جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر الطّلبة الموهوبين ومعلّميهم في محافظات شمال فلسطين

إعداد
سميّة برهان توفيق العابد

إشراف
د. سحر أبو شخيدم

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تربية الموهوبين،
من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس – فلسطين.

2025

مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر الطّلبة الموهوبين ومعلّميهم في محافظات شمال فلسطين

إعداد

سميّة برهان توفيق العابد

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2025/01/04م، وأجيزت:

د. سحر أبو شخيدم	Dr. Sahar Abu Shokhaidem
المشرف الرئيسي	التوقيع
د. سعيد عوض حلاحلة	التوقيع
الممتحن الخارجي	
د. كفاح برهم	التوقيع
الممتحن الداخلي	

الإهداء

إلى روح والدي.. الّذي شرّفني بحمل اسمه، وزرع حبّ القراءة فيّ منذ نعومة أظافري.. رحمه الله..

إلى الأيدي الحنونة الدّعوات الخفيّة الّتي كانت أحد أهم أسباب نجاحي.. أمّي الغالية، حفظها الله..

إلى الحبيب والصّديق والسّند الثّابت الّذي لا يميل.. رفيق العمر.. زوجي العزيز، أدامك الله لنا

إلى الدّاعمين والواثقين بي على طول الطّريق.. إلى أحبّة القلب والضّلع الثّابت.. أخوتي الأعزّاء

إلى فلذّات قلبي الّلاتي كلّما أراهنّ فيها، أستشعر نِعَم الله عليّ.. المؤنسات الغاليات..

جوليا، وماريا، ليليان، أنبتكنّ الله نباتاً حسناً.

إلى بلدي فلسطين الّتي تستحقّ منّا كلّ هذا العناء.. أهدي ثمرة تعبي وجهدي هذا.

سميّة العابد

الشكر والتقدير

بداية أشكر الله سبحانه وتعالى، وأحمده أن منّ عليّ بالوصول إلى هذه الدّرجة العلمية..

ثمّ أتوجّه بالشّكر والامتنان والتقدير للدّكتورة سحر أبو شخيدم، المشرفة على هذه الرّسالة.. التي لم تتوانَ لحظة في دعمي حيث كانت معي خطوة بخطوة، فهي لم تكن لي مجرّد مشرفة على رسالتي، بل كانت الإلهام والأيقونة التي جعلتني أواجه كلّ التّحديات والصّعوبات بشعار بسيط هو (لا مستحيل بالإصرار والاجتهاد...).

كما أتقدم بالشكر للجنة المُناقشة المتمثلة بالدكتورة الرائعة كفاح برهم كممتحن داخلي، والدكتور سعيد عوض كممتحن خارجي، التي أعطتني من وقتها وجهدها لتثري لي رسالتي بملاحظاتهم القيمة وآرائهم الجوهرية.

وكل الشكر لجامعتي جامعة النجاح الوطنية التي تسعى دائما للوصول الى أعلى المستويات على جميع الأصعدة العلمية والعملية.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر الطّلبة الموهوبين ومعلّميهم في محافظات شمال فلسطين

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: حنين برهان توفيق العابد

التوقيع: حنين العابد

التاريخ: ٤/١/٢٠٢٥م

فهرس المحتويات

الإهداء ..... ج

الشكر والتقدير..... د

الإقرار ..... ه

فهرس المحتويات..... و

فهرس الجداول ..... ط

فهرس الملاحق..... ك

الملخص..... ل

الفصل الأوّل: الخلفيّة النّظريّة والدّراسات السّابقة..... 1

مقدّمة الدراسة..... 1

الخلفيّة النّظريّة والدّراسات السّابقة..... 3

مفهوم التّدريس 3

طرائق التّدريس 5

مفهوم الموهبة..... 7

طريقة اكتشاف الموهبة..... 10

برامج تربية الموهوبين 12

الممارسات التّدريسية للطّلّاب الموهوبين المتّبعة في وزارة التّربية والتّعليم في فلسطين 15

أفضل الممارسات التّدريسية للطّلبة الموهوبين في الصّفّوف العادية..... 18

الدّراسات السّابقة 20

التّعقيب على الدّراسات السّابقة..... 28

مصطلحات الدّراسة 30

مشكلة الدّراسة وأسئلتها..... 31

أهداف الدّراسة 32

أهميّة الدّراسة 33

فرضيّات الدّراسة 34
حدود أو محدّدات الدّراسة 35
الفصل الثاني: منهجية الدّراسة وإجراءاتها 36
منهجية الدّراسة 36
مجتمع الدّراسة 36
عيّنة الدّراسة 37
عيّنة الطّلبة الموهوبين 39
أدوات الدّراسة ومؤشّرات صدقها وثباتها 39
اعتبارات أخلاقيّة في تطبيق الأداة 46
إجراءات الدّراسة 46
متغيّرات الدّراسة 47
المعالجة الإحصائية 48
الفصل الثّالث: نتائج الدّراسة 49
النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة 49
النّتائج المتعلّقة بسؤال الدّراسة الرّئيسة 49
النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثاني 56
اختبار فرضيّات الدّراسة 60
الفصل الرابع: مناقشة النّتائج والتّوصيات 63
مقدّمة 63
مناقشة النّتائج المتصلة بأسئلة الدّراسة 63
النّتائج المتّصلة بالسّؤال الأوّل 63
النّتائج المتّصلة بالسّؤال الثاني 68
مناقشات ختامية 76
التّوصيات 77
دراسات مقترحة 78

المراجع العلمية 79

الملاحق 85

Abstract ..... b

فهرس الجداول

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدّراسة بحسْب متغيّر النّوع الاجتماعي..... 37

جدول (2): عيّنة الدّراسة بحسْب النّوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، وخبرة في تربية الموهوبين، وطبيعة التّخصُّص..... 38

جدول (3): مجالات الممارسات التّدريسيّة 40

جدول (4): معامل الارتباط بين كلّ فقرة من فقرات الأداة، والدّرجة الكلّيّة للمجال الذي تنتمي إليه .. 43

جدول (5): معاملات الثبات (كرونباخ – الفا) 44

جدول (6): المتغيّرات المستقلة والمتغيّرات التابعة للدراسة 47

جدول (7): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجالات، والدّرجة الكلّيّة..... 50

جدول (8): المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية للمجال الأوّل 51

جدول (9): المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة للمجال الثاني 53

جدول (10): المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة للمجال الثالث 55

جدول (11): المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية للمجال الرابع 94

جدول (12): استجابات أفراد العيّنة عن السّؤال المتعلق بأهمّ الممارسات التّدريسيّة التي يتّبعها المعلّمون 95

جدول (13): استجابات أفراد العيّنة عن السّؤال المتعلّق بأخذ الحقّ في المناقشة، وطرح وتبادل الأفكار داخل الصّفّ العادي؟ وكيف؟..... 96

جدول (14): استجابات أفراد العيّنة عن السّؤال المتعلّق بأهمّ الممارسات التي يستمتع بها الطّلبة الموهوبون داخل الصّفّ العادي 97

جدول (15): استجابات أفراد العيّنة عن السّؤال المتعلّق التّحديات التي تواجه الطّلبة الموهوبين داخل الصّفّ العادي 98

جدول (16): استجابات أفراد العيّنة عن السّؤال المتعلق بتجميع الطّلبة الموهوبين في صفّ خاصّ .. 99

جدول (17): استجابات أفراد العيّنة عن السّؤال المتعلّق باحتياج الطّلبة الموهوبين في الصّفّ العادي100

جدول (18): نتائج اختبار "ت" لمجموعتيْن مستقلتين؛ لفحص دِلالة الفروق تبعًا لمتغيّر الجنس 101

جدول (19): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لمُستوى استجابات عيّنة الدّراسة تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة 102

جدول (20): نتائج تحليل التّباين الأحادي لدِلالة الفُروق في درجة..... 103

جدول (21): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دِلالة الفروق تبعًا لمتغيّر للخبرة السّابقة في تربية الموهوبين 104

جدول (22): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دِلالة الفروق تبعًا لمتغيّر طبيعة التّخصُّص 104

فهرس الملاحق

ملحق (أ): الاستبانة 85

ملحق (ب): المقابلة 91

ملحق (ج): قائمة المحكمين 93

ملحق (د): الجداول 94

مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر الطّلبة الموهوبين ومعلّميهم في محافظات شمال فلسطين

إعداد

سميّة برهان توفيق العابد

إشراف

د. سحر أبو شخيدم

الملخص

هدفت الدّراسة التّعرُّف على مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين في الصّفّ العادي من وجهة نظر الطّلبة الموهوبين ومعلميهم في محافظات شمال: فلسطين، وجنين، ونابلس، وطولكرم وأثر بعض المتغيّرات: الجنس، وسنوات الخبرة، وخبرة سابقة بالموهوبين، وطبيعة التخصُّص عليه، بالإضافة إلى التّعرُّف على المعيقات التي تواجه المعلّم في ما يخصّ ذلك، وتكون مجتمع الدّراسة من معلّمي المرحلة الثّانوية في المحافظات المذكورة من جهة، والطّلبة الموهوبين من جهة أخرى، تكوّنت عيّنة الدّراسة من عيّنتيْن أساسيّتيْن: الأولى تمثّل عيّنة معلّمين ومعلمات المرحلة الثّانوية، وقُدّرت ب(319)، والثّانية تمثّل عيّنة الطّلبة الموهوبين في المرحلة الثّانوية وتم مقابلة (8) من الطلبة الموهوبين.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام التحليل الكمّيّ والنّوعيّ معا فيما يخدم أغراض البحث، وأعدّت أداة البحث(الاستبانة)، وتكوّنت من أربع مجالات، وتمّ توزيعها إلكترونيًّا لعيّنة المعلّمين والمعلّمات، ثم تمّ تفريغ إجابات المعلّمين والمعلّمات وتحليلها، وأظهرت نتائج التّحليل الإحصائيّ باستخدام برنامج ال(SPSS) أنّ مستوى تطبيق المعلّمين والمعلّمات للممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين جاءت كبيرة في مجاليْن: التّخطيط، والتّنفيذ، وكانت متوسّطة في مجال التّقييم وجاءت كبيرة أيضا في مجال المعيقات التي تواجههم، واستخدمت الباحثة أداة المقابلة على عيّنة الطّلبة الموهوبين في المرحلة الثّانوية، وبلغ عدد أسئلتها (6) أسئلة، وتمّ تطبيق المقابلة على (8) طلاب موهوبين.

وقد توصّلت نتائج تحليل المقابلات إلى عدم رضا الطّلبة الموهوبين عن الممارسات التّدريسيّة المقدّمة لهم، وأظهر الطّلبة الموهوبين رغبةً كبيرةً إيجابيّةً في إنشاء صفّ خاصّ بالموهوبين، وخلصت الباحثة إلى وجود فجوة بين ما يمارسه المعلّمين وما يراه الطّلبة الموهوبين. وفي ضوْء هذه النّتائج قدّمت الباحثة مجموعة من التّوصيات، أهمّها: أنّ امتلاك المعلّمين والمعلّمات للمعرفة لا يعني بالضّرورة القدرة على تطبيق هذه المعرفة؛ لذا تنصح الباحثة تدريب المعلّمين والمعلّمات على استخدام هذه المعرفة من خلال تقديم دورات من أصحاب الاختصاص والخبرة.

الكلمات المفتاحية: الطلبة الموهوبين؛ الممارسات التدريسية، المرحلة الثانوية، محافظات شمال فلسطين.

الفصل الأوّل

الخلفيّة النّظريّة والدّراسات السّابقة

مقدّمة الدراسة

تدرك جميع الدّول دون استثناء أهميّة الاستثمار في الموارد البشريّة ذات القدرات العالية من أبنائها الموهوبين، والمتميّزين، والمبدعين؛ من أجل النّهوض بواقع أبنائهم ومستقبلهم، وقد عملوا على تطوير الخدَمات المقدّمة لهذه الفئة من خلال تطوير عمليّات التّعرُّف عليهم، وتقديم خدَمات استثنائيّة تساعد في الكشْف عن قدراتهم الكامنة، وتطويرها (Cheung & Hui, 2020)، وعليه تُعدّ المؤسّسات التّعليميّة من العوامل المؤثّرة في عمليّة اكتشاف الموهبة لدى الطّلاب، وتنميتها من خلال الفحص السّريع، والتّشخيص الدّقيق للموهوبين في سنّ مبكّرة.

وبحسْب Mammadov & Topcu (2014) فإنّ الدّعم الذي يتلقّاه الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يجب أن يستمرّ في جميع المراحل التّعليميّة للطّلبة الموهوبين، والمتفوّقين، والمبدعين، وأنّ قلّة فُرَص تنمية الإبداع لدى الطّلاب، وخاصّةً الموهوبين يؤدّي إلى اندثار الموهبة لديهم، ويُعدّ الاهتمام بالموهوبين والمبدعين من أكبر التّحدّيات في القطاع التّعليمي؛ لذلك يجب على الأنظمة التّعليميّة الاهتمام بالطّلاب الموهوبين من خلال الموازنة بين إشباع الحاجات المعرفيّة التّربويّة والحاجات النّفسيّة الاجتماعيّة (Cho & Suh, 2016).

يحتاج الموهوبون، والمتفوّقون، والمبدعون إلى بيئة أكاديميّة، وفُرَص تعليميّة تلبّي احتياجاتهم التّعليميّة حتى يتمكّنوا من تحقيق التّقدُّم المستمرّ في المدرسة، وبالرّغم من أدائهم الأكاديمي العالي، وقدراتهم الإبداعيّة، والقياديّة، إلّا أنّ العديد من الطّلاب الموهوبين قد يعانون من انخفاض مستوى التّحصيل الأكاديمي، أو التّسرُّب من المدرسة، إذا لم يتمّ تلبية احتياجاتهم التّعليميّة (Cho & Suh, 2016).

كما يحتاج الموهوبون، والمتفوّقون، والمبدعون إلى الخدَمات التي يقدّمها معلّمون أكفياء حتّى يدعمونهم؛ من أجل الاستثمار في مواهبهم، وتزويد المجتمع بأشخاصٍ قادرين على حلّ مشاكل الحياة المعاصرة، من خلال إنتاجهم للمعرفة بدلًا من أن يكونوا مستهلكي المعرفة الحاليّة، ومن أجل تحقيق هذه الرّسالة، وهي تلبية احتياجات الطّلاب الموهوبين بشكلٍ شاملٍ، تتولّى المدارس عمليّة تحديد الطّلبة الموهوبين، ورعايتهم، وتطوير قدراتهم، ومع ذلك، فإنّ برامج التّعليم العامّ، وبحسْب سعادة (2020) انتقدوا عدم تلبية احتياجات الطّلاب الموهوبين، ومساهمتهم في تسرّبهم بنسبة (50%)، وأنّ وقتهم في المدرسة هو وقتٌ ضائعٌ؛ نتيجة عدم توافق هذه البرامج مع إمكاناتهم وقدراتهم.

لذلك يرى السرور (2003) أنّ عمليّة بناء المناهج لتتناسب مع الطلبة الموهوبين هي عمليّة معقّدة؛ لأنّها تحتاج إلى وقتٍ، وجهدٍ، وكوادر مدرّبة، ويدعو العاجز ومرتجى (2012) إلى ضرورة اهتمام الأنظمة السّياسيّة، وأصحاب القرار بتوفير البيئة المناسبة؛ لرعاية الطّلاب الموهوبين وإخراج طاقاتهم الكامنة.

إنّ الوقت قد حان؛ لتضافُر الجهود المتفرّقة في رعاية الموهوبين، من خلال إدراجهم في الخُطط الاستراتيجيّة للدّول، حيث إنّ "دور الدّولة أساسي في وضْع القواعد، والمعايير، وتنظيم تطبيقها" (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

وبالرّغم من وجود العديد من الدّراسات، والأبحاث التي تناولت موضوع الموهبة، والطّلاب الموهوبين، والمتفوّقين، والمبدعين، إلّا أنّ الباحثة ترغب في دراسة وضْع الطّلاب الموهوبين في المدارس العاديّة، من حيث الممارسات التّدريسيّة المناسبة التي يتّبعها المعلّمون والمعلّمات مع الطّلبة الموهوبين في الفصول الدّراسيّة العاديّة، وتتوقّع الباحثة أنّ هذه الدّراسة ستساعد في تسليط الضّوْء على هذه الفئة من الطّلاب؛ باعتبارها جزءاً مهمًّا، لا يتجزّأ من المجتمع الطّلابي، وستكون بمثابة ضوء توجيهي لصُنّاع

القرار؛ لتطوير السّياسات التّعليميّة وبناء مناهج تراعي هذه الفئة وإدراجها ضمن الاستراتيجيّات التي تضمن حصولهم على الخدَمات، وتطبيق البرامج المناسبة لاحتياجاتهم المتنوعة.

بناءً على ذلك سيتمّ التطرُّق إلى الخلفيّة النّظريّة، والدّراسات السّابقة التي لها علاقة بموضوع الدّراسة الحاليّة.

الخلفيّة النّظريّة والدّراسات السّابقة

مفهوم التّدريس

يُعدّ تحديد مفهوم للتّدريس أمرًا في غاية الأهميّة، فالأسرة، والمتعلّم، والمعلّم، والمشرف، والموجّه، كلُّهم مشتركون في عمليّة التّعليم، كونُهم يقومون في عمليّة التّدريس؛ من أجل تحديد الضعف والقوة لدى المدرّس، ومدى صلاحيّته للتّدريس، ولكي نعرّف التّدريس لغويًّا، لا بُدّ من العودة لأصل الكلمة من خلال المعجمي في اللّغة العربيّة فالتّدريس من كلمة (دَرَسَ)، فيقال: درس الشيء- يدرسه درسًا ودراسة، كأنّه عانده حتى انقاد لحفظه (ابن المنظور، 1996)

على ضوْء ذلك بُذلت جهود عديدة من المختصّين التّربويين في بحثهم عن تعريف حديث للتّدريس، وكشْف أنماطه، ونماذجه المتعدّدة، حيث يمكن تعريف التّدريس على النحو التّالي (العدوان و داوود، 2016):

- التّدريس بالمفهوم البسيط: هو ما يقوم به المعلّم في الصّفّ؛ من أجل نقل معارف معيّنة، وإكساب المتعلّمين في أحسن الحالات مهارات محدّدة ينظّمها محتوى مساق دراسي مقرّر عليهم.
- التّدريس عمليّة اتّصال: فمنهم من يقول أنّ التّدريس عمليّة اتّصال بين المعلّم والمتعلّم، يحاول المعلّم إكساب تلاميذه المهارات والخبرات التّعليميّة المطلوبة، ويستخدم طُرُقاً ووسائل تعينه على ذلك.

- التّدريس كنظام شامل ومتكامل: يعرّف على أنّه مجموعةٌ متكاملةٌ من الطّرائق، والوسائل، والمعدّات، والأشخاص التي تنجز الوظائف المطلوبة؛ لتحقيق غرَض أو أكثر من التّدريس بصورةٍ فعّالةٍ.
- التّدريس بوصفه نشاط: منهم من يقول إنّ التّدريس " نشاطٌ إنسانيٌّ هادفٌ، ومخطّط، وتنفيذيّ، يتمّ فيه التّفاعل بين المعلّم والتّلاميذ، وموضِع التّعلُّم وبيئته".
- التّدريس المعاصر والشّامل: تُعرّف أنّها عمليّة الأخذ والعطاء، أو الحوار والتّفاعل بين المدرّس والطّالب، فكلمة التّدريس تنطوي على المشاركة في الوصول إلى الحقيقة، كهدف أساسيّ للتّدريس"

على ضوء ذلك تتّسم مهارات التّدريس بمجموعة من الخصائص، من أهمّها ما يلي (صلاح الدين، 2004):

1. العموميّة: خاصّةً تلك المهارات التي تؤدّى أثناء الموقف التّعليمي، ويرجع ذلك إلى أنّ وظائف المعلّم تكاد تكون في كلّ المراحل التّعليميّة، وفي كلّ الموادّ الدّراسيّة، إلّا أنّ محتوى المادّة الدّراسيّة، وأهدافها هي التي تميّز هذه المهارات التّدريسيّة من مرحلة إلى أخرى.
2. فمهارة التّدريس لها أداءاتها المكوّنة لها: المعرفي، والمهاري، والنفسي، وأساليبها المناسبة، التي تتمّ أثناء الموقف التّعليمي في صورة متداخلة يصعب معها الفصل بين مهارة تدريسيّة معيّنة.
3. الدّيناميكيّة: أي أنّ مهارة التّدريس يجب أن تتّسم بمهارة التّطوُّر المستمرّ، انسجامًا مع التّطوُّر التّربوي.
4. التّرابط: ينظر إلى أداء المعلّم التّدريسي، كمحصّلة لمجموعة من المهارات التّدريسيّة المتداخلة، والمترابطة، والمتناسقة في صورةٍ متكاملة.
5. الاكتساب: فمهارة التّدريس يمكن تعلُّمها من خلال مكوّناتها: المعرفي، والمهاري، والنّفسي، إلى جانب تلك الخصائص، فإنّ مهارات التّدريس تتطلّب أن تتوافر لدى المعلّم عدّة سمات شخصيّة وعقليّة.

طرائق التّدريس

فالمتعارف عليه أنّ طرائق التّدريس عديدة ومتنوعة، فلكلّ معلّم الحريّة في تناول ما يشاء منها، والمهمّ هو مدى استفادة الطّلاب، وانسجامهم مع هذه الطّريقة، كونها تعتمد على أسلوب المعلّم، وإمكانيّاته المِهنيّة، واستعداده الجيّد، من خلال اطّلاعه، وقراءاته، وتحضيره للدّرس؛ لأنّ طريقة التّدريس تُعدّ الوسيلة التي عن طريقها يتمكّن المعلّم من إيصال المعلومة إلى المتعلّم، علمًا أنّ المعلّم هو المصدر الوحيد للمعلومات، حيث عُرّفت:" أنّها عمليّة اجتماعيّة، يتمّ من خلالها نقل مادّة التّعلُّم سواءٌ أكانت معلومةً قيّمةً أم حركةً، أم خبرةً من مرسل نطلق عليه اسم المعلّم إلى مستقبل نطلق عليه اسم المتعلّم" (عامر، 2016).

من المعروف أنّ ثَمّة طرائق عديدة قد برزت للوجود، وكلّها تبحث في مضامين التّدريس، وبعضها_ أيضًا_ استند إلى الدّراسة النّفسيّة للمعلّم، وإلى التّجارب التّربويّة الحديثة، وقد اشتهرت طرائق البحث في المواقف التّعليميّة المختلفة منذ القدم؛ إذ تعلّم بها الكثير من العلماء.

وعلى المعلّم_ في هذا المجال_ أن يحرص على هذه الطّرائق ويتعلّمها، ولكن يجب أن يعرف المعلّم أنّ الطّريقة مهما كانت ليست مفروضةً على أحد. قد توصل المربّين والمهتمّين بطرائق التّدريس إلى أنّه " لا توجد هناك طريقة مثلى تتوافر فيها أسس النّجاح_ التي ذكرناها آنفا_ بمعنى آخر أنّه لا يوجد نظام صارم يجب اتّباعه في كلّ موضوعٍ، ومع كلّ متعلّم (حسنين، 2007).

وبما أنّ اختلاف الطّرق من صميم العمليّة التّربويّة لأنّ منشأ هذه الطّرق متعدّد العوامل نذكر منها:

اختلاف نظرات المربّين إلى المناهج الدّراسيّة، إذ أنّ بعضهم يرى أنّ المناهج المترابطة ترمي إلى غاية واحدة؛ ولهذا يوصى بمراعاة الرّبط بين الموادّ في طريقة التّدريس، وبعضهم يرى الانفصال بين الموادّ، فيأخذ بذلك طريقة أخرى.

يرجع التّباين_ أيضًا_ على اختلاف المربّين في فهْم الوظيفة الأساسيّة للتّربية، فمنهم من يرى أنّ هــذه الوظيفة إنّما هي في مواجهة الحياة الحاضرة، ولا شك أنّ كلّ رأيٍ يســتوجب طريقــة خاصّــة فــي التّدريس.

ومن عوامل الاختلاف_ أيضًا_ نظريّات علم النّفس وأثرها في العقول والأفكار، وكذلك تجارب المربّين واختلافهم في تفسير نتائجها (ال ياسين، 2020).

بناءً على هذا يمكننا القول إنّ هذه الطُّرق_ على اختلاف أقسامها، وصورها، وتعــدُّد أســاليبها ســواءٌ أكانت قديمة أو حديثة_ ترجع في الحقيقة إلى مجموعةٍ من المبادئ والقوانين الأصليّة، وإلــى أركــانٍ متوحّدة في عمليّة التّدريس.

كما أنّ هناك مجموعةً من المعايير التي يجب اتّباعها؛ من أجل اختيار طريقة التّدريس، من أهمّها مــا يلي (حسنين، 2007):

1. ملاءمة الطّريقة للأهداف الموضوعة أو المنشودة.
2. ملاءمة الطّريقة لمحتوى الطّريقة الدّراسيّة.
3. ملاءمة الطّريقة لمستويات فهْم التّلاميذ أو الطّلبة.
4. نظرة اتّجاهات المعلّم نحو التّعليم من خلال تحديد طريقة التّدريس.

حيث يلاحظ أنّ هناك مجموعةً من المعايير المستخدمة؛ لاختيار طُرق التّدريس، وأساليبها التي يتّبعهــا المعلّم في طريقة التّدريس.

مفهوم الموهبة

لقد اختلف علماء النّفس والتّربية في تعريفهم للموهبة انطلاقاً من اختلافهم في اتّجاهاتهم النّظريّة، وخِبْراتهم العمليّة حول مجالات التّفوق، وكيفيّة قياسها وتحديدها، وإلى اختلاف الرّؤية، أو الزّاوية التي يُنظر منها إلى الموهبة، حيث يؤكّد بعض العلماء والباحثون على ضرورة توفُّر التفوُّق في الموهبة، كما يؤكّد آخرون على أنّها تعني التفوُّق في الأداء، بينما يبحث البعض عن مظاهر الموهبة في الذّكاء المُقاس، ويبحث عنها آخرون في عددٍ متنوّعٍ من القدرات الإنسانيّة (القريطي، 2004).

على ضوْء ذلك عُرّف الطّلاب الموهوبون أنّهم الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عاديّة، أو أداءٌ مميّزٌ عن بقية أقرانهم، في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدّرها المجتمع، خاصّةً في مجالات التّفوُّق العقلي، والتفكير الإبداعي، والتّحصيل العلمي، كما أنّهم يحتاجون إلى رعاية تعليميّة خاصّةً لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج المدرسة العاديّة، فقد قُسّمت إلى قسمين (عواد، 2019):

- الموهبة العامّة: وهي مستوى عالٍ من الاستعداد، والقدرة العامّة على التّفكير المتجدّد، والأداء الفائق.
- الموهبة الخاصّة: وهي مستوى عالٍ من الاستعداد أو القدرة الخاصّة على الأداء المتميّز في مجال معيّن، أو أكثر من مجالات النّشاط الإنساني.

كما عرّفها البوسعيد و الحوسني (2021) أنّها:" تلك القدرة الرائعة التي تجعل الطّفل عند القيام بنشاط معيّن يظهر أداؤه بتميُّز في هذا المجال، وتجعله متفرّداً، وممتلكاً لخصائص وسمات قد لا يمتلكها الآخرون".

كما يشير مفهوم الطّالب الموهوب إلى الطّفل الذي يُظهر قدرات أو إنجازات استثنائيّة في مِنطقة معيّنة، أو مناطق متعدّدة، كما يمكن تحديد الموهبة من خلال طرق مختلفة، مثل: ترشيح المعلّم، أو اختبارات الذّكاء، أو تقييم الموهبة، أو قوائم الرّصد، وغيرها (Turaboyeva, 2022).

وغالبًا ما يمتلك الطلبة الموهوبون مستوياتٍ عاليةٍ من الذّكاء، والإبداع، ومهـــارات حـــلّ المشـــكلات، والالتزام بالمهامّ، قد تظهر أيضًا خصائص، مثل: التّعلُّم المبكّر، والسّريع، والتّفكير الفـــائق، والتّفكيـــر المجرّد، وكما يختلف تحديد ودعم الطّلاب الموهوبين عبر المدارس والبلدان، مما يؤدّي إلى تعريفـــات وأساليب مختلفة لرعاية قدراتهم (Lim, Christoph, & Kurt A.r, 2005).

وهناك جملةٌ من العوامل التي تؤثّر في موهبة الفرد، حيث لُخّصت في عاملَيْن هما: البيئة، والوراثـــة، فقد قامت عدّة دراسات تؤكّد دعمًا في موهبة الفرد؛ وذلك من أجل معرفة أثر البيئة الدّراسيّة، والتّدريب على الأطفال الموهوبين في مجالات مختلفة، مثل: العزْف، والنّحت، وقد تبيّن من نتـــائج الدّراســـة أنّ هؤلاء الأفراد يمتلكون مواهب ظهرت في مهارات معرفيّة، وحركيّة، وفنّيّة، كمـــا وجـــدوا أنّ البيئـــة المنزليّة، ووالديِ الشّخص المبدع يقفان وراء تغذية تلك الاهتمامات المبكّرة للأطفال، كما تبيّن أنّ تلـــك الموهبة موجودة عند والد أو والدة الابن الموهوب، وأنّ ذلك الوالـــد الموهـــوب يمثّـــل قـــدوةً للابـــن الموهوب، بحيث يدفعه، ويرشده بالشّكل الصّحيح إلى التّفوُّق، وتنمية الموهبة.

كما أكّد بعض الباحثين أنّ المعلّمين أكثر تعاطفاً، وتقبّلاً للطّالب العادي من الطّالب الموهـــوب، وهـــذا الأخير يسبّب للمعلّم بعض المواقف المحرجة، والرّبكة التي تستثير غضبه. بالإضافة إلـــى أنّ الطّالـــب الموهوب كثير الأسئلة والنّقد، وأقلّ انصياعاً للنُّظم، وحلوله غير مألوفة لدى المعلّمين وزملائه. (الأسود و لزعر، 2019).

وبناءً على ذلك، النبهان (2015) يجب التعرّف مبكّراً علـــى الأطفـــال الموهـــوبين، وهـــذا التعـــرّف لا يتم لمجرّد الوسم بأنّ هذا طفلٌ موهوبٌ، وهذا طفلٌ غير موهوب، ولكن من أجـــل التّعـــرُّف علـــى الاحتياجات التّعليميّة لكلّ فرد، والاستجابة لها، وأنّ الكشف عن الموهبـــة والموهـــوب لـــه وظيفتـــان رئيستان، هما:

- البحث عن الأفراد الموهوبين، ومعرفة الاحتياجات الفرديّة للموهوبين، وتقديم البـــرامج التّعليميّـــة التي تتناسب وقدرات الطّلبة الموهوبين، واحتياجاتهم.
- تحليل الحالة التي تهدف إلى تشخيص الموهبة كأساس لعمليّة الإرشـــاد المدرســـي، والعلاجـــات التّعليميّة؛ بغرض ترميز معلومات حول الوقاية أو التّدخّل في السّلوك الفـــردي، ومشـــاكل الأداء، والصّراعات الاجتماعيّة؛ بهدف اتّخاذ إجراءات إرشاديّة، أو التّدخُّل المبكّر.

تختلف عمليّة الكشف عن الموهوبين من برنامج خاصّ بالطّلبة الموهوبين إلى آخر؛ ويرجع ذلك إلى أنّه لا يوجد نظام واحد للكشف يناسب جميع برامج رعاية الموهوبين؛ وذلـــك بســـبب اخـــتلاف الأهـــداف والتّعريفات التي يتبنّاها كلّ برنامج، وبناءً عليه فقد تُرك الأمر للقائمين على البرامج؛ لاختيار الأساليب التي تتناسبهم وأهداف برنامجهم.

وحسْب الحروب و الخوري (2018) فإنّه لا يمكن_ دائماً_ تحديد من هو الطفل الموهـــوب بســـهولة؛ ويُعزى ذلك إلى عدّة أسباب أهمّها:

- التحيّز وأخطاء الكشْف عن الطّلبة الموهوبين.
- نقص المعرفة لدى الفاحصين.
- وجود بعض المشكلات السّلوكيّة التي تعيق الكشف عن الطّالب الموهوب وتجاهله.
- تدنّي الإنجاز لدى بعض الطّلبة الموهوبين.
- انتماء بعض الطّلبة الموهوبين إلى الفئات المهمّشة، والفقيرة.

كما ذكر فخرو (2015) من أهمّ شروط عمليّة الكشف ما يلي:

1. تعدّد المواقف التي يتم من خلالها جمع المعلومات أثناء عمليّة الكشف عن الموهوبين، والمبدعين.
2. يجب مراعاة ملاءمة هذه الأدوات للعمر العقلي والزمني للمفحوص، ومراعـــاة الفتـــرة الزّمنيّـــة؛ لتطبيق الأدوات، وصدْقها، وثباتها.

3. يفضّل استخدام الاختبارات الجماعيّة بدلاً من استخدام الاختبارات الفرديّة.
4. يشترط أن يشمل البرنامج التّشخيصي على التفاصيل العمليّة للخطّة بما فيها الزّمان والمكان، وإجراءات التّطبيق.

ومن أهمّ الأساليب والأدوات المستخدمة في اكتشاف الموهبة لدى الأطفال الطلبة في المدارس_ في كثير من الدّول المتقدّمة_ تتمثّل في إجراء الاختبارات، والملاحظة، والتّقديرات الذّاتيّة للتّلاميذ، وإقامة المسابقات، رغم أنّ معظمها تقليديّة؛ فهي للأسف لم تتوافر في بعض المدارس، فلم تطبّق أيّ نوع من الاختبارات، والمقاييس المقنّنة في اكتشاف الموهبة، ولم تكن الملاحظة من قبل المعلّمين والأخصائيّين النّفسيّين حاضرةً في المدارس، كما أنّ الاستفتاءات لاستطلاع أراء الأطفال والتلاميذ والطّلاب لم تكن مألوفة أو مستخدمة فيها، وربّما الأداة الوحيدة المعهودة في المدارس هي إجراء المسابقات، وإقامة المعارض، وبالتالي من أهمّ هذه الأدوات (المغربي، 2015):

1. الملاحظة: هي الملاحظة العلميّة لسلوك الأطفال، والطّلاب، وإنجازاتهم الأكاديميّة، وغير الأكاديميّة.
2. الاختبارات والمقاييس النّفسيّة: تُعدّ الاختبارات والمقاييس النّفسيّة من الأدوات الموضوعيّة التي يلجأ إليها الباحثون، والأخصائيّون النّفسيّون في قياس الذّكاء.
3. التّقديرات الذّاتيّة للتّلاميذ: إذ يمكن للأطفال والتلاميذ أن يفصحوا عن مواهبهم وإبداعاتهم.
4. إقامة المسابقات المتعدّدة والمعارض المدرسيّة: ومن الأساليب المتعارف عليها في المدارس_ حاليًّا_ إقامة المسابقات الفكريّة، والأدبيّة التي تجري بين الفصول الدّراسيّة في المدرسة.

طريقة اكتشاف الموهبة

من أجل الكشف على الموهوبين يجب اتّباع طُرق مختلفة؛ من أجل اكتشاف الموهبة، على اعتبارها المدخل الذي يبدأ منه متابعة حالة الشّخص الموهوب، ومن أهم المكتشفين للموهبة ما يلي:

- الأسرة: تُعدّ الأسرة هي المكتشف الأوّل لموهبة الأبناء، إذ تقع على عاتق الوالدين متابعة أبنائهم، ومراقبة سلوكهم في المنزل، وكيفيّة تعامل الابن الموهوب مع إخوته الآخرين مثلًا (الأسود و لزعر، 2019).
- المعلّمون: تقع على عاتق المعلّم مسؤوليّة مراقبة التّحصيل الدّراسي والعلمي بشكلٍ عام للطّالب الموهوب، واستخدام العديد من الاستراتيجيّات التي تبرز هذه الموهبة، وذلك من خلال طرح أسئلة مفتوحة تتطلّب درجة عالية من الذكاء، أو طرْح مشاكل مستمدّة من الواقع؛ لمعالجتها، ثمّ مقارنة نتائج الطّالب الموهوب، ومشاركاته بالطّلاب الآخرين، ويتمّ تقديم هذا الطّالب الموهوب من خلال المعلّم إلى الجهات التي تهتمّ بنوع الموهبة بعمليّة تسمى (التّلمذة).
- المرشدون: يكون ذلك من خلال تقديم، وعرْض نماذج، وتطبيقات؛ لقياس القدرات العقليّة لهؤلاء الطّلاب (بن قينية ، كريمة، و رندة، 2019).

هذه هي الأدوار الثلاثة الرّئيسة في اكتشاف الموهبة لدى الأطفال والطّلاب في مراحل اكتشاف الموهبة المبكّر، وهذا كما ذكرنا يحتاج إلى قوّة، ودقّة الملاحظة من الأهل في المنزل، واهتمام ومعرفة من المعلّم في المدرسة، ومن ثمّ يأتي دور متابعة الموهبة، والعمل على صقْلها حسْب ميول الطّالب الموهوب.

كما تحدُث _أحيانًا_ عند اكتشاف الموهبة مجموعةٌ من المشاكل، أهمّها ما يلي (أبو عمار و الجندي، 2023):

1. القبول الزائف: أي قبول شخص أو طالب لا تنطبق عليه مواصفات القبول.
2. إسقاط أو إغفال طالب موهوب حقًّا، وحرمانه من الاستفادة من البرامج التّعليميّة.
3. أخطاء مصدرها القياس النّفسي، والتّربوي، وعدم دقّة الحسابات؛ لاستخراج درجة الذّكاء.
4. أخطاء مصدرها عدم مواءمة بين أساليب الكشف وطبيعة البرامج التّربويّة.

5. أخطاء مصدرها السّياسات، والإجراءات المتّبعة في المؤسّسة التّربويّة القائمة على إعداد البرامج، والتّحيُّز لفئة اجتماعيّة على حساب فئةٍ أخرى.
6. التّحيُّز، وأخطاء مقصودة وغير مقصودة، كالجهل، أو عدم الخبرة عند لجان الاختيار.

أوضحت دراسة محمود (2021) أنّ أسباب وجود مشاكل في اكتشاف الطّلبة الموهوبين هو ضعْف امتلاك المعلّمين للمهارات التي تساعدهم على كشْف الطّلبة الموهوبين، ورعايتهم، وتركيزهم على المهارات المعرفيّة للمقرّر الدّراسي فقط، دون الالتفات لقدرة الطّلبة، واهتماماتهم، وعدم وجود برامج وتدريبات قبل وأثناء الخدمة في تنمية هذه المهارات لدى المعلّمين.

برامج تربية الموهوبين

عند الانتهاء من اكتشاف الموهبة يتمّ وضْع برامج للموهوبين؛ لرفع مستوى الطّلبة في التّحصيل الأكاديمي، والتّفكير الإبداعي، وتطوير أنماط التّفكير، وحلّ المشكلات، وتنمية السّلوك الإيجابي. وحسْب Renzulli J. (2005) فإنّ برامج تعليم الموهوبين تهدف إلى تزويد المتعلّمين بالمهارات والمعارف التي تمكّنهم من المساهمة في الابتكار، والإبداع، والفنون، والعلوم، وجميع مجالات النّشاط البشري التي تجعل العالم مكاناً أفضل، من خلال التّخلي عن نهج التّلقين، والحفظ التّقليدي الذي لا يمكن أن يساهم في تطوُّر المهارات لدى الطّلبة الموهوبين، بل يرى تعليم الطّلبة أصول البحث الاستقرائي، والاستقصائي، وكيفيّة إيجاد حلول للمشاكل، من خلال تعزيز الدّافعيّة والاهتمام، ومن خلال تطوير منهجيّات التّحقُّق، والتّفكير الإبداعي، ومن خلال تقديم النّصائح، والبرامج الإرشاديّة من الأشخاص البالغين، ومن خلال الكتب الإرشاديّة_ أيضًا_ والإنترنت.

ويمكن تقسيم هذه البرامج إلى (أبو رميلة، 2023):

- البرامج التّربويّة، والأكاديميّة، وتشمل برامج الإثراء بأنواعها كبرنامج (SEM)، ويُعدّ هذا البرنامج الأساس الذي بُنيت عليه البرامج الإثرائيّة الأخرى، حيث ينطلق من اهتمامات واحتياجات الطّلبة الموهوبين، وبرامج التّسريع بأشكالها.
- البرامج التّكميليّة، وتشمل برامج التّلمذة، والقياديّة، وريادة الأعمال.
- البرامج المساندة: وتشمل التّوجيه، والإرشاد، وبرامج الوالديّة التي يحتاجها الطّالب الموهوب.

تُضاف هذه البرامج إلى المنهاج التّقليدي بشكلٍ متسلسلٍ، وتدخل بالمحتوى بما يتناسب مع احتياجات الطّلبة الموهوبين؛ لترفع من مستوى التّعليم، والتّحدي، والمنافسة.

حيث أكّدت دراسة Antoun, M., Kronborg, L., & Plunkett, M (2020) وجود اتّفاق قويّ بين المختصّين حول احتياج الموهوب إلى اهتمام خاصّ، وإقرارهم باحتياجات الموهوبين التّعليميّة، كما أنّ هناك اتّفاقًا قويًّا على أنّ المجتمع يجب أن يطوّر من الخدمات المقدّمة للطّلبة الموهوبين.

وترى الباحثة أنّه من الضّروري العمل على إدراج البرامج السّابقة للموهوبين في المدارس الحكوميّة، وتأهيل كادر من المعلّمين، والمعلّمات، والمرشدين على تقديم هذه البرامج، وتمكينهم منها، وأنه من الضروري التّعامل مع الطّلاب الموهوبين ضمن برامج تربويّة وتعليميّة خاصّة بهم، بحيث تتناسب مع قدراتهم العقلية من ناحية التّفكير والتّعامل مع حلّ المشكلة المطروحة.

كما ينتج عن هذا الضّغط النّفسي مشكلات نفسيّة، وعدم توافق مع المجتمع؛ فالشخص الموهوب يمتلك رغبةً عاليةً بالتّعلُّم، ولديه الرّغبة في البحث، والاطّلاع، واستكشاف كلّ ما هو جديد مقرون بموهبته، وعندما نجد الأسرة أو المجتمع لم يأخذا بعين الاعتبار هذه الموهبة؛ لتنميتها أو الاستفادة منها، فإنّ الشخص الموهوب يُصاب بالإحباط، وينتابه الفشل العقلي؛ ما يؤدّي إلى صراعات نفسيّة داخليّة للشّخص الموهوب، وبالتالي تقلّ الموهوبة لديه و يقلّ الإبداع، وخير دليل على ذلك هو إجبار الأهل

لأبنائهم على دراسة موادّ علميّة تكون ضدّ رغبة الشّخص الموهوب؛ ما يؤدي إلى طمس ملامح الموهبة لدى الشّخص الموهوب وفِقدان الإبداع الذي وُجد بشخصيّته.

وهذا ما بحثته دراسة سعيفان (2019) حول ضرورة تقييم المناهج، وطرائق التّدريس التي تستخدم في برامج الموهوبين بحيث يواجه الأشخاص الموهوبين مشكلات في التكيُّف مع المجتمع المحيط بهم بنسبة تقدر ما بين (25/20%)؛ لذلك ينبغي على القائمين على رعاية هؤلاء الموهوبين الأخذ بعين الاعتبار هناك الكثير من المشاكل و التّحديات يواجها هؤلاء الموهوبون في داخل الأسرة و المجتمع، وفي كثير من الأحيان يحدث عدم توازن بين النُّضج العقلي و النُّضج الانفعالي لدى الشّخص الموهوب، حيث ينتج عنه عدم الاتّزان، ومشكلات نفسيّة، مثل الضّغط النّفسي، وهذا ما ينعكس على سلوك الشّخص الموهوب من ناحية جسديّة، حيث يتولّد نوع من الصّراع ما بين العقل والجسد، إذ يطمح العقل للوصول إلى مهمّة ما، بينما لا يستطيع الجسد تنفيذها؛ ما يسبّب له الإحباط: و التّعب النّفسي، والأرق (الأسمر، 2021).

ومن المشاكل التي تواجه الطّلاب الموهوبين ما يلي (الأشول، 2013):

- مشكلة البيئة والأسرة: ويعنى بها غياب المعرفة الكافية من قِبل الأسرة في تفهُّم الاحتياجات النّفسيّة، والعقليّة، والاجتماعيّة للموهوبين.
- المشكلة النّابعة من المعلّم (قلّة التفاعل): حيث تُعدّ الأسئلة الكثيرة من الموهوبين مصدر إزعاج للمعلّمين، وبالتالي يتمّ تجاهلها؛ ما يعود بالأثر السّلبي على الطّالب الموهوب.
- مشكلة التّفاعل مع الطّلاب: ويقصد بها وجود الغيرة من الطّلاب العاديين تُجاه الطّلاب الموهوبين بحيث يعتبرونهم مختلفين عنهم، ومن هنا تنشأ المشاكل بين الطّلاب.
- المشكلة الناتجة من المنهاج الدّراسيّة: يتم وضع المناهج الدّراسيّة_ عادةً_ بشكل متوسّط القدرات؛ لاستيعابه من قبل الطّلاب، إلّا أنّ الطّلاب الموهوبين يروون أنّ هذه المناهج غير مشجّعة لهم، ولا تستحق الاهتمام بها.

وبناءً على كلّ ما سبق تبرز أهمية البرامج الخاصّة بالموهوبين، وضرورة إدراجها ضمن الخطط والاستراتيجيّات في المدراس، بشكل تكامليّ، وتعاوني بين المدرسة والأهل.

وذكر توم (2022) أبرز التّحديات التي تواجه بناء برامج خاصّة بالموهوبين في فلسطين، وقد جاءت على النّحو التّالي:

- قلّة الدّعم الماديّ، وعدم وجود جهات تتابعهم، وعدم وجود برامج تناسب موهبتهم.
- ضيق الوقت؛ بسبب اكتظاظ المناهج الدّراسيّة بالمواد النّظريّة.
- استخدام فنيّات ومحكمات غير كافية وتقليديّة، مثل تقديرات المعلّمين، والاختبارات المدرسيّة.
- انخفاض مستوى الاهتمام بتنمية المواهب لدى الوزارات المعنيّة.
- قلّة التّخطيط فيما يتعلق بتنمية شخصيّة الطّالب، وتنمية مواهبه..
- غياب التّشبيك والتّنسيق بين المؤسّسات الشّريكة للتّربية والتّعليم؛ من أجل التقاط هؤلاء الطّلاب، وتحضير برامج خاصّة بهم، والعمل معهم حاضرًا ومستقبلًا.

الممارسات التّدريسية للطلبة الموهوبين المتّبعة في وزارة التّربية والتّعليم في فلسطين

تعدّ ممارسات التّدريس في المدارس عاملاً حاسماً في تصوُّرات تحصيل الطّلاب (رياض، 2023)، كما تشمل هذه الممارسات معرفة محتوى المعلّمين، والمعرفة التّربويّة، والأساليب التي تركّز على الطّالب، حيث تركّز المدارس الخاصّة على الممارسات التّربويّة، مع الحاجة إلى التّحسين في مجالات، مثل: استخدام التكنولوجيا الرقْمية، وإنشاء المنتجات التّعاونيّة (Liberato, 2021).

وتعدّ ممارسة التّدريس ما قبل المِهْنيّ ضروريّة؛ لتطوير البحث التّربوي، والابتكار التّربوي، والكفاءات المِهْنيّة، بالإضافة إلى ذلك، يلعب المعلّمون الذين يشرفون على الممارسة المدرسيّة دورًا في تقديم مثال للتّدريس الجيّد، واختيار ممارسات التّدريس الفعّالة، من خلال الزّيارات الدّوريّة للمعلّمين في المدراس، والاطّلاع على الخطط، وتقديم النّصائح والإرشادات اللّازمة (Varanasi & Sidotam, 2023).

ذكر الجبالي (2016) أنّ هناك مجموعةً من المبادئ للممارسات التّدريسيّة السّليمة، من أهمّها ما يلي: الممارسات التّدريسيّة السّليمة هي التي تشجّع التّفاعل بين المتعلّم والمتعلّمين، وتشجّع التّعاون بين المتعلّمين، كما أنّ الممارسات التّدريسيّة السّليمة هي التي تشجّع التّعلُّم النّشط، وتقدّم التّغذية الرّاجعة السّريعة، وأنّ معرفة المتعلّمين بما يعرفونه وما لا يعرفونه تساعدهم على فهْم طبيعة معارفهم، وتقييمها.

إنّ الدّراسات التّربويّة الحديثة أثبتت أنّ هناك ممارسات في العمليّة التّعليميّة، إذا تمّ استخدامها تكون هذه العمليّة سليمة ذات فاعليّة وأثر كبيريْن. وهذه الممارسات هي (دعمس، 2008):

الممارسات التّدريسيّة السّليمة هي التي توفّر وقتاً كافياً للتّعلُّم، وتضع توقّعات عالية لنتائج العمليّة التّربويّة، ولمستويات الطّلبة في تطبيق المقولة (توقّع أكثر تجد تجاوباً أكثر)، كما أنّ الممارسات التّدريسيّة السّليمة هي التي تتفهّم أنّ للمتعلّمين أساليب تعلُّم مختلفة.

تجد الباحثة أنّ هذه الممارسات جميعها يمكن تحقيقها، والقيام بها من خلال أساليب التّعلُّم المختلفة.

بالتالي بات من الضّروري إعداد برامج خاصّة، ووسائل دقيقة للطّلّاب الموهوبين، وإعداد مناهج تعليميّة تتوافق مع ميول الطّلاب الموهوبين، والعمل على إدراج الحوافز، والمكافئات العينيّة للطّلّاب من حين إلى آخر، وإقامة منافسات متنوعة وهادفة؛ من أجل زيادة فرصة المنافسة، وتوفير الأجهزة الحديثة للطّلّاب المتفوّقين، التي تتماشى مع متطلّبات العصر؛ من أجل التّعلُّم المبكّر، والاهتمام بالمكتبة المدرسيّة، وتوفير مختلف المواد الدّراسيّة التي تتوافق مع الموهبة الموجودة بالمدرسة (خليل، 2020).

ينادي بعض المختصّين بضرورة فصل الطّلاب الموهوبين عن الطّلاب العاديّين، وذلك من خلال إقامة مدارس ذات برامج تربويّة خاصّة، تعمل على صقل موهبة الطّالب الموهوب، بينما يرى آخرون أنّ هناك ضرورةً ملحّةً لدمج الطّلاب الموهوبين مع الطّلاب غير الموهوبين؛ من أجل دمجهم بالمجتمع، وتقديمهم على أنّهم قدوة، ويجب التّعلُّم منها.

وعودة لمدارس الموهوبين، نجد أنّ هناك دولًا أقامت مدارس خاصّة للطّلّاب الموهوبين، يُطلق عليها (مدارس المتفوّقين) وهي تعمل على فصل الطّلاب المتفوّقين والموهوبين عن الطّلاب العاديّين، ومن أشكال هذه الفصول ما يلي (الخطيب و العبادلة، 2014):

- وجود مدارس خاصة بالطّلاب الموهوبين، ولا يسمح بالالتحاق بها سوى الطّلبة الموهوبين.
- إيجاد صف داخل المدرسة للطّلبة الموهوبين.
- توفير صفوف دراسيّة خاصّة بالطّلاب الموهوبين.

وقد بيّنت دراسة Johnsen, S. K., & Kaul, C. R. (2019) أهمّ الممارسات التّدريسيّة في تعليم الموهوبين، مثل: تجميع القدرات، والتّقييم، والتّمايز، والتّسريع، والتّعاون مع الآخرين، علمًا أنّ هذه الممارسات تحسّن أداء الموهوبين، وقد اتّفق غالبيّة المعلّمين عليها، ولكن العدد كان أقلّ في تنفيذ هذه الممارسات في فصولهم الدّراسيّة؛ وتُعزى الأسباب لقلّة الموارد المتاحة، والتّدريب المُسبق، ومستوى المهارة، وسياسة المدرسة، والنّظام المُطّبق.

وأجرى Jonsen & Baska (2006) دراسة هدفت إلى تحديد المعايير الوطنيّة التي يجب توافرها في المعلّمين المختصّين بتعليم الطّلاب الموهوبين، وقد أظهرت الدّراسة أنّ من أهمّ المعايير التي يستخدمها المعلّمون هي: استخدام الاستراتيجيّات التّدريسية التي تقود إلى التّدريس الفعّال، والتّفكير الإبداعي، مع مراعاة الاختلافات والفروق الفرديّة بين الطّلاب في التّعلُّم، والتّخطيط الجيّد واستخدام التّكنولوجيا، أضف إلى ذلك الأساليب التي تتناسب مع ميول الطّلاب الموهوبين بالدّرجة الأولى.

كما أكّدت دراسة Han (2007) و Poland (2003) على وجود ضعف لدى المعلّمين المختصّين بتدريس الطّلاب الموهوبين، وهذا كان واضحًا من خلال ممارساتهم التّدريسيّة في الصّفوف مع الطّلاب، بالرّغم أنّ هذه الدّولة الأجنبيّة من الدّول المتقدّمة في مجال العِلم؛ لذا علينا الأخذ بعين الاعتبار

أنّنا في الدّول النّامية نواجه صعوبة في توفير المعلّم المتمرّس بطريقةٍ علميّةٍ وذكيّةٍ؛ للتعامل مع الطّلاب الموهوبين.

وأظهرت دراسة أبو دياب (2021) أنّ المشرفين التّربويّين يهتمّون بالتّخطيط أكثر للطّلّاب الموهوبين، بحيث يكون الطّلبة الموهوبون هم محور العمليّة التّعليميّة، فالغالبيّة من المشرفين أكّدوا على وضْع أهداف واضحةٍ للطّلّاب الموهوبين تتماشى مع قدراتهم واحتياجاتهم، مع ضرورة مراعاة الفروق بين الطّلاب الموهوبين، والطّلاب العاديّين.

من وجهة نظري كباحثة أجد أنّ التّفاعل ما بين المعلّم والطّالب الموهوب يُعدّ من الضّروريّات؛ لإتمام العمليّة التّعليميّة للطّالب الموهوب، وأنّ استخدام الأساليب والاستراتيجيّات التي تناسب الموهوبين لا يحتاج إلى معرفة فقط، بل يحتاج إلى خبرة، وقدرة على التّطبيق على أرض الواقع ضمن مراحل التّدريس.

أفضل الممارسات التّدريسية للطّلبة الموهوبين في الصّفّوف العادية

وجود الطّلبة الموهوبين ضمن الصّفّ العادي يحتاج إلى استراتيجيّات تتناسب مع احتياجاتهم الفريدة، مع الحفاظ على بيئة تعليميّة تشاركيّة وشاملة، يستطيع الطّالب الموهوب من خلالها الحفاظ على الدّافعيّة، والحماس في التّعلُّم، وأذكر منها ما يلي (Johnsen, S. K., & Kaul, C. R. , 2019):

1. التّمايز في التّعليم (Differentiation): ويعني ذلك أنّ على المعلّم تقديم محتوى أكثر تعقيدًا أو عُمقًا للطّلبة الموهوبين، وتوفير فرص؛ لتحدّي قدراتهم، وتحفيز التّفكير الإبداعي، والنّاقد، كذلك تعديل الأنشطة والمهامّ المقدّمة للطّلبة؛ لتتناسب مع مستوى تقدُّمهم التّعليمي.
2. التّعليم القائم على المشروع (Project-Based Learning): يكون ذلك ضمن المنهج التّدريسي، من خلال تشجيعهم للعمل على مشروعات طويلة الأمد تتطلّب البحث، والتّحليل، وحلّ المشكلات، وتتيح الفرصة لاستكشاف اهتماماتهم الشّخصيّة في إطار المناهج الدّراسيّة (إبراهيم، 2020).

3. التّعليم الذّاتي الموجّه (Self-Directed Learning): يتيح الفرصة للطّلبة الموهوبين للعمل على موادّ إضافيّة، أو مسارات تعليم ذاتيّة بوتيرتهم الخاصّة، وتشجيعهم على وضْع أهداف تعليميّة فرديّة، وتقييم تقدُّمهم الذّاتي.
4. التّسريع الأكاديمي (Acceleration): ويعني السماح للطّلّاب بالتقدُّم في المنهج الدّراسي بشكلٍ أسرع من زملائهم إذا كانوا مستعدّين لهذا التقدّم، وتقديم موادّ من مستويات صفوف أعلى أو دروس متقدّمة، له عدّة أشكال، إمّا أن يكون متزامن، أو ثنائي في المرحلة الثّانوية أو الجامعيّة (بهنسي، 2024).
5. التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات: استخدام أنشطة تعليميّة تشجّع التّفكير النّاقد، والتّفكير المنطقي، مثل: المناظرات، وتحليل النّصوص المعقّدة، وحلّ المشكلات المتقدّمة، وحلّ المشكلات المستمدّة من أرض الواقع، وإيجاد حلول إبداعيّة، من خلال الاستراتيجيّات المناسبة.
6. التّعليم القائم على الاستفسار (Inquiry-Based Learning): من خلال طرح أسئلة مفتوحة، وتحدي الطّلبة للتّفكير بعُمْق حول مواضيع معيّنة؛ ما يحفّز استكشاف المعرفة بشكلٍ أعمق.
7. العمل الجماعي المتفاوت (Flexible Grouping): السّماح للطّلبة بالعمل مع زملاء آخرين؛ وَفقًا لمهاراتهم، واهتماماتهم، وذلك سواءٌ مع الطّلبة الموهوبين، أو العاديّين، وتعزيز التّفاعل مع مجموعات متنوّعة؛ لتعزيز مهارات التّعاون والقيادة.
8. التّعليم الموجّه بالخبرة (Experiential Learning): يُفضّل استخدام أنشطة خارج الفصل الدّراسي، مثل: الرّحْلات الميدانيّة، أو المشاريع البحثيّة؛ لتقديم تجارب تعليميّة ثريّة، ومتنوّعة.
9. التّغذية الرّاجعة البنّاءة (Constructive Feedback): توفير ملاحظات دقيقة، وهادفة على أداء الطّلبة مع التّركيز على تحسين قدراتهم، واستغلال إمكانيّاتهم الكاملة.
10. المرونة في التّقييم (Flexible Assessment): توفير خيارات تقييم متنوعة تتناسب مع مستوى التّحدي المطلوب للطّلبة الموهوبين، مثل: الاختبارات المفتوحة، أو المشاريع البحثيّة، أو العروض التّقديميّة.

وباستخدام هذه الممارسات يمكن للمعلّمين دعْم الطّلبة الموهوبين في الصّفّ العادي، وتعزيز قدراتهم، وتلبية احتياجاتهم الأكاديميّة والشّخصيّة بشكلٍ أفضل، والحدّ من التّسرُّب من المدرسة، والشّعور بالملل داخل الصّفّ لديهم.

الدّراسات السّابقة

الممارسات التّدريسية الخاصّة بالموهوبين من المواضيع المهمّة التي يجب أنْ نبحث بها، ونتطرّق لها؛ لجعْل واقع الطّلبة الموهوبين أفضل، من خلال تسليط الضّوْء على احتياجات الطّلبة الموهوبين إلى تعليم يناسب قدراتهم، وقد قام العديد من الباحثين بعمل دراسات لها علاقة بالموضوع بشكلٍ مباشر أو غير مباشر، ومن هذه الدّراسات:

تطرّقت **دراسة القحطاني والفريح (2021)** إلى معرفة درجة استخدام المعلّمين لاستراتيجيّة التّعليم المتمايز للطّلبة الموهوبين، وتحديد أبرز المعوّقات التي تواجههم عند التّطبيق_ من وجهة نظرهم_ بمدينة الرّياض ضمن المتغيّرات التّالية: الجنس، وسنوات الخبرة، ومقرّ العمل، والدّورات التّدريبية، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التّحليلي، وكانت الاستبانة هي أداة البحث، وتكوّنت العيّنة من (54) معلم، و(43) معلمة.

توصّلت هذه الدّراسة إلى أنّ درجة استخدام المعلّمين للتّعليم المتمايز جاءت كبيرة، على عكس درجة وجود معوّقات عند تطبيق التّعليم المتمايز، فقد جاءت منخفضة، وأظهرت النّتائج_ أيضا_ عدم وجود فروق ذات دِلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّريْن: الجنس، والخبرة، في حين كان هنالك فروقٌ ذات دِلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّريْن: مكان العمل، والدّورات التّدريبيّة لصالح المدارس الخاصّة ومن تلقّوا دورات تدريبيّة.

كان الهدف من **دراسة محمود (2021)** فحص مهارات اكتشاف الطّلبة الموهوبين، والمتفوّقين ورعايتهم، ومدى امتلاك المعلّمين لهذه المهارات، وقد اعتمد الباحث المنهج التّجريبي، وقد استخدم

الباحث بطاقة الملاحظة التي احتوت على (24) مهارة مقسّمة بين محورين أساسيّيْن، همـــا: اكتشـــاف الطّلبة الموهوبين، ورعاية الطّلبة الموهوبين كأداة لبحثه، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (30) معلم ومعلمة.

وأوضحت نتائج البحث وجود ضعف في امتلاك المعلّمين للمهارات التي تساعدهم على كشْـف الطّلبـة الموهوبين، ورعايتهم، وتركيزهم على المهارات المعرفيّة للمقرّر الدّراسي فقط دون الالتفـات لقـدرة الطّلبة واهتماماتهم، وعدم وجود برامج وتدريبات، قبل وأثناء الخدمة في تنمية هـذه المهـارات لـدى المعلّمين.

في حين هدفت **دراسة بوزويقة (2020)** التّعرُّف على واقع رعاية الموهوبين في المدرسة مـن عـدّة جوانب، منها الأساليب المعتمدة في التّشخيص، والتّعرُّف على الموهوبين، وكذلك التّعرُّف على إمكانيّـة توفُّر المدرسة الجزائريّة على معلّمين مختصّين، ومؤهّلين لرعايـة الموهـوبين، وأسـاليب التّـدريس والوسائل التّعليميّة الخاصّة بهم. وأخيرًا التّعرُّف على أساليب تقويم الطّلبة الموهوبين.

وقد استخدمت هذه الدّراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ اعتماد استبيان أعدّه الباحث من خلال استخدام برنامج (spss21)، وتكوّن مجتمع الدّراسة من أساتذة مرحلة التّعليم الابتـدائي لمدينـة (سطيف) البالغ عددهم (1370) من معلّمي اللّغة العربيّة، واللّغة الفرنسيّة، موزّعين على (87) مدرسة ابتدائيّة، وقد أظهرت الدّراسة النّتائج التّالية:

- لا توفّر المدرسة الجزائريّة أساليب تشخيصيّة خاصّة؛ للتّعرف على الطّلبة الموهوبين.
- لا يتوفّر في المدرسة الجزائريّة معلّمين مختصّين لرعاية الطّلبة الموهوبين.
- لا توفّر المدرسة الجزائريّة أساليب تديس خاصّةً بالطّلبة الموهوبين.
- لا توفّر المدرسة الجزائريّة وسائل تعليميّة خاصّةً بالطّلبة الموهوبين.
- لا تعتمد المدرسة الجزائريّة على أساليب تقويم خاصّة بالطّلبة الموهوبين.

وقارنت **دراسة Hand (2020)** تصوُّرات الطّلاب والمعلّمين عن الممارسات المتمـــايزة، ومشـــاركة الطّلاب، وخصائص المعلّم الفعّال، من خلال مشاركة الطّلاب، اعتمدت الباحثـــة الوصـــفي باســـتخدام التحليل الكمي والنوعي في البحث واستخدمت الاستبانة الإلكترونيّة، والوجاهيّة كأداة للبحث، بالإضـــافة إلى إجراء مقابلات مع المعلّمين، وتكوّنت عيّنة الدّراسة (802) طالبًا و(867) معلّمًـــا مـــن المـــدارس الحكوميّة في شمال(سيدني) في (أستراليا).

وأشارت النّتائج إلى وجود اختلاف بين تصوُّرات المعلّمين والطّـــلاب فـــي الاســـتراتيجيّات التّربويّـــة المرتبطة بالعوامل الثّلاثة، وهي: التّعلُّم المعتمد على المشروعات (مهامّ التّحدي)، والـــتّعلُّم الإبـــداعي، ويتضمّن: التفكير المتشعّب، وتبادل الأفكار ووجهات النّظر،والتّفكير الخيالي، وتخصيص التّعلُّم باختيار المهام، والتّجميع المرن، والتّقييم الذّاتي، ومشاركة الطّلاب، وخصائص المعلّم الفعّال.

وتسلّط الدّراسة الضوء على الحاجة لايجاد فهم مشترك لوجهات النّظـــر بـــين المعلّمـــين والطّـــلاب؛ للحصول على تعليم وممارسات تدريس أفضل.

وتطرّقت دراســـة **Arizaga, Lefort, Hermosilla, Hebert, & Solar (2020)** إلـــى تحليـــل تجارب طلاب موهوبين في الصّفّوف العاديّة، واستخدم الباحثون المنهج النوعي، وتـــمّ الكشـــف عـــن العوامل التي تعزّز أو تعيق تعلُّمهم من خلال استخدام الصّور، ومجموعـــات التّركيـــز، والمقـــابلات، كأدوات للبحث، وكانت عيّنة الدّراسة (12) طالب موهوب في (تشيلي) من الفصول الدّراسيّة العاديّة،.

وأظهرت النّتائج استياء الطّلاب من المناهج الوطنيّة، وممارسات التّدريس التي تميل إلـــى الصّـــرامة، وانعدام المعنى، والاعتراض عن التّقييمات، وكان هنالك مواقفٌ إيجابيّـــةٌ فيمـــا يتعلـــق باســـتراتيجيّات التّدريس، خاصّةً عندما كانت تخرج عن المألوف، وتخلق فرص للإبداع.

في حين أوضحت **دراسة Antoun, Kronborg, & Plunkett (2020)** تصوُّرات المعلّمين حول الطّلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية في لبنان، وقد استخدم فيها الباحثون المنهج الوصفي النوعي، حيث استخدموا الاستبانة، والمقابلات كأدوات للبحث، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من(281) معلّمًا ومعلمة في ثلاث محافظات في لبنان، و (12) معلّمًا ضمن المقابلات الفرديّة، واستخدم الباحثون المقاييس الفرعيّة ل (Gagné) و (Nadeau's) المقسّم إلى ستّة مجالات، وهي الاحتياجات، والدّعم، ومقاومة الاعتراض، والقيمة الاجتماعيّة، والرّفض، وتجميع القدرات، والتسريع.

وكانت النّتائج تشير إلى وجود موقف إيجابي حول مفهوم الموهبة والموهوبين، ووجود اتّفاق قويّ حول احتياج الموهوب إلى اهتمام خاصّ، وإقرارهم باحتياجات الموهوبين التّعليميّة، كما أنّ هناك اتّفاقًا قويًّا على أنّ المجتمع يجب أن يطوّر من الخدمات المقدّمة للطّلبة الموهوبين.

بحثت دراسة **Stephens (2020)** في كيفية عمل القوانين وسياسات التعليم ودورها في توجيه البرامج والخدمات في المدارس. تشير الدراسة إلى أن الانتقال من القوانين والسياسات إلى التنفيذ يواجه تعقيدات قد تؤثر على نظام التعليم بمستويات مختلفة. ومن بين العوامل التي قد تُعيق هذا الانتقال أو تُسهم في دعمه: المشاركة الشاملة لأصحاب القرار.

وترى (ستيفنز) أنّ المرشد النّفسي في المدرسة يُعدّ من صُنّاع القرار، وبالتّالي يجب أن يكون على دراية بسياسة تعليم الموهوبين؛ لضمان تقديم الخدمات للطّلبة بشكلٍ مناسبٍ أكاديميًّا، واجتماعيًّا، وعاطفيًّا، وتورد الكاتبة من خلال هذه المقالة القوانين الفيدراليّة، وقوانين الولايات التي تؤثّر على الطّلبة الموهوبين، وتبحث في دور التقاضي، والإجراءات القانونيّة، والأبحاث في تشكيل السّياسة.

وهدفت **دراسة سعيفان (2019)** إلى تقييم المناهج، وطرائق التّدريس التي تستخدم في برامج الموهوبين_ من وجهة نظر الطّلبة والمعلّمين_، واستندت الباحثة إلى المعايير العالميّة (NAGC) والمعايير النّمساويّة، (IPEGE) والمعايير الاستراليّة، (AITSL)، وقد اعتمدت الباحثة المنهج

الوصفي، واستُخدمت الاستبانة كأداة للبحث، وشملت عيّنة الدّراسة (23) مدرسة، تشتمل على (388) طالبًا وطالبةً، و(45) معلمًّا ومعلّمة، وكانت النّتائج _من وجهة نظر الطّلاب_ مرتفعة في مدى توافر المعايير العالميّة في مجال المناهج، وطرق التّدريس، في حين جاءت متوسّطة _من وجهة نظر المعلّمين_ في مجال المناهج، وطرق التّدريس، وجاء تقييم المعلّمين لبُعد المناهج وطرائق التّدريس بدرجة متوسّطة، وبيّنت النّتائج أنّه لا توجد فروق تُعزى لمتغيّر الجنس، أو سنوات الخبرة لدى المعلّمين.

وحدّدت **دراسة Kaya (2019)** الاتّجاهات، وآراء معلّمي الفصل حول تعليم الطّلاب الموهوبين، في تركيا، ودارت النّتائج حول المتغيّرات التّالية: الجنس، والعمر، والخبرة، ووجود طالب موهوب بالصّفّ، والتّخصص، ونوع المدرسة، والأبعاد التالية: الحاجة، والدّعم، ومقاومة الاعتراضات، وتجميع القدرات، والموقف تُجاه تعليم الموهوبين، واستخدمت الباحثة المنهج الكمّي النّوعي، جُمعت البيانات من خلال استبانة، ومن خلال أداة المقابلة ل (35) معلّمًا، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من(220) معلّمًا وقد أظهرت النّتائج أنّ معلّمي الفصل لديهم نقْص في المعرفة حول تشخيص الموهوبين، وتعليمهم، وبحاجة إلى تدريب أثناء الخدمة في هذا السّياق.

وفحصت **دراسة Johnsen, S. K., & Kaul, C. R. (2019)** معتقدات المعلّمين بخصوص الممارسات القائمة على البحث في تعليم الموهوبين، وكيف أثّرت هذه الممارسات على فصولهم الدراسية، في الولايات المتحدة الامريكية، استُخدم المنهج الوصفي لتحقيق أهداف البحث، واعتمدت الدراسة على استطلاع إلكتروني أُرسل إلى معلمي الموهوبين. تناول الاستطلاع أبرز الممارسات التي حددتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) ضمن معايير برمجة الموهوبين من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر. تضمنت هذه الممارسات: تجميع القدرات، والتقييم، والتمايز، والتسريع، والتعاون مع الآخرين، والتي تسهم في تحسين أداء الطلاب الموهوبين.

وقد أظهرت النتائج أن غالبية المعلمين اتفقوا مع أهمية هذه الممارسات، لكن تطبيقها في الفصول الدراسية كان أقل انتشارًا. وأُرجعت الأسباب إلى نقص الموارد المتاحة، وقلة التدريب، ومستوى المهارات، إلى جانب تأثير المدرسة والنظام التعليمي المطبق.

أمّا دراسة **Van tassel (2018)** فعرضت وحلّلت السّياسات البريطانية المتعلّقة بالكشف عن الموهوبين وتوفير الخدمات لهم، وتذكر هذه الدّراسة أنّ (إنجلترا) قد طوّرت سياسة وطنيّة؛ من أجل تقديم الخدمات للطّلبة الموهوبين، حيث قامت هذه الدّراسة باستطلاع آراء المعلّمين ومقابلتهم؛ من أجل البحث في كيفيّة التّعامل مع تنفيذ السّياسات، وعلى الرّغم من إجراء تقييم للسّياسة من قِبل وزارة الخارجيّة، إلّا أنّ الدّراسة وجدت أنّه لم يكن له تأثير على الممارسات الخاصّة بالطّلبة الموهوبين. وتقترح الدّراسة أنّ تنفيذ السّياسات الخاصّة بالموهوبين إذا تُرك للمدارس المحليّة، وفي غياب ضوابط المراقبة، سوف يؤدّي إلى نقص الخدَمات المقدّمة للطّلبة الموهوبين في البيئات المدرسيّة المحليّة.

وأوضحت **دراسة Riba, Sanchez, & Villaverdo (2018)** السّياسات التّربويّة الخاصّة بالموهوبين في (إسبانيا)، وأنّها تُظهر اهتماماً كبيراً في تعزيز الموهبة عند جميع الطّلبة، وكنتيجة لهذا الاهتمام، فقد ظهرت نماذج مختلفة ومتنوعة للكشف عن الطّلبة الموهوبين، وبرامج التدخُّل، يشار إلى الطّلبة الموهوبين في (إسبانيا) بالطّلبة ذوي القدرات الفكريّة العالية HIA (High Intellectual Abilities). وتذكر(ريبا) وآخرون (2018) أنّ نموذج التّقييم المعتمد على الذّكاء (IQ) لا يزال قائماً في مجال علم النّفس التّربوي، ومع ذلك توجد نماذج متعدّدة الأبعاد، ونماذج تنمويّة، ونماذج تطوريّة Multi-Dimensional and Developmental Models.

وتبحث هذه الدّراسة طبيعة الموهبة والتّفوُّق، جنباً إلى جنب مع الممارسات الخاصّة بالكشف عن الطّلبة ذوي القدرات العالية. ويعدّ الإثراء، والتّسريع أهم الإجراءات التي تنفّذها المدارس من خلال إثراء المنهاج. وكنتيجة للاهتمام العامّ بالطّلبة ذوي القدرات العالية، قامت عدّة جامعات ومجتمعات محلّيّة (المناطق التّعليميّة في الولايات) بتنظيم برامج الإثراء، وقد مضى على تنظيمها أكثر من (10) سنوات.

وقدمت دراسة **Heuser, Danna, Velay, & Frey (2018)** بعض الرؤى ذات المغزى عن التّصوُّرات، والسّياسات، والممارسات المقدّمة بفئة الموهوبين والمتفوّقين، واعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي عبر مراجعة الدّراسات السّابقة ذات العلاقة بالمجال، وأكّدت النّتائج على أنَّ العديد من الثقافات الحديثة طوّرت تعريفات رسميّة، وغير رسميّة لما يعنيه أن تكون موهوبًا، وعند مقارنة التّصوُّرات، والسّياسات، والممارسات عبر الدّول، يتم اكتشاف بنىً مختلفة تمامًا للذكاء والقدرة.

وأكّدت النّتائج على أنَّ إنشاء مدارس مخصّصة لأصحاب هذه الفئة، أو العمل على توسيع مباني لتعليم الموهوبين، التي يُمكن أن تكون بمثابة أساس للبلدان التي تبحث عن تفعيل الأنظمة الحديثة. وأشارت النّتائج إلى ضرورة البحث في التّحديات التي تُعرقل عمليّة النّهوض بتعليم الموهوبين في مختلف الدّول، وهو مجال يُفترض أنْ ينال الاهتمام الواسع من مختلف الجهات التّعليميّة.

وهدفت **دراسة Cho & Suh (2016)** إلى التّعريف بواقع نظام تعليم الموهوبين في(كوريا)، وبيّنت هذه الدّراسة أنّ هذا النّظام مصمّم_ فعليًّا_ لمساعدة الأطفال الموهوبين على التّوازن بين الموهبة والتميُّز، وواقعهم الاجتماعي، والعاطفي. وتعرّج هذه الدّراسة على واقع تعليم الموهوبين في (كوريا) من خلال عرضْها لتاريخ الموهوبين في كوريا، والهدف منه، والأساس النّظري الذي تستند إليه، والبِنية التّحتيّة لهذا القطاع، وواقع الموهبة من خلال البيانات الإحصائيّة، وتختتم هذه الدّراسة بعرضْها للعقبات التي تواجه تعليم الموهوبين في (كوريا)، وتقدّم_ أخيرًا_ مجموعةً من التّوصيات؛ للنّهوض بهذا الواقع.

في حين أوضحت **دراسة Resch (2014)** التّغييرات التي طرأت على النّظام التّعليمي الخاصّ بالموهوبين والمتفوّقين في النّمسا في السّنوات السّابقة، وتبيّن حدوث تغييرات خلال العشرين سنة الماضية في مجال تعليم الموهوبين ورعايتهم، حيث كانت المناهج_ آنذاك_ تركّز على الأنشطة اللامنهجيّة للطّلّاب، بينما يتّبع تعليم الموهوبين_ الآن_ المنهج الشّامل الذي يتضمّن جميع المراحل الدّراسيّة: رياض الأطفال، والمدارس، والكلّيّات، والجامعات، والأسرة، والمجتمع.

وقد بذلت الجهود؛ من أجل توفير تعليم خاصّ بالطّلاب الموهوبين من خلال التّعليم المتمايز، والفروق الفرديّة، ونتيجةً لتضافر الجهود مجتمعةً، ظهر ما يُسمّى (الكتاب الأبيض لتعزيز الموهبة والتميّز) كنتاج تعاون بين مركز البحث والدّعم للموهوبين والمتفوّقين، وفريق من الوزارات المعنيّة برعاية الموهوبين، مثل: وزارة التّربية والتّعليم، ووزارة المرأة، ووزارة العلوم.

وهدفت **دراسة العاجز ومرتجى (2012)** إلى الكشف عن واقع الطّلبة الموهوبين والمتفوّقين بمحافظة غزّة، وسبل تحسينه، حيث اعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي؛ لتحقيق أهداف الدّراسة، وعلى الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات. وقد تألّفت عيّنة الدّراسة من (46) معلّم ومعلّمة، يعملون في مدرستي عرفات للموهوبين الذّكور والإناث التّابعة لوزارة التّربية والتّعليم.

توصّلت النّتائج إلى أنَّ الفقرات التي حصلت على أعلى تَكرار فيما يخصّ واقع الطّلبة الموهوبين والمتفوّقين في المدرسة هي: "يتوفر بالمدرسة مقصف مناسب"، وعبارة "يتوفر بالمدرسة مرشد اجتماعي ونفسي"، وعبارة" يتم اختيار طلبة المدرسة الموهوبين بناءً على درجاتهم العلميّة"، وعبارة "المناهج تحتوي على أنشطة إثرائيّة تنمّي مهارات البحث العلمي لدى الطّلبة"، وعبارة "عدم وجود نظام التّسريع في المدرسة".

توصّلت الدّراسة كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دِلالة إحصائيّة بين إجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر النّوع، عدد سنوات الخدمة، في حين توصّلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دِلالة إحصائيّة بين إجابات عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي لصالح حاملي درجة البكالوريوس.

وتعرّفت **دراسة أبو ناصر والجغيمان (2012)** على واقع السّياسات التّربويّة في مجال تربية الموهوبين في المملكة العربيّة السعوديّة، كما يراها العاملون في مجال تربية الموهوبين، وقد تمّ التّحليل النوعي، ومن أجل تجميع البيانات، وتكوّنت أداة الدّراسة من ثلاث مجالات أساسيّة مثّلت جوانب السّياسات التّربويّة. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ واقع السّياسات التّربويّة المرتبطة ببرامج تربية الموهوبين في

المملكة العربيّة السّعوديّة، ليس بالصّورة المناسبة، وَفق رؤية العاملين في مجال تربية الموهوبين، حيث اتّضح أنّ المعلّمين غير راضين بدرجةٍ كافيةٍ عن واقع السّياسات التّربويّة في المحاور الثلاثة المتضمَّنة في أداة الدّراسة، وهي: رسم السّياسات، والسّياسات المكتوبة والتّنفيذيّة، ومعايير السّياسات التّربويّة في مجال تربية الموهوبين. كما بيّنت عدم وجود فروق ذات دِلالة إحصائيّة لأثر كلّ من: متغيّرات الوظيفة، والخبرة في تربية الموهوبين، والمؤهّل العلمي على واقع السّياسات التّربويّة في مجال تربية الموهوبين. وأوصت الدّراسة بضرورة نقل السّياسات التّربويّة العامّة المتضمَّنة في وثيقة السّياسات التّربويّة في المملكة العربيّة السّعوديّة إلى مستوى تطبيقي مكتوب قابل للتّوظيف في الميدان التّربوي.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة

من خلال استعراض الدّراسات السّابقة المتوفّرة حول موضوع الدّراسة تبيّن أنّ معظمها تحدّثت عن السّياسات التّربويّة المتّبعة مع الموهوبين، وتصوُّرات المعلّمين حول كيفيّة التّعامل مع الموهوبين، وتناولت الدّراسات السّابقة واقع السّياسات التّربويّة في مجال تربية الموهوبين، والمتفوّقين، والمبدعين، وقد أجمعت هذه الدّراسات ابو ناصر والجغيمان (2012)؛ Cho & Suh (2016)؛ Resch (2014) على ضرورة تعريف واضح للموهبة، وضرورة توفير تعليم متمايز للموهوبين، والمتفوّقين، والمبدعين، بما يضمن تلبية حاجاتهم المعرفيّة، والتّربويّة، والاجتماعيّة النّفسيّة، من خلال تضافر الجهود مجتمعة.

وقد اتّفقت هذه الدّراسات على ضرورة توفر سياسات تربويّة تقوم على أسس علميّة برعاية الوزارات ذات العلاقة، من خلال توفير بيئة تحتيّة؛ لرعاية الموهوبين، والمتفوّقين، والمبدعين، وتشمل التّعريف الواضح للموهبة، وبرامج تربية الموهوبين، والمتفوّقين، والمبدعين، ومناهج تعليميّة تراعي حاجاتهم المختلفة، يقدّمها تربويّون مؤهّلون في مجال الموهبة، ومعلّمون أكفياء، ومن خلال ما سبق يتّضح لنا التّالي:

أولا: أوجُه الاتّفاق والاختلاف بين الدّراسات

من حيث النتيجة: اتّفقت دراسة القحطاني والفريح (2021) مع الدّراسة الحاليّة في استخدام المعلّمين والمعلّمات للتّعليم المتمايز بدرجةٍ كبيرةٍ، واتّفقت_ أيضاً_ مع دراسة Hand (2020) في وجود اختلاف بين آراء المعلّمين والطّلبة الموهوبين في ما يخصّ الممارسات التّدريسيّة، واتّفقت مع دراسة Arizaga, Lefort, Hermosilla, Hébert, & Solar (2020) في عدم رضا الطّلبة الموهوبين عمّا هو مقدّم لهم من ممارسات تدريسيّة في الصّفّوف العاديّة، وأثبتت دراسة محمود (2021)؛ و Kaya (2019) وجود ضعف في تطبيق المهارات، ومعرفة المعلّمين في تعليم الموهوبين، كما هو في الدّراسة الحاليّة، واتّفقت مع دراسة Cho & Suh (2016) في وجود عقَبات ومعيقات في تعليم الطّلبة الموهوبين، وكذلك اتّفقت مع دراسة Johnsen, S. K., & Kaul, C. R. (2019) في عدم تنفيذ الممارسات التّدريسيّة في الفصول الدّراسيّة العاديّة؛ لوجود العديد من المعيقات.

من حيث الأداة: استخدمت الدّراسات السّابقة أداة الاستبانة، والملاحظة، والمقابلة، والمقاييس لجمع البيانات.

من حيث المنهجيّة: استخدمت معظم الدّراسات السّابقة: المنهج الوصفي، والنّوعي، والكمّي.

ثانيا: جوانب الاستفادة من الدّراسات السّابقة

لا شك أنّ الدّراسة الحاليّة قد استفادت بشكلٍ كبيرٍ من الدّراسات السّابقة، ومن بين جوانب الفائدة العلميّة للدّراسات السّابقة، أنّها قد ساعدت الباحثة في تحديد العنوان بشكلٍ دقيقٍ، وكذلك تحديد المنهجيّة المناسبة للدّراسة، حيث تمّت الإفادة من أدوات الدّراسات السّابقة، وفقراتها في بناء أداة الدّراسة الحاليّة.

وتتميّز هذه الدّراسة عن غيرها من الدّراسات_ على المستوى المحلّي_ أنّها ركّزت على مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين، من وجهة نظر الطّلبة الموهوبين ومعلّميهم في محافظات شمال فلسطين، كما أنّ الدّراسة الحاليّة استخدمت أداتيْن: المقابلة والاستبانة.

مصطلحات الدّراسة

الممارسات التّدريسيّة: هي مجموعة المهارات، والأساليب، والاستراتيجيّات، والوسائل التي يستخدمها المعلّم ويوظّفها؛ بهدف إيصال الهدف المراد للطّالب، وتتضمّن: التّخطيط، والتّنفيذ، والتّقويم، والتّغذية الراجعة، والقدرة على الاتّصال والتّواصل. (الشمري، 2019).

وتعرّف الباحثة إجرائياً الممارسات التّدريسيّة أنّها كلّ مايمارسه المعلّم بشكلٍ دوريّ في مراحل التّدريس: التّخطيط، والتّنفيذ، والتّقييم، وسيتمّ قياسها من خلال استبانة أُعدّت لأغراض الدّراسة.

المرحلة الثّانوية: وهي المرحلة التي تأتي بعد مرحلة التّعليم الأساسي، ومدّتها سنتين، وتشمل: التّعليم الأكاديمي بفرعيْه (العلمي، والأدبي)، والتّعليم المِهْني بفروعه (الصّناعي، والتّجاري، والزّراعي، والتّمريضي، والفندقي)، ويُعدّ الطّلبة في هذه المرحلة لامتحان الثّانويّة العامّة. (مركز المعلومات الوطني_وفا، 2023)

الطّلبة الموهوبين: هم طلبة مختلفون عن أقرانهم الذين في سنّهم بالسّمات والخصائص، وأنّهم الطّلبة ذوي القدرات العالية ضمن مجالات متعدّدة (ال محسن، 2022).

وتعرف الباحثة الموهبة إجرائياً " أنّها مجموعة من الصّفّات التي تؤهّل الطّالب للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف، وتتمثل في قدرة عقليّة فوق المتوسّط، ودافعيّة نحو التّعلُّم، يتمثّل بإنجاز المهامّ، ونوعٌ من الإبداع، والطّالب الموهوب هو الذي يملك استعداداً فطريًّا، وتصقله البيئة الملائمة.

واختارت الباحثة الطّلبة الموهوبين بناءً على عدّة معايير ضمن البحث، وهي: التّحصيل الأكاديمي المرتفع، وترشيح المعلّمين، وقوائم الرّصد لرينزولي.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

اطّلعت الباحثة على المنهج الدّراسي الذي يُقدّم للطّلبة في المدارس، وبعد سؤال بعض المعلّمين عن المنهج، وجدت أنّ المنهج الدّراسي المُقدّم لا يخدم الطّلبة الموهوبين بالشّكل الكافي، ولا يلبّي قدراتهم العقليّة بالشّكل المطلوب الذي يحتاجه الطّلبة الموهوبين؛ للمحافظة على دافعيّتهم للتّعلُّم دون الشّعور بالملل والتحدي، وذلك لان الممارسات التدريسية المُقدمة للطلبة الموهوبين في الصف العادي تحتاج الدقة في التخطيط والجهوزية في التنفيذ والتعمق في التقييم، ويتم ذلك من خلال معرفة المعلم أهم خصائص وسمات واحتياجات الطلبة الموهوبين للتخطيط، والاطلاع على أهم الممارسات التي تتناسب مع قدراتهم العقلية العالية للتنفيذ، وقدرة على استخدام التقييم النوعي.

من هنا رأت الباحثة أنّ البحث في الممارسات والأساليب التي يمارسها المعلّمون والمعلّمات؛ لتقديم محتوى هذا المنهج للطّلبة، يسهم في معرفة ما هو قائم على أرض الواقع من مستوى معرفة المعلّمين حول استراتيجيّات تعليم الموهوبين والمتفوّقين، ومدى تقبُّلهم للبرامج المناسبة لهم في فلسطين، فهي تؤثّر في سلوك المعلّم، ودافعيّته في إعداد هذه البرامج والخُطط التي تناسب الطّلبة الموهوبين والمتفوّقين، فكلّما كان مستوى أداء المعلّمين وآراء الطّلبة الموهوبين إيجابيّة، وتصبّ في اتّجاهٍ واحدٍ، انعكس ذلك على أداء الطّالب الموهوب، ونتائجه، وتعليمه، وإنّ عدم التّطابق بين ما يريد الطّالب وما يقدم المعلّم يؤدّي لظهور تصنيفات مختلفة لنتائج التّعليم المقصود (Hand, 2020).

وقد أثبتت العديد من الدّراسات أنّ المعلّمين والمعلّمات لديهم ضعفٌ في استخدام استراتيجيّات التّدريس الفعّالة التي تخدم الطّلبة الموهوبين في الصّفّ العادي، كدراسة Lefort, Hermosilla, Hébert, & Conejeros-Solar (2020)، ولأهميّة هذه الممارسات التي قد تؤثّر سلبًا أو إيجابًا على الطّلبة الموهوبين والمتفوّقين، ولندرة الدّراسات والأبحاث التي تدرس مقارنة مستوى المعلّمين والمعلمات من جهة، وآراء الطّلبة الموهوبين من جهة أخرى حول الممارسات التّدريسيّة، رأت الباحثة أهمية تسليط

الضّوْء نحو الممارسات التّدريسية التي يرونها مناسبة مع الطّلبة الموهوبين ضمن الصّفّ العادي، واعتبار هذا البحث نقطة البداية؛ للتّعرف على ما هو قائم على أرض الواقع في تعليم الطّلبة الموهوبين في محافظات: جنين، ونابلس، وطولكرم.

وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التّالي: **ما مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر الطّلبة الموهوبين ومعلّميهم في محافظات شمال فلسطين؟**

وتفرّع من هذا السّؤال الأسئلة التّالية:

السؤال الأول: ما مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين، من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين؟

السؤال الثاني: ما مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين، من وجهة نظر الطّلبة الموهوبين في محافظات شمال فلسطين؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِلالة (α=0.05) في مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين، من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين تُعزى لمتغيّرات: الجنس، وسنوات الخبرة، وخبرة سابقة في تربية الموهوبين، والتّخصُّص؟

أهداف الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة بشكلٍ رئيسي إلى معرفة الممارسات التّدريسيّة المناسبة التي يتّبعها المعلّمون والمعلّمات للطّلبة الموهوبين في الصّفّ العادي، ويتفرّع منها أهداف فرعيّة، هي:

1. التّعرُّف على مستوى المعلّمين والمعلّمات في الممارسات التّدريسيّة المناسبة للطّلبة الموهوبين.
2. التّعرُّف على وجهات نظر الطّلبة الموهوبين نحو الممارسات التّدريسيّة المناسبة لهم.

3. التّعرُّف على العلاقة بين مستوى المعلّمين والمعلّمات، وتصوُّرات الطّلبة الموهوبين نحو الممارسات التّدريسيّة المناسبة للطّلبة الموهوبين.
4. التّعرُّف على أثر متغيّرات: الجنس، وسنوات الخبرة، وخبرة سابقة في تربية الموهوبين، والتّخصُّص في الممارسات التّدريسيّة التي يتبعها المعلّمين والمعلّمات.

أهميّة الدّراسة

الأهميّة النّظريّة: بعد الاطّلاع على الدّراسات السّابقة ترى الباحثة أنّ البحث في الممارسات التّدريسيّة التي يتّبعها المعلّمون والمعلّمات فيما يخصّ الطّلبة الموهوبين، ومقارنتها بآراء الطّلبة الموهوبين في المدراس، يقدّم مادّةً علميّةً في تحديد أهمّ الممارسات التّدريسيّة، وأكثرها فاعليّة وتأثير في تعليم الطّلبة الموهوبين في الصّفّ العادي في فلسطين.

وتكتسب هذه الدّراسة أهميّتها من خلال سعيها إلى تحديد مؤشّرات الواقع الرّاهن في مجال رعاية الموهوبين في فلسطين، والتّعرُّف على المعرفة الحاليّة الموجودة لدى المعلّمين والمعلّمات فيما يخصّ التّعامل مع الطّلبة الموهوبين تدريسيًّا.

الأهميّة التّطبيقيّة: يفيد البحث معلّمي المرحلة الثّانويّة، والمشرفين، ومعدّي المناهج، والباحثين في مجال الموهبة والإبداع؛ فهذا البحث يعد مرجع تطبيقي للعديد من الممارسات التّدريسيّة التي لها التأثير الأكبر على الطّلبة الموهوبين، وتفيد الدّراسة المشرفين في وضع نقاط القوّة، والضّعف لدى المعلّمين، وتشكيل دليل للمعلّمين والمعلّمات حول الممارسات التّدريسيّة الفعّالة، وأخذها بعين الاعتبار عند بناء برامج تعليميّة، ودورات تدريبيّة، وتمكّن الدّراسة_ أيضًا_ الباحثين من عمل دراسات لها علاقة بالبحث لبحوث تطوير فيما يخصّ الطّلبة الموهوبين، وطُرُق رعايتهم، والأساليب المناسبة لتعليمهم.

فرضيّات الدّراسة

الفرضيّة الرئيسة: لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين_ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين: جنين، وطولكرم، ونابلس_ تُعزى لمتغيّرات: الجنس، وسنوات الخبرة، وخبرة سابقة في تربية الموهوبين، والتّخصُّص.

ويتفرّع منها الفرضيّات التّالية:

- لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الممارسات التّدريسية للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين: جنين، وطولكرم، ونابلس، تُعزى لمتغيّر الجنس.
- لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين: جنين، وطولكرم، ونابلس، تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة
- لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائية عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الممارسات التّدريسية للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين (جنين، طولكرم، نابلس) تُعزى لمتغيّر خبرة سابقة في تربية الموهوبين
- لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائية عند مستوى الدِلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الممارسات التّدريسية للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين (جنين، طولكرم، نابلس) تُعزى لمتغيّر طبيعة التخصص.

حدود أو محدّدات الدّراسة

اقتصرت حدود الدّراسة الحاليّة على الحدود التّالية:

الحدود المكانيّة: طُبقت الدّراسة على جميع المدارس الحكوميّة في محافظات: جنين، ونابلس، وطولكرم، في الضّفّة الغربيّة.

الحدود الزّمانيّة: تم تطبيق أدوات الدّراسة في الفصليْن الدّراسيّين: الأول والثاني، للعام الدّراسي (2023_2024م).

الحدود البشريّة: ستطبّق الدّراسة على عيّنة عشوائيّة من معلّمي ومعلّمات المرحلة الثّانويّة، وعيّنة عشوائيّة من الطّلبة الموهوبين في المرحلة الثّانويّة في محافظات: **جنين، ونابلس، وطولكرم**، في الضّفّة الغربيّة.

الحدود الموضوعيّة: ستقتصر الدّراسة التّعرُّف إلى الممارسات التّدريسيّة المناسبة للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات من جهة، وطلبتهم الموهوبين من جهة أخرى في مدراس شمال فلسطين.

الفصل الثاني

منهجية الدّراسة وإجراءاتها

يقدّم هذا الفصل شرحًا مفصّلًا للمنهجيّة، والطّريقة والإجراءات التي اتّبعتها الباحثة في اختيار مجتمع الدّراسة، وعيّنة الدّراسة، ويوضّح المتغيّرات، والأدوات التي استُخدمت، وطرق بنائها، وخطوات فحص ثبات، وصدْق الأدوات المستخدمة، والمعالجات الإحصائيّة المتّبعة في تحليل البيانات.

منهجية الدّراسة

تمّ اختيار منهجيّة الدّراسة بناءً على المنهج الذي يخدم طبيعة البحث، ويحقّق غاياته، وبعد مراجعة الدّراسات السّابقة المشابهة للدّراسة التي تقوم بها الباحثة، تبيّن أنّ المنهج الوصفي التّحليلي هو أسلوب بحثي يصف الأحداث من خلال جمع البيانات، ويركّز على تحديد العلاقات بين البيانات المتاحة (Creswell, 2014)، وهو المنهج الذي يحقّق أهداف البحث، وقد اتّبعت الباحثة المنهج التّحليلي الوصفي؛ للوصول إلى النّتائج المراد تحليلها، ويمكن من خلال هذا النّهج وضْع ظواهر مختلفة في مقارنات بين الظّواهر المتشابهة، وتحليل جميع جوانبها بدقّة.

مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمين ومعلّمات المرحلة الثّانوية في المدراس الحكوميّة، والطّلبة الموهوبين في المجتمع الفلسطيني في المحافظات الشّماليّة_ تحديدًا_ جنين، وطولكرم، ونابلس، حيث بلغ عدد مجتمع الدّراسة (3188) معلّمًا ومعلمةً للمرحلة الثّانوية لعام(2024) حسْب إحصائيّات وزارة التّربية والتّعليم، بعد التّواصل مع مديريات التّربية والتّعليم في كلّ محافظة، موزّعين كما في الجدول (1) على المحافظات المذكورة، وجميع الطّلبة الموهوبين في المرحلة الثّانويّة في محافظات شمال فلسطين: جنين، ونابلس، وطولكرم.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدّراسة بحسْب متغيّر النّوع الاجتماعي

المديريّة	إناث	ذكور	المجموع
نابلس	751	637	1388
طولكرم	422	532	954
جنين	324	522	846
المجموع الكلّي	1497	1691	3188

عيّنة الدّراسة

تكوّنت عيّنة الدّراسة من عيّنتيْن أساسيّتيْن، الأولى: تمثّل عيّنة معلّمين ومعلّمات المرحلة الثّانويّة. والثّانية: تمثّل عيّنة الطّلبة الموهوبين في المرحلة الثّانويّة.

عيّنة معلّمين ومعلّمات المرحلة الثّانوية:

تمّ اختيار عيّنة الدّراسة بالطّريقة المتيّسرة، وتمّ احتساب حجم العيّنة من خلال معادلة (ريتشارد جيجر) علمًا أنّ نصّ معادلة (ريتشارد جيجر) كما يلي:

$$n = \frac{\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2}{1 + \frac{1}{N}\left[\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2 - 1\right]}$$

بحيث أن:

N: حجم المجتمع.

z: الدّرجة المعياريّة المقابلة لمستوى الدّالة (0.95) وتساوي (1.96).

d: نسبة الخطأ.

وقد بلغ حجم العيّنة (342) معلّمًا ومعلّمة في محافظات: نابلس، وطولكرم، وجنين، في المدارس الحكوميّة، ومثّلت العيّنة ما نسبته (10%) من مجتمع الدّراسة، وتمّ الرّد من المعلّمين والمعلّمات على (319) استبانة صالحة للتّحليل الإحصائي، والجدول (2) يوضّح توزيع العيّنة بحسْب المتغيّرات: النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، وخبرة في تربية الموهوبين، وطبيعة التّخصُّص.

جدول (2)

عيّنة الدّراسة بحسْب النّوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، وخبرة في تربية الموهوبين، وطبيعة التّخصُّص

المتغيّر	التّصنيف	العدد	النسبة المئوية
النّوع الاجتماعي	ذكور	176	%55.2
	إناث	143	%44.8
	المجموع	319	%100
سنوات الخبرة	أقلّ من 5 سنوات	75	%23.5
	بين 5_10 سنوات	129	%40.4
	أكثر من 10 سنوات	115	%36.1
	المجموع	319	%100
خبرة سابقة في تربية الموهوبين	نعم	120	%37.6
	لا	199	%62.4
	المجموع	319	%100
طبيعة التّخصُّص	علمي	202	%63.3
	إنساني	117	%36.7
	المجموع	319	%100

عيّنة الطّلبة الموهوبين

يشكّل الطّلبة الموهوبين ما نسبته (3% إلى 5%) في أيّ مجتمع، وقد تمّ ترشيح عيّنة من الطّلبة الموهوبين بناءً على عدّة معايير، أهمّها: ترشيح المعلّمين، وقوائم الرّصد للسّمات السّلوكيّة (لرينزولي)، ومعدّل التّحصيل الأكاديمي لآخر ثلاث سنوات دراسيّة، وقد تمّ اختيار مدرستيْن من كلّ محافظة، إذ تمّ ترشيحهم من قبل مديريّات التّربية والتّعليم بعد الاتّصال هاتفيًّا بكلّ مديريّة بناءً على وجود أعلى معدّلات أكاديميّة فيها، وإجراء المقابلات معهم، منهم من تمّ مقابلته شخصيًّا، ومنهم من تمّت مقابلته هاتفيًّا، حسْب ما فرضته الظّروف الأمنيّة والشّخصيّة، وتمّ مقابلة(8 طلاب) من طلبة المرحلة الثّانوية في محافظات الشمال: نابلس، وجنين، وطولكرم.

أدوات الدّراسة ومؤشّرات صدْقها وثباتها

للإجابة عن أسئلة الدّراسة، وتحقيق الأهداف التي ترمي لها الدّراسة، كان لابد من بناء الأدوات التي تخدم الأهداف المراد تحقيقها:

أوّلا: الاستبانة

للتّعرُّف على (مستوى الممارسات التّدريسية للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات): الاستبانة وسيلة من وسائل جمع البيانات، تُستخدم لمسح نطاقات واسعة، ولاستنباط معلومات عن إشكاليّة محدّدة، يتمّ تصميم الاستبانة بصورة تتضمّن جوهر البحث (سعاد، 2021)، وقد أعدّت الباحثة استبانة تهدف إلى التّعرُّف على وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في تطبيق الممارسات التّدريسية للطّلبة الموهوبين في الصّفوف العاديّة، فكان لا بُدّ من بناء أداة تقيس مستوى الممارسات التّدريسيّةالتي يتّبعها المعلّمون والمعلّمات تُجاه الطّلبة الموهوبين ضمن الصّفّوف العاديّة؛ نظرًا لعدم وجود أداة تلائم الدّراسة، فقامت الباحثة بعد الاطّلاع على الدّراسات السّابقة، والأدب التّربوي كدراسة Hand (2020) ودراسة Lefort, Hermosilla, Hébert, & Conejeros-Solar (2020) الخاصّ بموضوع الدّراسة، ببناء أداة لقياس الهدف المرجوّ من الدّراسة، حيث تكوّنت الأداة بصيغتها النّهائيّة من (43)

فقرة مقسّمة على أربع مجالات، هي: مجال التّخطيط، ومجال التّنفيذ، ومجال التّقويم، ومجال معيقات الممارسات التّدريسيّة، ويتمّ الاستجابة عن فقرات المقياس من خلال (ميزان ليكرت) الخُماسي، حسْب التّدرُّج التّالي بدرجة كبيرة جدًّا، وتعطي (5) درجات، ثمّ بدرجة كبيرة، وتعطي (4) درجات، ثم بدرجة متوسّطة، وتعطي (3) درجات، ثم بدرجة منخفضة، وتعطي (2) درجات، ثم بدرجة منخفضة جدًّا، وتعطي (1) درجات)، وعلى المستجيب اختيار التدرُّج الذي يمثّل إجابته، واعتمدت الباحثة في الدّراسة المقياس التّالي لتقدير درجة تحقيق معايير الجودة،

بالاعتماد على المتوسط الحسابي للفقرة:

- منخفضة جدًّا: أقل من 1.81
- منخفضة: 2.6 _1,81.
- متوسّطة: 3.4 _ 2.61.
- كبيرة: 4.2 _ 3.41.
- كبيرة جدًّا: 5 _ 4.21.

يوضّح الجدول (3) تقسيم الفقرات على المجالات:

جدول (3)

مجالات الممارسات التّدريسيّة

رقم المجال	عنوان المجال	عدد فقرات المجال
1	مجال التّخطيط	14
2	مجال التّنفيذ	13
3	مجال التّقييم	9
4	مجال المعيقات	7
	مجموع الفقرات	43

صدق الأداة

تمّ التّأكُّد من صدق الاستبانة بطريقتين:

أوّلا: الصّدق الظّاهري: (Face Validity)

يقصد بالصّدق الظّاهري أنْ تكون الأداة صادقة إذا كان مظهرها يشير إلى ذلك، من حيث الشّكل، وارتباط فقراتها بالسّلوك المقاس، بحيث إذا كانت محتويات الأداة، وفقراتها مطابقة للسّمة التي تقيسها، فإنّها تكون أكثر صدقًا (عباس، نوفل، العبسي، و أبو عواد، 2020).

تمّ عرْض الأداة بصورتها الأوّليّة على العديد من ذوي الاختصاص بمجال تربية الموهوبين، والمناهج، وأساليب التّدريس، والقياس والتقويم؛ لتحكيمها، إذ تمّ تحكيمها من قبل (7) محكّمين، كما هو مرفق في الملحق (ج)، وقد توجّهت الباحثة بخِطاب مُوجّه للمحكّمين، وضّحت فيه الغرض من الدّراسة ومكوّناتها، وأسئلتها، وطلبت منهم إبداء آرائهم ومقترحاتهم في فقرات الأداة، من حيث مدى مناسبة الفقرة للمجال الذي وُضعت فيه، ووضوح الصّياغةُ وإضافة وتعديل المناسب، وقدّم المحكّمون تعديلات على الأداة بما يرونه مناسبًا لأغراض البحث، حيث تكونت الأستبانة بصورتها الأولية من ثلاث مجالات (التخطيط، التنفيذ، التقويم) بواقع (36) فقرة، وبعد عرضها على المحكمين تم التعديل عليها بإضافة مجال (معيقات الممارسات التدريسية) والتعديل في كلمات بعض الفقرات لتصبح الجمل أوضح وإضافة بعض الفقرات، وتعديل فقرات أخرى بناءً على رأي المحكّمين وتم تعديلها وتجهيزها بصورتها النهائية وتحت إشراف المشرف، حيث تكوّنت الأداة بصيغتها النّهائيّة من (43) فقرة مقسّمة على أربع مجالات، هي: مجال التّخطيط، ومجال التّنفيذ، ومجال التّقويم، ومجال معيقات الممارسات التّدريسيّة، كما هو موضّح بالمرفق (ب)، ثمّ تمّ تطبيقها على العيّنة المستهدفة.

ثانيا: صدْق الاتّساق الدّاخلي (Internal Validity)

يُقصد بالاتّساق الدّاخلي مدى اتّساق كلّ فقرة من الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد طُبّقت الاستبانة على عيّنة استطلاعيّة عددها(30) معلّمًا ومعلمة من خارج العيّنة الرّئيسة، وتمّ حساب الاتّساق الدّاخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كلّ فقرة من فقرات مجالات الاستبانة، والدّرجة الكلّيّة للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، والجدول رقم (4) يوضّح النّتائج.

جدول (4)

معامل الارتباط بين كلّ فقرة من فقرات الأداة، والدّرجة الكلّيّة للمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	المجال	معامل الارتباط	مستوى الدِلالة	رقم الفقرة	المجال	معامل الارتباط	مستوى الدِلالة
.1		**0.582	0.000	.9		**0.590	0.000
.2		**0.493	0.000	.10		**0.647	0.000
.3		**0.494	0.000	.11	التّنفيذ	**0.616	0.000
.4		**0.511	0.000	.12		**0.620	0.000
.5		**0.589	0.000	.13		**0.488	0.000
.6		**0.547	0.000	.1		**0.425	0.000
.7		**0.537	0.000	.2		**0.549	0.000
.8	التّخطيط	**0.605	0.000	.3		**0.547	0.000
.9		**0.550	0.000	.4		**0.526	0.000
.10		**0.959	0.000	.5	التّقييم	**0.494	0.000
.11		**0511	0.000	.6		**0.415	0.000
.12		**0.656	0.000	.7		**0.016	0.000
.13		**0.536	0.000	.8		** 0.531	0.000
.14		**0.420	0.000	.9		**0.556	0.000
.1		**0.478	0.000	.1		**0.601	0.000
.2		**0.601	0.000	.2		**0.515	0.000
.3		**0.632	0.000	.3		**0.589	0.000
.4	التّنفيذ	**0.561	0.000	.4	المعيقات	**0.212	0.000
.5		**0.564	0.000	.5		**0.335	0.000
.6		**0.574	0.000	.6		**0.632	0.000
.7		**0.683	0.000	.7		**0.656	0.000
.8		**0.590	0.000				

* الارتباط دالّ إحصائياً عند مستوى دِلالة ($0.05 \geq \alpha$).

يتّضح من الجدول (4) أعلاه أنّ جميع فقرات مقياس دالة إحصائيّاً عند مستوي معنويّة ($0.05 \geq \alpha$).

ثبات الأداة

تمّ التّحقُّق من ثبات مجالات أداة الدّراسة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا Cronbach,s Alpha) وذلك بعد تطبيق الاستبانة على العيّنة الاستطلاعيّة، والجدول (5) يوضّح قيم الثبات.

جدول (5)

معاملات الثبات (كرونباخ – الفا)

رقم المجال	عنوان المجال	معامل الثبات
1	التّخطيط	0.820
2	التّنفيذ	0.840
3	التّقييم	0.650
4	المعيقات	0.520
معامل الثبات الكلي		**0.893**

يتبيّن من جدول (5) أنّ قيم معاملات الثّبات بين (0.520–0.840)، وبلغت القيمة الكلّيّة لمعامل الثّبات للمقياس (0.893)، ويُلاحظ أنّ جميع معاملات قيم الثبات عالية، وتفي بأغراض الدّراسة؛ ما يشير إلى أنّ المقاييس تتمتّع بثبات مناسب.

وبهذا تكون الباحثة قد تأكّدت من صدق استبانة الدّراسة، وثباتها؛ ما يجعلها على ثقة تامّة بصحّة المقاييس، وصلاحيّتها لتحليل النّتائج، والإجابة عن أسئلة الدّراسة، واختبار فرضيّاتها.

ثانيًا: المقابلات

تُستخدم أداة المقابلة؛ لجمع معلومات دقيقة وصادقة؛ لأنّها تتمّ مباشرة بين الباحث وأفراد العيّنة، وتُعرّف" أنّها تقنيّة تبحث عن الحقيقة، وتفاعل لفظي يحاول من خلاله الباحث الحصول على المعلومات المطلوبة بدقة" (نقي، 2021).

قامت الباحثة باستخدام أداة المقابلة؛ للحصول على وصف دقيق من الطّلبة الموهوبين حول الممارسات التّدريسيّة داخل الصّفّ العادي، واختارت الباحثة طلبة من المرحلة الثانوية كون الطلبة في هذه المرحلة قادرين على التعبير والشرح الدقيق والمفصل لما يتم سؤالهم عنه، حيث أعدّت الباحثة أسئلة نوعيّة مفتوحة، وشبه مفتوحه تتيح للطّلبة الحديث عن الممارسات التّدريسيّة بشكلٍ واسعٍ، ومفصّل، وكان عددها (6) أسئلة رئيسة تدور كلّها حول مستوى رضا الطّلبة الموهوبين عن الممارسات التّدريسيّة داخل الصّفّ، ووجهة نظرهم فيما هو قائم على أرض الواقع.

وقد أجرت الباحثة (8) مقابلات مع طلبة موهوبين، (5) طالبات و(3) طلاب، موزعين على محافظات الشّمال: جنين، وطولكرم، ونابلس، حيث أجرت الباحثة مقابلات مع طالبين موهوبين من محافظة نابلس، وطالبين موهوبين من محافظة طولكرم، وأربعة طلبة موهوبين من محافظة جنين، وكانت المقابلات وجاهيًّا في جنين، وهاتفيًّا في نابلس وطولكرم بسبب الظّروف الأمنيّة والشّخصيّة.

صدْق الأداة

وللتأكُّد من صدق الأداة تمّ عرضها، وتحكيمها من قِبَل (7) محكّمين من ذوي الاختصاص؛ لمعرفة مدى ملاءمة الأسئلة للغرض المطلوب، وتمّ تعديل الأداة بناءً على اقتراحات المحكّمين، وقد ركّزت التّعديلات على إعادة صياغة بعض الكلمات في الأسئلة؛ لتقيس المُراد قياسه بدقّة، وبعد تعديلها وإعدادها بصورتها النّهائيّة، تمّ تطبيقها.

ثبات الأداة

يرتبط ثبات المُقابلة بدقّة البيانات التي يجمعها الباحث، وتقدير إذا ما كانت هذه الأسئلة والإجراءات تقيس بشكلٍ حقيقيّ أم الهدف المراد قياسه منها.

يعتمد الثبات بشكلٍ مباشرٍ على أسلوب جمْع البيانات، وتحليلها، مع الرّقابة الذّاتيّة للباحث، والتّقييم المُستمرّ طيلة فترة الدّراسة، وهذا ما قام به الباحث خلال فترة الدّراسة (دليو، 2014).

للتأكد من ثبات أداة المقابلة، قامت الباحثة بإجراء تحليلين متتاليين لعينة نتائج المقابلات. التحليل الأول تم مباشرة بعد جمع البيانات، والثاني بعد مرور 20 يومًا. تم استخدام معامل كابا لحساب درجة التوافق بين النتيجتين، والقيم المحسوبة كانت كما يلي:

- القيمة: 0.85.
- الخطأ المعياري: 0.083.
- القيمة الاحصائية 0.000.

يتضح من ذلك أن قيمة معامل كابا (85%)، فهذا يدل على ارتفاع ثبات أداة المقابلة، مما يعنى صلاحية أداة المقابلة لتأكيد موثوقية الثبات.

اعتبارات أخلاقيّة في تطبيق الأداة

ركّزت الباحثة في المقابلة على عدّة نقاط أثناء المقابلة منها: عدم التّأثير على الطّرف الآخر، وعدم إظهار أيّة مشاعرٍ أو تحيُّزٍ، وشرْح وتَكرار ما لم يتمّ فهمه، واختيار أوقات تناسب الطّرف الآخر، طمأنتهم أنّ إجابتهم ستبقى سرّيّة، وستُستخدم لأغراض البحث فقط، واستغرقت كلّ مقابلة من (15_20) دقيقة تقريبًا.

إجراءات الدّراسة

1. قامت الباحثة بجمْع العديد من المراجع من مصادر مختلفة: كالمقالات العلميّة، والدّراسات السّابقة، والكتب ذات الصّلة بموضوع الدّراسة، ومراجعة الأدب المرتبط بموضوع الدّراسة.
2. حدّدت الباحثة المجتمع المستهدف في الدّراسة، واستخرجت منه عيّنة الدّراسة.

3. بنت الباحثة أدوات الدّراسة، بما يخدم المعلومات المراد معرفتها في الدّراسة بناءً على الأدب والدّراسات السّابقة في نفس المجال. ملحق الأدوات (أ_ ب)
4. تمّ تحكيم الأدوات عند العديد من المحكّمين المختصّين في نفس المجال. ملحق (ج)
5. طبقت أداة الدّراسة الأولى (الاستبانة) على العيّنة المستهدفة: معلّمين ومعلّمات المرحلة الثّانوية، وعددهم (319)
6. تمّ تحليل البيانات على برنامج (SPSS).
7. طبقت أداة الدّراسة الثّانية (المقابلة) على العيّنة المستهدفة: (8) طلاب موهوبين من المرحلة الثّانوية.
8. تمّ تحليل بيانات المقابلات، وترميزها.
9. مناقشة ما تمّ تحليله من نتائج، والخروج بالعديد من التّوصيات.

متغيّرات الدّراسة

جدول (6)

المتغيّرات المستقلة والمتغيّرات التابعة للدراسة

عيّنة الدّراسة	المتغيّرات المستقلة	المتغيّرات التابعة
عيّنة المعلّمين والمعلّمات	النوع الاجتماعي سنوات الخبرة خبرة في تربية الموهوبين طبيعة التخصص	مستوى الممارسات التّدريسية للطّلبة الموهوبين

المعالجة الإحصائية

بعد استلام استجابات المعلّمين على الاستبانة، تمّ تحويل البيانات وترميزها من الحروف إلى الأرقام باستخدام الحاسوب، ثم تمّ مُعالجة البيانات إحصائيًّا باستخدام برنامج الرُّزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)، ومن المعالجات الإحصائيّة التي تمّ استخدامها:

- التَّكرارات والنّسب المئويّة؛ لوصف خصائص أفراد عيّنة الدّراسة.
- المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات المقاييس، ثم حساب المتوسط العامّ لكلّ مقياس، وكلّ مجال.
- اختبار المقارنة بين متوسطيْن لعيّنتيْن مُستقلّتيْن (Independent Samples T- test)؛ لفحص الفرضيّة المتعلّقة بالجنس، والفرضيّة المتعلّقة بطبيعة التّخصُّص.
- تحليل التّباين الأُحادي (One-way ANOVA)؛ لفحص الفرضيّات المتعلّقة بالجامعة، والسّنة الدّراسيّة، ودخل الأسرة.
- اختبار(LSD) للمقارنات الثُّنائيّة.
- معامل (ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات الاختبار.
- معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط.

الفصل الثّالث

نتائج الدّراسة

يتضمّن هذا الفصل عرضًا كاملاً ومفصلاً لنتائج الدّراسة التي توصّلت إليه الباحثة عن موضوع الدّراسة، وهو (مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر الطّلبة الموهوبين ومعلّميهم في محافظات شمال فلسطين)؛ وذلك للإجابة عن تساؤلات الدّراسة، ولتحديد نتائجها جرت الاستعانة بالمقياس الآتي:

- قليلة جدًّا: 1.79-1.
- قليلة: 2.59-1.80.
- متوسّطة: 3.39-2.60.
- كبيرة: 4.19-3.40.
- كبيرة جدا: 5.0-4.20.

النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة

أولا: النّتائج المتعلّقة بسؤال الأول

الّذي نصّ على: ما مستوى الممارسات التّدريسية للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين؟

للإجابة عن السّؤال الرئيس تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لمجالات الاستبانة، حيث حُسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لجميع المحاور الفرعيّة، والمجال ككلّ، والجدول (7) يوضّح ذلك.

جدول (7)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للمجالات، والدّرجة الكلّيّة

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المجال الأوّل: مجال التّخطيط	3.50	0.58	كبيرة
2	المجال الثّاني: مجال التّنفيذ	3.51	0.63	كبيرة
3	المجال الثّالث: مجال التّقييم	3.24	0.35	متوسّطة
4	المجال الرّابع: معيقات الممارسات التّربويّة	3.42	0.57	متوسّطة
	الدرجة الكلّيّة	3.44	0.46	كبيرة

أظهرت النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن السّؤال الرّئيس بدرجات كبيرة في المجالات الدّراسة، والمجال ككلّ، حيث جاء المتوسّط الحسابي للمجال ككلّ (3.44) بانحراف معياري (0.46) وبدرجة كبيرة، وجاءت متوسطات لمجالات الدّراسة حسْب التّرتيب التّالي: مجال التّنفيذ بمتوسط حسابي (3.51)، وانحراف معياري (0.63) بدرجة كبيرة، تلاه مجال التّخطيط بمتوسط حسابي (3.50)، وانحراف معياري (0.58) بدرجة كبيرة، تلاها مجال معيقات الممارسات التّربويّة بمتوسط حسابي (3.42)، وانحراف معياري (0.57) بدرجة كبيرة، ومن ثمّ مجال التّقييم بمتوسط حسابي (3.24)، وانحراف معياري (0.35) بدرجة متوسّطة.

وفيما يلي عرْض النّتائج المتعلّقة بمحاور السّؤال الرّئيس:

المجال الأوّل: مجال التّخطيط

جدول (8)

المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية للمجال الأوّل

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
.1	3	عند وضْع الخطط أراعي الفروق الفردية لدى الطّلبة بمن فيهم الموهوبين.	3.76	1.01	كبيرة
.2	2	أتمكّن من تحليل محتوى المادة التّعليميّة ضمن خطوات منظّمة.	3.66	0.98	كبيرة
.3	13	أنمّي مهارات التّفكير المبدع: الطّلاقة، والأصالة، والمرونة، والتفاصيل الحساسّة للمشكلات لدى الطّلبة الموهوبين.	3.62	1.03	كبيرة
.4	9	أُراعي احتياجات الطّلبة الموهوبين عند التّخطيط.	3.60	0.99	كبيرة
.5	11	أُعدّ أنشطة تعتمد على تنمية التفكير المنتج لدى الطّلبة الموهوبين.	3.56	0.94	كبيرة
.6	4	أقوم بعمليّة المسح السريع؛ للتّعرف على الطّلبة الموهوبين.	3.53	1.03	كبيرة
.7	6	أبني أنشطة إثرائية تهدف إلى توظيف العمليّات العقليّة ضمن أُطُر التّفكير المختلفة.	3.52	1.11	كبيرة
.8	8	أحدّد الوقت الزّمني المطلوب لكلّ مَهمّة، وألتزم به.	3.48	1.06	كبيرة
.9	10	أراعي ميول الطّلبة الموهوبين، واهتماماتهم عند تخطيط الأنشطة والمَهمّات التّعليميّة.	3.48	1.06	كبيرة
.10	12	أُخطّط لأنشطة إثرائيّة تنمّي التّفكير النّاقد لدى الطّلبة الموهوبين.	3.45	1.05	كبيرة
.11	1	أُخطّط للاختبارات الموقفيّة التي تكشف الطّلبة الموهوبين في الصّفّ العادي.	3.40	1.25	كبيرة
.12	14	أخطّط برامج التّلمذة المناسبة للطّلبة الموهوبين.	3.40	1.06	كبيرة
.13	7	أسعى إلى إشراك الأهل والمجتمع المحلّي في المهمّات عند التّخطيط والإعداد للأنشطة الإثرائية للطّلبة الموهوبين.	3.31	1.18	متوسّطة
.14	5	لديّ القدرة على بناء بروفايل الطّالب الموهوب.	3.26	1.09	متوسّطة
		الدّرجة الكلّيّة للمجال الأوّل	3.50	0.58	كبيرة

يتّضح من الجدول (8) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات المجـــال الأوّل تراوحت ما بين (3.76–3.26)، وجاءت فقرة " عند وضْع الخُطط أراعي الفروق الفرديّة لدى الطّلبـــة بمن فيهم الموهوبين." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قـــدره (3.76)، وبـــانحراف معيـــاري (1.01) بدرجة كبيرة، بينما جاءت فقرة" لديّ القدرة على بناء بروفايل الطّالب الموهوب"، بمتوسط حسابي بلـــغ (3.26)، وبانحراف معياري (1.09) بدرجة متوسّطة، وقد بلغ المتوسّط الحســـابي لمجـــال التّخطـــيط (3.50) وبانحراف معياري (.58) بدرجة كبيرة.

المجال الثّاني: مجال التّنفيذ

جدول (9)

المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة للمجال الثاني

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
.1	18	أكلّف الطّلبة الموهوبين بمهامّ، وأنشطة توظف مهارات التّفكير.	3.69	1.03	كبيرة
.2	17	أشجّع الطّلبة الموهوبين على التّعلُّم الذّاتي.	3.61	1.10	كبيرة
.3	16	أحافظ على الدافعيّة، والإنجاز من خلال تكليف الطّلبة الموهوبين بمهام وأنشطة إبداعية.	3.60	1.03	كبيرة
.4	23	أوظّف الأنشطة التي تهدف إلى تعليم مهارات التفكير، وإتقانها.	3.60	1.07	كبيرة
.5	27	أحدّد وقت خارج غرفة الصّفّ للإجابة عن أسئلة الطّلبة الموهوبين.	3.59	0.95	كبيرة
.6	26	أساعد الطّلبة الموهوبين في الوصول إلى مصادر معرفة مختلفة.	3.58	1.03	كبيرة
.7	25	أسعى إلى تعليم وتشكيل مهارات لدى الطّلبة الموهوبين.	3.56	1.06	كبيرة
.8	19	أستخدم أوراق عمل إضافيّة للطّلبة الموهوبين.	3.52	1.07	كبيرة
.9	24	أعرض على الطّلبة الموهوبين مشكلات مستمدّة من الواقع؛ لتنمية مهارة حلّ المشكلات لديهم.	3.51	1.12	كبيرة
.10	21	أوظّف التكنولوجيا في تعليم الطّلبة الموهوبين.	3.49	1.12	كبيرة
.11	22	أترك المجال للطّلبة الموهوبين في المشاركة باختيار الطّريقة المناسبة لتعليمهم.	3.46	1.09	كبيرة
.12	20	أوظّف المنحى التّربوي التّكاملي للطّلبة الموهوبين.	3.37	1.04	متوسّطة
.13	15	أجمع الطّلبة الموهوبين في إطار التّجميع الإثرائي.	3.03	1.33	متوسّطة
		الدرجة الكلّيّة للمجال الثاني	3.51	0.63	كبيرة

يتّضح من الجدول (9) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات المجال الثـــاني تراوحت ما بين (3.03–3.69)، وجاءت فقرة " أكلف الطّلبة الموهوبين بمهامّ وأنشطة توظّف مهـــارات التّفكير." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.69)، وبانحراف معياري (1.03) بدرجة كبيرة، بينما جاءت فقرة أجمع الطّلبة الموهوبين في إطار التّجميع الإثرائي، بمتوسط حسابي بلغ (3.03) وبانحراف معياري (1.33) بدرجة متوسّطة، وقد بلغ المتوسّط الحسابي لمجال التّنفيذ (3.51)، وبانحراف معياري (.63) بدرجة كبيرة.

المجال الثالث: مجال التّقييم

جدول (10)

المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة للمجال الثالث

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
.1	35	أقيّم الطّلبة الموهوبين من خلال المشاركة في المناقشات والأنشطة التّعليميّة.	3.64	1.02	كبيرة
.2	29	أوظّف أشكال التقويم المختلفة لقياس مستوى الأداء، وتتبع مستوى الإنجاز.	3.63	1.04	كبيرة
.3	36	أتشاور مع المعلّمين في تقييم الطّالب الموهوب.	3.54	1.00	كبيرة
.4	31	أستخدم التّقييم النّوعي مع الطّلبة الموهوبين بدلا عن التقويم الكمّي.	3.52	1.17	كبيرة
.5	32	أعتبر كل طالب موهوب حالة فريدة (دراسة حالة).	3.52	1.04	كبيرة
.6	28	أتابع تطور مهارات الطّلبة الموهوبين بشكل دوري ومستمرّ (ملف الطّالب).	3.47	1.21	كبيرة
.7	34	أشرِك الأهل في تقييم طفلهم الموهوب.	2.73	1.11	متوسّطة
.8	30	أشرِك الطّلبة الموهوبين في تقييم أنفسهم.	2.57	1.10	متوسّطة
.9	33	أستخدم مقاييس التّقدير في متابعة الطّلبة الموهوبين.	2.55	1.04	متوسّطة
		الدّرجة الكلّيّة للمجال الثالث	3.24	0.35	متوسّطة

يتضح من الجدول (10) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات المجال الثالث تراوحت ما بين (2.55–3.64)، وجاءت فقرة " أقيّم الطّلبة الموهوبين من خلال المشاركة في المناقشات والأنشطة التّعليميّة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.64)، وبانحراف معياري (1.02) بدرجة كبيرة، بينما جاءت فقرة " أستخدم مقاييس التّقدير في متابعة الطّلبة الموهوبين" بمتوسط حسابي بلغ (2.55)، وبانحراف معياري (1.04) بدرجة متوسّطة، وقد بلغ المتوسّط الحسابي لمجال التّقييم (3.24) وبانحراف معياري (.35) بدرجة كبيرة.

المجال الرابع: معيقات الممارسات التّربويّة

يتّضح من الجدول (11) في الملحق (د) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات المجال الرابع تراوحت ما بين (2.74–3.72)، وجاءت فقرة " الأعداد داخل الغرف الصّفّية تحدّ من الممارسات التّربويّة الخاصّة بالموهوبين بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.72)، وبانحراف معياري (1.12) بدرجة كبيرة، بينما جاءت فقرة أواجه صعوبة في الكشف عن الطّلبة الموهوبين، بمتوسط حسابي بلغ (2.74)، وبانحراف معياري (1.06) بدرجة متوسّطة، وقد بلغ المتوسّط الحسابي لمجال معيقات الممارسات التّربويّة (3.42)، وبانحراف معياري (.57) بدرجة كبيرة.

نتائج المقابلات

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثاني

والذي ينص: ما مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر الطّلبة الموهوبين في محافظات شمال فلسطين؟

بعد أنْ طرحت الباحثة السّؤال على المبحوثين، سجّلت استجابات أفراد العيّنة باستخدام المسجّل الصوتي في هاتفها المحمول، ثم فرّغت الاستجابات_ كما وردت من أفواه أفراد العيّنة_ والجدول الآتي يوضّح استجابات أفراد العيّنة.

نتائج الأسئلة المفتوحة

النّتائج المتّصلة بالسّؤال الأوّل

نصّ السّؤال الأوّل: ما أهمّ الممارسات التّدريسيّة التي يتّبعها المعلّمون داخل الصّفّ العادي، وتلبي حاجات الطّلبة الموهوبين المعرفيّة والتّربويّة؟

انظر جدول (12) في الملحق (د).

دارت استجابات أفراد العيّنة عند إجابتهم عن أهمّ الممارسات التّدريسيّة التي يتّبعها المعلّمون داخل الصّفّ العادي، وتلبّي حاجات الطّلبة الموهوبين: المعرفيّة، والتّربويّة حول الموضوعات والأفكار الآتية:

لقد تمحورت استجابات أفراد العيّنة عن أنّ الممارسات التّدريسيّة التي يتبّعها المعلّمون في الصّفّ محدودة، وقد تكون معدومة في بعض الأحيان، أو ليست بالمستوى المطلوب، من ضمنها طرْح مجموعة من الأسئلة التّربويّة على الطّلبة، وجاءت_ في الأغلب_ في خمس إجابات من أصل ثمان كذلك كانت المسابقات والفعاليّات التي يقوم بها المعلّم ضمن المدرسة، او بالشّراكة مع مديريّات التّربيّة في أغلب اجاباتهم، حيث أجمع خمسة طلّاب على هذه الممارسة، بأنّ المعلّمين يهدفون إلى طرح مجموعة من الأسئلة على الطّلبة؛ من أجل زيادة التّفاعل الصّفّي بينهم، كما يسعى المعلّمون إلى استخدام أسلوب(العصف الذهني)؛ من أجل تنمية الأفكار لدى الطّلبة، وعمل مجموعة من الفعاليّات والمسابقات، وذلك من خلال التّنسيق مع مديريّة التّربية، والتّعليم، والوزارة.

النّتائج المتّصلة بالسّؤال الثاني

نصّ السّؤال الثاني: هل تأخذ حقّك في المناقشة، وطرْح وتبادل الأفكار داخل الصّفّ العادي؟ كيف؟

انظر جدول (13) في الملحق (د).

تتلخّص الإجابات في:

أولا: يتمكّن الطّالب من المناقشة، وطرْح التّساؤلات، والمعلّم يتقبّل فكرة تبادل الأفكار داخل الصّفّ إذا كان الطّالب ذا شخصيّة قياديّة، وله تأثير على محيطه. جاء هذا الطرح في إجابتيْن من إجابات الطّلاب.

ثانيا: لا يتمكّن الطّلاب من أخذ حقّهم في المناقشة والتّساؤلات، وبأنّه من الصّعب أنْ يأخذوا حقّهم، وجاءت هذه الإجابة من قِبل ستّة طلّاب؛ وأوعزوا ذلك إلى عدّة أسباب لوجود صعوبة في المناقشة

وتبادل الأفكار؛ منها كثرة عدد الطّلاب في الصّفّ، وضعف شخصيّة بعض الطّلبة، وعدم التّشويش على باقي الطّلبة، وازدحام المنهج الدّراسي.

النّتائج المتّصلة بالسّؤال الثّالث

نصّ السّؤال الثّالث: هل يمكنك شرْح أهمّ الممارسات التي يستمتع بها الطّلبة الموهوبون داخل الصّفّ العادي؟

انظر جدول (14) في الملحق (د).

تتلخّص مجمل الإجابات في أنّ هناك مجموعةً من الممارسات التّدريسيّة التي يرغبها الطّالب الموهوب من ضمنها تنمية الجانب الفني لديه، وتعزيز روح التّنافس بين الطّلبة، وعمل زيارة للمختبرات الموجودة في المدارس؛ من أجل تعزيز الجانب العملي للدّرس، كما يحبّذ طرح مجموعة من الأسئلة؛ من أجل تنمية المهارات العقليّة لدى الطّالب، وضرورة إقامة دروس تفاعليّة بين الطّلبة، وعمل مشاريع صغيرة ضمن مجموعات لديها نفس الاهتمام.

النّتائج المتّصلة بالسّؤال الرّابع

نصّ السّؤال الرّابع: ما التّحديات التي تواجه الطّلبة الموهوبين داخل الصّفّ العادي؟

انظر جدزل (15) في الملحق (د).

بيّنت مُجمل إجابات الطّلبة أنّهم يواجهون مجموعة من التّحديات في العمليّة التّعليميّة، تتلخّص في أنّ المنهاج الدّراسي لا يدرس قدراتهم التّعليميّة، ولا يراعيهم، كما يعانون من غياب المنافسة؛ ما ينشر بينهم الملل، كما أنّ ازدحام الطّلبة في الصّفّ يصعب عليهم التّفاعل بين زملائهم، ومن التّحديات التي تواجه الطّلبة كثرة الأسئلة والاستفسارات، واتباع المعلّم الأساليب التّقليديّة في العمليّة التّعليميّة، من ضمنها التّلقين الممل للمادّة التّدريسيّة؛ ما ينتج عن ذلك ملل الطّالب وضجره.

النّتائج المتّصلة بالسّؤال الخامس

نصّ السّؤال الخامس: ماذا لو تمّ تجميع الطّلبة الموهوبين في صفّ خاصّ؟

انظر جدول (16) في الملحق (د).

كان هناك إجماعٌ بالقَبول والتّشجيع في إجابات الطّلبة الموهوبين، حيث تتمحور معظم الإجابات في أنّ هناك مزايا كبيرة من وراء تجميع الطّلبة الموهوبين في صفّ واحدٍ، إذ سيتمّ رفع مستوى الموهبة لديهم، كما سيتمّ زيادة وتيرة المنافسة بين الطّلبة؛ ما ينجم عن ذلك معدّل عالٍ من التفوُّق، كما أنّه من خلال عمليّة التّجميع سيتمّ تقارُب للمعارف والمفاهيم فيما بينهم، كما سيتمّ طرْح مجموعةٍ كبيرةٍ من الأفكار التي تسبّب مستوى كبير من الرّاحة والتّفكير للطّلبة، كما أنّ الصّفّ سيكون مثاليًّا مليئًا بالتّحدي، والمناقشات المفيدة.

النّتائج المتّصلة بالسّؤال السّادس

نصّ السّؤال السادس: ما الذي يحتاج اليه الطّلبة الموهوبين في الصّفّ العادي للحصول على تعليم مناسب لهم؟

انظر جدول (17) في الملحق (د).

بيّنت معظم الإجابات أهمّ احتياجات الطّالب الموهوب، وجاء في المرتبة الأولى وجود معلّم كفء، وصبور، قادر على تطوير موهبتهم، وقادر على دراسة احتياجاتهم واهتماماتهم، وفي المرتبة الثّانية وجود منهاج تعليمي مناسب لقدراتهم التّعليميّة، وبيئة تعليميّة يسودها جوّ المنافسة والتّفاعل، وفي المرتبة الثالثة وجود بِنية تحتيّة تساعد على تنمية الموهبة، وأيضًا جاء أسلوب التّدريس في المرتبة الرّابعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

اختبار فرضيّات الدّراسة

الفرضيّة الرئيسة: لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِلالة (α=0.05) في مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين_من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين: جنين، طولكرم، نابلس_ تُعزى لمتغيّرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والدّورات التّدريبيّة، ومكان المدرسة.

فحص الفرضيّة الفرعيّة الأولى

التي تنصّ على: لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِلالة (α=0.05) في مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين_ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين: جنين، وطولكرم، ونابلس_ تُعزى لمتغيّر الجنس.

ولفحص الفرضيّة، استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمجموعتيْن مستقلّتيْن (Independent t-test) ونتائج الجدول (18) في الملحق (د) تبيّن ذلك.

يتّضح من نتائج الجدول رقم (18) أنّه لا توجد فُروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مُستوى الدِلالة (α= 0.05)، بين متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمُستوى الممارسات التّدريسية للطّلبة الموهوبين، من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين: **جنين، وطولكرم، ونابلس** تُعزى لمتغيّر الجنس.

فحص الفرضيّة الفرعيّة الثّانية

التي تنصّ على: توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِلالة (α=0.05) في مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين، من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين: جنين، وطولكرم، ونابلس تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة

لفحص الفرضيّة الثانية، والتّأكد من صحّتها تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة تبعًا لمتغيّر الجامعة، ومن ثمّ تمّ استخدام تحليل التّباين الأحادي (One-way ANOVA) للتّعرف على دِلالة الفروق تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة، ونتائج الجدوليْن (19) و (20)في الملحق (د) تبيّن ذلك:

يتّضح من خلال الجدول (19) وجود فروق بين المتوسطات الحسابيّة، ومن أجل معرفة هل وصلت هذه الفروق لمستوى الدِلالة الإحصائيّة، تمّ استخدام اختبار تحليل التّبايُن الأحادي، والجدول رقم (20) يوضّح ذلك:

يتّضح من نتائج الجدول رقم (20) في الملحق (د) أنّه لا توجد فُروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مُستوى الدِلالة (α= 0.05)، بين متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على جميع مجالات مقياس الدِلالة الإحصائيّة، والدّرجة الكلّيّة لمستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين_ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين: جنين، طولكرم، نابلس_ تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

فحص الفرضيّة الفرعيّة الثّالثة

التي تنصّ على: لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِلالة (α=0.05) في مستوى الممارسات التّدريسية للطّلبة الموهوبين_ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين: جنين، طولكرم، نابلس_ تُعزى لمتغيّر الخبرة السّابقة في تربية الموهوبين

ولفحص الفرضيّة الثالثة، فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتيْن مستقلتين (Independent t-test) ونتائج الجدول (21) في الملحق (د) تبيّن ذلك.

يتضح من نتائج الجدول رقم (21) أنهُ توجد فُروق ذات دِلالة إحصائية عند مُستوى الدِلالة (α= 0.05)، بين متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لمُستوى الممارسات التّدريسية للطّلبة

الموهوبين من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين (جنين، طـــولكرم، نـــابلس) تُعزى لمتغيّر خبرة سابقة بمجال الموهوبين لصالح الذين لديهم خبرة سابقة في تربية الموهوبين.

فحص الفرضيّة الفرعية الرّابعة

التي تنصّ على: لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مســتوى الدِّلالــة (α=0.05) فــي مســتوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين_ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات فــي محافظــات شــمال فلسطين: جنين، وطولكرم، ونابلس_ تُعزى لمتغيّر التّخصُّص.

ولفحص الفرضيّة الرّابعة، فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مســتقلتين (Independent t-test) ونتائج الجدول (22) في الملحق (د) تبين ذلك.

يتّضح من نتائج الجدول رقم (22) أنّه لا توجد فُروق ذات دِلالــة إحصــائيّة عنــد مُســتوى الدِّلالــة (α= 0.05)، بين متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراســة لمُســتوى الممارســات التّدريســيّة للطّلبــة الموهوبين_ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شــمال فلســطين_ جنــين، وطــولكرم، ونابلس_ تُعزى لمتغيّر طبيعة العمل.

الفصل الرابع

مناقشة النّتائج والتّوصيات

مقدّمة

يتضمّن هذا الفصل مناقشة النّتائج التي توصّلت إليه الباحثة في هذه الدّراسة التي بحثت في مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين_ من وجهة نظر الطّلبة الموهوبين، ومعلميهم في محافظات شمال فلسطين_ وكذلك التّعرف على دور بعض المتغيّرات (الديموغرافية) في موضوع الدّراسة. وتضمّنت الدّراسة مجموعة من الأسئلة، والفرضيّات، وقامت الباحثة بمناقشة النّتائج المتعلّقة بها من خلال التّحليل الإحصائي لأسئلة الدّراسة، وفرضيّاتها. وفي ضوء نتائج هذه الدّراسة طرحت الباحثة بعض التّوصيات.

مناقشة النّتائج المتصلة بأسئلة الدّراسة

أولاً: النّتائج المتّصلة بالسّؤال الأوّل

ما مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين_ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين_؟

أظهرت النّتائج المتعلّقة بالإجابة عن السّؤال الرئيس بدرجات كبيرة في المجالات الدّراسيّة، والمجال ككلّ، حيث جاء المتوسط الحسابي للمجال ككلّ (3.44) بانحراف معياري (0.46) وبدرجة كبيرة، وجاءت متوسطات لمجالات الدّراسة حسب الترتيب التّالي: مجال التّنفيذ بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.63) بدرجة كبيرة، تلاه مجال التّخطيط بمتوسط حسابي (3.50)، وانحراف معياري (0.58) بدرجة كبيرة، تلاها مجال معيقات الممارسات التّربويّة بمتوسط حسابي (3.42)، وانحراف معياري (0.57) بدرجة كبيرة، ومن ثمّ مجال التّقييم بمتوسط حسابي (3.24)، وانحراف معياري (0.35) بدرجة متوسّطة.

إنّ واقع الممارسات التّدريسيّة في محافظات شمال فلسطين كما يبدو في نتائج التحليل في المستوى المطلوب، حيث يتمّ متابعة أهمّ الممارسات التّدريسيّة التي يرغبها الطّالب الموهوب برأي المعلّمين، من خلال وضْع الأسس المناسبة لهذه الممارسات من حيث التّخطيط الجيّد لها، ومن ثمّ التّنفيذ، وتقييم الخطوات؛ وذلك من أجل معرفة أهمّ المعيقات التي واجهت هذه الممارسات، ووضْع الحلول المناسبة لهذه المعيقات.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة جاءت نتيجة الجهود الكبيرة التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في الوصول بالمعلم لمستويات متقدمة من خلال المتابعة المستمرة والاشراف التوجيه الدائم، كما أن تبادل الخبرات بين المعلمين تلعب دوراً كبيراً في هذه النتيجة.

اتّفقت هذه النتيجة مع دراسة (القحطاني والفريح، 2021) التي أظهرت ضرورة معرفة درجة استخدام المعلّمين لاستراتيجيّة التّعليم المتمايز للطّلبة الموهوبين، وتحديد أبرز المعوّقات التي تواجههم عند التّطبيق، واختلفت هذه النّتيجة مع دراسة (أبو ناصر والجغيمان،2012) التي أظهرت أنّ واقع السّياسات التّربويّة المرتبطة ببرامج تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية ليس بالصّورة المناسبة، وَفق رؤية العاملين في مجال تربية الموهوبين.

وفيما يلي عرض النّتائج المتعلّقة بمحاور السّؤال الرئيس:

المجال الأوّل: مجال التّخطيط

اتّضح أنّ المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات المجال الأوّل تراوحت ما بين (3.26–3.76)، وجاءت فقرة " عند وضْع الخطط أراعي الفروق الفرديّة لدى الطّلبة بمن فيهم الموهوبين." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.76)، وبانحراف معياري (1.01) بدرجة كبيرة، بينما جاءت فقرة" لديّ القدرة على بناء بروفايل الطّالب الموهوب" بمتوسط حسابي بلغ (3.26)،

وبانحراف معياري (1.09) بدرجة متوسّطة، وقد بلغ المتوسّط الحسابي لمجال التّخطيط (3.50)، وبانحراف معياري (.58) بدرجة كبيرة.

تعلّل الباحثة السّبب أنّه عندما يخطّط المعلّم لأهمّ الممارسات التّدريسيّة، فإنّه يضع الخطط التي تراعي الفروق الفرديّة لدى الطّلبة بمن فيهم الموهوبين، كما يتمكّن من تحليل محتوى المادّة التّعليميّة ضمن خطوات منظّمة، كما ينمّي مهارات التّفكير المبدع: الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتّفاصيل الحسّاسة للمشكلات لدى الطّلبة الموهوبين، ويُعدّ أنشطة تعتمد على تنمية التّفكير المنتج لدى الطّلبة الموهوبين، ويقوم بعمليّة المسح السّريع؛ للتّعرف على الطّلبة الموهوبين، ويبني أنشطة إثرائيّة تهدف إلى توظيف العمليّات العقليّة ضمن أُطُر التّفكير المختلفة،

اتّفقت هذه النّتيجة مع دراسة (أبو دياب، 2021) التي أظهرت أنّ المشرفين التّربويّين يهتمّون بالتّخطيط أكثر للطّلّاب الموهوبين، بحيث يكون الطّلبة الموهوبون هم محور العمليّة التّعليميّة؛ فالغالبيّة من المشرفين أكّدوا على وضْع أهداف واضحة للطّلّاب الموهوبين تتماشى مع قدراتهم، واحتياجاتهم، مع ضرورة مراعاة الفروق بين الطّلّاب الموهوبين، والطّلّاب العاديّين.

المجال الثّاني: مجال التّنفيذ

اتّضح أنّ المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات المجال الثّاني تراوحت ما بين (3.03–3.69)، وجاءت فقرة " أكلّف الطّلبة الموهوبين بمهامّ، وأنشطة توظّف مهارات التّفكير." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.69)؛ وبانحراف معياري (1.03) بدرجة كبيرة، بينما جاءت فقرة" أجمع الطّلبة الموهوبون في إطار التّجميع الإثرائي" بمتوسط حسابي بلغ (3.03)، وبانحراف معياري (1.33) بدرجة متوسّطة، وقد بلغ المتوسّط الحسابي لمجال التّنفيذ (3.51)، وبانحراف معياري (.63) بدرجة كبيرة.

وتفسر الباحثة أن كلّ معلم يرغب في إنجاح الممارسات التّدريسيّة التي يتّبعها، عليه التّنفيذ الجيّد لها؛ وذلك من خلال تكليف الطّلبة الموهوبين بمهامّ، وأنشطة توظف مهارات التفكير، وتشجيع الطّلبة الموهوبين على التّعلُّم الذّاتي، والمحافظة على الدّافعية والإنجاز، من خلال تكليف الطّلبة الموهوبين بمهامّ وأنشطة إبداعيّة، وتوظيف الأنشطة التي تهدف إلى تعليم، وإتقان مهارات التّفكير، وتحديد وقت خارج غرفة الصّفّ للإجابة عن أسئلة الطّلبة الموهوبين، ومساعدة الطّلبة الموهوبين في الوصول إلى مصادر معرفة مختلفة.

المجال الثّالث: مجال التّقييم

اتّضح أنّ المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات المجال الثّالث تراوحت ما بين (2.55–3.64)، وجاءت فقرة " أقيّم الطّلبة الموهوبين من خلال المشاركة في المناقشات والأنشطة التّعليميّة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.64)، وبانحراف معياري (1.02) بدرجة كبيرة، بينما جاءت فقرة" أستخدم مقاييس التّقدير في متابعة الطّلبة الموهوبين"، بمتوسط حسابي بلغ (2.55)، وبانحراف معياري (1.04) بدرجة متوسّطة، وقد بلغ المتوسّط الحسابي لمجال التّقييم (3.24)، وبانحراف معياري (.35) بدرجة متوسطة.

أوضحت النّتيجة أنّ أغلب المعلّمين يعملون على تقييم الطّلبة الموهوبين من خلال المشاركة في المناقشات، والأنشطة التّعليميّة، وتوظيف أشكال التّقويم المختلفة لقياس مستوى الأداء، وتتبُّع مستوى الإنجاز، والتّشاور مع المعلّمين في تقييم الطّالب الموهوب، واستخدام التّقييم النوعي مع الطّلبة الموهوبين بدلا عن التقويم الكمّي، واعتبار كلّ طالب موهوب حالة فريدة، (دراسة حالة)، والعمل على متابعة تطوُّر مهارات الطّلبة الموهوبين بشكلٍ دوريّ ومستمرّ (ملف الطّالب).

واتّفقت هذه النّتيجة مع دراسة (Johnsen & Kaul, 2019) التي أظهرت أنّه من أبــرز الممارســات التّدريسيّة بناءً على الجمعيّة الوطنيّة للأطفال الموهوبين (NAGC) لمعايير برمجــة الموهــوبين مــن رياض الأطفال إلى الصّفّ الثاني عشر التي من ضمنها تجميع القدرات، والتّقييم.

المجال الرابع: معيقات الممارسات التّربويّة

اتّضح أنّ المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات المجال الرّابع تراوحت ما بــين (2.74–3.72)، وجاءت فقرة " الأعداد داخل الغرف الصّفّية تحدّ من الممارســات التّربويّــة الخاصّــة بالموهوبين. بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.72)، وبانحراف معياري (1.12) بدرجة كبيــرة، بينما جاءت فقرة" أواجه صعوبة في الكشْف عن الطّلبة الموهوبين"، بمتوسّــط حســابي بلــغ (2.74)، وبانحراف معياري (1.06) بدرجة متوسّطة، وقد بلغ المتوسّط الحسابي لمجــال معيقــات الممارســات التّربويّة (3.42)، وبانحراف معياري (.57) بدرجة كبيرة.

وأنّه على الرغم من أهمية هذه الممارسات، فإن المعلمين يواجهون مجموعة من المعيقات، من أبرزهــا كثافة الأعداد داخل الغرف الصفية، مما يحد مــن إمكانيــة تطبيــق الممارســات التربويــة الخاصــة بالموهوبين، وضيق الوقت المخصّص لتطبيق الممارسات التّربويّة الخاصّــة بــالموهوبين، وازدحــام المناهج الدّراسيّة، ومراقبة الإدارة للمعلّمين، واهتمامهم لإتمام المنهاج_ بغض النّظر عن المعيقات التي تواجه المعلّم_ وعدم امتلاك المعلّمين خبرة في إثراء المادة الدّراسيّة كلّها معيقات تقــف أمــام المعلّــم، وتحدّ من عطائه.

النّتائج المتّصلة بالسّؤال الثاني (المقابلات)

ما مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر الطّلبة الموهوبين في محافظات شمال فلسطين؟

وتفرع من هذا السّؤال مجموعة من الأسئلة التالية:

نصّ السّؤال الأوّل: ما أهمّ الممارسات التّدريسيّة التي يتّبعها المعلّمون داخل الصّفّ العادي وتلبي حاجات الطّلبة الموهوبين المعرفيّة والتّربويّة؟

دارت استجابات أفراد العيّنة عند إجابتهم عن أهم الممارسات التّدريسيّة التي يتّبعها المعلّمون داخل الصّفّ العادي، وتلبّي حاجات الطّلبة الموهوبين المعرفيّة، والتّربويّة حول الموضوعات، والأفكار الآتية:

حيث تمحورت استجابات أفراد العيّنة إلى أنّ الممارسات التّدريسيّة التي يتّبعها المعلّمون في الصّفّ محدودة، من ضمنها طرح مجموعة من الأسئلة التّربويّة على الطّلبة؛ وذلك من أجل تنشيط خاصيّة التفكير لديهم، كما يسعى المعلّمون على طرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة على الطّلبة؛ وذلك من أجل زيادة التفاعل الصّفّي بينهم، ويسعى المعلّمون على استخدام أسلوب العصف الذهني؛ من أجل تنمية الأفكار لدى الطّلبة، وعمل مجموعة من الفعاليّات، والمسابقات من خلال التّنسيق مع مديرية التّربية والتعليم والوزارة.

تعزو الباحثة محدوديّة الممارسات التّدريسيّة للموهوبين داخل الصّفّ العادّي إلى ضيق الوقت، وعدد الطّلبة الكبير داخل الصّفّ الذي يحدّ من عمل المعلّم، وأهمّها عدم امتلاك المعلّمين للخبرة في إثراء المناهج الدّراسيّة، وعلى ضوء ذلك ترى الباحثة ضرورة تنمية مهارات الطّلبة الموهوبين، والعمل على صقلها جيدًّا، وذلك من خلال استخدام أفضل الممارسات التّربويّة التي تتناسب معهم، فالممارسات

التّدريسيّة السّليمة هي التي توفّر وقتًا كافيًا للتعلّم، والممارسات التّدريسيّة السّليمة تضع توقّعات عالية لنتائج العمليّة التّربويّة، ولمستويات الطّلبة (توقع أكثر تجد تجاوبا أكثر)، كما أن الممارسات التّدريسية السليمة هي التي تتفهم أن مجالات الابداع عدّة، وأنّ للمتعلمين أساليب تعلُّم مختلفة.

واتّفقت هذه النتيجة مع دراسة (Johnsen, S. K., & Kaul, C. R., 2019) أنّ من أهمّ الممارسات التّدريسية في تعليم الموهوبين هي تجميع القدرات، والتّقييم، والتّمايز، والتّسريع، والتّعاون مع الآخرين، التي بدورها تحسن أداء الموهوبين، وقد اتفق غالبية المعلّمين مع هذه الممارسات، ولكن كان العدد أقل في تنفيذ هذه الممارسات في فصولهم الدّراسيّة، وتُعزى الأسباب لقلة الموارد المتاحة، والتّدريب، ومستوى المهارة، والمدرسة، والنّظام المطّبق.

نصّ السّؤال الثاني: هل تأخذ حقك في المناقشة، وطرْح، وتبادل الأفكار داخل الصّفّ العادي؟ كيف؟

تتلخّص مجمل إجابات الطّلبة الموهوبين في أنّ المعلّم لا يتقبل في بعض الأحيان؛ فكرة تبادل الأفكار والمناقشة داخل الصّفّ، خاصّة إذا كان الطّالب من المتفوّقين، وأنّ المعلّم يحاول_ قدر الإمكان_ دعم هذا الأسلوب؛ كوْنه يشجّع الطّلبة على التّفاعل الإيجابي بينهم، بالرّغم من ذلك هناك طلبة يواجهون صعوبة في المناقشة، وتبادل الأفكار؛ بسبب كثرة عدد الطّلاب في الصّفّ، وضعف شخصيّة بعض الطّلبة.

وأنّه من الضروري على كلّ معلّم أنْ يدعم فكرة المناقشة، وطرْح الأفكار داخل الصّفّ كون ذلك ينمّي من شخصيّة الطّالب، ويساعد على تبادل الخبرات، وينمي الأفكار لديه، حيث ينتج عن ذلك تعلُّم إبداعي تعاوني، ويتّضح من هذا السّؤال أنّ هناك فجوةً بين ما يراه المعلّم، وما يشعر به الطّالب الموهوب في الصّفّ العادي.

حيث اتّفقت هذه النّتيجة مع دراسة (Handa, 2020)، التي أشارت إلى وجود اختلاف بين تصـــوّرات المعلّمين والطّلاب في كلّ من الاستراتيجيّات التّربويّة المرتبطة بالعوامل الثّلاثة، هي: _التّعلُّم المعتمـــد على المشروعات (مهامّ التّحدي).

التّعلُّم الإبداعي: التفكير المتشّعب، وتبادل الأفكار ووجهات النّظر، والتّفكير الخيالي.

تخصيص التّعلُّم في اختيار المهامّ، والتّجميع المرن، التّقييم الذّاتي.

نصّ السّؤال الثالث: هل يمكنك شرح أهمّ الممارسات التي يستمتع بها الطّلبة الموهوبون داخل الصّـــفّ العادي؟

تلخّصت مجمل إجابات الطّلبة الموهوبين في أنّ هناك مجموعةً من الممارسات التّدريسيّة التي يرغبهـــا الطّالب الموهوب، من ضمنها تنمية الجانب الفنّي لديه، وتعزيز روح التنافس بين الطّلبة، وعمل زيـــارة للمختبرات الموجودة في المدارس؛ من أجل تعزيز الجانب العملي للدّرس، كما يُحبّذ طرْح مجموعة من الأسئلة؛ من أجل تنمية المهارات العقليّة لدى الطّالب، وضرورة إقامة دروس تفاعليّة بين الطّلبة، وعمل مشاريع صغيرة ضمن مجموعات لديها نفس الاهتمام.

وكوْن الباحثة تعمل في مجال التّعليم والتّدريس، تجد أنّه من الضّروري وجود قســـم إشـــراف خـــاصّ بالطّلبة الموهوبين في وزارة التّربية والتّعليم يعمل على متابعتهم، والتركيز علـــى أســـاليب تدريســـيّة يرغبها الطّالب الموهوب، من خلال مشرفين مختصّين في هذا المجال؛ لتقديم التّقييم المستمرّ للمعلمين؛ من أجل تحسين الممارسات التّدريسيّة المقدّمة لهم، وكوْن تعليم الطّلبة ينبع من احتياجاتهم واهتماماتهم؛ من أجل صقل مهاراتهم بالشّكل المطلوب والمناسب الذي يشعرهم بالانتماء، ويبعد عنهم الملل والضّجر من التّدريس والتّعليم.

نصّ السّؤال الرابع: ما التّحديات التي تواجه الطّلبة الموهوبين داخل الصّفّ العادي؟

بيّنت مُجمل إجابات الطّلبة الموهوبين أنّهم يواجهون مجموعة من التّحديات في العمليّة التّعليميّة تتلخّص في أنّ المنهاج الدّراسي لا يخدم قدراتهم التّعليميّة، ولا يراعيها، كما يعانون من غياب المنافسة؛ ما ينشر الشّعور بالملل، وأنّ ازدحام الطّلبة في الصّفّ يصَعْب عليهم التّفاعل بين زملائهم، ومن التّحديات التي تواجه الطّلبة كثرة الأسئلة والاستفسارات، واتّباع المعلّم الأساليب التّقليديّة في العمليّة التّعليميّة، من ضمنها التّلقين الملّ للمادّة التّدريسيّة؛ ما ينتج عن ذلك تسرُّب من المدرسة.

وترى الباحثة أن المعلّمٍ الناجحٍ الكفءُ يتبع أساليب ممتعه من خلال العمليّة التّعليميّة، ويدخل البرامج الإثرائيّة الحديثة والمتطوّرة ضمن المنهج التّقليدي المتّبع في المدراس، ويتدخل المعلّمين في محتوى المنهج بما بتناسب مع حاجات الطّلبة الموهوبين، ويقدمون أنشطة متنوّعة ترفع مستوى التّعليم، وإشعار الطّالب بمسؤوليّته تُجاه التّعليم والتّعلُّم الذاتي؛ من أجل معالجة التّحديات التي تواجههم داخل الصّفّ العادي، وقد ذكرت العديد من الدّراسات برامج حديثة تناسب الطّلبة الموهوبين بالتّفصيل، منها دراسة (القواسمي،2023) عن موضوع التّلمذة، ودراسات عدّة عن برامج الإثراء، وغيرهم الكثير يمكن للمعلّمين الاطّلاع عليهم، والاستفادة منهم على جميع الأصعدة.

نص السّؤال الخامس: ماذا لو تمّ تجميع الطّلبة الموهوبين في صفّ خاصّ؟

تتمحور معظم الإجابات على أنّ هناك مزايا كبيرة من وراء تجميع الطّلبة الموهوبين في صفّ واحد، منها:

- أنّه سيتمّ رفع مستوى الموهبة لديهم.
- سيتمّ زيادة وتيرة المنافسة بين الطّلبة؛ ما ينجم عن ذلك معدّل عالٍ من التّفوُّق.
- سيتمّ تقارب المعارف والمفاهيم فيما بينهم، من خلال عمليّة التّجميع.
- سيتمّ طرح مجموعة كبيرة من الأفكار التي تسبّب مستوى كبير من الرّاحة، والتّفكير للطّلبة.

- برأيهم أنّ الصّفّ سيكون مثاليًّا مليئًا بالتّحدي، والمناقشات المفيدة.

وتشجّع الباحثة جمع الطّلبة الموهوبين في صفّ واحد؛ لأنّه سينجم عن ذلك زيادة في المهارات، ورفع روح التّحدي والمنافسة بين الطّلبة؛ على أن يكون هذا التّجميع في أوقاتٍ زمنيّةٍ محدّدة، وترفض الباحثة فكرة عزْل الطّلبة الموهوبين عن العاديّن بشكلٍ دائم_ سواء في مدارس خاصّة، أو في صفوف خاصّة_ لأنّ هذا من شأنه أن يضرّ بالطّلبة الموهوبين والعاديّين على حدّ سواء، فالطّلبة الموهوبون لن تكون لديهم فرصة التّعاون والمشاركة، وستقلّ لدى الطلبة العاديّين فرصة المنافسة، والاقتداء، والاستفادة.

نصّ السّؤال السّادس: ما الذي يحتاج إليه الطّلبة الموهوبون في الصّفّ العادي؛ للحصول على تعليم مناسب لهم؟

بيّنت معظم الإجابات أنّ من أهمّ احتياجات الطّالب الموهوب معلّمٌ كفءٌ، وصبور، وقادر على تطوير موهبتهم، وقادر على دراسة احتياجاتهم واهتماماتهم، ومنهاج تعليمي مناسب لقدراتهم التّعليميّة، وبيئة تعليميّة يسودها جو المنافسة والتّفاعل.

ترى الباحثة أنّ المعلّم هو الشّخص الوحيد القادر على نجاح العمليّة التّعليميّة، من خلال مهارته التّعليميّة، والأساليب التّعليميّة والتّدريسيّة التي يتّبعها في تلبية احتياجات الطّالب الموهوب.

ومن الضّروري أن تقوم وزارة التّربية والتّعليم بعمل دراسة مستفيضة حول الطّلبة الموهوبين الموجودين في المدارس؛ وذلك من أجل إعداد منهاج دراسي مناسب لهم.

النّتائج المتّصلة بالسّؤال الثالث (الفرضيات)

هل توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين_ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين_ تُعزى لمتغيّرات: الجنس، وسنوات الخبرة، وخبرة سابقة في تربية الموهوبين، والتّخصُّص؟

ويبثق عن هذا السّؤال الفرضيّات الآتية:

نتائج الفرضيّة الفرعيّة الأولى: لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين_ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين_ تُعزى لمتغيّر الجنس

تبيّن أنّه لا يوجد فروق عند مستوى الدّالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسّطات وجهات النّظر المعلّمين حول مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين_ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين_ تُعزى لمتغيّر الجنس في الأداة الكلّيّة لمجالات الدّراسة، و يظهر لنا أنّ مستوى الدِّلالة بلغ (0.285) أكبر من مستوى دِلالة (0.05) وبالتّالي نقبل الصّفرية، وفي مجالات الدّراسة يتّضح قبول الفرضيّة الصّفرية في مجال التّخطيط، ومجال التّنفيذ، والتّقييم، والمعيقات، حيث كانت مستوى الدِّلالة ($\alpha \geq 0.05$) أكبر (0.05).

ترى الباحثة أنّ المعلّمين_ باختلاف أجناسهم_ يرون أنّ هناك مستوى للممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين في محافظات شمال فلسطين، أي يهتمّون به، ويعملون على معالجة المعيقات التي تواجه هذه الممارسات.

وبالتّالي تتّفق هذه النّتيجة مع دراسة (القحطاني والفريح، 2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دِلالة إحصائيّة، تُعزى لمتغيّريْن: الجنس، والخبرة.

كما تختلف هذه النّتيجة مع دراسة (ابو ناصر والجغيمان،2012) التي أظهرت أنّ واقع السّياسات التّربويّة المرتبطة ببرامج تربية الموهوبين في المملكة العربيّة السّعودية ليس بالصّورة المناسبة وَفق رؤية العاملين في مجال تربية الموهوبين.

نتائج الفرضيّة الفرعيّة الثّانية: لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِّلالة($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين، تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة

تبيّن أنّه لا يوجد فروق عند مستوى الدّالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسّطات وجهات نظر المعلّمين حول مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين، تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة في الأداة الكلّيّة لمجالات الدّراسة، و يظهر لنا أنّ مستوى الدِّلالة بلغ (0.344) أكبر من مستوى دِلالة (0.05) وبالتّالي نقبل الصّفريّة، وفي مجالات الدّراسة يتّضح قبول الفرضيّة الصّفرية في مجال التّخطيط، ومجال التّنفيذ، والتّقييم، والمعيقات، حيث كانت مستوى الدِّلالة ($\alpha \geq 0.05$) أكبر (0.05).

إنّ المعلّمين_ باختلاف خبراتهم في العمل التربوي_ يدركون مفهوم الممارسات التّدريسيّة، وأهميّتها للطّلبة الموهوبين؛ كوْن الممارسات التّدريسيّة النّاجحة تنمّي لدى الطّالب الموهبة، وتشجّعه نحو تطويرها، بناء على ذلك يسعى كلّ معلّم الانتساب إلى دورات تدريبيّة؛ من أجل ابتكار ممارسات تدريسيّة حديثة.

حيث تتّفق هذه النّتيجة مع دراسة (القحطاني والفريح، 2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دِلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّريْن: الجنس، والخبرة، ودراسة (سعيفان، 2019) التي أظهرت أنّه لا توجد فروق تُعزى لمتغيّر الجنس، أو سنوات الخبرة لدى المعلّمين

نتائج الفرضيّة الفرعيّة الثّالثة التي تنصّ على: لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين_ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين: جنين، طولكرم، نابلس_ تُعزى لمتغيّر الخبرة السّابقة في تربية الموهوبين.

تبيّن أنّه يوجد فروق عند مستوى الدّالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر المعلّمين حول مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين_ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين_ تُعزى لمتغيّر الخبرة السّابقة في تربية الموهوبين الأداة الكلّيّة لمجالات الدّراسة، ويظهر لنا أنّ مستوى الدِّلالة بلغ (0.001) أقلّ من مستوى دِلالة (0.05) بالتّالي ترفض الفرضيّة الصّفريّة، وفي مجالات الدّراسة.

إنّ وجود خبرة سابقة في تعليم الموهوبين لدى المعلّمين يعكس إيجاباً على أدائهم التّدريسي للطّلبة الموهوبين، ومن هذا المنطلق على وزارة التّربية والتّعليم إعداد المعلّم، وإكسابه خبرة في التّعامل مع الطّلبة الموهوبين، من خلال دورات تدريبيّة تعطى للمعلّمين كدورات تهيئة للمعلّمين الجدُد، وتعريف المعلّمين باختلاف خبراتهم في مواكبة تربية الموهوبين أنّ كلّ طالب موهوب له طريقة محدّدة، ومختلفة في التّدريس خاصّةً أنّ هناك طلبة ضعاف الشّخصيّة، ولا يستطيعون التّعبير عن موهبتهم.

حيث تختلف هذه النّتيجة مع دراسة (ابو ناصر والجغيمان،2012) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دِلالة إحصائيّة لأثر كلّ من متغيّرات الوظيفة، والخبرة في تربية الموهوبين، والمؤهّل العلمي على واقع السّياسات التّربويّة في مجال تربية الموهوبين.

نتائج الفرضيّة الفرعية الثّالثة التي تنصّ على: لا توجد فروق ذات دِلالة إحصائيّة عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$)في مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين_ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين: جنين، وطولكرم، ونابلس_ تُعزى لمتغيّر التّخصُّص.

تبيّن أنّه لا يوجد فروق عند مستوى الدّالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر المعلّمين حول مستوى الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين_ من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في محافظات شمال فلسطين_ تُعزى لمتغيّر التّخصُّص الأداة الكلّيّة لمجالات الدّراسة، ويظهر لنا أنّ مستوى الدِّلالة بلغ (0.808) أكبر من مستوى دِلالة (0.05)، بالتّالي نقبل الفرضيّة الصّفرية.

وفي مجال الدّراسة ترى الباحثة أنّ المعلّمين_ باختلاف تخصُّصاتهم المِهْنيّة سواء أ كانت علميّة أم أدبيّة_ يدركون جدّيّة، ونفْع الممارسات التّدريسيّة للطّالب الموهوب، واحتياج الموهوبين، والمتفوّقين، والمبدعين إلى بيئة أكاديميّة، وفرص تعليميّة تلبّي احتياجاتهم التّعليميّة حتى يتمكّنوا من تحقيق التّقدُّم المستمرّ في المدرسة، على الرغم من أدائهم الأكاديمي العالي، وقدراتهم الإبداعيّة، والقياديّة، إلّا أنّ العديد من الطّلاب الموهوبين قد يعانون من انخفاض مستوى التّحصيل الأكاديمي، أو التّسرُّب من المدرسة إذا لم يتمّ تلبية احتياجاتهم التّعليميّة.

مناقشات ختامية

لقد أظهرت النّتائج أنّ مستوى الممارسات التّدريسيّة التي يتّبعها المعلّمون والمعلّمات للطّلبة الموهوبين كبيرة في مجاليْ التّخطيط والتّنفيذ، في حين جاءت متوسّطة في مجاليْن التّقييم، والمعيقات التي تواجههم في تطبيق هذه الممارسات، وهذا يدلّ أنّ المعلّمين والمعلّمات يمتلكن معرفة كبيرة تخصّ الطّلبة الموهوبين، إمّا بحكم الخبرة في مجال التّدريس، أو من الاطّلاع على ما هو جديد من المعارف في هذا المجال، ولكن عند سؤال الطّلبة الموهوبين عن رأيهم في الممارسات التي تطبّق لهم داخل الصّفّ جاءت النّتائج مغايرة وسلبيّة فيما يخصّ الممارسات التّدريسيّة التي تخدم قدراتهم، وهذا يدلّ على عجز واضح في تطبيق هذه المعرفة التي يمتلكها المعلّمون فيما يخصّ الموهوبين، وينتج عن هذا الاختلاف وجود فجوة بين المعلّم والطّالب الموهوب.

وترى الباحثة أنّه يجب العمل من قبل وزارة التّربية والتّعليم على تقليص هذه الفجوة من خلال تقديم دورات تدريبيّة وورشات عمل للمعلّمين من ذوي الاختصاص، والخبرة في هذا المجال، والعمل على التّبادل الثّقافي بين الدّول المتقدّمة في هذا المجال من خلال الابتعاث والتّشبيك، سيّما أنّ النّتائج جاءت إيجابيّة بمن يمتلك خبرة في مجال تربية الموهوبين.

التّوصيات

بناءً على ما سبق توصي الباحثة بمجموعة من التّوصيات، من أهمّها ما يلي:

1. قيام مديريات التّربية والتّعليم على دعْم المعلّمين في توفير تعليم متمايز للموهوبين، والمتفوّقين، والمبدعين، ضمن الصّفوف العاديّة بما يضمن تلبية حاجاتهم: المعرفيّة التّربويّة، والاجتماعيّة، والنّفسيّة، من خلال دورات تدريبيّة من مختصّين بشكلٍ دوريّ.
2. توفُّر سياسات تربويّة تقوم على أسُس علميّة برعاية الوِزارات ذات العلاقة من خلال توفير بيئة تحتيّة لرعاية الموهوبين، والمتفوّقين، والمبدعين، تشمل التّعريف الواضح للموهبة، وبرامج تربية الموهوبين، والمتفوّقين، والمبدعين، ومناهج تعليميّة تراعي حاجاتهم المختلفة يقدّمها تربويّون مؤهّلون في مجال الموهبة، ومعلّمون أكفياء.
3. على المعلّمين السّعي الدائم لمعرفة أحدث الطّرق، والأساليب التّدريسيّة الحديثة التي من شأنها أنْ تحسّن من مستوى الطّلبة الموهوبين.
4. تعزيز وعي الإدارة المدرسيّة بأهمية تطوير الممارسات التّدريسيّة المتاحة للطّلبة الموهوبين.
5. العمل على تجاوز المعيقات التي تواجه الممارسات التّدريسيّة في المدارس من خلال عمل دورات تدريبيّة للمعلّمين بخصوص كيفيّة التّعامل مع الطّالب الموهوب.

دراسات مقترحة

1. إجراء دراسات مشابهة على مديريّات ومحافظات أخرى؛ وذلك من أجل تعميم النّتائج على نطـــاق أوسع.
2. إجراء دراسات تفصيليّة لكلّ مجال على حِدا؛ لتكون النّتائج أدقّ، وأوضح.
3. إجراء دراسات تكشف عن الحلول في مجال المعيقات الممارسات التّدريسيّة للطّلبة الموهوبين.

المراجع العلمية

أولاً: المراجع العربية

ال محسن، رضاب. (2022). الانهماك بالتعلم وعلاقته بأساليب معاملة المعلم لدى الطلبة الموهوبين. *مركز البحوث النفسية_ جامعة الكرخ للعلوم*.

ال ياسين، حسين. (2020). *طرق التدريس العامة*. بيروت: دار القلم.

إبراهيم، أسامة. (2020). *التعليم القائم على المشروعات للطلبة الموهوبين*.

ابن المنظور، محمد مكرم علي. (1996). *لسان العرب*. الاردن_عمان: دار الكتاب.

أبو دياب، بلال. (2021). الكفايات المهنية لمعلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. *رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح. نابلس*.

أبو رميلة، نهاد. (2023). تطوير أنموذج علمي لبرامج التلمذة لخدمة الطلبة الموهوبين في المجتمع الفلسطيني.

أبو ناصر، فتحي؛ الجغيمان، عبدالله محمد. (2012). واقع السياسات التربوية المرتبطة ببرامج تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*.

الأسمر، رانية. (2021). معيقات الكشف عن الطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومقترحات حلها. *رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح. نابلس*.

الأسود، ولزعر. (2019). اقتراح بطاقة مدرسية للكشف عن الطلبة الموهوبين. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، الصفحات 101-115.

الأشول، ألطاف. (2013). المشكلات التي يعاني منها الطلاب الموهوبون المتفوقون في مدرسة الميثاق. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، الصفحات 109- 136.

بن قينية، عبير؛ كريمة، دغفل؛ رندة، بوزيد. (2019). طرق الكف عن الموهوبين من وجهة نظر الاساتذة. *رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة محمد بوضياف*.

بهنسي، شيماء. (2024). تبني برنامج التسريع الأكاديمي في مدارس المتفوقين الثانوية "STEM" في مصر: دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية. *جامعة المنصورة*.

بوزويقة، عبد الكريم. (2020). دراسة تشخيصية لواقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية. *كلية الدراسات العليا_جامعة محمد_الجزائر*.

البوسعيد، أحمد؛ الحوسني، هدى. (2021). مستوى معرفة المعلم العاني بالموهبة ومؤشراتها لدى الطلبة، والخرافات المرتبطة بها. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*.

توم، ميسون. (2022). المعيقات التي تواجه بناء برنامج اثرائي للطلبة الموهوبين في فلسطين. *رابطة التربويين*.

الجبالي، حمزة. (2016). *أساليب وطرق التدريس الحديثة*. عمان: دار المعرفة.

جروان، فتحي. (2005). *الموهبة والتفوق والإبداع*. عمان: دار الفكر.

الجميلي، علي. (2023). التحديات التي تواجه مدارس الموهوبين في العراق الإرشاد والتوجيه المهني للطلبة الموهوبين. مركز *البحوث النفسية*، الصفحات 177-200.

الحروب، الحروب؛ الخوري، سارة. (2018). تعريفات ومفاهيم الموهبة حول العالم. *تعليم الموهوبين في المدارس اللبنانية*، الصفحات 9-38.

الحروب، أنيس. (1999). *نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين*. عمان: دار الشروق.

حسنين، حسن. (2007). *طرائق التدريس*. عمان: دار مجدلاوي.

الخطيب، عامر؛ العبادلة، سمر. (2014). أدوار المعلم في مدرسة الموهوبين.

خليل، نورة. (2020). البرامج التعليمية ورعاية الموهوبين.

دعمس، مصطفى. (2008). *استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة*. دار الكتاب: عمان.

دليو، فضيل. (2014). معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية. *مجلة الاداب والعلوم الاجتماعية*.

رياض، عدنان. (2023). أثر المعرفة التربوية والممارسات التدريسية للمعلمين على تحصيل الطلاب في المدارس العامة في باكستان. *المجلة الباكستانية للبحوث الاجتماعية*، الصفحات 469-478.

السرور، ناديا هايل. (2003). *مدخل إلى تربية الموهوبين والمتفوقين*. الاردن _عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سعاد، هواري. (2021). أساليب الاستبيان. *جامعة الأخوة منتوري قسنطينة*.

سعادة، جودت. (2020). *المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين*. عمان: دار المعرفة.

سعيفان، هدى. (2019). تقييم المناهج وطرائق التدريس المستخدمة في برامج الموهوبين ضمن المدارس الحكومية في إقليم الوسط. *المجلة التربوية الأردنية*.

الشمري، نعيمة حبيب. (2 9، 2019). الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل في ضوء متطليات رؤية المملكة العربية السعودية 2030م من وجهة نظرهم. *المجلة العربية للنشر العلمي*.

صلاح الدين، محمود. (2004). *تعليم وتعلم مهارت التدريس*. القاهرة: عالم الكتاب.

العاجز، فؤاد علي؛ مرتجى، زكي رمزي. (2012). واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في محافظة غزة وسبل تحسينه. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*.

عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال. (2020). مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس.

عبد الغفار، أحلام. (2003). *الرعاية التربوية للمتفوقين دراسيا*. مصر: دار الفجر.

العدوان، زيد؛ داوود، أحمد. (2016). *استراتيجيات التدريس الحديثة*. القاهرة: مركز ديبونو.

العزة، سعيد. (2002). *تربية الموهوبين والمتفوقين*. عمان: الدار العلمية.

العمارات، فارس. (2020). *إدارة المواهب في المنظمة*. عمان: دار الخليج.

عواد، فواز. (2019). *الرعاية التربوية للطلبة المتميزين*. القاهرة: دار اليازوري.

فخرو، أنيسة. (2015). متطلبات واساليب الكشف عن الموهوبين والمبدعين. *المؤتمر الدولي للموهوبين والمتفوقين*. جامعة الإمارات العربية.

فرج عامر. (2016). *طريقة إلى النجاح في مهنة التدريس*. عمان: دار المعرفة.

القحطاني، سميرة؛ الفريح، نايف. (2021). واقع استخدام معلمي الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتمايز ومعوقات تطبيقها. *المجلة العلمية*.

القريطي، عبد المطلب. (2004). *الموهوبين والمتفوق*. القاهرة: عالم الكتاب.

محمود، عبد الرزاق. (2021). مهارات اكتشاف ورعاية الموهوبين والمتفوقين ومدى توافرهـــا لـــدى معلمي المرحلة الإعدادية. *مجلة أربد الدولية للعلوم التربوية والنفسية*.

مركز المعلومات الوطني_وفا. (2023). *https://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=2806*.

المغربي، أحمد. (2015). *الموهبة والإبداع والتفوق: الكشف عن الموهوبين والمبـــدعين*. عمـــان: دار أمد.

المقطري، طه. (1999). وصف وتحليل للممارسات التدريسية لمعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية في شمال المملكة. *رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموكز عمان*.

النبهان، موسى. (2015). *دليل مرجعي في الكشف عن الموهوبين*. الأمارات العربية المتحدة: مركـــز دبي.

نقي، أحمد. (2021). Interview: the nature, importance, objectives, types. *كليـــة الاداب واللغات، جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانه*، الصفحات 85-95.

واينبرينر، سوزان؛ برولز، دينا. (2016). *دليل التجمع العنقودي*. عمان: دار العبيكان.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2017). *الخطة الإستراتيجية لقطـــاع التعلـــيم 2017_2022*. رام الله_ فلسطين: وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ambrose, D. (2017). Interdisciplinary Exploration Supports Sternberg's Expansion of Giftedness. *Roeper Review (Routledge)*, pp. 178-182.

Antoun, M., Kronborg, L., & Plunkett, M. (2020). Investigating Lebanese Primary School Teachers' Perceptions of Gifted and Highly Able Students. *Gifted and Talented International.*

Antoun, M., Kronborg, L., & Plunkett, M. (2020). Investigating Lebanese Primary School Teachers' Perceptions of Gifted and Highly Able Students. *Gifted and Talented International*.

Arizaga, M. G., Lefort, M. V., Hermosilla, H. C., Hebert, T., & Solar, M. L. (2020). Tales from within: Gifted Students' Lived Experiences with Teaching Practices in Regular Classrooms. *Education Sciences*.

Cheung, R. H., & Hui, A. (2020). Gifted Education in Hong Kong; A School Based Support Program Catering to Learn Diversity. *SAGE Journals*.

Creswell, J. W. (2014). Research design:Qualitative, quantitative, and mixed mwthods approaches. *SAGE Publications*.

Gama, & Salgado, M. (2014). As Teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. *Revista Educação Especial (Universidade Federal de Santa Maria)*, pp. 665-674.

Han, K. (2007). The Possiblities and Limitation of Gifted Education in Korea: Alook at The ISEP Science –Gifted Education Center. *Journal of Asia Pacific Review*, pp. 450-463.

Hand, M. C. (2020). Examining Students' and Teachers' Perceptions of Differentiated Practices, Student Engagement, and Teacher Qualities. *Journal of Advanced Academics*, pp. 530-568.

Heuser, T., Danna, J., Velay, J. L., & Frey, A. (2018). From gifted to high potential and twice exceptional: A state-of-the-art meta-review. *Applied Neuropsychology: Child*, pp. 165-179.

Johnsen, S. K., & Kaul, C. R.. (2019). Assessing teacher beliefs regarding research-based practices to improve services for GT students. *Gifted Child Today*, pp. 229-239.

Jonsen, S., & Baska, J. (2006). National Standers forTeacher of Gited and Talented Students. *Tempo*, pp. 24-31.

Kaya, N. (2019, July). Determination of Attitudes and Opinions of Classroom Teachers about Education of Gifted Students. *Education and Science*, p. 239_256.

Lefort, M. V., Hermosilla, H. C., Hébert, T. P., & Conejeros-Solar, M. L. (2020, May 12). Tales from within: Gifted Students' Lived Experiences with Teaching Practices in Regular Classrooms. *MDPI education sciences*.

Liberato, L. (2021). Teaching Practice as the Basic Nucleus of Research, Innovation and Professional Skills. *Innovation-the European Journal of Social Science Research (Science Publishing Group)*, pp. 2-27.

Lim, T., Christoph, P., & Kurt A.r, H. (2005). *Conceptions of Giftedness: The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students.*

Mammadov, S., & Topcu, A. (2014). The Role of E-Mentoring in Mathematically Gifted Students Academic Life; A Case Study. *Journal of The Education of The Gifted*, pp. 220-244.

Poland, D. (2003). Instructional Strategies in Science Class Rooms of Specialized Secondary Schools for Gifted. *Unpublished Doctoral Dissertation, College of Williamand Mary, UK.*

Renzulli, J. (2005). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promotingcreative productivity. *In R. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), Conceptions of Giftedness*, pp. 246-279.

Renzulli, J. S. (1977). The School Wide Enrichment Model; A Comprehensive plan for the Development of Talent and Gifted. *The School Administrator*.

Renzulli, J. S. (2004). School for Talent Development; A practical Plan for Total School Improvement. 20-22.

Resch, C. (2014). National policies and strategies for the support of the gifted and talented in Austria. *CEPS Journal 4 3,S*.

Riba, S., Sanchez, L., & Villaverdo, A. (2018). Programs and Practices for Identifying and Nurturing High Intellectual Abilities in Spain. *Gifted Child Today*.

Rott, B., & Schindler, M. (2016). Networking Theories on Giftedness—What We Can Learn from Synthesizing Renzulli's Domain General and Krutetskii's Mathematics-Specific Theory. *Education Sciences (MDPI AG)*, pp. 1-6.

Seokhee Cho و،Yewon Suh .(2016) .Korean Gifted Education; Domain-Specific Development Focus .*Turkish Journal of Giftedness*.

Stephens, K. R. (2020). Gifted Education Policy and Advocacy: Perspectives for School Psychologists. *Psychol Schs*.

Turaboyeva, M. (2022). The methodology of how to identify and work with gifted students. *Frontline social sciences and history journal*, pp. 79-85.

Van tassel, J. (2018). American Policy in Gifted Education. *Gifted Child Today*.

Varanasi, R., & Sidotam, A. (2023). *Pandemic, Hybrid Teaching&Stress: Examining Indian Teachers' Sociotechnical Support Practices in Low-income Schools*. Indian.

الملاحق

ملحق (أ)

الاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

السادة المعلمين المحترمين والمعلمات المحترمات.

يسرني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي صممت خصيصا لجمع المعلومات اللازمة لاستكمال دراسة الماجستير تخصص تربية الموهوبين في جامعة النجاح الوطنية، وهي بعنوان (**مستوى الممارسات التدريسية للطلبة الموهوبين من وجهة نظر الطلبة الموهوبين ومعلميهم في محافظات شمال فلسطين**)، حيث تهدف هذه الدراسة بشكل رئيسي إلى معرفة الممارسات التدريسية المناسبة المتبعة من قبل المعلمين والمعلمات للطلبة الموهوبين في الصفوف العادية.

ونظرا لأهمية رأيكم، أرجو الإجابة على فقرات الاستبانة بكل شفافية وصراحة ووضوح، حيث أن المعلومات تعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث فقط (إجابتك بصراحة ستساعد في تغيير واقع الطلبة الموهوبين إلى الأفضل بإذن الله).

مع الشكر والتقدير لجهودكم الجبارة...

أولا، البيانات الشخصية:

النوع الاجتماعي:

( ) ذكر ( ) أنثى

سنوات الخبرة:

( ) أقل من 5 سنوات ( ) بين 5–10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

خبرة سابقة في تربية الموهوبين:

( ) نعم ( ) لا

طبيعة التخصص:

( ) علمي ( ) إنساني

ثانيا، الممارسات التدريسية:

أرجو وضع إشارة (x) على الحالة التي تنطبق عليك:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدا
	المجال الأول: مجال التخطيط					
1	أخطط للاختبارات الموقفية التي تكشف الطلبة الموهوبين في الصف العادي.					
2	أتمكن من تحليل محتوى المادة التعليمية ضمن خطوات منظمة.					
3	عند وضع الخطط أراعي الفروق الفردية لدى الطلبة بمن فيهم الموهوبين.					
4	أقوم بعملية المسح السريع للتعرف على الطلبة الموهوبين.					
5	لديّ القدرة على بناء بروفايل الطالب الموهوب.					
6	أبني أنشطة إثرائية تهدف إلى توظيف العمليات العقلية ضمن أطر التفكير المختلفة.					
7	أسعى إلى إشراك الأهل والمجتمع المحلي في المهمات عند التخطيط والإعداد للأنشطة الاثرائية للطلبة الموهوبين.					
8	أحدد الوقت الزمني المطلوب لكل مهمة وألتزم به.					
9	أراعي احتياجات الطلبة الموهوبين عند التخطيط.					
10	أراعي ميول الطلبة الموهوبين واهتماماتهم عند تخطيط الأنشطة والمهمات التعليمية.					
11	أعد أنشطة تعتمد على تنمية التفكير المنتج لدى الطلبة الموهوبين.					
12	أخطط لأنشطة إثرائية تنمي التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدا
13	أنمي مهارات التفكير المبدع (الطلاقة، الاصالة، المرونة، التفاصيل، الحساسية للمشكلات) لدى الطلبة الموهوبين.					
14	أخطط برامج التلمذة المناسبة للطلبة الموهوبين.					
	المجال الثاني: مجال التنفيذ					
1	أجمع الطلبة الموهوبين في إطار التجميع الإثرائي.					
2	أحافظ على الدافعية والإنجاز من خلال تكليف الطلبة الموهوبين بمهام وأنشطة إبداعية.					
3	أشجع الطلبة الموهوبين على التعلم الذاتي.					
4	أكلف الطلبة الموهوبين بمهام وأنشطة توظف مهارات التفكير.					
5	أستخدم أوراق عمل إضافية للطلبة الموهوبين.					
6	أوظف المنحى التربوي التكاملي للطلبة الموهوبين.					
7	أوظف التكنولوجيا في تعليم الطلبة الموهوبين.					
8	أترك المجال للطلبة الموهوبين في المشاركة باختيار الطريقة المناسبة لتعليمهم.					
9	أوظف الأنشطة التي تهدف إلى تعليم وإتقان مهارات التفكير.					
10	أعرض على الطلبة الموهوبين مشكلات مستمدة من الواقع لتنمية مهارة حل المشكلات لديهم.					
11	أسعى إلى تعليم وتشكيل مهارات لدى الطلبة الموهوبين.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدا
12	أساعد الطلبة الموهوبين في الوصول إلى مصادر معرفة مختلفة.					
13	أحدد وقت خارج غرفة الصف للإجابة عن أسئلة الطلبة الموهوبين.					
	المجال الثالث: مجال التقييم					
1	أتابع تطور مهارات الطلبة الموهوبين بشكل دوري ومستمر (ملف الطالب).					
2	أوظف أشكال التقويم المختلفة لقياس مستوى الأداء وتتبع مستوى الإنجاز.					
3	أشرِك الطلبة الموهوبين في تقييم أنفسهم.					
4	أستخدم التقييم النوعي مع الطلبة الموهوبين بدلا عن التقويم الكمي.					
5	أعتبر كل طالب موهوب حالة فريدة (دراسة حالة).					
6	أستخدم مقاييس التقدير في متابعة الطلبة الموهوبين.					
7	أشرِك الأهل في تقييم طفلهم الموهوب.					
8	أقيم الطلبة الموهوبين من خلال المشاركة في المناقشات والأنشطة التعليمية.					
9	أتشاور مع المعلمين في تقييم الطالب الموهوب.					
	المجال الرابع: معيقات الممارسات التربوية					
1	وجود توجهات سلبية اتجاه الطلبة الموهوبين يعيق من تطبيق الممارسات التربوية.					
2	الأعداد داخل الغرف الصفية تحد من الممارسات التربوية الخاصة بالموهوبين.					
3	توافر الإمكانيات داخل البيئة الصفية التي تساعد على تطبيق الممارسات الخاصة بالموهوبين.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدا
4	أواجه صعوبة في الكشف عن الطلبة الموهوبين.					
5	أحتاج إلى جهد ووقت مضاعف لتطبيق الممارسات التربوية الخاصة بالموهوبين.					
6	وجود مرافق داخل البيئة المدرسية تساعد على تطبيق الممارسات التربوية الخاصة بالموهوبين (مكتبة، مختبرات، ساحات خارجية وغيرها).					
7	وجود معلم التكنولوجيا يساعد ويسهل تطبيق الممارسات التربوية الخاصة بالموهوبين.					

ملحق (ب)

المقابلة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

اسم الطالب/ة:

الجنس:

أنا الباحثة سمية العابد أعمل على بحث يخدم الطلبة الموهوبين يبحث في الممارسات التدريسية التي يتبعها المعلمون داخل الصف العادي مع الطلبة الموهوبين.

أتشرف بالتعرف على طالب موهوب تم تشخيصه بناء على عدة معايير منها: ترشيح المعلمين بوساطة قوائم رصد السمات والخصائص السلوكية المميزة للطلبة الموهوبين التي طورها العالم جوزيف رينزولي وفريقه من المختصين، وتحصيلك الدراسي في الأعوام السابقة.

أود أن أطرح عليك بعض الأسئلة الهدف منها هو التعرف على مستوى الممارسات التدريسية التي يتبعها المعلمون داخل الصف مع الطلبة الموهوبين، حيث أني أقصد بالممارسات التدريسية هي مجموعة المهارات والأساليب والاستراتيجيات والوسائل التي يتبعها ويستخدمها ويوظفها المعلم بهدف تحقيق الهدف المراد للطالب بطرائق تناسب الطلبة الموهوبين، في مجالات: التخطيط والتنفيذ والتقييم.

هل أنت جاهز؟

السؤال الأول: من وجهة نظرك، ما أهم الممارسات التدريسية التي يتبعها المعلمون داخل الصف العادي وتلبي حاجات الطلبة الموهوبين المعرفية والتربوية؟

السؤال الثاني: هل تأخذ حقك في المناقشة وطرح وتبادل الأفكار داخل الصف العادي؟ كيف؟

السؤال الثالث: هل يمكنك شرح أهم الممارسات التي يستمتع بها الطلبة الموهوبين داخل الصف العادي؟

السؤال الرابع: ما التحديات التي تواجه الطلبة الموهوبين داخل الصف العادي؟

السؤال الخامس: ماذا لو تم تجميع الطلبة الموهوبين في صف خاص؟

السؤال السادس: ما الذي يحتاج إليه الطلبة الموهوبين في الصف العادي للحصول على تعليم مناسب لهم؟

انتهت المقابلة.

ملحق (ج)

قائمة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	التخصص	مكان العمل
1	د. محمد دبوس	قياس وتقويم تربوي	جامعة الاستقلال
2	د. عمر غنام	قياس وتقويم تربوي	جامعة النجاح الوطنية
3	د. صلاح حمدان	تربية خاصة	جامعة النجاح الوطنية
4	د. تيسير يامين	تربية الموهوبين	جامعة السوربون، والمركز الدولي للتربية الابتكاريّة
5	د. عدنان القاضي	تربية الموهوبين	جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين
6	د. بدور بوحجي	تربية الموهوبين	كلية المعلمين – جامعة البحرين
7	د.سهيل صوالحة	مناهج وأساليب تدريس	جامعة النجاح الوطنية

ملحق (د)

الجداول

جدول (11)

المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية للمجال الرابع

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
.1	38	الأعداد داخل الغرف الصّفّية تحدّ من الممارسات التّربويّة الخاصّة بالموهوبين.	3.72	1.12	كبيرة
.2	43	وجود معلّم التّكنولوجيا يساعد ويسهل تطبيق الممارسات التّربويّة الخاصّة بالموهوبين.	3.72	1.07	كبيرة
.3	42	وجود مرافق داخل البيئة المدرسيّة تساعد على تطبيق الممارسات التّربويّة الخاصّة بالموهوبين (مكتبة، مختبرات، ساحات خارجية وغيرها).	3.61	1.18	كبيرة
.4	39	توافر الإمكانات داخل البيئة الصّفّية التي تساعد على تطبيق الممارسات الخاصّة بالموهوبين.	3.43	1.08	كبيرة
.5	41	أحتاج إلى جهد ووقت مضاعف لتطبيق الممارسات التّربويّة الخاصة بالموهوبين.	3.39	1.12	متوسّطة
.6	37	وجود توجهات سلبية تجاه الطّلبة الموهوبين يعيق من تطبيق الممارسات التّربويّة.	3.37	1.18	متوسّطة
.7	40	أواجه صعوبة في الكشف عن الطّلبة الموهوبين.	2.74	1.06	متوسّطة
		الدّرجة الكلّيّة للمجال الرابع	3.42	0.57	كبيرة

جدول (12)

استجابات أفراد العيّنة عن السّؤال المتعلق بأهمّ الممارسات التّدريسيّة التي يتّبعها المعلّمون

استجابات أفراد العيّنة	
رمز الفرد	**الجنس**
A	**أنثى**
يستخدم المعلّمون المسابقات كنوع من التّشجيع للطّلاب، ويطرحوا مجموعة أسئلة ضمن الدّرس تحتاج التفكير، ويمكنهم تقديم الدّعم من خلال مواقع التّواصل الاجتماعي، ولكن ضمن العادي، لا أشعر بأنّهم يعطونا اهتمامًا خاصًّا أو مختلفًا.	
B	**ذكر**
استخدام السبورة من قبل المعلّم خلال شرح الدرس، وطرْح الأسئلة في الحصّة على الجميع، ودائما يجيب عليها الطّلاب الشاطرين، قد يساعد المعلّم في بعض المرّات الطّلبة المهتمّين، ويشرح لهم أكثر وبتفصيل.	
C	**أنثى**
يكلّف المعلّم الطّلبة بمهامّ تناسب قدراتهم، بحيث تكون المهام سهلة وبسيطة تخصّ الدّرس، واستخدام أسلوب طرح الأسئلة، واستخدام أسلوب التّفكير الإبداعي من خلال إعطائنا فرصة للمشاركة في مسابقات على مستوى المدرسة أو المديريّة.	
D	**أنثى**
عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة، واستخدام أسلوب التّحفيز المعنوي.	
F	**أنثى**
مسابقات التربية، واستخدام المختبرات، ونشارك بشكل مجموعات في مشاريع مختلفة في بعض الموادّ التي يطلب منا المعلّم تنفيذه.	
G	**ذكر**
التجارب التي نقوم بها بالمختبرات، وبعض الأحيان تكون الحصص تفاعليّة، وعند الاشتراك بمسابقات التّربيّة والتّعليم التي تقوم فصليًّا أو سنويًّا.	
H	**أنثى**
لا يتّبع المعلّمون داخل الصّفّ أيّة ممارسات تخدم الطّلبة الموهوبين؛ لضيق الوقت، أو بسبب كثرة أعداد الطّلاب، أو عدم وجود بيئة تساعد القيام بهذه الممارسات، حتى أنّه ما في تشجيع لا من قبل المعلّم، ولا الإدارة.	
I	**ذكر**
عن طريق طرح الأسئلة التي تجعلنا نفكّر ونتردّد، وتصميم مجموعة من الفعاليّات والمسابقات مع باقي الصّفّوف، ومرّات المدارس المجاورة يزيد ذلك من الحماس والتّحدي.	

جدول (13)

استجابات أفراد العيّنة عن السّؤال المتعلّق بأخذ الحقّ في المناقشة، وطرح وتبادل الأفكار داخل الصّفّ العادي؟ وكيف؟

استجابات أفراد العيّنة	
رمز الفرد	**الجنس**
A	**أنثى**
نعم؛ لأنّني أمتلك شخصيّة قويّة، أتمكّن من خلالها إظهار وجهة نظري، وأفكاري داخل صفّي، والاعتراض عند عدم اتّخاذ رأيي، وحقي بالصّفّ، وإقناعهم بوجهة نظري.	
B	**ذكر**
نعم آخذ الحقّ في مناقشة، وطرح وتبادل الأفكار، فالمعلّم يقوم بإعطاء مجال في حال كان هناك شيء أريد مناقشته أو الاستفسار عنه داخل الحصّة أحيانا هناك فكرة لديّ عن موضوع معيّن أقوم بطرحه للمناقشة فيه فبالتّالي آخذ معلومات من المعلّم الأكثر منّي معرفة بشكل عامّ، وأيضا أقدّم للمعلّم، وللطّلّاب ما أملك من معلومات، وأيضاً المواضيع لا تقتصر فقط على المادّة أيضا نناقش عن مواضيع خارج المادة فبالتّالي سأزداد من امتلاكي للمعلومات العامّة.	
C	**حكوميّة أنثى**
من الصّعب أخذ حقي في الصّفّ العادي، وذلك لأسباب منها: 1. كثرة عدد طلّاب الصّفّ العادي. 2. عدم ملاءمة المنهاج لجميع فئات الصّفّ	
D	**أنثى**
نادرًا ما أخذ حقّي في طرْح الأفكار، أو تبادلها، بسبب فرق التّفكير، ويتمّ تأجيل سؤالي في معظم الأحيان بحجّة عدم خلط أفكار الطّالبات.	
F	**أنثى**
لا، لا نأخذ الحقّ بالمناقشة داخل الصّفّ، حيث يتمّ مقاطعة النّقاش بتعليقات سلبيّة، وتدخّلات محرجة، ولا يتمّ إعطاؤنا فرصة لشرح وجهات النّظر التي نراها.	
G	**ذكر**
ليس في كلّ المرّات، مع المعلّم حسب وقت الحصّة، وفراغ المعلّم وتجاوبه معي، ولكن تدور بيني وبين الطّلّاب مناقشات طويلة على موضوع ما.	
H	**أنثى**
للأسف لا أشارك أو أطرح أفكار؛ لأنّه لا يوجد تقبُّل، أو ترحيب من قبل المعلّمة، أو الطّلاب، وغالبا ما أحتفظ برأيي لنفسي، أو أشارك به صديقاتي المقرّبات، أو أهلي.	
I	**ذكر**
لا، لا أتمكن من مناقشة المعلّم في الصّفّ، فالمعلّم يعتبر ذلك إضاعة للوقت والحصة، ومع ذلك أحاول دائما أُبدي رايي في المواضيع المطروحة، حتى لو كان ذلك مزعجًا للغير، ولكن هذا الأمر لا يتمّ بشكلٍ مريحٍ ورضائي.	

جدول (14)

استجابات أفراد العيّنة عن السّؤال المتعلّق بأهمّ الممارسات التي يستمتع بها الطّلبة الموهوبون داخل الصّفّ العادي

استجابات أفراد العيّنة		
رمز الفرد	**المدرسة**	**الجنس**
A	حكوميّة	أنثى
تخصيص زاوية للأعمال الفنية والمواهب الجميلة وتعزيز روح التنافس وتعزيز المعلّمات للطالبات ومواهبهم الفنية		
B	حكوميّة	ذكر
شرح موضوع أو شيء معيّن أمام الطّلاب، وعمل تجارب في المختبر، والذّهاب إلى الحاسوب، وشرح المعلّم آلية استخدام التّطبيق أو موقع معيّن.		
C	حكوميّة	أنثى
تنفيذ أنشطة تخدم فئة الطّلبة الموهوبين، يستطيع مشاركة الطّلبة بعمل مشاريع لها علاقة باهتماماتهم، أو التّعمُّق بمجال ما يهمّهم، أو توجيههم لأماكن تخدمهم، ويمكن أن يصمّم مسابقات، أو تحدّيات تزيد من المنافسة.		
D	حكوميّة	أنثى
طرح أسئلة مهارات عقليّة، وعمل بحوث عن موضوع ما، وشرحه أمام الطّالبات، وتوكيل الطّلبة بمهامّ تحتاج إلى إبداع، أو بحث وتفكير.		
F	حكوميّة	أنثى
الدّرس التّفاعلي، وإقامة الفعاليّات والمسابقات الثقافيّة بين الطّلاب.		
G	**حكوميّة**	**ذكر**
تنفيذ التجارب بشكل عملي، مساعدة المعلّم في شرح المادّة، القيام ببحوث عن موضوع معيّن وشرحه.		
H	حكوميّة	أنثى
تطبيق الدروس بشكلٍ عمليّ، وعمل مشاريع صغيرة ضمن مجموعات لديها نفس الاهتمام.		
I	حكوميّة	ذكر
التفاعل في الصّفّ مع المعلّم والطّلاب، والمشاركة في تقديم الدّرس، والمشاريع التي تدخل فيها التكنولوجيا.		

جدول (15)

استجابات أفراد العيّنة عن السّؤال المتعلّق التّحديات التي تواجه الطّلبة الموهوبين داخل الصّفّ العادي

استجابات أفراد العيّنة		
رمز الفرد	**المدرسة**	**الجنس**
A	حكوميّة	أنثى
عدم الحصول على منهج دراسي يناسب مواهبهم مثلا كتاب(الفنون والحرف) لا يقوم بشرح الأساسيات المناسبة، رفض الطّالب من بعض المسابقات المخصّصة لهم.		
B	حكوميّة	ذكر
غياب المنافسة، والشّعور بالملل وطول الوقت.		
C	حكوميّة	أنثى
ازدحام أعداد الطّلبة بالصّفّ الواحد، وعدم ملاءمة المنهاج المدرسي للطّلبة الموهوبين، وصعوبة تصنيف فئات الطّلبة الموهوبين من قبل المعلّمين ومعرفة احتياج كلّ طالب		
D	حكوميّة	أنثى
عدم تقبُّل بعض الطّالبات لكثرة الاستفسارات والأسئلة، وأسلوب التّلقين المملّ		
F	حكوميّة	أنثى
عدم الاستماع من قبل المعلّمين، وعدم الاهتمام لحديث الطّالب، والمضايقات، وتنمُّر من بعض الطّلبة في الصّفّ عند الحديث والملل من الإهمال وعدم التقبُّل.		
G	حكوميّة	ذكر
الشّعور بالملل في الحصص، وضغط الأهل والمعلّمين، والاعتماد على المناهج الدّراسيّة، حيث لا تخدم حاجات الطّلبة.		
H	**حكوميّة**	**أنثى**
الملل، والضجر، وعدم الانسجام مع الدرس، توقّعات الأهل العالية في الحصول على معدلات عالية، وخصوصًا في فترة الامتحانات.		
I	**حكوميّة**	**ذكر**
عدم تقبُّل المعلّم للأسئلة المتكرّرة، وضيق الوقت، والشّعور بعدم الارتياح، والملل، وعدم الرّضا عن الحصّة.		

جدول (16)

استجابات أفراد العيّنة عن السّؤال المتعلق بتجميع الطّلبة الموهوبين في صفّ خاصّ

استجابات أفراد العيّنة		
رمز الفرد	**المدرسة**	**الجنس**
A	حكوميّة	أنثى
سوف يكون هناك اندماج رائع فيما بينهم؛ لأنّ كلّ واحدٍ منهم يتمتّع بموهبة معيّنة سوف يراها أقرانه بالصّفّ والتّعلُّم، ومنهم_ أيضًا_ مَن سوف يقوم بنصحه، وسوف يكون هناك اهتمام أكثر بمواهب بعضهم بعضا؛ لأنّهم يعلمون ما هي الموهبة، وخصوصا إن كان أكثر من شخص يتمتّع بالموهبة ذاتها، ولكن بأساليب مختلفة يستطيعون التّعلُّم من بعضهم، وتحسين مهاراتهم.		
B	حكوميّة	ذكر
المنافسة عالية جدًّا داخل هذا الصّفّ، فكلّ شخص يريد التّفوُّق على الآخر، وسيتمّ ختم المنهاج بشكلٍ أسرع عن بقية الصّفّوف الأخرى.		
C	حكوميّة	أنثى
سيتم تقارب للمعارف والمفاهيم فيما بينهم؛ من أجل خلق روح المنافسة بين الطّلبة والتّحدي، وتبادل الخبرات، والوصول إلى أعلى مستويات المعرفة الممكنة.		
D	حكوميّة	أنثى
سيتمّ طرح أفكار بكلّ راحة؛ بسبب تساوي درجة التّفكير، وتقبُّل الأسئلة بشكلٍ طبيعي، إضافةً إلى أنّ هذا يزيد من وتيرة التّحدي والمنافسة.		
F	حكوميّة	أنثى
تتيح الفرصة للموهوبين بتعلُّم المزيد، ومناقشة أفكار عمليّة مع من يفهمه، تزيد هذه الفكرة من ثقافة الطّلاب ورقيّهم حيث يمكن أن يكون هذا الصّفّ بيئة مناسبة لملء رغبة الموهوب.		
G	حكوميّة	ذكر
سيكون الصّفّ مثاليًّا، مليء بالتّحديات، والمنافسة، والمناقشات المفيدة.		
H	حكوميّة	أنثى
ستكون المنافسة عالية، ويختفي الشعور بالملل، وسيكون هناك طرح دائم لأفكار جديدة ومبتكرة، وستعم فائدة أكبر على الطّلاب، ومشاركة أوسع من خلال تبادل الاهتمامات، أتمنى حدوث ذلك.		
I	حكوميّة	ذكر
سيكون الأمر جميل، فيه الكثير من الإثارة، والحماس، والدّافعية، وتبادل المعرفة والخبرات، وسيكون الصّفّ مثاليًّا كلّه مناقشات خلاّقة، وإبداع، وستتنوع الإبداعات، وسيتيح ذلك خلْق جوّ من التّفاعل المطلوب بين الطّلاب		

جدول (17)

استجابات أفراد العيّنة عن السّؤال المتعلّق باحتياج الطّلبة الموهوبين في الصّفّ العادي

استجابات أفراد العيّنة		
رمز الفرد	**المدرسة**	**الجنس**
A	حكوميّة	أنثى
الطّلبة الذين يتمتّعون بموهبة الرّسم يجب توفير صفوف لهم، ومراسم هادئة، وأدوات فنّيّة؛ ليقوموا بالرّسم، وأيضًا تشكيل لجنة فنّيّة تختصّ بمساعدات الطّلبة الآخرون، بتعلميهم الرّسم وأساسيّاته، ومن الطّلبة من يتمتع بموهبة الغناء والعزف فيجب أن توفّر المدرسة الآلات الموسيقيّة، وحصص مختصّة؛ لتطوير موهبتهم، وانشاء فريق موسيقى منهم.		
B	حكوميّة	ذكر
معلّم مناسب يمكنه تقبُّل جميع الأسئلة التي سيتمّ السّؤال عنها، ولو كانت كثيرة، وأيضًا وجود جوّ مناسب للتّعليم مثلًا عدم وجود إزعاج في الخارج، وعدم وجود ملهيات ومشتّتات.		
C	حكوميّة	أنثى
معلّم مبدع، ومناهج مواكبة للتطوّر التكنولوجي، ومتطلّبات العصر، ومراعاة الفروق الفرديّة فيما بينهم، والتّوسُّع في استخدام المفاهيم، والمعارف، والمهارات اللّازمة.		
D	حكوميّة	أنثى
عدد قليل من الطّلاب في الصّفّ الواحد، وأن يكون لدى المعلّمين مؤهّلات للتّعامل مع هذه الفئة من الطّلاب، وتنّوع أساليب التّعليم وتعدّدها.		
F	حكوميّة	أنثى
تغيير أساليب التّدريس من أسلوب التّلقين إلى الأسلوب التّفاعلي، حيث يتيح هذا الأسلوب فرصة تعليم أفضل بجودة عالية، لأنّ الطّالب يمكنه أن يتفاعل مع محتوى الدّرس عمليًّا. تغيير المناهج الدّراسيّة التي تعتبر عائق أمام الموهوبين إذ أنها تفتقر الى التّجدُّد فهي لا تواكب العصر، ولا التكنولوجيا. وتدريب معلمين على التّعامل مع الطّلبة الموهوبين، والاستماع لهم ولأفكارهم، وأخذها على محمل الجدّ.		
G	حكوميّة	ذكر
معلّم متعاون ومتفهّم، ومناهج تفاعليّة بعيدة عن التّلقين والتَّكرار، وبيئة تساعد على تنفيذ ما سبق، وإعداد طلّاب تتناسب مع الصّفّ.		
H	حكوميّة	أنثى
فهْم احتياجاتهم، واهتماماتهم، وهذا يحتاج معلّم متفهم، وصبور، ومبدع، وتغيير المناهج التي تعتمد على الحفظ فقط والتلّقين، وتوجيه الموهوبين إلى المسابقات، والمراكز التي تفيدهم		
I	حكوميّة	ذكر
التّعمق في المناهج، وعدم الاكتفاء بما هو موجود في المناهج الدّراسيّة، وعدم تجاهل الموهبة، وتنميتها بكلّ الطُّرق		

جدول (18)

نتائج اختبار "ت" لمجموعتيْن مستقلتين؛ لفحص دِلالة الفروق تبعًا لمتغيّر الجنس

المجال	معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية (ن =176)		أنثى (ن = 143)		قيمة t	مستوى الدِلالة *
	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري		
التّخطيط	3.47	0.58	3.53	0.57	1.037	0.300
التّنفيذ	3.46	0.62	3.56	0.65	1.338	0.217
التّقييم	3.22	0.34	3.26	0.35	0.842	0.401
المعيقات	3.42	0.58	3.42	0.54	0.028	0.978
الدّرجة الكلّيّة	3.41	0.46	3.47	0.45	1.071	0.285

* مُستوى الدِلالة (α= 0.05)

جدول (19)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لمُستوى استجابات عيّنة الدّراسة تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة

المجالات	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التّخطيط	أقل من 5 سنوات	75	3.526	.708
	من 5 سنوات – 10 سنوات	129	3.479	.504
	أكثر من عشر سنوات	115	3.509	.575
	المجموع	319	3.501	.581
التّنفيذ	أقلّ من 5 سنوات	75	3.617	.77348
	من 5 سنوات – 10 سنوات	129	3.429	.53886
	أكثر من عشر سنوات	115	3.527	.62818
	المجموع	319	3.508	.63485
التّقييم	أقلّ من 5 سنوات	75	3.283	.384
	من 5 سنوات – 10 سنوات	129	3.212	.339
	أكثر من عشر سنوات	115	3.248	.332
	المجموع	319	3.242	.347
المعيقات	أقلّ من 5 سنوات	75	3.483	.652
	من 5 سنوات – 10 سنوات	129	3.417	.535
	أكثر من عشر سنوات	115	3.393	.542
	المجموع	319	3.424	.566
الكلّي	أقلّ من 5 سنوات	75	3.496	.566
	من 5 سنوات – 10 سنوات	129	3.398	.402
	أكثر من عشر سنوات	115	3.441	.448
	المجموع	319	3.436	.461

جدول (20)

نتائج تحليل التّباين الأحادي لدِلالة الفُروق في درجة

المجالات	مصدر التّباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مُستوى الدِلالة*
التّخطيط	بين المجموعات	.118	2	.059	.174	.841
	داخل المجموعات	107.417	316	.340		
	المجموع	107.535	318			
التّنفيذ	بين المجموعات	1.738	2	.869	2.172	.116
	داخل المجموعات	126.425	316	.400		
	المجموع	128.163	318			
التّقييم	بين المجموعات	.241	2	.120	.995	.371
	داخل المجموعات	38.238	316	.121		
	المجموع	38.479	318			
المعيقات	بين المجموعات	.379	2	.189	.587	.556
	داخل المجموعات	101.841	316	.322		
	المجموع	102.219	318			
الكلّي	بين المجموعات	.457	2	.228	1.071	.344
	داخل المجموعات	67.358	316	.213		
	المجموع	67.815	318			

* مُستوى الدِلالة (α= 0.05)

جدول (21)

نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دِلالة الفروق تبعًا لمتغيّر للخبرة السّابقة في تربية الموهوبين

المجال	نعم (ن =120)		لا (ن = 199)		قيمة t	مستوى الدِلالة *
	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري		
التّخطيط	3.66	0.66	3.40	0.53	3.610	*0.000
التّنفيذ	3.66	0.71	3.41	0.56	3.140	*0.002
التّقييم	3.28	0.35	3.22	0.35	1.389	0.166
المعيقات	3.52	0.56	3.36	0.42	2.381	*0.018
الدّرجة الكلّيّة	3.56	0.49	3.37	0.42	3.493	*0.001

جدول (22)

نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دِلالة الفروق تبعًا لمتغيّر طبيعة التّخصُّص

المجال	علمي (ن =202)		انساني (ن = 117)		قيمة t	مستوى الدِلالة *
	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري		
التّخطيط	523.	0.58	3.46	0.57	0.825	0.410
التّنفيذ	3.51	0.65	3.50	0.60	0.113	0.910
التّقييم	3.24	0.35	3.25	0.33	0.117	0.907
المعيقات	3.40	0.56	3.45	0.58	0.616	0.538
الدّرجة الكلّيّة	3.44	0.47	3.43	0.44	0.243	0.808

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

THE PERCEPTION OF TEACHING PRACTICES FOR GIFTED STUDENTS BY GIFTED STUDENTS AND THEIR TEACHERS IN THE NORTHERN REGIONS OF PALESTINE

By
Samia Burhan Tawfiq Al-Abed

Supervisor
Dr. Sahar Abu Shokhedem

This Thesis is submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Gifted Education, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2025

THE PERCEPTION OF TEACHING PRACTICES FOR GIFTED STUDENTS BY GIFTED STUDENTS AND THEIR TEACHERS IN THE NORTHERN REGIONS OF PALESTINE

By
Samia Burhan Tawfiq Al-Abed
Supervisor
Dr. Sahar Abu Shokhedem

Abstract

This study aims to assess the level of teaching practices for gifted students within regular classrooms, as perceived by both gifted students and their teachers in the northern governorates of Palestine, specifically Jenin, Nablus, and Tulkarem. Furthermore, it investigates the influence of various factors, including gender, years of teaching experience, prior experience with gifted students, and the nature of the teachers' specialization. Additionally, the study seeks to identify the challenges encountered by teachers in this context. The population under investigation comprises secondary school teachers and gifted students from the aforementioned governorates.

The sample consists of two primary groups: the first group includes a sample of secondary school teachers, estimated at 319 individuals, while the second group comprises gifted students in secondary school. The researcher employed both quantitative and qualitative methodologies to achieve the research objectives and developed a research instrument, specifically a questionnaire, which encompasses four domains. This questionnaire was distributed electronically to the sample of teachers, and their responses were subsequently coded and analyzed.

The results of the statistical analysis conducted using the SPSS software indicate that the application of teaching practices for gifted students by educators is high in two domains: planning and implementation. In contrast, the application is average in the domain of assessment and very high in the domain of challenges encountered. Additionally, the researcher utilized an interview tool comprising six questions and conducted interviews with eight gifted secondary school students.

The analysis of the interview results has indicated that gifted students' express dissatisfaction with the teaching practices currently implemented for their education. They articulate a significant desire for the establishment of specialized classes tailored

for gifted learners. The researcher has identified a discrepancy between the instructional methods employed by teachers and the perceptions of gifted students regarding these practices. In light of these findings, the researcher recommends that possessing knowledge alone does not guarantee its effective application. Consequently, the researcher advocates for the professional development of teachers through specialized training courses led by experts in the field.

Keywords: teaching practices, gifted students, secondary education, northern governorates of Palestine, challenges in teaching, quantitative and qualitative methodologies, professional development, specialized training courses.