

الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأتموزج الإثرائي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية

عبدالله بن محمد الجغيمان

أستاذ مشارك بكلية التربية بجامعة الملك فيصل بالإحساء

الإحساء، المملكة العربية السعودية، ص ب ٣٨٠

E-mail: alju9390@gmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/١١/٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٣/٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: الأداء التدريسي، معلم تربية الموهوبين، الأتموزج الإثرائي، تخطيط الخبرات التدريسية، مهارة التفكير.

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأتموزج الإثرائي الفاعل في مدارس التعليم العام السعودية. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة وأربعين معلماً ومعلمة يدرسون برامج رعاية الموهوبين للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، صُممت بطاقة ملاحظة مكونة من (٤٠) فقرة موزعة على قسمين هما: مهارات تخطيط الخبرات التعليمية التعلمية، ومهارات التفكير والبحث العلمي.

وكشفت نتائج التحليل الإحصائي أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين حقق مستوى عالٍ من الممارسة. وبصورة جلية، فقد تبين أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين تميز بالتخطيط الفعال لخبرات تعليمية تعليمية مناسبة لميول الطلبة وحاجاتهم ورغباتهم فضلاً عن تنمية مهارات حل المشكلة التفكير الإبداعي. وبالرغم من هذه النتائج الإيجابية لأداء المعلمين، إلا أنه تبين أن الأداء التدريسي للمعلمين لم يحقق متوسطات حسابية عالية في بعض المهارات ذات الصلة بتنمية مهارات التفكير التحليلي ومهارات البحث العلمي. وبناءً على ذلك، خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات ذات العلاقة.

مقدمة الدراسة وخلفيتها

مختلف بلدان العالم يلحظ اهتماماً كبيراً برعاية الموهوبين والمبدعين، حيث تشكل هذه الرعاية أبرز التوجهات المعاصرة لعمليات الإصلاح المدرسي في

تعد عملية التقدم العلمي والتقني في مختلف جوانب الحياة نتاج العقول المبدعة؛ فالتأمل لواقع

مختلف الأنظمة التربوية، الرامية إلى استثمار رأس المال البشري. ويهدف هذا التوجه إلى إحداث نقلة نوعية في المجتمعات البشرية لتتحول من مستهلكة إلى منتجة؛ فتحقيق هذا التوجه لا يمكن أن يتم إلا بإعطاء جل الاهتمام للموهوبين والمبدعين من أبناء المجتمع.

ومن ملامح الاهتمام بالموهوبين تربوياً، قيام العديد من الأنظمة التربوية في مختلف بلدان العالم، بتبني برامج تربوية خاصة لرعايتهم. وفي هذا السياق يرى الخطيب والحديدي (١٩٩٧) أن الحاجة إلى إنشاء برامج تربوية لرعاية الموهوبين والمبدعين باتت إحدى الضرورات التي يجب أن تتبناها الأنظمة التربوية؛ وذلك للتخلص من الاعتقادات الخاطئة لدى الكثير من الناس، التي تشير إلى أن الموهوبين قادرين على تحقيق الانجاز في الظروف العادية، كونهم يحظون باهتمام خاص من قبل معلمهم باعتبارهم النخبة في البيئات الصفية العادية. إن ممارسة مثل هذا السلوك يعد من أشكال التمييز بين الطلبة، الذي يجب الابتعاد عنه. وعلى غرار الخطيب والحديدي، يذكر الجعيمان (٢٠٠٨) أن المبررات الرئيسة لإنشاء برامج لرعاية الطلبة الموهوبين في المدارس تتمثل فيما يلي:

• التعرف على الموهوبين ورعايتهم داخل المدرسة أمر في غاية الأهمية وله عظيم الأثر في تنمية المواهب ورعايتها.

• وجود برنامج لرعاية الموهوبين في المدرسة يعطي انطباعاً على أن العناية بالموهبة جزء مهم لا يمكن

تجزئته عن وظيفة المدرسة التربوية.

• الطالب الموهوب بحاجة إلى رعاية خاصة ومستمرة من قبل معلم يتفهم حاجياته المتنوعة وهي أكثر من مجرد المساعدة على تنمية قدراته العقلية والمعرفية، بل تتجاوز إلى توفير خدمات إرشادية واجتماعية ونفسية.

• من طبيعة الموهبة أنها تبرز حيناً وتخبو حيناً آخر لأسباب كثيرة منها ما هو اجتماعي ومنها ما هو نفسي، لذا فوجود معلم على دراية بهذه الخصائص متابع لهذا التطور والتغير أمر في غاية الأهمية لتعزيز مواطن القوة ومحاولة معالجة ما يمكن علاجه للحفاظ على هذه الموهبة متوهجة.

• وجود معلم على وعي بخصائص الموهوبين واحتياجاتهم النفسية والعلمية يعطي الطالب الموهوب راحة واطمئناناً وشعوراً بالألفة مما يزيد في إنتاجيته ويحفزه على مضاعفة الجهد.

• معظم طلبة المدرسة بحاجة إلى برامج خاصة وفرص تربوية متنوعة تبرز من خلالها مواهبهم المتعددة ويشعرون من خلالها بالرضا عن النفس وأن المدرسة مجال فسيح لا يقتصر على جانب واحد فقط من التفوق بل يستوعب جميع طاقاتهم وقدراتهم مهما كانت متنوعة.

• إن وجود معلم على وعي بأساليب التعرف على المواهب ورعايتها يجعل من تلبية حاجات المواهب المتعددة والمتنوعة أمراً ميسوراً - إن شاء الله تعالى - حيث

الموهوبين الذين أسهموا في تطويره ومواءمته ليكون أساساً في تقديم الرعاية للطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام.

• يسعى هذا النموذج إلى توفير خبرات تربوية متنوعة قادرة على مساعدة الطلبة على تنمية مواهبهم وصقلها منذ المراحل العمرية المبكرة، لاسيما وأن الطلبة الموهوبين يعانون من عدم التكيف النفسي، وفقدان روح التحدي، وبطء نمو مواهبهم وقدراتهم العقلية، وذلك في ظل المناهج الدراسية العادية.

ويقوم النموذج الإثرائي الفاعل على مبدأ توفير خبرات تربوية يتفاعل معها الطلبة بشكل متدرج في العمق العلمي والمهاري، بحيث يكون المستوى الأدنى قاعدة لما بعده. وبصورة أكثر تحديداً، فإن النموذج الإثرائي الفاعل الذي تبناه مدارس التعليم العام في السعودية يعمل على إيجاد صيغة تفاعلية بين ثلاثة مرتكزات هي: المحتوى العلمي المتعمق، ومهارات البحث والتفكير، والسمات الشخصية المؤثرة، وذلك من خلال تهيئة إطار عام لخبرات تربوية متعددة ومتنوعة يمر بها الطالب الموهوب عبر ثلاث مراحل رئيسة متدرجة هي: الاستكشاف، والإتقان، والتميز (الجغيمان، ٢٠٠٥).

وبالرغم مما يُقدّم للطلبة الموهوبين من نماذج رائدة في مجال رعايتهم، إلا أن نجاح هذه البرامج يعتمد بالدرجة الأولى على الأداء التدريسي للمعلمين في توظيفهم لأدوارهم اللازمة في البيئات التعليمية

يعمل على تتبع مواهب الطلبة المتعددة وتقديم فرص تربوية لتنميتها إما بشكل فردي أو جماعي.

وفي ضوء المبررات السابقة، تذكر أبو زنادة (٢٠٠٦) عدداً من الأدوار التي ينبغي أن تقوم بها المؤسسات التعليمية لرعاية الموهوبين، وتتمثل هذه الأدوار بفهم حاجات الطلبة الموهوبين وتقبلهم كأفراد فاعلين في مجتمعهم، وضمان حقوقهم من خلال تقديم خدمات قادرة على تلبية حاجاتهم، وتنمية قدراتهم، وصقل شخصياتهم. فضلاً عن توفير فرص تعليمية قادرة على استثمار قدراتهم في بيئات تعليمية تكفل تحقيق متطلبات التكيف النفسي والاجتماعي لهم.

واستجابة لما تقدم، وانطلاقاً من التوجيهات الملكية السامية في المملكة العربية السعودية، المتعلقة بالاهتمام بالموهوبين، فقد حرصت وزارة التربية والتعليم على إعداد برامج مدرسية خاصة بالموهوبين، إذ تعلق الوزارة آمالاً كبيرة على قدرة تلك البرامج في تحقيق أهداف الموهوبين وطموحاتهم. ويعد النموذج الإثرائي الفاعل من أبرز النماذج التي تبنتها وزارة التربية والتعليم في جميع مدارس الموهوبين. ويذكر الجغيمان (٢٠٠٥) أن اختيار هذا النموذج يعود إلى سببين هما:

• آلية بناء هذا النموذج استندت إلى مجموعة من النماذج العلمية في مجال تربية الموهوبين، بالإضافة إلى مشاركة عدد كبير من الخبراء التربويين في مجال رعاية

مواقف تعليمية محيرة وقادرة على توليد الأفكار الجديدة والمتنوعة. فضلاً عن توظيف المبادئ الديمقراطية في البيئات الصفية من خلال احترام أفكارهم ومنحهم الفرصة لإبداء اهتماماتهم وأفكارهم بحيث تنمو لديهم سعة الأفق والإحساس بمشكلات مجتمعاتهم (الماجد، ٢٠٠٨؛ رواشدة، ٢٠٠٣؛ القذافي، ٢٠٠٠).

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي (البركات، ٢٠٠٤؛ الجهني، ٢٠٠٨؛ Navik, 1999; Shumer, 2002; Yuen, 2004; Yuen & Westwood, 2004; Al Barakat & Al - Karasneh, 2005 - يمكن استخلاص العديد من المؤشرات السلوكية، التي تعكس الأداء التدريسي المميز لمعلمي تربية الموهوبين. ويمكن تلخيص هذه المؤشرات السلوكية على النحو الآتي:

- تطوير المواد التعليمية التعليمية القادرة على تنمية الخبرات التعليمية لدى الطلبة الموهوبين.
- الإلمام بتقنيات تصميم الأسئلة التعليمية.
- الإلمام باستراتيجيات التدريس القادرة على تنمية مهارات التفكير والبحث العلمي.
- القدرة على تصميم بيئات تعليمية مناسبة لتنمية التفكير، وذلك في ضوء النظريات التربوية والنفسية.
- فهم حاجات الطلبة الموهوبين واهتماماتهم وميولهم.
- الإلمام بمفهوم أن الطالب الموهوب محور لعملية التعلم في البيئات التعليمية.

(البركات، ٢٠٠٤؛ الحارثي، ٢٠٠١؛ هيجان، ١٩٩٩؛ Torrance, 1962). ولعل ما يؤكد ذلك ما دلت عليه الدراسات والبحوث التربوية، التي أظهرت بصورة جلية أن ضعف الأداء التدريسي للمعلمين، يعد واحداً من أبرز العوامل المؤثرة سلباً على تنمية فعالية البرامج التدريسية؛ الأمر الذي ينعكس سلباً على رعاية الموهوبين والمتفوقين والمبدعين (القذافي، ٢٠٠٠؛ رواشدة، ٢٠٠٣؛ البركات، ٢٠٠٤؛ Yuen, 2004; Yuen & Westwood, 2004). وبصورة أكثر تحديداً، تؤكد الحربي، المشار إليها عند الماجد (٢٠٠٨)، أنه من المستحيل تحقيق الأهداف المرجوة من البرامج الإثرائية دون وجود معلم مؤهل ومتملك للمهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ هذه البرامج. وقريباً من هذا ما أكدته أبحاث تورنس (Torrance) من أن المبادرات الجادة لإعداد المبدعين والموهوبين تستلزم وجود برامج تدريبية لتأهيل المعلمين ليصبحوا قادرين على توفير بيئات تعليمية مشجعة للإبداع ومنمية للموهبة (Torrance, 1980 & 1988).

وانطلاقاً من أهمية الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، فقد تبلورت مجموعة من المهارات التدريسية، التي يفترض أن يمتلكها معلم الطلبة الموهوبين ليكون قادراً على تلبية حاجاتهم وتحقيق طموحاتهم. وتتمثل هذه المهارات بإبراز الجوانب التطبيقية الحياتية للمعرفة التي يدرسها الطالب في البيئات الصفية، واستثارة تفكير الطلبة من خلال توفير

ذات الصلة بالواقع الحياتي. بالإضافة إلى ممارستهم البحث عن المعرفة في مصادرها المختلفة بغرض تمكين الطلبة من الحصول على أفكار متنوعة وحلول إبداعية متميزة.

ويتطلب نجاح المعلم في الأنموذج الإثرائي الفاعل أن يتصف الأداء التدريسي بالتركيز على التنوع في الأنشطة المقدمة للطلبة الموهوبين بحيث يحصل تنوع في الأهداف والمحتوى والخبرات وطرائق واستراتيجيات التدريس وأساليب تقييم تعلم الطلبة، وتوفير فرص تعليمية تحفز الطلبة للتعلم، وتتحدى قدراتهم، وتتيح لهم فرص التفاعل مع الأقران من خلال المشاركة الفاعلة بالأنشطة القائمة على التعلم التعاوني. بالإضافة إلى توفير فرص تعليمية تتيح للطلبة تحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات، وممارسة التخطيط السليم (Al – Barakat & Al – Karasneh, 2005; Shumer, 1999; Posner, 1995; Shoemaker, 1989; Schmdtn, 1985). ومن هنا يؤكد إيجان (Egan, 1992) على المهارات التدريسية لمعلم تربية الموهوبين من خلال الإجراءات السليمة في تخطيط المنهج وتنفيذه وتقييمه اختيار استراتيجيات التدريس التي تركز على إثارة العمليات العقلية العليا.

وفي سياق الحديث عن الأداء التدريسي المميز لمعلم تربية الموهوبين، لا بد من الإشارة إلى ممارسات المعلم في تصميم الأنشطة التي توجه الطلبة لتنمية قدراتهم الإبداعية والتحليلية. وفي هذا الإطار كشفت دراسة نصر (٢٠٠٩) أهمية تصميم الأنشطة التعليمية

• الإلمام بأساليب ربط المواقف التعليمية التعليمية بمواقف حياتية.

• توفير مواقف تعليمية تتحدى تفكير الأطفال.

• توفير فرص تعليمية تنمي تفكير الطلبة الموهوبين.

• اختيار مهام تعليمية مناسبة للطلبة الموهوبين وقدراتهم ومواهبهم.

• تصميم خطط تعليمية قائمة على التعلم البنائي.

• توظيف إجراءات البحث العلمي في تعلم الطلبة الموهوبين.

• فهم الإجراءات السليمة لتقييم تعلم الطلبة.

وتقدير أهمية البرامج الإثرائية ودورها في

تنمية مهارات التفكير والبحث العلمي لدى الطلبة الموهوبين، فإن الأداء التدريسي للمعلمين يجب أن ينصب على مبدأ التعلم النشط؛ أي توفير أنشطة تعتمد على مهارات التواصل اللفظي والكتابي، وتوفير أنشطة تعليمية ذات صلة بمواقف حياتية، وأنشطة تتحدى القدرات العقلية (Shumer, 1999).

وعلى غرار شومر، يؤكد المجلس الوطني

للدراستات الاجتماعية في أمريكا (National Council

for the Social Studies, NCSS, 2001) على أهمية

الأداء التدريسي للمعلم القادر على إعداد المبدعين

والمفوقين، وذلك من خلال توجيه الطلبة لاتخاذ

قرارات بناءً أثناء ممارستهم لمهارات حل المشكلات

(2004) أن الأداء التدريسي الفعال للمعلم مرتبط بقدرته على التخطيط السليم لتنفيذ المنهاج. وتقديراً لأهمية هذا الأداء التدريسي، أظهرت دراسة البركات (٢٠٠٤) أن التخطيط لتوظيف إستراتيجية حل المشكلة، والأنشطة الإثرائية الإبداعية، يعد من أهم المهارات التدريسية التي يجب أن يمتلكها المعلم ليكون قادراً على إعداد أجيال مستقبلية تمتلك مهارات التفكير الإبداعي. وعليه، خلص البركات إلى القول أن تنمية الإبداع لدى الأطفال في مراحلهم العمرية المبكرة يرتبط ارتباطاً مباشراً بالتخطيط لممارسة أنشطة إثرائية بحثية متصلة بواقع مجتمعهم، وذلك من خلال توظيفهم لمهارات التفكير والبحث العلمي.

وبخصوص تصورات الطلبة والمعلمين للأداء التدريسي المميز لمعلمي تربية الموهوبين في الصين، تشير دراسة يون وويسوود (Yuen & Westwood, 2004)، أن أهم السلوكيات التدريسية المتميزة لمعلمي تربية الموهوبين، تتمثل بالإلمام الكامل بالإجراءات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات التفكير العلمي القائم على الحل المبدع للمشكلات، وتوفير خبرات تعليمية في ضوء فهم حاجات الطلبة الموهوبين.

وفي دراسة أخرى، أجراها يون (Yuen, 2004) في هونج كونج، تبين أن الطلبة الموهوبين يؤكدون أن الأداء التدريسي المميز لمعلمي تربية الموهوبين يتمثل بقدرتهم على توظيف تقنيات طرح الأسئلة القادرة على صياغة مستويات تفكير متقدمة، بالإضافة إلى

التعلمية ودورها في تنمية القدرات الذهنية العليا لدى الطلبة في الصف السادس الأساسي في مجال القدرات اللغوية؛ إذ يذهب نصر إلى أن تزويد الطلبة بفرص تعليمية قائمة على الأنشطة المصاحبة كالرسم الفني، وسرد القصص، والتعبير الحركي، يعد من أبرز أنماط الأداء التدريسي التي تسهم في إثارة البنى العقلية لدى المتعلم وحفزها على توليد صور ذهنية مجردة للأشياء الحسية والمعنوية، وإنتاج صياغات لغوية منطقية وبناء ومبدعة. كما أظهرت دراسة البركات (٢٠٠٨) أهمية الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين والمبدعين في تهيئة بيئات صفية داعمة لتعلم الطلبة منذ بداية تعليمهم المدرسي. وفي هذا المجال يؤكد فلانغريهر (٢٠٠٢) أهمية الأداء التدريسي للمعلم في تهيئة بيئات تعليمية تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال منذ المراحل التعليمية المبكرة.

إن تحقيق الأداء التدريسي المميز يعتمد على فاعلية أداء المعلم في التخطيط لتنفيذ النموذج الإثرائي. وفي هذا الخصوص، أكد كل من بوراسي ودريفر (Borasi, 1996; Driver, 1983) أن الأداء التدريسي المميز للمعلم يتطلب منه التخطيط الفعال للتدريس؛ الأمر الذي يسهم في إعداد الطلبة الموهوبين ليصبحوا علماء في مجتمعاتهم، وذلك من خلال دعمهم وتعزيزهم أثناء القيام بعمليات اكتشاف المعرفة واستقصائها. كما كشفت دراسة رولاند وهاكستيب وتوايتس (Rowland, Huckstep and Thwaites,

العام تعتمد على فاعلية الأداء التدريسي للمعلم؛ أي أن تنفيذه يستلزم مجموعة من المهارات التدريسية، التي بدونها لا يمكن أن تتحقق فاعلية هذا النموذج. ومن هنا تأتي هذه الدراسة في الوقت الذي يكثر فيه الحديث بين القائمين على برامج رعاية الموهوبين حول مدى امتلاك معلمي تربية الموهوبين للمهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ البرامج الإثرائية، خاصة وأن هذا النموذج ما يزال حديث عهد في البرامج المدرسية لتربية الموهوبين، فضلاً عن قلة البرامج التدريبية التي سعت إلى تنمية مهارات معلمي تربية الموهوبين في توظيف النموذج الإثرائى الفاعل.

وفي ضوء ما تقدم، ونظراً لعدم وجود دراسات محلية حاولت البحث في المهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ النموذج الإثرائى الفاعل؛ فإن مشكلة الدراسة تتحدد في تقصي أداء معلمي تربية الموهوبين للمهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ النموذج الإثرائى الفاعل المعتمد في البرامج المدرسية في كافة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية. وعليه فإنه من المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في سد فجوة في هذا الميدان، وتخطو خطوة نحو إضافة معرفة جديدة في هذا المجال البحثي الذي يعد من أهم التوجهات البحثية في مجال تربية الموهوبين عالمياً وإقليمياً ومحلياً.

ولتحقيق ما تقدم، طرحت الدراسة الأسئلة الآتية:

١. ما درجة الأداء التدريسي لمعلمي تربية

فهم حاجات الطلبة الانفعالية والمعرفية والاجتماعية، والإمام بأسس تصميم الأنشطة الإثرائية.

ولا يقتصر الأداء التدريسي المميز للمعلم أثناء توظيف النموذج الإثرائى على التخطيط واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة للإثراء، بل دلت الدراسات والبحوث التربوية إن الأداء التدريسي للمعلم من الممكن أن يكون مميزاً إذا ما اعتمد على توظيف استراتيجيات التقييم بوصفها أدوات للتعلم؛ أي التقييم القائم على الأداء، كاستخدام سجلات الأداء أو ما يسمى الملفات الأرشيفية (Portfolios) في تنمية تعلم الطلبة الموهوبين (البركات، ٢٠٠٤؛ الشلول؛ ٢٠٠٩؛ Doppelt, 2009).

وتأسيساً على ما تقدم، وفي ضوء توجه وزارة التربية والتعليم السعودية إلى تبني النموذج الإثرائى الفاعل لرعاية الموهوبين؛ وانطلاقاً من الملاحظة الشخصية للباحثين، التي تشير إلى وجود شيء من التباين في الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، ما بين الواقع والمأمول في تنفيذ النموذج الإثرائى الفاعل؛ فقد ظهرت الحاجة لإجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انطلاقاً من التوجهات المعاصرة التي تؤكد أن المعلم أحد المكونات الرئيسة في برنامج رعاية الموهوبين، فإن فاعلية تطبيق النموذج الإثرائى الفاعل في البرامج المدرسية لرعاية الموهوبين في مدارس التعليم

تطوير الأداء التعليمي للموهوبين في مختلف جوانب شخصياتهم.

حدود الدراسة

تحدد الدراسة بما يلي:

١. اقتصرها على عينة من معلمي برامج تربية الموهوبين؛ لذا فإن تعميم نتائج هذه الدراسة يتحدد بمدى تمثيل العينة المختارة لبرامج تربية الموهوبين في السعودية.

٢. اقتصرت الدراسة على الملاحظة كأداة لجمع البيانات.

٣. اقتصرت بطاقة الملاحظة على ملاحظة الأداء التدريسي المتعلق بتخطيط المنهاج اللازم للأنموذج الإثرائي، وتنمية مهارات التفكير المتعلقة بحل المشكلات، والتفكير التحليلي والإبداعي فضلاً عن مهارات البحث العلمي.

٤. تقتصر مهارات التفكير العلمي على مهارات حل المشكلة والتفكير التحليلي والإبداعي.

٥. تحدد هذه الدراسة زمانياً بمعلمي تربية الموهوبين للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

التعريفات الإجرائية

تشتمل الدراسة على التعريفات الإجرائية الآتية:

الأنموذج الإثرائي الفاعل: أنموذج تربوي يعمل كإطار عام منظم للبرامج الإثرائية التي يتم تقديمها

الموهوبين لمهارات تخطيط المنهاج وتنفيذه أثناء توظيف الأنموذج الإثرائي الفاعل في تدريس الموهوبين؟

٢. ما درجة الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنمية مهارات التفكير والبحث العلمي أثناء توظيف الأنموذج الإثرائي الفاعل في تدريس الموهوبين؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال النداءات المتزايدة لدى الباحثين، وخبراء التربية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، بأهمية دور المعلم في رعاية الموهوبين بشكل عام؛ ورعاية القدرات العقلية العليا لديهم بشكل خاص، لاسيما وأن تنمية هذه القدرات يعد من أبرز مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وأداة التطور والتقدم في مختلف جوانب الحياة المختلفة، حتى أصبح يسمى العصر الحالي، بعصر التقانة والإبداع.

وبناءً على أهمية الأداء التدريسي لمعلمي الموهوبين في استخدام الأنموذج الإثرائي، الذي ما يزال في بدايات اعتماده في البرامج المدرسية المعدة لتربية الموهوبين في المدارس السعودية، فإن إجراء هذه الدراسة يسهم في تعريف القائمين على برامج الموهوبين بالأداء التدريسي للمعلمين في توظيف الأنموذج الإثرائي. وتستمد الدراسة الحالية أهميتها أيضاً من أنها تأتي في الوقت الذي تشهد فيه البرامج المدرسية لرعاية الموهوبين مراجعة تقييمية لجميع مكوناتها، بقصد

من خلال بطاقة ملاحظة معدة لهذا الغرض. معلمو الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام: هم المعلمون الذين تم اختيارهم من قبل وزارة التربية والتعليم وتفريغهم للعمل مع الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام.

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (٤٣) معلماً ومعلمة ممن يمارسون مهمة معلم تربية الموهوبين في برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية، واختيرت هذه العينة بالطريقة المتيسرة؛ نظراً لقربها من المناطق التي يقطنها الخبراء، فضلاً عن تعاون معلمي ومعلمات برامج رعاية الموهوبين. وقد اختيرت هذه العينة من أربع مناطق رئيسة في المملكة العربية السعودية. والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب جنسهم والإدارة التعليمية.

النسبة	عدد الإناث	النسبة	عدد الذكور	الإدارة التعليمية
٧٢,٢٢%	١٣	٢٨%	٧	مكة المكرمة
٥,٥٥%	١	٤%	١	المدينة المنورة
٥,٥٥%	١	٣٢%	٨	الرياض
١٦,٦٦%	٣	٣٦%	٩	الشرقية
١٠٠%	١٨	١٠٠%	٢٥	المجموع

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في التعرف على الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، تمّ البحث عن

للطلبة الموهوبين. تم تطويره ليتناسب مع الظروف البيئية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية والوطن العربي بما يتضمنه من محاولة لإيجاد صيغ من التفاعل بين ركائز ثلاث: المحتوى العلمي المتعمق، ومهارات البحث والتفكير، والسمات الشخصية المؤثرة، وذلك من خلال تهيئة إطار عام لخبرات تربوية متعددة ومتنوعة يمر بها الطلاب من ذوي المواهب والقدرات العالية عبر ثلاث مراحل رئيسة. يتم تنفيذ هذه المراحل الثلاث من خلال أربع مستويات بحسب خبرات الطلاب السابقة في الأنموذج، بحيث يستغرق تنفيذ كل مستوى عام دراسي. يعايش الطالب المراحل الثلاث في كل مستوى من المستويات الأربعة، إلا أن الخبرات التربوية التي يتفاعل معها بطبيعة الحال متنوعة ومتدرجة العمق العلمي والمهاري بحيث يكون المستوى الأدنى قاعدة لما بعده.

درجة الأداء التدريسي: هي العلامة التي يحصل

عليها المعلم من خلال التقدير الذي يضعه له الخبير (الملاحظ) لأدائه التدريسي، كما في أداة الدراسة المعدة لغرض الدراسة.

الأداء التدريسي: هو السلوك اللفظي وغير

اللفظي، اللازم لمعلم تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل بنجاح. ويتحدد هذا الأداء بصورة ممارسات تعليمية تعليمية أثناء الأنموذج الإثرائي، وتنمية مهارات التفكير والبحث العلمي لدى الطلبة الموهوبين. ويقاس السلوك اللفظي وغير اللفظي للمعلم

بملاحظة الأداء الصفّي، بحيث تركز على مدى تطابق الأداء الفعلي للمعلم مع الخطة العامة للبرنامج وخطة النشاط المقدم، وتشمل: سلوكيات المعلم في التخطيط للخبرات التعليمية، وتنمية مهارات البحث والتفكير العلمي.

أما الصورة المستخدمة في الدراسة الحالية، فقد تمّ ترجمة القوائم السابقة وإعدادها باللغة العربية في صورتها الأولية تمهيداً لعرضها على متخصصين في اللغة العربية لمراجعتها لغوياً، وكذلك عرضها على متخصصين في اللغة الانجليزية لمراجعة الترجمة، والتحقق من صحتها ودقتها في نقل أفكار ومفاهيم كل بند أو فقرة من الفقرات، وصياغة العبارات باللغة العربية، ومدى تمثيلها للمفاهيم التي تعبر عنها البنود في الصورة الأجنبية. وقد صيغت جميع الأفكار الواردة في القائمة على شكل مفردات (فقرات) سلوكية قابلة للملاحظة والقياس من خلال مشاهدة أداء المعلم في البيئات المدرسية، وصُممت بطاقة الملاحظة بتدرج رباعي، يعبر عن درجة أداء المعلم التدريسي، بحيث تكون درجة الأداء «كبيرة»، «متوسطة»، «قليلة»، «ضعيفة» وقد أعطيت درجة الأداء تقديرات رقمية بلغت (٤، ٣، ٢، ١).

وللتأكد من مناسبة كل عبارة لأغراض البحث الحالي، تم عرض الأداة - مصحوبة بخطاب يوضح أهداف البحث - على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة، وتربية

أداة تتسم بمواصفات سيكومترية مقبولة. وعليه، فقد تمّ التوصل إلى ما يُعرف بقائمة وليم وماري للملاحظة الصفية (William and Mary for Classroom Observation)، والتي أعدت من قبل فريق من الباحثين المتخصصين في مركز تربية الموهبين في كلية وليم وماري في الولايات المتحدة الأمريكية، وبدعم من المكتب التعليمي الفيدرالي (Van Tassel - Baska, et al. 2003). ونظراً لأهمية هذه القائمة، فقد شاع استخدامها لتقييم الأداء التدريسي في الولايات المتحدة الأمريكية، وغيرها؛ فمثلاً استخدمت هذه القائمة في مشروع مراجعة وملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي برنامج أثينا (Athens Project). وتضم هذه القائمة في صورتها الأجنبية الأجزاء التفصيلية الآتية:

١. تعليمات للملاحظ: يعد هذا الجزء بمثابة بروتوكول يجب أن يتبعه الملاحظ قبل البدء بالملاحظة وأثنائها وبعدها؛ وذلك لضمان مصداقية جمع المعلومات وتهيئة المعلم للاستجابة الصحيحة بموضوعية دون خوف أو تردد. ويركز البرتوكول على الإجراءات المتعلقة بالبيئة التي ستتم فيها الملاحظة وموقع الملاحظ فيها، والوقت المناسب للملاحظة، والبيانات التعريفية أو الشخصية للمعلم/المعلمة، وطبيعة البرنامج، والخطة العامة للدرس والأنشطة المختلفة التي سيتم تقديمها. وتتم جميع هذه الأمور من خلال عملية الملاحظة.

٢. قائمة ملاحظة المعلم: تتعلق هذه القائمة

موافقة رسمية من الإدارة العامة لرعاية الموهوبين في وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى الموافقة الشخصية من معلم الموهوبين على ملاحظة أدائه التدريسي له. وبناءً على ذلك قام الخبراء بعملية الملاحظة للأداء التدريسي للمعلم في البيئات الصفية. وقد روعي التنوع في المضامين التي تمت ملاحظتها بحيث تمّ ملاحظة كيفية تخطيط المعلم لتنفيذ البرامج الإثرائية، وعرض أمثلة من أنشطة وأعمال ومشاريع الطلبة إن وجدت فضلاً عن الملاحظة الدقيقة أثناء تنفيذ الموقف التعليمية التعليمية الإثرائية. وقد تمّ ملء بطاقة ملاحظة لكل معلم من قبل الخبراء الملاحظين. وقد عُدت عملية الاتفاق بين الخبراء الملاحظين على وضع تقدير موحد للسلوكات أحد المؤشرات الدالة على الثبات أثناء جمع البيانات، خاصة وأنه تمّ وضع التقديرات لجميع السلوكات في ضوء إجماع الخبراء الملاحظين. ولتحليل البيانات، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية لتقديرات الملاحظين لدرجة الأداء، وذلك على مستوى كل أداء تدريسي (مفردة) متضمنة في أداة الملاحظة. وقد بلغت العلامة القصوى لكل أداء (٤) والعلامة الدنيا (١).

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل المعتمد في برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية. وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

الموهوبين في جامعتي الملك عبد العزيز، والملك فيصل؛ لأغراض مراجعتها وتحكيمها. ووفقاً لهذا الإجراء، فقد أكد المحكمون على جودة الأداة وتلبيتها لأغراض الدراسة، وذلك بعد إجراء تعديلات محدودة على صياغة سبع فقرات. وبهذا أصبحت الأداة جاهزة ومكونة من (٤٠) فقرة سلوكية قابلة لملاحظة تخطيط المعلم للخبرات التعليمية التعليمية، وتنميته لمهارات التفكير والبحث العلمي في البيئات التعليمية التعليمية المعدة لتربية الموهوبين.

وبناءً على ما سبق، تمّ تطبيق الأداة ميدانياً على برنامجين قائمين، تم استبعادهما بعد ذلك من عينة التطبيق، بهدف التحقق من سهولة تطبيق الأداة والتأكد من التعليمات المرفقة، ومدى فاعلية بطاقة الملاحظة في قياس الأداء الفعلي الذي تنطبق عليه فقرات البطاقة، وقد تبين عن هذا التطبيق أن بطاقة الملاحظة قادرة على تحديد الأداء الفعلي للمعلم، كما لوحظ أن بطاقة الملاحظة تستغرق أكثر من الوقت المسموح به في كل برنامج، وأنها تتطلب جهداً مضاعفاً من الملاحظ حتى بعد الانتهاء من عملية الملاحظة، خاصة أن عدد الملاحظين الذين تم اختيارهم ووافقوا على القيام بالمهمة قليل جداً (١٠ ملاحظين) مقارنة بالعدد الكلي للبرامج التي تم اختيارها.

جمع البيانات وتحليلها

جمعت البيانات المتعلقة بالأداء التدريسي لمعلمي برامج تربية الموهوبين بعد أن تمّ الحصول على

نتائج السؤال الأول: ولتحقيق ذلك، تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات أداء معلمي أفراد عينة الدراسة. فضلاً عن تقدير مستوى فاعلية الأداء وفقاً للمدى الذي اعتمد في هذه الدراسة. ويبين الجدول (٢) تلك مهارات تخطيط الخبرات التعليمية التعلّمية أثناء توظيف الأنموذج الإثرائي في تدريس الموهوبين،

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية ودرجات التقدير لأداء معلمي تربية الموهبين لمهارات تخطيط الخبرات التعليمية.

المتوسطات الحسابية*	الفقرات	م
	يقوم معلم تربية الموهبين بـ:	
٣,٦٠	اختيار أنشطة تتناسب مع مستوى الأداء المطلوب المرجو تحقيقه لدى الطلبة.	١
٣,٥٣	ربط محتوى الأنشطة التعليمية بالواقع الفعلي للطلاب.	٢
٣,٤٢	تصميم خطة تعليمية واضحة.	٣
٣,٤٢	تهيئة فرص تعليمية تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.	٤
٣,٢٨	توفير فرص للطلبة للتعبير بحرية عن آرائهم وأفكارهم.	٥
٣,٢٨	اختيار أنشطة تتوافق مع القدرات المتباينة للطلبة.	٦
٣,٢٦	اختيار أنشطة تسمح للطلبة بتطبيق معلومات جديدة.	٧
٣,١٩	اختيار أنشطة متفاوتة بمستوى صعوبتها.	٨
٣,١٢	اختيار أنشطة تناسب حاجات الطلبة، وتتجنب إغفال الحاجات الفردية الخاصة.	٩
٣,١٠	توظيف الأنشطة للوصول للمعرفة ذاتياً.	١٠
٢,٩٥	التنوع في الأنشطة المقدمة للطلبة.	١١
٢,٩٥	إتاحة تقدم تفسيرات مختلفة للأحداث والمواقف.	١٢
٢,٩١	توظيف الأنشطة كأداة لتحديد مستوى تعلم الطالب.	١٣
٢,٨١	ربط الخبرات التعليمية بالأحداث الجارية.	١٤
٢,٦٥	إشراك الطلاب في اختيار الواجبات المنزلية المناسبة لهم.	١٥
٢,٥٨	إشراك الطلاب في تخطيط الأنشطة التعليمية.	١٦
٣,١٢	متوسط المتوسطات	

* حُسب المتوسط الحسابي من (٤) درجات؛ إذ إن المقياس المعتمد في الدراسة ذي تدرّج رباعي.

الأنموذج الإثرائي الفاعل حقق درجة أداء كبيرة. أمّا القراءة الفاحصة الدقيقة للمتوسطات الحسابية لكل فقرة على حدة؛ فإنها تكشف أن الفقرة الأولى، ونصها (اختيار أنشطة تتناسب مع مستوى الأداء

يلحظ من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لمجال تخطيط المنهاج وتقديره بلغ (٣,١٢)؛ مما يعني أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في التخطيط للخبرات التعليمية التعلّمية اللازمة لتنفيذ

والمتوسط (٢.٩٥) للفقرة (١١) ونصها (التنوع في الأنشطة المقدمة للطلبة). وعليه، فإن هذه المتوسطات جاءت فوق المتوسط (٢.٥٠)؛ الأمر الذي يعكس عدم وجود فاعلية مرتفعة للأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين فيما يتعلق بالفقرات التي حققت متوسطات تراوحت ما بين (٢.٥٠) و(٢.٩٩).

نتائج السؤال الثاني:

هدف السؤال الثاني من هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين لمهارات التفكير والبحث العلمي، أثناء توظيف النموذج الإثرائي في تدريس الموهوبين، وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات أداء معلمي أفراد عينة الدراسة. فضلاً عن تقدير مستوى فاعلية الأداء وفقاً للمدى الذي اعتمد في هذه الدراسة. ويبين الجدول (٣) تلك النتائج.

المطلوب المرجو تحقيقه، سجلت متوسطاً حسابياً بلغ (٣.٦٠)، كما سجلت الفقرة الثانية، ونصها (ربط محتوى الخبرات التعليمية بالواقع الفعلي للطلاب)، متوسطاً قدره (٣.٥٣). وهذا يشير إلى أن فاعلية درجة الأداء لمعلمي تربية الموهوبين جاءت مرتفعة.

ويظهر الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية للفقرات (٣ - ١٠)، تراوحت ما بين (٣.١٠ - ٣.٤٢)، حيث نصت الفقرة (٣) على (تصميم خطة تعليمية واضحة)، أما الفقرة (١٠) فقد نصت على (توظيف الأنشطة للوصول للمعرفة ذاتياً). وتشير هذه المتوسطات أن درجة أداء معلمي الموهوبين لهذه الفقرات جاءت مرتفعة (أعلى من المتوسط ٣.٠٠)؛ مما يدل على وجود أداء مميز لدى معلمي الموهوبين.

كما يتبين من الجدول ذاته، أن الفقرات (١١ - ١٦) جاءت أعلى من المتوسط (٢.٥٠)، حيث تراوحت ما بين المتوسط (٢.٥٨) للفقرة (١٦) ونصها (إشراك الطلبة في تخطيط الأنشطة التعليمية)،

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية ودرجات التقدير للأداء التدريسي لمعلمي الطلبة الموهوبين لمهارات التفكير والبحث العلمي.

المتوسطات الحسابية*	الفقرات	
	م	يقوم معلم تربية الموهوبين بـ:
٣,٤٠	١	تشجيع الطلبة على المشاركة في المناقشات.
٣,٣٥	٢	طرح أسئلة استنتاجية على الطلبة.
٣,٢١	٣	تدريب الطلبة على مهارات تنمية قدراتهم التحليلية.
٣,١٩	٤	تدريب الطلبة على استخدام مهارات العصف الذهني.
٣,١٩	٥	تنمية قدرات الطلبة على الإحساس بمشكلات مجتمعهم.
٣,١٦	٦	حث الطلبة على تقديم استجابات عديدة متباينة عن الأفكار المألوفة.
٣,١٤	٧	إشراك الطلبة في أنشطة تؤدي إلى إيجاد حلول للمشكلات.

تابع الجدول رقم (٣).

المتوسطات الحسابية*	الفقرات	
	م	يقوم معلم تربية الموهوبين بـ:
٣,١٤	٨	تكليف الطلبة بتقديم أدلة من مصادر مختلفة تؤكد وجهة نظرهم.
٣,١٤	٩	تجنب تقدم أفكاره واستنتاجاته للطلبة.
٣,١٢	١٠	تشجيع الطلبة على تلخيص أو تركيب المعلومات.
٣,١٢	١١	تشجيع الطلبة على اختيار الحلول العملية القابلة للتطبيق.
٣,٠٥	١٢	تشجيع الطلبة على المرونة الفكرية.
٣,٠٥	١٣	تدريب الطلبة على تنمية القدرات الإبداعية.
٣,٠٢	١٤	إشراك الطلبة في مهارات التعرف على المشكلات.
٣,٠٢	١٥	تدريب الطلبة على استراتيجيات حل المشكلات بتركيز مناسب.
٢,٩٥	١٦	إكساب الطلبة القدرة على التخيل.
٢,٨٤	١٧	تشجيع الطلبة على تقييم المشكلات التي تواجههم.
٢,٧٧	١٨	تشجيع الطلبة على اكتساب القدرة على تحديد الأخطاء ومعالجتها.
٢,٦٥	١٩	توفير فرص للطلبة لتطوير أفكارهم ذاتياً.
٢,٦٠	٢٠	توفير فرص ليقوم الطلاب بتحويل المعلومات المحسوسة إلى مجردات.
٢,٥٨	٢١	تشجيع الطلبة على تحديد المفاهيم الضمنية والنتائج المستخلصة.
٢,٥٨	٢٢	مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات بحثية بصورة منظمة.
٢,٥٣	٢٣	تشجيع الطلبة على تقديم استجابات غريبة غير مسبوقه.
٢,٣٠	٢٤	توفير فرص للطلبة لتحليل المعلومات وإعادة عرضها بأشكال مختلفة.
٢,٩٦		متوسط المتوسطات

* حُسب المتوسط الحسابي من (٤) درجات؛ إذ إن المقياس المعتمد في الدراسة ذي تدرّج رباعي.

بمتوسط حسابي (٣,٤٠)، وجاءت الفقرة (٢) ونصها (طرح أسئلة استنتاجية على الطلبة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٣٥). وهكذا بالنسبة للفقرة ذات الرتبة (١٥) ونصها (تدريب الطلبة على استراتيجيات حل المشكلات بتركيز مناسب)، والتي حققت متوسطاً حسابياً بلغ (٣,٠٢).

أمّا بالنسبة لبقية الفقرات، فإن النظرة المتمعنة للجدول أعلاه تكشف أن الفقرات (١٦ - ٢٣) تؤكد أن درجة الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين

يلحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال حل المشكلات بلغ (٢,٩٦)، ويدل هذا أن درجة فعالية الأداء التدريسي فوق المتوسطة. وبالنسبة للأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين لكل فقرة على حدة، فإن الجدول (٣) يظهر أن الفقرات ذوات الرتب (١ - ١٥) حصلت على متوسطات حسابية مرتفعة أعلى من (٣,٠٠)؛ أي أنها تراوحت بين (٣,٤٠ - ٣,٠٢)، حيث احتلت الفقرة (١) ونصها (تشجيع الطلبة على المشاركة في المناقشات) المرتبة الأولى

تناسب مع مستوى الأداء المطلوب تحقيقه لدى الطلبة، وربط محتوى الأنشطة التعليمية بالواقع الفعلي للطلاب. ولعل الجيد في هذا الجانب من الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، يمكن أن يعزى إلى دور البرامج التدريبية في التركيز على تدريب المعلمين في استخدام أدوات التخطيط لاختيار الأنشطة التي تحقق النتائج التعليمية المرغوبة، وذلك من خلال التخطيط لربطها بالواقع الحياتي للطلبة. وفي هذا السياق، لا بد من الإشارة إلى أن هذا الجانب يعد من أبرز الملامح الرئيسة للإطار الذي يعتمد عليها النموذج الإثرائي الفاعل (الجغيمان، ٢٠٠٥).

وعليه، يمكن أن يستدل من هذه النتيجة أن المعلمين قد حققوا ملامح مهمة لاختيار الأنشطة في ضوء الأهداف المرجو تحقيقها لدى الطلبة الموهوبين؛ إذ أن هذا الأداء يعد من المهارات الرئيسة في التخطيط لتنفيذ البرامج الإثرائية؛ لاسيما وأن الأنشطة تحتل مستوى عالياً من الأهمية في مساعدة المعلمين على تفعيل البيئات التعليمية. وفي معرض الحديث عن أهمية هذا الجانب في التخطيط الإبداعي، بينت دراسة البركات (٢٠٠٤) أن إغفال التخطيط لإثراء المواقف التعليمية التعليمية؛ الكفيلة بإيجاد جيل قادر على تحمل المسؤولية في ممارساته المجتمعية المتعلقة، يعد من أبرز العوامل المؤثرة على تعلم الأطفال في السنوات العمرية الأولى من تعليمهم المدرسي. ومن هنا يؤكد جرونلاندا (Gronlund, 1985) الأهمية الكبيرة لتنمية

حققت متوسطات حسابية تراوحت بين (٢٠٩٥ - ٢٠٥٣). وتدلل هذه القيم أن هذه الفقرات جاءت بدرجة فوق المتوسط؛ أي أعلى من المتوسط (٢٠٥٠). وعليه، فقد سجلت الفقرة (١٦) (إكساب الطلبة القدرة على التخيل) متوسط حسابي بلغ (٢٠٩٥)، كما تلتها الفقرة (١٧) ونصها (تشجيع الطلبة على تقييم المشكلات التي تواجههم) المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (٢٠٨٤)، وهكذا بالنسبة لبقية الفقرات. أم بالنسبة للفقرة الأخير ذات الرقم (٢٤)، ونصها (توفير فرص للطلبة لتحليل المعلومات وإعادة عرضها بأشكال مختلفة)، فقد سجلت أدنى المتوسطات الحسابية (٢٠٣٢)؛ الأمر الذي يدل أنها جاءت بدرجة أقل من المتوسط (٢٠٥٠).

وتأسيساً على ما تقدم، وبما أن الفقرات (١٦ - ٢٤) لم تسجل متوسطات حسابية مرتفعة في مجال أداء مهارات التفكير والبحث العلمي؛ فإن الأمر يثير الاستغراب لعدم وجود تميز في الأداءات التي تضمنها تلك الفقرات.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن الأداء التدريسي في التخطيط للخبرات التعليمية التعليمية في البرامج الإثرائية التي تمت دراستها، جاء بمتوسط حسابي مرتفع أعلى من (٣٠٠٠)، وذلك للفقرات (١ - ١٦). ويتعلق هذا الأداء الجيد نسبياً بالتخطيط لاختيار أنشطة

تعلم الطلبة من خلال التخطيط البناء لاختيار الأنشطة المرتبطة بواقع حياة الطلبة.

كما تكشف النتائج أن الجودة النسبية لأداء معلمي تربية الموهوبين، تمثل بقدرة المعلمين على التخطيط للخبرات التعليمية في تنفيذ الأنموذج الإثرائي. ويتفق هذا مع ما يتطلبه الأنموذج الإثرائي الفاعل، الذي يؤكد على أهمية التخطيط لتوفير بيئات تعليمية قائمة على مجموعة من الخبرات التربوية، التي تتسم بالتخطيط المدروس والمنظم والمتدرج؛ من أجل تنمية المحتوى المهاري والمعرفي لدى الطلبة الموهوبين، لاسيما وأن مبدأ الإثراء الأفقي والرأسي في الأنموذج الإثرائي الفاعل يتطلب التنوع والتوسع والتعمق العلمي والتحدي الفكري للطلبة الموهوبين. وعليه، فإن هذه النتيجة تتوافق مع التصورات التربوية المعاصرة في تربية الموهوبين، التي تؤكد على ضرورة التخطيط لتزويد الطلبة بخبرات تعليمية تستغل قدراتهم العقلية (Porath, Lupart, Jennifer, Ngara, & Richardson, 2009).

ومن هنا فإن نتائج هذه الدراسة تؤكد أن تميز الأداء التدريسي لبناء الخبرات التربوية من خلال تبني الإطار العام للأنموذج الإثرائي الفاعل، يستند إلى التخطيط السليم لسلسلة من الأنشطة التعليمية، من حيث:

(١) مناسبتها لقدرات الطلبة ومستوياتهم وحاجاتهم وميولهم.

(٢) إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير الحر والتفاعل الاجتماعي القائم بينهم وبين معلمهم، وبين بعضهم البعض.

السماح للطلبة بتطبيق ما يتعلموه في حياتهم العملية، ومساعدتهم على بناء معارفهم ذاتياً.

وفيما يتعلق بالتخطيط لمنح الطلبة الفرصة للمشاركة في التخطيط لتعلمهم وتقييمه، فقد تبين أن الأداء التدريسي لمعلمي الموهوبين سجل متوسطات حسابية أعلى من (٢.٥٨)، وهو أداء في الجملة متوسط ولم يرق ليكون جيداً أو متميزاً. في حين أن التوجهات التربوية المعاصرة تؤكد على أهمية إشراك الطالب في التخطيط لتعلمه وتقييمه. وتقديراً لأهمية هذا الجانب في الأداء التدريسي، يشير أرسال (Arsal, 2010) أن تعلم الطلبة بحاجة ماسة إلى معلم يزودهم بفرص تعليمية للمشاركة في اختيار ما يناسبهم من مهام تتحدى تفكيرهم، وتُمكنهم من تقييم تعلمهم الذاتي. وبغرض تعزيز الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين على الأساليب الإثرائية؛ فإنه لا بدّ من التأكيد على معلمي الموهوبين تطوير أدائهم من خلال توجيه الطلبة ليتعلموا ذاتياً. وفي إطار الحديث عن أهمية توجيه تعلم الطلبة ذاتياً من خلال عمليات التقييم الذاتي، خلصت دراسة دوبلت (Doppelt, 2009) أن الأداء التدريسي للمعلم في التخطيط لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، لا يقتصر فقط على استراتيجيات التدريس المستخدمة، بل يعتمد كذلك على فاعلية الأداء التدريسي في توظيف أدوات التقييم البديل المعتمدة على التأمل في الممارسة كاستخدام سجلات الأداء

(Portfolio Assessment).

مهارات البحث والتفكير العلمي لدى الطلبة الموهوبين. وتعكس هذه النتائج صورة إيجابية لأداء المعلم في المهارات التدريسية. وبصورة أكثر تحديداً، فقد أظهرت النتائج وجود تميّز في الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، فيما يتعلق بتدريب الطلبة على استخدام مهارات العصف الذهني، ومهارات التعرف على المشكلات، وإشراكهم في إيجاد حلول للمشكلات، وتشجيعهم على اختيار الحلول العملية القابلة للتطبيق، وتدريبهم على استراتيجيات حل المشكلات بتركيز مناسب. وتقديراً لأهمية هذا الجانب، فإن التميز به سيؤثر إيجاباً على تعلم الطلبة الموهوبين من حيث تحفيزهم لتحليل المشكلات ورؤيتها من زوايا مختلفة، بحيث توصلهم لأكثر من حل، لاسيما وأن هذه المهارات تعد مدخلاً رئيساً في تحليل المشكلة الحقيقية وتحديد أبعادها، بغية الوصول لحلول مناسبة (Wheeler, Waite & Bromfield, 2002; Hamza & Griffith, 2006; Doppelt, 2009) كما أظهرت النتائج أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين حقق مستوى عالٍ، فيما يتعلق بتشجيع الطلبة على المشاركة في النقاش الصفّي من خلال طرح أسئلة ومهام تشجعهم على استنتاج المعرفة، وتنمي لديهم مهارات التفكير التحليلي، وتشجعهم على تلخيص أو تركيب المعلومات، وتقييم المشكلات التي تواجههم، وتحديد الأخطاء ومعالجتها، وتحويل المعرفة المحسوسة إلى مجردة. وعليه، فإن تميز الأداء التدريسي للمعلمين في هذا الجانب، سيؤثر على أداء الطلبة في

ومن هنا يمكن القول أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في الجملة، ينسجم مع التوجهات التي تستند إليها البرامج الإثرائية، الهادفة إلى صقل شخصية الطالب الموهوب من خلال المشاركة الفاعلة والتميزة في اختيار الأنشطة التعليمية باعتباره محور عملية التعلم (الجغيمان، ٢٠٠٥). ويتوافق هذا الرأي مع أفكار النظرية البنائية التي تؤكد أن التخطيط للعملية التعليمية التعليمية يجب أن يكون متمركزاً حول الطالب، باعتباره صانعاً للمعرفة ومطوراً لها. وعليه، فالمعلم الفاعل في أدائه التدريسي يخطط برامجته التدريسية بحيث تسمح للطلبة أن يفسروا ويناقشوا ويبرروا المواقف والأحداث منطقياً (Driver, Phillips, 1983; Piaget, 1967). ولعل أهمية الأداء التدريسي للمعلم في التخطيط لهذه الخبرات يمكن تفسيرها بأن الطالب الموهوب لديه قدرات عقلية فريدة من نوعها، وأن تلبية هذه القدرات بحاجة إلى معلم متمرس قادر على توفير فرص تعليمية لتطوير قدراته العقلية، وتشجيعه على إبراز أساليبه الخاصة في التعامل مع المواقف المتنوعة (Renzulli, 1986; Sternberg, 1999 & 2001).

وفيما يتعلق بنتائج سؤال الدراسة الثاني، فقد تبين من خلال القراءة الفاحصة للمتوسطات الحسابية في الجدول (٣)، وجود مؤشرات في الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين تدل على اهتمامهم بتنمية

وبناءً على هذه النتيجة، ووفقاً لما أشار إليه ويلر ووايت وبرووفيلد (Wheeler, Waite & Bromfield, 2002)، يمكن القول أن عدم التميز في الأداء التدريسي في منحى تنمية مهارات التفكير التحليلي، سيؤثر سلباً على تنمية الطلبة الموهوبين في مجال معالجة المعرفة وتطبيقها على قضايا مجتمعتهم؛ لأن التميز في الأداء التدريسي في مجال تنمية القدرات الإبداعية جنباً إلى جنب مع تنمية القدرات التحليلية والنقدية يعد من أرقى الفرص التعليمية الإثرائية، التي تساعد الطلبة على اكتساب المعرفة والمهارات العملية في المواقف الحياتية؛ فإنتاج المعرفة وتنوعها وجديتها تحتاج إلى معلم متميز في توفير سياقات معينة لتنميتها. ومن هنا فإن هذه النتيجة تخالف أبرز التوجهات التربوية المعاصرة في تنفيذ المناهج الإثرائية، التي تؤكد على أهمية الأداء التدريسي للمعلم في تنمية مهارات التفكير التحليلي من خلال الاعتماد على استراتيجيات تدريسية معينة (الحارثي، ٢٠٠٣؛ الماجد، ٢٠٠٨). ومن هنا لا بدّ من التنوية إلى ضرورة عقد البرامج التدريبية لمعلمي تربية الموهوبين في مجال تطوير قدراتهم على تنمية مهارات التفكير التحليلي للطلبة الموهوبين. وبالعودة السريعة للتأمل في نتائج السؤال الثاني، يتبين للقارئ، أيضاً، أن الأداءات التدريسية لمعلمي تربية الموهوبين لم تسهم في توفير بيئات مشجعة في مجال مهارات البحث العلمي بدرجة ذات نوعية عالية، من حيث مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات

اكتساب مهارات التفكير، خاصة وأن هذه المهارات تتطلب التعامل مع كل فكرة من خلال تحليل عناصرها ومكوناتها، لاسيما وأن جميع استراتيجيات تنمية التفكير تعتمد على مهارة التحليل، وهي مهارة أساسية في مستويات التفكير في سلم بلوم المعرفي. وعليه فإن التميز في هذا الأداء التدريسي يخالف أفكار المدرسة التقليدية، التي تعتمد على تقديم الأمثلة النظرية والوصف والإيضاح، من أجل تقريب المفاهيم المجردة إلى أقرب نقطة محسوسة تمكن الطالب من استيعاب الدرس (Al – Barakat, 2004).

وفيما يتعلق بالفقرات التي حققت متوسطات حسابية أقل من (٣٠٠٠)، فإن هذه النتيجة تشير أن الأداء التدريسي لم يكن جيداً بدرجة عالية أو متميزاً في جانب تنمية قدرات الطلبة على التعلم الذاتي، والتخيل. وبالتالي، فإن هذه الأداء التدريسي لا يتسق مع ما يسعى النموذج الإثرائي الفاعل إلى تحقيقه من خلال توفير بيئات تعليمية تتيح للطلبة الموهوبين الفرصة للتدرب على منهجية الأسلوب العلمي في التفكير لإنتاج المعرفة. ولعل هذه النتيجة تكشف عن وجود موطن ضعف لدى معلمي تربية الموهوبين في أدائهم للعملية التعليمية المتعلقة بتدريب الطلبة على مهارات تفكير متقدمة، التي من خلالها يكتسب الطالب الموهوب الاستقلالية في تفكيره وتنمية ملكة التفكير المتعمق في كل ما يدور حوله (قنديل وبدوي، ٢٠٠٣).

ومساند للطلاب في تعلمه (Al - Barakat, 2004). وهذا ما تتطلبه معايير رعاية الموهوبين المتعارف عليها، التي تنادي بضرورة تخلص المعلم من دوره القائم على تلقين المعرفة وتقديم الخبرات التعليمية والسيطرة على كافة الأنشطة داخل البيئات الدراسية.

٢. إحتياج الطلبة إلى وقت أطول للتمكن من ممارسة مهارات تفكيرية متقدمة مثل مهارات التفكير التحليلي، واحتياجهم إلى وقت أطول لاكتساب مهارات البحث العلمي.

٣. معظم البرامج التي تم فحصها لم تصل إلى المستوى الرابع من الأنموذج الإثرائي الفاعل حيث يتم تقديم برنامج البحث العلمي المستقل، وتدريبهم على مهاراته بصورة أكثر تعمقاً.

٤. كما أن ذلك قد يشير إلى عدم قدرة بعض المعلمين على تطبيق مستويات البرامج الإثرائية الأربعة؛ الأمر الذي يمكن أن يدفعهم إلى الاعتماد على الممارسات التقليدية. وما يؤكد ذلك أن ملاحظة أداء المعلم كشفت أن المعلم لا يكبح جموح ذاته التي تنفلت من أجل تقديم المعلومات والاستنتاجات، التي ينبغي أن يتوصل إليها الطالب. وعليه فإن هذا الأداء الصفي يعد من أبرز العوامل المؤثرة على تعلم الطلبة لمهارات التفكير والبحث العلمي.

بحثية بصورة منظمة، لاسيما في ظل وجود الفرصة للقيام بالبحث عن معلومات تؤيد أفكارهم، وتمكنهم من تحليل المعلومات وإعادة عرضها بأشكال مختلفة، وتحديد المفاهيم الضمنية والنتائج المستخلصة. وهذه النتيجة من الدراسة تخالف أحد الجوانب الرئيسة التي يتبناها الأنموذج الإثرائي الفاعل، خاصة أن هذه المهارات عُدَّت من أبرز المهارات اللازمة لتشكيل شخصية الطالب، وإكسابه القدرة على التعلم الذاتي. ولذا فإن الأنموذج الإثرائي الفاعل يطالب المعلم بتنمية هذه المهارات منذ سن مبكرة من خلال تضمين مهارات البحث العلمي الأساسية أثناء تنفيذ أنشطة وفعاليات الوحدات الإثرائية، وذلك بصورة متدرجة موزعة على مستويات تقدم الطالب في البرنامج الإثرائي (الجغيمان، ٢٠٠٥).

وتأسيساً على ما تقدم، ونظراً لعدم وجود أداء تدريسي متميز لدى معلمي تربية الموهوبين، فيما يتعلق ببعض الأداءات المتصلة ببعض مهارات التفكير التحليلي والبحث العلمي لدى الطلبة الموهوبين؛ فإن الأسباب التي أدت إلى ذلك يمكن أن تعزى إلى الآتي:

١. إحتياج المعلم إلى وقت أطول للتخلص من الدور التقليدي الذي اعتاده، إذ لا يزال متمسكاً بأدواره التقليدية، التي تؤكد في نظره أنه المصدر الرئيس للمعرفة. وبالتالي فإن الإبقاء على تلك الأدوار يخالف التوجهات التربوية المعاصرة، التي تشدد على أن الدور الرئيس للمعلم يتمثل بأنه ميسر ومسهل

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو زنادة، نجوة. «تجربة رعاية الموهوبات في العلوم الطبيعية: مؤشرات النجاح، الصعوبات والتحديات». المؤتمر العلمي الأقليمي للموهبة، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، الرياض، السعودية، (٢٠٠٦م).

البركات، علي. «تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للتخطيط التدريسي الملائم لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ». مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. المجلد ١٦، العدد (٢)، (٢٠٠٤م)، ص ٥١ - ٩١.

«توظيف إستراتيجية التدريس بالقصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال». المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد ٤، العدد (٣)، (٢٠٠٨م)، ص ١٨٩ - ٢٠٣.

الجعيمان، عبدالله. برنامج رعاية الموهوبين المدرسي. الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، ٢٠٠٥م.

الجهني، فايز. أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ٢٠٠٨م.

الحارثي، إبراهيم. التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ. الرياض: مكتبة الشقري، ٢٠٠١م.

الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى. المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دن، ١٩٩٧م.

رواشدة، إبراهيم. «الإبداع في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمي العلوم في منطقة إربد التعليمية». أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢٠٠٣م)، ص ١٤٨٩ - ١٥٠٩.

سيف، خيرية. «فعالية إستراتيجية قائمة على التعليم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة». مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٥، العدد (٤)، (٢٠٠٤م)، ص ١٢٥ - ١٤٨.

القذافي، رمضان. رعاية الموهوبين والمبدعين. الإسكندرية: المكتبة الجامعية، ٢٠٠٠م.

قنديل، محمد؛ وبدوي، رمضان. أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

لانغريهر، جون. تعليم مهارات التفكير. ترجمة: منير الحوراني. العين: دار الكتاب، ٢٠٠٣م.

نصر، همدان. «أثر النشاطات المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي». المجلة الأردنية في العلوم

- Classroom. New Jersey: Prentice – Hall Inc.
- Hamza, M. & Griffith, K.** (2006). «Fostering problem solving & creative thinking in the classroom: cultivating a creative mind». *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 19(3), 1 – 30.
- Navik, M.** (2002). *Professional development curriculum: modeling the message of differentiation for teachers of gifted middle school students*. Unpublished master thesis, North Park University.
- Phillips, D.** (1995). «The good, the Bad, and the ugly; the many faces of constructivism». *Educational Research*, 20 (7), 5 – 12.
- Piaget, J.** (1967). *The language and thought of the child*. Cleveland: the World Publishing Company.
- Porath, M., Lupart, J, Katz, J., Ngara, C. & Richardson, P.** (2009). «Gifted learners' epistemological beliefs». *Talent Development and Excellence*, 1(1), 57 – 66.
- Posner, G.** (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw – Hill.
- Renzulli, J.** (1986). The three ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. In Sternberg, R. & Davidson, J. (eds). *Conceptions of giftedness* (pp. 53 – 92). New York: Cambridge University Press.
- Rowland, T., Huckstep, P. and Thwaites, A.** (2004). «Reflective on Prospective Elementary Teachers' Mathematics Content Knowledge: The Case of Laura». *Proceeding of the 28th Conference of the International Group for Psychology of Mathematics Education*, 4, 121 – 128.
- Schmdtn.** (1985). «The uses of curriculum integration in language arts instruction a study of six class rooms». *Journal of Curriculum Studies*, 17 (3), 305 – 330.
- Shoemaker, B.** (1989). *Integrative education: a curriculum for the twenty – first century*. ED,311602.
- Shumer, R.** (1999). *service, social studies, and*
- التربوية، المجلد ٥، العدد (٤)، (٢٠٠٩م)،
ص ٣٨٥ – ٣٩٨.
- هيجان، عبدالرحمن. المدخل الإبداعي لحل المشكلات.
الرياض: مركز الدراسات والبحوث، ١٩٩٩م.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Al – Barakat, A. & Al – Karasneh, S.** (2005). «The contribution of school textbooks in the early grades of education in preparing young children to become effective citizens: teachers' perspective». *Journal of Early Childhood Research*, 3(2), 169 – 192. (Institute of Education, Coventry, England, UK).
- Al – Barakat, A.** (2004). «The first primary grade teachers' understanding of the effective instructional role of illustrations in developing young jordanian children's teaching and learning». *Dirasat, Educational Sciences (Journal of the University of Jordan)*, 31(2), 453 – 463
- Arsal, Z.** (2010). «The effects of diaries on self – regulation strategies of pre – service science teachers». *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(1), 85 – 103.
- Borasi, R.** (1996). *Preconceiving Mathematics Instruction: a Focus on Errors*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Doppelt, Y.** (2009). «Assessing creative thinking in design – based learning». *International Journal of Technol. Des. Educ.*, 19, 55 – 65.
- Driver, R.** (1983). *The Pupil as Scientist*. Milton Keynes: Open University .
- Egan, K.** (1992). *A very short history of imagination in teaching and learning*. London: Onts Aithouse Press.
- Gronlund, N.** (1985). *Stating Objectives for*

citizenship conceptions for the new century. Eric Document, ED, 430907.

Sternberg, R. (1999). «What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to intelligence and wisdom». *American Psychologist*, 56(4), 360 – 362.

Torrance, E. (1988). The Nature of Creativity as Manifest in its Testing. In R. J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity* (43 – 75). New York: Cambridge University Press.

Torrance, E. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, NY: Prentice – Hall.

Torrance, E. (1980). «Assessing the Further Reaches of Creative Potential». *Journal of Creative Behavior*, 14, 1 – 19.

Van Tassel – Baska, J., Avery, L., Struck, J., Feng, A., Bracken, B., Drummond, D.; & Stambaugh, T., (2003). «The William and Mary Classroom Observation Scales – Revised». *Center for Gifted Education*, The College of William and Mary – School of Education, USA.

Wheeler, S., Waite, S. & Bromfield, C. (2002). «Promoting creative thinking through the use of ICT». *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 367 – 378.

Yuen, M. & Westwood, P. (2004). «Expected competencies of teachers of gifted learners: perspectives from Chinese teachers and students». *Gifted and Talented International*, 19(1), 7 – 14.

Yuen, M. (2004). «Competencies of teachers of gifted learners: the Hong Kong student perspective». *Gifted Education International*, 18(3), 301 – 312.

Instructional performance of the gifted education teachers in implementing Effective Enrichment Model in Saudi Arabia public education schools

Abdullah M. Aljughaiman

Associate professor College of Education - King Faisal University

Al-Ahsa, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 380

E-mail: alju9390@gmail.com

(Received 29/11/1431H; accepted for publication 30/3/1432H.)

keywords: Instructional performance, gifted education teacher, enrichment model.

Abstract. The current study investigated the instructional performance of the gifted education teachers in implementing the effective Enrichment Model in Saudi Arabia public education schools. The sample of the study consisted of forty – three male and female teachers who teach in the programs of nurturing gifted students during the second academic semester of 2008/2009. In order to achieve the aims of the study, an observation instrument of (40) items was designed, and was constructed in two domains: skills of planning teaching/learning experiences, and skills of thinking and scientific research.

The findings revealed that the instructional performance of gifted education teachers have reached a high level of performance. More clearly, it was found that the way in which teaching and learning experiences were planned was effective. In addition, the instructional performance of teachers has achieved a high level regarding problem solving, and creative thinking skills. In spite of the positive side of the findings of the current study, it was found the instructional performance of teachers has not achieved a high level with respect to the development of the analytical thinking and scientific research skills. In the light of these findings, a set of relevant recommendations were introduced.