

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين

إعداد

حسين أحمد أبو قليبين

إشراف

د. عبد الغني الصيفي

د. صلاح الدين حمدان

قدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج تربية الموهوبين، من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين.

2021

دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات
التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير
العالمية للموهوبين

إعداد

حسين أحمد أبو قلبيين

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2021/8/15م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة

- د. عبد الغني الصيفي / مشرفاً رئيسياً
- د. صلاح الدين حمدان / مشرفاً ثانياً
- د. أحمد فتيحة / ممتحناً خارجياً
- د. علي حباب / ممتحناً داخلياً

التوقيع

.....

.....

.....

الإهداء

إلى من رباني على حب العلم صغيراً... "والدي العزيز."

إلى نبع الحنان الذي لامس حنانها فؤادي... "والدتي."

إلى أصحاب الحب والوفاء، بكم يكتمل العطاء... "إخوتي وأخواتي."

إلى الذين وقفوا معي بالسراء والضراء... "عائلتي الكريمة."

إلى ثرى الأرض المقدسة وعاصمتها القدس، وطني الحبيب.... "فلسطين."

إلى منارة العلم والعلماء وصرحنا الشامخ... "جامعة النجاح الوطنية."

إليهم جميعاً أهدي ثمرة جهدي، وأسأل الله أن ينفعنا به في الدنيا والآخرة.

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي لا يبلغ مدحه القائلون، ولا يحصى نعمه العادّون، فاطر السماوات والأرض، خالق الأنبياء والرسل، خاتمهم سيدنا محمد صلى الله عليه وسلّم، أما بعد...

يقول الله تعالى: ﴿رَبِّ أَوْزَعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ (النمل: آية 19) صدق الله العظيم

يطيب لي أن أتقدم بالشكر والعرفان لكل من ساهم في إخراج هذا العمل المتواضع على صورته الحالية، إيماننا منا بأنه "لا يشكر الله من لا يشكر الناس" فجزاهم الله عنا خير الجزاء، وأخص بالشكر الدكتور/ عبد الغني الصيفي، والدكتور/ صلاح الدين حمدان، لجهودهم القيمة وتوجيهاتهم السديدة في تذليل الكثير من الصعوبات التي واجهتني لإنجاز هذه الرسالة فجزاهم الله خيراً.

وكما أخص بالشكر عضوي لجنة المناقشة: د. علي حبايب، د. أحمد فتحة لقبولهما مناقشة رسالتي ووضع لمساتهما وبصماتهما البارزة عليها، لإخراجها بأفضل صورة، ولا يسعني إلا أن أشكر أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، قسم تربية الموهوبين على ما قدموه لنا طوال مدة الدراسة الجامعية.

كذلك أشكر السادة المحكمين لما قدموه من آراء علمية رصينة في تحكيم أدوات هذه الدراسة.

والشكر موصول للأصدقاء وزملاء الدراسة الذين جسدوا روح التعاون، ولم يخلوا علىّ بالعطاء.

وأخيراً أشكر كل من دعمني وقدم لي النصيحة والتشجيع

وكذلك من تمنى لي التوفيق.

الإقرار

أنا الموقع أدناه، مقدم الأطروحة التي تحمل العنوان:

دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في
ضوء المعايير العالمية للموهوبين

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

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the
researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other
degree or qualification.

Student's Names:

اسم الطالب: حسين أحمد أبو قليس

Signature:



التوقيع:

Date:

15/8/2021

التاريخ:

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع	الرقم
ج	الإهداء	
د	الشكر والتقدير	
هـ	الإقرار	
ح	فهرس الجداول	
ك	فهرس الملاحق	
ل	الملخص	
1	الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية	
1	مقدمة	1.1
4	مشكلة الدراسة	1.2
5	أسئلة الدراسة	1.3
6	فرضيات الدراسة	1.4
8	أهداف الدراسة	1.5
8	أهمية الدراسة	1.6
9	حدود الدراسة	1.7
10	مصطلحات الدراسة	1.8
12	الفصل الثاني: الإطار النظري	
12	مقدمة	2.1
12	المحور الأول: برامج التدريب أثناء الخدمة	2.2
19	المحور الثاني: تدريب المعلمين القائم على الكفايات	2.3
27	المحور الثالث: معايير إعداد معلم الموهوبين	2.4
36	المحور الرابع: الدراسات السابقة	2.5
50	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
50	مقدمة	3.1
50	منهج الدراسة	3.2
50	مجتمع الدراسة	3.3
51	عينة الدراسة	3.4

51	أدوات الدراسة	3.5
62	إجراءات الدراسة	3.6
63	المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة	3.7
65	الخلاصة	3.8
66	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
66	مقدمة	4.1
66	النتائج الكمية للدراسة المتعلقة بأسئلة الدراسة	4.2
66	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	
72	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	
79	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	
80	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	
88	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	
95	مناقشة النتائج المتعلقة بالمقابلة	4.4
105	الخلاصة	4.5
106	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات	
106	مقدمة	5.1
106	مناقشة نتائج الدراسة الكمية (الاستبانة)	5.2
118	مناقشة نتائج الدراسة الكيفية (المقابلات)	5.3
124	التوصيات	5.4
124	مقترحات الدراسة	5.5
125	قائمة المصادر والمراجع	
134	الملاحق	
b	Abstract	

فهرس الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
2.1	المقارنة بين معايير معلمي الموهوبين بين إصدار 2006 وإصدار 2013	35
3.1	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة	51
3.2	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور مكونات البرامج التدريبية والدرجة الكلية للمحور	55
3.3	معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور الكفايات التدريسية والدرجة الكلية للمحور	56
3.4	معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة	57
3.5	معامل ألفا كرو نباخ لقياس ثبات الاستبانة	58
3.6	درجات المقياس المستخدم في الاستبانة	59
3.7	يوضح المحك المعتمد في الدراسة	59
3.8	نتائج اختبار كابا لحساب الثبات	61
3.9	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي	63
4.1	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لمجالات مكونات البرامج التدريبية أثناء الخدمة وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	67
4.2	نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع لدرجة مكونات البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس	68
4.3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال أهداف البرامج التدريبية وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	69
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال محتوى البرنامج التدريبي وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	70
4.5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال أهمية البرامج التدريبية وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	71
4.6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لمجالات مكونات الكفايات التدريسية وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	72
4.7	نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع لدرجة الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس	73

74	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال كفاية التخطيط وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	4.8
75	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال كفاية تنفيذ الدروس وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	4.9
76	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال كفاية تقييم التدريس وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	4.10
78	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال كفاية إدارة الفصل والتواصل وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي	4.11
80	معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين المتغير المستقل (البرامج التدريبية) والمتغير التابع (الكفايات التدريسية) لدى معلمي المرحلة الأساسية في القدس	4.12
81	نتائج اختبار (T) - للعينتين مستقلتين - الجنس	4.13
82	نتائج اختبار (T) - للعينتين مستقلتين - المؤهل العلمي	4.14
84	نتائج اختبار " تحليل التباين " - سنوات الخبرة	4.15
85	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات المجالية) للفروق بين مكونات البرامج التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة	4.16
87	نتائج اختبار " تحليل التباين " - عدد الساعات التدريبية	4.17
88	نتائج اختبار " T - للعينتين مستقلتين - الجنس	4.18
90	نتائج اختبار " T - للعينتين مستقلتين - المؤهل العلمي	4.19
91	نتائج اختبار " تحليل التباين " - سنوات الخبرة	4.20
92	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات المجالية) للفروق لمجالات الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة	4.21
94	نتائج اختبار " تحليل التباين " - سنوات الخبرة	4.22
96	إجابات المعلمين عن السؤال الأول حسب التكرار والنسب المئوية	4.23
97	إجابات المعلمين عن السؤال الثاني حسب التكرار والنسب المئوية	4.24
98	إجابات المعلمين عن السؤال الثالث حسب التكرار والنسب المئوية	4.25
99	إجابات المعلمين عن السؤال الرابع حسب التكرار والنسب المئوية	4.26
99	إجابات المعلمين عن السؤال الخامس حسب التكرار والنسب المئوية	4.27
100	إجابات المعلمين عن السؤال السادس حسب التكرار والنسب المئوية	4.28

101	إجابات المعلمين عن السؤال السابع حسب التكرار والنسب المئوية	4.29
102	إجابات المعلمين عن السؤال الثامن حسب التكرار والنسب المئوية	4.30

فهرس الملاحق

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	أسماء السادة المحكمين لأداتي الدراسة	134
2	الاستبانة في صورتها الأولى	135
3	الاستبانة في صورتها النهائية	141
4	نموذج المقابلة	146
5	مقابلات المعلمين	148

دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين

إعداد

حسين أحمد أبو قليبين

إشراف

د. عبد الغني الصيفي

د. صلاح الدين حمدان

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت مكونات البرامج التدريبية والكفايات التدريسية تختلف باختلاف سماتهم الشخصية، واتبعت الدراسة المنهج الكمي والكيفي متمثلاً في تصميم أداتي الدراسة الاستبانة والمقابلة، حيث اشتملت الاستبانة على (60) فقرة موزعة على محوري الدراسة وهما: مكونات البرامج، والكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين، كما اشتملت على المقابلة، وجرى التحقق من صدق الأداتين وثباتهما، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وزارة المعارف في مدينة القدس، حيث بلغ عددهم (1550) معلماً ومعلمة، حيث تم توزيع الاستبانة إلكترونياً على عينة قوامها (270) مبحوثاً، وفقاً لأسلوب العينة العشوائية البسيطة، موزعين على (45) مدرسة في مدينة القدس، كما تم إجراء مقابلات مع مركزي المواد العاملين بمدارس القدس البالغ عددهم (8) معلمين، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2020-2021م.

وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو مكونات البرامج التدريبية ومكونات الكفايات التدريسية أثناء الخدمة جاءت بدرجة متوسطة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في تقديرات المبحوثين بين مجالات مكونات البرامج التدريبية وبين الكفايات التدريسية، وأشارت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور (مكونات البرامج

التدريبية) لمجال أهمية البرامج التدريبية تعزى إلى متغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي (محتوى البرامج التدريبية، وأهمية البرامج التدريبية) تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى لكلا المجالين، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات البرامج التدريبية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات محور البرامج التدريبية تعزى لمتغير عدد الساعات التدريبية، فيما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة أفراد الدراسة في مجالات الكفايات التدريسية تعزى لمتغيرات "الجنس، والمؤهل العلمي، عدد الساعات التدريبية"، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات مكونات الكفايات التدريسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بتطوير قائمة للكفايات التدريسية الخاصة برعاية الطلبة الموهوبين، والعمل على بناء برامج تدريبية تهدف إلى إعداد معلمين مختصين بتشخيص هذه الفئة ورعايتها في المدارس العادية والخاصة بهم.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

1.1 مقدمة

يشهد العالم تطوراً تكنولوجياً ومعرفياً هائلاً، بحيث أصبحت هناك ضرورة ملحة لإصلاح النظام التربوي والتعليمي بمدخلاته ومخرجاته، ليوافق المستجدات العلمية والتعليمية والتقنية، مما دفع العديد من الجمعيات والمؤسسات المهمة بالتعليم، لعمل العديد من الأبحاث والدراسات العلمية للارتقاء بمهنة التعليم كونها ركناً أساسياً تنهض به المجتمعات والأمم، مع التركيز على المرحلة الأساسية الدنيا لأهميتها في قوة التأثير على صقل المواهب والقدرات المتنوعة للطلبة.

وبما أنّ التعليم وسيلة لبناء الأجيال القادمة، فإنّ المعلم يعتبر أحد المدخلات الأساسية للعملية التعليمية، ويجب الاهتمام بإعداده، لكي يستطيع مواكبة التغيرات السريعة في مجالات المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها الحياتية. وبذلك يربي طلبته بمختلف مستوياتهم على مواجهة مسؤوليات الحياة المعاصرة، في ظل التقدم المعرفي والتكنولوجي للمعلومات. وهذا يتطلب الارتقاء بمستوى تكوين المعلم وتنميته المهنية والأكاديمية، وتمكينه من اكتساب المعارف والمهارات والخبرات العلمية المختلفة المنبثقة من الميدان التربوي (السميع وحوالة، 2005).

وبين جادالله (2011) أنّ المعلم الناجح يستجيب لمتغيرات المجتمع الإنساني خاصة إذا اعتمد على التجدد والابتكار في عمله، حيث إنّ الرتبة بالأعمال التي يقوم بها كل عام، تؤثر بطريقة سلبية على أدائه، وفي ضوء عدم تغطية برامج الإعداد قبل الخدمة إلا لأساسيات البدء بممارسة عملية التعليم، فإنّ التدريب أثناء الخدمة أضحي ضرورة ملحة للمعلمين في وظيفتهم كونها تتطلب نمواً مستمراً في عناصرها البشرية، لأنّ مجالات التربية تتعدد وتتجدد بشكل دوري.

وهناك الكثير من المؤسسات الأكاديمية العالمية خصصت نسبة كبيرة من ميزانيتها للتدريب. كما وضّح العطار (2015) أنّ هناك بعض الإحصائيات الحديثة تشير إلى أنّ ما يتم صرفه على التدريب والتطوير في العام أكثر من (800) مليار دولار، ففي الولايات المتحدة ينفق أكثر من

(100) مليار دولار سنوياً، بينما توضح الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير بأن ما تصرفه المنظمات يبلغ (109) مليار دولار أمريكي بشكل سنوي منها (73%) من الميزانية على الفعاليات الداخلية، و(27%) على الخارجية، أما الوطن العربي فينفق ما يقارب (250) مليار دولار سنوياً، في السعودية وحدها ما يزيد عن (300) مليون دولار سنوياً.

وكل هذا يؤكد أنّ التدريب أثناء الخدمة من المرتكزات الأساسية لتغيير بنية التربية وتطوير أساليبها، باعتباره سلسلة من البرامج النظرية والتطبيقية التي يكتسب المعلم من خلاله أنماط ومنهجيات جديدة يوظفها في عمله، فهو يغطي جوانب النقص التي لم يحصل عليها المعلم أثناء إعداده، ويعمل على تصويب أخطائه التي يقع فيها أثناء التدريس، مما يلزم إعداد برامج تدريبية لمساعدتهم على تلافي تلك الأخطاء، ووفق احتياجاتهم الخاصة (الفرا، 2013).

وهناك الكثير من الدراسات التي تناولت مجال تدريب المعلمين، ومنها: (البوعي، 2003)، (العاجز، 2004)، (النمري، 2007)، (قستي، 2008)، (الشهراني، 2010)، حيث ركز بعضها على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم، ومنها من تناول قياس أثر وفعالية برنامج تدريبي في تنمية الأداء الوظيفي له. وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى أنّ برامج إعداد المعلمين لم تبلغ درجة الفاعلية والكفاءة في تنمية الأداء الوظيفي، والمهارات اللازمة لمواجهة تحديات التربية المعاصرة في القرن الواحد والعشرين. فيما اتفقت على عدد من السمات والكفايات اللازمة للمعلم بشكل عام.

وتؤكد الجمعية الأمريكية لكليات إعداد المعلمين (AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES FOR TEACHER EDUCATION) على أهمية البرامج القائمة على المعايير كونها تقدّم إطاراً للربط بين المعرفة واستخداماتها. وهناك دراسات متعددة أوصت باستخدام المعايير كأساس لبناء البرامج التدريبية، منها: دراسة خضر وأبو خليفة (2016) التي أوصت باستمرار العمل بالبرامج التعليمية وتطويرها وفق المعايير العالمية في تربية المعلمين، ودراسة العاني وأحمد والعبري (2017) التي أشارت إلى ضرورة تثقيف الهيئة التدريسية حول معايير الاعتماد الدولية (CEAP)، مع ربط شروط القبول للمعلمين مع السياسات التي تتفق مع هذه المعايير.

ويضيف حسن (2017) بأنّ البرامج التي تصمم للموهوبين ومعلميهم في غاية الأهمية في تطوير الكفايات التدريسية لهم، فلا بد لنا من الاستفادة منها لتطوير مهارات معلمي المرحلة الأساسية واتجاهاتهم وأدائهم، وقد ذكر الجاسم والنبهان (2018) الكفايات التي يجب أن تتوفر بمعلم الموهوبين حسب المعايير العالمية المعتمدة (National Association for Gifted Children) ومجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) وتشمل خصائص النمو للمتعلم، والبيئة التعليمية، والفروق الفردية، ومحتوى المنهاج المعرفي، والتقويم، والاستراتيجيات وتخطيط الدروس، والتعلم المهني، والتعاون، والممارسات الأخلاقية.

وقد تم اختيار معلم المرحلة الأساسية في هذا البحث، لأنها بداية التفتح والخروج من التمرکز حول الذات في حياة الطلبة، حيث أنّ التربية عملية تكيف مستمرة، والنمو تطور من الناحية الجسدية والعقلية والفكرية، ولا تتم عملية التعليم دون أن يقابلها تقدم في النمو، لذلك فإنّ معرفة معلم هذه المرحلة بالخصائص الشخصية للطلبة ومراعاة الفروق الفردية بينهم أثناء التدريس، فإنّه ينمي المهارات والمعارف لديهم، ويوفر لهم فرص النجاح، ويجنبهم الفشل وما ينتج عنه من إحباط واضطرابات، مما يؤدي إلى الحفاظ على الصحة النفسية لديهم (الشهب، براهيم، 2017).

كذلك نشير في هذه الدراسة إلى تعدد مرجعيات التعلم في القدس منذ عام 1967 حتى اليوم، حيث تختلف غايات وفلسفات التعليم تبعاً للجهة المسؤولة، وتتوزع هذه المرجعيات على أربع جهات مختلفة، وهي: وزارة الأوقاف الإسلامية التابعة للسلطة الفلسطينية، القطاع الخاص، وكالة الغوث للاجئين (الأونروا)، مدارس المعارف والبلدية في القدس (زهد، 2016).

وتتحدد هذه الدراسة في مدارس وزارة المعارف في القدس، حيث تأسست عام 1948، وتعتبر المسؤولة عن التعليم من الروضة حتى الصف الثاني عشر، كذلك مسؤولة عن تأهيل المعلمين للتدريس، وتشرف دائرة المعارف على 50 مدرسة في القدس، وتضم حوالي 48.5% من مجموع طلاب وطالبات المدينة (زهد، 2016).

وفي ضوء ذلك فإن معرفة دور برامج التدريب أثناء الخدمة، يساعد على إظهار نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف لعلاجها في البرامج اللاحقة، وذلك بهدف التغيير والتحسين وتقليل النفقات، كذلك يسهم في الوقوف على الاحتياجات التدريبية المستحدثة من نتائج الدراسة، ويعطي للمعلم فرصة لتطبيق ما تعلمه وقياس أدائه (أحمد، 2016).

وبناء على ما سبق فإن هذه الدراسة تعمل على معرفة دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في مدارس المعارف في مدينة القدس في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين، وذلك للوقوف على نقاط القوة والضعف واستحداث الاحتياجات التدريبية للمعلمين لمواكبة البرامج والمشاريع الإثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين داخل المدارس.

1.2 مشكلة الدراسة

يرتبط التطور المهني للمعلم بنوعية البرامج التدريبية المقدمة له أثناء الخدمة، إذ يعدّ المعلم الركيزة الأساسية في نجاح العملية التعليمية والتدريسية وفق منظور الاتجاه التربوي الحديث، لذلك فهو بحاجة لتطوير كفاياته التدريسية بصورة دائمة، فكما أشار السميع وحوالة (2005) إلى عدم كفاية التدريب الأساسي للمعلمين مع المتغيرات، ولا بد من استمرار التدريب طيلة مدة بقاء المعلم في وظيفته.

وتشير كثير من الدراسات والأبحاث، مثل: الجغيمان (2007) وجروان (2013) إلى ندرة البرامج الخاصة الموجهة لإعداد المعلمين للتعامل مع الطلبة الموهوبين في المدارس. حيث بين هيرزبرج (Hertzberg-Davis, 2013) أنّ عدم تدريب معلمي الصفوف العادية على التعامل مع الطلبة الموهوبين من حيث خصائصهم، وكيفية تعليمهم وتنظيمهم، يؤدي إلى ضغوط كبيرة على المعلمين، مما يؤثر على أدائهم وتفاعلهم مع طلبتهم.

ففي الوقت الذي تولي فيه وزارة المعارف في مدينة القدس أهمية كبيرة لإستمرارية التطوير المهني والوظيفي لمعلمي المرحلة الأساسية، وبناء العديد من البرامج التدريبية المتنوعة لهم عن طريق

مركز الإرشاد وغيره، لاحظ الباحث في ضوء عمله معلما للمرحلة الأساسية في وزارة المعارف، أن معظم البرامج التدريبية المصممة للمعلمين، والساعية لتطوير الكفايات التدريسية والتعليمية لهم، تستهدف بالأساس فئة معلمي الطلبة العاديين، ولا تخصص جزءا من محتواها لإعداد معلمين مختصين بتشخيص الطلبة الموهوبين وتدريبهم. وفي مقابل ذلك أدخلت الوزارة مجموعة من البرامج والمشاريع التعليمية الخاصة بفئة الموهوبين في المدارس العربية التابعة لها في القدس.

وبناء على التوجه العام لوزارة المعارف في العمل على استمرارية تدريب المعلمين أثناء مدة الخدمة، ودمجها لمشاريع تخص الطلبة الموهوبين داخل المدارس تتحدد مشكلة الدراسة في معرفة دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين، ومن هنا تكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين؟

1.3 أسئلة الدراسة

وينبثق عن السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة تحقق مكونات البرامج التدريبية أثناء الخدمة في ضوء المعايير العالمية للموهوبين من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس؟

2. ما مستوى تحقق الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس؟

3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة البرامج التدريبية أثناء الخدمة ومتوسطات الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات استجابات المبحوثين تجاه مكونات البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين تعزى للمتغيرات الديموغرافية الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الساعات التدريبية أثناء الخدمة)؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات استجابات المبحوثين في مستوى تحقق الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين تعزى للمتغيرات الديموغرافية الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الساعات التدريبية أثناء الخدمة)؟

1.4 فرضيات الدراسة

تتطلب الدراسة من الفرضيات الآتية:

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة البرامج التدريبية أثناء الخدمة ومتوسطات الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات استجابات المبحوثين تجاه مكونات البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين تعزى للمتغيرات تعزى لمتغير الجنس

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات استجابات المبحوثين تجاه مكونات البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات استجابات المبحوثين تجاه مكونات البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات استجابات المبحوثين تجاه مكونات البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين تعزى لمتغير عدد الساعات التدريبية أثناء الخدمة.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات استجابات المبحوثين في مستوى تحقق الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين تعزى لمتغير الجنس.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات استجابات المبحوثين في مستوى تحقق الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات استجابات المبحوثين في مستوى تحقق الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات استجابات المبحوثين في مستوى تحقق الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين تعزى لمتغير عدد الساعات التدريبية أثناء الخدمة.

1.5 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين. ويتفرع من هذه الدراسة أهداف فرعية تتمثل بالآتي:

1. التعرف إلى درجة تحقق مكونات البرامج التدريبية أثناء الخدمة في ضوء المعايير العالمية للموهوبين من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس.
2. التعرف إلى مدى تحقق الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس.
3. معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين متوسطات درجة البرامج التدريبية أثناء الخدمة ومتوسطات الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين.
4. الكشف عن الفروق في متوسطات تقديرات استجابات المبحوثين تجاه البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين تعزى للمتغيرات الديموغرافية الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الساعات التدريبية أثناء الخدمة)
5. الكشف عن الفروق في متوسطات تقديرات استجابات المبحوثين تجاه الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين تعزى للمتغيرات الديموغرافية الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الساعات التدريبية أثناء الخدمة)

1.6 أهمية الدراسة

1.6.1 الأهمية النظرية:

يمكن أن تساهم هذه الدراسة في إثراء المحتوى النظري بمعرفة درجة تحقق مكونات البرامج التدريبية أثناء الخدمة ودورها في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية، كذلك تقدم

أداة بحثية لجمع البيانات تعكس من خلالها مدى ملاءمة هذه البرامج في ضوء المعايير العالمية للموهبين من وجهة نظر المعلمين، عن طريق تحليل النتائج والمعطيات وتعميمها، ويتوقع الباحث أنها ستكون منطلقاً لعمل دراسات وأبحاث علمية أخرى في هذا المجال، باعتبارها الدراسة الأولى من نوعها في مدينة القدس - حسب علم الباحث - قائمة على المعايير العالمية للموهبين في إعداد المعلمين.

1.6.2 الأهمية التطبيقية:

كما أن للدراسة أهمية تطبيقية تكمن في مساعدة مخططي برامج التدريب والتأهيل على تطويرها ضمن المعايير العالمية لإعداد معلم الموهبين، حيث أنّ ذلك قد يفيد الطلبة في تنمية قدراتهم، واكتشاف مواهبهم، وتعديل سلوكهم، وذلك بوجود المعلم الذي يمتلك الكفايات التدريسية اللازمة لهذه الفئة، كما أنها تعد أداة علمية لمحوري الدراسة (مكونات البرامج التدريبية، الكفايات التدريسية)، قد تساعد من خلالها الوزارة والمدارس على انتقاء معلمين أكفاء لتدريس الطلبة الموهبين، كذلك تعد مرجعية علمية في تقويم المعلم لذاته ومعالجة مناحي القصور لديه، أيضاً تساهم في معرفة المعاهد والكلديات الكفايات التي يحتاجها المعلم لتعليم الطلبة الموهبين، خاصة بعد فتح أكاديمية القاسمي برنامج " دبلوم احترافي في تربية الموهبين " مخصص للمعلمين العرب.

1.7 حدود الدراسة

حددت هذه الدراسة بالحدود الآتية:

1. الحدود البشرية: معلمي المرحلة الأساسية في القدس.
2. الحدود المكانية: المدارس الأساسية التابعة لوزارة المعارف في القدس.
3. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام 2020 - 2021.
4. الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على تحديد دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية وفق المعايير العالمية للموهبين.

1.8 مصطلحات الدراسة

البرنامج التدريبي:

قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتعريفه على أنه " نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندرّبها تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة ونتاجية عالية"(الفتلاوي، 2003، ص 21).

ويعرّفه الباحث إجرائياً في الدراسة بأنه أنشطة وإجراءات مخطط لها مبنية وفق المعايير العالمية لإعداد الموهوبين، وتهدف لتطوير الكفايات التدريسية لمعلم المرحلة الأساسية بحيث يصبح أكثر إنتاجية وكفاءة في تعليم الموهوبين ورعايتهم.

الكفايات التدريسية:

"تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية" (الفتلاوي، 2003، ص 28).

ويعرّفها الباحث إجرائياً على أنها القدرات المعرفية، والأدائية، والمهارية التي يمتلكها المعلم في تدريس الطلبة الموهوبين في المدارس الأساسية.

التدريب أثناء الخدمة:

" تدريب المعلمين الذين تم تعيينهم وذلك لتنمية معارفهم وتزويدهم بالمهارات الفنية اللازمة لأداء العمل بإتقان" (داود، 2014، ص8)

ويعرفه الباحث: بأنه إعداد برامج ممنهجة لمعلمي المرحلة الأساسية ما بعد تعيينهم، بهدف إكسابهم مهارات وكفايات جديدة في تخصصهم والجوانب التربوية الأخرى تتناسب مع التقدم المستمر في المعايير العالمية للموهوبين.

معلمو المرحلة الأساسية إجرائياً:

هم المعلمون الذين يدرسون فئة الطلبة من 6 سنوات حتى 12 سنة في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس العربية التابعة لوزارة المعارف في القدس.

الموهوبون:

هم الذين يملكون قدرات واستعدادات تمكنهم من الأداء العالي في المجالات العقلية والقيادية والإبداعية والفنية، وعادة يحتاجون لأنشطة لا تقدمها المدرسة لهم (حمدان، 2019).

ويعرفهم الباحث إجرائياً: هم الطلبة الذين يحتاجون لمعلمين يمتلكون كفايات تدريسية عالية المستوى، تتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم العقلية والقيادية والإبداعية، وتتراوح أعمارهم ما بين السادسة حتى الثانية عشرة.

الفصل الثاني

الإطار النظري

2.1 مقدمة

تعد المرحلة الأساسية حجر الأساس لأي نظام تعليمي قائم في أي دولة؛ لكونها من أهم المراحل العمرية التي يتم فيها تطوير قدرات الطفل ومهاراته الحياتية؛ لوجود مجموعة من الخصائص البيولوجية والنفسية والحركية التي تميز الطفل، وتستند إليها المراحل التعليمية اللاحقة.

وفي دور المعلم الذي لم يعد الأمر مقصوراً على تلقين معلومات ومعارف للطلبة، أو إنهاء محتوى المنهاج في مدة زمنية محددة، بل أصبح دوره فعالاً في تنشئة الطلبة لمناحي الحياة المختلفة، ووتدريبهم على القيام بأدوار مجتمعية ومهنية مختلفة، ويتطلب ذلك مهارات وتجاهات ومعارف خاصة، ترفع مستوى التأهيل المطلوب من المعلم والنمو المهني له.

وبما أن المعلمين يمثلون الدور الرئيس في العملية التعليمية، فإن الاهتمام بهم وتطويرهم أصبح ضرورة ملحة؛ للارتقاء بمستوى أدائهم المهني والتدريسي في ضوء المعايير العالمية للموهوبين، وذلك ليقوموا بدورهم على أكمل وجه. إذ يحتاج تطوير المعلمين إلى التفكير أولاً في كيفية التحديد الدقيق والعلمي لمعايير الكفايات التدريسية والمهنية للمعلمين، ومدى الاحتياج الفعلي لها، ومن ثم العمل على إيجاد الطرق والإجراءات المناسبة لإعداد برامج تدريبية تطور مستوى المعلمين.

2.2 المحور الأول: برامج التدريب أثناء الخدمة

يعدّ المعلم أحد الأركان الأساسية والمهمة في العملية التربوية، إذ إنّه عنصر فعّال لنجاح المنظومة التعليمية، فهو الذي يحول محتوى المنهاج إلى مواقف تعليمية، ويختار الوسيلة المناسبة لها، فقد اهتم المسؤولون والمربون في الدول المتقدمة والنامية ببرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، لأنها تساهم في بناء الفرد والمجتمع في الحاضر والمستقبل، لذلك يحرص المسؤولون في العملية التعليمية على أن المعلم لا بد أن يكون قادراً على القيام بدوره التعليمي والتربوي، وعليه لا بد من الاهتمام بالمعلم من حيث اختياره وإعداده وتدريبه وتأهيله (النجار، 2011).

2.2.1 مفهوم التدريب:

هو عملية تعلم سلوكيات ومعارف وطرائق جديدة، تؤدي إلى حصول تغيرات في أداء الأفراد لأعمالهم، ولذلك فإن فهم مبادئ التعلم من الأمور الأساسية التي يجب أن تؤخذ بها عند بناء الخبرات التدريبية الفاعلة (حاكوامة، 2009).

فيما عرّفه محفوظ (2010) بأنه مجموعة النشاطات التي تهدف إلى تطوير القدرات والمعارف المهنية معاً، لزيادة إمكانية تطبيقها في العمل.

كذلك يعرف التدريب بالعملية التي يكتسب الأفراد عن طريقها الأفكار والمعارف اللازمة لمزاولة المهنة، والقدرة على استخدام طرائق جديدة أكثر كفاءة، مما يؤدي إلى تغيير في اتجاهاتهم وسلوكياتهم نحو المواقف المختلفة (النجار، 2011).

ويضيف عباس (2011) بأنه نشاط إنساني يهدف إلى تحسين كفاءة العاملين في المؤسسات، عن طريق تطوير أفكارهم ومهاراتهم ومعارفهم لتطبيق الأعمال المطلوبة بأفضل صورة، ويتم بإسلوب فردي أو جماعي.

يستنتج الباحث مما سبق ذكره أن التدريب نشاط منظم يهدف إلى تنمية قدرات ومهارات ومعارف الفرد في مجال معين من الأعمال؛ بهدف التحسين والتطوير المستمر لمواكبة التغيرات التي تطرأ على تلك الأعمال والقيام بها على الوجه الأمثل.

2.2.2 مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

يرى خان (2009) أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة هو كل برنامج مخطط ومنظم يساعد المعلمين على تحقيق النمو المهني في العملية التعليمية، وذلك من خلال اكتساب المزيد من الخبرات المسلكية والثقافية، وكل من شأنه أن يساعد على رفع مستوى العملية التعليمية بأكملها، وزيادة طاقة كافة المعلمين الإنتاجية، وتسير عملية التدريب وفقاً لخطة مسبقة في إطار تعاوني وفلسفة واضحة.

فيما عرّف العاجز واللوح (2010) تدريب المعلمين أثناء الخدمة بأنه كافة البرامج القصيرة والطويلة والورش الدراسية وغير ذلك من التنظيمات التي تنتهي بالمنح أو الشهادة، والتي تهدف في مجموعها إلى رفع مستوى المعلمين والمعلمات في ناحية أو أكثر من المناحي التي تشكل الأداء الكلي في المهنة.

في حين عرّفه أبو سالم (2012) بأنه كل برنامج منظم ومخطط يساعد المعلم على تحقيق النمو المهني، من خلال إكسابه العديد من الخبرات المسلكية والثقافية وفق إطار جماعي تعاوني، واستنادا لإستراتيجية واضحة ورؤية علمية.

بينما عرّفته الفراء (2013، ص 12) بأنه "مجموعة البرامج والأنشطة التدريبية المخطط لها بناء على احتياجات معلمي التعليم الأساسي بمدارس التربية والتعليم ووكالة الغوث وفق أهداف واضحة وبأساليب متطورة تثري اللقاءات التربوية مما ينعكس على زيادة فاعليتهم التعليمية، ويقاس بالدرجة التي سيحصل عليها المفحوص على الاستبانة"

وتضيف العطار (2015، ص 15) بأنّ التدريب أثناء الخدمة عبارة عن " عملية منظمة لإكساب المعلم (المتدرب) مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات والأساليب والخبرات من أجل تعميق معرفته بمهام عمله بكفاءة وإنتاجية عالية وفق أهداف وكالة الغوث الدولية".

ووفقاً للتعريفات السابقة، فقد عرّف الباحث التدريب أثناء الخدمة إجرائياً بأنه: مجموعة من البرامج والأنشطة والدورات المستمرة المنظمة والمخطط لها وفق احتياجات معلمي المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوزارة المعارف بالقدس، بهدف رفع كفاءتهم الوظيفية والمهنية، عن طريق إحداث تغييرات في سلوكهم واتجاهاتهم ومعلوماتهم وقيمهم، في ضوء الرؤية التربوية للوزارة.

2.2.3 أهداف التدريب أثناء الخدمة:

يوضح السميع وحوالة (2005) أبرز الأهداف الخاصة بالتدريب أثناء الخدمة، وهي: تحسين أداء المعلمين وتطوير قدراتهم العلمية والتكنولوجية، وتنمية اتجاهات ايجابية نحو العمل والعلاقات الإنسانية مع العاملين، كذلك إكسابهم مهارات التفكير الإبداعي للتكيف مع أعمالهم والتغلب على

مشكلاتهم المستقبلية، وتزويدهم بمفاهيم التربية المستمرة وأساليبها التعليمية من خلال تمكينهم بمهارات التعليم الذاتي المستمر.

كما تهدف إلى رفع كفاية القائمين بمهام التدريب التربوي، وتأهيل العاملين بمهنة التعليم للمساهمة في البرامج التدريبية، وتدريبهم على مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم، لتوثيق الصلة بينهم وبين الطلبة والبيئة المجتمعية المحلية.

فيما يذكر سغفان ومحمود (2007) أن من أهداف التدريب العامة أثناء الخدمة رفع مستوى أداء المعلمين عن طريق تحسين قدراتهم ومهاراتهم الإبداعية والتعليمية والتخصصية، وزيادة اطلاعهم على الطرائق والأساليب الحديثة، كما تعرّفهم بمسؤولياتهم ودورهم في حل مشكلات النظام التعليمي القائم، وتعزيز الوعي السياسي والقومي لهم لاستيعاب التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في البيئة المجتمعية للطلبة.

في حين يرى أبو شيخة (2010) أنّ تصميم البرامج التدريبية أثناء الخدمة يتم، لتحقيق مجموعة من الأهداف يمكن إجمالها بما يأتي:

مساعدة الأفراد العاملين على مواكبة التطورات وإحاطتهم بالتقنيات الحديثة لتأدية عملهم، وتنمية المعارف والمهارات والمعلومات التي تساعد العاملين في أداء أعمالهم، كذلك تنمية الاتجاهات الإيجابية في العمل، عن طريق دعم سياسة المنظمة، والعمل ضمن تنمية روح الفريق، وأيضا يعمل على تحسين مستويات الأداء للفرد والجماعة، من خلال وضع معايير لقياس مدى تقدم المتدرب خلال فترة التدريب، ويساهم في إزالة المشاكل والمعوقات التي تؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء، وتأهيل الموارد البشرية اللازمة لأداء الوظائف المطلوبة بالمستوى المطلوب وضمن مواصفات الوظيفة، وبالتالي يساهم التدريب في تحقيق أهداف المنظمة، والارتقاء بمستوى الإنتاجية أو الأداء، سواء للعاملين الجدد أو الحاليين، بالإضافة إلى ذلك يعمل على إعداد الأفراد للقيام بأعمال ذات طبيعة ومواصفات تختلف عن العمل الحالي، الذي يقوم به الفرد بالنقل أو الترقية، وإعداد الأفراد الجدد للقيام بعملهم الجديد على أكمل وجه.

بينما تحدد الفرا (2013) أن أهداف التدريب أثناء الخدمة تتحدد في بناء الثقة بين المشرفين والمعلمين، والاطلاع على استحداث طرائق التدريس وأساليبها الجديدة، وتنمية القدرة على توظيف التكنولوجيا الحديثة، أيضا تهدف لتلبية احتياجات المعلمين الجدد والقدماء، واقتراح الحلول لمشكلاتهم أثناء العمل، كما تسهم في ترقية المعلمين في مهنتهم إلى نواب أو مديري مدارس.

2.2.4 أهمية التعليم أثناء الخدمة:

يصمم البرنامج التدريبي لعلاج أوجه القصور أو تزويد العاملين في التعليم بمهارات وخبرات لزيادة الكفاءة الإنتاجية والكفاءة الفنية عند المعلم، ويمكن النظر إلى أهمية التدريب أثناء الخدمة بأنه يكسب المتدربين مهارات ومعارف واتجاهات ترتبط بعملهم، ويزيد ثقتهم بنفسم من خلال تحمل مسؤوليات قيادية أكبر دون الاعتماد على الآخرين. كما يخفض التدريب من نفقات العمل عن طريق زيادة الكفاءة والمهارة للأفراد والجماعات، وتحسين الأداء الحالي والمستقبلي مما يقلل من نسبة الخطأ لديهم (السميع وحوالة، 2005).

وتضيف الفرا (2013) بأن أهميته تكمن عن طريق توعية المعلمين بالأبحاث والمراجع الخاصة بتخصصهم، ودمج التعليم النظري قبل الخدمة مع بالتطبيق العملي بعد التوظيف، وتحقيق النمو المهني للمعلمين لرفع كفاءتهم وتحسين أداءهم التعليمي، كذلك يساعدهم في اتخاذ القرارات وحل المشكلات لتحقيق أهداف المرحلة التي يعملون بها، واستكمال تأهيل المعلمين في مواد تعليمية مختلفة. أيضا يسهم في إعدادهم للقيادة التربوية نظريا وعمليا، وتكوين مهارات في مجالات الحديث والاستماع والعمل، ويساندهم في التغلب على حالات القلق والتوتر والاغتراب عن العملية التعليمية.

ويرى العطار (2015) بأنه يساعد في رقي الفرد، واكسابه مفاهيم تربوية جديدة تساعد على تغيير الجيل بما هو أفضل، وتكوين مجتمع تعلم وبيئة منضبطة ومحفزة للعمل عن طريق المشاركة مع أسرة المدرسة في ذلك.

ويستنتج الباحث مما سبق أن التدريب أثناء الخدمة يسهم في إعداد معلمين ملمين بالمادة الدراسية واستخدام التقنيات والوسائل التكنولوجية، كذلك يمتلكون كفايات تدريسية، وقيادية، وأكاديمية، واجتماعية عالية، تساعد في تطوير جودة إنتاجهم التربوي والتعليمي، وتحسن بأدائهم، ونتيجة لهذا تقل نسبة الخطأ عندهم بالتالي توفير الوقت والجهد في العمل.

2.2.5 معايير وضع برنامج تدريب للمعلمين:

عند قيام الخبراء بتصميم البرنامج التدريبي يجب تحديد الأهداف بشكل واضح، مع مراعاة الوقت والمكان المناسبين للمتعلمين، واستحضار الفئة المستهدفة التي يشملها البرنامج للوقوف على الأصول النظرية المناسبة لها، وتشجيع المشاركة الفعلية بالأنشطة التدريبية، وتدريب المعلمين على متابعة طلبتهم وتقويمهم (سعفان ومحمود، 2007).

2.2.6 تحديد الاحتياجات التدريبية:

يبنى تخطيط البرامج التدريبية على احتياجات الأفراد، كونها الأساس في نجاح العملية التدريبية، وتتضمن هذه العملية معرفة نقاط القوة والضعف المراد تعزيزها أو علاجها، كذلك تحديد مناحي يراد تتميتها أو تكوينها لدى الفرد. ذكر بهجت (1993) المشار إليه في سعفان ومحمود (2007) ذكر أهم أساليب الخبراء في تحديد الاحتياجات التدريبية وقياسها علمياً، وهي:

المؤشرات العامة، ومن أهمها: مؤشرات الإنتاج والأداء للأفراد، ومؤشرات التكاليف والأنشطة الرئيسية وفقاً لنوع البرنامج التدريبي، وأسلوب التحليل الشامل، ويتضمن: تحليل التنظيم، تحليل العمل، تحليل الفرد، كذلك الأساليب العلمية مثل: الاستبانات ذات الأسئلة المفتوحة، قوائم الكفايات لمعلم الموهوبين، المقابلات الشخصية، وتقارير الرؤساء من المديرين والمشرفين.

2.2.7 الفئات المستهدفة من التدريب:

إحدى أهم الخطوات التي يعتمد عليها البرنامج التدريبي في مراحل التخطيط تحديد الفئات المستهدفة، ويؤخذ بالحسبان عند تصميمه فئتين هما فئة مدربي معلم الموهوبين، وفئة معلمي

الموهوبين، ويتم اختيارهم وفق شروط خاصة وحسب الحاجة، على أن يضم البرنامج معلمين ومشرفيين تربويين من جميع أقسام التعليم (سعفان ومحمود، 2007).

2.2.8 الوقت المحدد للتدريب أثناء الخدمة:

تتعدد أوقات التدريب بحسب تفرغ المعلمين، فقد يتم في وقت محدد من العمل اليومي أو الأسبوعي أو بعد ساعات عمل المعلم لغير المتفرغ، بينما يحصل التدريب خلال وقت العمل الرسمي ويتفرغ له كليا، وهناك برامج قصيرة الأمد تتراوح مدتها بين محاضرة واحدة إلى عدة أسابيع أو شهور، وأخرى طويلة الأمد يستغرق خلالها المعلم عاما أو أكثر (سعفان ومحمود، 2007).

2.2.9 الأنشطة والأساليب المستخدمة في التدريب:

يقوم القائمون على برامج التدريب بتحديد الطرق والأساليب المناسبة للمتدربين، إلا أن هناك أساليب ووسائل تتكرر في معظم البرامج التدريبية يجب مراعاتها، مثل: الورشة التدريبية، حلقات النقاش والحوار، الرحلات التعليمية وتبادل الزيارات، التعليم المبرمج، إجراء البحوث والتجارب المنظمة، الأفلام التعليمية، الندوات العلمية، القياس والتقويم، العصف الذهني، المشروعات العملية، التدريب الميداني ومنها دراسة الحالة وتمثيل الدور (سعفان ومحمود، 2007)، (عودة، 2013).

2.2.10 الأساليب المتبعة في تقويم المتدربين:

تتعدد أساليب تقويم المتدربين لمعرفة أثر البرامج التدريبية في رفع كفاءتهم، ولتحقيق أهدافها لا بد من ارتباط شكل التقويم بالهدف الأساسي للبرنامج، واتسام عناصره بالشمولية، ووجود تنوع في الوسائل المستخدمة، كما ينبغي أن يحقق التقويم تغذية راجعة لكل مجالات البرنامج التدريبي. ومن أهم أساليبه الشائعة ما يلي: تقويم التحصيل المعرفي، كتابة التقارير والبحوث، عمل المقابلات الشخصية، الملاحظة الميدانية، التقويم الذاتي، المشروع التطبيقي، المشاركة في نشاطات البرنامج (سعفان ومحمود، 2007).

تطرق الباحث في هذا المحور إلى مفهوم التدريب بشكل عام، وخصص في ذلك توضيح مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وذكر أهم أهدافه التربوية والتعليمية في تطوير المعلمين ورفع المستوى الأدائي لديهم، كما بيّن أهمية تصميم هذه البرامج التدريبية في تطوير العاملين وزيادة الكفاءة الإنتاجية لديهم، وأشار إلى أهم المعايير التي توضع عند وضع برنامج تدريبي للمعلمين، كذلك تناول الباحث تحديد الاحتياجات التدريبية التي تتضمن نقاط القوة والضعف المراد تعزيزها أو علاجها عند الفئة المستهدفة، إضافة إلى ذلك فقد عرض الباحث أهم الطرائق والأنشطة المستخدمة في تمرير التدريب، والأساليب المتبعة في تقييم المتدربين، ويرى الباحث أنّ هذه العناصر أساس لكل مركز تدريبي أو مدرب يريد بناء برنامج تدريبي للطواقم التدريسية.

2.3 المحور الثاني: تدريب المعلمين القائم على الكفايات

يعد تطوير برامج إعداد المعلمين من الاهتمامات العالمية المعاصرة التي لاقت اهتماماً متزايداً في الآونة الأخيرة، وعلى الرغم من الاختلافات الثقافية، والسياسية، والاجتماعية، والتعليمية في معظم دول العالم نتيجة السياق المجتمعي، إلا أنّ الحرص على جودة وضمان الأداء المهني كان عنصراً مشتركاً. وتحتاج برامج إعداد المعلمين إلى تطوير المستوى التعليمي وإصلاحه للنهوض النوعي فيه، فبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم متعددة، ولكنها غالباً لا تنجح في إعداد الخريجين الجدد على نحو كاف، بسبب عدم توافر برنامج شامل.

وفي ضوء متغيرات الحياة المعاصرة المتلاحقة، فإنّ النظم التعليمية في إعداد المعلم تبنى على عدد من المداخل والاتجاهات منها:

النظرة التقليدية المتمثلة في تزويد المعلم بكم هائل من المعارف لتنمية قدراته العقلية والمعرفية، وهذه لا تركز على الجانبين الثقافي والمهني، فيما برز اتجاه يهتم بتنمية شخصية المعلم، أكثر من التركيز على كفاياته المهنية، في مقابل ذلك يوجد اتجاه يهتم بمهارات المعلم لتمكّنه من إشباع حاجات الطلبة ومواجهتها، بينما يوجد اتجاه فني يهدف إلى التعمق في المجال التخصصي والمهارات التعليمية، وتزويده بثقافة عامة واسعة، وأخيراً الاتجاه الذي يعدّ المعلم في الجوانب المعرفية، والمهارية، والقيم، والاتجاهات (العواد، 2017).

كما ذكرت الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن، 2006) المشار إليها في العواد (2017) إلى ثلاثة اتجاهات أساسية في إعداد المعلم:

- أولاً: الاتجاه المعرفي التقليدي.
- ثانياً: الاتجاه في ضوء مفهوم الكفايات.
- ثالثاً: الاتجاه في ضوء مجالات المعرفة، والاتجاهات، والميول التي تضمن جودة عملية التعلم (العواد، 2017).

سنستعرض في هذه الدراسة الاتجاه القائم على أساس تربية الكفايات وتطوير أدوار المعلم المعاصرة في برامج إعداد المعلمين:

يعتبر اتجاه الكفايات من أبرز الاتجاهات الحالية في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، حيث يؤكد على حاجات المتعلمين لتحقيق أهدافه التربوية، وقد اكتسبت البرامج القائمة على الكفاية أهمية خاصة منذ بداية السبعينات من القرن الماضي كمدخل بديل للتعليم، حيث يحدد فيها المعارف والاتجاهات والسلوكيات التي يحتاجها المتعلمون مسبقاً، مع إظهار مستوى الأداء الذي ينبغي الوصول إليه في الكفايات (سعفان ومحمود، 2007).

ويعد هذا الاتجاه من أبرز ملامح التربية الأمريكية المعاصرة، حيث ظهر نتيجة للتقدم العلمي والتقني، وبديلاً للأساليب التقليدية التي تعرضت للانتقادات في مجال إعداد المعلمين، بهدف تدريبهم ليتمتعوا بكفاءة عالية. ومن العوامل التي أدت إلى ظهور تلك الحركة تزايد النقد الموجه للبرامج التقليدية التي تعتمد على المعرفة كمعيار للنجاح في ممارسة التعلم، ومطالبة أولياء الأمور المدارس بالتفاعل مع المتطلبات الفردية والاجتماعية لمردود أفضل للعملية التعليمية، كذلك تحول دور المعلم من ناقل للمعلومات إلى موجه وميسر للعملية التعليمية، وسهولة تطبيق التكنولوجيا وتوافرها في تصميم برنامج الكفايات وتنفيذها (الجاسم والنبهان، 2018).

ويتميز البرنامج التدريبي القائم على أسس الكفاية في إعداد المعلم عن غيره من الأساليب بأنه يمتاز بالتدرج في ترجمة الخبرات التعليمية، والاهتمام بتقليل الفجوة بين التنظير والتطبيق في برنامج إعداد المعلمين عن طريق تحويل النظريات إلى كفايات تدريسية يظهر أثرها في أداء المعلم وأنماط سلوكه. كما يمتاز هذا الأسلوب بالعمل على تقدير الفروق في الاتجاهات والقابليات والاهتمامات الذاتية للمعلمين، وتحديد المحتوى (المفاهيم، المبادئ، المهارات) والاستراتيجيات والأنشطة والأساليب المساهمة في تحقيق أهداف التدريب والتدريس (الفتلاوي، 2003).

ويشير الفتلاوي (2003) إلى أن المدافعين عن حركة إعداد المعلم القائمة على الكفاية، يرون بأن التعليم فيها أكثر فاعلية وإبداعاً، باعتبارها حركة منطقية، وعلمية، وعملية، واضحة، وبسيطة تصلح لكل المراحل ولكل المواد. أيضاً يعتقدون بأنها الوسيلة المنطقية لتحقيق تكافؤ الفرص، ومراعاة الجوانب الاقتصادية للإعداد، وبالتالي نوعية جيدة للتدريب.

بينما وضّح السميع وحوالة (2005) أن هذه البرامج تتسم بالتحديد الدقيق لمكونات الكفايات اللازمة للمعلم، وصياغة الكفايات في صورة أهداف يمكن ملاحظتها وقياسها من خلال تحديد الأدوار المطلوبة من المتدرب، وهنا المسؤولية تقع على عاتق المتدرب في تحديد الأهداف قبل البدء بأنشطة البرنامج، مع الأخذ بمبدأ تفريد التعليم عن طريق توفير فرص تعليم متعددة، ومصادر تعليم مختلفة لكل متدرب كي يتقن الكفايات دون تحديد وقت محدد، كذلك تكون المتابعة والتقييم لكل متدرب على حدة وفق الأداء المطلوب.

ويضيف الجاسم والنبهان (2018) بأن أهدافها التعليمية محددة مسبقاً ومعروفة لجميع المشاركين، ويمكن للمعلمين فيه (أثناء التدريب) المشاركة في تحديد الكفايات وتنفيذها ومتابعتها، كما أن هناك معايير واضحة لتقويم الكفايات معروفة للمدرب والمعلم والطالب يتم تحديد درجة الإتقان فيها، ويقاس تقدم الطالب فيها بمستوى إتقان الكفاية بشكل سلوكي يمكن ملاحظته، لا على جدول زمني محدد أو على إتمام مقررات دراسية محددة.

2.3.1 الكفاية Competency

تنوعت وتعددت تعريفات مفهوم الكفاية. إذ تم تعريفها بالقدرة على أداء المهمات بمستوى عال من الكفاءة والفاعلية. ومفهوم الكفاية بالتدريس مجموعة المهارات والخبرات والمعارف التي تظهر على التصرفات المهنية وسلوك المعلم المتدرب خلال تفاعله مع الدور الذي يمارسه في الموقف التعليمي (الجاسم والنبهان، 2018).

بينما يعرف (نعيم، 2019، ص 100) الكفايات بأنها "القدرة على أداء العمل بكفاءة وفاعلية، في مختلف المهن والأعمال بما فيها مهنة التدريس التي تتطلب قدراً معيناً من الفهم والممارسة ليتم تأديتها بالشكل المناسب والصحيح".

2.3.1.1 مفهوم الكفايات التدريسية:

يعرفها خزعلي (2010) بأنها هي القدرات والمهارات التي يمتلكها المعلمون والمعلمات في مجال تصميم عملية التدريس وتنفيذها وتقويمها لتحقيق تعلم أكثر فاعلية.

بينما يرى سليمان (2011) أنها: قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية ومهارية ووجدانية) تكوّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.

فيما أضاف المسلم (2018) بأنها مجموعة من القدرات والمهارات التي يفترض أن يمتلكها المعلم بما يمكنه من أداء مهامه ومسؤولياته بأحسن صورة، ونقل المعارف والخبرات إلى طلبته عن طريق التخطيط للدروس وإعداد الأنشطة اليومية والتطبيقية.

كذلك هناك عدة تعاريف من دراسات سابقة للبرامج القائمة على الكفايات منها:

تعريف كل من "كوبر M.Cooper" و"ويبر W.R.Weber" المشار إليه في نعيم (2019) على أنها "البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع أن يظهرها المعلم، والذي يوضح المعايير التي

يمكن اتخاذها في تقييم الكفايات، كما أنه يضع مسؤولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفايات على المتدرب نفسه".

أما "هوسام Howsam" المشار إليه في نعيم (2019) يرى أن البرنامج القائم على الكفايات: "البرنامج الذي يحدد الكفايات التي يفترض لأن يؤديها المتدرب، والمعايير التي تم بموجبها تقييم أدائه"

ويستنتج الباحث من هذه التعاريفات، ما يأتي:

أن البرامج القائمة على الكفايات تعتمد على تحويل المهارات والخبرات والمعارف إلى معايير ومؤشرات أدائية وإنتاجية لتتأكد من تحقيق المعلم المتدرب الأهداف السلوكية المحددة وتقويمها، كذلك لا يمكن الحكم على إتقانها إلا من خلال ممارستها وتطبيقها، وليس هناك سقف زمني للتدريب عليها، فهي مسؤولية المعلم المتدرب، بينما المدرب عليه توفير الفرص والمصادر المختلفة له.

2.3.1.2 أهمية الكفايات التدريسية:

تكمن أهمية الكفايات التدريسية في إعداد برامج تدريب للمعلمين، وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم في مجال النمو المهني الفردي والجماعي، كذلك تقويم أوجه القصور المهنية والعلمية لتحسينها ذاتيا ومؤسسيا، ووصف متطلبات نجاح العملية التدريسية والمهنية، كونها الأساس لبناء أدوات القياس والتقويم (عطية، 2007).

2.3.1.3 مصادر اشتقاق الكفايات:

ويضيف عطية (2007) بأنه يمكن اشتقاق مصادر الكفايات التدريسية من خلال تحليل أدوار المعلم ومهامه في عملية التدريس وتقويمها، ومعاينة أداء مجموعة من المعلمين المميزين أثناء ممارستهم عملية التدريس لتحديد كفاياتهم، كذلك الاطلاع على أحدث ما توصلت إليه البحوث والدراسات ذات الصلة بالموضوع، ومراجعة النظريات التربوية في مجال المعلم والمتعلم، وما

تحتويه من أهداف تربوية وطرائق للتدريس، كذلك الاستفادة من استمارات تقويم أداء المعلمين في تدريس المواد المتنوعة؛ لمعاينة فقرات يمكن الاستفادة منها في اشتقاق كفايات التدريس، أيضا تجربة المعلم في العملية التعليمية والتدريسية في تطوير كل ما استحدث من اتجاهات في كفايات العملية التعليمية.

2.3.1.4 خصائص الكفاية:

تتميز بأنها أداة تتحكم في النشاط، وتكتسب وتعلم عن طريق الممارسة، فهي شاملة ومدمجة للمعارف والتجارب الشخصية، وتعد محطة نهائية لتكوين أو مرحلة، ولا يمكن ملاحظتها إلا من خلال نتائجها، حيث لا تتجسد إلا من الفعل لارتباطها به، وتمارس ضمن وضعية محددة، لذلك تتطلب التكيف مع متطلبات السياق وتحولاته (نعيم، 2019).

2.3.1.5 مجالات الكفايات:

ويشير نعيم (2019) إلى المجالات الأساسية التي تستند عليها الكفاية، وهي:

أولاً: المجال الأخلاقي: ويتسم المعلم في هذا المجال بالمرونة والشجاعة والصبر، وامتلاك أخلاقيات مهنية عالية، والتزام الهدوء وعدم الانفعال داخل الصف، كذلك الجدية والشغف في التدريس، واعتماد مبدأ الاحترام والمساواة والعدالة بين الطلبة، والتواصل معهم بطرائق تربوية تحفزهم للتعلم والتعليم، والشعور بالاطمئنان أثناء شرحه الدرس.

ثانياً: المجال الأكاديمي أو العلمي: في هذا المجال يجب أن تتوفر في المعلم الكفايات الأكاديمية، ومنها: توظيف منهج البحث والاكتشاف العلمي في التدريس، والإلمام بمادة التخصص وكل جديد فيها، كذلك الشرح الواضح والشيق مع اعتبار التدرج في مستوى الصعوبة، واستخدام الأمثلة التوضيحية التي تربط عناصر الدرس الرئيسة مع أهدافه وتثير اهتمامات المتعلمين، وأيضا إتقان المبادئ والتعميمات والحقائق الخاصة بالمادة الدراسية، والتمييز بين الحقائق ووجهات النظر الشخصية، كذلك يحدد الأهداف العامة والتعليمية للمادة الدراسية، ويوفق موضوعات المنهج الدراسي مع حاجات المتعلمين والظروف الطارئة.

ثالثا: المجال التربوي: ويقترن باستخدام المعلم الاتجاهات والمفاهيم وأنواع السلوك بسهولة لتحقيق الأهداف التربوية، ويضم ما يأتي:

- **كفايات التخطيط:** وتتمثل بمرحلة الاختيار والتحضير عن طريق عمل رؤية مسبقة للموقف والإجراءات التدريسية وصياغة أهدافها، وتحديد الاستراتيجيات والطرائق اللازمة لعملية التدريس، وتوفير التقنيات التعليمية المراد استخدامها، كذلك تحليل محتوى المقرر الدراسي، وخصائص النمو المشتركة للطلبة.

- **كفايات تنفيذ الدرس:** وتعتبر مرحلة رئيسة للتدريس وتتضمن إجراءات تنظيم بيئة الفصل وترتيبها، والتهيئة الذهنية والجسدية والانفعالية للمتعلمين، كذلك تغيير الأنماط السلوكية للمعلم لإثارة انتباههم وتحفيزهم، وتحسين الاتصال بين طرفي العملية التدريسية، وإضافة لذلك استخدام الوسائل التعليمية لتحقيق إدارة صفية فعالة وفق القواعد العامة، واختتام الدرس بطريقة تنظم المعلومات في عقول المتعلمين، مع تحديد الوظيفة البيتية بهدف مراجعتها وإتقانها.

- **كفايات نتائج التدريس:** وتتعلق بعملية تقويم مدى تحقق أهداف الدرس والتقدم في التحصيل الدراسي للطلبة، ويشمل التقويم التكويني المستخدم أثناء سير الدرس لفحص تقدم الطلبة في اكتساب المعرفة والحقائق والمعلومات، والتقويم النهائي لها عند نهاية العملية التدريسية.

رابعا: المجال الاجتماعي والإنساني: ويتمثل في الكفايات الوجدانية والاجتماعية التي تتركز على بناء العلاقات بين المتعلمين والتعاون بينهم، وتشجع المتعلمين على المشاركة في الأنشطة وتنظيمها داخل الفصل، وتقدم اقتراحات ونشاطات لحل المشكلات وتتخذ القرارات بوعي وقصد، كذلك تعطي تعليمات واضحة وتجيد تنمية الانضباط الذاتي للمتعلمين، وتوظيف الأهداف المدرسية لصالح المجتمع المحلي، وتقدم تغذية راجعة لعمل المتعلمين.

2.3.1.6 مكونات كفاية التدريس:

- **المكون المعرفي:** ويتضمن الخلفية النظرية للكفاية التي ينبغي أن يلم بها المعلم، وقد تشمل: مواصفات الكفايات التدريسية وطرائق أدائها، وتطبيقها بما يتلاءم مع أهداف المادة التعليمية

والطلبة، وأسسها التربوية والنفسية، والأساليب المناسبة للمواقف التعليمية، وطرق التغلب على المشكلات التي تواجه المعلم وطلبته.

• **المكون الأدائي:** ويشمل الأساليب والطرائق المستخدمة في أداء الكفاية وتطبيقها، ومن أهم الأعمال والمهارات التي يتضمنها هذا المكون، الأشغال اليدوية، والحركات اللفظية وغير اللفظية كما في: القراءة والكتابة، والكلام، والمناقشة، والرسم، والتخطيط، والإحياءات، واستعمال الأدوات...إلخ.

• **المكون الوجداني:** ويتمثل شغف المعلم في تعلم المهارة وإتقانها، وشعوره بأهميتها في العملية التعليمية، كذلك تشمل رغبة المعلم في العمل في مهنة التدريس، ونتيجة للمبادئ والقيم والأخلاق التي يتحلى بها يؤدي عمله بأمانة وإخلاص (نعيم، 2019).

2.3.1.7 خطوات إعداد برنامج تدريبي قائم على الكفايات:

تحديد أهداف الأداء بصورة عامة وكتابتها ثم تحويلها إلى أهداف إجرائية (مهارية- وجدانية - معرفية)، اختيار محتوى المنهج التدريبي والوسائل والأنشطة التدريبية الملائمة، إعداد المادة التدريبية وكتابتها وتحقيق صلاحيتها، ضبط البرنامج عن طريق عرضه على مجموعة من المتخصصين للتأكد من محتوى البرنامج، وإمكانية تحقيق الأهداف، تنفيذ البرنامج عن طريق تحديد الموارد البشرية والمادية والمالية، وتجهيز المكان وتعيين موعد بداية البرنامج، وتقييم البرنامج عن طريق استخدام أساليب متنوعة منها: الاختبارات بمختلف أشكالها، بطاقة الملاحظة، اختبار قياس الأداء (السميع وحوالة، 2005).

2.3.1.8 كفايات معلم الصف العامة (معلم المرحلة الأساسية):

في ظل تعدد مهام المعلم يتطلب ذلك توفر عدد من الكفايات التي تخص معلم الصف في المرحلة الأساسية، حيث ينبغي أن يكون ملماً بالتخطيط السنوي والفصلي واليومي، مدركاً للبنى المنطقية للمناهج وتقييم عناصرها، ويتمتع بفهم نظريات التعلم في مجال التدريس وتطبيقها، كذلك يجب أن يكون واسع الثقافة ملهما لطلبته، يشجعهم على حب العلم والرغبة في خوض التجارب لتحقيق

الابتكار والإبداع، ناجحا في إدارة الصف وضبطه، داعما للمشاركة الفاعلة بين الأسرة والمدرسة (جادلله، 2011).

كما يضيف جادلله (2011) على المعلم في هذه المرحلة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والإسهام في حل مشكلة التأخر الدراسي لديهم، إضافة إلى ذلك يتقبل الأفكار الجديدة ويحترم الآراء المختلفة، ويشارك في اجتماعات طواقم المدرسة بالرأي والعمل، ويحرص على إقامة علاقات حسنة مع زملائه، كذلك لديه القدرة على معالجة المواقف الطارئة داخل الفصل الدراسي.

تناول الباحث في هذا المحور تدريب المعلمين القائم على أساس الكفايات، حيث وضح مفهوم الكفاية بشكل عام، وأسهب في تفسير مفهوم الكفايات التدريسية، وأهميتها في تصميم البرامج التدريبية أثناء الخدمة، وتحديد الاحتياجات المهنية للمعلمين، كما وذكر أهم المصادر التي تشتق منها الكفايات وهي: (تحديد أدوار المعلم ومهامه التدريسية، الاطلاع على الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت، الكفايات، الرجوع للنظريات التربوية، المعلم وتجاربه في العملية التعليمية)، أيضا تطرق الباحث إلى خصائص الكفاية، ومجالاتها الأخلاقية، الأكاديمية، التربوية، والاجتماعية الإنسانية، كذلك أشار إلى مكونات كفاية التدريس المعرفية، الأدائية، والوجدانية، وخطوات إعداد برنامج تدريبي قائم على الكفايات، وقد عرض الباحث في نهاية الفصل كفايات معلم المرحلة الأساسية العامة، كون هذه الفئة هي مجتمع الدراسة المستهدف.

2.4 المحور الثالث: معايير إعداد معلم الموهوبين

2.4.1 مفهوم الموهبة:

على الرغم من الاختلاف حول مفهوم الموهبة، إلا أن هناك شبه إجماع على أن الموهبة تعني استعداد فطري، وقدرة استثنائية غير مألوفة يتميز بها الفرد، ومن الناحية اللغوية، وتعني العطية، واستعداد الفرد الفطري للتفوق، مما جعلها تستخدم كمترادف لكثير من المصطلحات كالتميز والتفوق، والإبداع، والذكاء (بخيت وهمام، 2012).

ويشير النبهان (2013) إلى عدم وجود تعريف محدد للموهبة، وليس هناك طريقة واحدة للكشف عن الموهوبين، حيث إنّ نماذج النظريات والتصنيفات التربوية المتعلقة بمجال الموهبة تختلف فيما بينها حول موضوع الموهبة والإبداع؛ وعليه تعددت تعريفات وخصائص الموهوب.

فقد عرّف جروان (2012) الموهوبين بأنهم أشخاص يتصفون بنمو عقلي يفوق المعدل العام، مثابرة في المهمات العقلية المعقدة وقدرة على تعميمها، ورؤية في العلاقات، حب الاطلاع، وتنوع كبير في الميول.

في حين عرّف الجوالدة والقمش (2015) الموهوبين بأنهم أفراد يتميزون بمستوى أداء أعلى من العاديين في مجال من المجالات العقلية أو الوظيفية بحيث يكون هذا المجال موضع تقدير الجماعة.

أما اوزرسلان وسيتين (Ozarslan & Cetin, 2018) فيعرفان الطلبة الموهوبين بأنهم: الطلبة الذين يظهرون مستويات عالية من الاهتمام العلمي والفني في المباحث الدراسية المختلفة.

كما عرفهم سابانسي وبولوت (Sabanci & Bulut, 2018) بأنهم أولئك الطلبة الذين يحصلون على تقديرات عالية في مقاييس الذكاء المعيارية أو الذين يظهرون مهارات في الفنون والأداءات الحركية.

في حين يعرفهم ديرينجول (Deringol, 2018) بأنهم الأفراد القادرون الذين يسجلون أعلى درجات في مقاييس الذكاء المخصصة للكشف عن الموهبة والإبداع في المراحل السنية المختلفة.

2.4.2 التعريف الأمريكي للموهبة:

في القرن العشرين انتشرت البرامج الخاصة بتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين في الولايات المتحدة الأمريكية؛ مما أدى إلى ضرورة تعريف مفهوم الموهبة تربوياً وإجرائياً، وعمل تجارب وأبحاث من أجل تحديد المجالات التي يتضمنها مفهوم الموهبة (جروان، 2012).

عرف رينزولي (Renzulli) عام 1977 المشار إليه في الروسان (2017) الموهوب بأنه الفرد الذي يظهر قدرة عالية على أداء المهمات المطلوبة منه بدقة، وامتلاكه قدرات عقلية عالية على الإبداع.

يؤكد هذا التعريف على ترادف كلمتي الموهبة والتفوق من حيث المضمون، حيث تشير إلى إظهار الفرد تحصيلاً أو دورات غير عادية في أحد المجالات الآتية: قدرة عقلية عالية، تدفق في التفكير الإبداعي، فنون أدائية، تفوق أكاديمي نوعي، قدرات نفس-حركية، قدرات قيادية.

2.4.3 استراتيجيات التدريس للموهوبين:

تعد استراتيجيات التدريس وتقييمها أحد أهم مكونات تخطيط عملية المنهاج، حيث إنّ المعطيات التي تردنا من عمليات التقييم المتنوعة تساهم في تطوير محتوى المناهج التعليمية واساليب تدريسها وهذا من شأنه المساهمة في نمو الطلبة الموهوبين، وتطوير الشمولية والتكاملية في تدريس المنهاج بما يتلاءم مع المعايير العالمية لهذه الفئة، ومن ثم تفريدها وتوسيعها من أجل تلبية الاحتياجات العاطفية والمعرفية والجمالية والقيادية، لذلك وجب على المربين إكتساب مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية في تقديم المنهاج الدراسي لسببين (الجمعية العالمية الأمريكية للأطفال الموهوبين، 2010، NAGC):

1. تطوير المواهب وتعزيزها بالتعلم، وتزويدها بالمهارات والمعارف اللازمة؛ كي تكتسب الاستقلالية بالتعلم الذاتي مستقبلاً.

2. إكتساب أدوات تساعد المعلمين على التعامل مع الثقافات المتعددة.

ويمكن تلخيص ذلك، بأنّ المعلمين يطبقون النماذج القائمة على البحوث والنظريات المرتبطة في طرائق تدريس مناهج الطلبة الموهوبين والاستجابة لاحتياجاتهم من خلال التكيف والتخطيط.

لذلك وجب على معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين توفير مناخ تعليمي إيجابي وآمن يعزز الجوانب العاطفية والاجتماعية، كي يمكنهم من توفير بيئة تشجع على الاستقلالية والدافعية والكفاءة الذاتية للأفراد من جميع الخلفيات.

2.4.5 كفايات معلم الموهوبين:

يفترض بمعلم الموهوبين أن يمتلك كفايات معرفية وأدائية تتناسب مع الوظائف الموكلة إليه، ومن أهم كفايات التخطيط والتنفيذ والتقييم، التي تتحدد وفق الأهداف العامة للجهة المسؤولة في مجال رعاية الموهوبين، ما يلي:

تميز الخصائص النفسية والعقلية للطلبة الموهوبين، ومعرفة طرق وأساليب اكتشافهم، الإلمام بطرق التفكير المختلفة، والقدرة على ربط المقرر الدراسي بأنشطة تثير التفكير تتعلق بحياته، واستخدام طرق التعلم المختلفة مثل: التعلم الفردي والتنافسي والتعاوني، وإجادة طرق صياغة وتوجيه الأسئلة وتحليلها وفق مستوياتها المعرفية العليا، يتعرف على أنواع التقييم وأساليب القياس المختلفة مثل: الملاحظة، المقابلة، الاختبارات التحصيلية، استمارات تقييم الذات والأقران وغيرها (عودة، 2013).

ويشير الجاسم والنبهان (2018) بأنه يمكن إيجاز كفايات المعلمين في تعليم الطلبة الموهوبين من خلال معرفة القضايا المتعلقة بنظريات الموهبة وتعريف الطلبة الموهوبين وطرائق وأساليب التعرف عليهم والتي تشمل الطلبة من خلفيات ثقافية مختلفة، إدراك الفروق الفردية في التعليم، ونواحي التطور والنمو، والخصائص المعرفية والوجدانية للطلبة الموهوبين وتحديد الاحتياجات المرتبطة بها، فهم وتخطيط مجموعة من الأدلة القائمة على استراتيجيات تقييم الطلبة الموهوبين، وبالأخص التمايز في التدريس من حيث المحتوى والأنشطة والاستراتيجيات المستخدمة، والقدرة على ترشيح الطلبة لبرامج إثرائية متقدمة أو للتسريع.

ويصنّف تشان (Chan, 2011) المشار إليه في الجاسم والنبهان (2018) كفايات معلم الموهوبين العامة في هونج كونج إلى قسمين:

كفايات عالمية (عامة): تتمثل في إدارة الخدمات المتعلقة بفلسفة الموهوبين وطرق تعلّمهم، حيث يمتلك المعلم مهارة إرشاد وتوجيه الموهوبين ومجموعات التدريس، ويساعد الطلبة على النجاح والإنجاز، ويعمل مع الموهوبين باختلاف ثقافتهم، ويمتلك مهارة تسهيل البحوث المستقلة، كما يظهر التعليم الذاتي والخيارات المهنية.

كفايات تدريسية: يمتلك مهارة في تعليم حل المشكلات ومهارات التفكير والإبداع، ولديه تقنيات طرح الأسئلة، والتعرف على الطلبة الموهوبين مع فهم طبيعتهم واحتياجاتهم، كما يختار الطرق والمواد المناسبة في توجيه التدريس والتعليم الفردي لهذه الفئة.

ويضيف حمدان (2019) إلى أنّ كفايات معلم الموهوبين تكمن في معرفة مراحل تطور مجال تربية ورعاية الموهوبين، وأشهر أسماء العلماء الذين ساهموا فيها، وأهم الأحداث التي أثرت عليها، كذلك فهم أهم النظريات العقلية والمعرفية التي فسرت الموهبة، مع الإلمام بتعريفاتها الحديثة ومجالاتها، والاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية للموهوبين.

2.4.6 الإطار العام لإعداد برامج تدريب معلمي الموهوبين:

يعتبر تدريب المعلم من أهم الخطوات ضمن برنامج رعاية الموهوبين، كونه يحتاج أن يلم ببعض الخبرات التربوية الخاصة في إجابة توظيف طرائق التدريس والتقويم بما تتناسب مع قدرات الطلبة الموهوبين العلمية والذهنية. وهنا نشير إلى وجود علاقة بين البرنامج التدريبي المقدم للمعلم ونوع الرعاية للطلبة الموهوبين، بحيث المعلم الذي يراعى الطلبة الموهوبين باستخدام البرامج الإثرائية في الصفوف العادية، يختلف برنامجه التدريبي بشكل أو آخر عن الذي يعمل معهم في أكاديميات مستقلة ضمن أسلوب التجميع، لذا يجب استحضار نوع الرعاية وأسلوبها عند إعداد البرنامج التدريبي.

2.4.7 البرامج التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين:

تقدم العديد من البرامج التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين، أهمها: برامج التثقيف العامة، والتي تستهدف أفراد المجتمع بشكل عام، عن طريق المحاضرات والنشرات والندوات في المدارس، مع استخدام وسائل الإعلام الإلكترونية، وبرامج رعاية الموهوبين ضمن صفوف خاصة، وهذه معدة للمعلمين الذين يعملون في رعاية الموهوبين في فصول مستقلة داخل المدرسة أو مراكز الموهوبين، إضافة إلى برامج رعاية الموهوبين في الصفوف العادية، وتستهدف المعلمين الذين يستخدمون البرامج الإثرائية في الصفوف العادية، مثل: التدريب على تصميم البرامج الإثرائية وفق نموذج رينزولي Runzuli، أيضا برامج رعاية الموهوبين ضمن أكاديميات مستقلة، وتتصف بأسلوب الرعاية للموهوبين ضمن برنامج متكامل في مدارس خاصة بهم (عودة، 2013).

2.4.8 دور برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم:

تشكل برامج تدريب المعلمين عنصرا فعالا في التخطيط لرعاية الطلبة الموهوبين، حيث أجمع الخبراء على أن المعلم الناجح ينبغي أن يتمتع بخصائص شخصية وكفايات مهنية يمكن لبرامج التأهيل والتدريب تطويرها من الناحيتين العملية والنظرية. وقد أجريت العديد من الدراسات للتعرف إلى أثر برامج التأهيل والتدريب في فاعلية معلمي الطلبة الموهوبين، ولتحديد المعايير المهنية للبرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي أو الذين يعملون في برامج تعليم الموهوبين (جروان، 2013).

وتشير نتائج دراسات المقارنة بين الأداء الصفّي للمعلمين المدربين وغير المدربين إلى وجود فروق لعدد من المتغيرات في عملية التعليم والتعلم، وعلى سبيل المثال قامت الباحثة سيلفرمان (Silverman,1980) المشار إليها في جروان (2013)، بإجراء مقارنة بين معلمين خبراء في مجال رعاية الموهوبين وبين معلمين مبتدئين عن طريق الملاحظة المباشرة لأساليب التعليم المستخدمة، وقد توصلت إلى أنّ المعلمين الخبراء يقدمون عددا كبيرا من المواقف التي تستدعي التفكير مقارنة بدرجة أقل من المعلومات، ويوجهون أسئلة محفزة للتفكير وتحتاج لأدلة وبراهين،

كذلك يشجعون الطلبة على تقييم أعمالهم بأنفسهم، ويحرصون على بناء علاقات شخصية مع طلبتهم بقضاء وقت أطول معهم.

وفي دراسة أخرى أجراها الباحث هانينان (Hanninan,1988) المشار إليه في جروان (2013) وجد أنّ المعلمين المدربين يعطون مسؤولية أكبر للطلبة في النشاطات المقترحة وعملية التعلم فيها، ويستخدمون مبادئ نظرية أكثر اتساعا في تعليمهم، أيضا يركزون على استخدام الأساليب الفردية ومصادر المعرفة والتعلم اللاصفية، كذلك يوجهون اهتمامات الطلبة خارج إطار المنهاج العادي، ويقدمون أفكارا أكثر تحديدا لفعاليات الطلبة المقترحة.

2.4.9 المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين:

يعتقد بعض التربويين أن الطلبة الموهوبين قادرين على تحديد احتياجاتهم والنجاح في مدارسهم، فهم لا يحتاجون إلى رعاية خاصة، بل هم بحاجة إلى معلم قادر على تحديد أهداف متعددة وفهمهم بعمق، ولكي يتمكن الطلبة الموهوبون من اكتساب مهارات القرن الواحد والعشرين فهم بحاجة إلى تطوير التفكير والتوجيه الذاتي وخلق بيئة محفزة تطوّر معلوماتهم ومهاراتهم لمستويات عليا، وهذه الاحتياجات لا يمكن توفيرها دون معلم مختص (الجاسم والنبهان، 2018).

وقد أكد هانسن (Hansen, 2013) المشار إليه في الجاسم والنبهان (2018) أن على معلمي الطلبة الموهوبين استخدام وسائل تعليمية حديثة، والعمل على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، بحيث يقوم بتزويدهم بخبرات متنوعة، وأن يستخدم أسلوب المناقشة بكثرة، وأن يستخدم أسلوب المحاضرة بدرجة أقل وأن يطرح أسئلة تتحدى تفكير الطلبة.

وعلى ضوء ذلك فإنّ خصوصية معلمي الطلبة الموهوبين تنبع من اختلاف الخبرات والأدوار التربوية لديهم عن معلمي الصفوف العادية، وذلك لأنّ مكونات برامج رعاية الموهوبين تتميز بخصائص وشروط لا تتلاءم مع الطلبة العاديين (غير الموهوبين)، وتتطلب تدريباً وتأهيلاً محددا لإدارة تلك البرامج وتقييمها (الجاسم والنبهان، 2018).

فقد أشار كولانجليو وديفنز (Colangela & Davis, 2003) المشار إليه في حسين (2018) أن من أهم العناصر في نجاح إدارة تعليم الموهوبين وتصميمها وتنفيذها هو معلم الطلبة، فهو الذي يتعرف إلى الفروق بين الطلبة وينميها ولا يجعل منهم صورة مكررة، كما أن فرص التطوير المهني الفاعل والشامل لمعلم الموهوبين تسهل عملية التحول من معلم ناجح لمعلم موهوب.

لذلك عكفت عدد من المؤسسات الدولية على تطوير معايير خاصة في إعداد وتدريب معلم الموهوبين، ومن أهم المعايير التي وافقت عليها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted children)، ومجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children) هي معايير المهارات والمعارف التي يجب أن يمتلكها معلم الموهوبين عالمياً. حيث صدر الإصدار الأول عام 2006 شمل عشرة معايير، بينما اختصر هذا الإصدار إلى سبعة معايير عام 2013م (حسين، 2018).

ويضيف حسين (2018) بأنّ معايير معارف ومهارات معلم الموهوبين صُنّفت في إصدار 2006 بحسب التسلسل الآتي: الأسس الفلسفية والنظرية والثقافية والتاريخية في تعليم الموهوبين، الخصائص النمائية والمعرفية والوجدانية للموهوبين، الفروق الفردية في التعلم (الميول، الاستعدادات، الثقافة، اللغة، الاتجاهات والقيم)، تنوع مصادر استراتيجيات التدريس المعززة للكفاءة والوعي الذاتي عند الموهوبين وطرائقها، بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي التي تنمي الدافعية والاستقلالية والإنتاجية واحترام التنوع الثقافي، اللغة والتواصل الشفوي والكتابي، تخطيط الدروس وفق حاجات وبيئة وقدرات المتعلم واستخدام استراتيجية تفريد التعليم، التقييم الكمي والنوعي للموهوبين، الممارسات الأخلاقية والثقافية، التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور ومقدمي الخدمات.

ومع استمرار التطوير المستمر لمعايير معلم الموهوبين، فقد حصل بعض التغييرات بين الإصدار 2006 والإصدار 2013 تمثلت بالآتي:

1. التركيز على المهارات الأدائية في إصدار 2013 على حساب المعارف.

2. دمج المعيار الثاني والثالث في إصدار 2006 ليصبح (نمو المتعلم والفروق الفردية في التعلم) في إصدار 2013.

3. دمج المعيار الرابع مع السابع في إصدار 2006 ليصبحا (تخطيط التدريس واستراتيجيات التدريس) في إصدار 2013.

4. دمج المعيار الأول مع المعيار التاسع في إصدار 2006، ليصبحا (التعلم المهني والممارسات الأخلاقية) في إصدار 2013.

5. إضافة معيار جديد في إصدار 2013 وهو (معارف محتوى المناهج) (حسين، 2018م).

والجدول رقم (2.1) يوضح المقارنة بين معايير معلمي الموهوبين بين إصدار 2006 وإصدار 2013، على النحو التالي:

جدول 2.1: المقارنة بين معايير معلمي الموهوبين بين إصدار 2006 وإصدار 2013.

م	معايير 2006	معايير 2013	التغيرات
1	الأسس	نمو المتعلم والفروق الفردية في التعلم	2، 3
2	النمو وسمات المتعلمين	بيئات التعلم	5، 6
3	الفروق الفردية في التعلم	معارف المناهج ومحتواها	جديد
4	استراتيجيات التدريس	التقييم	8
5	بيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي	تخطيط التدريس واستراتيجيات التدريس	7، 8
6	اللغة والتواصل	التعلم المهني والممارسات الأخلاقية	9، 10
7	تخطيط الدروس	التعاون	10
8	التقييم		
9	الممارسات المهنية والأخلاقية		
10	التعاون		

تعدّ معايير إعداد المعلمين المعدة من قبل الجمعية والمجلس مهمة لعدة أسباب، منها: تعدّ منهجية أولية لاستحداث المعلمين وتطوير لمهاراتهم بخصوص احتياجات مدارسهم، وتساعد الذين لا يمتلكون تأهيلاً تربوياً منهم في معرفة متطلبات تربية الموهوبين، كذلك تقدم لهم توجيهات وإرشادات

منظمة لرخصة ممارسة في تربية الموهوبين، وتسهم في تحديد الإدارة المدرسية لمتطلبات المعلمين الخاصة بهذه الفئة، كما تضع آليات في إصلاح المناهج وتقييمها (الجاسم والنبهان، 2018).

تطرق الباحث في هذا المحور إلى مفهوم الموهبة العام مع الإشارة إلى تعريفها بحسب النموذج الأمريكي، كذلك تناول استراتيجيات تدريس الموهوبين، وذكر أهم الكفايات المطلوبة لمعلم هذه الفئة، وتلا ذلك في عرضه للإطار العام لإعداد برامج تدريب معلمي الموهوبين، وتوضيح أشكالها، ومنها: برامج التثقيف العام، برامج رعاية الموهوبين بالصفوف العادية والخاصة، وبرامج رعايتهم ضمن أكاديميات مستقلة. إضافة إلى ذلك وضح في هذا المحور دور برامج تدريب المعلمين على الأداء الصفّي مع الإشارة لبعض الدراسات السابقة حول دور هذه البرامج التدريبية في تطوير المعلمين على رعاية الموهوبين. وفي النهاية تم عمل مقارنة بين إصداري المعايير العالمية للموهوبين لعامي (2006 - 2013) توضح التشابهات والاختلافات بين الإصدارين، وتبين أهمية هذه المعايير في بناء منهجية لتطوير مهارات المعلمين وتحديد احتياجاتهم.

2.5 المحور الرابع: الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة من عدة جوانب مختلفة. وفي هذا المحور سنستعرض الدراسات التي تمت الاستفادة منها في هذه الدراسة، مع التعليق على أوجه التشابه والاختلاف بينهم، وتوضيح الميزة العلمية التي تبحثها الدراسة الحالية، وجوانب الاستفادة من الدراسات السابقة فيها.

هذا ويمكن الإشارة إلى أنّ الدراسات المستفاد منها في هذه الدراسة جاءت في المدة الزمنية بين عامي 2002م و2019م، وشملت مجموعة من البلدان العربية والأجنبية مما يدلّ على تنوعها المكاني والزمني. ولتنظيم استعراض الدراسات السابقة تم تصنيفها إلى دراسات عربية وأجنبية تناول بعضها برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وأخرى تطرقت للكفايات التدريسية، بينما استخدمت بعض الدراسات معايير تدريب معلمي الموهوبين والمتفوقين، وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات:

2.5.1 أولاً: الدراسات العربية

دراسة الآغا (2019)

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية الضرورية لمعلمي المرحلة الثانوية في محافظة غزة أثناء الخدمة في ضوء كفايات المعلم لرعاية الطلبة المتفوقين. وتكونت أدوات الدراسة من أداتين: تركزت الأولى في قائمة كفايات المعلم لرعاية الطلبة المتفوقين وتتضمن أربعة مجالات: كفايات شخصية، وكفايات المفاهيم الأساسية لرعاية المتفوقين، وكفايات طرق الكشف عن هذه الفئة، وكفايات إعداد البرامج وأساليب الرعاية لهم، وتم تطبيقها على (24) من أساتذة الجامعات والمشرفين والمختصين في رعاية الفئات الخاصة، فيما تمثلت الأداة الثانية في استبانة الحاجات التدريبية لمعلمي المتفوقين، حيث طبقت على (360 معلم ومعلمة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في تقدير المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وعدم وجود فروق دالة تبعاً لمتغيري النوع وسنوات الخدمة، وجاء في أعلى سلم الاحتياجات الخصائص الشخصية لمعلم المتفوقين، تليها معرفة المفاهيم الخاصة بهم، ثم طرق الكشف عنهم، وأخيراً إعداد برامج وأساليب لرعايتهم. كما وأوصت الدراسة وفق النتائج التي توصلت إليها إلى إخضاع المعلمين لبرامج تدريبية في تخصصاتهم العملية، وذلك لتنمية الكفايات المهنية والاجتماعية اللازمة للتعامل مع الطلبة المتفوقين.

دراسة بني حمد (2019)

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، فيما تكونت عينة الدراسة من (85) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والخبرة التدريسية. وأوصت الدراسة إلى ضرورة تدريب المعلمين على

استراتيجيات اكتشاف الطلبة الموهوبين وأساليب تدريسهم وتقييمهم، والإفادة من نتائج الأبحاث الحديثة في مجال رعاية الموهوبين، والتدريب على تطبيق اختبارات الذكاء والإبداع وكيفية تحليلها.

دراسة البشاري (2018)

هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي مقترح لرفع الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية شمال فلسطين، واستخدم الباحث أدوات الدراسة المتمثلة في بطاقة الملاحظة، والمقابلة، وشملت عينة الدراسة (39) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية التابعة لمحلية الفولة، وعدد من الموجهين والمختصين في مجال التربية والتعليم بولاية غرب كردفان في السودان، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لوصف الظاهرة والوصول لتعميمات، والمنهج التجريبي لقياس تأثيره على ظاهرة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى حاجة المعلمين القصوى للتدريب المستمر على الكفايات التدريسية، وأن البرنامج التدريبي أظهر تطوراً في مستوى التخطيط، والتنفيذ، والتقييم عندهم. وأوصت الدراسة بتفعيل التدريب في وزارة التربية والتعليم وفق احتياجات المعلمين التدريبية، ولتوظيف المستجدات والتقنيات في التدريب من أجل تنمية المعرفة والمهارة للمعلم، وتوظيف طاقم من المدربين ذوي الكفاءة وتقييم أدائهم باستمرار.

دراسة العلي (2016)

هدفت الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية، وعلاقتها بمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وقد طور الباحث أداة تقييم للاحتياجات التدريبية التي يحتاجها معلم الطلبة الموهوبين تمثلت بثلاثة مجالات (التخطيط للتدريس، التدريس والإدارة الصفية، التقييم)، وطبقت الأداة على (106) من معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين في مدراس الملك عبد الله الثاني للتميز، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية الضرورية لمعلمي الموهوبين كانت بدرجة متوسطة، حيث جاء بعد التقييم في المرتبة الأولى للاحتياجات، بينما تلاه بعد التدريس وإدارة الصف، وجاء التخطيط للتدريس بالمرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس والخبرة التدريسية في الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمجالات الثلاثة، بينما هناك فروق

تتعلق باختلافات الاحتياجات اللازمة لمعملي الطلبة الموهوبين باختلاف المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس. وقد أوصت الدراسة أن تكون الدورات التدريبية نابعة من احتياجات معلمي الطلبة الموهوبين، خاصة في التقييم والتدريس والإدارة الصفية والتخطيط.

دراسة داود (2014)

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهات نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة بحث، وشملت عينة الدراسة (178) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة المكون من جميع معلمي برنامج التأهيل التربوي للمرحلة الأساسية الدنيا في الفصل الثاني للعام الجامعي 2013/2014، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية أتت مرتفعة لكل من مجالي الفاعلية التربوية واتجاهات نحو مهنة التدريس، وفيما يتعلق بترتيب مجالات الفاعلية التربوية فقد جاء بالمرتبة الأولى تصميم المواد الدراسية، ثم استراتيجيات التعلم والتعليم، تليهما إدارة الصف، وبعدها المشاركة الطلابية، ثم جاء تقويم العملية التعليمية، وفي المرتبة الأخيرة التوجيه والإرشاد، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقا بين الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل المرحلة الأساسية الدنيا في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور، لمتغير سنوات الخبرة (من 10 سنوات فأكثر) في مجال التوجيه والإرشاد، والاتجاهات نحو مهنة التدريس لصالح سنوات الخبرة (6-10 سنوات)، لمتغير السكن لصالح المدينة. وأوصت الدراسة بتطوير المعلمين باستمرار، وتجديد البرامج التأهيلية، لتلبي احتياجات المعلمين في جميع المجالات.

دراسة المحارمة ومحمود (2012)

هدفت الدراسة التعرف إلى الكفايات التي يمتلكها معلمو مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين بالأردن، ولتحقيق هذا الهدف، قامت الباحثتان بتطوير استبانتين لمعرفة مدى امتلاك المعلمين للكفايات المتعلقة بنظام قبول الطلبة، ونظام اختيار المعلمين وتدريبهم، مستندة في ذلك إلى معايير الجمعية الوطنية الأمريكية لرعاية الأطفال

الموهوبين، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع مديري مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز وعددهم (3) ومساعدتهم الإداريين والفنيين وعددهم (6) بالإضافة إلى (531) معلماً ومعلمة وقد تم تحليل بيانات نتائج الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للبيانات الكمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك المعلمين للكفايات المتعلقة بالسياسات العامة والمحكات والإجراءات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين واختيارهم للمدارس جاءت منخفضة بمتوسط حسابي (2.05)، حيث إن هناك تغييباً لدور المعلمين والمديرين بالنسبة لإجراءات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، والاقتصار على المختصين من الوزارة في القيام بكافة الإجراءات الخاصة بقبول الطلبة الموهوبين والمتفوقين، أما فيما يتعلق بدرجة امتلاك المعلمين للكفايات الخاصة بالأسس والشروط التي يتم على أساسها اختيار المعلمين وتدريبهم فجاءت منخفضة بمتوسط حسابي (2.13)، حيث إنّ مراحل اختيار المعلمين لهذه المدارس لم ترق إلى المستوى المنشود بالإضافة إلى تدني مستوى الاهتمام ببرامج التدريب والتأهيل الخاصة بالمعلمين. وقد أوصت الدراسة بضرورة إخضاع المعلمين لبرامج تدريبية متخصصة في مجال عملهم مع الموهوبين والمتفوقين.

دراسة العاجز (2010)

هدفت الدراسة لتعرف على واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة غزة، وقد استخدم الباحث لهذا الغرض أداة الاستبانة، حيث تكونت عينة الدراسة من (580) معلماً ومعلمة، فيما اعتمد المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وهي: الحاجة إلى وجود أهداف محددة سلفاً، ومشاركة المعلمين في البرامج التدريبية من تخطيط وتنفيذ وتقييم، وأن تكون العملية التعليمية مبنية على احتياجات المتدربين المختلفة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس والفروق لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخدمة لصالح من لديهم من 6-10 سنوات خدمة، ولمتغير عدد الدورات لصالح من لديه دورتان فأكثر.

دراسة خزعلي ومومني (2010)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، وقد صمم الباحث أداة لقياس الكفايات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، وتكونت العينة من (168) معلمة من (30) مدرسة خاصة بإربد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت النتائج أن أبرز الكفايات التي تمتلكها المعلمات، هي: استغلال وقت الحصة بفاعلية، واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي، وصياغة الأسئلة التقويمية بوضوح، وشد انتباه الطلبة باستمرار. كذلك بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والتخصص، ومع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية فوق (6) سنوات. وأوصت الدراسة بزيادة اهتمام القائمين على إعداد المعلمين في التركيز على تطوير كفاياتهم التدريسية خاصة المتعلقة بأساليب التقويم الذاتي للطلبة، وتصميم الوسائل التعليمية، وتشجيع المعلمين على التخطيط وإدارة الصف.

دراسة بخش (2009)

هدفت الدراسة إلى تقويم برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويره ومواكبته لمتغيرات عصره، وذلك في ضوء احتياجاتهم على خلفية من الخبرات العالمية في هذا المجال، وقد طبقت على (100) معلم ومعلمة في المملكة، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة تقويم، والمنهج الوصفي التحليلي. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ضعف في دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وعدم وجود أولويات لأهداف التدريب المعلمين، وضعف التكامل بين الجهات المختلفة المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك عدم مشاركة أولياء الأمور في تصميم محتوى التدريب. وقد أوصت الدراسة بإصلاح شامل للمنظومة التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، من خلال الشراكة في التدريب مع المؤسسات الأجنبية المهمة بالتعليم، أو المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة أو الجمعيات غير الحكومية.

2.5.2 ثانياً: الدراسات الأجنبية

دراسة نزارويحي (Nzarirwehi, 2019)

هدفت الدراسة إلى دعم التطوير المهني للمعلمين وتعزيزه عن طريق تدريبهم أثناء الخدمة في أوغندا، وقد طبقت الدراسة على (610) من معلمي المرحلة الأساسية، واستخدم الباحث في جمع البيانات أدوات البحث الآتية: المقابلات والاستبيانات، كذلك المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة له تأثير كبير عليهم، لا سيما على مؤهلاتهم الأكاديمية والأداء المهني، وقد أدركت هذه الفوائد عندما يتم التخطيط للتدريب بطريقة صحيحة وتنفيذه وتقييمه باستمرار، مع توفر بعض الموارد والحوافز. وأوصت إلى مراجعة مناهج تدريب المعلمين وتجديد البيانات المدرسية لتسهيل التدريس.

دراسة ساي (Sayi, 2018)

هدفت الدراسة إلى تحديد آراء المعلمين فيما يتعلق بنقاط القوة والضعف والقيود المفروضة على برامج تدريب معلمي الموهوبين في تركيا، وقد طبقت الدراسة على (71) معلماً ممن حصلوا على شهادات من برامج التدريب الخاصة بتعليم الموهوبين، وقد استخدم الباحث أداة الاستبانة في جمع الآراء، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد أشارت الدراسة إلى بعض النتائج منها، وهي: فعالية البرنامج في تطويرهم المهني، وخصوصاً مؤهلات مدرسي البرنامج التدريبي، والحاجة لمزيد من الوقت للقيام بمثل هذا التدريب، والممارسة العملية مع الأطفال الموهوبين، مع ضرورة الدعم والتغذية الراجعة من المشرفين. وأوصت الدراسة بناءً على آراء المعلمين بأنه قبل تقديم هذه التدريبات يجب توفير بيئة تسمح للمشاركين بقضاء يومين على الأقل مع الأطفال الموهوبين ومراقبتهم. كذلك عن طريق الإشراف وممارسات التدريس الدقيقة. أما الباحثون فقد اوصوا إلى عمل دراسات مماثلة في تصاميم تجريبية مختلفة وإجراء دراسات لتقييم المعلمين أثناء الخدمة داخل الغرفة الصفية.

دراسة هندرسون وجارفز (Henderson& Jarvis, 2016)

هدفت الدراسة إلى أخذ بعد الموهبة في تدريب المعلمين على أن يكونوا معدين لتعليم الموهوبين وضم عناصر التعلم ذات الجودة العالية وفق المعايير المهنية الأسترالية للموهبة، وقد استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى عن طريق مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، فيما كانت عينة الدراسة هي المعلمين الذين يدرسون الطلبة الموهوبين، والطلبة الموهوبين، قد أشارت الدراسة إلى أن عدم وجود معلمين غير مهنيين لفهم الموهوبين والتعرف عليهم فإن القدرات الكامنة لهذه الفئة لن يتم إطلاقها. وأوصت الدراسة إلى التطوير المهني للمعلمين لاستثمار إنشاء قيادين تعليميين في المستقبل، وضمان فرص متساوية لكل فئات ذوي المواهب المتنوعة.

دراسة تورتيب (Tortop, 2014)

هدفت الدراسة إلى تشخيص فعالية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في تركيا، وقد طبقت على (30) معلماً من فئة العلوم والرياضيات وكذلك معلمي ما قبل المدرسة، واستخدم الباحث الأدوات التالية في جمع البيانات، وهي: مقابلات، واستمارات، وملاحظة، واستخدم المنهج التحليلي، وأشارت النتائج إلى أن هذه البرامج ساهمت في تطوير مستوى المعلمين المهني، وزيادة المقدرة على التوجيه الفعال، والكشف عن النهج التربوي، والتعليم الذاتي المنظم، وبينت قصور المعلمين في بناء تصاميم وحدات دراسية. فيما كانت التوصيات متمثلة في تطوير مكثف في مناهج تطوير الوحدات الدراسية، وضرورة إجراء بحوث إضافية في هذا المجال. كذلك من المهم أن يخوض المعلمون تدريبات تتعلق بعدة شخصيات للموهوبين ومساعدة الطلبة على اكتساب هذه المهارات.

دراسة محمود (Mahmoud, 2013)

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة المهارات والمعارف التي يمتلكها معلمي الطلبة الموهوبين في ممارساتهم المهنية وفق معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين (Council for Exceptional Children)، واستخدم الباحث أداة استبانة مبنية من فقرات مستقاة من معايير (ECC)، كذلك المنهج الوصفي في البحث، وقد طبقت على 100 معلم ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية والخاصة في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى أنّ المعلمين يتمتعوا بدرجة كبيرة من هذه المعايير العالمية من مجموع المقياس ككل، ومن المهم الأخذ بعين الاعتبار موضوع التقييم والتقويم فيما يتعلق بمعلمي الموهوبين، وبجانب إنشاء وتطوير مقاييس خاصة مصممة من أجل تقييم الكفايات لفئات معلمين آخرين من ضمن نطاق التعليم الخاص، بالإضافة إلى عمل دراسات أخرى عن الكفايات تتضمن مدارس ومراكز خارج العينية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن يكون المعلمين متخصصين في مجال الموهبة. وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول الكفايات المطلوبة بين المعلمين الموهوبين، إنشاء برامج أكاديمية لمدرسي الموهوبين في جميع كليات التربية في الأردن.

دراسة جونسون (Johansen, 2012)

هدفت إلى معرفة المعايير المهنية للمعلمين في مجال عملهم، وذلك للحفاظ على كفاءة مهنية عالية لهم، وتضمنت الدراسة أربعة مجالات من معايير إعداد معلم الموهوبين، وهي: الإعداد المتقدم لمعلمي الموهوبين ويشمل معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، ومهارات تعليمهم، ومعايير إعداد المعلم (NAGC)، ومعايير الإعداد المتقدمة في الدمج (CEC.MAGC) وتشمل البرمجة في تعليم الموهوبين، ومعايير التدريس المهنية والمحتوى، ومتخصص في تعليم الموهوبين، وأشارت الدراسة أن المعايير لها دور إيجابي على الكفاءة المهنية والميدانية للمعلم في مجال تعليم الموهوبين.

دراسة رويل (Rowely,2002)

هدفت الدراسة إلى تشخيص وإيجاد الاختلاف بين معلمين مدربين وآخرين تحت التدريب ومعلمين غير مدربين لتعليم الموهوبين، وفعالية ذلك على المناخ الصفّي. وقد طبقت على (167) معلماً منهم (56) معلماً مدربين، و(31) تحت التدريب، و(80) غير مدربين في مدارس شرقي استراليا، واستخدم الباحث المنهج الوصفّي، بينما كانت اداة جمع البيانات استمارة، وبينت نتائج الدراسة أنّ المعلمين المدربين والذين تحت التدريب عندهم مهارات أكبر بتعليم الموهوبين من المعلمين غير المدربين. حيث أشار الطلاب الموهوبون (34% من إجمالي العينة) إلى أن المدربين والمتدربين من المعلمين وفروا مناخات دراسية أفضل مع التركيز بشكل أكبر على المجالات المعرفية (التفكير بمستوى أعلى - التحليل والتوليف والتقييم) والمجالات العاطفية (المناقشة والمشاعر)، كذلك وفروا مناخاً دراسياً أفضل للطلبة الموهوبين. كما أوصت الدراسة بعمل دراسات مستقبلية عن مدى تأثير اختلافات الثقافة ومعايير التدريب على مستوى مهارات معلمي الموهوبين، كذلك تقييم المعلمين من خلال سنوات الخبرة في عملهم مع الموهوبين بعد انتهائهم من التدريب، وفحص مدى درجة تعزيز الخبرة، مع ضرورة حصول المعلمين على تدريب خاص لتدريس هذه الفئة.

2.5.3 التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة جزئياً على هدف مشترك وهو تقويم وتشخيص فعالية برامج التدريب أثناء الخدمة، باستثناء دراسة خزعلي ومومني (2010) والتي هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التدريسية، ودراسة البشاري (2018) والتي هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي مقترح لرفع الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية، ودراسا العلي (2016)، والآغا (2019) واللذان هدفنا إلى تحديد ومعرفة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين، فيما هدفت دراسة جونسون (Johansen, 2012) إلى معرفة المعايير المهنية لإعداد معلمي الطلبة الموهوبين والعاديين.

كما وظفت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي سواء الجانب المسحي منه أو التحليلي في دراسة موضوع البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، حيث كان هدفها بالأساس جمع الحقائق والبيانات عن الواقع المحيط بالموضوع ومحاولة تفسيره وتحليله، باستثناء دراسة البشاري (2018) التي استخدمت المنهج الوصفي بهدف وصف الظاهرة والوصول لتعميمات، والمنهج التجريبي لقياس تأثير البرنامج التدريبي في رفع الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية، كذلك دراسة (Henderson& Jarvis, 2016) وظفت منهج تحليل المحتوى في دراسة الأدب النظري السابق.

كذلك فقد استخدمت أغلب الدراسات السابقة أداة الاستبانة لجمع البيانات والحقائق عن الموضوع، إلا أنّ هناك بعض الدراسات التي استخدمت أكثر من أداة وهي: دراسة البشاري (2018) التي وظفت بطاقة الملاحظة والمقابلة، ودراسة الآغا (2019) التي اعتمدت على قائمة كفايات معلم لرعاية الطلبة المتفوقين، واستبانة الحاجات التدريبية لمعلميهم، ودراسة نزارويحي (Nzarirwehi, 2019) المقابلة والاستبانة، بينما دراسة تورتوب (Tortop, 2014) استخدمت المقابلة والملاحظة والاستبانة.

أيضا فقد اختلفت الدراسات السابقة في اختيار مجتمع الدراسة وعينتها، بما يتوافق مع تحقيق أهدافها التربوية، حيث طبقت دراسة خزعلي ومومني (2010)، وداود (2014)، والبشاري (2018)، كذلك دراسة نزارويحي (Nzarirwehi, 2019) على معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس الطلبة العاديين، بينما دراسة بخش (2009)، ومحمود (Mahmoud, 2013)، وتورتوب (Tortop, 2014)، والعلي (2016)، وهندرسون وجارفز (Henderson& Jarvis, 2016)، ودراسة ساي (Sayi, 2018)، والآغا (2019) على معلمي التربية الخاصة والطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس العادية أو الخاصة بالموهوبين. فيما تميزت دراسة رويلي (Rowely, 2002) على أنها شملت مجموعة من المعلمين المدربين وغير المدربين على تعليم الطلبة الموهوبين، ودراسة الآغا (2019) على أنّ العينة شملت أيضا اساتذة جامعات ومشرفين مختصين بالفئات الخاصة.

وقد أشارت دراسة بخش (2009) إلى ضعف دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة، فيما توصلت دراسة خزعلي ومومني (2010) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في امتلاك المعلمات الكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة فوق (6) سنوات، كذلك بينت دراسة العاجز (2010) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخدمة لصالح من لديهم من 6-10 سنوات خدمة، ولمتغير عدد الدورات لصالح من لديه دورتان فأكثر.

بينما أظهرت دراسة العلي (2016) وجود فروق تعزى للجنس والخبرة التدريسية في الاحتياجات المتعلقة في المجالات الآتية بالتسلسل: التقييم، التدريس وإدارة الصف، والتخطيط للتدريس، فيما أضافت دراسة البشاري (2018) حاجة المعلمين القصوى للتدريب المستمر على الكفايات التدريسية، كذلك فإنّ دراسة الآغا (2019) توصلت إلى فروق دالة في تقدير المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية وفقا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وعدم وجود فروق دالة تبعا لمتغير النوع وسنوات الخبرة.

وإضافة للنتائج السابقة فقد أشارت دراسة داود (2014) إلى وجود فرق بين فاعلية برنامج تأهيل المرحلة الأساسية الدنيا في اتجاهات نحو مهنة التدريس لمتغير الجنس لصالح المعلمين الذكور. فيما اتفقت بعض الدراسات السابقة (Rowely, 2002)، (Mahmoud, 2013)، (Tortop, 2014) (Sayi, 2018)، (Nzarirwehi, 2019) على أنّ التدريب أثناء الخدمة يطور الكفايات التدريسية ومستوى الأداء المهني لمعلمي الطلبة العاديين أو الموهوبين والمتفوقين، بينما دراسة هندرسون وجارفز (Henderson & Jarvis, 2016) إضافة إلى أنّ عدم وجود معلمين غير مهيّنين لفهم الموهوبين والتعرف عليهم وإعالتهم يؤثر على إطلاق القدرات الكامنة لفئة الموهوبين.

وعند الحديث عن أوجه التشابه والاختلاف، فقد اختلفت الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة باعتمادها على مدخلين بحثيين لدراسة دور برامج التدريب أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية للمعلم في ضوء معايير الموهوبين وهما: المدخل الكمي والكيفي لجمع البيانات والمعلومات، باستثناء دراسة البشاري (2018)، ودراسة نزارويجي (Nzarirwehi, 2019)، ودراسة تورتيب (Tortop, 2014) والتي توافقت معهم في استخدام المنهج الكمي والكيفي.

كذلك تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الهدف المتمثل في معرفة مدى ملاءمة البرامج التدريبية الحالية والمقدمة أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس مع المعايير العالمية للموهوبين، ودورها في تطوير الكفايات التدريسية لهم، بينما الدراسات السابقة المتعلقة بالموهوبين تناولت تشخيص واقع برامج التدريب وتأثيرها على أداء معلمي الموهوبين.

فيما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة عنوان الدراسة وأهدافها وفرضياتها، وذلك بعد الرجوع لتوصياتها التي أكدت على ضرورة عمل أبحاث في موضوع إعداد معلم الموهوبين، كذلك تم تحديد مشكلة الدراسة بدقة عن طريق النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، واختيار منهج الدراسة الملائم لدراسة مشكلة الدراسة.

2.5.4 الخلاصة

تناول الباحث في هذا الفصل أربعة محاور، حيث استعرض في المحور الأول مفهوم التدريب أثناء الخدمة وأهدافه وأهميته ومعايير وضع برنامج تدريب للمعلمين وتحديد الاحتياجات التدريبية، كذلك الفئات المستهدفة من التدريب، والوقت المحدد للتدريب أثناء الخدمة، كما تتطرق للأنشطة المستخدمة في التدريب وأساليبه.

أما المحور الثاني فتناول تدريب المعلمين القائم على الكفايات، من حيث مفهوم الكفايات التدريسية وأهميتها، ومصادر اشتقاق الكفايات، وخصائص الكفاية ومجالاتها، ومكونات كفاية التدريس، كذلك خطوات إعداد برنامج تدريبي قائم على الكفايات، وأخيراً كفايات معلم الصف العامة (معلم المرحلة الأساسية).

أما المحور الثالث استعرض الباحث معايير إعداد معلم الموهوبين، مفهوم الموهبة، والتعريف الأمريكي للموهبة، وذكر بعض استراتيجيات التدريس للموهوبين، وكفايات معلم الموهوبين، وعرض الإطار العام لإعداد برامج تدريب معلمي الموهوبين، كذلك البرامج التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين، ودور برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم، والمعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين.

بينما استعرض الباحث في المحور الرابع الدراسات السابقة المتعلقة بعنوان الدراسة الحالية، كونها تمثل رافداً أساسياً من روافد المعرفة النظرية والعملية، ومجموعة من الخبرات والتجارب السابقة لباحثين سابقين، والاطلاع على أهم النتائج التي خلصت لها دراساتهم وبحوثهم، والاستفادة من التوصيات التي تمت في الدراسات السابقة عن طريق أخذها بعين الاعتبار في هذه الدراسة. وفي نهاية هذا المحور قام الباحث بالتعقيب عليها، وبيان أوجه التشابه والاختلاف بينها، وبين مزايا هذه الدراسة عن سابقتها، كذلك كما تناول الباحث أهم الدراسات السابقة المتعلقة بعنوان الدراسة سواء كان بشكل مباشر أو غير مباشر حيث قام الباحث بتقسيمها إلى قسمين وهي : الدراسات العربية وأخرى أجنبية وتم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم، وعليه سيتم تناول الطريقة والاجراءات في الفصل الثالث.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

3.1 مقدمة:

تناول هذا الفصل عرضاً وصفاً للمنهج المتبع، ومجتمع وعينة الدراسة كما يتناول الأدوات التي تم استخدامها لأغراض هذه الدراسة، ومن ثم كيفية بناء هذه الأدوات واختبار صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات المحصل عليها.

كما أوضح الباحث الخطوات الإجرائية التي اتبعها في تطبيق هذه الأدوات وكيفية جمع وتحليل البيانات المطلوبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخلاص نتائجها من خلال توضيح المعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل النتائج، وفيما يلي وصف مفصل لجميع هذه الإجراءات.

3.2 منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهجين الكمي والكيفي في جمع البيانات، ومؤلفاً من مرحلتين المرحلة الأولى اتبعت المنهج الوصفي حيث أنه يعتمد على دراسة الظاهرة، كما توجد في الواقع، بينما اتبعت المرحلة الثانية المنهج النوعي ويعبر عنها تعبيراً كيفياً من خلال إجراء مقابلات مع مركزي المواد العاملين بمدارس مدينة القدس.

3.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وزارة المعارف في مدينة القدس، حيث بلغ عدد المعلمين بحسب وزارة المعارف للعام الدراسي 2019/2020 (1550) معلم ومعلمة، موزعين على (45) مدرسة في مدينة القدس.

كما يشمل مجتمع الدراسة مركزي ومركزات المواد الدراسية في المدارس التابعة لوزارة المعارف في مدينة القدس خلال العام الدراسي 2020/2021.

3.4 عينة الدراسة:

تم توزيع الاستبانة على عينة قوامها (270) مبحوثاً، وفقاً لأسلوب العينة العشوائية البسيطة، وقد تحدد حجم العينة وفق معادلة ريتشار جيجر، وجدول Krejcie & Morgan أي ما نسبته (17.5 %) من مجتمع الدراسة الأصلي والجدول (3.1) يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة.

جدول 3.1: توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	110	40.7
	أنثى	160	59.3
	المجموع	270	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	169	62.6
	ماجستير فأعلى	101	37.4
	المجموع	270	%100
سنوات الخبرة	أقل من سنة	13	4.8
	من سنة وأقل من 5 سنوات	73	27.0
	من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	75	27.8
	10 سنوات فأكثر	109	40.4
	المجموع	270	%100
عدد الساعات التدريبية	أقل من 50 ساعة تدريبية	41	15.1
	50 ساعة إلى أقل من 100 ساعة تدريبية	95	35.3
	100 ساعة تدريبية فأكثر	134	49.6
	المجموع	270	%100

أما بالنسبة لعينية المقابلات فقد تم اختيار عينية عشوائية بسيطة مكونة من (8) مركزي ومركزات المواد الدراسية من مدارس القدس، موزعون على المناطق الآتية: بيت حنينا، جبل المكبر، وادي الجوز.

3.5 أدوات الدراسة:

تم الاعتماد على نوعين من الأدوات (الاستبانة، والمقابلة) كوسائل أساسية لجمع البيانات والمعلومات من أفراد الدراسة لتحقيق أغراض البحث.

ولتحقيق أغراض الدراسة تم إعداد أدوات البحث على النحو الآتي:

3.5.1 الاستبانة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد الاستبانة بوصفها أداة للدراسة، حيث اشتملت الاستبانة على قسمين رئيسيين الأول: وهو عبارة عن السمات الشخصية والعامة عن المستجيبين تتضمن (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الساعات التدريبية).

أما الثاني: فقرات الاستبانة " محاور الاستبانة " حيث تتكون الاستبانة من (60) فقرة موزعة على محورين هما:

المحور الأول: مكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين ويتكون من (24) فقرة موزعة على من ثلاث مجالات وهي:

- المجال الأول: أهداف البرامج التدريبية ويحتوي على (8) فقرات.
- المجال الثاني: محتوى البرنامج التدريبي ويحتوي على (8) فقرات.
- المجال الثالث: أهمية البرامج التدريبية ويحتوي على (8) فقرات.

المحور الثاني: الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين ويتكون من (36) فقرة موزعة على أربع مجالات وهي:

- المجال الأول: كفاية التخطيط ويحتوي على (9) فقرات.
- المجال الثاني: كفاية تنفيذ الدروس ويحتوي على (9) فقرات.
- المجال الثالث: كفاية تقييم التدريس ويحتوي على (9) فقرات.
- المجال الرابع: كفاية إدارة الفصل والتواصل ويحتوي على (9) فقرات

وقد قام الباحث بإعداد الاستبانة وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

- اطلاع الباحث على المراجع المتعددة، ومجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
- استشارة الباحث عدداً من أساتذة الجامعات الفلسطينية والمشرفين في تحديد محاور الاستبانة وصياغة فقراتها.
- خبرة الباحث في الميدان.
- تم تحديد المحاور الرئيسة التي شملتها الاستبانة.
- تم تحديد الفقرات التي تقع تحت كل محور.
- تم تصميم الاستبانة في صورتها الأولية، (ملحق رقم 1).
- تم مراجعة وتنقيح الاستبانة من قبل الدكتور المشرف على الرسالة، وذلك للاستفادة من آرائه وملحوظاته وتم إضافة وتعديل بعض الفقرات في ضوء رؤيته، حيث أشار إلى أهمية عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وذلك لتحكيمها من قبلهم، والاستفادة من وجهات نظرهم، قبل صياغتها في صورتها النهائية.
- تم عرض الاستبانة على (8) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح، وجامعة الاستقلال (ملحق رقم 3).

3.5.1.1 صدق الاستبانة:

صدق الاستبانة يعني: "أن تقيس الاستبانة ما وضعت لقياسه" (الجرجاوي، 2010، ص105)، كما يقصد بصدق الاستبانة: "شمول الاستقصاء لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات، عبد الحق، عدس، 2005، ص179)، وقد تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

1. الصدق من وجهة نظر المحكمين "الصدق الظاهري":

صدق الظاهر هو تناول المظهر العام للأداة من حيث نوع مفرداتها، وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها ودقتها، وتحقيقها للغرض الذي وضعت من أجله (الثقفي، 2013، ص64).

حيث تم عرض الأداة في صورتها الأولية على (8) من المحكمين المختصين في مجال في مجال العلوم التربوية، والقياس والتقويم من جامعة النجاح الوطنية (ملحق 3)، وقد استهل الباحث بخطاب موجه للمحكمين، وضح فيه الغرض من الاستبانة، ومكوناتها، وأسئلتها، وإبداء آرائهم ومقترحاتهم، من حيث مدى مناسبة الفقرة للمجال التي وضعت فيه، ووضوح الصياغة، وإضافة أو تعديل في ضوء المقترحات المقدمة.

وبعد استعادة النسخ المحكمة، تم إجراء ما يلزم من حذف وتعديل حذف بعض الفقرات، وإضافة محور جديد، وتم الأخذ بنسبة اتفاق بنسبة (80%) فاعلي، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مختلفة عن الصورة الأولية، حيث أصبحت عباراتها (60) عبارة موزعة على محورين، (ملحق رقم 2).

2. الصدق الداخلي:

أ. الاتساق الداخلي

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور نفسه.

• صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول " مكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين "

يوضح جدول (3.2) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور مكونات البرامج التدريبية والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول 3.2: معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور مكونات البرامج التدريبية والدرجة الكلية للمحور.

رقم الفقرة	المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أهداف البرامج التدريبية	0.460**	0.020	13	أهمية البرامج التدريبية	0.484**	0.007
2		0.464**	0.010	14		0.598**	0.000
3		0.467*	0.009	15		0.580**	0.001
4		0.625**	0.000	16		0.636**	0.000
5		0.480**	0.009	17		0.479**	0.007
6		0.709**	0.000	18		0.590**	0.001
7		0.562**	0.001	19		0.692**	0.000
8		0.330*	0.005	20		0.625**	0.000
9	محتوى البرنامج	0.585**	0.001	21		0.677**	0.000
10		0.493**	0.006	22		0.571**	0.001
11		0.548**	0.002	23		0.483**	0.000
12		0.398*	0.029	24		0.579**	0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من الجدول (3.2) أعلاه أن جميع فقرات المحور دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$ و $\alpha \leq 0.01$).

• صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني " الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين"

يوضح جدول (3.3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور الكفايات التدريسية والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول 3.3: معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور الكفايات التدريسية والدرجة الكلية للمحور.

رقم الفقرة	المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	كفاية التخطيط	0.667**	0.000	19	كفاية تقويم التدريس	0.543**	0.002
2		0.763**	0.000	20		0.733**	0.000
3		0.788**	0.000	21		0.739**	0.000
4		0.606**	0.000	22		0.739**	0.000
5		0.749**	0.000	23		0.756**	0.000
6		0.779**	0.000	24		0.712**	0.000
7		0.735**	0.000	25		0.775**	0.000
8		0.793**	0.000	26		0.616**	0.000
9		0.769**	0.000	27		0.714**	0.000
10	كفاية تنفيذ الدروس	0.423*	0.020	28	كفاية إدارة الفصل والتواصل	0.637**	0.000
11		0.458*	0.011	29		0.775**	0.000
12		0.740**	0.000	30		0.770**	0.000
13		0.798**	0.000	31		0.746**	0.000
14		0.705**	0.000	32		0.712**	0.000
15		0.646**	0.000	33		0.743**	0.000
16		0.658**	0.000	34		0.696**	0.000
17		0.705**	0.000	35		0.562**	0.001
18		0.772**	0.000	36		0.420**	0.021

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من الجدول (3.3) أعلاه أن جميع فقرات المحور دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$ و $\alpha \leq 0.01$).

ب. الصدق البنائي

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

يبين جدول (3.4) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك تعتبر جميع محاور الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول 3.4: معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

المحور	المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
مكونات البرنامج التدريبي	أهداف البرامج التدريبية	0.863**	0.000
	محتوى البرنامج التدريبي	0.886**	0.000
	أهمية البرامج التدريبية	0.915**	0.000
	الدرجة الكلية	0.852**	0.000
الكفايات التدريسية	كفاية التخطيط	0.531*	0.042
	كفاية تنفيذ الدروس	0.681**	0.005
	كفاية تقويم التدريس	.734**	0.000
	كفاية إدارة الفصل والتواصل	.811**	0.000
	الدرجة الكلية	.881**	0.000

3.5.1.2 ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات الاستبانة هو أن تعطي الاستبانة نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقها عدة مرات متتالية، ويقصد به أيضا إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها، أو ما هي درجة اتساقه، وانسجامه، واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة (الجرجاوي، 2010، ص 97).

وقد تحقق الباحث من ثبات استبانة الدراسة من خلال معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient للاتساق الداخلي لاختبار معاملات الثبات، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (3.5).

جدول 3.5: معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة.

المحور	المجال	كرونباخ - ألفا (Cronbach,s Alpha)
مكونات البرامج التدريبية	أهداف البرامج التدريبية	0.92
	محتوى البرنامج التدريبي	0.93
	أهمية البرامج التدريبية	0.91
	الدرجة الكلية	0.97
الكفايات التدريسية	كفاية التخطيط	0.95
	كفاية تنفيذ الدروس	0.93
	كفاية تقويم التدريس	0.96
	كفاية إدارة الفصل والتواصل	0.94
	الدرجة الكلية	0.98

تبين من خلال جدول (3.5) أن قيم الثبات تراوحت على مجالات محور مكونات البرامج التدريبية بين (0.91-0.93)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل الثبات للمحور الاول (0.97)، وكذلك تراوحت على مجالات محور الكفايات التدريسية بين (0.93- 0.96)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل الثبات للمحور الثاني (0.98) وجميعها قيم ثبات عالية تفي بأغراض الدراسة مما يشير أن الأداة تقيس ما أعدت من أجله.

وبذلك تكون الاستبانة قابلة للتوزيع، ويكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحياتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

3.5.1.3 المحك المعتمد في الدراسة:

تم استخدام المقياس من (5-1) لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبانة، حيث أنه كلما اقتربت الدرجة من الرقم (5) دلّ ذلك على الموافقة الشديدة على ما ورد في الفقرة والعكس صحيح، والجدول (3.6) يوضح ذلك:

جدول 3.6: درجات المقياس المستخدم في الاستبانة.

الاستجابة	غير موافق بشدة	2	3	4	موافق بشدة
الدرجة	1				5

لتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمد الباحث على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للاستبانة، ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حدد الباحث الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة، كما هو موضح في الجدول (3.7):

جدول 3.7: يوضح المحك المعتمد في الدراسة.

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 - 1.80	من 20% - 36%	قليلة جداً
أكبر من 1.80 - 2.60	أكبر من 36% - 52%	قليلة
أكبر من 2.60 - 3.40	أكبر من 52% - 68%	متوسطة
أكبر من 3.40 - 4.20	أكبر من 68% - 84%	عالية
أكبر من 4.20 - 5	أكبر من 84% - 100%	عالية جداً

3.5.2 ثانياً: المقابلة

المقابلة هي عبارة عن مجموعة من أسئلة يوجهها الباحث للمبحوث وجهاً لوجه بهدف الحصول على إجابات تتعلق بموضوع البحث.

وتعتبر المقابلة من الأدوات الهامة لجمع المعلومات في بعض الأبحاث خاصة تلك الأبحاث التي تعالج قضايا إنسانية غامضة أو الأسئلة التي تحتاج إلى التحقق من المعلومات بطرق عديدة، ولكي تحقق المقابلة أهدافها على الباحث مراعاة ما يلي (أشكناني، 2001):

1. الاعداد للمقابلة: ويستوجب ذلك إعداد خطة للمقابلة في ضوء أهداف البحث وينبغي أن تكون واضحة ودقيقة وتحفز المستجيب للإجابة عنها.

2. تكوين علاقات ودية مع المستجيب: لأن خلق الجو الودي والشعور بالثقة المتبادلة بين الباحث والمستجيب يؤدي إلى الحصول على معلومات دقيقة ومفيدة وذلك يتطلب من الباحث الصراحة وعدم التعالي أو اللجوء إلى العنف مع المستجيب.

3. استدعاء المعلومات ولمساعدة المستجيب على الإدلاء بالمعلومات ينبغي أن تكون الأسئلة متسلسلة ومتتابعة وينبغي تشجيع المستجيب على الكلام بحرية والاستمرار في أخذ المعلومات والتعمق فيها.

4. تسجيل البيانات ينبغي الاستعانة بوسيلة لتسجيل المعلومات أثناء المقابلة بسرعة ودقة ووضوح فقد تستخدم بطاقة أو استمارة معدة أو أحد أجهزة التسجيل.

وقد هدفت المقابلة إلى الحصول على معلومات تفصيلية معمقة تجاه مكونات البرامج التدريبية وعلاقتها بالكفاءة التدريسية تمهيداً للوصول إلى النتائج والتوصيات المناسبة وقد قام الباحث بتحليل النتائج وتفسيرها وذلك لضمان المصداقية في عملية التحليل من حيث أن تعكس حقيقة الواقع وما قصده وما عبر عنه أفراد العينة.

وقد اعتمد الباحث المقابلة شبه المنتظمة، حيث كانت الأسئلة موضوعة مسبقاً لتحقيق أهداف الدراسة وجمع المعلومات، وتدعم كل ما ورد في الاستبانة من وجهة نظر معلمي مدارس المرحلة الأساسية في مدينة القدس وتبعاً لتفسيراتهم، ومعطياتهم حول مكونات البرامج التدريبية وعلاقتها بالكفايات التدريسية، وقد تكونت أسئلة الدراسة من (8) أسئلة تم تطويرها وتعديلها لتحقيق أغراض

الدراسة وأهدافها وبعد تعريف مفهوم البرامج التدريسية ومفهوم الكفايات التدريسية من قبل الباحث للمستجيب طرح الأسئلة المقابلة (انظر الملحق 4)

3.5.2.1 آلية صدق وثبات أداة المقابلة:

قام الباحث باتباع الخطوات الآتية لصدق وثبات أداة المقابلة:

1. لمعرفة الصدق استشار الباحث خبراء من ذوي الاختصاص في الأدب التربوي لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول مدى شمولية هذه الأسئلة للمطلوب أم لا، وكذلك ملاءمتها لأسئلة الاستبيان.

وقد أشار السادة الخبراء بصلاحية أداة المقابلة لقياس ما أُعدت لأجله دون التوجه لإجراء أي تعديلات، وجاء ذلك كنتيجة مترتبة على أنها وُضعت بالاستناد على محاور الاستبانة، وكذلك كون الباحث يعمل في القطاع التعليمي.

2. لحساب درجة الثبات قام الباحث بتحليل عينة نتائج أسئلة المقابلة وذلك بعد الانتهاء من إجراء المقابلات مباشرة، وبعد مرور (15) يوماً من التحليل تم تحليل عينة النتائج نفسها مرة أخرى، وقد تم تطبيق معامل كابا لحساب معامل التوافق، ويبين الجدول نتائج الاختبار:

جدول 3.8: نتائج اختبار كابا لحساب الثبات

القيمة	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
0.95	0.088	0.000

يتضح من الجدول (3.8) أن قيمة معامل كابا (95%)، فهذا يدل على ارتفاع ثبات أداة المقابلة، مما يعنى صلاحية أداة المقابلة لقياس ما وضعت من أجله.

قام الباحث باستخدام أداة المقابلة شبه المنتظمة، وذلك لمحاولة التركيز على مبدأ الحصول على المعلومات من مركزي المواد، وذلك بطرح موضوع دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين، وتوجيه بعض الأسئلة المفتوحة دون وضع أي قيود على إجاباتهم، وذلك لجمع البيانات النوعية وتكونت المقابلة

من ثمانية أسئلة تم طرحها جميعها عليهم بطريقة شخصية، فقد عرضت على (8) مركزي المواد من خارج عينة الدراسة.

3.6 إجراءات الدراسة:

تضمنت إجراءات الدراسة الخطوات التالية:

1. جمع المادة العلمية ومراجعة البحوث والدراسات السابقة.
2. إعداد أداة البحث الاستبانة (الكترونيا وورقياً) في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
3. عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية.
4. تحديد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (1550) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوزارة المعارف في القدس.
5. توجيه خطاب تسهيل تطبيق أداة البحث ومرفق معه الأداة.
6. توزيع الاستبانة على معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وزارة المعارف في مدينة القدس من خلال التواصل الشخصي ووسائل التواصل الاجتماعي وتم إعداد رابط الكتروني لاستخدامه بالتطبيق، وقد واجه الباحث صعوبات أثناء توزيع وتعبئة الاستبانات منها عدم استجابة بعض أفراد العينة وعدم رغبتهم بالتعامل مع الاستبانة الكترونية بالإضافة إلى عدم استرجاع بعض الاستبانات.
7. قام الباحث بإجراء مقابلة مع (8) أفراد من مركزي المواد، حيث قام بتحليل البيانات ومناقشتها واستخراج النتائج ودمجها مع نتائج الدراسة للحصول على المعلومات النوعية المطلوبة التي لا توفرها الاستبانة ومقارنتها بنتائج الاستبانة والدراسات السابقة.
8. تجميع الاستبانة واستبعاد الاستبانات التي يظهر عدم صلاحيتها للتحليل وتحليلها إحصائياً وفقاً لأسئلة الدراسة وفرضياتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

9. استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها بالأدب التربوي والدراسات السابقة واقتراح التوصيات المناسبة وفق نتائج الدراسة.

10. استخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي لتحديد نقاط الاتفاق والاختلاف بين إجابات معلمي المرحلة الأساسية، حيث قام بتحليل ومناقشة النتائج ودمجها مع نتائج الاستبانة، لتكون نتائج المقابلة تبريراً لموقفهم تجاه البرامج التدريبية وعلاقتها بالكفايات التدريسية بلغتهم الخاصة وحسب تجربتهم الشخصية.

3.7 المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for Social Science (SPSS)) لتفريغ وتبويب البيانات والتعامل معها.

اختبار التوزيع الطبيعي Normality Distribution Test:

تم استخدام اختبار كولمغوروف - سمرنوف Kolmogorov-Smirnov Test (K-S) لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (3.9).

جدول 3.9: نتائج اختبار التوزيع الطبيعي.

المحور	المجال	القيمة الاحتمالية (Sig)
مكونات البرامج التدريبية	أهداف البرامج التدريبية	0.263
	محتوى البرنامج التدريبي	0.449
	أهمية البرامج التدريبية	0.606
	الدرجة الكلية	0.171
الكفايات التدريسية	كفاية التخطيط	0.072
	كفاية تنفيذ الدروس	0.065
	كفاية تقويم التدريس	0.058
	كفاية إدارة الفصل والتواصل	0.132
	الدرجة الكلية	0.116

واضح من النتائج الموضحة في جدول (3.9) أن القيمة الاحتمالية (Sig) لجميع مجالات الدراسة كانت أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وبذلك فإن توزيع البيانات لهذه المجالات يتبع التوزيع الطبيعي حيث سيتم استخدام الاختبارات المعلمية للإجابة على فرضيات الدراسة.

تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

1. النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي: يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما وتفيد الباحث في وصف مجتمع الدراسة.
2. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات أدوات الدراسة.
3. معامل ارتباط بيرسون (Coefficient Correlation Pearson) لقياس درجة الارتباط: يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين. وقد استخدمه الباحث لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للأدوات الدراسة.
4. اختبار العينة الواحدة (One Sample t-test) لفحص الفروق في استجابات عينة الدراسة نحو البرامج الأكاديمية والكفايات التدريسية.
5. اختبار T في حالة عينتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة.
6. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance - ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات. استخدمه الباحث للفروق التي تعزى للمتغير الذي يشتمل على ثلاث مجموعات فأكثر.
7. اختبار (Least Significant Differences Test) المجالي لدراسة الفروق بين المتوسطات ومعرفة العلاقة ذات الدلالة الإحصائية لصالح أي فئة.

3.8 الخلاصة:

في هذا الفصل تم استعراض منهجية وإجراءات البحث والتي شملت أسلوب الدراسة ومجتمع وعينة الدراسة، إضافة إلى شرح عن أداتي الدراسة، كما تطرق الفصل إلى صدق وثبات أداة الدراسة "الاستبانة". في الفصل الآتي، سنتطرق إلى تحليل بيانات الدراسة، للإجابة على تساؤلات الدراسة واختبار فرضياتها.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

4.1 مقدمة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين، إضافة إلى معرفة ما إذا كانت مكونات البرامج التدريبية والكفايات التدريسية تختلف باختلاف سماتهم الشخصية، وبالتحديد حاولت الدراسة في هذا الفصل الإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها في ضوء المعلومات التي تم جمعها عن طريق الاستبانة والمقابلة على النحو الآتي:

4.2 النتائج الكمية للدراسة المتعلقة بأسئلة الدراسة

تمت الإجابة عن التساؤل الرئيس وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الفرعية المتعلقة به، وهي كما يلي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

والذي نصه: "ما درجة تحقق مكونات البرامج التدريبية أثناء الخدمة في ضوء المعايير العالمية للموهوبين من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، وترتيب مكونات البرامج التدريبية أثناء الخدمة وفقاً للدرجة على كافة مجالاته منفردة ومجموعة لتقديرات أفراد عينة الدراسة، حيث جاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول 4.1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لمجالات مكونات البرامج التدريبية أثناء الخدمة وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة	الترتيب
1.	المجال الأول: أهداف البرامج التدريبية	3.34	0.846	66.8	متوسطة	1
2.	المجال الثاني: محتوى البرنامج التدريبي	3.17	0.896	63.4	متوسطة	3
3.	المجال الثالث: أهمية البرامج التدريبية	3.33	0.836	66.6	متوسطة	2
	مكونات البرامج التدريبية أثناء الخدمة	3.28	0.825	65.6	متوسطة	-

يتضح من خلال نتائج الجدول (4.1) أن الدرجة الكلية لمحور مكونات البرامج التدريبية قد أنت بمتوسط حسابي مقداره (3.28) وانحراف معياري (1.05) بدرجة متوسطة.

في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المجالات بين (3.17-3.34)، وقد حاز مجال أهداف البرامج التدريبية على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (3.34) بدرجة متوسطة، في حين جاء مجال أهمية البرامج التدريبية في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (3.33) وبدرجة متوسطة، أما مجال محتوى البرامج التعليمية فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.17) وبدرجة متوسطة.

في الحقيقة لا يمكن إصدار حكم دقيق على مستويات محور أداة الدراسة الأول (مكونات البرامج التدريبية) لدى العينة إذا اعتمدنا فقط على المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمجالات الثلاثة، فهذا الحكم لا يأخذ بعين الاعتبار الانحرافات المعيارية، والكفيل بتقدير مستويات مجالات المحور الأول لأداة الدراسة بشكل دقيق اعتماداً على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية هو اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample T-Test)، إذ يستخدم هذا الاختبار للمقارنة بين متوسط العينة عند كل مجال من الأدوات ودرجتها الكلية ومتوسط المجتمع النظري، وكون المقياس المتبع هو ليكرت الخماسي، فيمكن اعتبار متوسط المجتمع (2.5) لأنها تفصل ما بين التقديرات المرتفعة والمنخفضة، وعليه تم مقارنة متوسط العينة مع القيمة المحكية (2.5)، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول 4.2: نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع لدرجة مكونات البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس.

الرقم	المجالات	العينة (ن = 270)		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	أهداف البرامج التدريبية	3.34	0.84	64.94	269	0.00
2	محتوى البرامج التدريبية	3.17	0.89	58.14	269	0.00
3	أهمية البرامج التدريبية	3.33	0.83	65.56	269	0.00
	الدرجة الكلية لمجال مكونات البرامج التدريبية.	3.28	0.82	65.37	269	0.00

• دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وقيمة اختبار (2.5)

يتضح من نتائج الجدول (4.2) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العينة لمجالات (أهداف البرامج التدريبية، محتوى البرامج التدريبية، أهمية البرامج التدريبية)، فقد جاءت قيم (ت) دالة إحصائية وموجبة ولصالح متوسطات العينة، وهذا يعني أن مجالات محور مكونات البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس كانت متوسطة وبشكل دال إحصائياً من المستوى المتوسط، وهذا يعبر عن أهمية أو قيمة هذا المجال وأن تقديراته متوسطة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي وترتيب مكونات البرامج التدريبية أثناء الخدمة وفقاً للوسط الحسابي، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال منفرداً، حيث جاءت النتائج على النحو الآتي:

المجال الأول: أهداف البرامج التدريبية

جدول 4.3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال أهداف

البرامج التدريبية وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة	الترتيب
1.	تعمل على تطوير قدرات المعلمين العلمية والتكنولوجية بما يتلاءم مع حاجات الموهوبين.	3.37	1.040	67.4	متوسطة	4
2.	الارتقاء بمستوى الأداء والإنتاجية عند المعلمين في تطوير قدرات الموهوبين.	3.31	1.101	66.2	متوسطة	5
3.	اعتماد معايير واضحة في مجال تعليم الموهوبين	2.92	1.275	58.4	متوسطة	8
4.	توضح العلاقة بين الأساليب التعليمية والدافعية العالية للإنجاز عند الموهوبين.	3.27	1.065	65.4	متوسطة	6
5.	توضح آلية التعرف إلى خصائص الموهوبين وسماتهم.	3.44	0.973	68.8	عالية	3
6.	تزود المعلمين أحدث الطرائق والتجارب العالمية الحديثة في مجال الموهوبين.	3.16	1.120	63.2	متوسطة	7
7.	تتمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات عند المعلمين.	3.57	0.983	71.4	عالية	2
8.	تكسب المعلمين مهارة التعلم الذاتي.	3.71	0.866	74.2	عالية	1
	أهداف البرامج التدريبية	3.34	.84621	66.8	متوسطة	-

يتضح من خلال نتائج الجدول (4.3) أن الدرجة الكلية للمجال الأول (أهداف البرامج التدريبية) قد أتت بمتوسط حسابي مقداره (3.34)، وانحراف معياري (1.05) بدرجة متوسطة.

وقد حازت الفقرة التي نصها "تكسب المعلمين مهارة التعلم الذاتي" على المرتبة الأولى بمتوسط مقداره (3.71) بدرجة عالية، في حين حازت الفقرة التي نصها "اعتماد معايير واضحة في مجال تعليم الموهوبين" على المرتبة الأخيرة بمتوسط مقداره (2.92) بدرجة متوسطة.

المجال الثاني: محتوى البرنامج التدريبي

جدول 4.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال محتوى

البرنامج التدريبي وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة	الترتيب
1.	يظهر خصائص وكفايات معلم الموهوبين.	3.55	.914	71	عالية	1
2.	يوظف نظريات الموهبة وأدوات الاستقصاء في تنظيم المعرفة للموهوبين.	3.17	1.031	63.4	متوسطة	6
3.	يكسب المعلم طرق الكشف عن حاجات الموهوبين وميولهم	3.20	1.034	64	متوسطة	4
4.	يتضمن استراتيجيات تدريس الطلبة الموهوبين وأساليبهم.	3.19	1.107	63.8	متوسطة	5
5.	يعطي المعلم أدوات في تطبيق مهارات التفكير العليا والبحث العلمي وحل المشكلات.	3.43	.995	68.6	عالية	2
6.	يعرّف المعلم بمناهج تعليم الموهوبين متمثلة بالتعليم الفردي والتجميع الإثرائي والتسريع.	2.79	1.297	55.8	متوسطة	7
7.	يوضح للمعلم آلية تطبيق مقاييس الذكاء والإبداع واختبارات القدرات.	2.76	1.298	55.2	متوسطة	8
8.	توفر مقارنة بين خصائص المنهاج المتميز والمنهاج العادي.	3.28	.995	65.6	متوسطة	3
	محتوى البرنامج التدريبي	3.1713	.89625	63.4	متوسطة	-

يتضح من خلال نتائج الجدول (4.4) أن الدرجة الكلية للمجال الثاني (محتوى البرامج التدريبية) قد أتت بمتوسط حسابي مقداره (3.17)، وانحراف معياري (1.07) بدرجة متوسطة.

وقد حازت الفقرة التي نصها "يظهر خصائص وكفايات معلم الموهوبين" على المرتبة الأولى بمتوسط مقداره (3.55) بدرجة عالية، في حين حازت الفقرة والتي نصها "يوضح للمعلم آلية تطبيق مقاييس الذكاء والإبداع واختبارات القدرات" على المرتبة الأخيرة بمتوسط مقداره (2.76) بدرجة متوسطة.

المجال الثالث: أهمية البرامج التدريبية

جدول 4.5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال أهمية

البرامج التدريبية وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة	الترتيب
1.	تطوير قائمة للكفايات والخصائص التي يمتلكها معلمو الطلبة الموهوبين.	2.87	1.289	57.4	متوسطة	8
2.	توفر للمعلمين فرصة الاطلاع على التجارب العالمية في مجال رعاية الموهوبين.	3.21	1.066	64.2	متوسطة	5
3.	توعية المعلمين بالأبحاث والمراجع الخاصة بمجال الموهوبين.	3.16	1.085	63.2	متوسطة	7
4.	زيادة النمو المهني للمعلمين لرفع كفاءتهم.	3.78	.964	75.6	عالية	1
5.	توفير نفقات المؤسسة التعليمية في تحقيق رؤيتها الخاصة بالموهبة.	3.26	.989	65.2	متوسطة	4
6.	إكساب المعلمين مهارات واتجاهات في إدارة الذات والمجموعات.	3.49	1.055	69.8	عالية	3
7.	إكساب المعلمين اتجاهات ومهارات العمل مع الأهالي حول الفرص والتحديات المرتبطة بالموهبة.	3.19	1.075	63.8	متوسطة	6
8.	تمكين المعلمين من تخصصاتهم ومجالهم المعرفي.	3.74	.952	74.8	عالية	2
	أهمية البرامج التدريبية	3.3375	.836	66.6	متوسطة	-

يتضح من خلال نتائج الجدول (4.5) أن الدرجة الكلية للمجال الثالث (أهمية البرامج التدريبية) قد

أنت بمتوسط حسابي مقداره (3.33)، وانحراف معياري (0.836) بدرجة عالية.

وقد حازت الفقرة التي نصها "زيادة النمو المهني للمعلمين لرفع كفاءتهم" على المرتبة الأولى بمتوسط مقداره (3.78) بدرجة عالية، في حين حازت الفقرة رقم التي نصها "تطوير قائمة للكفايات والخصائص التي يمتلكها معلمو الطلبة الموهوبين" على المرتبة الأخيرة بمتوسط مقداره (2.87) بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

والذي نصه: "ما مدى تحقيق الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس؟"

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي، وترتيب الكفايات التدريسية وفقاً للدرجة على كافة مجالاته منفردة ومجمعة لتقديرات أفراد عينة الدراسة، حيث جاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول 4.6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لمجالات مكونات الكفايات التدريسية وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة	الترتيب
1.	المجال الأول: كفاية التخطيط	3.23	0.914	64.6	متوسطة	3
2.	المجال الثاني: كفاية تنفيذ الدروس	3.49	0.806	69.8	عالية	1
3.	المجال الثالث: كفاية تقويم التدريس	3.09	0.997	61.8	متوسطة	4
4.	المجال الرابع: كفاية إدارة الفصل والتواصل	3.36	0.849	67.2	متوسطة	2
	مكونات الكفايات التدريسية	3.29	0.847	65.8	متوسطة	-

يتضح من خلال نتائج الجدول (4.6) أن الدرجة الكلية لمحور مكونات الكفايات التدريسية قد أتت بمتوسط حسابي مقداره (3.29) وانحراف معياري (0.79) بدرجة متوسطة.

في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المجالات بين (3.09)- (3.49)، وقد حاز مجال كفاية تنفيذ التدريس على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.49) بدرجة عالية، في حين جاء مجال كفاية إدارة الفصل والتواصل في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.36) بدرجة متوسطة، وحصل مجال كفاية التخطيط على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (3.23) بدرجة متوسطة، أما مجال كفاية تقويم التدريس فقد جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.09) بدرجة متوسطة.

في الحقيقة لا يمكن إصدار حكم دقيق على مستويات محور أداة الدراسة الثاني (الكفايات التدريسية) لدى العينة إذا اعتمدنا فقط على المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للمجالات الأربعة، فهذا الحكم لا يأخذ بعين الاعتبار الانحرافات المعيارية، والكفيل بتقدير مستويات مجالات المحور الأول لأداة الدراسة بشكل دقيق اعتماداً على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية هو اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample T-Test)، إذ يستخدم هذا الاختبار للمقارنة بين متوسط العينة عند كل مجال من الأداة ودرجتها الكلية ومتوسط المجتمع النظري، وكون المقياس المتبع هو ليكرت الخماسي، فيمكن اعتبار متوسط المجتمع (2.5) لأنها تفصل ما بين التقديرات المرتفعة والمنخفضة، وعليه تم مقارنة متوسط العينة مع القيمة المحكية (2.5)، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول 4.7: نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع لدرجة الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس.

الرقم	المجالات	العينة (ن = 270)		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	كفاية التخطيط	3.23	0.91	58.13	269	0.00
2	كفاية تنفيذ الدروس	3.49	0.80	71.24	269	0.00
3	كفاية تقويم التدريس	3.09	0.99	50.91	269	0.00
4	كفاية إدارة الفصل والتواصل	3.36	0.84	65.10	269	0.00
	الدرجة الكلية لمجال الكفايات التدريسية.	3.29	0.84	63.93	154	0.00

- دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وقيمة اختبار (2.5)

يتضح من نتائج الجدول (4.7) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العينة لمجالات (كفاية التخطيط، كفاية تنفيذ الدروس، كفاية تقويم التدريس، كفاية إدارة الصف)، فقد جاءت قيم (ت) دالة إحصائية وموجبة ولصالح متوسطات العينة، وهذا يعني أن مجالات محور الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس كانت متوسطة وبشكل دال إحصائياً من المستوى المتوسط، وهذا يعبر عن أهمية أو قيمة هذا المجال وأن تقديراته متوسطة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي وترتيب مكونات الكفايات التدريسية وفقاً للوسط الحسابي، لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال منفرداً، حيث جاءت النتائج على النحو الآتي:

المجال الأول: كفاية التخطيط

جدول 4.8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال كفاية التخطيط وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة	الترتيب
1.	تزيد من قدرة المعلم على صياغة الأهداف (المعرفية، الوجدانية، النفس حركية) أثناء تخطيط الدروس للموهوبين.	3.39	1.074	67.8	متوسطة	1
2.	تتمي قدرة المعلم على تحليل محتوى المقرر الدراسي بما يتلاءم مع الطلبة الموهوبين.	3.15	1.160	63	متوسطة	7
3.	تعطي المعلم إمكانيات ملائمة الخطط التدريسية المتنوعة مع معايير المناهج الخاصة بالموهوبين.	3.07	1.108	61.4	متوسطة	9
4.	تعزز قدرة المعلم على انتقاء مناهج متنوعة تتضمن محتوى متقدماً من الناحية المفاهيمية العميقة.	3.33	.993	66.6	متوسطة	3
5.	تكسب المعلم مهارة تصميم خطط تعليمية لتعزيز التطوير العاطفي والتحفيز الذاتي للموهوبين.	3.25	1.068	65	متوسطة	4
6.	تكسب المعلم القدرة على دمج التوجيه المهني والأكاديمي في الخطة التعليمية للموهوبين.	3.12	1.131	62.4	متوسطة	8
7.	تسهم في استخدام المعلم التقنيات الصحيحة لدعم تقييم التعلم عند بناء الخطة.	3.35	.982	67	متوسطة	2
8.	تعزز قدرة المعلم على مراعاة الفروق الفردية في تلبية احتياجات الطلبة	3.24	1.102	64.8	متوسطة	5

					الموهوبين عند تخطيط المناهج الدراسية.	
6	متوسطة	64.4	1.050	3.22	9. تساعد في إلمام المعلم بأسس المناهج الفارقة للموهوبين ومبادئها وأساليبها تخطيطها.	
-	متوسطة	66.8	0.914	3.2358	كفاية التخطيط	

يتضح من خلال نتائج الجدول (4.8) أن الدرجة الكلية للمجال الأول (كفاية التخطيط) قد أُنْتُت بمتوسط حسابي مقداره (3.23)، وانحراف معياري (0.914) بدرجة متوسطة.

وقد حازت الفقرة التي نصها " تزيد من قدرة المعلم على صياغة الأهداف (المعرفية، الوجدانية، النفس حركية) أثناء تخطيط الدروس للموهوبين" على المرتبة الأولى بمتوسط مقداره (3.39) بدرجة متوسطة، في حين حازت الفقرة التي نصها "تعطي المعلم إمكانيات ملائمة الخطط التدريسية المتنوعة مع معايير المناهج الخاصة بالموهوبين" على المرتبة الأخيرة بمتوسط مقداره (3.07) بدرجة متوسطة.

المجال الثاني: كفاية تنفيذ الدروس

جدول 4.9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال كفاية تنفيذ الدروس وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة	الترتيب
1.	يكسب المعلم مهارة التمهيد للدرس بطريقة تثير انتباه الموهوبين.	3.44	1.039	68.8	عالية	7
2.	تساعد المعلم أن ينطلق من خبرات المتعلمين ومهاراتهم لإنجاز الأنشطة التعليمية.	3.45	1.029	69	عالية	6
3.	تجعل المعلم أكثر قدرة على تنظيم العمل في شكل مجموعات عمل صغيرة أو كبيرة حسب طبيعة النشاط.	3.53	1.079	70.6	عالية	4
4.	تطور قدرة المعلم على تحفيز الطلبة الموهوبين وإثارة دافعيتهم على طرح الأسئلة.	3.50	.951	70	عالية	5

5.	تتيح للمعلم امتلاك طرائق تدريس متنوعة للموهوبين.	3.22	1.068	64.4	متوسطة	9
6.	تكسب المعلم مهارة إدارة الوقت وتقسيمه حسب محاور الحصة.	3.79	.843	75.8	عالية	1
7.	تشجع المعلم على الأصالة والتنوع في الأسئلة والموضوعات.	3.61	.960	72.2	عالية	3
8.	تطور قدرات المعلم على استخدام مهارات البحث في موضوع الدرس.	3.31	1.121	66.2	متوسطة	8
9.	تحفز المعلم على التركيز على كيفية تعليم التفكير أكثر من نقل المعلومات.	3.63	.907	72.6	عالية	2
	كفاية تنفيذ الدروس	3.49	.80687	69.8	عالية	-

يتضح من خلال نتائج الجدول (4.9) أن الدرجة الكلية للمجال الثاني (كفاية تنفيذ الدروس) قد أتت بمتوسط حسابي مقداره (3.49) وانحراف معياري (0.806) بدرجة عالية.

وقد حازت الفقرة التي نصها "تكسب المعلم مهارة إدارة الوقت وتقسيمه حسب محاور الحصة" على المرتبة الأولى بمتوسط مقداره (3.79) بدرجة عالية، في حين حازت الفقرة رقم والتي نصها " تتيح للمعلم امتلاك طرائق تدريس متنوعة للموهوبين" على المرتبة الأخيرة بمتوسط مقداره (3.22) بدرجة متوسطة.

المجال الثالث: كفاية تقويم التدريس

جدول 4.10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال كفاية تقويم التدريس وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة	الترتيب
1.	تمنح المعلم القدرة على استخدام تقويمات بديلة لتقييم التعلم لدى الموهوبين.	3.21	1.164	64.2	متوسطة	2
2.	تتمي قدرة المعلم على صياغة الأسئلة السابرة والمثيرة للتفكير.	3.43	.957	68.6	عالية	1
3.	تساعد المعلم في بناء أدوات قياس التحصيل الدراسي للموهوبين.	2.96	1.243	59.2	متوسطة	8

4.	تمكن المعلم من تشخيص نقاط القوة ومجالات الضعف لدى الموهوبين.	3.03	1.252	60.6	متوسطة	7
5.	تتمي قدرة المعلم على تحليل مشكلات الطلبة الموهوبين.	3.07	1.152	61.4	متوسطة	5
6.	تكسب المعلم معرفة في توظيف الأساليب الحديثة في تقويم إنتاج الموهوبين.	3.11	1.134	62.2	متوسطة	4
7.	تعطي المعلم معرفة كافية بالأساليب الفعالة في استثمار إنتاج الطلبة الموهوبين.	3.05	1.060	61	متوسطة	6
8.	تمنح المعلم قدرة على تنفيذ المعتقدات الاجتماعية التي تعيق تقديم الرعاية للموهوبين.	3.20	.985	64	متوسطة	3
9.	تعطي المعلم القدرة على تطبيق مقاييس اختبارات الذكاء والإبداع عند الموهوبين	2.77	1.247	55.4	متوسطة	9
	كفاية تقويم التدريس	3.09	.997	61.8	متوسطة	-

يتضح من خلال نتائج الجدول (4.10) أن الدرجة الكلية للمجال الثالث (كفاية تقويم التدريس) قد أتت بمتوسط حسابي مقداره (3.09) وانحراف معياري (1.12) بدرجة متوسطة.

وقد حازت الفقرة التي نصها "تتمي قدرة المعلم على صياغة الأسئلة السابرة والمثيرة للتفكير" على المرتبة الأولى بمتوسط مقداره (3.43) بدرجة عالية، في حين حازت الفقرة التي نصها "تعطي المعلم القدرة على تطبيق مقاييس اختبارات الذكاء والإبداع عند الموهوبين" على المرتبة الأخيرة بمتوسط مقداره (2.77) بدرجة متوسطة.

المجال الرابع: كفاية إدارة الفصل والتواصل

جدول 4.11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال كفاية

إدارة الفصل والتواصل وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة	الترتيب
1.	تسهم في امتلاك المعلم لمهارات الاتصال الفعال مع الموهوبين.	3.49	.920	69.8	عالية	2
2.	تساعد المعلم في بناء قواعد صفية تعزز التفكير الإبداعي والابتكاري عند الموهوبين.	3.30	1.013	66	متوسطة	7
3.	تكتسب المعلم القدرة على إيجاد جو يدعو إلى المساواة والتعاون بين الطلبة الموهوبين كمجموعات وأفراد.	3.36	.987	67.2	متوسطة	5
4.	تكتسب المعلم قدرة على خلق بيئات للموهوبين تعزز من الوعي الذاتي لديهم	3.25	1.021	65	متوسطة	8
5.	تمكن المعلم من تطوير التفاعل الاجتماعي ومهارات التكيف للموهوبين.	3.35	.993	67	متوسطة	6
6.	تعزز المعلم في معرفة التنوع والاختلاف بين الطلاب داخل الصف.	3.58	.979	71.6	عالية	1
7.	تطور قدرة المعلم على حل المشكلات التي تواجه الموهوبين.	3.14	1.177	62.8	متوسطة	9
8.	تتمي قدرة المعلم على إدارة المجموعات، والعمل التعاوني مع الموهوبين.	3.39	1.056	67.8	متوسطة	4
9.	تطور قدرة المعلم على تهيئة أكبر عدد من المواقف التعليمية التي تثير التفكير في الصف.	3.43	1.039	68.6	عالية	3
-	كفاية إدارة الفصل والتواصل	3.36	.84925	67.2	متوسطة	-

يتضح من خلال نتائج الجدول (4.11) أن الدرجة الكلية للمجال الرابع (كفاية إدارة الفصل والتواصل) قد أتت بمتوسط حسابي مقداره (3.36) وانحراف معياري (0.849) بدرجة متوسطة.

وقد حازت الفقرة التي نصها "تعزز المعلم في معرفة التنوع والاختلاف بين الطلاب داخل الصف" على المرتبة الأولى بمتوسط مقداره (3.58) بدرجة عالية، في حين حازت الفقرة والتي نصها "تطور قدرة المعلم على حل المشكلات التي تواجه الموهوبين" على المرتبة الأخيرة بمتوسط مقداره (3.14) بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

والذي نصه: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة البرامج التدريبية أثناء الخدمة ومتوسطات الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضية الآتية:

لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة البرامج التدريبية أثناء الخدمة ومتوسطات الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين.

للإجابة على هذه الفرضية تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين المتغير المستقل "مجالات مكونات البرامج التدريبية (أهداف البرامج التدريبية، محتوى البرامج التدريبية، أهمية البرامج التدريبية) والمتغير التابع "الكفايات التدريسية" لدى معلمي المرحلة الأساسية في القدس من وجهات نظرهم، والجدول (12.4) يوضح ذلك:

جدول 4.12: معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين المتغير المستقل (البرامج التدريبية) والمتغير التابع (الكفايات التدريسية) لدى معلمي المرحلة الأساسية في القدس.

الكفايات التدريسية البرامج التدريبية	معامل الارتباط (ر)	الدالة الإحصائية
أهداف البرامج التدريبية	**0.86	0.00
محتوى البرامج التدريبية	**0.91	0.00
أهمية البرامج التدريبية	**0.91	0.00
الكفايات التدريسية (الدرجة الكلية)	**0.94	0.00

تشير نتائج الجدول (4.12) إلى وجود علاقة طردية قوية بين فقرات مجالات محور (البرامج التدريبية) محور (الكفايات التدريسية) مقدارها (0.94) عند مستوى الدلالة (0.00).

كذلك تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود علاقة طردية قوية دالة إحصائياً على مجالات محور البرامج التدريبية (أهداف البرامج التدريبية، محتوى البرنامج التدريبي، أهمية البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين) ومحور (تطوير الكفايات التدريسية) مقدارها على التوالي (0.86، 0.91، 0.91) عند مستويات دلالة على التوالي (0.00، 0.00، 0.00)، وهذا يشير إلى أن هناك علاقة طردية قوية بين مجالات (البرامج التدريبية) ودرجتها الكلية ومجال (تطوير الكفايات التدريسية) أي أن البرامج التدريبية تعمل بشكل قوي وفعال على تطوير الكفايات التدريسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

والذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات استجابات المبحوثين تجاه البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين تعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الساعات التدريبية أثناء الخدمة)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم فحص فرضيات الدراسة التالية المتعلقة بهذا السؤال:

1: نتائج الفرضية الثانية والتي نصها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تجاه مكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينتين المستقلتين " لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات البرامج التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس بين كل من الذكور والإناث، والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول 4.13: نتائج اختبار (T) - العينتين مستقلتين - الجنس.

القيمة الاحتمالية (Sig.)	قيمة اختبار T	الجنس			المجال
		أنثى	ذكر		
		160	110		
0.12	-0.97	3.38	3.28	المتوسطات	المجال الأول: أهداف البرامج التدريبية
		0.88	0.78	الانحراف المعياري	
0.37	-2.27	3.27	3.02	المتوسطات	المجال الثاني: محتوى البرنامج التدريبي
		0.91	0.84	الانحراف المعياري	
0.02	-1.22	3.38	3.26	المتوسطات	المجال الثالث: أهمية البرامج التدريبية
		0.89	0.73	الانحراف المعياري	
0.09	-0.89	3.40	3.30	المتوسطات	المجالات معاً " الدرجة الكلية"
		0.89	0.78	الانحراف المعياري	

*قيمة T الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية " 268 " تساوي 1.6502

يتضح من الجدول (4.13) أن قيمة مستوى الدلالة لجميع المجالات (ما عدا مجال أهمية البرامج التدريبية) والمجال الكلي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحددة في الدراسة وهي (0.05) لذلك نقبل الفرضية الصفرية مما يعني بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية وفي جميع مجالات محور البرامج التدريبية بين متوسطات تقديرات أفراد

عينة الدراسة لمكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجنس، أما مجال أهمية البرامج التدريبية فقد كانت مستوى دلالاته أقل من (0.05) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وقد كانت الفروق لصالح الإناث.

2: نتائج الفرضية الثالثة والتي نصها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تجاه مكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين " لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات البرامج التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس بين كل من بكالوريوس فأقل وماجستير فأعلى، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول 4.14: نتائج اختبار - (T) للعينتين مستقلتين - المؤهل العلمي.

القيمة الاحتمالية (Sig.)	قيمة اختبار T	المؤهل العلمي			المجال
		ماجستير فأعلى	بكالوريوس فأقل		
		101	169		
0.10	-1.69	3.45	3.27	المتوسطات	المجال الأول: أهداف البرامج التدريبية
		0.89	0.80	الانحراف المعياري	
0.02	-1.70	3.29	3.09	المتوسطات	المجال الثاني: محتوى البرنامج التدريبي
		0.96	0.84	الانحراف المعياري	
0.00	-1.04	3.40	3.29	المتوسطات	المجال الثالث: أهمية البرامج التدريبية
		0.91	0.78	الانحراف المعياري	
0.25	-0.17	3.37	3.35	المتوسطات	المجالات معاً " الدرجة الكلية"
		0.87	0.83	الانحراف المعياري	

*قيمة T الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية " 268 " تساوي 1.6502

يتضح من الجدول (4.14) أن قيمة مستوى الدلالة لمجالات (محتوى البرامج التدريبية، وأهمية البرامج التدريبية) أقل من قيمة مستوى الدلالة المحددة في الدراسة وهي (0.05) لذلك نرفض الفرضية الصفرية مما يعني بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجالات (محتوى البرامج التدريبية، وأهمية البرامج التدريبية) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح ماجستير فأعلى، أما مجال (أهداف البرامج التدريبية، والدرجة الكلية) فقد أظهرت نتائجها بعدم وجود فروق حيث بلغ مستوى دلالتها على التوالي (0.10، 0.25) أي أكبر من مستوى الدلالة التي حددتها هذه الدراسة وهو (0.05).

3: نتائج الفرضية الرابعة والتي نصها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تجاه مكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وللتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجالات البرامج التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار "التباين الأحادي - ذو الاتجاه الواحد" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي.

جدول 4.15: نتائج اختبار " تحليل التباين " - سنوات الخبرة.

القيمة الاحتمالية (Sig)	قيمة اختبار F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.00	7.30	4.88	3	14.66	بين المجموعات	المجال الأول: أهداف البرامج التدريبية
		0.66	266	177.95	داخل المجموعات	
			269	192.61	المجموع	
0.00	7.39	5.54	3	16.62	بين المجموعات	المجال الثاني: محتوى البرنامج التدريبي
		0.75	266	199.44	داخل المجموعات	
			269	216.06	المجموع	
0.00	5.51	3.67	3	11.01	بين المجموعات	المجال الثالث: أهمية البرامج التدريبية
		0.66	266	177.10	داخل المجموعات	
			269	188.19	المجموع	
0.00	5.03	3.42	3	10.42	بين المجموعات	المجالات معاً " الدرجة الكلية"
		0.64	266	183.58	داخل المجموعات	
			269	194.00	المجموع	

*قيمة (F) الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (3 و 266) تساوي 2.63

يتضح من الجدول (4.15) أن قيمة مستوى الدلالة قد بلغت على الدرجة الكلية لمكونات البرامج التدريبية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (0.00)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحددة للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مكونات البرامج التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أما بالنسبة لمجالات محور البرامج التدريبية (أهداف البرامج التدريبية، محتوى البرنامج التدريبي، أهمية البرامج التدريبية)، فقد بلغت قيم مستوى الدلالة على التوالي (0.00، 0.00، 0.00) وهذه القيم أقل من قيم مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) أي أننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة

الدراسة لمكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة ونقبل الفرضية البديلة.

ولقد تم استخدام اختبار (LSD للمقارنات المجالية) للتعرف بين أي المستويات كانت الفروق والجدول (4.16) يبين ذلك:

جدول 4.16: نتائج اختبار (LSD) للمقارنات المجالية) للفروق بين مكونات البرامج التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	الوسط الحسابي	المقارنات	أقل من سنة	أكثر من سنة وأقل من 5 سنوات	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
أهداف البرامج التعليمية	2.98	أقل من سنة	-	//	//	//
	3.39	أكثر من سنة وأقل من 5 سنوات	//	-	*	//
	3.42	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	//	*	-	*
	3.55	10 سنوات فأكثر	//	//	*	-
محتوى البرنامج التدريبي	2.80	أقل من سنة	-	//	*	//
	3.17	أكثر من سنة وأقل من 5 سنوات	//	-	*	//
	3.35	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	*	*	-	*
	3.39	10 سنوات فأكثر	//	//	*	-
أهمية البرامج التعليمية	3.02	أقل من سنة	-	//	//	//
	3.39	أكثر من سنة وأقل من 5 سنوات	//	-	*	//
	3.40	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	//	*	-	*
	3.51	10 سنوات فأكثر	//	//	*	-
الدرجة الكلية	3.31	أقل من سنة	-	//	*	//
	3.39	أكثر من سنة وأقل من 5 سنوات	//	-	*	//
	3.42	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	*	*	-	*
	3.52	10 سنوات فأكثر	//	//	*	-

*القيمة الاحتمالية دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)

// القيمة الاحتمالية غير دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من خلال الجدول (4.16) أن هناك فروق بين مستويات مجال أهداف البرامج التدريبية بين (أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات) و(أكثر من سنة وأقل من 5 سنوات) وكانت الفروق لصالح (أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات)، وكذلك هناك فروق بين (10 سنوات فأكثر) و(أكثر من 5 سنوات وأقل من عشر سنوات) وكانت الفروق لصالح (10 سنوات فأكثر).

أما مجال محتوى البرنامج التعليمي فقد أظهرت النتائج أن هناك فروق بين (أقل من سنة) و(أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات) وكانت الفروق لصالح (أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات)، وبين (أكثر من سنة وأقل من 5 سنوات) و(أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات) وقد كانت الفروق لصالح (أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات).

أما مجال أهمية البرامج التعليمية والدرجة الكلية فقد أظهر النتائج أن هناك فروق بين (أكثر من سنة وأقل من 5 سنوات) و(أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات) حيث كانت الفروق لصالح (أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات)، وكذلك هناك فروق بين (أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات) و(10 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) وكانت الفروق لصالح (10 سنوات فأكثر).

4: نتائج الفرضية الخامسة التي نصها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تجاه مكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير عدد الساعات التدريبية.

وللتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجالات البرامج التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس لمتغير عدد الساعات التدريبية، تم استخدام اختبار "التباين الأحادي - ذو الاتجاه الواحد" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول 4.17: نتائج اختبار " تحليل التباين " - عدد الساعات التدريبية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F	القيمة الاحتمالية (Sig)
المجال الأول: أهداف البرامج التدريبية	بين المجموعات	0.63	2	0.31	0.44	0.64
	داخل المجموعات	191.98	267	0.71		
	المجموع	192.61	269			
المجال الثاني: محتوى البرنامج التدريبي	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.03	0.96
	داخل المجموعات	216.01	267	0.80		
	المجموع	216.07	269			
المجال الثالث: أهمية البرامج التدريبية	بين المجموعات	0.15	2	0.07	0.10	0.89
	داخل المجموعات	188.04	267	0.70		
	المجموع	188.19	269			
المجالات معاً " الدرجة الكلية"	بين المجموعات	0.17	2	0.08	0.11	0.88
	داخل المجموعات	193.83	267	0.72		
	المجموع	194.00	269			

*قيمة F الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية " 2، 267 " تساوي 3.03

يتضح من الجدول (4.17) أن قيمة مستوى الدلالة قد بلغت على الدرجة الكلية لمكونات البرامج التدريبية تعزى لمتغير عدد الساعات التدريبية (0.88)، وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحددة للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مكونات البرامج التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير عدد الساعات التدريبية.

أما بالنسبة لمجالات محور البرامج التدريبية (أهداف البرامج التدريبية، محتوى البرنامج التدريبي، أهمية البرامج التدريبية)، فقد بلغت قيم مستوى الدلالة على التوالي (0.64، 0.96، 0.89) وهذه القيم أكبر من قيم مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة

الدراسة لمكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير عدد الساعات التدريبية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

والذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات استجابات المبحوثين تجاه الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين تعزى للمتغيرات الديموغرافية التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الساعات التدريبية أثناء الخدمة)؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضية الآتية:

1: نتائج الفرضية السادسة والتي نصها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مستوى تحقق الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينتين المستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس بين كل من الذكور والإناث، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول 4.18: نتائج اختبار " T - للعينتين مستقلتين " - الجنس.

القيمة الاحتمالية (Sig.)	قيمة اختبار T	الجنس			المجال
		أنثى	ذكر		
		160	110		
0.59	-2.96	3.37	3.03	المتوسطات	المجال الأول: كفاية التخطيط
		0.91	0.87	الانحراف المعياري	
0.07	-0.56	3.52	3.46	المتوسطات	المجال الثاني: كفاية تنفيذ الدروس
		0.84	0.74	الانحراف المعياري	
0.88	-0.30	3.24	3.87	المتوسطات	المجال الثالث: كفاية تقويم

		0.97	0.98	الانحراف المعياري	التدريس
0.11	-1.46	3.35	3.19	المتوسطات	المجال الرابع: كفاية إدارة الفصل والتواصل
		0.90	0.82	الانحراف المعياري	
0.20	-2.17	3.37	3.14	المتوسطات	المجالات معاً " الدرجة الكلية "
		0.87	0.81	الانحراف المعياري	

*قيمة T الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية " 268 " تساوي 1.6502

يتضح من الجدول (4.18) أن قيمة مستوى الدلالة للمجالات التالية (كفاية التخطيط، كفاية تنفيذ الدروس، كفاية تقويم الدروس، كفاية إدارة الفصل والتواصل) والمجال الكلي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحددة في الدراسة وهي (0.05) لذلك نقبل الفرضية الصفرية مما يعني بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية وفي جميع مجالات محور الكفايات التدريسية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجنس.

2: نتائج الفرضية السابعة والتي نصها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مستوى تحقق الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "T" للعينتين المستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس بين كل من بكالوريوس فأقل وماجستير فأعلى، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول 4.19: نتائج اختبار " T - للعينتين مستقلتين " - المؤهل العلمي

القيمة الاحتمالية (Sig)	قيمة اختبار T	المؤهل العلمي			المجال
		ماجستير فأعلى	بكالوريوس فأقل		
		101	169		
0.36	-1.00	3.30	3.19	المتوسطات	المجال الأول: كفاية التخطيط
		0.94	0.89	الانحراف المعياري	
0.36	-1.09	3.56	3.45	المتوسطات	المجال الثاني: كفاية تنفيذ الدروس
		0.83	0.78	الانحراف المعياري	
0.68	-0.56	3.13	3.06	المتوسطات	المجال الثالث: كفاية تقويم التدريس
		1.02	0.98	الانحراف المعياري	
0.45	-0.07	3.29	3.28	المتوسطات	المجال الرابع: كفاية إدارة الفصل والتواصل
		0.89	0.86	الانحراف المعياري	
0.45	-0.07	3.32	3.25	المتوسطات	المجالات معاً " الدرجة الكلية"
		0.88	0.83	الانحراف المعياري	

*قيمة T الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية " 268 " تساوي 1.6502

يتضح من الجدول (4.19) أن قيمة مستوى الدلالة للمجالات التالية (كفاية التخطيط، كفاية تنفيذ الدروس، كفاية تقويم الدروس، كفاية إدارة الفصل والتواصل) والمجال الكلي أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحددة في الدراسة وهي (0.05) لذلك نقبل الفرضية الصفرية مما يعني بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية وفي جميع مجالات محور الكفايات التدريسية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3: نتائج الفرضية الثامنة والتي نصها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مستوى تحقق الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وللتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجالات الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار "التباين الأحادي - ذو الاتجاه الواحد" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول 4.20: نتائج اختبار "تحليل التباين" - سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F (Sig)	القيمة الاحتمالية
المجال الأول: كفاية التخطيط	بين المجموعات	14.96	3	0.98	6.31	0.00
	داخل المجموعات	210.08	266	0.79		
	المجموع	255.04	269			
المجال الثاني: محتوى البرنامج التدريبي	بين المجموعات	7.99	3	2.66	4.24	0.00
	داخل المجموعات	167.13	266	0.62		
	المجموع	175.12	269			
المجال الثالث: كفاية تقويم التدريس	بين المجموعات	18.66	3	6.22	6.65	0.00
	داخل المجموعات	248.87	266	0.93		
	المجموع	267.54	269			
المجال الرابع: كفاية إدارة الفصل والتواصل	بين المجموعات	11.85	3	3.95	5.40	0.00
	داخل المجموعات	194.63	266	0.73		
	المجموع	206.44	269			
المجالات معاً " الدرجة الكلية"	بين المجموعات	12.82	3	4.27	6.17	0.00
	داخل المجموعات	184.31	266	0.69		
	المجموع	197.14	269			

*قيمة F الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية " 3 ، 266 " تساوي 2.63

يتضح من الجدول (4.20) أن قيمة مستوى الدلالة قد بلغت على الدرجة الكلية لمجالات الكفايات التدريسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (0.00)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحددة للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مجالات الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أما بالنسبة لمجالات محور البرامج التدريبية (كفاية التخطيط، كفاية تنفيذ الدروس، كفاية تقييم التدريس، كفاية إدارة الفصل والتواصل)، فقد بلغت قيم مستوى الدلالة على التوالي (0.00، 0.00، 0.00) وهذه القيم أقل من قيم مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولتحديد بين أي المستويات كانت الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات المجالية والجدول (4.21) يبين ذلك.

جدول 4.21: نتائج اختبار (LSD) للمقارنات المجالية للفروق لمجالات الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	الوسط الحسابي	المقارنات	أقل من سنة	أكثر من سنة وأقل من 5 سنوات	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
كفاية التخطيط	2.89	أقل من سنة	-	//	//	//
	3.21	أكثر من سنة وأقل من 5 سنوات	//	-	*	//
	3.24	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	//	*	-	*
	3.47	10 سنوات فأكثر	//	//	*	-
محتوى البرنامج التدريبي	3.21	أقل من سنة	-	//	//	//
	3.41	أكثر من سنة وأقل من 5 سنوات	//	-	//	//
	3.50	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	//	//	-	*

-	*	//	//	10 سنوات فأكثر	3.67	
//	//	//	-	أقل من سنة	3.04	كفاية تقويم التدريس
//	*	-	//	أكثر من سنة وأقل من 5 سنوات	3.08	
*	-	*	//	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	2.24	
-	*	//	//	10 سنوات فأكثر	3.34	
//	//	//	-	أقل من سنة	3.11	كفاية إدارة الفصل والتواصل
//	*	-	//	أكثر من سنة وأقل من 5 سنوات	3.21	
*	-	*	//	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	3.34	
-	*	//	//	10 سنوات فأكثر	3.46	
//	//	//	-	أقل من سنة	3.12	
//	*	-	//	أكثر من سنة وأقل من 5 سنوات	3.29	الدرجة الكلية
*	-	*	//	أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	3.33	
-	*	//	//	10 سنوات فأكثر	3.48	

*القيمة الاحتمالية دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)

// القيمة الاحتمالية غير دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من خلال الجدول (4.21) أن هناك فروق بين مستويات مجالات كفاية التخطيط وكفاية تقويم الدروس، وكفاية إدارة الفصل والتواصل والدرجة الكلية وكانت الفروق بين (أكثر من سنة وأقل من 5 سنوات) و(أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات) وكانت الفروق لصالح (أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات)، وكذلك هناك فروق بين (أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) وكانت الفروق لصالح (10 سنوات فأكثر).

أما مجال كفاية تنفيذ الدروس فقد أظهرت النتائج أن هناك فروق بين (أكثر من سنوات 5 وأقل من 10 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) لصالح (10 سنوات فأكثر).

4: نتائج الفرضية التاسعة والتي نصها

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في مستوى تحقق الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير عدد الساعات التدريبية.

وللتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجالات الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الاساسية في مدينة القدس لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار "التباين الأحادي - ذو الاتجاه الواحد" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول 4.22: نتائج اختبار " تحليل التباين - سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F	القيمة الاحتمالية (Sig)
المجال الأول: كفاية التخطيط	بين المجموعات	0.08	2	0.04	0.05	0.95
	داخل المجموعات	224.96	267	0.84		
	المجموع	255.04	269			
المجال الثاني: محتوى البرنامج التدريبي	بين المجموعات	1.61	2	0.80	1.24	0.29
	داخل المجموعات	173.51	267	0.65		
	المجموع	175.12	269			
المجال الثالث: كفاية تقويم التدريس	بين المجموعات	0.14	2	0.07	0.07	0.93
	داخل المجموعات	267.41	267	1.00		
	المجموع	267.55	269			
المجال الرابع: كفاية إدارة الفصل والتواصل	بين المجموعات	0.08	2	0.04	0.05	0.94
	داخل المجموعات	206.40	267	0.77		
	المجموع	206.48	269			
المجالات معاً " الدرجة الكلية"	بين المجموعات	0.13	2	0.06	0.09	0.91
	داخل المجموعات	197.01	267	0.73		
	المجموع	197.14	269			

*قيمة F الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية " 2 ، 267 " تساوي 3.03

يتضح من الجدول (4.22) أن قيمة مستوى الدلالة قد بلغت على الدرجة الكلية لمجالات الكفايات التدريسية تعزى لمتغير عدد الساعات التدريبية (0.91)، وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحددة للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مجالات الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى عدد الساعات التدريبية.

أما بالنسبة لمجالات محور الكفايات التدريسية التالية (كفاية التخطيط، كفاية تنفيذ الدروس، كفاية تقييم التدريس، كفاية إدارة الفصل والتواصل)، فقد بلغت قيم مستوى الدلالة على التوالي (0.95، 0.29، 0.93، 0.94) وهذه القيم أكبر من قيم مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير عدد الساعات التدريبية على جميع المجالات والدرجة الكلية.

4.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالمقابلة

استخدم الباحث المنهج الكيفي للإجابة عن هذه الأسئلة من خلال استعراض نتائج المقابلات التي بحثت في دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين في مدينة القدس، والمتعلقة بتساؤلات الدراسة من وجهة نظر مركزي المواد في مدينة القدس، ووفقاً لذلك قام الباحث بتحليل تلك البيانات من خلال الأجوبة التي حصل عليها الباحث من ميدان الدراسة عن طريق المقابلة على النحو التالي:

ما مدى ملاءمة البرامج التدريبية التي التحقت بها أثناء الخدمة مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟

فسر أفراد العينة من المعلمين ملاءمة البرامج التدريبية التي التحقت بها أثناء الخدمة مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين، والجدول (4.23) يوضح اجابات المعلمين حسب تكرارها.

جدول 4.23: إجابات المعلمين عن السؤال الأول حسب التكرار والنسب المئوية.

الرقم	العبارة	التكرار	النسبة
1.	بيئات التعلم وتشمل مهارات التواصل الاجتماعي واللغوي	5	62.5%
2.	استراتيجيات التدريس وتخطيط الدروس	4	50%
3.	نمو التعلم ومراعاة الفروق الفردية للمتعلم	4	50%
4.	تستهدف هذه البرامج التدريبية معلم الطلبة العاديين	4	50%
5.	استخدام أساليب تقييم وتقييم بديلة تناسب فئة الموهوبين	3	37.5%
6.	ملاءمة محتوى المناهج الدراسية مع الطلبة الموهوبين	2	25%
7.	تستهدف هذه البرامج التدريبية معلم الموهوبين	2	25%
8.	تطوير مهارات تكنولوجيا التعلم والتعليم عند المعلم	1	12.5%

من خلال نتائج الدراسة المسحية (المقابلات) التي أجراها الباحث أشار (62.5%) من المعلمين أن البرامج التدريبية تكسب المعلم إدارة بيئات التعلم وتشمل مهارات التواصل الاجتماعي واللغوي، كما أشار (50%) من المعلمين إلى أنها توفر استراتيجيات التدريس وتخطيط الدروس، كذلك نمو التعلم ومراعاة الفروق الفردية للمتعلم، وأن هذه البرامج التدريبية تستهدف معلم الطلبة العاديين، و(37.5%) أنها تكسب أساليب تقييم وتقييم بديلة تناسب فئة الموهوبين، و(20%) ذكروا ملاءمة محتوى المناهج الدراسية مع الطلبة الموهوبين، وأن هذه البرامج التدريبية تستهدف معلم الموهوبين، و(12.5%) أجابوا بأنها تطور مهارات تكنولوجيا التعلم والتعليم عند المعلم.

هل ساهمت برامج التدريب التي التحقت بها أثناء خدمتك في تطوير كفاياتك التدريسية بما يتلاءم مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟

فسر أفراد العينة من المعلمين مساهمة برامج التدريب التي التحقت بها أثناء خدمتك في تطوير كفاياتك التدريسية بما يتلاءم مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين، والجدول (4.24) يوضح إجابات المعلمين حسب تكرارها.

جدول 4.24: إجابات المعلمين عن السؤال الثاني حسب التكرار والنسب المئوية

الرقم	العبارة	التكرار	النسبة
1.	استراتيجيات تدريس لفئة الموهوبين	7	87.5%
2.	استخدام وسائل تكنولوجيا تناسب الطلبة الموهوبين	4	50%
3.	التعلم التعاوني وإدارة المجموعات داخل الفصل الدراسي	4	50%
4.	صياغة أهداف تعليمية وتربوية تناسب فئة الموهوبين	3	37.5%
5.	استخدام التقييم البديل للطلاب الموهوبين	2	25%
6.	مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين	1	12.5%
7.	صياغة أسئلة تناسب قدرات الموهوبين	1	12.5%
8.	تخطيط الدروس الإثرائية للطلبة الموهوبين	1	12.5%

من خلال نتائج الدراسة المسحية (المقابلات) التي أجراها الباحث أشار (87.5%) من المعلمين أنّ هذه البرامج تطور استراتيجيات تدريس لفئة الموهوبين، كما أشار (50%) من المعلمين إلى أنها تكسبهم وسائل تكنولوجيا تناسب الطلبة الموهوبين، وأهمية التعلم التعاوني وإدارة المجموعات داخل الفصل الدراسي، و(37.5%) أجابوا بأنها تنمي صياغة أهداف تعليمية وتربوية تناسب فئة الموهوبين، فيما (25%) أشاروا إلى أنها تطلعهم على مهارات التقييم البديل للطلاب الموهوبين، وذكر (12.5%) منهم بأنها تكسبهم مهارات مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وصياغة أسئلة تناسب قدرات الموهوبين، وكذلك تخطيط الدروس الإثرائية للطلبة الموهوبين.

هل تضمنت البرامج التدريبية أثناء الخدمة أهدافاً توضح طرق مواءمة محتوى المناهج التدريسية العادية مع حاجات وقدرات الطلبة الموهوبين؟

فسر أفراد العينة من المعلمين تضمين البرامج التدريبية أثناء الخدمة أهدافاً توضح طرق مواءمة محتوى المناهج التدريسية العادية مع حاجات وقدرات الطلبة الموهوبين، والجدول (4.25) يوضح إجابات المعلمين حسب تكرارها.

جدول 4.25: إجابات المعلمين عن السؤال الثالث حسب التكرار والنسب المئوية.

الرقم	العبارة	التكرار	النسبة
1.	استخدام مهارات التفكير العليا المتممة للمنهج الدراسي	6	75%
2.	تحليل محتوى الوحدات التدريسية ودمج مفاهيم معمقة في المنهج الدراسي	4	50%
3.	ملاءمة مهارات البحث العلمي مع محتوى المناهج الدراسية	4	50%
4.	طرق ووسائل دمج المناهج الإثرائية مع المناهج العادية	3	37.5%
5.	ربط تكنولوجيا التعلم والتعليم بمحتوى المنهج التدريسي	2	25%
6.	ملاءمة محتوى المناهج الدراسية مع أنماط التعلم عند الطالب	1	12.5%
7.	معايير اختيار محتوى المناهج الدراسية وصدق المحتوى	1	12.5%
8.	مهارات التعلم الذاتي عند الموهوبين	1	12.5%
9.	صياغة أسئلة معمقة عن محتوى المنهج الدراسي	1	12.5%

من خلال نتائج الدراسة المسحية (المقابلات) التي أجراها الباحث أشار (75%) من المعلمين إلى أنّ برامج التدريب أثناء الخدمة تطور مهارات التفكير العليا المتممة للمنهج الدراسي عندهم، كما أشار (50%) منهم إلى أنها تكسبهم مهارات تحليل محتوى الوحدات التدريسية ودمج مفاهيم معمقة في المنهج الدراسي، وملاءمة مهارات البحث العلمي مع محتوى المناهج الدراسية، بينما (37.5%) أجابوا بأنها تكشفهم على طرائق ووسائل دمج المناهج الإثرائية مع المناهج العادية، أيضا (25%) أشاروا إلى أنها تساهم في ربط نعارات تكنولوجيا التعلم والتعليم بمحتوى المنهج التدريسي، وذكر (12.5%) منهم ملاءمة محتوى المناهج الدراسية مع أنماط التعلم عند الطالب، واختيار معايير محتوى المناهج الدراسية، وصدق المحتوى مهارات التعلم الذاتي عند الموهوبين.

هل محتوى ومضامين البرامج التدريبية أثناء الخدمة تضمنت تطوير قائمة بخصائص وكفايات معلم الطلبة الموهوبين؟

فسر أفراد العينة من المعلمين محتوى ومضامين البرامج التدريبية أثناء الخدمة تضمنت تطوير قائمة بخصائص وكفايات معلم الطلبة الموهوبين، والجدول (4.26) يوضح إجابات المعلمين حسب تكرارها.

جدول 4.26: إجابات المعلمين عن السؤال الرابع حسب التكرار والنسب المئوية.

الرقم	العبارة	التكرار	النسبة
1.	عدم تطوير البرامج التدريبية قائمة معتمدة بخصائص وكفايات معلم الموهوبين	5	62.5%
2.	عدم الكشف على المعايير العالمية لمعلم الموهوبين	4	50%
3.	ساعدت البرامج التدريبية على الانكشاف على المعايير العالمية لمعلم الموهوبين	3	37.5
4.	ساهمت البرامج التدريبية في تطوير قائمة بخصائص وكفايات معلم الموهوبين	2	25%

من خلال نتائج الدراسة المسحية (المقابلات) التي أجراها الباحث أشار (62.5%) من المعلمين إلى عدم تطوير البرامج التدريبية أثناء الخدمة قائمة معتمدة بخصائص وكفايات معلم الموهوبين، كما أشار (50%) من المعلمين إلى أنها لات تكشف المعلمين على المعايير العالمية الموهوبين، و(37.5%) رأوا أن البرامج التدريبية ساعدت على الانكشاف على المعايير العالمية لمعلم الموهوبين، و(25%) أشاروا إلى مساهمة البرامج التدريبية في تطوير قائمة بخصائص وكفايات معلم الموهوبين.

ما هي أهم كفايات التخطيط للدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

فسر أفراد العينة من المعلمين أهم كفايات التخطيط للدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين، والجدول (4.27) يوضح اجابات المعلمين حسب تكرارها.

جدول 4.27: إجابات المعلمين عن السؤال الخامس حسب التكرار والنسب المئوية.

الرقم	العبارة	التكرار	النسبة
1.	طورت البرامج التدريبية كفايات صياغة الأهداف التعليمية	7	87.5%
2.	اكتسبت هذه البرامج مهارات مراعاة الفروق الفردية أثناء تخطيط الدروس	4	50%
3.	دمج مهارات التفكير أثناء التخطيط للدروس	3	37.5%
4.	دمج محتوى إثرائي للمنهاج أثناء التخطيط للدروس.	3	37.5%
5.	اكتساب مهارات تحليل محتوى المنهاج أثناء التخطيط	3	37.5%
6.	تطوير مهارات تقسيم وقت الحصة	2	25%
7.	أساليب تدريس متنوعة تناسب الموهوبين	2	25%

8.	دمج مهارات التكنولوجيا في التخطيط للدروس	1	12.5%
9.	دمج إرشاد وتوجيه الطلاب الموهوبين في التخطيط	1	12.5%
10.	التعرف إلى أساليب تقييمات بديلة تناسب الموهوبين	1	12.5%

من خلال نتائج الدراسة المسحية (المقابلات) التي أجراها الباحث أشار (87.5%) من المعلمين إلى أن البرامج التدريبية طورت كفايات صياغة الأهداف التعليمية، كما أشار (50%) من المعلمين إلى هذه البرامج أكسبت مهارات مراعاة الفروق الفردية أثناء تخطيط الدروس، وذكر (37.5%) بأنها تنمي مهارة دمج مهارات التفكير العليا أثناء التخطيط للدروس، ودمج محتوى إثرائي للمنهج أثناء التخطيط للدروس، وضرورة اكتساب مهارات تحليل محتوى المنهج أثناء التخطيط، و(25%) أشاروا إلى تطويرها مهارات تقسيم وقت الحصة ، واستخدام أساليب تدريس متنوعة تناسب الموهوبين، وذكر (12.5%) منهم أنها تطور قدرة المعلم على دمج مهارات التكنولوجيا في التخطيط للدروس، ودمج إرشاد وتوجيه الطلاب الموهوبين في التخطيط، وكذلك التعرف إلى أساليب تقييمات بديلة تناسب الموهوبين.

ما هي أهم كفايات تنفيذ الدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

فسر أفراد العينة من المعلمين أهم كفايات تنفيذ الدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين، والجدول (4.28) يوضح اجابات المعلمين حسب تكرارها.

جدول 4.28: إجابات المعلمين عن السؤال السادس حسب التكرار والنسب المئوية.

الرقم	العبارة	التكرار	النسبة
1.	تنظيم الوقت داخل الغرفة الصفية بطريقة فعالة	7	87.5%
2.	استخدام أسلوب التعلم التعاوني وإدارة المجموعات داخل الغرفة الصفية.	6	75%
3.	توظيف استراتيجيات تدريس مختلفة مثل: التعلم بالمشاريع، المناقشة والحوار .	5	62.5%
4.	طرق توظيف وسائل التكنولوجيا أثناء تنفيذ الدرس.	4	50%
5.	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أثناء تطبيق الدروس	4	50%
6.	طرح أسئلة محفزة للانتباه ومثيرة للتفكير .	4	50%
7.	توظيف التجارب العلمية عند تنفيذ الدروس	2	25%
8.	إدخال العالم الافتراضي والخيال العلمي في تطبيق الدروس.	1	12.5%

من خلال نتائج الدراسة المسحية (المقابلات) التي أجراها الباحث أشار (87.5%) من المعلمين أنّ البرامج التدريبية أثناء الخدمة ساهمت في تنمية مهارة تنظيم الوقت داخل الغرفة الصفية بطريقة فعالة، وأشار (75%) منهم إلى أنها تطور استخدام أسلوب التعلم التعاوني وإدارة المجموعات داخل الغرفة الصفية عندهم، وذكر (62%) منهم بأنها تنمي توظيف استراتيجيات تدريس مختلفة مثل: التعلم بالمشاريع، المناقشة والحوار، كما أجاب (50%) أنها تساعد على توظيف طرق ووسائل التكنولوجيا أثناء تنفيذ الدرس، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أثناء تطبيق الدروس، وطرح أسئلة محفزة للانتباه ومثيرة للتفكير، و (25%) أشاروا إلى توظيف التجارب العلمية عند تنفيذ الدروس، وذكر (12.5%) منهم أنها تكشفهم على العالم الافتراضي والخيال العلمي في تطبيق الدروس.

ما هي أهم كفايات التقويم التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

فسر أفراد العينة من المعلمين أهم كفايات التقويم التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين، والجدول (4.29) يوضح اجابات المعلمين حسب تكرارها.

جدول 4.29: إجابات المعلمين عن السؤال السابع حسب التكرار والنسب المئوية.

الرقم	العبارة	التكرار	النسبة
1.	بناء أدوات التحصيل الدراسي المقننة	5	62.5%
2.	التقييم على أساس المشاريع	4	50%
3.	الاطلاع على طرق وأدوات التقييم البديل	3	37.5%
4.	بناء برامج لمسابقات ثقافية وتعليمية	3	37.5%
5.	اكتشاف مهارات تدريس البحث العلمي للطلاب	2	25%
6.	التقييم عن طريق التجارب العلمية	1	12.5%
7.	صياغة أسئلة تقيس الذكاء عند الطلاب	1	12.5%
8.	بناء اختبارات ذكاء وقدرات وإبداع	1	12.5%
9.	اكتساب القدرة على صياغة أسئلة سابرة للطلاب	1	12.5%

من خلال نتائج الدراسة المسحية (المقابلات) التي أجراها الباحث أشار (62.5%) من المعلمين إلى أن البرامج التدريبية أثناء الخدمة تركز على بناء أدوات التحصيل الدراسي المقننة في تشخيص الطلبة الموهوبين، كما أشار (50%) منهم إلى أنها تكسب المعلمين مهارة التقييم على أساس المشاريع، و(37.5%) أجابوا بأنها تسهم في اطلاعهم على طرائق وأدوات التقييم البديل، وبناء برامج لمسابقات ثقافية وتعليمية، و(25%) ذكروا إلى أنها تكسبهم مهارات تدريس البحث العلمي للطلاب، وذكر (12.5%) منهم أنه يجب التقييم عن طريق التجارب العلمية، وصياغة أسئلة تقيس الذكاء عند الطلاب، بناء اختبارات ذكاء وقدرات وإبداع، واكتساب القدرة على صياغة أسئلة سابرة للطلاب.

ما هي أهم كفايات ادارة الفصل والتواصل التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

فسر أفراد العينة من أهم كفايات ادارة الفصل والتواصل التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين، والجدول (4.30) يوضح اجابات المعلمين حسب تكرارها.

جدول 4.30: إجابات المعلمين عن السؤال الثامن حسب التكرار والنسب المئوية.

الرقم	العبارة	التكرار	النسبة
1.	تطوير مهارات التواصل والتكيف الاجتماعي داخل الغرفة الصفية	5	62.5%
2.	استخدام أساليب التعلم التعاوني وإدارة المجموعات	5	62.5%
3.	توظيف المهارات الحياتية داخل الغرفة الصفية	3	37.5%
4.	اكتساب مهارات مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب	2	25%
5.	توظيف التكنولوجيا في إدارة الفصل الدراسي	2	25%
6.	استخدام استراتيجيات إرشاد وتوجيه الطلاب الموهوبين	2	25%
7.	توظيف مهارات اتخاذ القرارات المشتركة داخل الغرفة الصفية بين المعلم والطالب	2	25%
8.	اكتساب مهارات فن الإقناع والإلقاء	1	12.5%
9.	توفير بيئة من المساواة والتعاون داخل الغرفة الصفية	1	12.5%
10.	تصميم بيئة محفزة للتفكير والإبداع	1	12.5%
11.	تصميم زوايا تعليمية داخل الغرفة الصفية	1	12.5%

من خلال نتائج الدراسة المسحية (المقابلات) التي أجراها الباحث أشار (62.5%) من المعلمين إلى أنَّ البرامج التدريبية أثناء الخدمة تعمل على تطوير مهارات التواصل والتكيف الاجتماعي داخل الغرفة الصفية، واستخدام أساليب التعلم التعاوني وإدارة المجموعات، كما أشار (37.5%) من المعلمين إلى أنها تكسبهم قدرات توظيف المهارات الحياتية داخل الغرفة الصفية، و(25%) ذكروا اكتسابهم مهارات مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتوظيف التكنولوجيا في إدارة الفصل الدراسي، واستخدام استراتيجيات إرشاد وتوجيه الطلاب الموهوبين، وتوظيف مهارات اتخاذ القرارات المشتركة داخل الغرفة الصفية بين المعلم والطالب، وأجاب (12.5%) منهم أنها تسهم في اكتسابهم مهارات فن الإقناع والإلقاء، وتوفير بيئة من المساواة والتعاون داخل الغرفة الصفية، وتصميم بيئة محفزة للتفكير والإبداع، وكذلك تصميم زوايا تعليمية داخل الغرفة الصفية.

الربط بين النتائج الكمية (الاستبانة) والنتائج النوعية (المقابلة)

أظهرت نتائج الاستبانة بان اتجاهات معلمي المرحلة الاساسية في مدارس القدس نحو تحقق مكونات البرامج التدريبية أثناء الخدمة في ضوء المعايير العالمية للموهوبين جاءت بمتوسط حسابي مقداره (3.28) بدرجة متوسطة، فيما أشار مركزو المواد الدراسية أن هذه البرامج التدريبية تتلاءم مع المعايير العالمية للموهوبين في مجال بيئات التعلم وتشمل مهارات التواصل الاجتماعي واللغوي بنسبة متوسطة مقدارها (62.5%)، ومراعاة الفروق الفردية واستراتيجيات التدريس والتخطيط للموهوبين بنسبة قليلة مقدارها (50%)، أما فيما يتعلق بأهداف البرامج التدريبية أثناء الخدمة فقد أظهرت الاستبانة بأنَّ هذه البرامج تتطرق بأهدافها إلى مهارة التعلم الذاتي، مهارات التفكير العليا، وآليات التعرف إلى خصائص الموهوبين وسماتهم مرتبة حسب الوزن النسبي على التوالي (74.2- 71.4-68.8) بدرجة عالية، بينما أشار مركزو المواد الدراسية على أنَّ البرامج التدريبية تركز في مضمون أهدافها المتعلقة بمواءمة محتوى المناهج الدراسية مع الطلبة الموهوبين على دمج مهارات التفكير العليا في المنهاج الدراسي بنسبة عالية مقدارها (75%)، وتحليل محتوى الوحدات التدريسية ومهارات البحث العلمي بنسبة قليلة مقدارها (50%).

أما فيما يخص كفاية التخطيط فقد بينت نتائج الاستبانة أن البرامج التدريبية أثناء الخدمة تزيد من قدرة المعلم على صياغة أهداف تعليمية وتربوية، استخدام تقنيات التقييم عند بناء الخطة، وانتقاء محتوى متنوع ومتعمق للمنهاج الدراسي بدرجة متوسطة ومرتبة على التوالي بحسب الوزن النسبي (66.6-67-67.8)، في مقابل ذلك أجاب مركزو المواد الدراسية بأنها تطور صياغة الأهداف التربوية بنسبة عالية جدا مقدارها (87.5%)، وتكسب المعلمين مهارات مراعاة الفروق الفردية عند التخطيط بنسبة قليلة مقدارها (50%).

كما أظهرت النتائج الكمية أنّ البرامج التدريبية فيما يتعلق بكفاية تنفيذ الدروس تكسب مهارات إدارة الوقت داخل الغرفة الصفية، طرق تعليم التفكير، وتشجع المعلم على الأصالة والتنوع في الأسئلة والموضوعات بدرجة عالية ومرتبة على التوالي بحسب الوزن النسبي (72.6-75.8-72.2)، فيما أشار مركزو المواد الدراسية إلى أنّ البرامج التدريبية تكسب المعلمين مهارات تنظيم الوقت داخل الغرفة الصفية بنسبة عالية جدا، واستخدام أسلوب التعلم التعاوني وإدارة المجموعات في الغرفة الصفية بنسبة عالية، بينما مهارات طرح الأسئلة المثيرة للتفكير حصلت على نسبة قليلة.

كذلك فقد أشارت نتائج الكمية فيما يتعلق بكفاية التقييم على أنّ البرامج التدريبية تمنى قدرة المعلمين على صياغة الأسئلة السابرة والمثيرة للتفكير بدرجة عالية بوزن نسبي مقداره (68.8)، بينما جاءت إكسابهم القدرة على استخدام التقييم البديل للموهوبين، وتقنيد المعتقدات الاجتماعية التي تعيق تقدم رعاية الموهوبين بدرجة متوسطة، أما بالنسبة لإجابات مركزي المواد الدراسية فقد أظهروا أن هذه البرامج تكسب المعلم مهارات بناء اختبارات التحصيل الدراسي بنسبة متوسطة (62.5%)، والتقييم على أساس المشاريع بنسبة قليلة (50%)، كذلك فقد حصلت صياغة أسئلة سابرة على المرتبة الأخيرة في نتائج المقابلة، بينما في الاستبانة على المرتبة الأولى، بينما اتفقت اجابات المركزين مع نتائج الاستبانة على أن هذه البرامج تفتقر لأدوات قياس الذكاء وتشخيص الطلبة الموهوبين.

أيضا فقد أشارت النتائج الكمية أنّ البرامج التدريبية أثناء الخدمة فيما يتعلق في كفاية إدارة الفصل والتواصل تعزز بدرجة عالية معرفة المعلم للفروقات الفردية بين الطلبة داخل الغرفة والصفية، وامتلاكه مهارات التواصل الفعال مع الموهوبين، كذلك قدرته على تهيئة مواقف تعليمية متنوعة ومثيرة للتفكير، فيما أظهرت اجابات مركزي المواد الدراسية أنها تطور مهارات التواصل الاجتماعي والتعلم التعاوني داخل الغرفة الصفية بنسبة متوسطة مقدارها (62.5%).

لا حظ الباحث أن هناك توافق بين استجابات المعلمين على الاستبانة، واستجابات مركزي المواد الدراسية على أسئلة المقابلة، حيث أظهر أن المعلمين والمركزين اتفقوا على أن هذه البرامج تقتصر تركيز دمج مهارات التفكير في المناهج الدراسية، واقتصارها على تدريب المعلمين على بناء اختبارات التحصيل الدراسي في تشخيص الطلبة الموهوبين.

4.5 الخلاصة:

في هذا الفصل تم استعراض النتائج الكمية للدراسة المتعلقة بأسئلة الدراسة، وكذلك النتائج المتعلقة بالفرضيات، وأخيراً النتائج النوعية للدراسة المتعلقة بالمقابلة.

في الفصل التالي سنتطرق إلى مناقشة نتائج الدراسة الكمية الكيفية، وكذلك أهم التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الدراسة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

5.1 مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى مناقشة نتائج الدراسة التي بحثت في دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين، وكذلك التعرف إلى دور بعض المتغيرات (الديموغرافية) في موضوع الدراسة.

وقد اشتملت الدراسة على مجموعة من التساؤلات، وقد ناقش الباحث هذه النتائج لإبراز أهم النتائج والتي ستبنى عليها التوصيات، ومن ثم أهم المقترحات التي توصلت إليها الدراسة.

5.2 مناقشة نتائج الدراسة الكمية (الاستبانة):

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

1. والذي ينص على: ما درجة تحقق مكونات البرامج التدريبية أثناء الخدمة في ضوء المعايير العالمية للموهوبين من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس؟

جاءت البرامج التدريبية من حيث أهداف البرامج التدريبية متوسطة، وجاءت الفقرة (8) والتي نصها (تكسب المعلمين مهارة التعلم الذاتي) في المرتبة الأولى وبدرجة عالية، بينما جاءت الفقرة والتي نصها (اعتماد معايير واضحة في مجال تعليم الموهوبين) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وجاءت الاستجابة على الدرجة الكلية متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أهداف البرامج التدريبية أثناء الخدمة، تركز بالأساس على تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المعلمين، وإكسابهم مهارات التعلم الذاتي، لكنها ما زالت تفتقر إلى الرؤية الواضحة التي تنبثق منها الأهداف التعليمية والتربوية، وتحتاج إلى مزيد من الاطلاع على التجارب العالمية في ذلك المجال، كذلك يعلل الباحث ذلك إلى عدم اعتماد معايير عالمية موحدة للموهوبين عند بناء أهداف البرامج التدريبية للمعلمين، وقلة التركيز على هذه الفئة، بينما

تستهدف في الغالب فئة معلمي الطلبة العاديين وتعتمد على الأساليب النظرية التقليدية في البرامج التدريبية.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة بخش (2009) والتي أظهرت عدم وجود أولويات لأهداف البرامج التدريبية وأن أهداف البرامج التدريبية تحتاج إلى اصلاح شامل.

2. جاءت البرامج التدريبية من حيث محتوى البرنامج متوسطة وجاءت الفقرة (1) والتي نصها (يظهر خصائص معلم الموهوبين وكفاياته) في المرتبة الأولى وبدرجة عالية، بينما جاءت الفقرة (2) والتي نصها (يوظف نظريات الموهبة وأدوات الاستقصاء في تنظيم المعرفة للموهوبين) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وجاءت الاستجابة على الدرجة الكلية متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن محتوى البرنامج التدريبية أثناء الخدمة يركّز على عرض خصائص معلم الموهوبين وكفاياتهم، ويعطي بعض الأدوات التطبيقية في مهارات التفكير العليا والبحث العلمي، لكنه لا يزال يحتاج إلى الاحتكام إلى توظيف النظريات المعرفية وأدوات الاستقصاء في الكشف عن ميول الطلبة الموهوبين وحاجاتهم، وإعطاء المعلمين آليات تطبيق مقاييس الذكاء والإبداع واختبارات القدرات، وعمل مقارنات بين خصائص المناهج العادية والمناهج المتمايز وأساليب وطرائق تفعيلها وتوظيفها في مجال رعاية الموهوبين. واتفقت هذه النتائج مع دراسة المخارمة ومحمود (2012) التي أشارت إلى قلة امتلاك المعلمين لكفايات اجراءات الكشف عن الموهوبين.

3. جاءت نتيجة درجة البرامج التدريبية من حيث أهمية البرامج التدريبية متوسطة وجاءت الفقرة (4) والتي نصها والتي نصها (زيادة النمو المهني للمعلمين لرفع كفاءتهم) في المرتبة الأولى وبدرجة عالية بينما جاءت الفقرة (1) والتي نصها (تطوير قائمة للكفايات والخصائص التي يمتلكها معلمو الطلبة الموهوبين) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وجاءت الاستجابة على الدرجة الكلية متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أهمية البرامج التدريبية تكمن في تمكينهم من تخصصاتهم المعرفية ورفع كفاءتهم ومهاراتهم في إدارة الذات وعمل المجموعات، وذلك لأن هذه البرامج تركز على الجوانب النظرية والمعرفية للتخصصات واستراتيجيات تدريسها، فيما تحتاج إلى تطوير قائمة للكفايات والخصائص التي يمتلكها معلمو الموهوبين، والرجوع إلى التجارب والأبحاث العالمية في مجال الموهوبين عند بنائها، وتحديد ميزانية وموارد مادية وبشرية أكبر لخصوصية طبيعة تعليم ورعاية فئة الموهوبين.

4. جاءت نتيجة درجة مكونات البرامج التدريبية أثناء الخدمة في ضوء المعايير العالمية للموهوبين من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس محاوره (أهداف البرامج التدريبية، أهمية البرامج، أهداف البرامج التدريبية) جميعها متوسطة حيث كانت أدنى المجالات (محتوى البرامج التدريبية) وأعلاها (أهداف البرامج التدريبية) وكانت الاستجابة على الدرجة الكلية متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن هناك عدد من البرامج التدريبية أثناء الخدمة في كافة التخصصات تشترك ببعض الأهداف المتعلقة بمجال تربية ورعاية الطلبة الموهوبين في المدارس، وهناك محاولات من قبل الوزارة ومراكز التدريب في مدينة القدس لتطوير البرامج التدريبية بما يتلاءم مع معايير إعداد معلم الموهوبين، وذلك لإدراكها بأهميتها ودورها في تطوير الكفايات التدريسية للمعلمين، فيما أظهرت هذه النتائج أن محتوى البرامج التدريبية حصلت على أدنى درجة بين مجالات مكونات البرامج التدريبية، ويعود ذلك إلى عدم وجود معايير أو مقاييس تقيس صدق محتوى البرامج ومعايير اختيارها التي تساعد في قياس تحقيق الأهداف المراد تحقيقها.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العلي (2016) والتي أظهرت أن البرامج التدريبية والاحتياج لها أخذت تقدير متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

والذي ينص ما مدى تحقيق الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس؟

1. جاءت نتيجة درجة الكفايات التدريسية من حيث كفاية التخطيط متوسطة وجاءت الفقرة (1) والتي نصها (تزيد من قدرة المعلم على صياغة الأهداف (المعرفية، الوجدانية، النفس حركية) أثناء تخطيط الدروس للموهوبين) في المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة بينما جاءت الفقرة (3) والتي نصها (تعطي المعلم إمكانيات ملائمة الخطط التدريسية المتنوعة مع معايير المناهج الخاصة بالموهوبين) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وجاءت الاستجابة على الدرجة الكلية متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من حصول المعلمين على درجة عالية في صياغة أهداف تعليمية ووجدانية ونفس حركية، إلا أنّ كفاية التخطيط لديهم لم ترتق لمستوى عال في ملاءمتها للمعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين بالتحديد كفاية التخطيط، ويعود ذلك إلى قلة اطلاع المعلمين على المعايير العالمية لمناهج الموهوبين، وقلة توفر أساليب تقنية لتقييم هذه الخطط، كذلك محدودية قدرات دمج الجانب المهني مع الأكاديمي أثناء التخطيط لإثراء خبرات الموهوبين وإشباع حاجاتهم، وما زالت طرائق التخطيط لا تراعي التجارب العالمية في مجال التخطيط للموهوبين. وقد اختلفت النتائج مع دراسة العلي (2016) التي جاء فيها التخطيط للدروس بالمرتبة الأخيرة في الاحتياجات التدريبية لمعلم الموهوبين.

2. جاءت نتيجة درجة الكفايات التدريسية من حيث كفاية تنفيذ الدروس عالية وجاءت الفقرة (15) والتي نصها (تكسب المعلم مهارة إدارة الوقت وتقسيمه حسب محاور الحصة) في المرتبة الأولى وبدرجة عالية، بينما جاءت الفقرة (14) والتي نصها (تتيح للمعلم امتلاك طرائق تدريس متنوعة للموهوبين) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث حصول كفاية تنفيذ الدروس على درجة عالية إلى أن المعلمين يمتلكون المهارات اللازمة في كفاية تنفيذ الدروس، ويعود ذلك إلى الخبرات المتراكمة والممارسة العملية اليومية للعملية التعليمية، وتركيز وزارة المعارف ومراكز الإرشاد والتوجيه على هذا النوع من البرامج التدريبية الذي يسعى إلى تنمية مهارات إدارة الصف والاتصال والتواصل مع الطلبة، وامتلاك المعلم المهارات اللازمة في طرح الأسئلة المثيرة لمهارات التفكير العليا، ومراعاة الفروق الفردية داخل الغرفة الصفية، واستخدام أساليب مختلفة منها مجموعات العمل الصغيرة لتنفيذ الأنشطة والعمل على زيادة دافعية الطلبة ومراعاة اهتماماتهم، كل ذلك يعمل على جعل تنفيذ الدروس بدرجة عالية.

3. جاءت نتيجة درجة الكفايات التدريسية من حيث كفاية تقويم التدريس متوسطة وجاءت الفقرة (20) والتي نصها (تنمي قدرة المعلم على صياغة الأسئلة السابرة والمثيرة للتفكير) في المرتبة الأولى وبدرجة عالية، بينما جاءت الفقرة (27) والتي نصها (تعطي المعلم القدرة على تطبيق مقاييس اختبارات الذكاء والإبداع عند الموهوبين) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، وجاءت استجابة الدرجة الكلية متوسطة وأدنى

ويعزو الباحث حصول كفاية تقويم تدريس الطلبة الموهوبين على المرتبة الأخيرة بين الكفايات التدريسية الآتية: (التخطيط، التنفيذ، وإدارة الفصل والتواصل) وبدرجة متوسطة إلى عدم تعميم معايير ومقاييس محكمة ومعتمد لتحديد الطلبة الموهوبين في المدارس، وندرة وجود طواقم تدريبية مختصة بتدريب المعلمين على تشخيص واكتشاف هذه الفئة المستهدفة، كذلك هناك قلة وجود طواقم تعليمية قادرة على تطبيق اختبارات ذكاء وإبداع وتحليل للنتائج، واعتماد الوزارة في تحديد الطلبة الموهوبين على اختبارات التحصيل الدراسي خاصة بموضوعات اللغات والرياضيات والعلوم. وأشارت دراسة محمود (Mahmoud, 2013) إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار كفايات التقويم والتقييم لمعلمي الموهوبين، ودراسة العلي (2016) جاء فيها بعد التقييم بالمرتبة الأولى للاحتياجات التدريبية للمعلمين.

4. جاءت نتيجة درجة الكفايات التدريسية من حيث كفاية إدارة الفصل والتواصل متوسطة وجاءت الفقرة (33) والتي نصها (تعزز المعلم في معرفة التنوع والاختلاف بين الطلاب داخل الصف) على المرتبة الأولى وبدرجة عالية، وجاءت الفقرة (34) والتي نصها (تطور قدرة المعلم على حل المشكلات التي تواجه الموهوبين) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كفاية إدارة الفصل والتواصل جاءت ليست على قدر كبير إلى قلة وجود برامج تدريبية تدرب المعلمين على بناء خطة استراتيجية لإرشاد الموهوبين وتوجيههم عن طريق مساعدتهم على امتلاك مهارات حل المشكلات، اتخاذ القرارات، وإدارة الذات، كما لا يزال هناك نقص في البرامج التي تكسب المعلمين فن الإلقاء والتأثير وبناء مجتمعات تربوية قائمة على عمل المجموعات، ومحدودية القدرات المادية والبشرية في توفير بيئة تعليمية تعزز الثقافة والقيم المناسبة داخل الغرفة الصفية، وتحفز هذه الفئة على التفكير وحب الاطلاع، كذلك خلق أجواء يسودها التعاون وتقبل الآخر داخل الغرفة الصفية. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة داوود (2014) التي جاءت فيها الفاعلية التربوية لكفاية إدارة الصف في المرتبة الثانية من المجموع الكلي للكفايات.

5. جاءت نتيجة درجة تحقق مكونات الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس في محاوره (كفاية التخطيط، كفاية تنفيذ الدروس، كفاية تقويم التدريس، إدارة الفصل والتواصل) حيث كانت أعلاها (كفاية تنفيذ الدروس) وأدناها (كفاية تقويم التدريس) وكانت الاستجابة على الدرجة الكلية متوسطة.

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى قلة الاهتمام بالجوانب العملية التدريسية للجامعات والكليات التي تخرج معلمين وكذلك بطء في تعديل الدورات الخاصة بالمعلمين وإثرائها، وتعمل على تطوير قدراتهم التدريسية لتناسب مع التغيرات العالمية المختلفة.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العلي (2016) والتي أظهرت أن التخطيط للتدريس جاء في المرتبة الأخيرة.

ثانياً: مناقشة نتائج الفرضيات

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الأولى:

والتي تنص على: لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة البرامج التدريبية أثناء الخدمة ومتوسطات الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين؟

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية قوية بين فقرات مجالات محور البرامج التدريبية ومحور الكفايات التدريسية مقدارها (0.94) عند مستوى الدلالة (0.00)، وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية على مجالات محور مكونات البرامج التدريبية (أهداف، البرامج التدريبية، محتوى البرنامج التدريبي، أهمية البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين) ومحور (تطور الكفايات التدريسية) مقدارها على التوالي (0.86، 0.91، 0.91) عند مستويات الدلالة (0.00، 0.00، 0.00)، وهذا يشير إلى أن هناك علاقة طردية قوية بين مجالات (مكونات البرامج التدريبية) ودرجتها الكلية ومجال (تطوير الكفايات التدريسية) أي أن البرامج التدريبية تعمل بشكل قوي وفعال على تطوير الكفايات التدريسية.

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن البرامج التدريبية أثناء الخدمة وما تحتويه من مكونات، تطوّر قدرات المعلمين وامكاناتهم العلمية والتكنولوجية التي تتناسب مع احتياجات الطلبة الموهوبين وميولهم، كذلك تسهم في إلمامهم بخصائص الموهوبين وسماتهم، وكشف المعلمين على التجارب العالمية في مجال الموهبة، واكسابهم مهارات التعلم الذاتي، كما تزيد من قدرات المعلمين ومهاراتهم في التعامل مع المناهج وتوظيفها لتناسب هذه الفئة، وتكسبهم مهارات واتجاهات في إدارة الذات والمجموعات، والعمل مع الأهالي، وتمكنهم من تخصصاتهم المعرفية وقدراتهم التخطيطية، وتحدد معايير اختيار المناهج المناسبة، كل ذلك يساعد في تطوير الكفايات التدريسية للمعلم بحيث تزيد هذه القدرات الكفايات بما تتناسب مع البرامج المقدمة لهم.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة البشاري (2018)، والتي أظهرت أن البرنامج التدريبي يطور في مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم. واتفقت كذلك مع دراسة نزار ارويحي (Nzarirwehi, 2019) ودراسة ساي (Sayi, 2018)، ودراسة رويل (Rowely, 2002)

• مناقشة نتائج فرضيات الدراسة المتعلقة بمحور البرامج التدريبية

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجنس" وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية وفي جميع مجالات محور البرامج التدريبية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجنس، أما مجال أهمية البرامج التدريبية فقد كانت مستوى دلالاته أقل من (0.05) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وقد كانت الفروق لصالح الإناث.

ويعزو الباحث سبب ذلك ان السياسات التعليمية المتبعة من قبل الوزارة واحدة سواء للذكور أو الإناث؛ ولذلك تقدم البرامج التدريبية الملائمة للمدارس باختلاف جنسها، لكن أظهرت النتائج فروق لصالح الإناث على مجال أهمية البرامج التعليمية، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الإناث لديهم دافعية كبيرة في التفحص والبحث والتطبيق للتعرف على أهمية هذه البرامج.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العاجز (2010) والتي أظهرت أن هناك فروقا وكانت الفروق لصالح الذكور، واتفقت مع دراسة العلي (2016) ودراسة حمد (2019).

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثالثة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

أظهرت النتائج أن هناك فروقا على مجالات (محتوى البرامج التدريبية، وأهمية البرامج التدريبية)، وكانت الفروق لصالح ماجستير فأعلى، أما مجال (أهداف البرامج التدريبية، والدرجة الكلية) فقد أظهرت نتائج بعدم وجود فروق.

ويعزو الباحث سبب ذلك أن محتوى البرامج التدريبية وأهمية هذه البرامج يتم التركيز عليها في مرحلة الدراسات العليا بحيث يتم التطبيق لها بشكل عملي واستخدام البحث العلمي بشكل مكثف في هذه المرحلة لتفحص هذه البرامج لذلك تكون هذه الفئة أكثر تمكناً ومعرفة بالمحتوى والأهمية للبرامج التدريبية.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العاجز (2010) ودراسة العلي (2016) والتي أظهرت أن هناك فروقا وكانت الفروق لصالح حملة البكالوريوس. واختلفت كذلك مع دراسة الآغا (2019) والتي أظهرت وجود فروق على متغير المؤهل العلم وكانت الفروق لصالح الدراسات العليا.

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الرابعة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

أظهرت النتائج وجود فروق بين جميع المجالات والدرجة الكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة وقد أظهرت نتائج اختبار (LSD) أن الفروق كانت لصالح السنوات الأعلى.

ويعزو الباحث سبب ذلك أن المعلمين تزداد خبراتهم وتزداد عدد البرامج التدريبية بزيادة عدد سنوات الخبرة فيكون أقدر على التعرف إلى أهمية هذه البرامج وأهدافها ومحتواها ويمتلكون المهارة للتعامل معها نتيجة لتعرضهم لمواقف تربوية تعمق عندهم المعرفة التامة بالبرامج التدريبية.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العلي (2016) ودراسة الآغا (2019) ودراسة حمد (2019) والتي أظهرت بعدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير عدد الساعات التدريبية"

أظهرت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لمكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الساعات التدريبية على جميع المجالات والدرجة الكلية.

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن هذه البرامج التدريبية لا تحدد الاحتياجات التدريبية للمعلمين قبل بناء محتواها وأهميتها وأهدافها، كذلك لا توجد أدوات تقويم وقوائم تطوير لكفايات معلم الموهوبين، بحيث تظهر فرق حقيقي بين عدد ساعاتها؛ وهذا يتطلب مراجعة حقيقية لهذه البرامج لكي تحدث أثرا واضحا على معلمي الطلبة الموهوبين بما تتناسب مع المعايير العالمية للموهوبين. واختلفت هذه النتائج مع دراسة العاجز (2010) التي جاءت بوجود فروق للاحتياجات التدريبية لصالح من لديه دورتان فأكثر.

* مناقشة نتائج فرضيات الدراسة المتعلقة بمحور الكفايات التدريسية

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة السادسة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجنس"

أظهرت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير الجنس على جميع المجالات والدرجة الكلية.

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن القدرات والأساليب والطرق التعليمية من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم وإدارة الفصل والتواصل هي من الكفايات التدريسية التي تعمم على جميع المدارس بنفس المعايير دون استثناء لذلك كانت النتيجة بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث.

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة السابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي"

أظهرت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية وفي جميع مجالات محور الكفايات التدريسية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الكفايات التدريسية سواء لباكاليوريوس فأقل أو ماجستير فأعلى لا تختلف من حيث النمط والأسلوب والطريقة باختلاف المؤهلات العلمية فهذه الانماط تدرس بشكل نظري في مرحلة الماجستير ويتم التطبيق العملي على محاورها دون الاختلاف عن المراحل العلمية

الأقل وهذه الكفايات تقدم على شكل تعليمات محددة من قبل الإدارة العليا مما يجعلها متشابهة عند جميع المراحل العلمية، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة خزعلي ومومني (2010).

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثامنة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة"

أظهرت نتائج الدراسة بأنه توجد فروق في الدرجة الكلية وفي جميع مجالات محور الكفايات التدريسية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى سنوات الخبرة، وبعد إجراء اختبار (LSD) للمقارنات المجالية للكشف بين أي المستويات كانت الفروق، أظهرت النتائج أن هناك فروق بين مستويات مجال كفاية التخطيط وكفاية تقويم الدروس، وكفاية إدارة الفصل والتواصل والدرجة الكلية وكانت الفروق بين (أكثر من سنة وأقل من 5 سنوات) و(أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات) وكانت الفروق لصالح (أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات)، وكذلك هناك فروق بين (أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) وكانت الفروق لصالح (10 سنوات فأكثر).

أما مجال كفاية تنفيذ الدروس فقد أظهرت النتائج أن هناك فروق بين (أكثر من سنوات 5 وأقل من 10 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) لصالح (10 سنوات فأكثر).

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن المعلم كلما زادت سنوات الخبرة لديه؛ كلما كانت النتائج لصالحه حيث إن خبرة المعلم يعرضه لمواقف تعليمية في أرض الواقع مما يجعله أكثر قدرة على التعامل معها، والإبداع في تطبيقها؛ مما يجعله يتلافى الأخطاء المختلفة التي يمكن أن يتعرض لها مستقبلاً وهذه النتيجة تظهر أهمية الخبرة في اكتساب المهارات والطرائق التعليمية والكفايات التدريسية اللازمة لتطوير العملية التعليمية الخاصة بتربية الطلبة الموهوبين.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة خزعلي ومومني (2010).

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة التاسعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير عدد الساعات التدريبية"

أظهرت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق في الدرجة الكلية وفي جميع مجالات محور الكفايات التدريسية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في محور مجالات الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس تعزى لمتغير عدد الساعات التدريبية.

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن محتوى الساعات التدريبية تركز على الطرائق والأساليب التدريسية التقليدية والتي يكون أثرها ضعيفا على الكفايات التدريسية للمعلمين، حيث تحتاج إلى مراعاة التطورات العلمية والتكنولوجية العالمية، وما أستاذ في المجال التربوي التي تتناسب مع المعايير العالمية للموهوبين. واختلفت الدراسة مع دراسة العاجز (2010) التي جاءت بوجود فروق لصالح من لديه دورتان فأكثر.

5.3 مناقشة نتائج الدراسة الكيفية (المقابلات).

قام الباحث بإجراء مجموعة من المقابلات أجريت مع (8) من مركزي المواد العاملين في مدارس القدس، والتي ركزت على مجموعة من الأسئلة والجوانب التي ضمت جمع معلومات خاصة لرأيهم حول دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين.

فقد نص السؤال الأول على مدى ملاءمة البرامج التدريبية التي التحقت بها أثناء الخدمة مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين.

وأظهرت النتائج أن غالبية مركزي ومراكز المواد الدراسية يرون أن البرامج التدريبية أثناء الخدمة تنمي قدرة المعلم على توفير بيئات تعلم تعتمد على مهارات التواصل الاجتماعي واللغوي داخل الغرفة الصفية، بينما جاءت في الدرجة الثانية مناصفة استراتيجيات التدريس والتخطيط للدروس، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فيما حصلت استخدام أساليب تقويم بديلة لفئة الموهوبين على الدرجة الثالثة، كذلك أتت ملاءمة محتوى المناهج الدراسية مع الطلاب الموهوبين، واستهداف هذه البرامج لمعلم الموهوبين في المرتبة قبل الأخيرة، بينما كانت تطوير مهارات تكنولوجيا التعلم والتعليم عند المعلم في المرتبة الأخير.

ويعزو الباحث إلى أن تركيز الوزارة كان على بناء برامج تدريبية تركز على مهارات التواصل الاجتماعي والمهارات الحياتية ومن ضمنها القدرة على التعبير اللغوي أسهم في أن الغالبية من مركزي المواد اتفقت على هذه النقطة، فيما يعزو الباحث حصول مهارات تكنولوجيا التعلم والتعليم على المرتبة الأخيرة إلى الفجوة الكبيرة التي كشفتها جائحة كورونا بين واقع التعلم الرقمي وقدرة ومهارات المعلم في توظيفه في التعليم.

فيما نص السؤال الثاني على مساهمات برامج التدريب التي التحقت بها أثناء خدمتك في تطوير كفاياتك التدريسية بما يتلاءم مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين.

حيث بينت النتائج أن معظم مركزي ومراكز المواد الدراسية اتفقوا على أن البرامج التدريبية ساهمت في تطوير استراتيجيات تدريس لديهم تتناسب مع فئة الموهوبين، فيما اتفقوا بدرجة أقل على أنها ساهمت في تطوير وسائل تكنولوجيا تناسب هذه الفئة، وقدرتهم على دمج مهارات التعلم التعاوني وعمل المجموعات داخل الغرفة الصفية، بينما جاءت بدرجة أقل على القدرة على صياغة أهداف تعليمية وتربوية تتناسب مع فئة الموهوبين، بيد أن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، صياغة أسئلة تناسب هذه الفئة، وتخطيط الدروس للموهوبين حصلت على أقل درجة.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن البرامج التدريبية أثناء الخدمة تركز بشكل عام على طرائق التدريس العامة وأساليبها التي تتناسب مع جميع فئات الطلبة، مثل: مهارات حل المشكلات، العصف الذهني، لذلك حصلت على أعلى درجة، كما أنها أظهرت أن تطوير وسائل تكنولوجيا أتت بدرجة أقل من سابقتها، ومناصفة مع أسلوب التعلم التعاوني وعمل المجموعات، حيث يعزو الباحث ذلك إلى أنهما يمكن توظيفهما وتطبيقهما على جميع الفئات، بينما يرى الباحث أن تخطيط الدروس وصياغة الأسئلة ومراعاة الفروق الفردية، حصلت على أقل درجة لأنها تحتاج إلى برامج تدريبية تركز على هذه الفئة من ناحية خصائصها وقدراتها والكفايات التدريسية اللازمة لها.

بينما ينص السؤال الثالث على تضمن البرامج التدريبية أثناء الخدمة أهدافاً توضح طرق مواءمة محتوى المناهج التدريسية العادية مع حاجات وقدرات الطلبة الموهوبين.

أظهرت النتائج أن البرامج التدريبية أثناء الخدمة تضمنت أهدافاً تتعلق بموضوع طرق مواءمة محتوى المناهج الدراسية مع حاجات الطلاب الموهوبين وقدراتهم، حيث اتفق معظم المركزين الذين تم مقابلتهم إلى أن استخدام مهارات التفكير العليا المتممة للمنهاج الدراسي حصلت على أعلى درجة، فيما كانت درجة الاتفاق بينهم أقل بالمناصفة في أهداف تحليل محتوى المناهج الدراسي ومفاهيميه بطريقة معمقة، وملاءمة مهارات البحث العلمي، بينما حصلت الأهداف الخاصة بربط تكنولوجيا التعلم في محتوى المناهج الدراسية، وملاءمته مع أنماط التعلم عند الطالب على درجة أقل من سابقتها. فيما بينت المقابلة أن الأهداف المتعلقة بمعايير اختيار محتوى المناهج الدراسية، مهارات التعلم الذاتي، وصياغة أسئلة معمقة عن محتوى المناهج حصلت على أقل درجة.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن معظم البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين تحتوي على أهداف تتعلق بموضوع التفكير ودمجه بدروس المناهج كونه غاية رئيسة لسيرورة عملية التعلم والتعليم، فيما أشار إلى أن حصول صياغة أسئلة معمقة عن محتوى المناهج على أدنى درجة يعود إلى عدم وجود مهارات استنباط واستقراء معطيات محتوى المناهج، وعدم وجود معايير معتمدة لقياس مهارات الطالب الموهوب وقدراته يرجع إليها المعلم عند الحاجة.

تحليل السؤال الرابع والذي ينص على: هل محتوى ومضامين البرامج التدريبية أثناء الخدمة تضمنت تطوير قائمة بخصائص وكفايات معلم الطلبة الموهوبين.

أظهرت النتائج على أن أغلب مركزي ومراكز المواد الدراسية اتفق على أن البرامج التدريبية أثناء الخدمة لم تطور قائمة معتمدة بخصائص وكفايات معلم الموهوبين، فيما اتفقوا بدرجة أقل على أن هذه البرامج لا تساهم في الانكشاف على المعايير العالمية لإعداد معلم الطلبة الموهوبين، بينما يرى بعض المركزين والمراكز للمواد الدراسية على أن هذه البرامج التدريبية ساهمت في الانكشاف على المعايير العالمية للموهوبين، فيما كانت درجة الاتفاق بينهم على مساهمة هذه البرامج في تطوير قائمة بخصائص معلم الموهوبين وكفاياته أدنى من سابقتها.

ويعزو الباحث ذلك، إلى ندرة المتخصصين الذين يعملون في مجال فئة الموهوبين، وندرة وجود مدارس خاصة بالموهوبين، لذا استدعى عدم الاهتمام بإعداد قائمة بكفايات معلم الموهوبين وخصائصه.

وينص السؤال الخامس على أهم كفايات التخطيط للدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين.

أظهرت النتائج أن معظم مركزي ومراكز المواد الدراسية اتفقوا أن البرامج التدريبية أثناء الخدمة طورت كفايات صياغة الأسئلة التعليمية لديهم، حيث حصلت على أعلى درجة من الدرجة الكلية لكفايات التخطيط، بينما جاءت درجة اتفاقهم حول مراعاة الفروق الفردية أثناء التخطيط للدروس بالمرتبة الثانية، وتبعهم بالمرتبة الثالثة كل من دمج مهارات التفكير في التخطيط، دمج محتوى إثرائي بالمنهاج، واكتساب مهارات تحليل محتوى المنهاج عند التحليل، فيما كانت مهارات تقسيم الحصة، والتخطيط لأساليب تدريس متنوعة للموهوبين، كما أشارت النتائج إلى أن كفايات التخطيط التالية حصلت على أدنى درجة في المجموع الكلي لمحور كفايات التخطيط، وهي: دمج مهارات التكنولوجيا في التخطيط للدروس، دمج إرشاد الطلبة الموهوبين وتوجيههم أثناء التخطيط، والتعرف إلى أساليب تقييمات بديلة تتناسب مع الطلبة الموهوبين.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى عدم تعميم معايير معتمدة من قبل الوزارة لتقييم الطلبة الموهوبين وتشخيصهم، إضافة إلى ذلك قلة وجود طواقم تدريبية مختصة بهذه الفئة تمرر طرائق وأساليب توجيه الطلبة الموهوبين للمعلمين.

كما ينص السؤال السادس على أهم كفايات تنفيذ الدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين.

أظهرت النتائج أنّ معظم مركزي ومركزات المواد الدراسة اتفقوا أنّ اكتساب مهارات تنظيم الوقت وإدارته داخل الغرفة الصفية حصلت على أعلى نسبة من الدرجة الكلية لمحور كفايات التنفيذ، فيما أتت في المرتبة الثانية كفاية أساليب استخدام التعلم التعاوني وإدارة المجموعات داخل الغرفة الصفية، فيما جاء توظيف استراتيجيات متنوعة مثل: التعلم بالمشاريع، المناقشة والحوار في المرتبة الثالثة. فيما حصلت كل من توظيف وسائل التكنولوجيا أثناء تنفيذ الدروس، ومراعاة الفروق الفردية أثناء تطبيق الدروس، وطرح أسئلة مثيرة للتفكير على درجة متوسطة هذه الكفايات على درجة متوسطة من المجموع الكلي لكفايات التنفيذ، فيما جاءت توظيف التجارب العلمية عند تطبيق الدروس في المرتبة قبل الأخيرة، تبعها في المرتبة الأخيرة إدخال العالم الافتراضي والخيال العلمي عند تطبيق الدروس.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى درجة وعي الطواقم التدريبية لأهمية تنظيم وإدارة الوقت بالصفوف والعمل عليه، وتوجه الوزارة الحالي لتوظيف أسلوب التعلم التعاوني وعمل مجموعات داخل الغرفة الصفية، مما ساهم في تمرير العديد من البرامج التدريبية المخصصة لكيفية تنفيذ آليات العمل داخل مجموعات تعليمية وتربوية، كما يرى الباحث أنّ حصول توظيف التجارب العلمية في تطبيق الدروس، وإدخال العالم الافتراضي والخيال العلمي على أدنى درجة هو بالأساس يرجع لعدم توفر الإمكانيات اللازمة لها في أماكن تدريب المعلمين وفي المدارس التي يطبق فيها المعلمون.

بينما نص السؤال السابع والذي على أهم كفايات التقويم التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين.

فقد بينت نتائج المقابلات أنّ معظم مركزي ومركزات المواد الدراسية اتفقوا على أنّ البرامج التدريبية أثناء الخدمة تركز على تدريب المعلمين على أدوات التحصيل الدراسي بحيث حصلت على أعلى نسبة من الدرجة الكلية لمحور كفايات التقويم، فيما جاء التقييم على أساس المشاريع في المرتبة الثانية، بينما في المرتبة الثالثة أتت كل من بناء برامج لمسابقات ثقافية وتعليمية، والاطلاع على طرائق وأدوات التقييم البديل، كذلك فإن مهارات تدريس البحث العلمي للطلبة جاءت في المرتبة الرابعة. بينما حصلت كفايات التقويم الآتية على نسبة أقل درجة من المجموع الكلي للكفايات وهي: التقييم عن طريق التجارب العلمية، صياغة أسئلة الذكاء، بناء اختبارات ذكاء وقدرات وإبداع، واكتساب القدرة على صياغة أسئلة ساهرة للطلاب.

حيث يعزو الباحث هذه النتائج على أنّ غالبية المعلمين والمدارس تعتمد في تشخيص الطلبة الموهوبين على اختبارات وأدوات التحصيل الدراسي، فيما هناك ندرة في الخبراء والمقاييس التي تقيس الموهبة والإبداع في المدارس، لذلك حصلت على أدنى نسبة من الدرجة الكلية.

كما نص السؤال الثامن على أهم كفايات إدارة الفصل والتواصل التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين.

أظهرت النتائج أنّ معظم مركزي ومركزات المواد الدراسية أجمعوا على أنّ البرامج التدريبية تطور مهارات التواصل والتكيف الاجتماعي عندهم، وتنمي القدرة على استخدام التعلم التعاوني وإدارة المجموعات، بينما جاءت في المرتبة الثانية إكساب المعلم مهارات توظيف المهارات الحياتية داخل الغرفة الصفية، فيما جاءت في المرتبة الثالثة من المجموع الكلي لمحور إدارة الفصل والتواصل كل مهارات مراعاة الفروق الفردية، توظيف استراتيجيات توجيه وإرشاد الطلبة الموهوبين، توظيف التكنولوجيا داخل الغرفة الصفية، وتوظيف مهارات اتخاذ القرارات، فيما حصلت كل من إكتساب مهارات الإقناع والإلقاء، بيئة من المساواة والتعاون في الغرفة الصفية، بيئة محفزة للتفكير، وتصميم زوايا تعليمية في الصف، على أدنى درجة من المجموع الكلي لمحور إدارة الفصل والتواصل.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى الأولويات التي يحتاجها المعلم في إدارة الفصل، حيث تركز البرامج التدريبية بالأساس على إكساب المعلم مهارات التواصل والتكيف الاجتماعي، واستخدام أسلوب التعلم التعاوني وهذا أحد أهم مفاتيح إدارة الفصل الناجحة والتي تتعدى أهميتها في الغالب بقية المهارات الخاصة بها المحور.

5.4 التوصيات

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يأتي:

- تطوير قائمة للكفايات التدريسية الخاصة برعاية الطلبة الموهوبين، بهدف معرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجالات التخطيط، التنفيذ، التقويم، وإدارة الفصل والتواصل.
- اعتماد معايير خاصة بإعداد معلم الموهوبين في مراكز تدريب المعلمين في مدينة القدس.
- العمل على بناء برامج تدريبية تهدف إلى إعداد معلمين مختصين بتعليم الطلبة الموهوبين ورعايتهم في المدارس العادية والخاصة بهم.
- إعداد طواقم تدريبية مختصة بتشخيص الطلبة الموهوبين وتقويمهم.
- تدريب مركزي ومركزات المواد الدراسية على توجيه وإرشاد الطلبة الموهوبين ومساعدة المعلمين في بناء خطط شمولية تكاملية لهذه الفئة.

4.6 مقترحات الدراسة:

يقترح الباحث عمل دراسات أخرى في مجال دراسته الحالية على النحو الآتي:

- استراتيجية مقترحة لتطوير برامج تدريبية للمعلمين في ضوء المعايير العالمية للموهوبين.
- نموذج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين أثناء خدمتهم في ضوء معايير العالمية للموهوبين.
- الاحتياجات التدريبية الخاصة ببرامج إعداد معلم الطلبة الموهوبين.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، هيثم. (2018). طرق وأساليب التدريس الحديثة. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع
- أبو سالم، حاتم. (2012). واقع تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة بمحافظة غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 20، العدد 1، ص 39-89.
- أبو شيخة، نادر. (2010). إدارة الموارد البشرية- إطار نظري وحالات عملية. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- أحمد، نداء. (2016). درجة تقييم تدريب مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس
- أشكناني، محمد. (2001) مهارات إعداد وكتابة البحوث العلمية، ديوان المحاسبة، دولة الكويت.
- الأغا، هاني. (2019). "الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء الكفايات اللازمة لرعاية الطلبة المتفوقين" مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد 33، عدد(4)، ص 989-1032.
- بخش، أمير طه. (2009). " واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية " المجلة التربوية، المجلد 23، عدد (90)، ص 125-178.
- بخيت، ماجدة هاشم وهمام، نجوان عباس (2012) الاحتياجات الوالديه للأطفال الموهوبين، المجلة العلمية، كلية التربية، جامعه أسيوط، المجلد 18، العدد الأول.

- البشاري، فاطمة. (2018). تصميم برنامج تدريبي مقترح لرفع الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (بمحلية الفولة-ولاية غرب كردفان)، رسالة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- بني حمد، حسان علي. (2019). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية" مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة نجران، العدد (43)، 528-543.
- البوعي، حنفي. (2003). "برنامج تنمية أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الناقدة وفعاليتها في تنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم بالمرحلة الإعدادية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.
- الثقفي، حامد. (2013م). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- جادالله، فوزي. (2011). الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
- الجاسم، فاطمة والنبهان، موسى. (2018). بناء تطوير قائمتي خصائص وكفايات معلمي الموهوبين (في دولة الإمارات العربية المتحدة). ط1. دبي: قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجرجاوي، زياد. (2010م). القواعد المنهجية التربوية لبناء مقياس تحديد الاحتياج. ط2. فلسطين: مطبعة أبناء الجراح.
- جروان، عبد الرحمن. (2013). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. ط4. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- جروان، فتحي(2012) الموهبة والتفوق والإبداع، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الجغيمان، عبدالله بن محمد. (2007). "تصميم مقترح لبرنامج تدريبي تأهيلي لإعداد معلمي الموهوبين في مدارس التعليم العام" مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، مجلد (12)، العدد 122.
- الجوالدة، فؤاد والقمش، مصطفى (2015) التربية الخاصة للموهوبين. عمان: دار الإعمار للنشر والتوزيع.
- حاكومة، لارا احمد. (2009). "متطلبات المواصفة الدولية 10015 في البرامج التدريبية وأثرها في أداء المديرين في أمانة عمان الكبرى"، دراسة حالة، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.
- حسن، إبراهيم. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين في تنمية الكفاءة الذاتية للمعلمين والحل الإبداعي للمشكلات الرياضية لدى تلاميذهم الموهوبين" مجلة كلية التربية ببنها، جامعة العريش، مجلد 1، العدد (110)، 103-156.
- حسين، هشام بركات. (2018). "قراءات في معايير إعداد معلم الموهوبين" المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية - استونيا، المجلد 1، العدد (4)، ص 83-107.
- حمدان، صلاح الدين. (2019). مبادئ تربية الموهوبين. ط1. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- خان، اميمة. (2009). تدريب المعلمين أثناء الخدمة"، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق، عدد 2.

- خزعلي، قاسم (2010) *الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص*، مجلة جامعة دمشق - المجلد 26 - العدد الثالث.
- خزعلي، قاسم ومومني، عبد اللطيف. (2010). "الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص" مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، عدد (3)، ص 553-592.
- خضر، غازي وأبو خليفة، ابتسام. (2016). "درجة تحقق بعض المعايير المهنية العالمية ومؤشرات خريجي كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية في الأونروا من وجهة نظرهم أنفسهم" دراسات العلوم التربوية، المجلد 43، الملحق (1)، ص 711-729.
- داود، أمان. (2014). *مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهة نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس*، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس.
- زهد، رهام هاشم. (2016). *تأثير السياسة الإسرائيلية على الوعي العام للشباب الفلسطيني في مدارس شرق القدس*، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس.
- الروسان، فاروق (2017) *سيكولوجية الأطفال غير العاديين*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- سفعان، محمد ومحمود، سعيد. (2007). *الاتجاهات الحديثة في مناهج في علم النفس التربوي - إعداد وتدريب المعلم - ط2*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- سليمان، جمال (2011) الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي تخصص تاريخ في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي (من وجهة نظرهم) دراسة وصفية تحليلية في جامعتي دمشق وتشرين، مجلة جامعة دمشق -المجلد 27 -العدد الثالث
- السميع، مصطفى وحوالة، سهير. (2005). إعداد المعلم، تنميته، تدريب. ط1. عمان: دار الفكر.
- الشهراني، عبد الرحمن بن سعيد. (2010). برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها.
- العاجز، فؤاد علي. (2004). تقويم دورات معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة، المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: (تكوين المعلم)، المنعقد من 21-22 يوليو 2004، دار الضيافة بجامعة عين شمس، القاهرة.
- العاجز، فؤاد، اللوح، عصام. (2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، مجلد 18، العدد2، ص1-59.
- العاني، وجيهة وأحمد، عزام والعبري، خالد. (2018). "درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية (CAEP) في برامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس" المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 14، العدد (3)، ص 283-300.
- عباس، صلاح. (2011). تنمية مهارات مسؤولي التدريب، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

- عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، عبد الحق، كايد . (2005م). البحث العلمي مفهومه وأساليبه وأدواته. ط9. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- العطار، ناهض. (2015). معوقات تطبيق التدريب الإلكتروني أثناء الخدمة في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عطية، محسن. (2007). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الادائية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العلي، يسرى. (2016). "الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية." دراسات العلوم التربوية، المجلد 43، عدد (3)، ص 1397-1414.
- العواد، خالد. (2017). تطوير معايير اختيار وإعداد وتدريب معلمي اللغة العربية. ط1. الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
- عودة، ميسون نعيم. (2013). الموهوبون برامجهم واستراتيجيات تدريسهم. ط1. الرياض: دار الزهراء.
- الفتلاوي، سهيلة كاظم. (2003). الكفايات التدريسية المفهوم، التدريب، الأداء. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الفراء، غادة. (2013). تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
- قستي، ليلي بنت حسين. (2008). تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمات اللغة الإنجليزية بمراحل التعليم العام في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- لشهب، أسماء، وبراهيم، براهيم. (2017). "معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم" مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30، ص225-240.
- المحارمة، لينا ومحمود، أماني. (2012)، كفايات معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (NAGC)، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (1)، العدد (8)، ص 418-432.
- محفوظ، جودة احمد. (2010). ادارة الموارد البشرية، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- المسلم، بسامة. (2018). كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في الكويت (دراسة مقارنة) مجلة التربية والتنمية، السنة الثانية، عدد خاص.
- النبهان، موسى. (2013). دليل مرجعي في الكشف عن الموهوبين. دبي: جائزة حمدان بن راشد للأداء التعليمي المتميز.
- نعيم، بوعموشة. (2019). الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم، رسالة دكتوراه، جامعة باتنة، الجزائر.
- النمري، حنان سرحان. (2007). الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته في المملكة العربية السعودية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- النجار، عفاف. (2011). البرامج التدريبية وأثرها على أداء موظفي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظة الخليل: واقع وطموحات، رسالة ماجستير، جامعة الخليل، فلسطين.

- AACTE (2010). **The clinical preparing of teachers**. Washington, DC: author Hertzbergn-Davis (2013). Strategies for creative problem solving, (3th Edition), New York:Prentice Hull.
- Henderson, L., & Jarvis,J. (2016).*The Gifted Dimension of the Australian professional Standards for Teacher: Implications for Professional Learning*. Australian Journal of Teacher Education, 41(8), 59-83
- Mahmound, A. (2013). *An evaluation of the competencies of teachers of gifted & talented sudents of professional practice adopted by the council for exceptional children (CEC) in Jordan*. Sience Journal of Education, 1(1), 12 – 19 .
- Nzarirwehi, J. (2019).*In-Service Teacher Training and Professional Development of Primary school Teacher in Uganda*. IAFOR Journal of Education, 7(1), 19 -36
- Rowely, J. (2002). **Teacher Effectiveness in the Education of Gifted Students: A Comparison of trained, trainee and untrained Teachers of Gifted and Talented Students**. Degree of Doctor of Philosophy, The University of New South Wales.
- Sayi, A. (2018). *Teachers’ Views about the Teacher Training Program for Gifted Education*. Journal of Education and Learning, 17(4), 262 – 273

- TORTOP. H. (2014). *Examining the Effectiveness of the In-service Training Program for the Education of the Academically Gifted students in Turkey: A Case Study*. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2 (2), 67 – 86
- Ozarslan, M. & Cetin, G. (2018). **Gifted and talented students' views about biology activities in a science and art center**. *Science Education International*, 29 (1), 49-60
- Sabancı, O & Bulut, S. (2018). *The recognition and behavior management of students with talented and gifted in an inclusive education environment*. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (6),157-174
- Deringol, Y. (2018). **Mathematics attitudes and academic self-concepts of gifted and talented students**. *Acta Didactica Napocensia*, 11(2), 79-88
- Johansen, S. (2012). *Competencies of Gifted Students and their teacher*. *Journal of Gifted Students*, 36 (1), 43-48

الملاحق

ملحق رقم 1

أسماء السادة المحكمين لأداتي الدراسة

الرقم	اسم المحكم	الدرجة العلمية	جهة العمل
1	د. محمود الشمالي	دكتوراه أساليب تدريس علوم	جامعة النجاح
2	د. عمر غنام	دكتوراه قياس وتقويم	جامعة النجاح
3	د. محمد دبوس	دكتوراه قياس وتقويم	جامعة الاستقلال
4	د. سهيل صوالحة	دكتوراه أساليب تدريس الرياضيات	جامعة النجاح
5	د. هبة سليم	دكتوراه طرق ومناهج تدريس	جامعة النجاح
6	د. صلاح حمدان	دكتوراه تربية خاصة	جامعة النجاح
7	د. عبد الغني الصيفي	دكتوراه أساليب تدريس علوم	جامعة النجاح
8	د. علي أبو سنينة	دكتوراه أدب عربي	كلية سخنين

ملحق رقم 2
الاستبانة في صورتها الأولية



جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
تخصص تربية الموهوبين

تحكيم أداة (الاستبانة) لدراسة علمية بعنوان
دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات
التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير
العالمية للموهوبين

إعداد الباحث

حسين أحمد أبو قلبين

إشراف

الدكتور/ صلاح الدين حمدان

الدكتور/ عبد الغني الصيفي

	اسم محكم الأداة
	الدرجة العلمية
	التخصص
	جهة العمل
	الجوال - البريد الإلكتروني



جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
تخصص تربية الموهوبين

تحكيم استبانة

السيد الدكتور/ الفاضل

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ,,,, وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية العلوم التربوية تخصص تربية موهوبين الأساسية في جامعة النجاح الوطنية- غزة، واضعاً بين أيديكم أداة الدراسة متمنياً من سيادتكم التكرم بإبداء رأيكم السديد في الأداة وتدوين ملاحظاتكم ومقترحاتكم على العبارات في ضوء النقاط التالية:

- مدى مناسبة العبارة لمحورها.
- الصياغة.
- التعديل المقترح أن وجد.

شاكراً لكم حسن تجاوبكم ومقدرين اهتمامكم

الباحث/ حسين أحمد أبو قلبين

جوال / 0527328325

الرقم	الفقرة	مدى مناسبة العبارة		الصياغة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	جيدة	غير جيدة	
	كفاية التخطيط					
	تزيد من قدرة المعلم على صياغة الأهداف (المعرفية، الوجداني، النفس حركية) أثناء تخطيط الدروس للموهوبين					
	تطور الملكات المعرفية للمعلم حول طبيعة الموهوبين واحتياجاتهم					
	تتمي قدرة المعلم على تحليل محتوى المقرر الدراسي بما يتلاءم مع الطلبة الموهوبين.					
	تعطي المعلم إمكانيات ملائمة الخطط التدريسية المتنوعة مع معايير المناهج الخاصة بالموهوبين.					
	تعزز قدرة المعلم على انتقاء مناهج متنوعة تتضمن محتوى متقدما من الناحية المفاهيمية العميقة.					
	تكسب المعلم مهارة تصميم خطط تعليمية لتعزيز التطوير العاطفي للموهوبين.					
	تسهم بامتلاك المعلم مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية لتحسين التفكير الناقد والإبداعي.					
	تساعد في إدراك المعلم لأنماط التعلم التي ينبغي توظيفها أثناء تخطيط التدريس للطلبة الموهوبين.					
	تسهم في فهم المعلم لخصائص التي تميز المناهج المتميزة عن المناهج العادية للطلبة الموهوبين.					
	تكسب المعلم القدرة على دمج الخبرات العملية في الخطة التعليمية الخاصة بالطلبة الموهوبين.					
	تكسب المعلم القدرة على دمج التوجيه المهني في الخطة التعليمية للموهوبين.					
	تساعد المعلم في توظيف مهارات التخطيط في تحفيز الطلبة الموهوبين على تقييم ذاتهم.					
	تسهم في الإلمام بأساسيات الممارسات المستندة على التمايز والتسريع.					
	تساعد المعلم على تطوير خطة تعليمية توظف مهارات التعلم مدى الحياة عند الطلبة الموهوبين.					
	تجعل المعلم يلم إلمام جيدا بأنواع البرامج التي تخدم الطلبة الموهوبين.					

					تسهم في استخدام المعلم التقنيات الصحيحة لدعم تقييم التعلم عند بناء الخطة	
					تتمي مهارة إلمام المعلم في ترتيب والتسلسل الزمني للحصة.	
					تعزز قدرة المعلم على مراعاة الفروق الفردية في تلبية حاجات الطلبة الموهوبين عند تخطيط المناهج الدراسية.	
					تساعد في إلمام المعلم بأسس ومبادئ وأساليب تخطيط المناهج الفارقة للموهوبين	
					تكسب المعلم إمكانية تحديد المهارات والقدرات العقلية المستهدفة	
					تتمي قدرة المعلم على التخطيط واعداد خبرات تعلم تتميز بالتحدي المعرفي للموهوبين	
					تكسب المعلم مهارة ملائمة الخطط التدريسية المتنوعة مع معايير المنهاج المحلية الخاصة بالموهوبين.	
					كفاية تنفيذ الدروس	
					يكسب المعلم مهارة التمهيد للدرس بطريقة تثير انتباه الموهوبين	
					تساعد المعلم أن ينطلق من خبرات المتعلمين ومهاراتهم لإنجاز الأنشطة التعليمية.	
					تجعل المعلم أكثر قدرة ينظم العمل في شكل مجموعات عمل صغيرة أو كبيرة حسب طبيعة النشاط	
					تطور قدرة المعلم على تحفيز وإثارة دافعية الطلبة الموهوبين.	
					تعطي المعلم مهارة تشجيع الطلبة الموهوبين على طرح أسئلتهم	
					نتيح للمعلم امتلاك طرائق تدريس متنوعة للموهوبين	
					تتمي مهارة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة الموهوبين أنفسهم في الغرفة الصفية	
					تساعد المعلم على امتلاك قدرات عرض المقرر بأسلوب بسيط وواضح	
					تكسب المعلم مهارة تقسيم الوقت لمحاور الحصة	
					تشجع المعلم على الأصالة والتنوع في الأسئلة والموضوعات.	
					تشجع المعلم على توليد الأفكار والحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجه الموقف التعليمي	
					تطور المعلم في مهارات توظيف الأساليب الفعالة في استثمار إنتاج الطلبة الموهوبين	
					تساعد المعلم على طرح الأفكار التخيلية والإيحاء بأفكار جديدة أثناء التدريس	
					تطور قدرات المعلم على استخدام مهارات البحث في موضوع الدرس	
					تساعد المعلم على استخدام الأمثلة التوضيحية بكفاءة في شرح الدرس	

					تكسب المعلم مهارة توظيف الطلبة بأنشطة فردية وأخرى جماعية
					تحفز المعلم على التركيز على كيفية تعليم التفكير أكثر من نقل المعلومات
					تطور قدرة المعلم العالية على اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة للموهوبين
					تكسب المعلم مهارات تشجيع النشاطات المستقلة للطلبة الموهوبين
					كفاية تقويم التدريس
					تسهم في تطوير المعلم لتقويمات متنوعة قائمة على المنهاج لاستخدامها في تخطيط وإيصال التدريس للموهوبين
					تمنح المعلم القدرة على استخدام تقويمات بديلة لتقييم التعلم لدى الموهوبين
					تطور قدرة المعلم العالية على تقييم المناهج الخاصة بالموهوبين
					تتمي مهارة المعلم في صياغة الأسئلة السابرة والمثيرة للتفكير
					تمنح المعلم القدرة على إعداد الاختبارات وفق المعايير الخاصة بالموهوبين
					تساعد المعلم في بناء أدوات قياس التحصيل الدراسي لملاءمة للموهوبين
					تمكن المعلم من القدرة على القيام بتقنين أدوات التفكير الإبداعي
					تجعل المعلم متمكن من تشخيص نقاط القوة ومجالات الضعف لدى الموهوبين.
					تساعد المعلم في التعرف على الطلبة الموهوبين
					تتمي قدرة المعلم على تحليل مشكلات الطلبة الموهوبين اجتماعيا وعاطفيا
					تكسب المعلم معرفة في توظيف الأساليب الحديثة في تقويم إنتاج وتقديم الطلبة المتفوقين
					تعطي المعلم معرفة كافية بالأساليب الفعالة في استثمار إنتاج الطلبة الموهوبين.
					تمنح المعلم قدرة على تنفيذ المعتقدات الاجتماعية التي تعيق تقديم الرعاية للموهوبين
					تكسب المعلم القدرة على انجاز المشاريع كأداة لقياس مدى تحقيق كفاءة الطلبة الموهوبين
					توفر للمعلم المهارة على استخدام مقاييس واختبارات الذكاء وحساب معدل الذكاء عند الطلبة الموهوبين
					تطور قدرة المعلم على تطبيق اختبارات القدرات في المدارس الحكومية

					كفاية إدارة الفصل والتواصل	
					تطور مهارة الإقناع عند المعلم عند التواصل مع الطلبة الموهوبين	
					تعلم المعلم الروية في إصدار الأحكام الخاصة بالطلبة الموهوبين	
					تسهم في امتلاك المعلم لمهارات الاتصال الفعال مع الموهوبين	
					تعطي المعلم استراتيجية لإرشاد الموهوبين نفسياً وعاطفياً ومعرفياً	
					تساعد المعلم في كيفية الإجابة عن أسئلة الطلبة واستفساراتهم	
					تثير حماسة وحيوية المعلم داخل الصف	
					تساعد المعلم على بناء قواعد صفية تعزز التكفير الإبداعي والابتكاري عند الموهوبين	
					تكسب المعلم القدرة على إيجاد جو يدعو إلى المساواة والتعاون بين الطلبة الموهوبين كمجموعات وأفراد	
					تكسب المعلم قدرة على خلق بيئات للأفراد ذوي المواهب والملكات تعزز من الوعي الذاتي لديهم	
					تمكن المعلم من تطوير التفاعل الاجتماعي ومهارات التكيف لدى ذوي المواهب والملكات	
					تعزز المعلم في معرفة التنوع والاختلاف بين الطلب داخل الصف	
					تساعد المعلم على بناء بيئة تعليمية داخل الصف تحقق تعلمًا فعالاً للطلبة الموهوبين	
					تعطي المعلم أدوات لمعالجة المشكلات التي تواجه الموهوبين بطرق مناسبة	
					تمنح المعلم طرق لتنظيم جلسة الطلبة داخل الغرفة الصفية	
					تطور قدرة المعلم على إثارة دافعية الطلبة الموهوبين	
					تنمي قدرة المعلم على إدارة المجموعات، والعمل التدريبي التعاوني مع الموهوبين	
					تسهم في إلمام المعلم بسبل التفاعل مع الموهوبين بما يسمح في بتنمية مفاهيم إيجابية عن أنفسهم.	
					تطور قدرة على المعلم على تهيئة أكبر عدد من المواقف التعليمية التي تثير التفكير في الصف	
					تطور قدرة المعلم على استخدام الحوافز والمؤثرات الداخلية والخارجية الفعالة لزيادة تفاعل الموهوبين	

ملحق رقم 3 الاستبانة في صورتها النهائية



جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
تخصص تربية الموهوبين

أخي المعلم/ أختي المعلمة:

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة علمية للحصول على درجة الماجستير في العلوم التربوية بعنوان " دور البرامج التدريبية أثناء الخدمة في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين" لذلك أعددت هذه الاستبانة المكونة من قسمين على النحو التالي: القسم الأول: بيانات شخصية عن المستجيب.

القسم الثاني: يتناول فقرات الاستبانة، والتي وزعت على محورين هما: المحور الأول: مكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين ويتكون من ثلاث مجالات وهي :

- المجال الأول: أهداف البرامج التدريبية.
- المجال الثاني: محتوى البرنامج التدريبي.
- المجال الثالث: أهمية البرامج التدريبية.

المحور الثاني: الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين ويتكون من أربع

مجالات وهي :

- المجال الأول: كفاية التخطيط.
- المجال الثاني: كفاية تنفيذ الدروس.
- المجال الثالث: كفاية تقويم التدريس.
- المجال الرابع: كفاية إدارة الفصل والتواصل.

أمل التكرم مشكوراً بقرأة فقرات الاستبانة والإجابة عن كل فقرة بدقة وموضوعية، علماً بأن المعلومات ستُعامل بسرية تامة ولأغراض البحث العلمي فقط. شاكراً ومقدراً تعاونكم،

الباحث: حسين أحمد أبو قلبين

المشرف: د. عبد الغني الصيفي

د. صلاح حمدان

القسم الأول: البيانات الشخصية

- 1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
- 2- المؤهل العلمي: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس فأعلى
- ☐ ماجستير فأعلى
- 3- سنوات الخبرة: ☐ أقل من سنة ☐ من سنة إلى أقل من 5 سنوات
- ☐ من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات
- 4- عدد الساعات التدريبية أثناء الخدمة:
- ☐ أقل من 50 ساعة تدريبية ☐ من 50 ساعة إلى أقل من 100 ساعة تدريبية
- ☐ 100 ساعة تدريبية فأكثر

المحور الأول: مكونات البرامج التدريبية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين

الرقم	العبارات	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	2	3	4	5		
المجال الأول: أهداف البرامج التدريبية						
1.	تعمل على تطوير قدرات المعلمين العلمية والتكنولوجية بما يتلاءم مع حاجات الموهوبين.					
2.	الارتقاء بمستوى الأداء والإنتاجية عند المعلمين في تطوير قدرات الموهوبين.					
3.	اعتماد معايير واضحة في مجال تعليم الموهوبين					
4.	توضح العلاقة بين الأساليب التعليمية والدافعية العالية للإنجاز عند الموهوبين.					
5.	توضح آلية التعرف إلى خصائص الموهوبين وسماتهم.					
6.	تزود المعلمين أحدث الطرائق والتجارب العالمية الحديثة في مجال الموهوبين.					
7.	تتلمى مهارات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات عند المعلمين.					
8.	تكسب المعلمين مهارة التعلم الذاتي.					
المجال الثاني: محتوى البرنامج التدريبي						
9.	يظهر خصائص وكفايات معلم الموهوبين.					
10.	يوظف نظريات الموهبة وأدوات الاستقصاء في تنظيم المعرفة للموهوبين.					
11.	يكسب المعلم طرق الكشف عن حاجات الموهوبين وميولهم					
12.	يتضمن استراتيجيات تدريس الطلبة الموهوبين وأساليبهم.					

الرقم	العبارات	درجة الموافقة			
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة
		5	4	3	2
13.	يعطي المعلم أدوات في تطبيق مهارات التفكير العليا والبحث العلمي وحل المشكلات.				
14.	يعرّف المعلم بمناهج تعليم الموهوبين متمثلة بالتعليم الفردي والتجميع والإثرائية والتسريع.				
15.	يوضح للمعلم آلية تطبيق مقياس الذكاء والإبداع واختبارات القدرات.				
16.	توفر مقارنة بين خصائص المنهاج المتميز والمنهاج العادي.				
	المجال الثالث: أهمية البرامج التدريبية				
17.	تطوير قائمة للكفايات والخصائص التي يمتلكها معلمو الطلبة الموهوبين.				
18.	توفر للمعلمين فرصة الاطلاع على التجارب العالمية في مجال رعاية الموهوبين.				
19.	توعية المعلمين بالأبحاث والمراجع الخاصة بمجال الموهوبين.				
20.	زيادة النمو المهني للمعلمين لرفع كفاءتهم.				
21.	توفير نفقات المؤسسة التعليمية في تحقيق رؤيتها الخاصة بالموهبة.				
22.	إكساب المعلمين مهارات واتجاهات في إدارة الذات والمجموعات.				
23.	إكساب المعلمين اتجاهات ومهارات العمل مع الأهالي حول الفرص والتحديات المرتبطة بالموهبة.				
24.	تمكين المعلمين من تخصصاتهم ومجالهم المعرفي.				

المحور الثاني: الكفايات التدريسية في ضوء المعايير العالمية للموهوبين

الرقم	العبارات	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
		5	4	3	2	1
المجال الأول: كفاية التخطيط						
1.	تزيد من قدرة المعلم على صياغة الأهداف (المعرفية، الوجدانية، النفس حركية) أثناء تخطيط الدروس للموهوبين.					
2.	تتمتع قدرة المعلم على تحليل محتوى المقرر الدراسي بما يتلاءم مع الطلبة الموهوبين.					
3.	تعطي المعلم إمكانيات ملاءمة الخطط التدريسية المتنوعة مع معايير المناهج الخاصة بالموهوبين.					
4.	تعزز قدرة المعلم على انتقاء مناهج متنوعة تتضمن محتوى متقدما من الناحية المفاهيمية العميقة.					
5.	تكسب المعلم مهارة تصميم خطط تعليمية لتعزيز التطوير العاطفي والتحفيز الذاتي للموهوبين.					
6.	تكسب المعلم القدرة على دمج التوجيه المهني والأكاديمي في الخطة التعليمية للموهوبين.					
7.	تسهم في استخدام المعلم التقنيات الصحيحة لدعم تقييم التعلم عند بناء الخطة.					
8.	تعزز قدرة المعلم على مراعاة الفروق الفردية في تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين عند تخطيط المناهج الدراسية.					
9.	تساعد في إلمام المعلم بأسس المناهج الفارقة للموهوبين ومبادئها وأساليبها تخطيطها.					
المجال الثاني: كفاية تنفيذ الدروس						
10.	يكسب المعلم مهارة التمهيد للدرس بطريقة تثير انتباه الموهوبين.					
11.	تساعد المعلم أن ينطلق من خبرات المتعلمين ومهاراتهم لإنجاز الأنشطة التعليمية.					
12.	تجعل المعلم أكثر قدرة على تنظيم العمل في شكل مجموعات عمل صغيرة أو كبيرة حسب طبيعة النشاط.					
13.	تطور قدرة المعلم على تحفيز الطلبة الموهوبين وإثارة دافعيتهم على طرح الأسئلة.					
14.	تتيح للمعلم امتلاك طرائق تدريس متنوعة للموهوبين.					
15.	تكسب المعلم مهارة إدارة الوقت وتقسيمه حسب محاور الحصة.					
16.	تشجع المعلم على الأصالة والتنوع في الأسئلة والموضوعات.					
17.	تطور قدرات المعلم على استخدام مهارات البحث في موضوع الدرس.					

18.	تحفز المعلم على التركيز على كيفية تعليم التفكير أكثر من نقل المعلومات.				
المجال الثالث: تقويم التدريس					
19.	تمنح المعلم القدرة على استخدام تقويمات بديلة لتقييم التعلم لدى الموهوبين.				
20.	تتميز قدرة المعلم على صياغة الأسئلة السابرة والمثيرة للتفكير.				
21.	تساعد المعلم في بناء أدوات قياس التحصيل الدراسي للموهوبين.				
22.	تمكن المعلم من تشخيص نقاط القوة ومجالات الضعف لدى الموهوبين.				
23.	تتميز قدرة المعلم على تحليل مشكلات الطلبة الموهوبين.				
24.	تكسب المعلم معرفة في توظيف الأساليب الحديثة في تقويم إنتاج الموهوبين.				
25.	تعطي المعلم معرفة كافية بالأساليب الفعالة في استثمار إنتاج الطلبة الموهوبين.				
26.	تمنح المعلم قدرة على تنفيذ المعتقدات الاجتماعية التي تعيق تقديم الرعاية للموهوبين.				
27.	تعطي المعلم القدرة على تطبيق مقاييس اختبارات الذكاء والإبداع عند الموهوبين				
المجال الرابع: كفاية إدارة الفصل والتواصل					
28.	تسهم في امتلاك المعلم لمهارات الاتصال الفعال مع الموهوبين.				
29.	تساعد المعلم في بناء قواعد صفية تعزز التفكير الإبداعي والابتكاري عند الموهوبين.				
30.	تكسب المعلم القدرة على إيجاد جو يدعو إلى المساواة والتعاون بين الطلبة الموهوبين كمجموعات وأفراد.				
31.	تكسب المعلم قدرة على خلق بيئات للموهوبين تعزز من الوعي الذاتي لديهم				
32.	تمكن المعلم من تطوير التفاعل الاجتماعي ومهارات التكيف للموهوبين.				
33.	تعزز المعلم في معرفة التنوع والاختلاف بين الطلاب داخل الصف.				
34.	تطور قدرة المعلم على حل المشكلات التي تواجه الموهوبين.				
35.	تتميز قدرة المعلم على إدارة المجموعات، والعمل التعاوني مع الموهوبين.				
36.	تطور قدرة المعلم على تهيئة أكبر عدد من المواقف التعليمية التي تنمي التفكير في الصف.				

ملحق رقم 4
نموذج المقابلة

	اسم المعلم
	اسم المدرسة:
	مكان المدرسة (المحافظة):
	المؤهل العلمي:
	سنوات الخبرة:
	المرحلة التعليمية:

- عزيزي المعلم، ما مدى ملاءمة البرامج التدريبية التي التحقت بها أثناء الخدمة مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟
- عزيزي المعلم، هل ساهمت برامج التدريب التي التحقت بها أثناء خدمتك في تطوير كفاياتك التدريسية بما يتلاءم مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك
- عزيزي المعلم، هل تضمنت البرامج التدريبية أثناء الخدمة أهدافا توضح طرق مواءمة محتوى المناهج التدريسية العادية مع حاجات وقدرات الطلبة الموهوبين؟ أرجو ان توضيح ذلك
- هل محتوى ومضامين البرامج التدريبية أثناء الخدمة تضمنت تطوير قائمة بخصائص وكفايات معلم الطلبة الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك
- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التخطيط للدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟
- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات تنفيذ الدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التقويم التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟
- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات ادارة الفصل والتواصل التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

ملحق رقم 5
مقابلات المعلمين

المقابلة رقم (1):	
اسم المعلم	ر.ع
اسم المدرسة:	مدرسة بيت حنينا الابتدائية للبنين
مكان المدرسة (المحافظة):	القدس
المؤهل العلمي:	ماجستير ادارة واستشارة تنظيمية
سنوات الخبرة:	15
المرحلة التعليمية:	ابتدائي

- عزيزي المعلم، ما مدى ملاءمة البرامج التدريبية التي التحقت بها أثناء الخدمة مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟

أجاب المعلم رائد عواودة، بأنَّ هناك قصور في مدى ملاءمة البرامج التدريبية بما يتلاءم مع طبيعة الثقافة السائدة في المجتمع وأحياناً نجد أن هناك خللاً في التطبيق مما ينعكس ذلك بشكل سلبي على الأداء، بمعنى أن كثير من الدورات لا تتناسب مع قيم المجتمع واحتياجاته، وبعض هذه الدورات تعطينا مهارات لا يمكن تطبيقها على أرض الواقع وعادة هي تهتم بمعلم الطلاب العاديين.

- عزيزي المعلم، هل ساهمت برامج التدريب التي التحقت بها أثناء خدمتك في تطوير كفاياتك التدريسية بما يتلاءم مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك

أجاب المعلم رائد عواودة، بأنَّ برامج التدريب ساعدت ولكنها لم ترتق للمستوى المرجو منها، " كيف ذلك؟" أن معظم المهارات التي تعلمناها لم نطبقها في الميدان لأسباب عديدة، وبالأساس تركز على الطلاب العاديين والمتفوقين بنفس الوقت، ولكن لا يوجد معايير تحدد لنا من هم الطلاب المتفوقين أو مقاييس لتصنيفهم، والدورات هذه لا تعطينا مقاييس ولا معايير نستطيع أن نستند عليها في تحديدنا للطلاب المتفوقين ولا يوجد أهداف خاصة بالطلبة الموهوبين"

وطورت هذه البرامج لدينا استخدام الوسائل التكنولوجية ووضع أهداف تعليمية تناسب فئة الموهوبين.

- عزيزي المعلم، هل تضمنت البرامج التدريبية أثناء الخدمة أهدافا توضح طرق مواءمة محتوى المناهج التدريسية العادية مع حاجات وقدرات الطلبة الموهوبين؟ أرجو ان توضيح ذلك

أجاب المعلم رائد عواودة، بأنَّ هناك فجوة بين محتوى المناهج وقدرات الطالب وبالتالي يصبح الطالب الموهوب في حيرة من أمره، وأن ذلك يتطلب معلم يتمتع بدرجة كافية من الوعي لإرشاد الطلاب وسد الفجوات، بمعنى أن المناهج الحالية لا تلبي احتياجات الطلاب الموهوبين، هي فقط تعتمد على المهارات الأساسية، والدورات هذه لا تعطي المعلم المهارات الكافية لملاءمة المنهاج بما يستثير تفكير الطالب الموهوب. بالنسبة للدورات أخذت مهارات دمج محتوى تعليمي إثرائي في المنهاج العادي وملاءمة محتوى المنهاج الدراسي لمناسبة الحاجات الفردية للطلاب.

- هل محتوى ومضامين البرامج التدريبية أثناء الخدمة تضمنت تطوير قائمة بخصائص وكفايات معلم الطلبة الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك

أجاب المعلم رائد عواودة، بأنَّ محتوى ومضامين البرامج التدريبية أثناء الخدمة لم تتضمن اعداد قائمة تطوير لخصائص وكفايات معلم الموهوبين، لأنها تكون لفترة قصيرة ولا يتم النظر إليها كبعد استراتيجي.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التخطيط للدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجاب المعلم رائد عواودة، بأنَّ من أهم الكفايات عند التخطيط التي هي صياغة تكون أهداف مناسبة للمتفوقين وقابلة للقياس والتقويم ونمت قدرة المعلم بتوصيل المطلوب للطلاب المتفوق وبالتالي الحصول على مخرجات ذات جودة.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات تنفيذ الدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟
- أجاب المعلم رائد عواودة، بأنَّ أن يكون الوقت مدروس بشكل دقيق أثناء الحصة، والمرونة بتنفيذه مع إمكانية المراقبة والتطوير لتحسين الأداء، استخدام وسائل تكنولوجية، وأدوات مثيرة للانتباه، وطرق الحوار والمناقشة ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التقويم التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟
- أجاب المعلم رائد عواودة، بأنَّ بعض الدورات مدتنا بأساليب تقويم جديدة، وأعطينا طرق نميز بها الطالب المتفوق من الطالب العادي، لكن هذه الطرق تعتمد بالأساس على مردود التحصيل الدراسي في تمييز المتفوق عن غير المتفوق، وأن يكون التقويم على اساس النوع لا الكم.
- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات ادارة الفصل والتواصل التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟
- أجاب المعلم رائد عواودة، بأنَّ البرامج التدريبية أكسبتنا أن يكون النظام المتبع مستقر وممنهج بشكل سليم ومتلائم مع الاهداف المرجو تحقيقها داخل الصف، وأن تكون لغة الحوار قائمة على اساس المشاركة في صنع القرار بين المعلم والطالب، اشغال الطالب كونه محور العملية التعليمية، بعض الدورات اعطينا كيفية طرح اسئلة تفكيرية وقضايا مثيرة للتأمل هذا كله يساعد في ضبط الصف وعمل بيئة محفزة.

المقابلة رقم (2):	
اسم المعلم	ه.ح
اسم المدرسة:	مدرسة بيت حنينا الشاملة
مكان المدرسة (المحافظة):	القدس
المؤهل العلمي:	تربية خاصة بكالوريوس
سنوات الخبرة:	10
المرحلة التعليمية:	ابتدائي

- عزيزي المعلم، ما مدى ملاءمة البرامج التدريبية التي التحقت بها أثناء الخدمة مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟

أجابت المعلمة هنادي الحلواني، بأن البرامج التدريبية تتم بالتنسيق والمتابعة مع إدارة المدرسة حسب المقرر الدراسي وتخص المعلم العادي وليس معلم الموهوبين وعلى الأكثر تشمل برامج عادية حسب الطلبة بالأول والأخير. لأن مدارسنا هي بالأساس معظمها طلاب عاديين وغير مشخصين كطلاب موهوبين.

- عزيزي المعلم، هل ساهمت برامج التدريب التي التحقت بها أثناء خدمتك في تطوير كفاياتك التدريسية بما يتلاءم مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك

أجابت المعلمة هنادي الحلواني، بأن أي برنامج يلتحق به المعلم ينعكس على تطوير كفاياته التدريسية وخاصة تحديث للمعلومة يؤدي الى التطوير واي تطوير للمعلم في البرامج تدريبية يضيف له معلومات وخبرات جديدة وتطور جديد، وعليه ينعكس على الطالب، وهذا يؤدي للتميز التربوي والتطوير المعرفي للطالب، وممكن القول إنني استفدت من الدورات صياغة أهداف تعليمية ووجدانية تناسب فئة الموهوبين، واساليب تدريس تحفز التفكير، وأساليب تقويم بديلة للطالب.

- عزيزي المعلم، هل تضمنت البرامج التدريبية أثناء الخدمة أهدافا توضح طرق مواءمة محتوى المناهج التدريسية العادية مع حاجات وقدرات الطلبة الموهوبين؟ أرجو ان توضيح ذلك

أجابت المعلمة هنادي الحلواني، بأنّ هذه البرامج التدريبية تحقق أهداف المنهاج والمقرر الدراسي، وينعكس على الطلاب حسب معرفة نقاط القوة عند الطالب وحسب اطلاع المعلم على البرامج التدريبية، وهذا يصب في التتوير المعرفي لدى الطالب، ولأمانة بعض الدورات كانت تتطرق لبعض أساليب الاثراء في المناهج وكيفية دمجها مع محتوى المنهاج، وتعطينا معرفة بمعايير اختيار المحتوى للموهوبين وصدق المحتوى بمعنى ارتباط المحتوى بالأهداف التعليمية وحداثة المحتوى وملاءمة المحتوى مع مهارات البحث العلمي والشمولية والتكامل في تحديد محتوى المناهج الدراسية.

- هل محتوى ومضامين البرامج التدريبية أثناء الخدمة تضمنت تطوير قائمة بخصائص وكفايات معلم الطلبة الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك

أجابت المعلمة هنادي الحلواني، بأنّ البرامج التدريبية عادة تكون في مجال معين وغير مبنية على معايير معتمدة من الوزارة تخص معلم الموهوبين، أو مأخوذة من قائمة مقننة ومعتمدة في خصائص وكفايات تطوير معلم الموهوبين.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التخطيط للدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجابت المعلمة هنادي الحلواني، بأنّ التخطيط لأي درس نجاح للدرس، منها تقسيم الوقت وصياغة الأهداف التي تحقق مهارات التفكير العليا، والتخطيط لأساليب تدريس متنوعة تناسب الطلاب المتفوقين، وهذه المهارات الرئيسة للتخطيط يتم بناؤها على أساس مسوحات ومعطيات الطلاب.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات تنفيذ الدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجابت المعلمة هنادي الحلواني، بأنَّ التنفيذ يتعلق بشروط استخدام استراتيجيات وأساليب وتوظيف أكبر للحواس لترسيخ المعلومة عند الطالب والمعلم، وأن تنفيذ الدرس وسيرورة الدرس تتكون حسب الطريقة التكاملية ضمن سيرورة أكاديمية مع المعلمين وإدارة الفصل، أساليب وطرق واستراتيجيات تضيف معلومات ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التقويم التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجابت المعلمة هنادي الحلواني، بأنَّها بيان مواطن القوة والاحتياج والتمكين وبيان معرفة الطالب الي لديه قدرات عالية، والمؤشر الإبداعي له وبيان الطالب الذي عنده خلل ويتطلب برامج التدخل من أجل بناء خطة علاجية، فالتقييم يتم من المعلم، وساهمت هذه البرامج في تمكين المعلمين من بناء اختبارات تحصيل دراسية.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات ادارة الفصل والتواصل التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجابت المعلمة هنادي الحلواني، بأنَّ بعض الدورات تطرقت لمهارات التواصل بين المعلم والطلاب وكيفية بناء ثقة متبادلة معهم، وكذلك توظف بعض الأدوات التكنولوجية الخاصة بتنفيذ الطلاب داخل الغرفة الصفية، وبناء بيئة تحفز التفكير والإبداع عندهم، لكن لم يخصصوا هذه للطلاب الموهوبين وعادة تكون لجميع فئات الطلاب دون استثناء وأكسبتنا قدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

المقابلة رقم (3):	
اسم المعلم	و. ط
اسم المدرسة:	مدرسة بيت حنينا الابتدائية "الفنار"
مكان المدرسة (المحافظة):	القدس
المؤهل العلمي:	ماجستير إدارة واستشارة
سنوات الخبرة:	6
المرحلة التعليمية:	ابتدائي

- عزيزي المعلم، ما مدى ملاءمة البرامج التدريبية التي التحقت بها أثناء الخدمة مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟

أجاب المعلم وليد طرشان، بأنَّ الدورات الي يتم عقدها عن طريق الوزارة أو مركز الإرشاد تستهدف بالأساس معلمي المدارس العادية بالإضافة هناك دورات تخص معلمي الطلاب الموهوبين، لكن لا يوجد رؤية ممنهجة لهذه الدورات وتركز هذه الدورات على التواصل وبيئات التعلم والتفاعل الاجتماعي خصوصا اللغة ومهارات التواصل والتأثير وكما توفر الدورات أساليب وأدوات تحليل المناهج الدراسية وتوظيفها لتطوير أداءات المتعلم ومهاراته العليا وهي تناسب كثير معلم الموهوبين.

- عزيزي المعلم، هل ساهمت برامج التدريب التي التحقت بها أثناء خدمتك في تطوير كفاياتك التدريسية بما يتلاءم مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك

أجاب المعلم وليد طرشان، بأنَّ معظم الدورات هي نظرية ولا يوجد أدوات عملية ممكن أن نستعين بها في مدراسنا، لكن حالياً هناك بعض الدورات بدأت تأخذ منحى تطبيقي كتدريب المعلم على برامج تكنولوجية تستخدم لتدريس الطلاب الموهوبين ودمج المنهاج العادي بمهارات التفكير العليا.

- عزيزي المعلم، هل تضمنت البرامج التدريبية أثناء الخدمة أهدافا توضح طرق مواءمة محتوى المناهج التدريسية العادية مع حاجات وقدرات الطلبة الموهوبين؟ أرجو ان توضيح ذلك

أجاب المعلم وليد طرشان، بأنَّ هناك منهجين منهج بجروت ومنهج تابع للسلطة، فكل مادة لها منهج منبثق منه المقرر الدراسي، المعلم غير مطالب بالالتزام بالكتاب حرفياً، يمكن للمعلم أن يستعين بمادة أخرى إثرائية، الآن الدورات بعضها يركز على الإبداع ومهارات التفكير وتعليمها وطرق حل مشكلات، لكن لا يوجد شيء ممنهج أو حقائب تعليمية ممكن تعطى للمعلم ليستعين فيها عند تدريسه لطلابه وكذلك ملاءمة محتوى المناهج الدراسية مع مهارات البحث العلمي.

- هل محتوى ومضامين البرامج التدريبية أثناء الخدمة تضمنت تطوير قائمة بخصائص وكفايات معلم الطلبة الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك

أجاب المعلم وليد طرشان، بأنَّه لا يوجد قائمة تطوير خاصة بكفايات وخصائص معلم الموهوبين ولا تكشفنا البرامج على المعايير العالمية لمعلم الموهوبين أو معايير معتمدة من قبل الوزارة أو مركز الإرشاد تحدد وتضبط من هو معلم الطلاب الموهوبين على حد علمي، ومعظم الدورات يتم بناؤها ضمن رؤية الوزارة أو المركز الخاصة به والمتعلقة بالمعلم بشكل عام.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التخطيط للدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجاب المعلم وليد طرشان، بأنَّه بشكل عام هناك الكثير من المهارات التي تعلمناها من الدورات منها مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أثناء التخطيط وصياغة أهداف بمستوى ما وراء المعرفة وإثراء المقرر الدراسي بمادة إثرائية خاصة بالطلاب الموهوبين، ويتم التخطيط بناء على مسوحات التحصيل الدراسي الي بالأساس تقيس المقرر الدراسي.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات تنفيذ الدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجاب المعلم وليد طرشان، بأنَّ الكثير من الدورات تطرقت لكفايات تنفيذ الدروس وكيفية عمل بيئة تربوية محفزة على الإبداع والتفكير مثل استخدام وسائل تعليمية تكنولوجية، أو عمل مجموعات واستخدام أسلوب الحوار والمناقشة داخل الغرفة الصفية والعصف الذهني وهذه استراتيجيات يمكن تنفيذها بالحصّة، وأن هذه استراتيجيات يمكن أن يستخدمها المعلم مع جميع الطلاب.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التقييم التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجاب المعلم وليد طرشان، بأنَّ هذه الدورات تعمل على تطوير المعلم على استخدام التقييم البديل للطلاب، مثل تقييم الطلاب على ملف الانجاز أو التقييم على اساس عمل المشاريع، لا يوجد مقياس يمكن الاستناد عليه في هذه التقييمات يعطينا طرق واستراتيجيات للتقييم بدون أدوات قياس وتطبيق حقيقي لها.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات ادارة الفصل والتواصل التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجاب المعلم وليد طرشان، بأنَّ كثير من الدورات تركز على الجانب العاطفي وتحفيز الطلاب والعمل على المهارات الحياتية مع الطلاب لكن العمل يشمل جميع الطلاب العاديين ولا تختص هذه الدورات لفئة معينة.

المقابلة رقم (4):	
اسم المعلم	ت.ع
اسم المدرسة:	مدرسة جبل المكبر الصلعة
مكان المدرسة (المحافظة):	القدس
المؤهل العلمي:	بكالوريوس تربية خاصة + لغة عبرية
سنوات الخبرة:	7
المرحلة التعليمية:	ابتدائي

- عزيزي المعلم، ما مدى ملاءمة البرامج التدريبية التي التحقت بها أثناء الخدمة مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟

أجاب المعلم تامر عبيد، بأنَّ البرامج التدريبية تراعي الفروق الفردية وتقييم وتقويم الطلاب وتخطيط الدروس واستراتيجيات التدريس الحديثة التي تناسب الطلاب الموهوبين، ولكن هذه الدورات عامة وتستهدف معلمي الطلاب العاديين رغم تطرق بعضها للطلاب المتفوقين، وحديثاً هناك دورات عن طريق الوزارة تخص الموهوبين وفيها كثير معلومات وأدوات ممكن نستخدمها.

- عزيزي المعلم، هل ساهمت برامج التدريب التي التحقت بها أثناء خدمتك في تطوير كفاياتك التدريسية بما يتلاءم مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك

أجاب المعلم تامر عبيد، بأنَّه بالطبع استفدت كثيراً من بعض الدورات، لاسيما أن بعضها كان مجرد سرد معلومات، لكن هناك تغيير تغير في توجه الدورات خاصة بتعليم مهارات التفكير العليا والمهارات التكنولوجية، لكن واقع المدارس حالياً لا يسمح بتطبيق كل شيء كون فيها الطلاب عاديين وعمل مجموعات واستخدام التعلمة التعاوني والنشط.

- عزيزي المعلم، هل تضمنت البرامج التدريبية أثناء الخدمة أهدافاً توضح طرق مواءمة محتوى المناهج التدريسية العادية مع حاجات وقدرات الطلبة الموهوبين؟ أرجو ان توضيح ذلك

أجاب المعلم تامر عبيد، بأنَّ كثير من الدورات أهدافها التفكير الإبداعي والابتكاري ومهارات التفكير في المناهج وتكنولوجيا التعلم والتعليم ودمجها بالمنهاج الدراسي، وهي أهداف عامة تشمل فئة الموهوبين والطلاب العاديين، ولكن أصبح هناك دورات تهتم بفئة معلم الطلاب الموهوبين وملاءمة مهارات البحث العلمي مع المناهج الدراسية.

- هل محتوى ومضامين البرامج التدريبية أثناء الخدمة تضمنت تطوير قائمة بخصائص وكفايات معلم الطلبة الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك

أجاب المعلم تامر عبيد، بأنَّ لا يوجد معايير لإعداد معلم الموهوبين أو قائمة خاصة بكفايات معلم الطلاب الموهوبين، هناك توجهات لتدريب المعلمين بالمدارس وتهيئتهم لتدريس هذه الفئة، لكن لا يوجد معايير أو قائمة تحدد مهام وصفات ومؤهلات معلم الموهوبين لأنه بالأساس لا يوجد مدارس للموهوبين.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التخطيط للدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجاب المعلم تامر عبيد، بأنَّ الدورات بشكل عام تعمل على توعية المعلم بصياغة الأهداف التعليمية والتربوية وجعلها شمولية أي وجدانية معرفية ونفس حركية تتناسب مع جميع فئات الطلاب ومنة ضمنها الموهوبين، وأصبح التوجه بالتخطيط ليس على الجانب التعليمي فقط بل شمل الجانب شمت كيفية عمل خطط علاجية تربوية وعاطفية وأصبح المعلم يتعامل مع الطالب بشمولية.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات تنفيذ الدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

وأجاب المعلم تامر عبيد، بأنَّ مهارات تنفيذ الدروس مثل كيفية تقسيم المجموعات وإدارتها واستخدام اساليب مثل اسلوب جيكوس وعباءة الخبير واستخدام طرق تكنولوجيا لزيادة دافعية الطلاب وتحفيزهم على الانتباه وطرح اسئلة مثير للتفكير وإدارة وقت الحصة بطريقة فعالة.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التقويم التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجاب المعلم تامر عبيد، بأنَّ هناك بعض الدورات مثل أداء المتعلم والتقييم البديل والتقييم عن طريق عمل مشاريع يمكن أن نستخدمها لتقويم وتقييم الطلاب المتفوقين، كذلك عمل مسابقات ثقافية وعلمية.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات ادارة الفصل والتواصل التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجاب المعلم تامر عبيد، بأنَّ هناك دورات عن مهارات الحياة وكيفية دمجها في سلك التعليم ومهارات التواصل، وهناك إطار عام تحويل الصفوف لمجموعات وعناقيد عن طريق عمل محاكاة للمعلمين بكيفية توظيف هذه الاستراتيجيات مع الطلاب ومهارات حل المشكلات للطلاب سواء الاجتماعية أو الاكاديمية أو التعليمية، وكذلك توظيف التكنولوجيا بفعالية داخل الغرفة الصفية.

المقابلة رقم (5):	
اسم المعلم	ن.غ
اسم المدرسة:	بيت حنينا الابتدائية للبنين
مكان المدرسة (المحافظة):	القدس
المؤهل العلمي:	بكالوريوس تربية مرحلة أساسية
سنوات الخبرة:	19
المرحلة التعليمية:	ابتدائي

- عزيزي المعلم، ما مدى ملاءمة البرامج التدريبية التي التحقت بها أثناء الخدمة مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟

أجابت المعلمة نداء غروف، بأنَّ هناك العديد من الدورات تحت شعار التعلم المشترك وتعدد اللغات التي تقوم بها الوزارة تجاه معلمي مدينة القدس، بالإضافة لدورات تخص مراعاة الفروقات الفردية والتقييم البديل ومهارات التفكير العليا وتوفير بيئات تعليمية للطلاب تحفزهم على التفكير والتواصل، وأيضاً دورات تخص الطلاب الموهوبين.

- عزيزي المعلم، هل ساهمت برامج التدريب التي التحقت بها أثناء خدمتك في تطوير كفاياتك التدريسية بما يتلاءم مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك

أجابت المعلمة نداء غروف، بأنَّها استفادت من بعض الدورات في المدة الأخيرة، خصوصاً توظيف التكنولوجيا في التعليم، ومساعدتها في تطوير الطلاب العاديين والمتفوقين، كذلك كيفية دمج مهارات البحث العلمي وعمل مشروعات مع الطلاب وبناء مجموعات وإداراتها لمجموعات متجانسة.

- عزيزي المعلم، هل تضمنت البرامج التدريبية أثناء الخدمة أهدافاً توضح طرق مواءمة محتوى المناهج التدريسية العادية مع حاجات وقدرات الطلبة الموهوبين؟ أرجو ان توضيح ذلك

أجابت المعلمة نداء غروف، بأنها تضمنت بعض الأهداف التي تخص الطلاب المتفوقين من أهداف للتفكير الإبداعي والابتكاري وعمل مشاريع للطلاب ترتبط بمنهجهم الدراسي، وعرض بعض التجارب العالمية لإدارة الموهوبين، وأساليب تدريس التفكير وتطوير مهارات التكنولوجيا والتعليم عند المعلمين، وهذه المهارات تكون لجميع الفئات بشكل عام، كذلك تعطي المعلم أدوات للتعليم الذاتي.

- هل محتوى ومضامين البرامج التدريبية أثناء الخدمة تضمنت تطوير قائمة بخصائص وكفايات معلم الطلبة الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك

أجابت المعلمة نداء غروف، بأن البرامج التدريبية أثناء الخدمة تطرقت لمعايير العالمية لمعلم الموهوبين، وكشفت المعلم على خصائص وكفايات معلم الموهوبين وتدريب المعلمين على بعض هذه المعايير.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التخطيط للدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجابت المعلمة نداء غروف، بأن المهارات التي تناسب الطلاب الموهوبين التي حصلت عليها في التخطيط هي صياغة الاهداف واستخدام بعض التقييمات البديلة مثل كيفية بناء ملف الانجاز وعمل المشاريع للطلاب المتفوقين كذلك عمل خطة اثرء للطلاب المتفوقين، وتحليل وحدات دراسية وملاءمتها مع قدرات الطلاب بشكل عام.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات تنفيذ الدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجابت المعلمة نداء غروف، بأن بعض الدورات تنفيذ الدروس سواء للطلاب المتفوقين أو الطلاب العاديين تكسبنا بطرق تحفيز وكثيرة لانتباه الطالب عن طريق توظيف أكبر قدر ممكن من الحواس، وإدخال العالم الافتراضي والخيال في التعليم، كذلك تكسب المعلم مهارات إدارة

الوقت وطرح أسئلة مثيرة للانتباه، كما تساعد هذه الدورات على بناء مجموعات داخل الغرفة الصفية وإدارتها، وتساعد على استخدام الأدوات والغرفة الصفية أحسن استغلال.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التقويم التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجابت المعلمة نداء غروف، بأنَّ هناك بعض الدورات تساعد على إعطاء المعلم طرق تقييم بديل وتطويره مثل عمل مشاريع ومسابقات علمية وبحث علمي بناء اختبارات تحصيل مقننة، واستخدام أسئلة ذكاء، لكن نعاني من عدم وجود قدرات لتحليل نتائج اختبارات الذكاء والإبداع أو طرق تحليل نتائجهم.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات ادارة الفصل والتواصل التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجابت المعلمة نداء غروف، بأنَّه في الوقت الحالي تركز الوزارة بدوراتها على جانب المهارات الحياتية ومهارات التواصل بين المعلم والطالب والطلاب أنفسهم، وتوجهات كبيرة لتدريب المعلم على عمل المجموعات المتجانسة وغير المتجانسة وتقبل الآخر بغض النظر عن شكله أو ثقافته، وتجعل المعلم ليس فقط ملقن معلومات بل أصبح المعلم يعمل مع الطالب على الجانب الأكاديمي والعاطفي والاجتماعي داخل الصف، وتهيئة مواقف حياتية مختلفة للطالب داخل الغرفة الصفية بغض النظر عن مستواه الأكاديمي، وأيضا صنع القرار يكون بالتوافق بين الطالب والمعلم.

المقابلة رقم (6):	
ع.ع	اسم المعلم
الوادي للتميز (وادي الجوز)	اسم المدرسة:
القدس	مكان المدرسة (المحافظة):
ماجستير إدارة تربوية	المؤهل العلمي:
5	سنوات الخبرة:
ابتدائي	المرحلة التعليمية:

- عزيزي المعلم، ما مدى ملاءمة البرامج التدريبية التي التحقت بها أثناء الخدمة مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟

أجاب المعلم عبد الله عبيسان، بأنَّ بعض الدورات كانت تخص معلم الطلاب المتفوقين ولكن لم يكن هناك معايير تحدد هذه الفئة سوى التحصيل الدراسي للطلاب، وتطُرقت لبعض مهارات التفكير وطرق تعليمها، امتحانات للموهوبين، وآليات استخدام تكنولوجيا المعلومات في تطوير العالم الافتراضي للطفل، ولكن تأثيرها محدود وتوظيفها محدود في مدراسنا، ومراعاة الفروقات الفردية، واستخدام التقييم البديل للطلاب واستراتيجيات تدريس تناسب هذه الفئة.

- عزيزي المعلم، هل ساهمت برامج التدريب التي التحقت بها أثناء خدمتك في تطوير كفاياتك التدريسية بما يتلاءم مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك

أجاب المعلم عبدالله عبيسان، بأنَّ ساهمت إلى حد ما في تطوير كفايات التدريسية الخاصة بالطلاب المتفوقين منها دمج مهارات التفكير في المناهج التعليمية ومراعاة الفروقات الفردية بين الطلاب في صياغة الأسئلة لهم وطرق التعليم المستخدمة في تدريسهم وتخطيط بعض الدروس الإثرائية الخاصة بالطلاب المتفوقين وعمل المجموعات والتعلم التعاوني.

- عزيزي المعلم، هل تضمنت البرامج التدريبية أثناء الخدمة أهدافا توضح طرق مواءمة محتوى المناهج التدريسية العادية مع حاجات وقدرات الطلبة الموهوبين؟ أرجو ان توضيح ذلك

أجاب المعلم عبدالله عبيسان، بأنّها تضمنت المناهج الإثرائية وطرق توظيف التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد ودمجها في المناهج العادية، والأنماط التعليمية للطلاب وتوظيفها مع المنهاج الدراسي، وطرق صياغة أسئلة التفكير العليا، كما تطرقت لكيفية تحليل الوحدات التدريسية ودمج مفاهيم عميقة بالمنهاج.

- هل محتوى ومضامين البرامج التدريبية أثناء الخدمة تضمنت تطوير قائمة بخصائص وكفايات معلم الطلبة الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك

أجاب المعلم عبدالله عبيسان، بأنّ محتوى ومضامين البرامج التدريبية أثناء الخدمة تتضمن قائمة بمعايير إعداد معلم الموهوبين عالميا ومحليا وقائمة بخصائص وصفات معلم الموهوبين.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التخطيط للدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجاب المعلم عبدالله عبيسان، بأنّ البرامج التدريبية أثناء الخدمة ساعدت في دمج مهارات التكنولوجيا المختلفة في التخطيط للدروس، التخطيط لاستخدام أساليب غير تقليدية وتنظيم وقت الحصة الفروقات الفردية للطلاب أثناء التخطيط.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات تنفيذ الدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجاب المعلم عبدالله عبيسان، بأنّها ساعدتنا في دمج مهارات التكنولوجيا المختلفة في تطبيق الدروس، واستخدام أساليب غير تقليدية مثل عمل تجارب داخل الصفوف، وعمل مجموعات وتنظيم وقت الحصة، وطرح أسئلة تفكير عليا أثناء الحصة، ومراعاة الفروقات الفردية.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التقويم التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجاب المعلم عبد الله عبيسان، بأنَّ الدورات تطرقت لأدوات قياس التحصيل الدراسي للطلاب الموهوبين خصوصا بالرياضيات واللغة العربية والإنجليزية وإدخال بعض المشاريع التقييمية، مثل البحث العلمي وتقييم المشاريع والقدرة على تحديد نقاط القوة والضعف وتحليل مسوحات النتائج وصياغة الأهداف بناء على النتائج.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات ادارة الفصل والتواصل التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجاب المعلم عبد الله عبيسان، بأنَّ الدورات تركز على الكثير مهارات التواصل والعلاقات بين الطاقم التدريسي والطلاب، وطرق تطويرها وبناء الثقة واستخدام أساليب التعلم النشط والتعاوني داخل الصفوف، وكيفية توظيف زاوية تعليمية داخل الغرفة الصفية وتفعيلها، وكيفية جعل الطالب محور العملية التعليمية.

المقابلة رقم (7):	
ش. ش	اسم المعلم
مدرسة بيت حنينا الابتدائية "الفنار"	اسم المدرسة:
القدس	مكان المدرسة (المحافظة):
ماجستير لغة عبرية	المؤهل العلمي:
4	سنوات الخبرة:
ابتدائي	المرحلة التعليمية:

- عزيزي المعلم، ما مدى ملاءمة البرامج التدريبية التي التحقت بها أثناء الخدمة مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟

أجابت المعلمة شذى الشايب، بأنّ هناك دورات تهتم بمعلم الطلاب الموهوبين وتعمل على اكساب المعلم مهارات تهيئة بيئة تعليمية للطلاب المتفوقين، والعمل على الفروقات الفردية واستراتيجيات التدريس ودمج المناهج العادية مع مهارات التفكير العليا واللغة والتواصل بين الطلاب.

- عزيزي المعلم، هل ساهمت برامج التدريب التي التحقت بها أثناء خدمتك في تطوير كفاياتك التدريسية بما يتلاءم مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك

أجابت المعلمة شذى الشايب، بأنّ ساهمت في تطوير قدراتي التكنولوجية بما يتلاءم مع الطلاب المتفوقين في هذا المجال بالإضافة لصياغة أهداف تعليمية لفئة الطلاب الموهوبين وبناء استراتيجيات تعليمية خاصة بهم داخل الصفوف، والعمل داخل مجموعات تعليمية وإدارتها.

- عزيزي المعلم، هل تضمنت البرامج التدريبية أثناء الخدمة أهدافا توضح طرق مواءمة محتوى المناهج التدريسية العادية مع حاجات وقدرات الطلبة الموهوبين؟ أرجو ان توضيح ذلك

أجابت المعلمة شذى الشايب، بأنَّ هناك أهداف عملت على دمج مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي والناقد مع المناهج الدراسية، واستخدام مضمون ومفاهيم عميقة، بالإضافة لكيفية بناء برامج إثرائية مساندة لمحتوى المنهاج الدراسي.

- هل محتوى ومضامين البرامج التدريبية أثناء الخدمة تضمنت تطوير قائمة بخصائص وكفايات معلم الطلبة الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك

أجابت المعلمة شذى الشايب، بأنَّه يوجد مضامين خاصة بكفايات وصفات معلم طلاب الموهوبين والمتفوقين وهناك بعض المعايير التي تخص معلم الطلاب المتفوقين في مدارس المتفوقين مثل الحصول على الماجستير والتمكن منة التخصص لديه مهارات تواصل عالية وقدرة على استخدام اساليب تدريسية حديثة والتعلم التعاوني مع زملائه ومع الطلاب.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التخطيط للدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجابت المعلمة شذى الشايب، بأنَّ البرامج التدريبية أكسبتنا مهارات مراعاة الفروق الفردية في التخطيط ودمج البرامج الإثرائية أثناء التخطيط للدروس تتناسب مع وبناء أهداف متنوعة في الجانب الوجداني والعاطفي والتعليمي والأكاديمي وتحليل المحتوى ودمج مهارات التفكير في التخطيط.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات تنفيذ الدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجابت المعلمة شذى الشايب، بأنَّها تقسم أدوار الطلاب، وجعل الطالب محور العملية التعليمية، وتوظيف التعلم التعاوني بالصف، وكيفية العمل على مشاريع داخل الغرفة الصفية، وعمل تجارب علمية داخل الغرفة الصفية، وتنظيم الوقت.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التقويم التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجابت المعلمة شذى الشايب، بأنَّ بعض الدورات التي اهتمت بجانب الطلاب الموهوبين تطرقت لاختبارات الذكاء والقدرات والإبداع وكيفية تحليل نتائجها، المسابقات الثقافية والتربوية، وبناء اختبارات التحصيل الدراسي وعمل تغذية راجعة للطلاب، وطرق عمل تجارب علمية وبحث علمي.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات ادارة الفصل والتواصل التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجابت المعلمة شذى الشايب، بأنَّ هناك الكثير من المهارات اعطتنا جزء منها لإدارة الصف، منها مهارات التواصل والمهارات الحياتية وتقسيم المجموعات وطريق الجلسة وبناء بيئة تعليمية تحفيزية بين الطلاب، واستراتيجيات ارشاد وتوجيه الطلاب داخل الصف، وعززت لدينا معرفة التنوع والاختلاف بين الطلاب (الفروق الفردية).

المقابلة رقم (8):	
اسم المعلم	ح.س
اسم المدرسة:	مدرسة بيت حنينا الابتدائية "الفنار"
مكان المدرسة (المحافظة):	القدس
المؤهل العلمي:	بكالوريوس أساليب تدريس علوم
سنوات الخبرة:	6
المرحلة التعليمية:	ابتدائي

- عزيزي المعلم، ما مدى ملاءمة البرامج التدريبية التي التحقت بها أثناء الخدمة مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟

أجاب المعلم حمد سعيد، بأن بعض الدورات تتلاءم مع تدريس الطلاب المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية من ضمنها كيفية مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وعمل برامج إثرائية للطلاب الموهوبين وتحليل المحتوى والمناهج ملائمتها للطلاب الموهوبين.

- عزيزي المعلم، هل ساهمت برامج التدريب التي التحقت بها أثناء خدمتك في تطوير كفاياتك التدريسية بما يتلاءم مع المعايير العالمية لإعداد معلم الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك

أجاب المعلم حمد سعيد، بأن برامج التدريب ساهمت نوعاً ما في بعض الجوانب، منها بتطوير برامج وأدوات تكنولوجية لتعليم الطلاب الموهوبين والعاديين، استراتيجيات لعمل بيئة للبحث العلمي داخل المدارس، واستخدام طرق تقييم مختلفة واستخدام استراتيجيات تدريس مختلفة.

- عزيزي المعلم، هل تضمنت البرامج التدريبية أثناء الخدمة أهدافاً توضح طرق مواءمة محتوى المناهج التدريسية العادية مع حاجات وقدرات الطلبة الموهوبين؟ أرجو ان توضيح ذلك

أجاب المعلم حمد سعيد، بأنه بالفعل بعض الدورات اعطتنا كيفية التعامل مع المناهج الإثرائية ودمجها بالمنهاج العادي ودمج مهارات التفكير الإبداعي والناقد مع محتوى المنهاج وتحليل محتوى الكتاب بما يناسب الطلاب الموهوبين والتعمق ببعض المفاهيم بما يتلاءم مع الطلاب المتفوقين وكذلك دمج مهارات البحث العلمي مع المناهج الدراسية.

- هل محتوى ومضامين البرامج التدريبية أثناء الخدمة تضمنت تطوير قائمة بخصائص وكفايات معلم الطلبة الموهوبين؟ أرجو توضيح ذلك

أجاب المعلم حمد سعيد، بأن محتوى ومضامين البرامج التدريبية أثناء الخدمة لم تتضمن قائمة بمعايير إعداد معلم الموهوبين أو خصائص محددة لمعلم الطلاب الموهوبين، كما لا يوجد قائمة مقننة بخصائص وكفايات معلم الموهوبين، ولكن لا يوجد معيار لتحديد من هو معلم الموهوبين.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التخطيط للدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجاب المعلم حمد سعيد، بأن الدورات اكسبتنا في مجال التخطيط كيفية تحديد الأهداف وصياغتها وتحليل محتوى المنهاج العادي، ودمج منهاج إثرائي ودمج إرشاد وتوجيه الطلاب الموهوبين والعاديين، كما تساعد في إدراك المعلم لأنماط التعلم التي يريد المعلم دمجها في الخطة.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات تنفيذ الدروس التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجاب المعلم حمد سعيد، بأن الدورات اكسبتنا بحسب معايير الموهوبين مهارة جذب الطلاب تجاه الحصة، ومراعاة الفروق الفردية أثناء الحصة، وتقسيم وقت الحصة، وامتلاك طرق

تدريس مختلفة تحفز على التفكير والإبداع، وطرح أسئلة وتكسب المعلم مهارات تعليم الطلاب التعلم الذاتي.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات التقويم التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجاب المعلم حمد سعيد، بأن تعلمنا صياغة الأسئلة السابرة، واكتشاف نقاط قوة وضعف الطلاب المتفوقين والعاديين، وبناء أدوات قياس التحصيل الدراسي واستخدام انجاز المشاريع والتعرف على الطلاب الموهوبين.

- عزيزي المعلم من وجهة نظرك ما هي أهم كفايات ادارة الفصل والتواصل التي تعمل البرامج التدريبية أثناء الخدمة على تطويرها لدى المعلمين في ضوء المعايير العالمية لمعلمي الطلبة الموهوبين؟

أجاب المعلم حمد سعيد، بأن بعض الدورات بعض الدورات تعلمنا من خلالها فن الإقناع والإلقاء أمام الطلاب وطرق جذب انتباههم، والتمكن من تطوير التفاعل الاجتماعي ومهارات التكيف واستراتيجيات إرشاد الموهوبين داخل الصفوف والمساواة والتعاون داخل الصف، وإدارة المجموعات.

An –Najah National University

Faculty of Graduated Studies

**The Role of In-Service Training Programs in
Developing Teaching Competencies for
Primary School Teachers in Light
International Standards for the Gifted**

By

Hussain Abu Qulbain

Supervisors

Dr. Abdel Ghani Saifi

Dr. Salah Eddin Hamdan

**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.**

2021

The Role of In-Service Training Programs in Developing Teaching Competencies for Primary School Teachers in Light International Standards for the Gifted

By

Hussain Abu Qulbain

Supervisors

Dr. Abdel Ghani Saifi

Dr. Salah Eddin Hamdan

Abstract

This study aimed to identify the role of in-service training programs in developing the teaching competencies of primary school teachers considering international standards for the gifted. It aimed also to find out whether the components of the training programs and teaching competencies differ according to their personal characteristics. The study followed the quantitative and qualitative approach, represented in the design of the study tools, in the form of questionnaire and interviews. The questionnaire included sixty paragraphs distributed on the two axes of the study, the components of training programs and teaching competencies considering the international standards for the gifted where the interview was included and the validity and reliability of the two tools were verified. The study population consisted of all primary school teachers in the schools of the Ministry of Education in East Jerusalem, as their number reached 1550 between male and female teachers. The questionnaire was distributed electronically to a sample of 270 respondents according to the simple random sampling method, distributed among 45 schools in East Jerusalem, based on the statistics of the Directorate of Education in Jerusalem governorate. During the second semester of the school year 2020-2021 AD,

Interviews were also conducted with the eight teachers in two subject centers working in Jerusalem schools.

The results of the study showed that the attitudes of the basic stage teachers towards the components of the training programs and teaching competencies during the service came to a medium degree. It was also found that there is a statistically significant correlation in the respondents' estimates between the fields of training program components and teaching competencies, and the results indicated that there are statistically significant differences in the domain (components of training programs) for the field of importance of training programs attributed to the variable of sex, and the differences came in favor of females, while there are statistically significant differences in the two fields (content of training programs and importance of training programs) due to the educational qualification variable. The differences came in favor of a master's degree or higher for both fields, while it was found that there were statistically significant differences in the fields of training programs due to the variable years of experience, and it was found that there were no statistically significant differences between the areas of the focus of training programs due to the variable number of training hours. Moreover, the results of the study showed that there were no statistically significant differences between the average estimates of the study sample in the fields of teaching competencies due to the variables of "gender, educational qualification and number of training hours", while there were statistically significant differences in the fields of teaching competencies components due to the

variable years of experience. The study recommends developing a list of teaching competencies for the care of gifted students and working on building training programs aim at preparing teachers specialized in diagnosing and nurturing this category in regular and private schools.