

الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية

يسرى يوسف العلي*

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية، وعلاقة ذلك بكل من جنس المعلم، ومؤهله العلمي وخبرته في التدريس. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والبالغ عددهم (324) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (106) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة الموهوبين، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة للعام الدراسي 2013/2014. ويهدف جمع البيانات قامت الباحثة بتطوير أداة لتقييم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين، تكونت من (67) فقرة مقسمة على الاحتياجات التدريبية المتعلقة بثلاثة أبعاد، هي (التخطيط للتدريس، التدريس والإدارة الصفية، التقييم) وتم التحقق من صدق وثبات الأداة، حيث تبين أنها تتمتع بدرجات صدق وثبات مقبولين. وللإجابة عن تساؤلات الدراسة فقد استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية الآتية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي، والمقارنات البعدية بطريقة شفوية). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين كانت بدرجة متوسطة، وجاء بعد التقييم في المرتبة الأولى تلاه بعد التدريس والإدارة الصفية في المرتبة الثانية، وجاء بعد التخطيط للتدريس في المرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس والخبرة التدريسية في الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالأبعاد الثلاثة لأداة الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمدى اختلاف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين باختلاف المؤهل العلمي للمعلم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي الطلبة الموهوبين من حملة البكالوريوس. وفي ضوء النتائج المشار إليها أوصت الباحثة أن تكون الدورات التدريبية نابعة من احتياجات معلمي الطلبة الموهوبين، خاصة في التقييم والتدريس والإدارة الصفية والتخطيط.

الكلمات الدالة: الاحتياجات التدريبية، معلمو الطلبة الموهوبين.

المقدمة

وأصبحت تربية المعلم عملية مستمرة متكاملة تبدأ باختيار العناصر المناسبة لمهنة التدريس وصولاً إلى برنامج كفاء لإعداده، يستكمل ببرامج مستمرة لتنميته أثناء الخدمة؛ ومن ثم فإن المفكرين الذين يسعون إلى اختيار المعلم وإعداده وتنميته أثناء الخدمة ينطلقون من فكرة التعلم مدى الحياة، وتعني فكرة التعلم مدى الحياة بالنسبة للمعلمين، أنه لا يمكن للمعلم أن يعيش مدى حياته بمجموعة محدّدة من المعارف والمهارات، فتحت ضغط الحاجات الداخليّة، وكثرة المتغيّرات نجد أن التعليم كعملية تصل أهميّتها الحقيقيّة ليس فقط في اكتساب المعلومات ولكن في تنمية المعلمين تنمية شاملة، فالهدف إذن هو المعلم الخلاق المبدع وليس المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي حصل عليها واكتسابها في مؤسسات الإعداد (Jepperson, 2000). واهتمت المنظمات في الآونة الأخيرة بالعنصر البشري، وذلك لما يضمنه هذا الأخير من تمايز وضمان للتفوق، فيجمع الباحثون والمهتمين على أن الدور الذي يمكن تلعبه الموارد البشرية في المنظمات، قد يسهم في نجاح المنظمات أو فشلها إذ منحوا الفرصة لذلك. ونظرا للتغيرات السريعة يحتاج العاملون في إي منظمة بغض

نحن نعيش في عالم معقد شديد التغيير والسرعة، فكلنا في قلب الحدث، ولا يمكن لأحد أن يكون بمعزل عن هذا التطور الهائل في المعرفة الإنسانية، فالمعرفة تتدفق كالشلال والتغيير سريع، وغزو الثقافات خطير والمعلوماتية اكتسحت كل معتقد يدعو إل التخلف الذي كبل البشرية بقيوده قروناً طويلة، وأصبحت سمات هذا العصر تحدياً يضطر الإنسان لتغيير دوره، ولا يمكن لأي إنسان أن يغير دوره دون علم، لذا وجب تهيئة مؤسسات العلم بشكل صحيح لتستطيع بدورها إعداد الذين يمكنهم أن يغيروا ويغيروا، ويأتي المعلم على رأس من يقوم بعملية التغيير، فهو الذي يجب أن يعد نفسه فكرياً ويعد الآخرين كذلك، ويفترض من أعد إعداداً فكرياً صحيحاً أن يوظف فكره في أفعال إنتاجية، ويتوقف على المعلم نوع النتائج الفكري المطلوب.

* قسم العلوم التربوية والشرعية، كلية عالية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2014/9/30، وتاريخ قبوله 2014/11/10.

القيم وركائز السلوك الاجتماعي القويم. ويعدّ المعلم ركناً أساسياً في العملية التعليمية مع الطلبة العاديين، ويكتسب أهمية قصوى عندما يقوم بتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين، إذ يتطلب الأمر منه أنماطاً تدريسية تعمل على حفزهم وإيقاظ مواهبهم وإشباع اهتماماتهم التي تتطلع دائماً وتتجه نحو الأعمال غير المألوفة، لذا يجب أن يتصف معلم الموهوبين بمجموعة من الخصائص والسمات عن غيرهم من المعلمين، كما أن هناك احتياجات تدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين تأخذ خصوصية عن غيرهم من فئات المعلمين. ومن هنا تأتي هذه الدراسة لتهدف إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة

إن إصلاح النظام التعليمي وتطويره، لا بد أن يبدأ بالمعلم اختياراً وإعداداً وتدريباً، لأنه حجر الزاوية في أي عملية إصلاح أو تطوير، ولأن التركيز في العناية على فلسفة النظم التعليمية بأهدافها ومناهجها، لا يمكن أن تؤدي بمفردها إلى التطوير والإصلاح المنشود في غياب المعلم المقدر ذي الكفاءة العالية والأداء الجيد المتميز. وأظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة شيوع الأساليب التقليدية في تنظيم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة (راشد، 1996، حسن 1990). بل قلة جدوى مخرجات هذا التدريب، بدلالة آراء المتدربين الذين عبروا عن ضعف تلبية هذه البرامج لاحتياجاتهم التدريبية، كما أكدت ضرورة إعادة النظر في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بحيث تبنى لتقابل الاحتياجات الفعلية للمعلمين (الهشامي، 2003). من ناحية أخرى أشارت دراسة أبو حنين وعيساوي (2003) أن المعلم العربي الذي يتخرج من كليات إعداد المعلمين يجد نفسه بعد تخرجه حائراً وعاجزاً عن متابعة التغيرات العلمية، والتقنية وتطوير المنهاج، نظراً لعدم تدريبه أثناء التربية العملية على الربط بين النظرية والتطبيق وتوجيه المادة التعليمية لخدمة الحياة العملية للطلاب.

وتأتى مشكلة هذه الدراسة من أن المعلمين في المراحل الدراسية المختلفة يحتاجون إلى التدريب المستمر لتطوير أدائهم، وقد يجري تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على برامج معدة سلفاً وقد لا يكون لهؤلاء المعلمين دور في اختيار هذه البرامج لذا ينبغي تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين قبل الشروع بالتدريب، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة في محاولة التعرف إلى أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين وعلاقتها ببعض المتغيرات.

النظر عن نشاطها تدريب العاملين لديها بهدف تمكينهم من التعامل مع هذه التغيرات. وينطبق الشيء نفسه على النشاط التعليمي، وتهتم الأنظمة التربوية المعاصرة بإعداد المعلم وتهيئته لمتطلبات مهنة التعليم من جهة ويتطور أدائه ورفع كفايته التعليمية لمواجهة التحديات المتجددة في المجتمع من جهة أخرى (الطعاني، 2006؛ شحاته، 2003).

وليس غريباً أن يحظى المعلم بذلك الاهتمام، فهو أهم مدخلات العملية التربوية، وهو الذي يحدد نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة، وفي المقابل فمن المؤسف أن يلاحظ هبوط مكانة المعلم في البيئة العربية بحيث لم تعد تلك المكانة تتناسب ومقتضيات دور المعلم في التنمية، وتحقيق التقدم والارتقاء، الأمر الذي يستوجب إعادة النظر في وضعه من حيث إعداده وتدريبه، وإرشاده وتوجيهه وتطوير مهنته، وإنصافه مادياً ومعنوياً، مما يعد مدخلاً مهماً لإصلاح التعليم (صبري، 2006).

ومن هنا أصبح تدريب المعلمين عنصراً مهماً من عناصر التنمية، بمجالاتها المختلفة، واقتضى ذلك تدريب العاملين في المؤسسات كافة وتطويرها، لتحقيق أهدافها، ومن بين تلك المؤسسات المؤسسة التربوية التي تتطلب قوى بشرية بمواصفات فكرية ونفسية وجسمانية خاصة، يمكنها بهذه القوى تنفيذ برامجها وخططها واستراتيجياتها، لذا صار التدريب من الوظائف الأساسية للعملية التربوية (أبو لبة، 1999).

وتعدّ معرفة الاحتياجات التدريبية أمراً مهماً، فتعرف هذه الاحتياجات وتحديدها يؤدي إلى رفع مستوى كفاية المعلمين ومهاراتهم ومعارفهم التي ينبغي تزويد هؤلاء المعلمين بها لإحداث التغييرات التي يتطلبها الأداء الوظيفي (المقبلي، 2008).

ويعدّ التدريب في أثناء الخدمة أسلوباً إشرافياً لترسيخ كفايات المعلم التعليمية، وتطوير أدائه، وتنمية المدارس وتطويرها بشكل عام (Sergiovanni, 1995). وينظر إلى هذا النمو من التدريب على أنه إستراتيجية للتربية المستمرة والنمو المهني الذي يضمن استمرار ارتباط الفرد بمهنة التعليم (شوق وسعيد، 2001). والطلبة الموهوبون من الفئات غير العادية، حيث إن لهم سمات تعليمية وشخصية وسلوكية وانفعالية وعقلية واجتماعية تميزهم عن غيرهم من الفئات الأخرى، وبما أن هذه الفئة تمتاز بصفات تختلف عن صفات الأطفال أو الطلبة العاديين فلا بد من وجود معلم غير عادي ليعلمهم ويرعاهم ويرشدهم ويحسن تربيتهم، وغني عن البيان ما للمعلم من دور فعال في إنجاح الطلبة أو إحباطهم، وهو الذي يعدّهم للحياة ويضيء لهم دور المستقبل، وهو الذي يرسخ فيهم جميع

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية؟
2. هل تختلف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين باختلاف كل من (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الدراسية) للمعلم؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة:

- 1) تعرّف أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية.
- 2) الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في تقديرات معلمي الموهوبين للاحتياجات التدريبية اللازمة لهم، تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين الذين يقومون بتدريس الطلبة الموهوبين، وذلك من خلال تأكيد المبادئ الآتية:

- 1) اعتبار عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الأساس الذي تقوم عليه عملية التدريب، وبالتالي تصبح هذه العملية مدخلاً مناسباً ونقطة انطلاق مهمة لتخطيط البرامج التدريبية أثناء الخدمة وتعميمها.
- 2) المساعدة في تحديد النقص المطلوب تعويضه عن طريق التدريب من خلال مقارنة الكفاءات والمهارات المختلفة المتاحة في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية مع ما سيتم تحديده من الاحتياجات التدريبية.
- 3) من المتوقع أن تؤدي هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية اللازمة للفئات المستهدفة.
- 4) من المتوقع أن تعتمد هذه الدراسة الدقة في جمع المعلومات والبيانات وتحليلها، وبالتالي تحديد الاحتياجات التدريبية وفقاً لأسس ومعايير موضوعية تستند إلى خصائص علمية من واقع مشكلات العمل والعاملين مما قد يسهم في تطوير عملية التدريس لمعلمي الطلبة الموهوبين.

5) تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات التي قد تساعد المسؤولين عن تعليم الطلبة الموهوبين بالارتقاء بمعلمي هذه الفئة من خلال تصميم برامج تدريبية تقوم على الاحتياجات التدريسية لهم، وتضمينها خطط المواد الدراسية المستقبلية التي تقرها كليات العلوم التربوية وغيرها التي تقوم بإعداد المعلمين

قبل الخدمة.

(6) محاولة لإثراء المكتبة التربوية العربية بدراسة ذات صلة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين.

التعريفات الإجرائية والاصطلاحية

تناولت الدراسة عدد من المصطلحات، وذلك على النحو الآتي:

الاحتياجات التدريبية: معلومات ومهارات واتجاهات ومعارف معينة يراد تتميتها أو تغييرها أو تعديلها، استجابة لتغيرات أو تطورات تنظيمية، أو تكنولوجية أو إنسانية أو نتيجة حدوث تغيرات وظيفية لمواجهة تطورات وتوسعات أو رغبة في حل مشكلات قائمة أو متوقعة (شوق وسعيد، 2001). وتعرّفها الباحثة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها النقص الحاصل في الكفايات المهنية لمعلمي الطلبة الموهوبين أثناء الخدمة بفعل التجديدات المتنامية في الأدوار التي يقوم بها المعلم، أو نواحي الضعف في مهارات التخطيط للتدريس، والتدريس والإدارة الصفية، والتقييم، وستفاس في هذه الدراسة عن طريق احتساب محصلة استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة.

معلموا الطلبة الموهوبين: وهم المعلمين الذين يقومون بتدريس الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز.

الطلبة الموهوبون: هم الذين يظهرون مستوى أداء عالياً وإنتاجاً مبدعاً أو لديهم استعدادات متميزة في آن واحد وأكثر من مجالات النشاط الطلابي (قطامي، 2010).

حدود الدراسة

تعد النتائج التي تم التوصل إليها قابلة للتعميم في ضوء الحدود الآتية:

من حيث الموضوع: اقتصرت هذه الدراسة على المهارات التعليمية التي تضمنتها أداة الدراسة.

- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز بالمملكة الأردنية الهاشمية.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2014.

- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة ممن معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والمتحقين بمدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية.

وتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق الأداة التي استخدمت، وصدق وموضوعية استجابة أفراد العينة على الفقرات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

يعدّ تحديد الاحتياجات التدريبية أساس نجاح العملية التدريبية، ولذلك من الضروري دراسة كفاءة الموارد البشرية ومستوى أدائهم الفعلي بهدف تحديد القصور في مستوى الكفاءة، ووضع البرامج التدريبية المناسبة لهم، وأن تحديد الاحتياجات التدريبية يجب أن يشمل جميع المعلمين، وبغض النظر عن مستوى الأداء فإن التدريب ضروري وخاصة في ظل التطورات العلمية المتسارعة، واستخدام تقنيات أكثر تطوراً في العملية التدريسية.

وتعرف الاحتياجات التدريبية بأنها "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات العاملين لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل، متمثلاً في معلومات المتدربين ومعارفهم، وطرق العمل التي يستخدمونها، ومعدلات الأداء ومهاراتهم في الأداء وسلوكهم واتجاهاتهم" (Seles, 2002,47). وتعدّ معرفة الاحتياجات التدريبية أمراً مهماً، فتعرف هذه الاحتياجات وتحديدتها يؤدي إلى رفع مستوى كفاية المعلمين ومهاراتهم ومعارفهم، التي ينبغي تزويد هؤلاء المعلمين بها، لإحداث التغييرات التي يتطلبها الأداء الوظيفي.

هذا ولا بد أن يجمع إعداد المعلم وتدريبه بين الجانبين الأكاديمي والتربوي حتى يكون عملاً مستمراً ومتكاملاً، وأما مضمون برامج الإعداد والتدريب الناجح فينبغي أن يتضمن خبرات ومهارات تمكنه من فهم مجتمعه، وما يدور حوله في العالم من إحداثات وتغيرات وفهم احتياجات المتعلمين الذين سيقوم بتدريسهم، واستراتيجيات التعليم والتعلم، وتشخيص نواحي القوة والضعف، وتساوده ليكون ملماً بعمق تخصصه، وليكون قدوة حسنة وقائداً مستثيراً، وتساوده في التعامل مع الصراع القيمي والتعامل مع مستلزمات الحداثة (عيساوي، 2004). وتحديد الاحتياجات يعدّ الركيزة الأولى والأساسية في تخطيط البرامج التدريبية، وقد أكد ذلك كثير من المهتمين بالتدريب؛ حيث إن أول خطوة في هذا التخطيط هي التحديد الدقيق والموقوت للاحتياجات التدريبية التي توجد لدى أفراد معينين يشغلون وظائف محددة، ويقاس نجاح أي تصميم تدريبي تأهيلي للمعلمين بمدى تعرف الاحتياجات التدريبية وحصرها وتجميعها، وإن أي برنامج تدريبي لا يؤسس على قياس علمي للاحتياجات لا يؤدي دوره بشكل مناسب (Tai,2006).

ويوصف التدريب أثناء الخدمة بأنه عملية غائية تتصف بالاستمرارية والنظامية، والتكاملية وتدور بشكل رئيسي حول الأدوار الآتية والمستقبلية التي يضطلع بها المعلمون في ضوء

المستجدات والحاجات وبشكل نقطة الانطلاق لإعداد التشكيل التعليمي في المدارس. ويتناول التدريب الفعال الطرائق والإجراءات والأدوات التي ينبغي أن يوظفها المعلمون في مواقف التعليم المختلفة استناداً إلى كل من: المعرفة النظرية ونتائج الأبحاث العلمية (Tillema,2004).

ويعرّف التدريب بأنه "تلك الجهود التي تهدف إلى تزويد الموظف بالمعلومات والمعارف التي تكسبه المهارة والقدرة على أداء العمل، أو تمميته وتطوير ما لديه من مهارات ومعارف وخبرات بما يزيد من كفاءته في أداءه للعمل الحالي، أو إعداده لأداء أعمال ذات مستوى أعلى في المستقبل القريب" (الطحاني، 2002: 82).

مراحل العملية التدريبية

يعدّ تحديد الاحتياجات التدريبية أساس نجاح العملية التدريبية، ثم تصميم البرامج التدريبية الذي يجب أن يعتمد منهجية علمية تتضمن العديد من الخطوات منها تحديد أهداف التدريب وموضوعاته ومواده وأساليبه ومستلزماته والزمان والمكان واختيار المتدربين وتقدير موازنة التدريب، ثم يلي ذلك تنفيذ البرنامج التدريبي، ونجاحه يتوقف بدرجة كبيرة على التقيد في التنفيذ كما هو مخطط له. وأخيراً تقويم العملية التدريبية وعند التقويم يجب وضع المقياس الذي يستخدم كميّار لتقييم التدريب (هلال، 2003).

أهمية التدريب

تتمثل أهمية التدريب في تحسين أداء الفرد، ومواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة والتنظيمية المستجدة وتقليل الحاجة إلى الإشراف، وتحسين وتحقيق الاستقرار الوظيفي للعاملين فيه، وتحسين الخدمات المقدمة للطلبة (الطحاني، 2002).

أهم برامج التدريب الوظيفي

هناك مجموعة من برامج التدريب الوظيفي منها، برامج خاصة بالتدريب وإعادة التدريب على الوظيفة، ورفع المهارات والمعرفة بالعمل إلى المستوى المطلوب، والمدد بالمعلومات الإضافية وإعطاء الفرصة لاكتساب مهارات جديدة (Zaciewski,2001).

معلمي الطلبة الموهوبين

يتفق كثير من الباحثين على أن المعلم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي، حيث إنه يهيئ الفرص لتعزيز ثقة المتعلم بنفسه وهو الذي يفتح المجال أمام الطلبة للتحصّل والإنجاز، وأن إمام المعلمين بخصائص الطلبة الموهوبين يلعب دوراً كبيراً في إحالتهم إلى برامج التربية الخاصة، وعلى المعلم أن يوفر بيئة مؤدية إلى تنمية مهارات

خصائص ومهارات معلم الموهوبين جاء في المرتبة الأولى، يليه بعدا البرامج الخاصة والتخطيط لها، ثم الكشف عن الموهوبين، وأخيراً بعد المفاهيم الرئيسية، أما مقياس الحاجة فقد جاء بعد البرامج الخاصة والتخطيط لها في المرتبتين الأولى والثانية من حيث الحاجة لزيادة الخبرة فيها، يليها بعد المفاهيم الرئيسية، كما جاءت جميع معاملات الارتباط ايجابية بين أبعاد مقياس الأهمية وأبعاد ومقياس الحاجة بدرجة دالة إحصائياً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة لجميع الأبعاد تعزى إلى متغير التدريب السابق للمعلم.

وقام كل من هاميل وجاتزين وبارجيرهوف (Hamill, 1999) بدراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التي يحتاجها المعلمون العاملون في البيئات التعليمية الشاملة التي تحوي طلبة من قدرات متنوعة ومن ضمنهم الطلبة الموهوبين كما يظهرها الأدب التربوي المتعلق بهذا الجانب. وقد خلصت الدراسة إلى أن الكفاية الأكثر أهمية لدى المعلمين هي الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس والممارسات الصفية، كما تمثلت أبرز الكفايات لدى المعلمين في جوانب التعامل بمرونة والمعرفة بالطلبة.

وأجرى كل من الصمادي والنهار (2001) دراسة هدفت إلى تقييم الاحتياجات التدريبية المتعلقة مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة بمهارات التدريس الفعال ومدى اختلاف مستوى إتقان هذه المهارات بحسب الجنس والمؤهل والخبرة في التعليم. شملت إجراءات الدراسة ملاحظة أفراد العينة أثناء تدريسهم لفصول التربية الخاصة إذ قام الملاحظون بتقييم مهاراتهم التدريسية وفق أداة أعدت لهذا الغرض. أظهرت النتائج أن المهارات العامة المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم متوافرة بشكل جيد وإن ظهر أن إتقان التعليم للمهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس تفوق إتقانهم لمهارات التخطيط والتقييم. وأشارت النتائج إلى أن مستوى إتقان المعلمات لكل الكفايات (التخطيط، تنفيذ التدريس والتقييم) أعلى بدلالة إحصائية من مستوى إتقان المعلمين لها كما أن الحاصلين على درجة البكالوريوس يتقنون هذه الكفايات بمستوى أفضل من الحاصلين على الدبلوم المتوسط. وأخيراً فقد ظهر أن المعلمين والمعلمات من مستويات الخبرة التي تزيد على سبع سنوات يمتلكون مهارات التدريس بمستوى أفضل من نظرائهم الذين تقل خبرتهم التعليمية عن سبع سنوات فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على بعدي التخطيط والتقييم أو الدرجة الكلية تعزى لاختلاف مستوى الخبرة.

كما أجرت الهشامي (2003) دراسة هدفت إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية المهنية والأكاديمية والثقافية اللازمة

التفكير والإبداع من خلال الاستماع للطلبة وتشجيعهم على المناقشة والتعبير عن آرائهم وإعطائهم الوقت الكافي للتفكير وتزويدهم بالتغذية الراجعة الايجابية (جروان، 2008). ويتطلب من معلمي الطلبة الموهوبين أنماطاً تدريسية تعمل على حفزهم وإيقاظ مواهبهم وإشباع اهتماماتهم التي تتطلع دائماً وتتجه نحو الأعمال غير المألوفة؛ لذا يجب أن يتصف معلم الموهوبين بمجموعة من الخصائص والسمات على النحو الآتي: " أن يكون ذكياً يحترم الأذكاء ويتجاوب معهم، أن يكون ناضجاً اجتماعياً وانفعالياً واثقاً من نفسه وقدراته، واسع الاطلاع وافر الثقافة من فروع المعرفة المختلفة، لديه خبرة في مجال التدريس ومن الحاصلين على مؤهلات تربوية عالية" (جروان، 2013).

مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز

مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز مشروع وطني متمثل في إنشاء مدارس للطلبة الموهوبين في محافظات المملكة الأردنية الهاشمية المختلفة، وتسعى هذه المدارس إلى تقديم خدمات أكاديمية تخصصية، تهدف إلى تطوير البيئة المدرسية والصفية لتحقيق التنمية والتطوير للموهبة والإبداع عند الطلبة، بما يحقق ديمقراطية التعلم وتكافؤ الفرص عندهم واستثمار طاقاتهم وإمكاناتهم لخدمة الوطن، وقد استحدثت وزارة التربية والتعليم هذا المشروع ابتداء من العام الدراسي 2001/2000. ويجري العمل على استحداث مدارس جديدة للطلبة المتميزين في جميع محافظات وألوية المملكة الأردنية الهاشمية (وزارة التربية والتعليم، 2012).

ثانياً: الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوع الاحتياجات التدريبية للمعلمين بشكل عام ولكن لم تجد الباحثة (على حد علمها) أي دراسة تناولت الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين وعليه ستقوم الباحثة باستعراض بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بالدراسة الحالية، ومنها: قام معاجيني (1998) بإجراء دراسة هدفت التحقق من القياس الكمي والكيفي لمدى أهمية وتوفر بعض الكفايات المتخصصة لدى معلمي الطلبة الموهوبين بدولة البحرين. تكونت عينة الدراسة من (381) معلماً ومعلمة من جميع المراحل الدراسية. تضمنت أداة الدراسة استبانة صممت لتمثل مقياسين منفصلين، وكان الهدف الأول منها إلى استخلاص إجابات عينة الدراسة حول أهمية الكفايات المتضمنة في الاستبانة، بينما هدف الثاني إلى معرفة الاستجابات المتعلقة بمدى الحاجة لزيادة خبرة المعلم. أشارت النتائج إلى أن بُعد

الاحتياجات التدريبية، اللازمة للمشرفين التربويين في محافظة تعز اليمنية في ضوء الكفايات الإشرافية اللازم توافرها لدى هؤلاء المشرفين. وتحديد قدرتهم على ممارسة الكفايات الإشرافية، المطلوبة، وتكونت عينة الدراسة من (309) من المشرفين والمشرفات اختيروا بطريقة عشوائية، وأعد الباحث استبانة اشتملت على (72) فقرة تمثل الكفايات الإشرافية المطلوبة لعمل المشرف، وأظهرت الدراسة عدة نتائج، منها: أن متوسط قدرة المشرفين التربويين على ممارسة الكفايات الإشرافية كانت بدرجة متوسطة.

وأجرى كل من جونسون وفان تاسل - باسكا (Johnsen & Van Tassel-Baska, 2006) دراسة هدفت إلى وضع معايير وطنية يجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين، وقد تمت دراسة أهم المعايير التي يجب توافرها، وتوصلت إلى أن أهم المعايير التي يجب توافرها لمعلم الطلبة الموهوبين، هي: مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في التعليم، استخدام الاستراتيجيات التدريسية الملائمة التي تقود للتدريس الفعال وكذلك التخطيط الجيد واستخدام أساليب التقويم المناسبة، كما خلصت الدراسة إلى ضرورة تدريب معلمي الطلبة الموهوبين أثناء الخدمة لرفع كفاءتهم في جوانب عديدة منها برامج تدريبية حول مهارات التدريس الفعال للطلبة الموهوبين.

كما أجرى التميمي (2007) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في منطقة حائل بالسعودية، وتكونت عينة الدراسة من (81) مديراً ومديرة، وبنى الباحث استبانة اشتملت على (82) فقرة توزعت على خمسة مجالات، وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس الثانوية بحاجة كبيرة إلى التدريب على جميع المجالات التي شملتها الدراسة.

وقام جونستون (Johnston, 2007) بدراسة هدفت تعرّف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية لدى عينة مكونة من (122) معلماً ومعلمة، وأظهرت الدراسة أن هناك ضرورة كبيرة لهذه الاحتياجات، التدريبية في المجالات الخاصة باستخدام التقنيات والوسائط وحاجة متوسطة في بقية الاحتياجات، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في أهمية هذه الاحتياجات تبعاً لمتغير التخصص لصالح المعلمين من التخصصات الأدبية، بينما لا توجد فروق تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

أما دراسة شارون (Sharon, 2008) فقد هدفت تعرّف اتجاهات المعلمين نحو الحاجة لبرامج التدريب أثناء الخدمة وتكونت عينة الدراسة من (2011) معلماً ومعلمة، وأظهرت هذه الدراسة ملاحظات معلمي المدارس الأساسية في شمال

لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وكذلك تعرّف واقع تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء الاحتياجات السابقة، قامت الباحثة بإعداد قائمة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتم وضعها في صورة استبانة مكونة من جانبين: جانب لقياس الحاجة للتدريب، والجانب الآخر لقياس مراعاة برامج التدريب لهذه الاحتياجات، وقد بلغ عدد فقراتها (70) فقرة. قامت الباحثة بتطبيقها على عينة عشوائية بلغت (195) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية و(34) موجهة وموجهة من موجهي اللغة العربية بالمرحلة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: اعتبر أفراد الدراسة أن جميع محاور الدراسة احتياجات تدريبية لازمة لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن برامج التدريب بشكل عام لا تراعي الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. واختتمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية مبني على أساس الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية التي تم تحديدها في الدراسة الحالية

أما دراسة رفاع (2004) فقد هدفت التعرف إلى أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية في المملكة العربية السعودية، كما يراها المعلمون أنفسهم، وقد تم تصميم استبانة خاصة بهذه الدراسة تشمل (44) حاجة تدريبية موزعة تحت أربعة محاور أساسية، هي: (التخطيط، التنفيذ، المعارف، والمهارات والقيم)، وتم توزيع الاستبانة على عينة مكونة من (86) معلماً ومعلمة، وأظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها: أن محور تطوير المعارف والمهارات جاء في المرتبة الأولى، أما بالنسبة للاحتياجات فقد حددت أهم (10) احتياجات تدريبية أهمها التدريب على استخدام الحاسب الآلي في التعليم، كما بينت النتائج وجود فروق بين آراء المعلمين في أهمية هذه الاحتياجات تبعاً لمتغيرات الدراسة.

وأجرى بويس (Boiss, 2005) دراسة في بريطانيا حول المعوقات الأساسية لبرامج تدريب المعلمين لدى عينة مكونة من (346) معلماً ومعلمة، وقد بينت الدراسة أن هناك احتياجات تدريبية مستمرة للمعلمين، بالإضافة إلى الاحتياجات الطارئة وأن المعلمين يحتاجون إلى التدريب على المزيد من المهارات في المجالات التقنية والتربوية، والأساليب والأنشطة على الترتيب وعدم وجود فروق إحصائية في مستوى هذه الاحتياجات بين المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي.

أما الدميني (2006)، فقد هدفت دراسته إلى تحديد

الموضوع المتعلق بالاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين فإن معظم الدراسات تدور حول الاحتياجات التدريبية للمعلمين بشكل عام، بينما هنالك دراسات قليلة تناولت عدد من المحاور الرئيسة التي تتعلق بمعلمي الطلبة الموهوبين، فبعضها هدفت إلى تحديد الكفايات التي يحتاجها المعلمون العاملون في البيئات التعليمية الشاملة، والتي تحوي طلبة من قدرات متنوعة كدراسة هاميل وجاتزين وبارجرهاف (Hamill, Jatzen & Bargerhuff 1999). إلا أنه لوحظ عدم توفر دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية، كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في المنهجية العلمية التي اتبعتها الباحثون في هذه الدراسات، وتعرف الأدوات التي استخدمت فيها لبناء أداة الدراسة الحالية ومناقشة نتائج الدراسة.

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذه الجزء وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها وأداة الدراسة المستخدمة فيها وطرق التحقق من صدق الأداة وثباتها والمعالجة الإحصائية.

منهج الدراسة: المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي بهدف تعرف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين، إذ قامت الباحثة برصد متغيرات الدراسة كما هي على أرض الواقع، وعلاقة هذه المتغيرات بعضها ببعض دون أن يتدخل بها.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية، البالغ عددهم (324) حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (106) معلماً ومعلمة يعملون في تعليم الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، منهم (74) ذكور و(32) إناث، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية للعام الدراسي 2013/2014. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

أداة الدراسة: لغايات الدراسة الحالية قامت الباحثة بتطوير أداة تقيس الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بالموضوع وأبعاده المختلفة، وقد تم تطوير أداة الدراسة حسب الخطوات الآتية:

1. قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بالاحتياجات التدريبية للمعلمين بشكل عام مثل (علي، 1996 وقطامي 2001) والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة كدراسة (Rizk, 2001) وحسان (2006).

كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية حول أهمية التدريب الإضافي للمعلمين ودوره في مساعدة الطلبة في المرحلة الأساسية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن غالبية المعلمين يرغبون في التدريب بهدف تقديم المساعدة وتلبية احتياجات الطلبة، دون وجود فروق دالة إحصائية بينهم نحو هذه الاحتياجات، تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي.

كما أجرى الدليمي والعياصرة والطيطي (2010) دراسة هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى ومعلماتها في مديرية التربية والتعليم بمحافظة جرش في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (110) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحثون استبانة تم تطويرها بهدف تحقيق هدف الدراسة، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها احتياجات المعلمين والمعلمات كانت متوسطة بشكل عام، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف الجنس في تحديد الاحتياجات التدريبية.

كذلك أجريت صوص (2010) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعامل مع المتفوقين دراسياً، من المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في ضوء بعض المتغيرات، كما سعت الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه المعلمين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المتفوقين دراسياً. تكونت عينة الدراسة من (352) معلماً و(105) مدير مدرسة. تم تطبيق مقياس التعامل مع المتفوقين دراسياً، الذي تكون من (56) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين استراتيجيات التعامل مع المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ومن وجهة نظر المديرين تتراوح بين متوسطة وكبيرة جداً، وبدرجة كبيرة جداً على الدرجة الكلية. ووجود فروق دالة إحصائية فيما يخص استخدام استراتيجيات التعامل مع المتفوقين دراسياً من وجهة نظر المعلمين تعزى للجنس لصالح المعلمين الذكور. فيما لم تظهر فروق داله إحصائية في متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص للمعلمين، ومتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة للمديرين من حيث تقديراتهم لاستراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسياً، كما بينت النتائج أن أكثر المعوقات التي تواجه المعلمين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المتفوقين دراسياً هي، ضيق وقت المعلم، وصعوبة المناهج وكبرها، وضعف الإمكانيات المادية للمدرسة.

يتضح من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة، وأدب

والإدارة الصفية، والتقييم.

صدق الأداة: استخدمت الباحثة صدق المحتوى في فحص صدق الأداة بأبعادها الثلاثة، حيث قامت بعرض الأداة على عدد من المحكمين المختصين في الإدارة التربوية والتربية الخاصة وبلغ عددهم (10) محكمين، وتم طلب تحكيمهم بخصوص ملائمة فقرات الأبعاد التي تشتمل عليها الأداة وصلاحياتها في تمثيل الأبعاد الفرعية التي تتضمنها حيث تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (69) فقرة، وقد تم انتقاء العبارات التي قرر 90% من المحكمين على الأقل صلاحيتها، فأصبح عدد عبارات الأداة بعد التحكيم (67) فقرة.

ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات الأداة من خلال حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا (Cronbach-Alpha) فكان معامل الثبات الكلي للأداة (0.87) مما يجعلها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه، والجدول (2) يبين ذلك.

2. قامت بإجراء عدد من المقابلات الشخصية مع مجموعة من التربويين، والمشرفين على برامج رعاية الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، وعدد من مدرسي الطلبة الموهوبين وتدوين تلك المقابلات تمهيداً لبناء الأداة الخاصة بالدراسة الحالية.

3. تم تحديد الأبعاد الخاصة التي تقيسها أداة الدراسة في ضوء الهدف الذي وضعت من أجله وبحسب أسئلة الدراسة.

4. تمت صياغة الفقرات الخاصة بكل بعد من تلك الأبعاد بناءً على الأدب التربوي وآراء المحكمين الخبراء في الميدان.

5. وأخيراً، تم بناء أداة الدراسة، ليصار بعد ذلك التحقق من خصائصها السيكومترية.

وتألفت أداة درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في صورتها النهائية من (67) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية. هي التخطيط للتدريس، والتدريس

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

العدد	الفئات	المتغير
74	ذكر	الجنس
32	أنثى	
21	دبلوم متوسط	المؤهل العلمي
59	بكالوريوس	
26	دراسات عليا	خبرة التدريس
29	اقل من 5	
41	من 5-10	
36	أكثر من 10	
106		المجموع لكل متغير

الجدول (2): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأبعاد أداة الدراسة ككل

الرقم	البعد	معامل الثبات
1	التخطيط للتدريس	0.87
2	التدريس والإدارة الصفية	0.84
3	التقييم	0.86
	الأداة ككل	0.85

(3) درجات، إجابة قليلة درجتين، وإجابة قليلة جداً درجة واحدة. واعتمدت الباحثة مستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين وفقاً للمعيار الأتي: المنخفض (من 1-، 33، 2)، المتوسط (من 2، 34-، 66، 3)، المرتفع (من 367-، 5).

عرض النتائج ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لاسئلتها، وعلى النحو الأتي:

المعالجة الإحصائية: لتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة تم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في الإجابة عن أسئلة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، والمقارنات البعدية بطريقة شقية للإجابة عن السؤال الثاني. وقد اعتمد مقياس ليكرت الخماسي، حيث أعطيت إجابة كبيرة جداً (5) درجات، إجابة كبيرة (4) درجات، إجابة متوسطة

تفوق إتقانهم لمهارات التخطيط والتقييم، بينما في الدراسة الحالية جاء بعد التقييم في المرتبة الأولى، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزعبي (1993) إذ اعتمدت الباحثة في أداة الدراسة التي قامت بإعدادها على أبعاد التدريس الفعال التالية: التخطيط، التدريس، التقييم، الإدارة الصفية. كأبعاد رئيسية في عملية تقييم المعلمين. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد من أبعاد الاحتياجات التدريبية على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

1. الاحتياجات التدريبية المتعلقة ببعد التخطيط للتدريس

لتعرف الاحتياجات التدريبية المتعلقة ببعد التخطيط للتدريس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين كما هو موضح في الجدول (4).

بين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.12 - 3.83)، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد التخطيط للتدريس ككل (2.79) وبمستوى متوسط. حيث جاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على " أربط أهداف الدرس بأهداف المنهج. " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.83)، بينما جاءت الفقرة رقم (12) ونصها " أحدد خطوات وإجراءات تنفيذ الموقف التعليمي " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.12). وترى الباحثة أن هذا إن دل على شيء فإنه يدل على تركيز معلمي الطلبة الموهوبين على قضايا التحصيل الأكاديمي وإهمالهم للجوانب الأخرى وهذا يؤكد وجود الفجوة التي يشار إليها بالفروق ما بين النظرية والتطبيق فمعلمي الطلبة الموهوبين يتقنون التخطيط لجميع الجوانب التعليمية ولكن لا ينعكس ذلك على بعد ربط أهداف الدرس بأهداف المنهج.

2. الاحتياجات التدريبية المتعلقة ببعد إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس:

لتعرف الاحتياجات التدريبية المتعلقة ببعد إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين كما هو موضح في الجدول (5).

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.18 - 3.78)، وبلغ المتوسط الحسابي لمهارة بعد إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس ككل (3.10) وبمستوى متوسط. حيث جاءت الفقرة رقم (22) التي تنص على " أعمل على إثارة دافعية الطلبة على التعلم " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.78)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (18) ونصها " أوفر بيئة تعليمية مادية ونفسية ملائمة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: " ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	التقييم	3.34	0.28	متوسط
2	2	التدريس والإدارة الصفية	3.10	1.06	متوسط
3	1	التخطيط للتدريس	2.79	1.13	متوسط
الاحتياجات التدريبية ككل			3.24	1.04	متوسط

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.79-3.34)، حيث جاء بعد التقييم في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.34)، بينما جاء بعد التخطيط للتدريس في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.79)، وبلغ المتوسط الحسابي لأبعاد الأداة ككل (3.24). ويمكن تفسير هذه النتيجة أن معلمي الطلبة الموهوبين يحتاجون إلى مهارات متعلقة بالتقييم، ويشعرون أن لديهم ضعف في هذا الجانب، لأن مستويات الطلبة الموهوبين متقاربة وتحتاج إلى مهارات لتقييم أداء الطلبة، كما أن كليات إعداد المعلمين لا تركز على هذا الجانب، وإنما تركز على تزويدهم بالمعارف والمعلومات، أما بعد التدريس والإدارة الصفية الذي جاء بالمرتبة الثانية، فترى الباحثة أن معلمي الطلبة الموهوبين يحتاجون هذه المهارات كون أن الطلبة لديهم خصوصية في التدريس والتعامل داخل الغرفة، وبالتالي لديهم قناعة أنهم لا يمتلكون هذه الميزة، أما بعد التخطيط للتدريس الذي جاء بالمرتبة الأخيرة، فيمكن تبرير هذه النتيجة بأن معظم المناهج الدراسية تزود المعلمين بمعلومات عن كيفية التخطيط للتدريس، وأفضل الأساليب والطرق للتعامل مع المواد الدراسية، كما أن هناك لكل مادة دراسية دليلاً للمعلم يساعده على التخطيط السليم للتدريس. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الصمادي والنهار (2001)، التي أظهرت نتائجها أن المهارات العامة المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم متوافرة بشكل جيد وإن ظهر أن إتقان التعليم للمهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس

بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.18). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الإدارات المدرسية تقوم بالتركيز على البرامج التدريبية التي تهتم بموضوعات التدريس والإدارة الصفية، كما أن نجاح المعلم في عمله يعتمد بدرجة أساسية على تدريسه وإدارته للصف.

تساعد على التعلم. " بمتوسط حسابي بلغ (3.76)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (20) ونصها " أعزز السلوك الملائم الذي يظهره الطلبة وأحثهم على التعلم. " بمتوسط حسابي بلغ (3.67)، بينما جاءت الفقرة رقم (42) ونصها " أهتم بالأنشطة التي تدرب الطالب على الإبداع وممارسة المهارات العقلية "

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات الاحتياجات التدريبية ل بعد التخطيط للتدريس مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
1	8	أربط أهداف الدرس بأهداف المنهج.	3.83	.88	مرتفعة
2	6	أحدد وأنوع الأنشطة والأساليب الكفيلة بتحقيق الأهداف العامة للمحتوى التعليمي.	3.74	1.33	مرتفعة
3	10	أراعي مستويات الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.	3.63	1.34	متوسطة
4	7	أصيغ أهدافي السلوكية بطريقة قابلة للقياس.	3.55	1.28	متوسطة
5	1	أحدد في خطتي العناصر الأساسية اللازم توفرها في الخطة من (أهداف، محتوى، وسائل، أنشطة، تقييم، والزمن)	3.46	.66	متوسطة
6	5	أراعي حجم ومضمون وحدات الكتاب عند تحديد الحصص والزمن اللازم لتطبيق الخطة التربوية للطلبة.	3.27	.91	متوسطة
7	4	أستعين بدليل المعلم لإعداد خطتي السنوية.	3.26	.62	متوسطة
8	9	أحدد الأهداف الخاصة بكل موضوع.	3.22	1.15	متوسطة
9	3	ابني خطتي السنوية في ضوء تحليل مسبق للكتاب والمنهاج والقدرات العقلية لدى الطلبة.	3.18	.64	متوسطة
10	13	أحدد أدوات التقييم الكفيلة بالتعرف إلى درجة ما تحقق من الأهداف.	3.15	.96	متوسطة
11	2	تتسجم أهدافي مع الخطوط العريضة للمنهاج ومحتوى الكتاب المقرر.	2.71	.64	متوسطة
12	11	أربط الأهداف بمستوى الطلبة ونموهم العقلي.	2.53	.98	متوسطة
13	12	أحدد خطوات وإجراءات تنفيذ الموقف التعليمي	2.12	.83	منخفضة
البعد ككل		التخطيط للتدريس	2.79	.29	متوسط

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات الاحتياجات التدريبية المتعلقة ب بعد إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
1	22	أعمل على إثارة دافعية الطلبة على التعلم.	3.78	1.07	مرتفعة
2	18	أوفر بيئة تعليمية مادية ونفسية ملائمة تساعد على التعلم.	3.76	1.22	مرتفعة
3	20	أعزز السلوك الملائم الذي يظهره الطلبة وأحثهم على التعلم.	3.67	.94	مرتفعة
4	24	أختار طريقة التدريس التي تتناسب مع أهداف الدرس.	3.63	.92	متوسطة
5	31	أهمهد للدرس بأسئلة وأنشطة مناسبة لمحتواه وأهدافه.	3.59	.99	متوسطة
6	16	أستخدم التشكيلات والتنظيمات المختلفة التي تناسب الأنشطة التعليمية الخاصة بكل حصة.	3.59	1.21	متوسطة
7	19	أدير الصف وأضبط سلوك الطلاب بفاعلية.	3.56	1.19	متوسطة
8	17	أتحرك داخل الغرفة الصفية في الأوقات والأماكن المناسبة.	3.55	.93	متوسطة
9	21	أحافظ على اتزاني الانفعالي في مواجهة المشكلات الانضباطية التي تظهر أثناء سير الحصة.	3.55	.94	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
10	23	أشجع الطلبة على التعبير عن أفكارهم.	3.53	.81	متوسطة
11	25	أعرض المادة التعليمية بشكل منظم ومتدرج من السهل إلى الصعب.	3.46	.91	متوسطة
12	32	أحدد وقت كافٍ للإصغاء لأسئلة الطلبة.	3.45	.98	متوسطة
13	33	أعرض المحتوى التعليمي بتتابع وتسلسل منطقي	3.44	.85	متوسطة
14	26	أحلل المهارات إلى مكوناتها السلوكية تحليلاً دقيقاً وأقدمها للطلبة.	3.35	.97	متوسطة
15	30	أمتلك القدرة على جذب انتباه الطلبة.	3.34	1.11	متوسطة
16	27	أستخدم أنشطة متعددة لتدريس المحتوى التعليمي للطلبة.	3.33	.98	متوسطة
17	34	أطرح أسئلة مثيرة للتفكير تحفز الطلبة للتفاعل مع الموقف التعليمي.	3.29	.88	متوسطة
18	28	أؤكد من فهم الطلبة للمادة التعليمية (الكافية).	3.25	.90	متوسطة
19	35	أربط خبرات الطلبة السابقة مع اللاحقة في المواقف الصفية.	3.06	1.08	متوسطة
20	29	أقدم المادة بأسلوب يناسب العمر العقلي للطلبة.	3.03	1.04	متوسطة
21	52	أستخدم الحاسوب في تدريس المنهاج الخاص بالطلبة الموهوبين.	3.03	1.38	متوسطة
22	36	أوفر روح المرح في المواقف التعليمية الصعبة.	3.03	.95	متوسطة
23	46	أوفر للطلبة الموهوبين المجال المناسب لممارسة خيالهم والتمتع بخبرة الإبداع والخلق في إنتاجهم الخاص.	3.02	1.12	متوسطة
24	15	أستثمر الوقت المخصص للحصة بفاعلية.	3.00	1.03	متوسطة
25	47	أعمل على الانتقال بالطالب الموهوب من منطلق للمعرفة إلى مختبر ثم منتج للمعرفة.	2.96	.88	متوسطة
26	37	أختار النقاط التعليمية الهامة بدقة وأقدمها بشكل منظم.	2.94	1.10	متوسطة
27	45	أستخدم إستراتيجية حل المشكلات أثناء تدريسي للطلبة الموهوبين.	2.90	1.05	متوسطة
28	50	أمتلك القدرة في إعداد الأسئلة الصفية بأنواعها المختلفة وطرق استخدامها.	2.86	1.02	متوسطة
29	48	أسعى إلى إثراء المواضيع التي يدرسها الطالب الموهوب.	2.83	1.11	متوسطة
30	51	أحرص على تفعيل دور الطلبة الموهوبين بالموقف التعليمي	2.81	1.10	متوسطة
31	49	أستخدم أسلوب الحفز الذهني في تدريس الطلبة الموهوبين.	2.66	1.28	متوسطة
32	14	أجهز البيئة التعليمية المناسبة لتدريس الطلبة مسبقاً	2.65	1.30	متوسطة
33	38	أركز على العمليات العقلية المختلفة من إدراك، تذكر، وتفكير أثناء تدريسي للطلبة الموهوبين.	2.62	.96	متوسطة
34	44	أستخدم أساليب البحث العلمي لإضافة معرفة جديدة للطلبة الموهوبين في أي مجال دراسي.	2.59	1.28	متوسطة
35	39	أدرب الطلبة على مهارات التفكير الإبداعي والإنتاجية الإبداعية.	2.47	1.34	متوسطة
36	43	أركز على خصائص أساسية في التعليم مثل الطلاقة، الأصالة، المرونة لتحقيق الإنتاجية الإبداعية.	2.47	1.27	متوسطة
37	41	أقدم العديد من طرق التدريس التي تهدف إلى تعزيز التفكير الناقد.	2.43	.95	متوسطة
38	40	تعمل طرق التدريس التي أستخدمها على تنمية الإنتاجية الإبداعية للطلاب.	2.34	1.06	متوسطة
39	42	أهتم بالأنشطة التي تدرب الطالب على الإبداع وممارسة المهارات العقلية.	2.18	1.28	منخفضة
		بعد التدريس والإدارة الصفية ككل	3.10	.36	متوسطة

3. الاحتياجات التدريبية المتعلقة ببعده التقييم:

الطلبة الموهوبين في تقييم طلبتهم والذي في الغالب لا يتناسب مع روح الإبداع والابتكار والتجديد الذي يميز هذه الفئة من الطلبة. كذلك ربما يعود ذلك أيضاً لعدم امتلاك كل من معلمي الطلبة الموهوبين للكفايات المتعلقة بمجال القياس والتقويم، حيث إن كثيراً من معلمي الطلبة الموهوبين لم يخضعوا لدورات تدريبية متقدمة ومختصة بالاختبارات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: "هل تختلف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين باختلاف كل من (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة) للمعلم؟"

أولاً - للإجابة عن مدى اختلاف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين باختلاف جنس المعلم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على أداة الدراسة الخاصة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين حسب متغير جنس المعلم (ذكوراً وإناثاً) والجدول (7) يبين ذلك.

للتعرف على الاحتياجات التدريبية المتعلقة ببعده التقييم تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين، كما هو موضح في الجدول (6).
يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.74 - 3.91)، وبلغ المتوسط الحسابي لبعده التقييم ككل (3.34) وبمستوى متوسط. حيث جاءت الفقرة رقم (58)، التي تنص على " استخدم نظام تقويمي لتقييم تطور المهارات المعرفية العليا عند الطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.91)، بينما جاءت الفقرة رقم (63) ونصها " اعد أسئلة تقويمية شاملة للمحتوى التعليمي المقرر تراعي قدرات الطلبة " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.74). ويمكن تفسير ذلك بأهمية امتلاك معلمي الطلبة الموهوبين القدرة على تحديد مستويات الطلبة الموهوبين حيث تعد هذه الخطوة هي مفتاح النجاح للتدريس الفعال لهذه الفئة من الطلبة، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على النمط الروتيني الذي يستخدمه معلمي

الجدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات الاحتياجات التدريبية المتعلقة ببعده التقييم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
1	58	استخدم نظام تقويمي لتقييم تطور المهارات المعرفية العليا عند الطلبة.	3.91	1.05	مرتفعة
2	60	استخدم نظام تقويمي يُخضع المنهاج للمراجعة والتعديل عند اكتشاف أي خلل.	3.76	.80	مرتفعة
3	53	أوظف اختبارات التحصيل المدرسية في تصنيف الطلبة إلى مستويات.	3.63	.95	متوسطة
4	59	استخدم نظام تقويمي لتقييم تطور مهارات التفكير الناقد عند الطلبة.	3.60	.89	متوسطة
5	54	أستخدم النتائج الإبداعية كطريقة من طرق تقييم الطلبة.	3.52	.87	متوسطة
6	62	اعد وأنفذ برامج علاجية للطلبة في ضوء الاختبارات التشخيصية.	3.45	.85	متوسطة
7	57	استخدم نظام تقويمي لتقييم تقدم أداء الطلبة.	3.44	.93	متوسطة
8	61	امتلك القدرة على تشخيص المشكلات التحصيلية لدى طلبتي وإيجاد الحلول المناسبة لها.	3.42	.83	متوسطة
9	65	أتقن مهارة تقويم الأداء للطلبة داخل وخارج الغرفة الصفية.	3.18	.94	متوسطة
10	55	أعمل على توجيه الطلبة بعد التقييم لتحسين مستوى أدائهم.	3.17	1.07	متوسطة
10	64	اعد الاختبارات التشخيصية واستخدمها لتحديد مستويات طلبتي.	3.17	1.40	متوسطة
12	67	استفيد من التغذية الراجعة في تحسين مستوى طلابي.	3.14	1.10	متوسطة
13	66	احلل نتائج طلبتي واستفيد منها في معالجة المشكلات التحصيلية لديهم.	3.09	1.07	متوسطة
14	56	ألم بالطرق المختلفة للتقويم التربوي المناسب لأداء الطلبة.	2.98	1.02	متوسطة
15	63	اعد أسئلة تقويمية شاملة للمحتوى التعليمي المقرر تراعي قدرات الطلبة.	2.74	.79	متوسطة
البعده ككل		الاحتياجات التدريبية المتعلقة ببعده التقييم	3.34	.29	متوسطة

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين على أداة الدراسة حسب متغير جنس المعلم (ذكوراً وإناثاً)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	جنس المعلم	الاحتياجات التدريبية المتعلقة ببعيد
.47	3.21	74	ذكر	التخطيط للتدريس
.54	4.51	32	أنثى	
.79	4.01	106	المجموع	
.67	3.36	74	ذكر	التدريس والإدارة الصفية
.51	3.64	32	أنثى	
.63	3.58	106	المجموع	
.82	3.29	74	ذكر	التقييم
.69	4.48	32	أنثى	
.58	4.21	106	المجموع	
.57	3.20	74	ذكر	المجموع
.83	4.88	32	أنثى	
.71	4.02	106	المجموع	

بعد التخطيط للتدريس، وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين الذكور والإناث على بعد التدريس والإدارة الصفية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.90) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه لا يوجد فرق بين المعلمين الذكور والإناث في تقدير الكفايات المتعلقة ببعيد التدريس والإدارة الصفية، وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين الذكور والإناث على بعد التقييم، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.633) وهي قيمة صغيرة وغير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا يوجد فرق بين المعلمين الذكور والإناث في الكفايات المتعلقة ببعيد التقييم، وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين حاصل المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين الذكور والإناث على أبعاد أداة الدراسة الخاصة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين حسب متغير جنس المعلم، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.475) وهي قيمة صغيرة جداً وغير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه لا يوجد فرق بين المعلمين الذكور والإناث في تقدير الكفايات المتعلقة بالأبعاد الثلاثة لأداة الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب رأي الباحثة لتشابه ظروف الإعداد لمعلمي الطلبة الموهوبين في الأردن قبل الخدمة أثناء الدراسة الجامعية وكذلك تشابه الإعداد أثناء الخدمة حيث في الأغلب يتم تدريب معلمي الطلبة الموهوبين على نفس الكفايات

يتضح من الجدول (7) أن هناك فرقا ظاهرا بين المتوسطات الحسابية لعلامات المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في بعد الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتخطيط للتدريس فقد بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين الذكور (3.21) وبلغ المتوسط الحسابي للمعلمات (4.51) وكان الفرق (1.30) لصالح المعلمات، أما في بعد التدريس والإدارة الصفية، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين الذكور (3.36) وبلغ المتوسط الحسابي للمعلمات (3.64) وكان الفرق (0.28) لصالح المعلمات. أما في بعد التقييم، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين الذكور (3.29) وبلغ المتوسط الحسابي للمعلمات (4.48) وكان الفرق (1.19) لصالح المعلمات. أما في المجموع الكلي لأداة الدراسة الخاصة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين حسب متغير جنس المعلم (ذكوراً وإناثاً) فقد بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين الذكور (3.20) وبلغ المتوسط الحسابي للمعلمات (4.88) وكان الفرق (1.68) وللكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لتلك الفروق استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA والجدول (8) يبين ذلك.

يتضح من الجدول (8) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين الذكور والإناث على بعد التخطيط للتدريس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.517) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه لا يوجد فرق بين المعلمين الذكور والإناث في الأداء على الكفايات المتعلقة على

ثانياً: وللإجابة عن مدى اختلاف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين باختلاف المؤهل العلمي للمعلم (دبلوم متوسط، بكالوريوس، دراسات عليا) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين حسب متغير المؤهل العلمي، والجدول (9) يوضح ذلك.

والبرامج التدريبية كونها يتم تعميمها من وزارة التربية والتعليم على المدارس التي يتواجد بها معلمو الطلبة الموهوبين في كافة أنحاء المملكة وبالتالي لم يجد معلمو الطلبة الموهوبين اختلافاً بالاحتياجات التدريبية باختلاف جنس المعلم. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إنون (Enon, 1996) بعدم وجود فروق تعزى للجنس، واختلفت مع نتيجة دراسة الصمادي والنهار (2001)، ودراسة صوص (2010).

الجدول (8): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لنتائج أداة الدراسة حسب متغير جنس المعلم (ذكوراً وإناثاً)

الاحتياجات التدريبية المتعلقة ببعدها	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية
التخطيط للتدريس	بين الجنسين	.693	1	.693	1.517	.0103
	داخل الجنسين	16.032	38	0.421		
	المجموع	16.622	39			
التدريس والإدارة الصفية	بين الجنسين	.362	1	.362	0.90	.461
	داخل الجنسين	15.311	38	0.402		
	المجموع	15.671	39			
التقييم	بين الجنسين	.611	1	.611	1.633	.472
	داخل الجنسين	14.212	38	.374		
	المجموع	14.441	39			
كامل الأداة	بين الجنسين	.167	1	.167	.475	.323
	داخل الجنسين	13.343	38	.351		
	المجموع	13.121	39			

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين حسب متغير المؤهل العلمي

الاحتياجات التدريبية المتعلقة ببعدها	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط للتدريس	دبلوم متوسط	21	3.67	.24
	بكالوريوس	59	3.75	.18
	دراسات عليا	26	3.69	.23
المجموع		106	3.70	.19
التدريس والإدارة الصفية	دبلوم متوسط	21	3.53	.23
	بكالوريوس	59	3.55	.22
	دراسات عليا	26	3.52	.26
المجموع		106	3.53	.25
التقييم	دبلوم متوسط	21	3.57	.22
	بكالوريوس	59	3.60	.23
	دراسات عليا	26	3.58	.23
المجموع		106	3.58	.21
أداة الدراسة ككل	دبلوم متوسط	21	3.59	.23
	بكالوريوس	59	3.63	.25
	دراسات عليا	26	3.60	.21
المجموع		106	3.61	.23

للمعلم، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين حسب متغير سنوات الخبرة، والجدول (12) يوضح ذلك.

يبين الجدول (12) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (10).

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لسنوات الخبرة للمعلم. وترى الباحثة أن ذلك قد يعود أن التدريس الخاص بالطلبة الموهوبين يحتاج إلى قدرات إبداعية وكفايات خاصة أكثر من الحاجة إلى الخبرة بالسنوات، وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليه دراسة الصمادي والنهار (2001)، ودراسة صوص (2010) والتي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين والمعلمات من مستويات الخبرة العالية تقل حاجاتهم التدريبية ويمتلكون مهارات التدريس بمستوى أفضل من نظرائهم من ذوي الخبرة التدريسية المنخفضة. بينما اتفقت نتائجها مع ما توصلت إليه دراسة إنون (Enon, 1996) والتي أشارت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للإحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين تعزى لسنوات الخبرة للمعلم.

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل العلمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (10).

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للمؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء مجال التخطيط للتدريس، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية كما هو مبين في الجدول (11).

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين دبلوم وبكالوريوس ودراسات عليا، وجاءت الفروق لصالح معلمي الطلبة الموهوبين حملة البكالوريوس. وترى الباحثة أن ذلك قد يعود إلى قلة خبرة معلمي الطلبة الموهوبين من حملة درجة البكالوريوس مقارنة بمعلمي الطلبة الموهوبين من حملة الماجستير والدكتوراه حيث لم يتعرضوا لخبرات ميدانية وكذلك خيرات أكاديمية كالمعلمين من حملة الدراسات العليا، بالتالي تكون حاجاتهم التدريبية أكثر. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة صوص (2010) بعدو وجود فروق للمؤهل العلمي.

ثالثاً: وللإجابة عن مدى اختلاف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين باختلاف سنوات الخبرة

الجدول (10): تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين

الاحتياجات التدريبية المتعلقة بـ	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	.375	2	.187	3.819	.023
	داخل المجموعات	15.657	319	.049		
	الكلية	16.031	321			
التدريس والإدارة الصفية	بين المجموعات	.060	2	.030	.551	.577
	داخل المجموعات	17.426	319	.055		
	الكلية	17.487	321			
التقييم	بين المجموعات	.187	2	.093	1.055	.350
	داخل المجموعات	28.269	319	.089		
	الكلية	28.456	321			
أداة الدراسة ككل	بين المجموعات	.130	2	.065	1.039	.355
	داخل المجموعات	20.005	319	.063		
	الكلية	20.135	321			

الجدول (11): المقارنات البعدية بطريقة شفوية لأثر المؤهل العلمي على بعد التخطيط للتدريس

البعد	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
التخطيط للتدريس	دبلوم	3.67			
	بكالوريوس	3.75	*.08		
	دراسات عليا	3.69	.02	.06	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين حسب متغير سنوات الخبرة

الاحتياجات التدريبية المتعلقة ببعدها	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط للتدريس	أقل من 5 سنوات	29	3.98	.46
	من 5-10 سنوات	41	3.97	.59
	أكثر من 10 سنوات	36	3.64	.86
	المجموع	106	3.88	.64
التدريس والإدارة الصفية	أقل من 5 سنوات	29	3.64	.52
	من 5-10 سنوات	41	3.81	.62
	أكثر من 10 سنوات	36	3.76	.82
	المجموع	106	3.73	.64
التقييم	أقل من 5 سنوات	29	3.76	.49
	من 5-10 سنوات	41	3.67	.54
	أكثر من 10 سنوات	36	3.42	.77
	المجموع	106	3.63	.60
أداة الدراسة ككل	أقل من 5 سنوات	29	3.76	.40
	من 5-10 سنوات	41	3.82	.51
	أكثر من 10 سنوات	36	3.65	.77
	المجموع	106	3.75	.55

الجدول (13): تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين

الاحتياجات التدريبية المتعلقة ببعدها	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	.890	2	.445	4.158	.345
	داخل المجموعات	15.022	103	.107		
	الكلية	15.912	105			
التدريس والإدارة الصفية	بين المجموعات	.210	2	.105	.945	.780
	داخل المجموعات	15.540	103	.111		
	الكلية	15.751	105			
التقييم	بين المجموعات	.715	2	.357	3.797	.376
	داخل المجموعات	13.182	103	.094		
	الكلية	13.897	105			
أداة الدراسة ككل	بين المجموعات	.175	2	.088	1.060	.760
	داخل المجموعات	11.753	103	.083		
	الكلية	11.928	105			

التوصيات

كليات التربية المهارات والمعارف المنبثقة من الاحتياجات التدريبية للعاملين في الميدان التربوي وخاصة في التقييم والتدريس والإدارة الصفية والتخطيط.

3. ضرورة توفر دراسات مستمرة بشكل دوري لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين، ليكون منطلقاً لتطوير برامج إعداد المعلمين الحالية أو لاستحداث برامج تدريب أثناء الخدمة، حسب المناهج المطورة.

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1. ضرورة أن تكون الدورات التدريبية نابعة من احتياجات معلمي الطلبة الموهوبين، خاصة في التقييم والتدريس والإدارة الصفية والتخطيط للتدريس.

2. التنسيق بين وزارة التربية والتعليم والجامعات الأردنية من أجل تضمين المواد الدراسية الجامعية التي تقدم لطلبة

المراجع

شوق، م. (2001) معلم القرن الحادي والعشرين (اختياره، إعداده، تنميته)، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

صبري، خ. (2006) سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأرض الفلسطينية، القدس: معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطينية (ماس).

الصمادي، ج. والنهار، ت. (2001) مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال، مجلة مركز البحوث التربوية، 10(19) 193-216.

الطحاني، ح. (2002) التدريب مفهومه وفاعليته، عمان، الأردن: دار الشروق.

الطعاني، ح. (2006) أثر تدريب معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في برنامج المدرسة الأساسية على تحصيل طلبتهم في مادة الرياضيات، مجلة أم القرى للعلوم التربوي والاجتماعية والإنسانية، 18(1)، 131-164.

عيساوي، م. (2004) مواقف معلمي المعلمين وطلاب كليات إعداد المعلمين تجاه الحداثة في جهاز التربية والتعليم العربي في (إسرائيل). جامعة أكاديمية القاسمي، باقة الغربية (8)، 385-401.

قطامي، ن. (2010) مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الهشامي، ر. (2003) الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

هلال، م. (2003) التدريب الأسس والمبادئ، موسوعة التدريب، مركز تطوير الأداء والتنمية.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (2012) برامج الطلبة الموهوبين، عمان، الأردن.

أبو حسين، ج وعيساوي، م. (2003) التربية العملية ودورها في إعداد المعلمين، باقة الغربية، أكاديمية القاسمي.

أبو لبد، ز. (1999) خصائص المعلم الناجح من وجهة نظر مديري وطلاب مدارس القدس الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

التميمي، ع. (2008) الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في الرياض بالمملكة العربية السعودية، منتديات أوقف التدريب فوراً، متاح على الموقع.

جروان، ف. (2008) الموهبة والتفوق والإبداع، عمان، الأردن: دار الفكر.

جروان، ف. (2013) عناصر البيئة المدرسية الإيجابية. مؤتمر شباب مبدع- انجازات واعدة. عمان الأردن.

حسن، ع. (1990) إستراتيجية وبنى جديرة في تدريب المعلم أثناء الخدمة دراسة ميزانية في الإنماء التربوي، المؤتمر العلمي الثاني، إعداد المعلم التراكمات والتحديات، المجلد 3، الإسكندرية.

الدليمي، ط. العياصرة، أ. الطيطي، م. (2010) الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى ومعلماتها في مديرية التربية والتعليم بمحافظة جرش في الأردن، المؤتمر العلمي الثالث، تربية المعلم العربية، وتأهيله، رؤى معاصرة، جامعة جرش من 6-4/8/2010. 209-1980.

الدميني، ج. (2008) الاحتياجات التدريبية للمشرفين في محافظة تعز بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تعز، اليمن.

راشد، ع. (1996) اختيار المعلم وإعداده، القاهرة: دار الفكر العربي.

رفاع، م. (2004) تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. مجلة 1 رسالة الخليج العربي، 13(45). 44-71.

الزبيعي، ن. (1993) بناء أداة لقياس فاعلية معلم التربية الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

شحاتة، ح. (2003) نحو تطوير التعليم في الوطن العربي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

Boise, M. (2005) Teachers with special Needs: Training for teachers of Adults with learning difficulties. Erick. NHNCE528581.

Himill, L., Jantzen, A. and Bargerhuff, M. (1999) Analysis of Effective Educator Competencies in Inclusive Environments. Action in Teacher Education, 21(3): 21-37.

Jeppersan. Connty public schools (2000) Definition of

- Efficacy and Training Motivation on Trainees, Training Effectiveness. *Personal Review*, 35(1): 51-65.
- Tillema, H. (2004) The Dilemma of Teacher Educators: Building Actual Teaching on Conceptions of Learning to teach. *Teaching Education*, 15(3): 177-191.
- Van Tassel -Baska, J. (2006) A Content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs, *Gifted Child Quarterly*, 50 (3): 199-215.
- Zaciewski, R. (2001) Measuring Training Effectiveness, *Quality Progress*, 34(6): 164-171.
- Gifted and Talented, Golden, Colorado.
- Johnston, S. (2007) The Training Needs of teachers and school psychologists, ERIC, CHNCG537690.
- Seles, L. (2002) More is not necessarily better: The relationship between the quantity and quality of training efforts, *The International Journal of Human Resources Management*, 13(8): 1279-1298.
- Sharon, M.et al. (2008) A Survey of teacher perceptions and training needs ERIC, GHNSP 521704.
- Tia, W. (2006) Effects of training Framing general Self-

Required Training Needs for Gifted Students Teachers in Hashemite Kingdom of Jordan

*Yesra Yousef Al-Ali **

ABSTRACT

The present study aimed to identify training needs for gifted students teachers in the Hashemite Kingdom of Jordan, and the relationship of these needs with sex of the teacher, scientific degree and experience in teaching. The study population consisted of all gifted students teachers at King Abdullah schools for Excellence (324), study sample consisted of (106) male and female gifted students teachers, and they were chosen randomly at the academic year 2013. The researcher developed a questioner consisted of (67) paragraph divided to three dimensions (planning for teaching, teaching and classroom managements, evaluation). Validity and reliability of the questioner were verified. To answer the study questions the following statistical methods were used (mean, standard deviation, one way analysis of variances, sheffae's test). The study results indicated that the degree of training needs for gifted students teachers was moderate, the assessment came in the first place, followed by teaching and classroom management in the second and planning to teach in the last place. Results also showed that there are no differences attributed to sex and teaching experience in training needs related to the three dimensions of the tool of the study, also the results of the study showed the presence of statistically significant differences in favor of the teachers of bachelor holders. In light of the study results the researcher recommended that the training courses should be according to gifted students teachers needs, especially in planning for teaching, teaching and classroom managements, evaluation.

Keywords: Training Needs, Teachers of Gifted Students.

* Faculty of Alya, Al-Balqa Applied University, Jordan. Received on 30/9/2014 and Accepted for Publication on 10/11/2014.