http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.1

التصورات الخاطئة عن الموهوبين لدى معلمي التعليم العام في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية - دراسة مقارنة

DOI:10.20428/IJTD.7.1.1

د. محمد سيد سعيد سليمان
أستاذ مساعد التربية الخاصة – كلية التربية والآداب - جامعة الحدود الشمالية

ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.1

التصـورات الخاطئة عن الموهوبين لدى معلمي التعليم العام في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية - دراسة مقارنة

د. محمد سيد سعيد سليمان

الملخص :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في التصورات الخاطئة عن الموهوبين لدى معلمي التعليم العام في جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، والكشف عن أثر متغيرات (النوع الاجتماعي، عدد سنوات الخبرة، الحصول على دورات تدريبية في مجال تربية الموهوبين) في استجابات المعلمين على مقياس التصورات الخاطئة عن الموهوبين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة المعتقدات الخاطئة عن الموهوبين، كما تكونت عينة الدراسة من (211) معلماً ومعلمة، تم تقسيمهم إلى (112) معلماً ومعلمة من مصر، و(99) معلماً ومعلمة من السعودية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة التصورات الخاطئة عن الموهوبين لدى المعلمين كبيرة إلى حد ما، وأشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات المعلمين المصريين والمعلمين السعوديين في أبعاد (معتقدات حول القوانين الأساسية، معتقدات حول التوزيع، معتقدات حول التشخيص)، وأشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات المعلمين المصريين والمعلمين السعوديين في أبعاد (معتقدات حول مستويات الذكاء، معتقدات حول رعاية الموهوبين، معتقدات حول خصائص الموهوبين، الدرجة الكلية للمقياس)، وأشارت إلى وجود أثر لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة في التصورات الخاطئة عن الموهوبين وإلى عدم وجود أثر للحصول على الدورات التدريبية.

الكلمات المفتاحية :

الموهوبون، التصورات الخاطئة، النوع الاجتماعي، الخبرة، الدورات التدريبية.

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.1

Misconceptions of Gifted Students among Teachers of General Education Cross-Cultural Study between Egypt and Saudi Arabia

Abstract :

The study aimed to identified the differences in misperceptions of gifted students among general education teachers in Egypt and Saudi Arabia, and identified the effects of sex , experience years, and training courses in gifted education, in teachers responses on misperceptions of gifted education questionnaire(MGEQ). The researcher used the descriptive approach. The sample study consisted of 211 teachers divided into 112 Egyptian teachers› and 99 Saudian teachers› .The most important results of the study were: the degrees of teachers› misperceptions of gifted students were fairly large. There were significant differences between Egypt teachers and Saudi teachers in beliefs about basic rules, beliefs about distributions, and beliefs about diagnosis. There were no a significant differences between Egypt teachers and Saudi teachers in beliefs about intelligence levels , beliefs about gifted caring , beliefs about gifted characteristic , and total degree of MGEQ. There was an effect of sex and experience years in MGE. There was no effect of training courses in gifted education in MGE.

Keywords:

Experience Years; Gifted; Misconceptions; Sex ; Training Courses.

ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.1

المقدمة:

يعدّ الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين مساراً مهماً في تقدم المجتمعات؛ لذلك فإن الكشف عنهم والعناية بهم أصبح من الواجبات اللازمة للحكومات المتحضرة الواعدة، فالأمم التي لا تستطيع أن تحدد القدرات الإبداعية لدى أبنائها ولا تشجعها لن تجد نفسها في ركب الحضارة والتقدم، ومع التقدم العلمي والتقنية وتكنولوجيا الفضائيات وعصر العولمة أصبح الاهتمام والتعرف على أفراد هذه الفئة منذ طفولتهم ورعايتهم أمراً حتمياً.

و يشير أنموذج جانييه لتطور الموهبة (Differentiated Model Of Giftedness and Talent(DMGT إلى أن الموهبة قدرة طبيعية كامنة تتطلب عوامل محفزة حتى تنمو وتتطور إلى مهارات متقنة في مجال محدد من مجالات النشاط الإنساني، ومن هذه المحفزات، المحفزات البيئية : التي تشمل الوسط أو المحيط والأفراد والخدمات، ويعدّ الأفراد المؤثرون في حياة الطفل مثل المعلمين أكثر تأثيراً من العوامل البيئية الأخرى، فهذه العوامل قد تكون إيجابية محفزة ودافعة وميسرة للموهبة وتحقيق (التفوق)، أو تكون سالبة معيقة لتطور الموهبة لديه.

و منذ أن تم تقليص الاعتماد على أداة واحدة في عملية الكشف عن الموهوبين والاستعاضة عنها بالاعتماد على منهج المعايير المتعددة، احتلت الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين مكانة بارزة في هذا المدخل الحديث للكشف عن الموهوبين، ولم تعد تخلو أي بطارية كشف عن الموهوبين من قائمة، أو مقياس، أو سلم رصد، لتقدير الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين، وغالبية هذه القوائم والمقاييس وسلالم الرصد، موجهة للمعلم حيث يقوم بتقدير هذه الخصائص لدى التلاميذ وتحديد درجة توفرها لديهم (الشمري،2005).

ورغم الدور المهم الذي يلعبه المعلم بوصفه أكثر المحفزات البيئية تأثيراً في تطور الموهبة، وأكثر طرق التشخيص والكشف شيوعاً وموثوقية في عمليات الكشف، إلا أنه ما زالت هناك عقبات تحول دون أداء هذا الدور على أكمل وجه، تتمثل هذه العقبات في الاعتقادات والإدراكات الخاطئة لدى الكثير من المعلمين (Carrington & Bailey،2000).

هذا الإدراكات والمعتقدات تسهم في حدوث أخطاء في التشخيص؛ وبالتالي تقديم خدمات غير مناسبة لهذه الفئة من المتعلمين، فالمعلمون يميلون إلى النظر للموهبة بناءً على التحصيل أكثر من القدرة (Freeman،1994; lee،1999)، في حين أن القدرة أكثر أهمية في تشخيص الأطفال الموهوبين (Plunkett،2000)، كما أن لديهم نظرة محدودة تتعلق بالموهوبين بداية من تشخيصهم، وخصائصهم، واحتياجاتهم، وانتهاء بالمناهج الفارقة وطرق التدريس المتمايزة (Hall،1995;Hodge&Kemp،2006; Mckinnon،1998;Moon&Brighton،2008;Wellisch،1997;Whitmore،1979)

مشكلة الدراسة :

يشير(Clark(2002إلى أن المعلمين يملكون التأثير الأكبر في تعلم الموهوبين وتنميتهم، فالموهبة ينظر لها الآن على أنها عملية ديناميكية بدلاً من كونها مفهوما ثابتا (Braggett،1994)، وهي تعكس الطبيعة التطورية لتحول الموهبة إلى تفوق كما أشار Gagne في أنموذجه لتطور الموهبة (as cited in Colangelo&Davis،2003)، فالمعلمون يساهمون إما في تحسين تطور إمكانات الأطفال الموهوبين أو إعاقتهم (Braggett،1994;Collins،2001).

كما يحمل الكثير من المعلمين في التعليم العام بعض الصور النمطية عن الموهوبين، حيث يميل الكثير من المعلمين المنوط بهم الكشف والتشخيص إلى التركيز على المهارات المرتبطة بالأداء الأكاديمي، فالطلاب الذين يملكون مدى واسعا من المعلومات، وقدرة حسابية عالية، ولديهم اهتمامات غير اعتيادية وغير متوقعة، ولديهم مهارات حل المشكلات؛ أكثر عرضة للتشخيص كموهوبين (Siegel&Powell،2004).

ومن خلال عمل الباحث في مجال التدريس في التعليم العام وزياراته الميدانية؛ لاحظ انخفاض الوعي والنظرة المحدودة لدى بعض المعلمين عن سمات الموهوبين والتعرف عليهم؛ بل أكثر من ذلك المعتقدات والمفاهيم الخاطئة عن الموهوبين، ترتبط هذه المعتقدات بسلوكيات المعلم مما يمثل إشكالية كبيرة تحول دون نجاح المعلم في التشخيص وتقديم الخدمات المناسبة للموهوبين، ويشير (Gagne،2002) إلى أن إدراك الموهبة يتأثر بالخلفية الثقافية للمجتمعات، مما دعا الباحث إلى محاولة التحقق من أثر الثقافة في إدراك المعلمين للموهبة، والكشف عن المعتقدات والتصورات الخاطئة لديهم، والتي تؤثر سلباً في عمليات الكشف والتشخيص والرعاية.

أهداف الدراسة :

يتمثل الهدف العام للدراسة في الكشف عن المفاهيم والمعتقدات الخاطئة لدى معلمي التعليم العام عن الطلاب الموهوبين، ومن هذا الهدف تتفرع الأهداف الخاصة الآتية :

1 - الكشف عن الفروق في التصورات الخاطئة لدى معلمي التعليم العام بين السعودية ومصر.

2 - الكشف عن أثر متغيرات (النوع الاجتماعي، عدد سنوات الخبرة، الحصول على دورات تدريبية في مجال تربية الموهوبين، المؤهل العلمي) في استجابات المعلمين على مقياس التصورات الخاطئة عن الموهوبين.

أسئلة الدراسة :

تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي :ما التصورات الخاطئة عن الموهوبين لدى معلمي التعليم العام في مصر والسعودية ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية :

1 -هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط استجابات المعلمين السعوديين، ومتوسط استجابات المعلمين المصريين على مقياس التصورات الخاطئة عن الموهوبين وأبعاده المختلفة؟

2 -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المعلمين على مقياس التصورات الخاطئة تعزى لمتغير(النوع الاجتماعي، عدد سنوات الخبرة، الحصول على دورات تدريبية في مجال تربية الموهوبين) ؟

أهمية الدراسة:

1 - المعلومات التي يتم الحصول عليها في هذه الدراسة حول المفاهيم والمعتقدات الخاطئة لدى معلمي المرحلة الابتدائية ستساعد المربين والقائمين على برامج الموهوبين في اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن تصميم برنامج الكشف عن الموهوبين وتنفيذه .

2 - نتائج هذه الدراسة ستساهم في تجنب تكوين اتجاهات سلبية لدى بعض المعلمين مما يؤثر في نجاح برامج رعاية الموهوبين في المدارس.

3 - نتائج هذه الدراسة ستسهم في الكشف عن العوامل المؤثرة والتي تقف خلف هذه المفاهيم والمعتقدات الخاطئة؛ مما يساعد في تصميم برامج تدريبية لعلاج هذه التصورات الخاطئة.

4 - قد تمنح نتائج هذه الدراسة الفرصة لكليات التربية والقائمين على إدارات التدريب التربوي لإعادة تخطيط برامج تدريب المعلمين بحيث تركز على احتياجات المعلمين في مجال تربية الموهوبين.

5 - تأتي أهمية هذه الدراسة من قلة الدراسات التي تناولت المعتقدات والتصورات الخاطئة حول الموهوبين لدى المعلمين على مستوى الوطن العربي. ففي حدود علم الباحث ومن خلال البحث في قواعد البيانات العالمية لم يجد الباحث أي دراسة تناولت موضوع الدراسة.

6 - نتائج هذه الدراسة قد تحول دون فشل برامج الموهوبين في تحقيق أهدافها، بالإضافة إلى الحيلولة دون فشل الموهوبين أكاديمياً في الوقت الراهن وفي المستقبل.

ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.1

7 - تأتي أهمية هذه الدراسة من تصميمها لمقياس مقنن يقيس المعتقدات والمفاهيم الخاطئة حول الموهوبين في الوطن العربي.

حدود الدراسة :

تتحدد نتائج الدراسة بالحدود الآتية :

- الحدود البشرية والمكانية : تطبق أدوات الدراسة على عينة من المعلمين في المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة (بيا) التابعة لمحافظة بني سويف بجمهورية مصر العربية، ومدارس مدينة (عرعر) بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية : تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2013/2014م).
- كما تتحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة، وهي مقياس التصورات الخاطئة عن الموهوبين من إعداد الباحث.

مصطلحات الدراسة :

التصورات الخاطئة : مفاهيم وأفكار موجودة لدى معلمي المرحلة الابتدائية عن الأطفال الموهوبين، والتي تكون غير دقيقة أو خطأ أو مشوشة، ولا تتفق مع المعارف الحالية الصحيحة، وتقاس عبر الدرجة التي يحصل عليها المشارك في الدراسة على مقياس التصورات الخاطئة.

الموهوبون: يتبنى الباحث تعريف ماريلاند (1972) في تعريف الموهوبين، وعلى ذلك فالموهوبين: هم أولئك الذين يتم الكشف والتعرف عليهم بواسطة المختصين، والذين يمتلكون قدرات واستعدادات عالية تؤهلهم لإنجاز وأداء متميز، وهم الطلبة الذين يحتاجون برامج وخدمات متنوعة تتخطى ما تقدمه المدرسة في برامجها العادية، من أجل أن يتمكن هؤلاء الطلبة من أن يسهموا في تطوير أنفسهم ومجتمعهم، ويشمل ذلك الطلبة الذين يتميزون في إحدى القدرات التالية، أو في بعضها سواء في شكل إنجاز ظاهر أو استعداد محتمل:

- القدرة العقلية العامة.
- استعداد أكاديمي خاص.
- التفكير الابتكاري.
- القدرة القيادية.
- القدرة الفنية.

معلمو التعليم العام: هم المعلمون والمعلمات الذين يدرسون أية مادة دراسية في الصفوف الابتدائية، تضم معرفة أكاديمية أو مهنية أو معلوماتية.

الإطار النظري للدراسة :

التصورات الخاطئة حول الموهوبين فهي جزء من مخيلة الوالدين والمعلمين؛ فهي تعيق التعرف وتشخيص الموهوبين وتلبية احتياجاتهم (Fleith،2006)، ومن هذه المعتقدات الخيالية، مثل: الطفل الموهوب سينجح بغض النظر عن البيئة، أو أن كل طفل موهوب سيكون من البالغين البارزين؛ ستصبح هذه المعتقدات عائقاً لتلبية احتياجات هذه الفئة في البرامج المقدمة لهم، والتصور الخاطىء هو معتقد أو رأي غير صحيح وإن كانت بعض المفاهيم الخاطئة صحيحة جزئياً، فعلى سبيل المثال: أشارت دراسات كروس (2005)، سترنبرج (1996)، وينر (1996)، جونج (2010)، نيدهام (2010)، مانسو (2012)، كارلي (2003،2009) إلى بعض هذه المفاهيم الخاطئة، وخلصت إلى أن هذه المفاهيم الخاطئة سائدة ليس فقط بين الناس العاديين ولكن أيضاً بين بعض المعلمين الذين يدرسون الموهوبين، وفيما يلي يناقش الباحث بعض هذه المفاهيم الخاطئة :

كل الأطفال موهوبون : واحدة من بين أشهر المفاهيم الخاطئة، فالمعروف أن كل الأطفال متفردون ومختلفون؛ ولكن هذا لا يعني أن كلهم موهوبون (Cross،2005) فنعت الطفل بأنه "موهوب" يعني أن الطفل

لديه احتياجات تربوية وخدمات مختلفة. (Renzulli،2004) فإذا كان كل الأطفال موهوبين؛ فإنهم لن يحتاجوا إلى التربية الخاصة، ومع ذلك فالموهبة تحتاج إلى التربية الخاصة مثل صعوبات التعلم والإعاقة الفكرية (Winner،1996a).

الموهوبون مجتمع متجانس: يشير تعريف ماريلاند (1993) إلى أن الموهبة تسلط الضوء على القدرات العقلية، والابتكارية، والفنية، والقيادية، والتميز في المجالات الأكاديمية الخاصة، أيضاً يشير التعريف إلى أن "الطلاب الموهوبين ينحدرون من كل المجموعات الثقافية، ومن كل الطبقات الاقتصادية (USDE،1993).

الموهبة نتاج مجهودات الوالدين: هل صحيح أن الموهبة الظاهرة تعود إلى المجهودات الحماسية للوالدين من خلال تعريض أطفالهم إلى أنشطة تعليمية مبكرة ؟ هل الموهبة نتاج الوراثة أم البيئة ؟ ما زالت الإجابة محل بحث ونقاش بين الباحثين حتى وقتنا الراهن، أسفرت نتائج مشروع بحثي بجامعة هارفارد منذ عام 1994م

(Gottfried، Gottfreid،Bathurst،&Guerin،1994) عن ظهور نظرية الإثراء- القدرة، والتي تشير الى أن الموهبة عملية تتضمن مزيجاً يتألف من القدرة، والدافعية الداخلية، وبيئة منزلية محفزة معرفياً، وأشارت دراسات (Albert،1994،Henderson،2002) إلى أن الأطفال الموهوبين يتمتعون ببيئة أسرية خصبة إيجابية، عدّت(Winner(1996a أنه على الرغم من أن الوالدين قد يثرون البيئة المنزلية كاستجابة للطفل، إلا أنهما لا ينشئان الموهبة، واقترحت أن هناك روابط متعددة بين الموهبة والبيئات المنزلية الخصبة، ومع ذلك تبقى العلاقة السببية صعبة التحقق.

خلاصة القول: لا تدعم نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن الموهبة نتاج مجهودات الوالدين، فربما يدعم ويشجع الوالدان موهبة الطفل أو تفوقه؛ ولكنهما لا يخلقان الموهبة، فعدد دال من الموهوبين ينحدرون من خلفيات اقتصادية متدنية، ومن بيئات فقيرة، فالذكاء يمثل تفاعل بين الإمكانيات والمساهمات البيئية، فالطبيعة والتنشئة يعملان كنظام واحد.

العلاقة بين الذكاء والابتكارية: هل الطفل مرتفع الذكاء لديه قدرات ابتكارية عالية ؟ أشارت أدبيات البحث إلى أن العلاقة بين درجات اختبار الابتكارية ودرجات اختبارات الذكاء غير دالة، ففي أنموذج الحلقات الثلاثية لرينزولي يوجد نوعان من الموهبة : الموهبة المنزلية، الموهبة الابتكارية الإنتاجية ، فالموهبة المنزلية المدرسية: يتم الكشف عنها من خلال اختبارات الذكاء المقننة ومؤشرات أخرى من القدرة المعرفية، بينما الموهبة الابتكارية الإنتاجية: تقاس في ضوء إنتاج مواد أصيلة ومنتجات ملموسة (Renzulli،2002)، وكما يشير (Sternberg(2001 صاحب نظرية الذكاء الثلاثي إلى أن الابتكارية سمة يصعب تعريفها، ولكن ترتبط بالفكرة الشائعة أن الأشياء الابتكارية تتسم بالجدة والجودة العالية، وقد استخدم هذا الأساس ليقترح أنه بينما يلعب الذكاء دوراً مهماً في الابتكارية إلا أنه ليس المسؤول عن كون الفرد مبتكراً، طبقاً لدراسة (Jausovec،2000) التي تناولت الفروق في الأنشطة الدماغية، أشارت إلى أن الذكاء والابتكارية قدرات مختلفة تنطوي على مناطق مختلفة في القشرة الدماغية عند حل المشكلات، وفي دراسة ما وراء تحليلية أشارت نتائجها إلى أن العلاقة الارتباطية بين نسبة الذكاء والابتكارية منخفضة جداً (Kim،2005)، وفي دراسة تناولت العلاقة بين التحصيل الإبداعي وكل من نسبة الذكاء والتفكير التباعدي، أشارت نتائجها إلى أن الارتباط بين التحصيل الإبداعي ونسبة الذكاء أقل بدرجة كبيرة من العلاقة الارتباطية بين التحصيل الإبداعي والتفكير التباعدي (Kim،2008).

خلاصة القول: إن مستوى العلاقة بين درجات اختبارات الذكاء ودرجات اختبارات الابتكار مستويات لا تذكر، والمستويات العالية من الذكاء ليس بالضرورة منبئة بالسلوك الابتكاري، كما تفتقر أدبيات البحث إلى أدلة قوية تدعم العلاقة بين الذكاء المرتفع والابتكارية، كما أن تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المتفوقين عقلياً لا يزال هدفاً مهماً لدى بعض المعلمين في برامج الموهوبين (Bain،Pappas،&Bourgeois،2003).

ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.1

الموهوبون لديهم دافعية ذاتية : على الرغم من أن سمات الموهوبين تشمل الميل الى امتلاك دافعية عالية إلا أن نتائج الدراسات تشير الى أن الأطفال الموهوبين غالباً ما يواجهون معاناة مع الدافعية داخل حجرات الدراسة (Reis&McCoach،2000،Winner،1996a،1997)، فالدافعية الداخلية تعدّ سمة مميزة للطلاب الموهوبين (Frasier،Hunsaker،Lee،&Martin،1995). كما أن رينزولي(2005،1986،1978) في أنموذج الحلقات الثلاثية للموهبة أشار إلى أن "الالتزام بالمهمة" عنصر مركزي للموهبة، ومع ذلك ليس كل الأطفال الموهوبين لديهم دافعية داخلية، فكثير منهم متدني التحصيل الأكاديمي، وتدعم نتائج البحث أن المشكلات الدافعية تؤدي إلى تدني التحصيل الأكاديمي، فالتقديرات الوطنية تشير إلى أنه ما بين (20 - 25 %) من الطلاب الموهوبين متدني التحصيل الأكاديمي (National Commission on Excellence in Education،1983،Whitmore،1986) فكثير من الموهوبين متدني التحصيل يعبرون عن نقص الاهتمام بالمناهج الدراسية لأنهم يجدونها غير ذات معنى وتسبب لهم الملل والضجر وأقل من قدراتهم (Ford،1996، Ford،Grantham،&Harris،1996). ويعدّ العديد من الطلاب الموهوبين أكثر عرضة لتأثيرات الفصول الدراسية، ومع ذلك غالباً ما يتم خفض حماسهم ودافعيتهم من قِبل المعلمين.

خلاصة القول : لا تدعم البحوث مقولة أن الأطفال الموهوبين ليس لديهم مشكلات مع الدافعية، فعلى الرغم من أن الدافعية العالية واحدة من سمات الموهوبين، إلا أن الأبحاث تظهر أن الأطفال الموهوبين غالباً ما يجدون معاناة مع الدافعية في الفصول الدراسة، وغالباً ما تؤدي المشكلات الدافعية إلى تدني التحصيل الدراسي لديهم.

الحاجة إلى خدمات خاصة : هل يحتاج الموهوبون إلى برامج وخدمات خاصة للنجاح ؟

دحض(2002 Fiedler et al.) أسطورة أن الأطفال الموهوبين سينجحون دون برامج خاصة. مشيراً إلى نتائج الدراسات الفردية وما وراء تحليلية والتي وثقت نجاح البرامج القائمة على استراتيجيات التسريع وتجميع القدرات المتجانسة، فالموهوبون لن يتفوقوا في المدرسة مالم يتم تحديهم أكاديمياً (Freeman،1997; Gross،2002;Harrison،2005;Sanker-Deleeuw،2002;Siegle&McCoach، 2005)،وتجدر الإشارة إلى أن الطلاب ذوي القدرات الاستثنائية قد يواجهون صعوبات في المدرسة لأسباب عاطفية واجتماعية (Gubbins et al.،2002;Siegle&McCoach،2005) ، فعندما يتم تسكين الموهوبين في فصول دراسية مصممة للطلاب متوسطي القدرة فإنهم سيشعرون بالضجر والاحباط وتدني الدافعية.

التسريع والتأثيرات الاجتماعية والانفعالية : أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى الفوائد الأكاديمية لل تسريع(Colangelo،Assouline&Feldhusen،2003;Gagne&Gagnier،2004;Gross،2003;Lubin ski،Webb،Mor-elock&Benbow،2001;Moon،Swift&Shallenberger،2002;Rogers،2004)، ورغم ذلك هناك اعتقاد مفاده أن التسريع يسبب أضراراً اجتماعية وانفعالية للطلاب الموهوبين، وخلصت نتائج دراسة ما وراء تحليلية إلى أن التسريع الأكاديمي يساعد الطلاب أكاديمياً واجتماعياً وانفعالياً (Kulik،2004). وأشارت نتائج دراسة (lubinski et al.،2001) ، أن (71 %) من الطلاب الموهوبين الذين تم تسريعهم أكاديمياً راضون عن تجربة التسريع، وأشارت نتائج دراسة (Rogers،2002) أن الطلاب الذين التحقوا مبكراً بالمدرسة الابتدائية أظهروا تحسناً في تقدير الذات والتطبيع الاجتماعي مقارنة بأقرانهم الذين لم يتم تسريعهم، وأشارت نتائج دراسة (Neihart،2007) أن الطلاب الموهوبين في المدارس الخاصة والفصول المنفصلة والبرامج الصيفية يحققون مستويات أعلى من أقرانهم في برامج الصفوف العادية، فالفوائد الأكاديمية مرتفعة في الفصول الإثرائية والتسريعية.

تجميع القدرات Ability Grouping : أشارت أدبيات البحث إلى أن الطلاب الموهوبين محتاجون أن يكونوا مع أقرانهم الذين يماثلونهم في القدرات والاهتمامات، وذلك من أجل الحصول على تحد يلائم قدراتهم (Feldhusen،1990)؛ فالمتعلمون الموهوبون يتعلمون بطريقة مختلفة عن العاديين، وبخطو متسارع عن أقرانهم من نفس العمر ولديهم اهتمامات مختلفة، وحس رفيع من الدعابة واحتياجات نمائية واجتماعية مختلفة، ويتم تلبية هذه الاحتياجات بشكل أفضل عندما يشعرون بالدعم، وهذا أكثر حدوثاً في إطار

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.1

المجموعات المتجانسة (Bruner،1996)، وأشارت نتائج دراسة (Fielder et al.(2002 أن تجميع القدرات المتجانسة ينتج عنه فوائد أكاديمية عديدة، وهذا ما أكده التقرير الصادر عن الرابطة القومية الأمريكية للأطفال الموهوبين(NAGC،2008c)، حيث أشار إلى وجود أدلة بحثية قوية تدعم فعالية تجميع القدرات المتجانسة للطلاب الموهوبين.

جهود رعاية الموهوبين بجمهورية مصر العربية : بدأ الاهتمام بمجال تربية الموهوبين في مصر منذ بداية الخمسينات وتزايد هذا الاهتمام في الوقت الحاضر تزايداً ملحوظاً، وفي ضوء هذا الاهتمام عقدت وزارة التربية والتعليم عدداً من المؤتمرات القومية لرعاية الفائقين والموهوبين تناولت هذا المجال بالدراسة والبحث والحوار بهدف تحديد أساليب وإجراءات رعايتهم منذ الصغر بما يحفز قدراتهم ويستنهض مهاراتهم النامية، واقتراح البرامج التربوية التي تحقق ذلك.

1 - مدرسة المتفوقين بعين شمس:

تحقيقاً للأهداف طويلة الأمد للسياسة التعليمية الرامية إلى إعداد جيل من العلماء عملت وزارة التربية على إنشاء مدرسة ثانوية للفائقين تجمعهم من أنحاء الجمهورية وتقدم لهم برامج تربوية خاصة من أجل رعايتهم، وقد بدأت عملها في العام الدراسي (1956/1955)، كما تم تشكيل لجنة وزارية في مارس (1988) لتقييم البرامج التي تقدمها المدرسة بهدف تطويرها، وأوصت هذه اللجنة بضم تبعية المدرسة إلى ديوان الوزارة، وربطها بكليات التربية ومركز البحوث التربوية والتنمية، ودعم المدرسة مادياً لتقديم الرعاية المتكاملة للملتحقين بها.

2 - تجربة فصول الموهوبين بالمرحلة الثانوية:

في إطار الاهتمام بالفائقين بالمرحلة الثانوية ورعايتهم، قررت وزارة التربية والتعليم إنشاء فصول للطلبة الفائقين بالمدارس الثانوية العامة، وصدر في هذا الشأن القرار رقم (114) في مايو (1988) بحيث يقدم لهم برنامجاً دراسياً خاصاً.

3 - مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا:

صدر قرار وزير التربية والتعليم رقم (235) لسنة (2011) بشأن إنشاء مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا تهدف إلى رعاية الموهوبين والمتفوقين والاهتمام بقدراتهم، وتدريس المناهج المتطورة في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، وفتح المجال أمام القدرة الكامنة الإبداعية للطلاب.

جهود رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية: (وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية،2008).

مراحل تطور رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية

مرّ تطور رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية بالعديد من المراحل :

المرحلة الأولى :في عام (1410 – 1416هـ) تضافرت الجهود الرسمية في كل من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، ووزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات، للبدء في برنامج بحثي متكامل، يبدأ بالتعرّف على الطلاب الموهوبين ورعايتهم في المراحل الدراسية المختلفة، وهكذا ظهر للوجود مشروع بحث وطني باسم (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم)، الذي تمخض عنه إعداد وتقنين مقاييس في الذكاء والإبداع، كما تضمن إعداد برنامجين إثرائيين تجريبيين في العلوم والرياضيات، كنماذج أولية لبرامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

المرحلة الثانية (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم) : تأسس برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم بناءً على محضر الاجتماع المنعقد في (29/10/1417هـ)، برئاسة وزير المعارف، ونائب رئيس مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وفريق بحث(عبدالنافع آل شارع وآخرون)، برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم ؛ وقد تم تبني المشروع والبدء في تطبيقه في المدارس التابعة لوزارة المعارف، وتوفير كافة الإمكانات البشرية

ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.1

والتقنيـة اللازمة لتنفيـذه، وتكليف فريق عمل برئاسة عبد النافع آل شـارع وعضوية فريق البحث، لتنفيذ البرنامـج وتقـديم تصور مفصـل، وذلك وفقاً لما ورد في القرار الـوزاري رقم (877) تاريـخ (1418/5/6هـ)، كمـا تم افتتـاح برنامج رعاية الموهوبات والمتفوقات في الرئاسة العامة لتعليم البنات عام (1418هـ) وابتداء العمل فعلياً في الفصل الدراسي الثاني للعام (1419هـ).

المرحلـة الثالثة (إنشاء الإدارة العامة لرعايـة الموهوبين) : في سعي للوزارة إلى التوسع في برامج الموهوبين، بـرزت الحاجة إلى إيجاد إدارة عامة لرعاية الموهوبـين، تمثل الجهاز التربوي والتعليمي، الذي يقوم بتنفيذ سياسـة المملكـة في رعايـة الموهوبـين، وتحقيـق الأهـداف التي ترمي لهـا وزارة المعـارف، فقد تم إنشـاء إدارة عامـة تعنـى بالإشـراف علـى اكتشـاف الموهوبين ورعايتهـم، وذلـك بالقرار الـوزاري رقـم (58054) وتاريخ (1421/3/4هـ).

المرحلـة الرابعة (إنشـاء إدارة رعاية الموهوبات) : نظراً للتوسع في برامج رعايـة الموهوبات، تم إنشاء إدارة رعاية الموهوبات في تاريخ (1422/2/5هـ)، وفي تاريخ (1423/3/13هـ) تم ربطها بمعالي نائب وزير المعارف لشؤون البنات.

المرحلة الخامسة (توحيد الجهود في رعاية الموهوبين) : حرصاً على توحيد السياسات واستراتيجية العمل في مجال رعاية الموهوبين في المملكة، صدر قرار معالي وزير المعارف رقم (373373) تاريخ (1423/12/4هـ) والقاضـي بتكليـف الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بمهامها الموكلة إليهـا لقطاعي (البنين والبنات) على حد سواء.

الدراسات السابقة :

هدفـت دراسـة (Taylor (2001 إلى فحص مفهـوم الذكاء والموهبـة لدى المعلمين قبل الخدمـة. وكان عدد العينـة (397) معلمـاً، (1609) معلمات، طبق عليهم استبانة مكونة مـن (80) مفردة على مقياس ليكرت من (9-1) درجـات تتعلـق بخصائـص الموهوبين، وقد توصلـت الدراسة إلى وجـود أربعة عوامـل؛ وهي: العامل الأكاديمي، والقيادة والدافعية للتعلم، والتكيف الاجتماعي. وتشيرنتائج الدراسة إلى أن الأمريكان من أصل أفريقي أعطوا قيمة أعلى للتكيف الاجتماعي وذلك مقارنة بالأمريكان من أصل أوربي، كما كان هناك تأثير لجنـس المعلـم على هذا العامل، حيث أعطـاه المعلمون قيمة أعلى من المعلمات، وكذلـك وجد أن معلمي المرحلة الابتدائيـة يعطـون تقديراً أعلى لعامـل الدافعية للتعلم من معلمـي المرحلة الثانوية، وأظهـرت الدراسة أن المعلمين يؤكدون بشكل كبيرعلى عامل الدافعية / التعلم كخصائص مهمة للموهوبين، كما أظهرت النتائج أن المعلمين يرون الموهبة والذكاء من منظور واحد أو برؤية متشابهة.

وقـام(2001) Schulte بدراسـة هدفـت إلى فحص معتقدات واتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية حول الموهبة وكيفية إدراكهم للتلاميذ الموهوبين، وقد تكونت عينة الدراسة من سبعة معلمين بالمرحلة الابتدائية بمستـوى خـبرة من (23-1) سنـة، وذوي مستـوى اجتماعي اقتصـادي متوسط، وقد اعتمـدت الدراسة على المنهـج الكيفـي في جمع البيانـات من خلال المقابلات مع أفـراد العينة، وكذلك من خـلال ملاحظة ممارساتهم الصفية. وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين لديهم خمس قضايا تتعلق بالموهبة وهي أن:

1 - الموهبة متعددة.

2 - الإبداع مجال من مجالات الموهبة.

3 - الموهبة وراثية وتحتاج إلى بيئة ثرية بالمثيرات.

4 - الموهبة لا توجد لدى كل الأطفال.

5 - الموهبـة تعنـي قدرة التلميذ على تنـاول الأفكار وفهمها، وأداء المتطلبـات والأنشطة الصفية بشكل أكبر من أقرانه.

كما وجدت الدراسة أن خمسة من المعلمين يرون أن التلاميذ الأكبر سناً فى الفصل هم الأكثر موهبة. كما يرون بعض الخصائص الدالة على الموهبة وتتمثل فى القدرة على التعلم السريع، والقدرة على التحليل للمواقف والمشكلات، والقدرة اللفظية المرتفعة، ومهارات القيادة الصفية، وخفة الدم، والثقة بالنفس، والحس الأخلاقي العالي، والطاقة والحيوية المتدفقة، والدافعية المرتفعة. ورغم ذلك فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن بعض المعلمين يرى بعض المظاهر والخصائص السلبية لدى بعض الموهوبين والتي تتمثل فى نقص الدافعية، والسخافة، والتهريج، والعدوانية والاندفاعية، والتهور، والتحدي وعدم التهيب، ونقص الانضباط. كما توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يرون أن الأطفال الموهوبين يأتون من أسر من الطبقة المتوسطة أو فوق المتوسطة، ووالديهم فى الثلاثينيات أو الأربعينيات من العمر، وهناك تأثير للمستوى الاجتماعي الاقتصادي، ومعظم الأطفال الموهوبين من أوائل أو أواخر المواليد، كما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في الموهبة، كما أقر المعلمون بأن إجراءات التعرف على الموهوبين تتحيز إلى البيض والطبقة الوسطى، كما أنهم يرون إمكانية وجود صعوبات تعلم لدى بعض الموهوبين، كما يظهر المعلمون اتجاهات سلبية نحو تدريس الموهوبين، وإيجابية نحو برامج الموهوبين.

وهدفت دراسة (Endepohls-Ulpe & Ruf (2005 إلى فحص محكات المعلمين في التعرف على التلاميذ الموهوبين. وقد شارك في هذه الدراسة (384) معلماً بالمرحلة الابتدائية بواقع (317) معلمة، و(67) معلماً بمتوسط عمري (43سنة). طبق عليهم استبانة عبارة عن سؤالين مفتوحي النهاية، وقائمة من (90) مفردة على مقياس ليكرت خماسي تتعلق بخصائص التلاميذ مرتفعي الموهبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عدد التلاميذ المرشحين بداية من قبل (192) من المعلمين في الدراسة كان (60) تلميذة، و(132) تلميذاً، وتم إيجاد النسب المئوية لمؤشرات الموهبة لدى المشاركين في الدراسة من المعلمين، وأشارت النتائج إلى أن (41 %) من العينة يركز على مظاهر تتعلق بالمجال المعرفي، و(33 %) يركز على الدافعية، (15 %) يشيرون إلى السلوك الاجتماعي، (9 %) يشيرون إلى خصائص شخصية، (0.6 %) تشير إلى النضج البدني. ومن مظاهر السلوك الاجتماعي الانعزالية وقصور في النظام.

وقد أجرت (Miller (2006 دراسة كان الهدف منها فحص المفاهيم والمعتقدات المركزية لدى المعلمين حول الموهبة والموهوبين، وكان عدد المشاركين (60) معلماً من الصف الثاني إلى الخامس الابتدائي، طبق عليهم استبانة تتعلق بمجموعة من خصائص التلاميذ الموهوبين المشتقة من آراء الخبراء وأدبيات الموهبة. وقد تم وضع هذه الخصائص بشكل مغاير لخصائص الموهبة المشتقة، بحيث كان يوجه إلى المعلم سؤال لقياس درجة قدرته على تصور أن يكون الموهوب يتصف بهذه الصفات " كم من السهل عليك أن تتخيل الشخص الموهوب أن يتسم بالصفة المقاسة"، مثال "يتواصل مع الآخرين بشكل ضعيف" "يحصل على درجة ضعيفة في الفصل" وكانت الدراسة ترى بأن عكس ذلك التصور هو ما قد يعبر عن نظريات المعلم في الموهبة أو حول الموهبة. وقد توصلت الدراسة إلى أن أعلى درجات الصعوبة في التخيل لدى المعلمين كانت تتعلق بصفات مثل القصور في الابتكار والأساس المعرفي الواسع ومهارات المفردات اللغوية، وكانت أقل درجات القدرة على التصور يتعلق بالقصور في الخصائص الاجتماعية. كما توصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من الخصائص حازت على أعلى متوسط من الدرجات وهي : القدرة على المقارنة السريعة بين الأشياء، وسهولة ربط المعلومات اللاحقة بالسابقة، والقدرة على الاكتشاف والانجذاب نحو كل ما هو جديد من أفكار ومعلومات، واللعب بالأفكار، والمعرفة الواسعة، وسرعة تناول المعلومات وسهولتها، والتعرف على النماذج والعلاقات والارتباطات، والأسئلة الكثيرة، والاستمتاع بالتعلم الأكثر تعقيداً، والقدرة على توليد العديد من الأفكار والتصورات الأصيلة، والتمتع بالتجريب.

وهدفت دراسة (محمد عبد الحليم ،2006) إلى اختبار أثر برنامج تدريبي في إكساب المعلمين بعض المفاهيم المتعلقة بالموهبة والتعرف على التلاميذ الموهوبين، وفي تعديل معتقداتهم حول الموهبة والوقوف على أثر البرنامج في ترشيحات المعلمين واتفاقها مع التقييم بأنشطة الذكاءات المتعددة في اكتشاف التلاميذ الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (25) معلماً ومعلمة، أعمارهم بين (24 – 31) سنة، بمتوسط عمري (25.4) سنة، وانحراف معياري (2.7)، واستخدم الباحث مجموعة تجريبية واحدة، حيث تلقت

ISSN : 2415 - 4563

هـذه المجموعة تدريباً لمدة أربعة أسابيع، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، حيث إن عدد الجلسات إحدى عشرة جلسـة، وطبق على المجموعة مقياس الأساس المعرفي حـول الموهبة، وكذلك مقياس معتقدات المعلمين حولها؛ لقياس متغيرات الدراسة قبل التدريب وبعده، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فـروق دالة إحصائياً بـين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبيـة في متغيرات المعرفة ومعتقـدات المعلمين حول الموهبة، وكانـت لصالـح القياس البعدي، كمـا أنه وجدت زيـادة في أعداد التلاميـذ المرشحين من قبَـل المعلمين، وتنوع مجالاتهـم، ومواهبهم بعد الانتهاء من تطبيـق البرنامج التدريبي مقارنة بالنتائج الخاصة بالتطبيق القبلي، كمـا وجـد أيضـاً أنـه لا توجد علاقـة ارتباطيـة دالـة إحصائياً بين تقديـرات المعلمـين، والتقييـم بأنشطة الـذكاءات المتعـددة في القياس القبلي، بينمـا وجدت هذه العلاقة الارتباطية بعـد تطبيق البرنامج، وقد تم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، ووضعت مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والتطبيقات التربوية في ضوء هذه النتائج.

وهدفـت دراسـة (2007) Lorenzo إلى فحص إدراك العاملين ومعتقداتهـم في حقل التربية لمفهوم الموهبة، وعلـى نحـو خاص الموهبة لدى الأطفـال من الطبقات الفقـيرة. وقد بلغ عـدد المشاركـين (101) من المعلمين العاملـين والإداريين ومدرسي غرف المصادر، طبـق عليهم مقياس رينزولي في الموهبة، ويتكون من (25) عبارة علـى مقياس ليكرت الخماسـي لقياس إدراك الموهبـة والتميز. كمـا كان هناك استطلاع لـلآراء الحرة حول الموهبـة، وباستخـدام التحليل الوصفي توصلت الدراسة إلى أن العاملين يعتقدون بصعوبة إجراءات التعرف على التلاميذ الموهوبين في البيئات الفقيرة وتعقيداتها. وأنه يجب أن تكون هناك بدائل لاستخدام اختبارات الذكاء العام والتحصيل، وإعطاء فرصة للتعبير الذاتي Self-expression عن الموهبة. وأن يكون التقييم مستمـراً ويستخـدم أكثر مـن محك للحكـم، وأن يؤخذ في الاعتبار السيـاق الذي يوجد فيـه التلميذ والبيئة التي يعيش فيها. كما أشارت الدراسة إلى أن هناك معوقات في الإجراءات المتعلقة بترشيح التلاميذ الفقراء لبرامج الموهوبين، كما أنهم غير ممثلين بالقدر الملائم. كما توصلت الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة لديهم اعتقـاد بـأن الموهبة قدرة فطرية طبيعية في مجال محدد أو أكثر مـن مجال والتي تشير إلى التفوق والتميز في هذا المجال.

وهدفت دراسة (2007) .Brighton et al إلى فحص معتقدات وممارسات المعلمين واستكشافها في المرحلة الابتدائيـة ورياض الأطفال المتعلقة بتحديـد الموهوبين وتدريسهم. وقد تكونت العينـة من (50) معلماً من معلمـي المرحلـة الابتدائية بعضهـم يقوم بالتدريس في مرحلـة رياض الأطفال، وذلك علـى (200) طفل من الرياض وحتى الصف الثاني. وكان محور اهتمامات الدراسـة يتعلق بمعتقدات المعلمين حول طبيعة الموهبة لـدى التلاميذ صغار السـن ومعتقداتهم حول الموهبـة، ومدى توزيعها وظهورها عـبر المجموعات الاجتماعية والاقتصاديـة والثقافيـة المختلفـة، وممارسـات المعلمـين داخـل الفصـول والمتعلقـة نحو الموهبـة في المرحلة الابتدائية. وقد توصلت الدراسة إلى أن معظم المعلمين يحملون مفاهيم تقليدية حول الموهبة والتفوق لدى المتعلمـين، وتتمثـل على نحو خاص في مهـارات التفكير المنطقي القوي، وحصيلة معلومـات كبيرة، والانسيابية المتعلقـة باللغـة والمرتبطـة من وجهة نظرهم بخبرات غنيـة قبل المدرسة. كما وجد أيضـاً أن المعلمين لديهم صعوبـة في تصـور ألا يكـون التلاميـذ الموهوبون دون مهـارات مبكرة في القـراءة، مع عدم القـدرة على العمل باستقلاليـة أو مـن لديهم نقص أو ضعف في الدافعية الداخلية. وينظر المعلمون إلى الحالات الاستثنائية في التحصيـل الأكاديمـي كوحدة كلية بدلاً من اعتبار لجوانب العنـف والقوة الفردية لدى التلاميذ. كما أعطى المعلمون قيمة للتلاميذ الذين يملكون عادات عمل قوية ومهارات لفظية فعالة، وقدرة على القراءة.

وهدفـت دراسـة (2010) Jeong إلى الكشـف عـن التصـورات الشائعـة والمفاهيـم الخاطئـة، والتعرف على الفـروق بـين هذه المفاهيم والمرتبطـة بالموهبة في مرحلة الطفولـة المبكرة من (8-3) سنـوات، تكونت عينة الدراسـة مـن (119) معلماً، تكونـت أدوات الدراسة من استبانـة التصورات الشائعـة والمفاهيم الخاطئة عن الموهوبـين الصغـار، أظهـرت نتائج الدراسة أنـه بالنسبة للتصـورات الشائعة لدى المعلمين فـإن معظم المعلمين يتفهمـون التصورات التالية فهماً جيداً: الحاجة إلى التمايز، ومهارات لفظيـة متقدمة، وتحيز الاختبارات المعياريـة للطـلاب من خلفيات ثقافية متنوعة، ومشاركة الوالدين في التشخيص، والقضايا اللغوية المرتبطة

بترشيح المعلمين للطلاب ذوي الكفاءة المحدودة في اللغة، فالموهوبون لديهم مستويات من الإحباط ولديهم مشكلات مرتبطة بالدافعية ، وبالنسبة لنتائج المفاهيم الخاطئة الشائعة بين المعلمين؛ فإن المعلمين لديهم معارف غير مؤكدة حول القضايا التالية : فعالية التعلم التعاوني في المجموعات غير المتجانسة، والتأثير السلبي للتسريع الأكاديمي، وعدم حاجة الموهوب إلى خدمات خاصة، وأسلوب اللعب التعاوني، والاختبارات الابتكارية للموهوبين فنياً، بالنسبة للفروق في المفاهيم الخاطئة أشارت النتائج إلى أن الموهبة الشخصية، والموهبة الوالدية، والمستوى التعليمي، والتدريب في مجال تربية الموهوبين كانت الفروق دالة، بينما أشارت النتائج إلى عدم دلالة الفروق بالنسبة للمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والصف الدراسي.

وهدفت دراسة (Nedham(2010 إلى التعرف على أثر اتجاهات المعلمين وخبراتهم على فهمهم للخصائص الانفعالية والاجتماعية للموهوبين واحتياجاتهم، وتكونت عينة الدراسة من (87) معلماً، استخدمت الباحثة استبانات ومقابلات شبة منظمة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكثير من المعلمين غير متأكدين من الخصائص الانفعالية والاجتماعية واحتياجات الموهوبين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو الموهوبين، كما أظهرت النتائج تدني معارف المعلمين الشخصية عن تربية الموهوبين.

وهدفت دراسة (Sak(2011 إلى الكشف عن مدى شيوع المفاهيم الخاطئة والمعتقدات الدينية والآراء الشعبية المرتبطة بالموهبة والذكاء ، بلغ عدد المشاركين (812) مشاركاً (41.6 % ،58.4 %)، تراوحت أعمارهم ما بين (17 - 75) سنة بمتوسط عمري (31) سنة، شملت (190)طالباً جامعياً، (378) طالباً في المرحلة الثانوية، و(88) طالباً في المرحلة الإعدادية، و(138) طالباً في المرحلة الابتدائية، و(18) مشاركاً بدون تعليم رسمي. استخدم الباحث استبانة المفاهيم الخاطئة والمعتقدات العقائدية والآراء الشعبية عن الموهبة والذكاء، وأشارت نتائج الدراسة إلى موافقة عدد دال من المشاركين على المفردات الواردة باستبانة الدراسة مما يشير إلى سيادة المفاهيم الخاطئة والمعتقدات العقائدية والآراء الشعبية بين عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى ارتباط كل من العمر والمستوى التعليمي إيجاباً وسلباً بمعظم مفردات أداة الدراسة.

وهدفت دراسة (Manso(2012 إلى التعرف على التصورات المرتبطة بالموهبة، والكشف عن الخرافات المتعلقة بالمعتقدات حول الموهبة لدى معلمين أطفال ما قبل المدرسة، كما هدفت إلى الكشف عن أثر الخبرة بالموهوبين في الفهم المناسب للموهبة، تكونت عينة الدراسة من (20) معلماً، نصفهم يُدرسون للأطفال الموهوبين، والنصف الآخر يُدرسون للأطفال العاديين، تكونت أدوات الدراسة من مقابلات شبه منظمة، استبانة المعتقدات الخاطئة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لديهم مفاهيم سطحية حول الموهبة، ولديهم مهارات عالية في مجال معين، ولديهم مشكلات حول النواحي الانفعالية والاجتماعية لنمو الأطفال، وبالنسبة للمفاهيم والتصورات الخاطئة المرتبطة بالموهبة أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم المعلمين لم يوافقوا على هذه المفاهيم خاصة التصورات التالية : الموهوبون متفوقون في جميع المواد الدراسية، الموهوب لا يحتاج إلى إرشاد وتوجيه ليتعلم، الموهوبون يأتون من الطبقات الاقتصادية المتميزة .

وهدفت دراسة (Altintas&Ilgun،2015) إلى الكشف عن مفهوم الموهبة لدى أولياء أمور الموهوبين على ضوء خبراتهم بأبنائهم. أشارت نتائج الدراسة إلى تصنيف استجابات عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات: مظاهر أكاديمية، مظاهر شخصية، ابتكارية، كما تم تحديد مصطلح الموهبة بدقة كبيرة لدى أولياء الأمور الذين لديهم خبرة كبيرة بالأطفال الموهوبين.

علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة : تحاول الدراسة الحالية مسايرة التوجهات البحثية العالمية في مجال تربية الموهوبين والتي تسير نحو الاهتمام بالبيئة المحيطة بالموهوبين والكشف عن أثرها في تربيتهم، وذلك من خلال الكشف عن الخرافات المرتبطة بالموهبة والموهوبين لدى المعلمين والذين يقع على كاهلهم مسؤولية كبيرة في الكشف والرعاية، والدراسة الحالية هي استمرار لجهود العديد من الباحثين على المستوى الدولي Brighton (2001)، Schulte (2001)، Miller (2006)، Lorenzo (2007)، Taylor (2012 Manso(2011)، Sak(2010)، Jeong(2007)، (et al.).

ISSN : 2415 - 4563

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

يعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن؛ وذلك للكشف عن الفروق بين المعلمين السعوديين والمعلمين المصريين في التصورات الخاطئة عن الموهوبين، والكشف عن أثر متغيرات النوع الاجتماعي، وعدد سنوات الخبرة، والحصول على دورات تدريبية في مجال تربية الموهوبين، والمؤهل العلمي في استجابات المعلمين على مقياس التصورات الخاطئة عن الموهوبين.

مجتمع الدراسة :

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية، ومدينة ببا بجمهورية مصر العربية.

عينة الدراسة :

تألفت عينة الدراسة من (211)معلماً ومعلمة في المرحلة الابتدائية، منهم (112)معلماً ومعلمة من مصر (55 معلماً، 57 معلمة) و(99)معلماً ومعلمة من السعودية (79 معلماً،20 معلمة) ، الخلفية التعليمية للمعلمين والمعلمات في العينة المصرية والسعودية متشابهة ، حيث بلغ عدد المعلمين والمعلمات في العينة المصرية من الحاصلين على درجة البكالوريوس الجامعي (75) معلماً ومعلمة، والحاصلين على دبلوم معلمين (21) معلماً ومعلمة، والحاصلين على دبلوم فوق متوسط (16) معلماً ومعلمة، بلغ عدد المعلمين والمعلمات في العينة السعودية من الحاصلين على درجة البكالوريوس الجامعي (85) معلماً ومعلمة، والحاصلين على دبلوم معلمين (10) معلمين ومعلمات، والحاصلين على دبلوم فوق متوسط (4) معلمين ومعلمات، بلغ متوسط العمر في العينة المصرية (39)، وانحراف معياري (7،95)، وبلغ متوسط العمر في العينة السعودية (41) وانحراف معياري (9،52).

أداة الدراسة :

مرّ إعداد أداة الدراسة بالخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي المرتبط بالموهبة والموهوبين.
- تم عقد مقابلات غير رسمية مع (20) معلماً للموهوبين، ومن خلال مراجعة الأدب التربوي والمقابلات تم تكوين الصورة الأولية لاستبانة التصورات الخاطئة عن الموهوبين.
- تم ارسال الصورة الأولية لسبعة من الخبراء في مجال تربية الموهوبين وتم الالتزام بما أبداه الخبراء من ملاحظات.

تتكون الأداة من جزأين: الأول عبارة عن معلومات ديموغرافية مرتبطة بالنوع، والعمر، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية. والجزء الثاني يتكون من مفردات الاستبانة، بلغ عدد المفردات (38) مفردة موزعة على ستة أبعاد تشمل: التصورات المرتبطة بالقواعد والقوانين الأساسية، والتصورات المرتبطة بالتوزيع، والتصورات المرتبطة بالتشخيص، والتصورات المرتبطة بمستويات الذكاء، والتصورات المرتبطة برعاية الموهوبين، والتصورات المرتبطة بخصائص الموهوبين. والجدول (1) يبين توزيع المفردات على أبعاد الاستبانة.

جدول (1) يبين توزيع المفردات على أبعاد استبانة التصورات الخاطئة

م	الأبعاد	العدد	المفردات
1	تصورات القواعد والقوانين الأساسية	6	20، 4،6،12 ، 3، 1
2	تصورات التوزيع	4	39، 7، 5 ،2
3	تصورات التشخيص	4	38 ، 10، 9، 8
4	تصورات مستويات الذكاء	1	11
5	تصورات رعاية الموهوبين	6	37، 33، 31، 22 ، 17، 16
6	تصورات خصائص الموهوبين	17	27 ،26 ، 25 ، 24، 23، 21، 19، 15، 14، 13 36، 35 ، 34 ، 32 ، 30، 29، 28،

يتم الاستجابة للمفردات وفق نظام ثنائي (أوافق / لا أوافق)، حيث تأخذ الاستجابة "أوافق" درجة واحدة، والاستجابة "لا أوافق" صفر، وبالتالي تصبح الدرجة العظمى للمقياس (38) درجة، والدرجة الصغرى (صفر)، وبالتالي تشير الدرجات المرتفعة إلى تصورات خاطئة كبيرة، بينما تشير الدرجات المنخفضة إلى تصورات خاطئة متدنية.

صدق المقياس: استخدم الباحث الطرق التالية للتحقق من صدق المقياس:

- صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء في مجال تربية الموهوبين، وطلب منهم تحكيم المقياس وفقاً : لمدى تمثيل المفردات للبعد الذي تندرج تحته، مدى كفاية المفردات لقياس الأبعاد الفرعية، تمثيل الأبعاد الفرعية للمقياس، مدى وضوح تعليمات المقياس، تعديل أو حذف أو إضافة المفردات. أشارت النتائج إلى أن نسبة اتفاق المحكمين على عناصر تحكيم المقياس تراوحت بين (90 %)،(100 %)، وهي نسبة مقبولة.
- صدق البناء الداخلي: للتحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس تم استخراج معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الستة مع المجموع الكلي لتلك الأبعاد؛ وذلك بالاعتماد على عينة الدراسة الحالية والبالغ عددها (211)معلماً ومعلمة، وقد تراوحت قيم معاملات بين أبعاد المقياس والمجموع الكلي للأبعاد على العينة المصرية مابين (0.161 - 0.876) وتراوحت قيم معاملات الارتباط على العينة السعودية (0.258 - 0.855)، بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط لاستجابات أفراد العينة الكلية ما بين (0.138 - 0.857) وهي قيم دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق مقبولة.
- ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرق الآتية:

طريقة ألفا-كرونباخ: حيث كانت قيم معاملات الثبات لاستجابة العينة المصرية نحو أبعاد المقياس ما بين (0.533 - 0.718)، وكانت قيم معاملات الثبات لاستجابة العينة السعودية نحو أبعاد المقياس ما بين (0.558 - 0.714)، وكانت قيم معاملات الثبات لاستجابة العينة الكلية (0.708-0.538) وهي قيم مقبولة إحصائياً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

للإجابة عن السؤال الأول، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد المقياس. وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمين المصريين والمعلمين السعوديين، وللإجابة عن السؤال الثالث، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، الخبرة بالطلاب ذوي الاضطراب، حضور الدورات التدريبية.

ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.1

نتائج الدراسة :

نتيجة السؤال الأول : ما درجة التصورات الخاطئة عن الموهوبين لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائية؟

للتعرف على درجة التصورات الخاطئة بالموهوبين لدى المعلمين؛ قام الباحث باستخراج متوسطات النسب المئوية لتكرارات الاستجابة على كل بعد من أبعاد مقياس التصورات الخاطئة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (2) يوضح النتائج.

جدول (2)النسبة المئوية والانحراف المعياري لدرجة التصورات الخاطئة عن الموهوبين لدى المعلمين

م	البُعد	عدد المفردات	متوسط النسبة المئوية	الانحراف المعياري
1	معتقدات حول القوانين السياسية	6	% 34.42	1.349
2	معتقدات حول التوزيع	4	% 42.18	1.013
3	معتقدات حول التشخيص	4	% 64.81	1.361
4	معتقدات حول مستويات الذكاء	1	% 74	0.448
5	معتقدات حول رعاية الموهوبين	6	% 43.13	1.252
6	معتقدات حول خصائص الموهوبين	17	% 46	2.959
	الدرجة الكلية للتصورات الخاطئة	38	% 47.46	4.924

يتبين من جدول(2) أن درجة التصورات الخاطئة عن الموهوبين لدى المعلمين كبيرة إلى حد ما، إذ بلغ متوسط التصورات الخاطئة (47.46 %)، في حين عدّ المحكمون النسبة المئوية المقبولة (20 %)، أي أن هناك فرقاً كبيراً بين متوسط علامات المعلمين على المقياس والعلامة التي يفترض أن يصلوا إليها، كما يشير الجدول إلى ارتفاع مستوى التصورات الخاطئة على بُعدي: معتقدات حول مستويات الذكاء، ومعتقدات حول التشخيص ؛حيث متوسط النسبة المئوية لهما على الترتيب : (74 % ، 64.81 %)، بينما كانت التصورات الخاطئة على أبعاد معتقدات حول خصائص الموهوبين، ومعتقدات حول رعاية الموهوبين، ومعتقدات حول القوانين الأساسية، ومعتقدات حول التوزيع ذات درجة متوسطة إذ بلغ متوسط النسب المئوية على الترتيب: (46 %) ، (43.13 %)، (34.42 %)، (42.18 %).

أشارت نتائج الدراسة في سؤالها الأول إلى أن متوسط التصورات والمعتقدات الخاطئة عن الموهوبين كبيرة إلى حد ما؛ إذ بلغ (47.36 %)، في حين عدّ المحكمون النسبة المئوية المقبولة (20 %) وهذا يعني أن مستوى امتلاك المعلمين للمعارف الصحيحة عن الموهوبين منخفض؛ ويمكن عزو هذا لأسباب عديدة تتمثل في عدم وجود مقررات تخصصية بهذه الفئة من الطلاب في البرامج الدراسية بكليات التربية ودور إعداد المعلمين، وقلة الدورات التدريبية المتخصصة بهذه الفئة في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، حيث أقر معظم أفراد العينة بعدم حضورهم لأية برامج تدريبية تتعلق بالموهبة، كما أن المدارس لا تقوم بتقديم هذه الخدمات للمعلمين، وأن خبرات المعلمين في هذا المجال ضعيفة جداً، كما يمكن عزو ذلك إلى قلة الاهتمام من قبل المعلمين حيث ينصب تركيز المعلمين على الطلاب المتفوقين تحصيلياً أو الموهوبين أكاديمياً في الفصول الدراسية، كما أن قلة الاهتمام بالموهبة في وسائل الإعلام المختلفة؛ حيث ينصب تركيز وسائل الإعلام على الموهوبين في حال فوز أحد الموهوبين في أي مجال من مجالات الموهبة بجائزة إقليمية أو دولية، بينما لا توجد صفحة في أي جريدة ورقية أو إلكترونية أو برنامج في قناة تليفزيونية يتناول الموهبة.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Manso،2012) والتي أشارت نتائجها إلى انخفاض مستوى التصورات الخاطئة عن الموهوبين لدى المعلمين في البرازيل؛ حيث بلغت (25 %)، وقد عزت الباحثة هذه

النتيجة إلى المستوى المرتفع من الإعداد الأكاديمي للمعلمين بجانب الاهتمام الاعلامي بهذه الفئة من الطلاب، كما تتعارض مع نتائج دراسة (Rech&Freitas،2005) والتي أشارت إلى انخفاض مستوى التصورات الخاطئة لدى المعلمين.

نتيجة السؤال الثاني : هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط استجابات المعلمين السعوديين ومتوسط استجابات المعلمين المصريين على مقياس التصورات الخاطئة عن الموهوبين وأبعاده المختلفة؟

تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمين المصريين والمعلمين السعوديين، والجدول رقم (3) يبين نتائج التحليل.

جدول (3) يبين الفروق بين المعلمين المصريين والمعلمين السعوديين على مقياس التصورات الخاطئة عن الموهوبين باستخدام اختبار " ت"

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	"ت"	ل
معتقدات حول القوانين الأساسية	المعلمون المصريون	112	3.0625	1.13329	6.548	0.000
	المعلمون السعوديون	99	1.9495	1.33534		
معتقدات حول التوزيع	المعلمون المصريون	112	2.3304	.84244	13.303	0.000
	المعلمون السعوديون	99	.9596	.62137		
معتقدات حول التشخيص	المعلمون المصريون	112	2.2143	.91463	-4.484	0.000
	المعلمون السعوديون	99	3.0202	1.63495		
معتقدات حول مستويات الذكاء	المعلمون المصريون	112	.6964	.46187	-1.649	.101
	المعلمون السعوديون	99	.7980	.42809		
معتقدات حول رعاية الموهوبين	المعلمون المصريون	112	2.4821	1.28738	-1.305	.193
	المعلمون السعوديون	99	2.7071	1.20587		
معتقدات حول خصائص الموهوبين	المعلمون المصريون	112	7.8571	2.74061	.071	.944
	المعلمون السعوديون	99	7.8283	3.20408		
الكلي	المعلمون المصريون	112	18.6429	4.49596	2.047	.042
	المعلمون السعوديون	99	17.2626	5.29456		

يتضح من نتائج تحليل جدول (3) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المعلمين المصريين والمعلمين السعوديين في بُعدي (معتقدات حول القوانين الأساسية، ومعتقدات حول التوزيع، والدرجة الكلية لمقياس التصورات الخاطئة) لصالح المعلمين المصريين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المعلمين المصريين والمعلمين السعوديين في بُعد معتقدات حول التشخيص لصالح المعلمين المصريين، وأشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المعلمين المصريين والمعلمين السعوديين في أبعاد (معتقدات حول مستويات الذكاء، ومعتقدات حول رعاية الموهوبين، ومعتقدات حول خصائص الموهوبين).

أشارت نتائج الدراسة في سؤالها الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات المعلمين المصريين والمعلمين السعوديين في بُعدي (معتقدات حول القوانين الأساسية، ومعتقدات حول التوزيع) لصالح المعلمين المصريين، وهذا يمكن عزوه إلى الفروق الواضحة بين اهتمام وزارة التربية والتعليم المصرية واهتمام وزارة التربية والتعليم السعودية بفئة الموهوبين، وهذا يبدو واضحاً من خلال ما يلي: في مصر يبدأ

ISSN : 2415 - 4563

الاهتمام بالموهوبين بعد المرحلة المتوسطة؛ حيث تم افتتاح مدارس للمتفوقين بالعلوم والتكنولوجيا ببعض المحافظات يتم فيها قبول الطلاب الخريجين من الصف الثالث المتوسط وفق معايير معينة، وتم هذا خلال العام الدراسي (2011/2010م)، كما يتم قبول الطلاب الحاصلين على الشهادة المتوسطة بفصول المتفوقين بالمدارس الثانوية بكل محافظة وفق معايير معينة، بينما لا يوجد اهتمام على الإطلاق على مستوى المرحلة الابتدائية أو المتوسطة، هذا فضلاً عن عدم وجود إدارة خاصة بالموهوبين بوزارة التربية المصرية، وبالتالي لا توجد إدارات للموهوبين بالمحافظات بينما في المملكة العربية السعودية يبدأ الاهتمام بالموهوبين بداية من المرحلة الابتدائية من خلال مجموعة من البرامج المتنوعة، هذا فضلاً عن انطلاق برامج الموهوبين منذ عام (1999م) يسبق هذا الإعداد للبرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين ورعايتهم منذ عام (1988م)، هذا بالإضافة إلى وجود مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، والتي انطلقت منذ عام (1999م)؛ مما أدى إلى نشر ثقافة الموهبة والتميز في المجتمع، كما أشارت نتائج الدراسة في سؤالها الثاني إلى : وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات المعلمين المصريين والمعلمين السعوديين في بُعد معتقدات حول التشخيص لصالح المعلمين السعوديين؛ وهذا يعني أن المعلمين المصريين تصوراتهم الخاطئة عن تشخيص الموهبة أقل من المعلمين السعوديين؛ ويمكن عزو هذا من خلال التنافس المحتدم بين الطلاب في مراحل التعليم المختلفة في الأداء الأكاديمي نتيجة الرغبة في تحسين المستوى الاجتماعي والاقتصادي، بالإضافة إلى اهتمام الأسر بتعليم أولادهم وبناتهم وبذل قصارى جهدهم للحصول على أفضل الدرجات والرتب؛ مما أدى إلى زيادة وعي المعلمين ببعض طرائق تشخيص الطلاب الموهوبين أكاديمياً. بينما في المملكة العربية السعودية التنافس بين الطلاب يكاد يكون منعدماً لتدني مستوى الدافعية، هذا فضلاً عن انخفاض مستوى الاهتمام الأسري بالتعليم؛ وهذا يرجع إلى أن ارتفاع المستوى الاقتصادي وسهولة الحصول على الوظائف، كما أشارت نتائج الدراسة في سؤالها الثاني إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات المعلمين المصريين والمعلمين السعوديين في أبعاد (معتقدات حول مستويات الذكاء، معتقدات حول رعاية الموهوبين، معتقدات حول خصائص الموهوبين، الدرجة الكلية للمقياس)، ويمكن عزو ذلك إلى وجود عوامل مشتركة تتمثل في قلة الاهتمام الإعلامي بالموهبة؛ حيث أشارت نتائج دراسة (Rech&Freitas،2005) إلى أن الإعلام كان يمثل أحد المصادر الأساسية لمعارف المعلمين عن الموهبة، إذ أشار حوالي (80 %) من عينة البحث إلى ذلك، هذا فضلاً عن أن نسبة انتشار الموهوبين في أي مجتمع نسبة صغيرة تتراوح ما بين (5-3 %)، وهذا يعني أن كل فصل دراسي يحتوي على (30) طالبا، مثلا به (1.5) طالباً موهوباً، وهذه النسبة الصغيرة قد لا تلفت انتباه المعلم كون هذا الطالب لا يحتاج إلى مساعدة أو تشجيع فهو قادر على التعلم بنفسه.

نتيجة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المعلمين على مقياس التصورات الخاطئة تعزى لمتغير(النوع الاجتماعي، وعدد سنوات الخبرة، والحصول على دورات تدريبية في مجال تربية الموهوبين)؟ استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة ألف.

جدول (4)يبين الفروق بين الذكور والإناث على مقياس التصورات الخاطئة عن الموهوبين باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	"ت"	ل
معتقدات حول القوانين الأساسية	الذكور	134	2.3507	1.46260	-2.733	.007
	الإناث	77	2.8701	1.05569		
معتقدات حول التوزيع	الذكور	134	1.5075	.99432	-3.491	.001
	الإناث	77	2.0000	.97333		

معتقدات حول التشخيص	الذكور	134	2.6642	1.46613	1.010	.313
	الإناث	77	2.4675	1.15376		
معتقدات حول مستويات الذكاء	الذكور	134	.7537	.44950	.412	.681
	الإناث	77	.7273	.44828		
معتقدات حول رعاية الموهوبين	الذكور	134	2.7910	1.25101	3.180	.002
	الإناث	77	2.2338	1.17983		
معتقدات حول خصائص الموهوبين	الذكور	134	8.2537	3.12325	2.694	.008
	الإناث	77	7.1299	2.51496		
الكلي	الذكور	134	18.3209	5.29094	1.269	.206
	الإناث	77	17.4286	4.18150		

يتضح من نتائج تحليل جدول (4) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور والإناث في بُعدي (معتقدات حول القوانين الأساسية، ومعتقدات حول التوزيع) لصالح الإناث، كما أشارت إلى =وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور والإناث في بُعدي (معتقدات حول رعاية الموهوبين، ومعتقدات حول خصائص الموهوبين) لصالح الذكور، وأشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أبعاد (معتقدات حول التشخيص، ومعتقدات حول مستويات الذكاء، والدرجة الكلية للمقياس).

واستخدم الباحث اختبار"ت"لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين ذوي سنوات الخبرة الأقل من (10) سنوات، وذوي سنوات الخبرة الأكثر من (10). والجدول (5) يبين نتائج التحليل:

جدول (5) يبين دلالة الفروق باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين على مقياس التصورات الخاطئة عن الموهوبين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	"ت"	ل
معتقدات حول القوانين الأساسية	أقل من 10 سنوات	71	2.6901	1.21410	1.150	0.252
	أكثر من 10 سنوات	140	2.4643	1.41121		
معتقدات حول التوزيع	أقل من 10 سنوات	71	2.0282	.99960	3.580	0.000
	أكثر من 10 سنوات	140	1.5143	.97807		
معتقدات حول التشخيص	أقل من 10 سنوات	71	2.4930	1.22909	-0.755	.452
	أكثر من 10 سنوات	140	2.6429	1.42471		
معتقدات حول مستويات الذكاء	أقل من 10 سنوات	71	.7887	.41111	1.031	.304
	أكثر من 10 سنوات	140	.7214	.46562		
معتقدات حول رعاية الموهوبين	أقل من 10 سنوات	71	2.5493	1.21642	-0.316	.752
	أكثر من 10 سنوات	140	2.6071	1.27339		
معتقدات حول خصائص الموهوبين	أقل من 10 سنوات	71	7.5070	2.79731	-1.177-	.240
	أكثر من 10 سنوات	140	8.0143	3.03454		

ISSN : 2415 - 4563

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.1

الكلي	أقل من 10 سنوات	71	18.0563	4.86647	0.128	.898
	أكثر من 10 سنوات	140	17.9643	4.96956		

يتضح من نتائج تحليل جدول (5) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المعلمين ذوي الخبرة الأقل من (10) سنوات، والمعلمين ذوي الخبرة الأعلى من (10) سنوات في بُعد (معتقدات حول التوزيع) لصالح ذوي الخبرة الأقل من (10) سنوات، كما تشير النتائج إلى: عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المعلمين ذوي الخبرة الأقل من (10) سنوات والمعلمين ذوي الخبرة الأعلى من(10) سنوات في أبعاد (معتقدات حول القوانين الأساسية، ومعتقدات حول التشخيص، ومعتقدات حول مستويات الذكاء، ومعتقدات حول رعاية الموهوبين، ومعتقدات حول خصائص الموهوبين، والدرجة الكلية)

واستخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمين المصريين والمعلمين السعوديين تبعاً لمتغير الحصول على دورات تدريبية في مجال تربية الموهوبين. والجدول (6)يبين نتائج التحليل:

جدول (6)يبين دلالة الفروق باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين على مقياس التصورات الخاطئة عن الموهوبين تبعاً لمتغير الحصول على دورات تدريبية في مجال تربية الموهوبين

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	"ت"	ل
معتقدات حول القوانين الأساسية	نعم	31	2.8065	1.49263	1.223	.223
	لا	179	2.4860	1.32121		
معتقدات حول التوزيع	نعم	31	1.5484	1.20661	-.815	.416
	لا	179	1.7095	.97984		
معتقدات حول التشخيص	نعم	31	2.7419	1.50483	.669	.504
	لا	179	2.5642	1.34083		
معتقدات حول مستويات الذكاء	نعم	31	.8065	.40161	.854	.394
	لا	179	.7318	.45671		
معتقدات حول رعاية الموهوبين	نعم	31	2.7097	1.50982	.595	.553
	لا	179	2.5642	1.20861		
معتقدات حول خصائص الموهوبين	نعم	31	8.2581	3.25543	.864	.389
	لا	179	7.7598	2.91323		
الكلي	نعم	31	18.9032	6.50310	1.142	.255
	لا	179	17.8101	4.59943		

يتضح من نتائج تحليل جدول (6) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الحاصلين على دورات تدريبية في مجال تربية الموهوبين وغير الحاصلين على دورات تدريبية في مقياس التصورات الخاطئة عن الموهوبين وأبعاده.

وأشارت الدراسة في نتائج سؤالها الثالث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب الذكور والإناث في بُعدي(معتقدات حول القوانين الأساسية، ومعتقدات حول التوزيع) لصالح الإناث، وهذا يعني أن التصورات أو المعتقدات الخاطئة عن الموهوبين في أبعاد القوانين الأساسية والتوزيع لدى الإناث أكثر من الذكور؛ ويمكن

عـزو هـذا إلى أن المعلمين أكثر اطلاعاً ومعرفة من المعلمات، كما أشـارت إلى : وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب الذكور والإناث في بُعدي (معتقدات حول رعاية الموهوبين، ومعتقدات حول خصائص الموهوبين) لصالـح الذكـور؛ وهـذا يعنـي أن التصـورات أو المعتقـدات الخاطئة عـن الموهوبـين في أبعاد رعايـة الموهوبين وخصائـص الموهوبـين لدى الذكـور أكثر من الإناث؛ ويمكن عزو هذا من خلال الـدور التي تضطلع به المعلمات بوصفهن أمهات ملازمات لأطفالهن على مدار اليوم، وأكثر ملاحظة لسلوكهن، بالإضافة إلى طموحهن في إثبات كفاءتهـن في التدريـس، وأشارت إلى عـدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكـور والإناث في أبعاد (معتقدات حـول التشخي ، ومعتقدات حول مستويات الـذكاء، والدرجة الكلية للمقياس). وهذا يعني عدم وجود فروق دالـة بـين المعلمين والمعلمات في الدرجـة الكلية على مقياس التصورات الخاطئة عن الموهوبـين؛ والذي يمكن عـزوه إلى عـدم وجود مقررات تخصصية بهذه الفئة من الطـلاب في البرامج الدراسية بكليات التربية ودور إعـداد المعلمين، وقلة الدورات التدريبيـة المتخصصة بهذه الفئة في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة،كما أن المدارس لا تقوم بتقديم هذه الخدمات للمعلمين، وقلة الاهتمام بالموهبة في وسائل الإعلام المختلفة.

كمـا أشـارت نتائج السؤال الثالث إلى عدم وجود فروق دالـة إحصائياً بين متوسط رتب المعلمين ذوي الخبرة الأقـل مـن (10) سنـوات، والمعلمين ذوي الخـبرة الأعلى من(10) سنـوات في أبعاد (معتقـدات حول القوانين الأساسيـة، ومعتقدات حول التشخيص، ومعتقدات حول مستويات الذكاء، ومعتقدات حول رعاية الموهوبين، ومعتقـدات حـول خصائـص الموهوبين، والدرجـة الكلية) بينما توجد فـروق في بُعد معتقـدات حول التوزيع لصالـح المعلمـين ذوي سنوات الخبرة الأقل مـن (10) سنوات؛ ويمكن عزو هذا في ضوء نقص مصادر المعلومات المرتبطـة بالموهبـة سواء مـن المقـررات الدراسية بكليات التربيـة، أو البرامـج التدريبية أثنـاء الخدمة، أو البرامـج التوعويـة مـن خلال وسائـل الإعـلام المختلفة، والنقـص الحاد في الكتـب التي تصدرهـا دور النشر المختلفة بالعالم العربي والمعنية بمجال تربية الموهوبين.

كمـا أشـارت نتائج السـؤال الثالث إلى عدم وجـود فروق دالـة إحصائياً بين الحاصلين علـى دورات تدريبية في مجـال تربيـة الموهوبين وغير الحاصلين على دورات تدريبية في مقياس التصورات الخاطئة عن الموهوبين وأبعـاده؛ ويمكـن عزو ذلـك من خلال معرفـة أن نسبة الحاصلين علـى دورات تدريبية في عينـة الدراسة بلغ (15 %) فقط، بينما غير الحاصلين على دورات تدريبية بلغ (85 %)، وهو ما يعكس ما أشار إليه الباحث مـن عـدم وجود برامج تدريبية معنية بالموهبة تقدمهـا إدارات التدريب التربوي، وقد أشار بعض مَن حصلوا علـى دورات تدريبيـة في مجال الموهوبين إلى حصولهم على هذه الدورات من خلال مؤسسات حكومية ربحية علـى حسابهـم الخاص مثـل عمادات خدمـة المجتمع، والتعليـم المستمر، ومراكـز الإرشاد النفسـي والتربوي الملحقة بكليات التربية.

خلاصة النتائج :

خلصـت نتائـج الدراسـة إلى أن درجـة التصـورات الخاطئـة عـن الموهوبين لـدى المعلمين كبـيرة إلى حد ما، وأشـارت إلى وجود فـروق دالة إحصائياً بين متوسـط رتب درجات المعلمين المصريـين والمعلمين السعوديين في أبعـاد (معتقـدات حول القوانين الأساسية، ومعتقـدات حول التوزيع، ومعتقدات حـول التشخيص)، وأشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات المعلمين المصريين والمعلمين السعوديين في أبعاد (معتقـدات حول مستويـات الذكاء، ومعتقدات حـول رعاية الموهوبين، ومعتقدات حـول خصائص الموهوبين، والدرجة الكلية للمقياس)، وأشارت إلى وجود أثر لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة في التصورات الخاطئة عن الموهوبين، وإلى عدم وجود أثر للحصول على الدورات التدريبية.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة يقدم الباحث التوصيات الآتية :

1 - تضمين مساقات دراسية متخصصة بالموهبة في الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلمين بكليات التربية.

2 - تقـديم دورات تدريبيـة متخصصـة بالموهبـة للمعلمين أثناء الخدمـة يقوم بها أساتـذة متخصصين في

ISSN : 2415 - 4563

مجال تربية الموهوبين.

3 - العمل على نشر ثقافة الموهبة وزيادة الوعي المجتمعي من خلال وسائل الإعلام المختلفة.

4 - إمداد المكتبات المدرسية بالكتب والنشرات التوعوية الخاصة بالموهبة.

5 - العمل على إنشاء برامج للكشف والرعاية للموهوبين بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية.

المقترحات :

من خلال نتائج الدراسة يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية :

1 - دراسة التصورات الخاطئة عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والموهوبين ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

2 - دراسة معارف واتجاهات المعلمين نحو الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية مثل العمر والمؤهل العلمي.

3 - فعالية برنامج مقترح لتعديل التصورات الخاطئة عن الموهوبين لدى معلمي التعليم العام .

المراجع :

الشمري ، أفراح صالح (2005). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لتنمية مهارات التعرف على الأطفال الموهوبين من خلال خصائصهم السلوكية ، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي.

عبد الحليم ، محمد رياض (2006) : التدخل لتحسين المعتقدات والمعرفة حول الموهبة لدى معلمي المرحلة الابتدائية وأثره فى ترشيحاتهم للتلاميذ الموهوبين،مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ع(28)، م(3).

Albert, R. S. (1994). The achievement of eminence: A longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. In R. F. Subotnik & K. D. Arnold (Eds.),Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of gifiedness and talent (pp. 282 -315). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Altintas,E.&Ilgun,S.(2015). The perception of gifted students› parents the term of giftedness.Educational Research and Reviews,10(5).654 -659.

Bain, S. K., Pappas, D., & Bourgeois, S. J. (2003). Linking theoretical models to actual practices: A survey of teachers in gifted education. Roeper Review, 25, 166 -172.

Borland, J. H., & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted economically disadvantaged students. Gifted Child Quarterly, 38(4), 164–171.

Braggett, E. J. (1994). Developing programs for gifted students: A total-school approach. Highett, VIC: Hawker Brownlow Education.

Brighton, C. M., Hertberg, H. L., Moon, T. R., Tomlinson, C. A., & Callahan, C. M. (2007). The feasibility of high-end learning in a diverse middle school. The National Research Center on the Gifted and Talented. Storrs, CT: University

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.1

of Connecticut.

Bruner, J. S. (1986) Actual minds, possible words. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carrington, N., & Bailey, S. (2000). How do pre-service teachers view gifted students? Australasian Journal of Gifted Education, 9 (1), 18 -22 .

Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2000). Counseling gifted students, In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik and R. J. Sternberg (Eds.), The international handbook of giftedness and talent (2nd ed.), (pp.595 -608). Waco, TX: Prufrock Press

Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). Handbook of gifted education (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (Eds.). (2004). A nation deceived: How schools hold back America›s brightest students (Vol. II). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Collins, J. C. (2001). The education of gifted children: Inquiry into the education of gifted children. Canberra, ACT: Senate Employment, Workplace Relations, Small Business and Education References Committee.

Feldhusen, J., & Saylor, M. (1990). Special classes for academically gifted

youth. Roeper Review, 12(4), 244–249.

Fiedler, E. D., Lange, R. E., & Winebrenner, S. (2002). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. Roeper Review, 24, 108–111.

Ford, D. Y. (1996). Reversing underachievement among gifted Black students: Promising practices and programs. New York: Teachers College Press.

Frasier, M. M., Hunsaker, S. L., Lee, J., & Martin, D. (1995). Educator's perceptions of barriers to the identification of gifted children from economically disadvantaged and limited English proficient backgrounds (RM95216). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Ford, D. Y., Grantham, T. C., & Harris, J. J., III. (1996). Multicultural gifted education: A wakeup call to the profession. Roeper Review, 19(2), 72–78.

Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. Journal for the Education of the Gifted, 17, 180 -197.

Gagne, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a

ISSN : 2415 - 4563

developmental theory. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (3rd ed.) (pp.6074-). Boston: Allen & Bacon.

Gagne, F., & Gagnier, N. (2004). The socio-affective and academic impact of early entrance to school. Roeper Review, 26(3), 128- 139.

Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K., & Guerin, D. W. (1994). Gifted IQ: Early developmental aspects. New York: Plenum.

Gross, M. U. M. (2002). Gifted children and the gift of friendship. Understanding Our Gifted, 14(3), 27–29.

Gross, M. U. M. (2003). Exceptionally gifted children (2nd ed.). New York: Routledge.

Gubbins, E. J., Westberg, K. L., Reis, S. M., Dinnocenti, S. T., Tieso, C. L., Muller, L. M., Park, S., Emerick, L. J., Maxfield, L. R., & Burns, D. E. (2002). Implementing a professional development model using gifted education strategies with all students (RM02172). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Hall, J. M. (1995). Influences on teacher understanding of giftedness in young children. Gifted, August, 7- 10.

Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. Roeper Review, 26(2), 78.

Henderson, M. E. (2002). Achievement: An exploration of parental influences on gifted and talented females from culturally diverse backgrounds. Paper presented

at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Hodge, K. A., & Kemp, C. R. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents and children. Journal for the Education of the Gifted, 30(2), 164–204.

Jaušovec, N. (2000). Differences in cognitive processes between gifted, intelligent, creative, and average individuals while solving complex problems: a EEG study. Intelligence, 28, 213 -237.

Jeong, H. W. G. (2010). Teachers' perceptions regarding gifted and talented early childhood students (Doctoral Dissertation, Saint Louis University). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3419721)

Kim, K. H. (2005a). Can only intelligent people be creative? A meta-analysis. Journal of Secondary Gifted Education, 16, 57–66.

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.1

Kim, K. H. (2008a). Meta-analyses of the relationship of creative achievement to both IQ and divergent thinking test scores. Journal of Creative Behavior, 42, 106–130.

Kulik, J. A. (1992). An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspective: Research-Based Decision Making Series. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. High Ability Studies, 10(2), 183–196.

Lorenzo, J.,C (2007). Is giftedness being identified among students of poverty?Master thesis, University of Saskatchewan ,Saskatoon.

Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. Journal of Applied Psychology, 86, 718- 729.

Manso, R., S., A.(2012). Concepts and myths about giftedness: what do teachers of young children think about this? Dissertation (Master's Course in Education)

Catholic University of Brasilia.

Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented, Vol. 1. Report to the Congress of the United States by US Commissioner of Education. Washington, DC: US Government Printing Office.

McKinnon, A. L. (1998). Teachers› responses to giftedness in early childhood. Unpublished Honours thesis, University of Wollongong, NSW, Australia.

Miller, E. M. (2006). Characteristic centrality in the perceptions of giftedness as a predictor of the pattern of nomination of students for placement in gifted programming (Unpublished doctoral dissertation). University of Virginia, Charlottesville, VA.

Moon, T. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. Journal for the Education of the Gifted, 3(4), 447–480.

Moon, S. M., Swift, M., & Shallenberger, A. (2002). Perceptions of a self-contained class for fourth- and fifth-grade students with high to extreme levels of intellectual giftedness. Gifted Child Quarterly, 46, 64- 79.

National Commission on Excellence in Education. (1983). A nation at risk : The imperative for educational reform. Washington, D.C. : U.S. Department

ISSN : 2415 - 4563

of Education. Education, U. S. D. o. (1993).

Needham,V.C.(2010). Primary teachers' perceptions of the social and emotional aspects of gifted and talented education. Master thesis, University of Canterbury, Canterbury.

Neihart, M. (2007). The socio–affective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. Gifted Child Quarterly, 51(4), 330–34.

Nowikowski,S.H.(2011). A study of the perception of pre-service and in-service educators on best practices for gifted students.Unpublished Ph.Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania

Plunkett, M. (2000). Impacting on teacher attitudes toward gifted students. In W. Vialle & J. Geake (Eds.), The Gifted Enigma: A Collection of Articles. (pp.240 -259). Melbourne: Hawker Brownlow Education.

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? Gifted Child Quarterly, 44, 152 -170.

Reis, S.M., & Renzulli, J.S. (2004) Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. Psychology in the Schools, 41(1). Retrieved August 4, 2009 from : www.interscience.wiley.com/

Renzulli, J. S. (2004). What makes a problem real: stalking the illusive meaning of qualitative differences in gifted education. In J. VanTassel-Baska, (Ed.), Curriculum for gifted and talented students. (pp45 -65). California. U.S.: CorwinPress.

Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. Roeper Review, 24(3), 103 -107.

Rogers, K. (2004). The academic effects of acceleration. In N. Colangelo, S. Assouline, & M. Gross (Eds.), A nation deceived: How schools hold back America's brightest students (pp. 47 -57). Iowa City, IA: The Belin Blank Center Gifted Education and Talent Development.

Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey, High Ability Studies, 22(2), 179 -197.

Sankar–DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. Roeper Review, 24(3), 172–177.

http://dx.doi.org/10.20428/IJTD.7.1.1

Siegle, D., & McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. Teaching Exceptional Children, 38(1), 22- 27.

Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. Gifted Child Quarterly, 48,21- 29.

United States Department of Education. (1993). National excellence: A case for developing America›s talent. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Wellisch, M. (1997). A pilot study: Teachers› views on the concept of giftedness in the early childhood setting. Australian Journal of Early Childhood, 22(2), 22–28.

Whitmore, J. R. (1979). Discipline and the gifted child. Roeper Review, 2(2), 42–46.

Whitmore, J. R. (1986). Understanding a lack of motivation to excel. Gifted Child Quarterly, 30, 66 -69.

Winner, E. (1996a). The rage to master: The decisive role of talent in the visual arts. In K. A. Ericsson (Ed.), The role to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games (pp.

271 -301). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Winner, E. (1996b). Gifted children: Myths and realities. New York: Basic Books.

Winner, E. (1997). Exceptionally high intelligence and schooling. American Psychologist, 52, 1070 -1081.

ISSN : 2415 - 4563