درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعّال في الأردن

مصطفى نوري القمش *

ملخص

استهدفت الدراسة تعرف درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال في الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات (جنس المعلم، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، تكون أفراد الدراسة من جميع معلمي الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية في الأردن، والبالغ عددهم (171) معلماً ومعلمة موزعين على مختلف المراكز الريادية الخاصة بالطلبة الموهوبين في الأردن والبالغ عددها(19) مركزاً ريادياً، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة تقدير لقياس درجة ممارسة المعلمين لأبعاد التدريس الفعّال تكونّت من (69) فقرة وتم التحقق من صدق وثبات الاداة حيث تبين أنها تتمتع بدرجات صدق وثبات مقبولين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث في تقدير الكفايات المتعلقة بالأبعاد الثلاثة لأداة الدراسة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الطلبة الموهوبين في درجة ممارستهم لأبعاد التدريس الفعال تعزى لكل من سنوات الخبرة والمؤهل العلمي للمعلم على كامل أداة الدراسة، وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات.

الكلمات الدالة: درجة الممارسة، معلمي الطلبة الموهوبين، أبعاد التدريس الفعّال.

المقدمة

إن التطورات التي يشهدها مجال التربية الخاصة عموماً ومن ضمنها مجال تعليم الطلبة الموهوبين قد أدت إلى تطورات في طرق التدريب على التدريس، ولقد أشار كل من (Eisenberger,Conti & Antonio) إلى أنه إذا أرادت إدارة التربية الخاصة الفعالة من مدرسيها أن يحصلوا على أداءات عالية من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً فعليهم تشجيع المدرسين على تطبيق أساليب وطرق تدريسية جديدة تعتمد على الأبعاد المختلفة للتدريس الفعال، وتدريس أشكال من السلوك تؤدي إلى النمو في القدرات العقلية وكذلك تطبيق أنشطة تعليمية تساعد على النجاح والتمكن من التعليم، لذا اتجه العلماء للبحث عن طرق حديثة لعملية إعداد المعلمين وتدريبهم على تدريس التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة ومن ضمنهم – الطلبة.

الموهوبين– إذ أن اختلاف الأفراد في قدراتهم وإمكاناتهم يفرض الحاجة إلى برامج تعليمية خاصة تتناسب مع هذه القدرات والاستعدادات، ويتطلب ذلك توظيف مهارات تدريسية كثيرة ومتنوعة، بالإضافة لاستراتيجيات تدريسية مبتكرة عند تدريس الطلبة مختلفي القدرات (Eisenberger,Conti & Antonio, 2000).

الأدب النظري والدراسات السابقة:

معلم الموهوبين:

هناك اتفاق على أن نجاح أي تطوير في العملية التعليمية يعتمد أساساً على المعلم، وعلى كفايته العلمية والمهنية التي تمكنه بالتالي من تحقيق الأهداف التعليمية للمرحلة التي يقوم بالتدريس فيها، إذ إنه المسؤول الأول عن تنفيذ المنهج، واختيار طرق التدريس والأنشطة التعليمية الفعالة واستخدام تكنولوجيا التعليم، وأساليب التقويم المناسبة (المقبل، 2005).

مقومات معلمي الموهوبين وخصائصهم:

هناك العديد من المقومات والخصائص التي يتميز بها المعلم الناجح الذي يدعم عنصر الإبداع لدى الطلبة الموهوبين وتتعدد هذه المقومات بتعدد وجهات نظر الباحثين في هذا الجانب، حيث إن المقومات الأساسية للمعلم الناجح هي امتلاكه لمهارات تمكنه من أداء عمله الوظيفي، وتحليه بصفات شخصية تجعله محبوباً للتلاميذ، فهو منظم لتعلم تلاميذه، مثير لحوافزهم، مراقب لنموهم، موجه وباحث، إلا أن بعض المعلمين يلجأون إلى أساليب غير مرغوبة لا تشجع على التعلم، بل تحبطه وتقلل من التفاعل الصفي (الآغا، 1997).

* جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2012/7/3، وتاريخ قبوله 2012/10/14.

© 2013 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

ويشير الأدب التربوي إلى مجموعة من السمات التي يجب توافرها لدى معلم الطلبة الموهوبين أهمها: أن يكون متفهماً مستقلاً محترماً واثقاً من نفسه، أن يكون حساساً حيال مشاعر الآخرين فيحترمهم ويساعدهم، أن تكون قدرته العقلية أعلى من المتوسط، أن يكون مرناً مستقبلاً للأفكار الجديدة، أن تعبر اهتماماته عن مستوى ذكائه، أن تكون لديه رغبة في التعليم وزيادة معرفته، أن يكون متحمساً نشطاً يقظاً، أن تكون لديه رغبة في التفوق والتميز، أن يكون دائماً مسؤولاً عن سلوكه وما يتمخض عن هذا السلوك من نتائج، وأخيراً أن يرجو الثواب من الله تعالى (عدس، 2005).

التدريس الفعّال (Effective Teaching)

تعرّف عمليّة التدريس (Instruction) على أنها: "عمليّة تلقين المعرفة، وتدريب المهارة وإعطاء تعليمات أو معلومات" أو هي "نشاط يهدف لمساعدة المتعلم لكي يتعلم، أي لتحقيق أهداف تعليميّة يمكنه بها أن ينمو معرفيّاً ووجدانيّاً وحركيّاً" أو هي "عمليّة يتم من خلالها تنظيم كل من المتعلم والمعلم والمنهج وغيرها من المتغيّرات بصورة نظاميّة بغية تحقيق أهداف محدّدة سلفاً". وتتضمّن عمليّة التدريس عدداً من الكفايات المعرفيّة والأدائيّة التي تمكّن المعلم من تحقيق الأهداف التربويّة (مرعي والحيلة، 2002).

أمّا بالنسبة للتدريس الفعّال؛ يعرّفه بروفي وجود Prophy and Good (1986) بأنه: "التدريس الذي يتضمّن الاختيار والتنغيم من ذخيرة واسعة من أنواع سلوك التدريس وفقاً لمجتمع تلاميذ معيّن وأهداف تعليميّة معيّنة لا مجرّد التطبيق على مهارات يعتقد أنها لها صفة العموميّة" (Kyriacou, 1992).

أبعاد التدريس الفعال:

البُعد الأول: التخطيط (Planning): وهو الإعداد المسبق الذي يضعه المعلم للأهداف التعليميّة المُراد تحقيقها، ويمثّل الإطار التنظيمي للعمليّة التدريسيّة إذ يُبنى على تحديد مستوى الأداء الحالي للطلبة وتحديد حاجاتهم ومن ثمّ التخطيط لتلبية تلك الحاجات (Kyriacou, 1992).

ويتضمّن التخطيط الفعّال ما يلي: توفير البيئة التعليميّة المناسبة، مراعاة الفروق الفرديّة بين الطلبة، تحضير المتطلبات السابقة للدروس بما تتضمّنه من أدوات ومواد، تحديد الأهداف بشكل واضح، تحديد أدوار المعلم والمتعلم، اعتبار الوقت المخصّص لكل هدف، ترتيب الأهداف حسب أولويّات التدريس (Dunne and Wragg, 1996).

البُعد الثاني: التدريس والإدارة الصفية: تتركّز معظم مهارات التدريس الفعّال في بُعد التدريس والإدارة الصفيّة؛ لأنه يمثّل الجانب التنفيذي لأبعاد العمليّة التدريسيّة، وفيما يلي عرض لهذا البُعد:

أ- التدريس (Instruction): لقد أشارت التعريفات المختلفة إلى أن التدريس يتكوّن من العناصر التالية: مهارات التدريس، المحتوى والأنشطة التعليميّة، الأساليب التدريسيّة، الوسائل والمواد التعليميّة، البيئات التعليميّة (Lerner, 2000).

ولقد أشار كل من ايزنبرغر وكونتي Eisenberger and Conti (2000) إلى أنه إذا أرادت إدارة التربية الخاصّة الفعّالة من مدرِّسيها أن يحصلوا على أداءات عالية من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة عليها تشجيع المدرِّسين على:

- تطبيق أساليب وطرق تدريسيّة جديدة.
- تدريس أشكال من السلوك تؤدي إلى النمو في القدرات العقليّة.
- تطبيق أنشطة تعليميّة تساعد على النجاح والتمكّن من التعليم.

ب-الإدارة الصفيّة (Classroom Management): ويقصد بالإدارة الصفيّة حفظ النظام الصفي وتوفير المناخ العاطفي والاجتماعي المشجِّع على التعلم وتنظيم البيئة التعليميّة من خلال فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم الاجتماعيّة وأساليب العمل معهم وملاحظة الطلبة ومتابعتهم (الناشف وشفشق، 1990).

وقد أشار الأدب التربوي إلى مهارات الإدارة الصفيّة التي تشمل على ما يلي:

- اختيار الاستراتيجيّات الملائمة لضبط وتعديل السلوك.
- مراقبة سلوكات الطلبة.
- تحديد طرق ضبط السلوك داخل الصف وخارجه.
- استثمار الوقت التعليمي.
- ضبط سلوك الطلبة.
- ضبط إدارة الصف بفاعليّة.
- استخدام مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.
- استخدام أساليب التعزيز الملائمة.
- تنظيم غرفة الصف بطريقة تسهّل عمليّة الاتصال وتنظيم تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض (Mercer, 1997; Lerner, 2000; Fagg et al, 1992).

البُعد الثالث: التقييم (Evaluation): يقصد بالتقييم جمع المعلومات التربويّة عن الطلبة بقصد اتخاذ القرارات الملائمة (Flint, 1996).

وتتمثل أهداف التقييم بما يلي:

1- إحالة الطلبة إلى البرنامج التربوي المناسب.
2- تحديد مدى استعداد الطلبة لتلقي الخدمات التربويّة.
3- تصميم البرامج التربويّة الفرديّة واختيار الأهداف المناسبة.

4- تقييم مدى تقدم الطلبة في البرنامج التربوي الفردي.
5- إجراء التغييرات والتعديلات المناسبة (Flint, 1996).

ولا بدّ من اعتبار مبدأين أساسيين في تقييم الطلبة الموهوبين أوّلهما استمراريّة عملية التقييم، إذ إن التقييم يسبق البدء في التدريس ويصاحبه حتى النهاية للتأكّد من أن الأهداف المحدّدة في الخطّة قد تحققت بالشكل والمحكّات التي حدّدتها الأهداف السلوكيّة. وتتمثل أهميّة التقييم المستمر للطلبة الموهوبين بتزويد المعلم والطلبة بالتغذية الراجعة، إذ يلاحظ المعلم طلبته ويحدّد مدى تقدّمهم والصعوبات التي يواجهونها ومن ثمّ يقوم باتخاذ التعديلات الملائمة. ويمكن استخدام تسجيل تقدّم الطلبة ومراقبة أدائهم في الحصص التي يتلقونها بشكل يومي أو شهري أو فصلي أو سنوي مع توفير سجلات خاصّة لتقييم الطلبة. ويمكن استخدام القياسات اليوميّة المباشرة والتي تتضمّن ملاحظة وتسجيل أداء الطلبة في المهارات التي تعلمها الطلبة باستخدام نسبة الخطأ أو معدّل الخطأ أو نسبة النجاح.

إن استخدام المبدأ السابق يقود إلى مبدأ آخر في غاية الأهميّة، ويتمثل في استخدام نتائج الاختبارات في توجيه التدريس للطلبة الموهوبين، إذ يحدّد التقييم الأهداف التي يحتاجها الطلبة ويساعد على تطوير البرنامج الملائم والاحتياجات الإضافيّة للطلبة، ولكي يتم توجيه التدريس بواسطة الاختبارات فلا بدّ من إجراء التقييم التربوي للطلبة الموهوبين الذي يتضمّن تقييم المهارات الأكاديميّة باستخدام التقييم المبني على المنهاج، وهو طريقة للحصول على قياسات مباشرة ومتكرّرة لأداء الطلبة من خلال أهداف مرتبة بشكل متسلسل ومشتقة من المناهج المستخدمة في الصف العادي (Heward, 1996; Flint, 1996).

الدراسات السابقة:

تطرقت العديد من الدراسات السابقة إلى موضوع درجة ممارسة المعلمين بشكل عام لأبعاد التدريس الفعال ولم يتم التطرق إلى درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال – في حدود علم الباحث- وفيما يلي عرض للدراسات ذات العلاقة بدرجة ممارسة أبعاد التدريس الفعال من قبل المعلمين.

الدراسات العربية:

أجرت الزعبي (1993) دراسة هدفت لبناء أداة لتقييم فاعليّة معلمي التربية الخاصّة، واعتمدت الباحثة في أداء الدراسة على أبعاد التخطيط، التدريس، التقييم، الإدارة الصفيّة. كأبعاد رئيسيّة في عمليّة تقييم المعلمين، كما حدّدت الباحثة مجموعة كبيرة من الفقرات التي تعكس مدى فاعليّة معلمي التربية الخاصّة في الأردن، وكانت هذه الفقرات لأبعاد التخطيط، التعليم، الإدارة الصفيّة، التقويم، كما يلي: حدّدت الباحثة (11) فقرة لبعد التخطيط، كما حددت الباحثة (19) فقرة فيما يتعلق ببُعد التعليم تضمّنت مهارات متعدّدة أهمّها: استخدام الوسائل التعليميّة المناسبة، التعزيز والتشويق، توفير بيئة صفيّة مريحة ومناسبة، مراعاة الفروق الفرديّة في القدرات بين الطلبة، استخدام التغذية الراجعة والتدرّج في تناول الموضوعات من الأسهل إلى الأصعب، كذلك حدّدت الباحثة (11) فقرة تتعلق بالإدارة الصفيّة أهمّها: ضبط النظام الصفي بفاعليّة، استخدام الوقت التعليمي لأقصى درجة من الفاعليّة وتنظيم الأنشطة الصفيّة وتوضيحها، أما بعد التقييم فقد حدّدت الباحثة (14) فقرة في بُعد التقييم أهمّها: استخدام أساليب ملائمة ومتنوّعة للتقييم، ملاحظة وتقييم وتدوين سلوكات الطلبة في سجلات خاصّة، استخدام الاختبارات والمقاييس الخاصّة بالطلبة ومراعاة مبدأ الاستمراريّة في التقييم.

كما قام معاجيني (1998) بإجراء دراسة هدفت التحقق من القياس الكمي والكيفي لمدى أهمية وتوفر بعض الكفايات المتخصصة لدى المعلمين بدولة البحرين. تكونت عينة الدراسة من (381) معلماً ومعلمة من جميع المراحل الدراسية. تضمنت أداة الدراسة استبانة صممت لتمثل مقياسين منفصلين، وكان هدف الأول منها 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 خصائص ومهارات معلم المتفوقين جاء في المرتبة الأولى، يليه بعدا البرامج الخاصة والتخطيط لها، ثم الكشف عن المتفوقين، وأخيراً بعد المفاهيم الرئيسة، أما مقياس الحاجة فقد جاء بُعد البرامج الخاصة والتخطيط لها في المرتبتين الأولى والثانية من حيث الحاجة لزيادة الخبرة فيها، يليها بعد المفاهيم الرئيسة، كما جاءت جميع معاملات الارتباط ايجابية بين أبعاد مقياس الأهمية وأبعاد ومقياس الحاجة بدرجة دالة إحصائياً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بالنسبة لجميع الأبعاد تعزى إلى متغير التدريب السابق للمعلم.

كما أجرى كل من الصمادي والنهار (2001) دراسة هدفت إلى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصّة في دولة الإمارات العربيّة المتحدة (ن = 96) لمهارات التدريس الفعّال ومدى اختلاف مستوى إتقان هذه المهارات بحسب الجنس والمؤهل والخبرة في التعليم. شملت إجراءات الدراسة ملاحظة أفراد العيّنة أثناء تدريسهم لفصول التربية الخاصّة إذ قام

الملاحظون بتقييم مهاراتهم التدريسيّة وفق أداة أُعدّت لهذا الغرض. أظهرت النتائج أن المهارات العامّة المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم متوافرة بشكل جيّد، 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 إحصائيّة 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 عن سبع سنوات يمتلكون مهارات التدريس بمستوى أفضل من نظرائهم الذين تقل خبرتهم التعليميّة عن سبع سنوات فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائيّة على بعدي التخطيط والتقييم أو الدرجة الكليّة تعزى لاختلاف مستوى الخبرة.

وقام (الخزاعي 2001) بدراسة بعنوان مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال، وكان هدف الدراسة هو معرفة مدى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال، وقد شملت عينة الدراسة (50) معلمًا ومعلمة، وارتكزت الدراسة على ثلاثة أبعاد هي التخطيط والتدريس والإدارة الصفية والتقييم. وكانت نتائج الدراسة تدل على وجود دلالة إحصائية بين متوسط التدريس والإدارة الصفية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس تعزى إلى متغير التخصص لصالح معلمي التربية الخاصة، في حين بينت الدراسة عدم وجود فروق تعزى إلى الخبرة التدريسية.

كذلك أجرت 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 المعيقات التي تواجه المعلمين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المتفوقين دراسياً، والى تبيان علاقة أبعاد تلك الاستراتيجيات والدرجة الكلية. تكونت عينة الدراسة من (352) معلماً و(105) مديرين من مديري المدارس. تم تطبيق مقياس التعامل مع المتفوقين دراسياً الذي تكون من (56) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي (الإستراتيجية الوقائية، والإستراتيجية البنائية، وإستراتيجية التركيز على الفرد، وإستراتيجية دينامية الجماعة). أظهرت 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. ووجودت فروق دالة احصائياً فيما يخص استخدام استراتيجيات التعامل مع المتفوقين دراسياً من وجهة نظر المعلمين تعزى للجنس لصالح المعلمين الذكور، والدورات التدريبية لصالح من حصلوا على دورات تدريبية. فيما لم تظهر فروق داله احصائياً 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 المعيقات التي تواجه المعلمين في استخدامهم لاستراتيجيات التعامل مع المتفوقين دراسياً هي، ضيق وقت المعلم، صعوبة المناهج وكبرها، ضعف الإمكانيات المادية للمدرسة.

الدراسات الأجنبية:

أجرى شافيلسون Shavelson (1983) دراسة والتي هدفت إلى التعرّف على المهارات الواجب توفرها لدى معلم التربية الخاصّة ليحقق التدريس الفعّال. فقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة توفر المهارات التالية لدى معلم التربية الخاصّة ليتحقق التدريس الفعّال: التركيز على التخطيط، أهميّة اتخاذ المعلم للقرارات التعليميّة المناسبة، استخدام الأهداف التعليميّة بكفاءة، استغلال الوقت بشكل جيّد.

كذلك فقد أجرى كل من رامسي والجوزاين Ramsey and Algozzine (1995) دراسة هدفت إلى معرفة ما هو متوقع معرفته من معلمي التربية الخاصّة من ضمنهم معلمي الموهوبين وذلك استناداً إلى اختبار الكفاية للمعلمين (TCT) حيث طبّق هذا الاختبار على عيّنة كبيرة جداً من معلمي التربية الخاصّة في (48) ولاية أمريكيّة، وكانت فقراته تغطي مواضيع محدّدة من ضمنها الأساليب التدريسية الفعالة لهذه الفئة من الطلبة. وقد أثبتت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً بين الولايات في مدى إتقانهم للكفايات الواجب توفرها لدى معلم التربية الخاصّة بحسب اختبار الكفاية للمعلمين (TCT)، ونتيجةً لذلك تمّ تزويد الولايات التي بحاجة إلى تدريب ببرامج تدريبيّة لرفع كفاءة معلميها في جوانب عديدة كان منها تمارين حول أساليب التدريس الفعالة.

كما أجرى إنون (Enon, 1996) دراسة هدفت إلى تطوير أنموذج فعال للمعلم وكذلك اختبار (فحص) العلاقة بين فعالية المدرس والاستراتيجيات التدريسية ونتائج الطلبة في الرياضيات من مدارس أوغندية أساسية. تم تصنيف المدارس إلى ثلاث مجموعات من حيث التحصيل مرتفع، ومتوسط، ومنخفض. كما صنفت الطلبة وفقاً لذلك. تكونت عينة الدراسة من (131) معلماً تم اختيار (75) من العاملين في حقل التعليم و(56)

ممن لم يسبق لهم الالتحاق في هذا المجال، وكذلك شملت العينة (1475) طالباً وطالبة موزعين كما يلي (668) ذكراً و(802) أنثى من الفئة العمرية (9–16) وفق الصفوف (5–7) حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس أساسية ريفية ومدنية لمناطق مختارة من أوغندا. تم جمع المعلومات باستخدام مقياسي، هما: مقياس فعالية المعلم، ومقياس اعتقاد المعلم. وقد أشارت النتائج إلى – عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التأثير الخاص والعام تعزى إلى الجنس، وخبرة التدريس، ومستوى التدريب، وموقع المدرسة، ومستوى التحصيل الدراسي. كما أشارت النتائج إلى إن فعالية المدرس كانت مؤشراً ذا دلالة إحصائية في الاستراتيجيات التعليمية، وكذلك تبين أن المدرسين ذوي الفعالية العالية كانوا مدرسي صف فعال أكثر من المدرسين ذوي الفعالية المنخفضة، وأخيراً أظهرت النتائج أن فعالية المدرس لم تكن منبئاً ذا دلالة فيما يخص اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات، والتحصيل في الرياضيات.

كذلك قام كل من هاميل وجاتزين وبارجيرهوف Hamill, Jatzen & Bargerhuff (1999) بدراسة والتي هدفت إلى تحديد الكفايات التي يحتاجها المعلمون العاملون في البيئات التعليميّة الشاملة والتي تحوي طلبة من قدرات متنوعة كما يُظهرها الأدب التربوي المتعلق بهذا الجانب. وقد خلصت الدراسة إلى أن الكفاية الأكثر أهميّة لدى المعلمين هي الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس والممارسات الصفيّة، كما تمثلت أبرز الكفايات لدى المعلمين في جوانب التعامل بمرونة والمعرفة بالطلبة.

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

مُشكلة الدّراسة وأسئلتها:

إن التطورات التي يشهدها مجال التربية الخاصة عموماً ومن ضمنها مجال رعاية الموهوبين قد أدت إلى تطورات في طرق التدريب على التدريس، ويرى الباحث أنه إذا أرادت إدارة التربية الخاصة الفعالة من مدرسيها أن يحصلوا على أداءات عالية من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة فعليهم تشجيع المدرسين على تطبيق أساليب وطرق تدريسية جديدة، وتدريس أشكال من السلوك تؤدي إلى النمو في القدرات العقلية وكذلك تطبيق أنشطة تعليمية تساعد على النجاح والتمكن من التعليم، هذا وعلى الرغم من بعض الجهود المتواضعة التي بُذلت لتدريب معلمي الطلبة الموهوبين أثناء الخدمة بين الفينة والأخرى على ممارسة التدريس الفعّال، إلا أن هذه الجهود كثيراً ما كانت تصاب بنكسة لعدم تضمينها كفاية المعلمين من جهة ولافتقارها إلى الأسس العلميّة والحاجات الحقيقيّة للمعلمين من جهة أخرى، كذلك فإن قضيّة تحسين أساليب تدريس الطلبة الموهوبين وزيادة فاعليّة البرامج التربويّة الخاصّة المقدَّمة لهم لم تحظ بالاهتمام الذي تستحقه، ولعل ما يؤكّد حاجة معلمي الطلبة الموهوبين إلى التدرب على ممارسة التدريس الفعال العديد من الدراسات التي بحثت في الكفايات الضرورية لمعلمي الطلبة الموهوبين والتي أشارت نتائجها إلى حاجة هؤلاء المعلمين لكفايات التدريس الفعال تحديداً، ولما كانت برامج إعداد المعلمين تعنى أساساً بتدريب المعلمين المتدرِّبين قبل الخدمة أو في أثنائها على مهارات إتقان شروط التدريس الفعّال وبالتالي فإن الكفايات التعليميّة ترتبط بهذه الشروط، كما ترتبط هذه الكفايات أيضاً بالأدوار المتغيّرة للمعلم، لذلك تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال في الأردن من أجل رصد إحتياجات المعلمين وتحسين أدائهم في العمل.

أسئلة الدّراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1– ما درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

2– هل تختلف درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال باختلاف جنس المعلم؟

3– هل تختلف درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال بإختلاف سنوات الخبرة للمعلم؟

4– هل تختلف درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال بإختلاف المؤهل العلمي للمعلم؟

أهميّة الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أننا إذا ما استطعنا التعرّف على درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال في الأردن، فإنّ ذلك من شأنه مساعدة المسؤولين في تحديد إحتياجات معلمي الموهوبين التدريبية أثناء الخدمة في مجال التدريس الفعال حرصاً على استمرار الطلبة الموهوبين في

التقدم العلمي والأكاديمي، بما يساعدهم في تحقيق أهدافهم الشخصية والمساهمة بفاعلية في رقي أوطانهم، الأمر الّذي يؤدّي بالنتيجة إلى استمرار تفوّق الطلبة، وتنمية مواهبهم، كونهما يتطلبان أن يكون الطالب والمُعلِّم في غرفة الصف أبعد ما يكونان عن الضّغوط؛ لوجود علاقةٍ عكسيةٍ بين الضّغوط والتفوق.

أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال في الأردن.

حدود الدّراسة ومحدداتها:

1- حدود بشرية: تقتصر هذه الدراسة على معلمي الطلبة الموهوبين من الجنسين في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن.

2- حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن.

3- حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2011 -2012

محددات الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على وجهة نظر معلمي الطلبة الموهوبين أنفسهم لدرجة ممارستهم لأبعاد التدريس الفعال لذا فإن صدق النتائج التي سوف تتوصل إليها تتحدد بمدى صدق الإجابة من قبل أفراد عينة الدراسة.

- كما اقتصرت هذه الدراسة على الأدوات التي استخدمت فيها لذا فإن صدق النتائج التي توصلت إليها تتحدد بمدى صدق الأدوات وثباتها.

التعريفات الإجرائية:

درجة الممارسة: الدرجة التي يقدرها معلم الطلبة الموهوبين لدرجة ممارسته للكفاية التعليمية أثناء تنفيذه لفعاليات الموقف التعليمي داخل غرفة الصف وذلك حسب الكفايات المحددة في أداة الدراسة.

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية؛ بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على أداة التدريس الفعال المستخدمة في الدراسة الحالية.

مُعلِّمو الطلبة الموهوبين: وهم كل من يمارس أو تمارس وظيفة التدريس في أي من المراكز الريادية التي يوجد بها طلبة موهوبون في الأردن والذين يتم إختيارهم وفق أسس معيّنة.

أبعاد التدريس الفعال: هي مجموعة السلوكيات والمهارات التدريسية التي ينبغي على المتعلم اكتسابها وإظهارها ليتمكن من خلالها القيام بمهماته بنجاح وبكفاءة بما يضمن له تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة ويظهر في هذا الأداء السلوكي للمعلـم الفعالية التي تتناسب مع الموقف التعليمي (Siedentop, 1991) وتشمل في هذه الدراسة أبعاد: التخطيط للتدريس، إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس، التقويم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال داخل الغرفة الصفية باستخدام أداة لغايات تحديد درجة الممارسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية في الأردن والبالغ عددهم (171) معلماً ومعلمة موزعين على مختلف المراكز الريادية الخاصة بالطلبة الموهوبين في الأردن والبالغ عددها(19) مركزاً ريادياً، ونتيجة لصغرحجم مجتمع الدراسة فقد تم إعتبار مجتمع الدراسة هو نفسه عينة الدراسة أي أن عينة الدراسة قد تم إختيارها بصورة قصدية. حيث تم توزيع (171) إستبانة وبعد إستعادتها وتدقيقها تبيّن وجود نقص يقدر بِ (16) إستبانة، كما تم إستبعاد (12) إستبانة لعدم تحقق الشروط العلمية فيها ليستقر العدد على (143) إستبانة خضعت للتحليل، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد عيّنة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

أداة الدّراسة: تم تطوير أداة دراسة لمعرفة درجة ممارسة معلمي الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، كما يلي:

الهدف من الأداة: الهدف الأساسي من إعداد أداة الدراسة، استخدامها لتحديد مدى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال في الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

تحديد الكفايات التي تشتمل عليها أداة الدراسة: ضمت أداة الدراسة ثلاثة أبعاد رئيسية كما يلي: التخطيط للتدريس، إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس، التقييم. ويندرج تحت كل بعد مجموعة من الكفايات المقترحة واللازمة لمعلم الموهوبين داخل الغرفة الصفية. وقد تمّ اختيار هذه الأبعاد وكفاياتها الفرعيّة للاعتبارات التالية:

أوّلاً: إن كفايات هذه الأبعاد تحدث داخل الصف أثناء التدريس ممّا يسهّل بالتالي عمليّة الإجابة ويضمن موضوعيّتها.

ثانياً: إن هذه الكفايات لم تحظ بالاهتمام اللازم لتنميتها لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الأردن.

ثالثاً: هذه الأبعاد وكفاياتها الفرعيّة هي الأبعاد الواجب توفرها لكي يكون التدريس فعّالاً كما أشار إليها أدب الموضوع والدراسات السابقة.

الجدول (1)

توزيع أفراد مجتمع وعيّنة الدراسة الخاص بالمعلمين حسب متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي

سنوات الخبرة	الجنس	المؤهل العلمي			الإستبانات الخاضعة للتحليل
		بكالوريوس	ماجستير	المجموع	
أقل من5 سنوات	ذكر	32	12	44	35
	أنثى	17	8	25	21
من 5-10 سنوات	ذكر	21	6	26	22
	أنثى	20	4	24	19
أكثر من 10 سنوات	ذكر	25	6	31	27
	أنثى	12	9	21	19
المجموع		127	44	171	143

أسلوب تسجيل الإجابات الذي اتبع في أداة الدراسة: لمّا كانت المكوّنات الرئيسيّة لكل كفاية من الكفايات التي شملتها أداة الدراسة قد صنفت بصورة إجرائيّة؛ أي بصورة أفعال، من أجل ذلك تم وُضع أمام كل كفاية خمس خانات لتقدير مدى انطباق هذه الكفاية أو تلك على المعلم وتترجم هذه القيم إلى درجات على النحو الآتي: تنطبق بدرجة كبيرة جداً (5) تنطبق بدرجة كبيرة (4) تنطبق بدرجة متوسطة (3) تنطبق بدرجة قليلة (2) لا تنطبق (1).

صدق الأداة وثباتها:

- **صدق المحتوى:** للتحقق من صدق أداة الدراسة، قام الباحث بعرضها على (10) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية؛ وذلك لقراءة فقرات أداة الدراسة وإبداء الملاحظات والمقترحات عليها من حيث: مدى مناسبة الفقرات لمجالاتها، ودقة الصياغة اللغوية للفقرات، وحذف الفقرات غير المناسبة، واقتراح أية فقرات أو مجالات مناسبة، حيث تم إبقاء الفقرات التي بلغت نسبة الإتفاق عليها (90%) فأكثر وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين من حيث حذف بعض الفقرات ودمج بعضها الآخر وتعديل صياغة بعض الفقرات أصبحت الاستبانة مكونه من (69) فقرة بصورتها النهائية موزعة على مجالات الدراسة الثلاثة نفسها دون تغيير على المجالات.

- **الثبات:** تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقتين: الأولى بطريقة الإعادة وذلك بتطبيق الأداة على (15) معلماً من معلمي الطلبة الموهوبين وهم من خارج عينة الدراسة، ثم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بفارق زمني قدره اسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني. وتم حساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على المقياس في مرتي التطبيق على كل مجال من مجالاته وعلى الدرجة الكلية للمقياس ومجالاته كما هي موضحة في جدول (2). أما الطريقة الثانية فقد حسب معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للمقياس ومجالاته أيضاً. والجدول (2) يبين معاملات ثبات مجالاته وفق طريقة الإعادة ووفق معادلة "كرونباخ ألفا".

الجدول (2)

معامل ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعّال

البعد	معامل الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
التخطيط للتدريس	0.85	0.81
إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس	0.76	0.79
التقييم	0.75	0.80

إجراءات الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على معلمي الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية وقد استغرق ذلك خمسة أسابيع. وتم جمع البيانات بعد الانتهاء من تطبيقها. ومن ثم إدخالها حاسوبياً وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

متغيرات الدراسة:

- الجنس: وله مستويان: ذكر، أنثى.
- المؤهل العلمي: وله مستويان: بكالوريوس، دراسات عليا.
- سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات: اقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثرمن 10سنوات.

المعالجة الإحصائية: بعد تطبيق الدراسة قام الباحث بإدخال بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) حيث تم استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (T-test) وتحليل التّباين الأحادي والمقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لمعرفة الفروق التي تكون لصالح إحدى المستويات أو الفئات في متغيرات الدراسة.

ولأغراض التحليل وتحديد تقديرات استجابات العينة وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها تم حساب "معيار" وذلك بطرح أدنى متوسط حسابي من أعلى متوسط حسابي وتقسيمه على ثلاثة مستويات حيث بلغ أدنى متوسط حسابي (1.33) وأعلى متوسط حسابي (5) وذلك على النحو التالي:

(1 - 2.33) وهي تقابل التقدير بدرجة قليلة.

(2.34- 3.67) وهي تقابل التقدير بدرجة متوسطة.

(3.68- 5) وهي تقابل التقدير بدرجة كبيرة.

نتائج الدراسة:

سعت الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعّال وتحديداً هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة على الاسئلة التالية:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: "ما درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟ " للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التدريس الفعال السائدة لدى معلمي الطلبة الموهوبين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.97-3.32)، حيث جاء بعد التقييم في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.32)، بينما جاء بعد التخطيط للتدريس في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.97)، وبلغ المتوسط الحسابي لأبعاد التدريس الفعال ككل (3.09). وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد على حدى، حيث كانت على النحو التالي:

1. بعد التخطيط للتدريس:

يبين الجدول (4) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.12- 3.83)، حيث جاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على " أصيغ أهدافي السلوكية الخاصة بالطلبة الموهوبين بطريقة قابلة للقياس " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.83)، بينما جاءت الفقرة رقم (12) ونصها " أربط الأهداف بمستوى الطلبة الموهوبين ونموهم العقلي. " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.12). وبلغ المتوسط الحسابي لبعد التخطيط للتدريس ككل (3.25).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التدريس الفعال السائدة لدى معلمي الطلبة الموهوبين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	التقييم	3.32	.29	متوسطة
2	2	إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس	2.98	1.05	متوسطة
3	1	التخطيط للتدريس	2.97	1.10	متوسطة
التدريس الفعال ككل			3.09	1.04	متوسطة

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التخطيط للتدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	8	أصيغ أهدافي السلوكية الخاصة بالطلبة الموهوبين بطريقة قابلة للقياس.	3.83	.88	مرتفعة
2	6	أحدد في خطتي العناصر الأساسية اللازم توفرها في الخطة من (أهداف، محتوى، وسائل، أنشطة، تقويم، والزمن)	3.74	1.33	مرتفعة
3	15	أحدد أدوات التقويم الكفيلة بالتعرف إلى درجة ما تحقق من الأهداف.	3.65	.81	متوسطة
4	10	أحدد الأهداف الخاصة بكل موضوع.	3.63	1.34	متوسطة
5	7	أحدد وأنوع الأنشطة والأساليب الكفيلة بتحقيق الأهداف العامة للمحتوى التعليمي.	3.55	1.28	متوسطة
6	14	أحدد خطوات وإجراءات تنفيذ الموقف التعليمي	3.51	.75	متوسطة
7	1	تنسجم أهدافي مع فلسفة تربية وتعليم الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية.	3.46	.66	متوسطة
8	5	أراعي حجم ومضمون وحدات الكتاب عند تحديد الحصص والزمن اللازم لتطبيق الخطة التربوية للطلبة الموهوبين.	3.27	.91	متوسطة
9	4	أستعين بدليل المعلم لإعداد خطتي السنوية.	3.26	.62	متوسطة
10	9	أربط أهداف الدرس بأهداف المنهج.	3.22	1.15	متوسطة
11	3	ابني خطتي السنوية في ضوء تحليل مسبق للكتاب والمنهاج والقدرات العقلية لدى الطلبة الموهوبين.	3.18	.64	متوسطة
12	13	أخطط وأنظم الرحلات العلمية والأنشطة الميدانية للطلبةالموهوبين.	3.15	.96	متوسطة
13	2	تنسجم أهدافي مع الخطوط العريضة للمنهاج ومحتوى الكتاب المقرر.	2.71	.64	متوسطة
14	11	أراعي مستويات الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.	2.53	.98	متوسطة
15	12	أربط الأهداف بمستوى الطلبة الموهوبين ونموهم العقلي.	2.12	.83	منخفضة
البعد ككل		التخطيط للتدريس	3.25	.29	متوسطة

2. بعد إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس:

يبين الجدول (5) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.18– 3.78)، حيث جاءت الفقرة رقم (22) والتي تنص على " أعزز السلوك الملائم الذي يظهره الطلبة الموهوبون وأحثهم على التعلم " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.78)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (18) ونصها " أستخدم التشكيلات والتنظيمات المختلفة التي تناسب الأنشطة التعليمية الخاصة بتدريس الطلبة الموهوبين " بمتوسط حسابي بلغ (3.76)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (20) ونصها " أوفر بيئة تعليمية مادية ونفسية ملائمة تساعد على التعلم " بمتوسط حسابي بلغ (3.67)، بينما جاءت الفقرة رقم (42) ونصها " تعمل طرق التدريس التي أستخدمها على تنمية الإنتاجية الإبداعية للطالب الموهوب " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.18). وبلغ المتوسط الحسابي لمهارة بعد إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس ككل (3.10).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	22	أعزز السلوك الملائم الذي يظهره الطلبة الموهوبين وأحثهم على التعلم	3.78	1.07	مرتفعة
2	18	أستخدم التشكيلات والتنظيمات المختلفة التي تناسب الأنشطة التعليمية الخاصة بتدريس الطلبة الموهوبين	3.76	1.22	مرتفعة
3	20	أوفر بيئة تعليمية مادية ونفسية ملائمة تساعد على التعلم	3.67	.94	مرتفعة
4	24	أعمل على إثارة دافعية الطلبة الموهوبين على التعلم	3.63	.92	متوسطة
5	31	أقدم المادة بأسلوب يناسب العمر العقلي للطلبة الموهوبين	3.59	.99	متوسطة
6	16	أجهّز البيئة التعليمية المناسبة لتدريس الطلبة الموهوبين مسبقاً	3.59	1.21	متوسطة
7	19	أتحرك داخل الغرفة الصفية في الأوقات والأماكن المناسبة	3.56	1.19	متوسطة
8	17	أستثمر الوقت المخصص للحصة بفاعلية	3.55	.93	متوسطة
9	21	أدير الصف وأضبط سلوك الطلاب بفاعلية	3.55	.94	متوسطة
10	23	أحافظ على اتزاني الانفعالي في مواجهة المشكلات الانضباطية التي تظهر أثناء سير الحصة	3.53	.81	متوسطة
11	25	أشجع الطلبة الموهوبين على التعبير عن أفكارهم	3.46	.91	متوسطة
12	32	أمتلك القدرة على جذب انتباه الطلبة الموهوبين.	3.45	.98	متوسطة
13	33	أمهد للدرس بأسئلة وأنشطة مناسبة لمحتواه وأهدافه.	3.44	.85	متوسطة
14	26	أختار طريقة التدريس التي تتناسب مع أهداف الدرس	3.35	.97	متوسطة
15	30	أتأكد من فهم الطلبة الموهوبين للمادة التعليمية (الكفاية)	3.34	1.11	متوسطة
16	27	أعرض المادة التعليمية بشكل منظم ومتدرج من السهل إلى الصعب	3.33	.98	متوسطة
17	34	أحدد وقت كافٍ للإصغاء لأسئلة الطلبة الموهوبين	3.29	.88	متوسطة
18	28	أحلل المهارات إلى مكوناتها السلوكية تحليلاً دقيقاً وأقدمها للطلبة الموهوبين	3.25	.90	متوسطة
19	35	أعرض المحتوى التعليمي بتتابع وتسلسل منطقي	3.06	1.08	متوسطة
20	29	أستخدم أنشطة متعددة لتدريس المحتوى التعليمي للطلبة الموهوبين	3.03	1.04	متوسطة
21	54	أستخدم الحاسوب في تدريس المنهاج الخاص بالطلبة الموهوبين	3.03	1.38	متوسطة
22	36	أطرح أسئلة مثيرة للتفكير تحفز الطلبة الموهوبين للتفاعل مع الموقف التعليمي.	3.03	.95	متوسطة
23	46	أستخدم أساليب البحث العلمي لإضافة معرفة جديدة للطلبة الموهوبين في أي مجال دراسي.	3.02	1.12	متوسطة
24	53	أحرص على تفعيل دور الطلبة الموهوبين بالموقف التعليمي	3.00	1.03	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
25	47	أستخدم استراتيجية حل المشكلات أثناء تدريسي للطلبة الموهوبين.	2.96	.88	متوسطة
26	37	أربط خبرات الطلبة الموهوبين السابقة مع اللاحقة في المواقف الصفية.	2.94	1.10	متوسطة
27	45	أركزعلى خصائص أساسية في التعليم مثل الطلاقة، الأصالة، المرونة لتحقيق الإنتاجية الإبداعية.	2.90	1.05	متوسطة
28	52	أمتلك القدرة في إعداد الأسئلة الصفية بأنواعها المختلفة وطرق استخدامها.	2.86	1.02	متوسطة
29	48	أوفر للطلبة الموهوبين المجال المناسب لممارسة خيالهم والتمتع بخبرة الإبداع والخلق في إنتاجهم الخاص.	2.83	1.11	متوسطة
30	51	استخدم أسلوب الحفز الذهني في تدريس الطلبة الموهوبين.	2.81	1.10	متوسطة
31	49	أعمل على الإنتقال بالطالب الموهوب من متلق للمعرفة إلى مختبر ثم منتج للمعرفة.	2.66	1.28	متوسطة
32	50	أسعى إلى إثراء المواضيع التي يدرسها الطالب الموهوب.	2.64	1.30	متوسطة
33	38	أوفر روح المرح في المواقف التعليمية الصعبة	2.62	.96	متوسطة
34	44	أهتم بالأنشطة التي تدرب الطالب الموهوب على الإبداع وممارسة المهارات العقلية.	2.59	1.28	متوسطة
35	39	أختار النقاط التعليمية الهامة بدقة وأقدمها بشكل منظم	2.47	1.34	متوسطة
36	43	أقدم العديد من طرق التدريس التي تهدف إلى تعزيز التفكير الناقد	2.47	1.27	متوسطة
37	41	أدرب الطلبة الموهوبين على مهارات التفكير الإبداعي والإنتاجية الإبداعية.	2.43	.95	متوسطة
38	40	أركز على العمليات العقلية المختلفة من إدراك، تذكر، وتفكير أثناء تدريسي للطلبة الموهوبين.	2.34	1.06	متوسطة
39	42	تعمل طرق التدريس التي أستخدمها على تنمية الإنتاجية الإبداعية للطالب الموهوب	2.18	1.28	منخفضة
بعد إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس ككل			3.10	.36	متوسطة

3. بعد التقييم:

يبين الجدول (6) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.74– 3.91)، حيث جاءت الفقرة رقم (55) والتي تنص على " أوظف اختبارات التحصيل المدرسية في تصنيف الطلبة الموهوبين " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.91)، بينما جاءت الفقرة رقم (65) ونصها " اعد أسئلة تقويمية شاملة للمحتوى التعليمي المقرر تراعي قدرات الطلبة الموهوبين " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.74). وبلغ المتوسط الحسابي لبعد التقييم ككل (3.35).

السؤال الثاني: هل تختلف درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال باختلاف جنس المعلم؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على أداة الدراسة الخاصة بدرجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال حسب متغير الجنس (ذكوراً وإناثاً) والجدول (7) يبين ذلك.

يتضح من الجدول (7) أن هناك فرقا ظاهرا بين المتوسطات الحسابية لعلامات المعلمين والمعلمات في بعد التخطيط للتدريس فقد بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين (3.21) وبلغ المتوسط الحسابي للمعلمات (4.51) وكان الفرق(1.30)

لصالح المعلمات، أما في بعد إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين (3.36) وبلغ المتوسط الحسابي للمعلمات (3.64) وكان الفرق (0.28) لصالح المعلمات. أما في بعد التقويم، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين (3.29) وبلغ المتوسط الحسابي للمعلمات (4.48) وكان الفرق (1.19) لصالح المعلمات.أما في المجموع الكلي لأداة الدراسة الخاصة بدرجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين (3.20) وبلغ المتوسط الحسابي للمعلمات (4.88) وكان الفرق (1.68) وللكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لتلك الفروق استخدم الباحث تحليل التباين الأحاديOne Way ANOVA والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد التقييم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	55	أوظف اختبارات التحصيل المدرسية في تصنيف الطلبة الموهوبين	3.91	1.05	مرتفعة
2	60	استخدم نظام تقويمي لتقييم تطور المهارات المعرفية العليا عند الطلبة الموهوبين	3.76	.80	مرتفعة
3	58	ألم بالطرق المختلفة للتقويم التربوي وتقويم أداء الطلبة الموهوبين	3.63	.95	متوسطة
4	66	اعد الإختبارات التشخيصية واستخدمها لتحديد مستويات طلبتي الموهوبين	3.60	.89	متوسطة
5	69	استفيد من التغذية الراجعة في تحسين مستوى طلابي الموهوبين	3.52	.87	متوسطة
6	56	أستخدم النتاجات الإبداعية كطريقة من طرق تقييم الطلبة الموهوبين	3.45	.85	متوسطة
7	59	استخدم نظام تقويمي لتقييم تقدم أداء الطلبة الموهوبين	3.44	.93	متوسطة
8	63	امتلك القدرة على تشخيص المشكلات التحصيلية لدى طلبتي الموهوبين وايجاد الحلول المناسبة لها	3.42	.83	متوسطة
9	68	احلل نتائج طلبتي الموهوبين واستفيد منها في معالجة المشكلات التحصيلية لديهم	3.18	.94	متوسطة
10	64	اعد وأنفذ برامج علاجية للطلبة الموهوبين في ضوء الإختبارات التشخيصية	3.17	1.07	متوسطة
10	61	استخدم نظام تقويمي لتقييم تطور مهارات التفكير الناقد عند الطلبة الموهوبين	3.17	1.40	متوسطة
12	57	أعمل على توجيه الطلبة الموهوبين بعد التقييم لتحسين مستوى أدائهم	3.14	1.10	متوسطة
13	62	استخدم نظام تقويمي يُخضع المنهاج للمراجعة والتعديل عند اكتشاف أي خلل	3.09	1.07	متوسطة
14	67	أتقن مهارة تقويم الأداء للطلبة الموهوبين داخل وخارج الغرفة الصفية	2.98	1.02	متوسطة
15	65	اعد أسئلة تقويمية شاملة للمحتوى التعليمي المقرر تراعي قدرات الطلبة الموهوبين	2.74	.79	متوسطة
البعد ككل		التقييم	3.35	.29	متوسطة

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة الخاصة بدرجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال حسب متغير جنس المعلم

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط للتدريس	معلمون	84	3.21	.47
	معلمات	59	4.51	.54
	المجموع	143	4.01	.79
إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس	معلمون	84	3.36	.67
	معلمات	59	3.64	.51
	المجموع	143	3.58	.63
التقييم	معلمون	84	3.29	.82
	معلمات	59	4.48	.69
	المجموع	143	4.21	.58
المجموع	معلمون	84	3.20	.57
	معلمات	59	4.88	.83
	المجموع	143	4.02	.71

الجدول (8)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لنتائج أداة الدراسة الخاصة بدرجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال حسب جنس المعلم

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط للتدريس	بين الجنسين	.693	2	.346	3.03	.0103
	داخل الجنسين	16.032	140	0.114		
	المجموع	16.622	142			
إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس	بين الجنسين	.362	2	.181	1.66	.461
	داخل الجنسين	15.311	140	0.109		
	المجموع	15.671	142			
التقييم	بين الجنسين	.611	2	.305	3.01	.472
	داخل الجنسين	14.212	140	.101		
	المجموع	14.441	142			
كامل المقياس	بين الجنسين	.167	2	.083	.873	.323
	داخل الجنسين	13.343	140	.095		
	المجموع	13.121	142			

يتضح من الجدول (8) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الذكور والإناث على بعد التخطيط للتدريس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (3.03) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، أي أنه لا يوجد فرق بين المعلمين الذكور والإناث في الأداء على الكفايات المتعلقة على بعد التخطيط للتدريس، وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الذكور والإناث على بعد إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.66) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، أي أنه لا يوجد فرق بين المعلمين الذكور والإناث في تقدير الكفايات

المتعلقة بإدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس، وانه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الذكور والإناث على بعد التقويم، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (3.01) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) أي أنه لا يوجد فرق بين المعلمين الذكور والإناث في الكفايات المتعلقة ببعد التقويم، وانه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين حاصل المتوسطات الحسابية لتقديرات الذكور والإناث على أبعاد أداة الدراسة الخاصة بدرجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال حسب متغير جنس المعلم، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (.873) وهي قيمة صغيرة جدا وغير دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)، أي انه لا يوجد فرق بين المعلمين الذكور والإناث في تقدير الكفايات المتعلقة بالأبعاد الثلاثة لأداة الدراسة.

السؤال الثالث: " هل تختلف درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال بإختلاف سنوات الخبرة للمعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال حسب متغيرسنوات الخبرة، والجدول (9) يوضح ذلك.

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال 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).

الجدول (9)
المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال حسب متغير سنوات الخبرة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط للتدريس	اقل من 5 سنوات	56	3.98	.46
	5-10	41	3.97	.59
	اكثر من10	46	3.64	.86
	Total	143	3.88	.64
إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس	اقل من 5 سنوات	56	3.64	.52
	5-10	41	3.81	.62
	اكثر من10	46	3.76	.82
	Total	143	3.73	.64
التقييم	اقل من 5 سنوات	56	3.76	.49
	5-10	41	3.67	.54
	اكثر من10	46	3.42	.77
	Total	143	3.63	.60
التدريس الفعال ككل	اقل من 5 سنوات	56	3.76	.40
	5-10	41	3.82	.51
	اكثر من10	46	3.65	.77
	Total	143	3.75	.55

الجدول (10)

تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	.890	2	.445	4.158	.345
	داخل المجوعات	15.022	140	.107		
	الكلي	15.912	142			
إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس	بين المجموعات	.210	2	.105	.945	.780
	داخل المجوعات	15.540	140	.111		
	الكلي	15.751	142			
التقييم	بين المجموعات	.715	2	.357	3.797	.376
	داخل المجوعات	13.182	140	.094		
	الكلي	13.897	142			
التدريس الفعال ككل	بين المجموعات	.175	2	.088	1.060	.760
	داخل المجوعات	11.753	140	.083		
	الكلي	11.928	142			

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□=0.05) تعزى لسنوات الخبرة.

السؤال الرابع: " هل تختلف درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال بإختلاف المؤهل العلمي للمعلم؟ "

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال حسب متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال حسب متغير المؤهل العلمي للمعلم

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط للتدريس	دراسات عليا	39	4.47	.43
	بكالوريوس	104	3.31	.51
	المجموع	143	4.06	.81
إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس	دراسات عليا	39	4.32	.64
	بكالوريوس	104	3.21	.57
	المجموع	143	4.01	.68
التقييم	دراسات عليا	39	3.78	.87
	بكالوريوس	104	3.21	.67
	المجموع	143	3.74	.51
التدريس الفعال ككل	دراسات عليا	39	4.71	.52
	بكالوريوس	104	3.22	.79
	المجموع	143	3.87	.68

يتضح من الجدول (11) أن هناك فرقا ظاهرا بين المتوسطات الحسابية لعلامات المجموعتين (الدراسات العليا، البكالوريوس) في بعد التخطيط للتدريس فقد بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين من حملة درجة الدراسات العليا(4.47) وبلغ المتوسط الحسابي للمعلمين من حملة درجة البكالوريوس (3.31) وكان الفرق (1.16) لصالح معلمي درجة الدراسات العليا. أما في بعد إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين من حملة درجة الدراسات العليا (4.32) وبلغ المتوسط الحسابي للمعلمين من حملة درجة البكالوريوس (3.21) وكان الفرق (1.11) لصالح المعلمين من حملة درجة الدراسات العليا أيضاً. أما في بعد التقويم، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين من حملة درجة الدراسات العليا (3.78) وبلغ المتوسط الحسابي للمعلمين من حملة درجة البكالوريوس (3.21) وكان الفرق (0.57) لصالح معلمي درجة الدراسات العليا.

أما في المجموع الكلي لأداة الدراسة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي درجة الدراسات العليا (4.71) وبلغ المتوسط الحسابي لمعلمي درجة البكالوريوس(3.22) وكان الفرق (1.49) لصالح المعلمين من حملة درجة الدراسات العليا.

وللكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لتلك الفروق استخدم الباحث تحليل التباين الأحاديOne Way ANOVA لنتائج دليل الملاحظة الخاص بدرجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال حسب متغير المؤهل العلمي (الدراسات العليا، البكالوريوس) والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لنتائج أداة الدراسة الخاصة بدرجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال حسب متغير المؤهل العلمي للمعلم

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخطيط للتدريس	بين الدراسات العليا والبكالوريوس	.670	2	.335	2.76	.431
	داخل المجموعات	17.021	140	. 121		
	المجموع	17.623	142			
إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس	بين الدراسات العليا والبكالوريوس	.352	2	.176	1.43	*.000
	داخل المجموعات	17.321	140	.123		
	المجموع	17.623	142			
التقييم	بين الدراسات العليا والبكالوريوس	.641	2	.320	0.101	.341
	داخل المجموعات	14.173	140	.383		
	المجموع	14.322	142			
كامل أداة الدراسة	بين الدراسات العليا والبكالوريوس	.181	2	0.090	0.918	0.621
	داخل المجموعات	13.766	140	.098		
	المجموع	13.738	142			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول (13) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.01) بين المتوسطات الحسابية للمعلمين حسب متغير المؤهل العلمي (دراسات عليا، بكالوريوس) على بعد التخطيط للتدريس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (2.76) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، كما تبين أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.01) بين المتوسطات الحسابية للمعلمين حسب متغير المؤهل العلمي (دراسات عليا، بكالوريوس) على بعد إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.43) وهي قيمة دالة إحصائياً، وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.01) بين المتوسطات الحسابية للمعلمين حسب متغير المؤهل العلمي على بعد التقويم، كما أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية للمعلمين حسب متغير المؤهل العلمي (دراسات عليا، بكالوريوس) على كامل أداة الدراسة الخاصة بدرجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.918) وهي غير دالة إحصائيا.

مناقشة النتائج:

أولاً– مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص "ما مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟ "

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التدريس الفعال السائدة لدى معلمي الطلبة الموهوبين، حيث جاء بعد التقويم في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي، وجاء بعد إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس في المرتبة الثانية، بينما جاء بعد التخطيط للتدريس في المرتبة الأخيرة. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الصمادي والنهار (2001) والتي أظهرت نتائجها أن المهارات العامّة المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم متوافرة بشكل جيّد وإن ظهر أن إتقان التعليم للمهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس تفوق إتقانهم لمهارات التخطيط والتقييم، بينما في الدراسة الحالية جاء بعد التقويم في المرتبة الأولى وجاء بعد إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس في المرتبة الثانية، بينما جاء بعد التخطيط للتدريس في المرتبة الأخيرة.كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل هاميل وجاتزين وبارجيرهوف Hamill, Jatzen &Bargerhuff (1999) والتي هدفت إلى تحديد الكفايات التي يحتاجها المعلمون العاملون في البيئات التعليميّة الشاملة والتي تحوي طلبة من قدرات متنوعة وقد خلصت الدراسة إلى أن الكفاية الأكثر أهميّة لدى المعلمين هي الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس والممارسات الصفيّة..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 الصفيّة. كأبعاد رئيسيّة في عمليّة تقييم المعلمين.

ثانياً– مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص "هل تختلف درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال باختلاف جنس المعلم؟ "

أظهرت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين والمعلمات على أداة الدراسة الخاصة بدرجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال حسب متغير جنس المعلم (ذكوراً وإناثاً) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الذكور والإناث في المجموع الكلي لأداة الدراسة وفي كل بعد من أبعاد الأداة، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (α = 0.05). لم يجد الباحث أياً من الدراسات السابقة قارنت بين الجنسين في مستوى إتقان أبعاد التدريس الفعال من حيث الاتفاق أو الاختلاف باستثناء دراسة الصمادي والنهار (2001) والتي اختلفت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، حيث أشارت نتائجها إلى أن مستوى إتقان المعلمات لكل الكفايات (التخطيط، تنفيذ التدريس والتقييم) أعلى بدلالة إحصائيّة من مستوى إتقان المعلمين لها. ولعل ذلك يعود حسب رأي الباحث إلى إختلاف طرق الإعداد لمعلمي الطلبة الموهوبين بين كل من الأردن مكان إجراء الدراسة الحالية، والإمارات العربية المتحدة مكان إجراء دراسة كل من (الصمادي والنهار) فربما هذه النتيجة ترجع إلى وجود فروق واضحة في مستوى التأهيل والتدريب. أما سبب عدم وجود إختلاف في مستوى اتقان معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال حسب متغير الجنس (ذكوراً وإناثاً) في الدراسة الحالية فربما يعود ذلك حسب رأي الباحث لتشابه ظروف الإعداد لكلا الجنسين قبل الخدمة أثناء الدراسة الجامعية وكذلك تشابه الإعداد أثناء الخدمة حيث في الأغلب يتم تدريب معلمي الطلبة الموهوبين على نفس الكفايات والبرامج التدريبية كونها يتم تعميمها من وزارة التربية والتعليم على المدارس التي يتواجد بها معلمي الطلبة الموهوبين في كافة أنحاء المملكة.

ثالثاً– مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص "هل تختلف درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال بإختلاف سنوات الخبرة للمعلم؟ "

بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال حسب متغير الخبرة، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□=0.05) تعزى لسنوات الخبرة للمعلم على أداة الدراسة بشكل عام وعلى كل بعد من أبعادها. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية جزئياً مع نتيجة الدراسة التي أجراها كل من الصمادي والنهار (2001) والتي بينت نتائجها أن المعلمين والمعلمات من مستويات الخبرة التي تزيد على سبع سنوات يمتلكون مهارات التدريس بمستوى أفضل من نظرائهم الذين تقل خبرتهم التعليميّة عن سبع سنوات فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائيّة على بعدي التخطيط والتقييم أو الدرجة الكليّة تعزى لاختلاف مستوى الخبرة. بينما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الخزاعي 2001) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في مستوى إتقان المعلمين لمهارات التدريس الفعال تعزى إلى الخبرة التدريسية. ويرى الباحث أن ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فيما يتعلق بأثر متغير الخبرة التدريسية والمتمثل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة للمعلم على أداة

الدراسة بشكل عام وعلى كل بعد من أبعادها قد يعود إلى تعود معلمي الطلبة الموهوبين للأسف على ممارسة التدريس التقليدي الذي وجدوا عليه المعلمين الذين قبلهم، وكذلك قد يعود ذلك إلى ضعف الخرجات التعليمية للطالب المعلم أثناء دراسته الجامعية قبل التخرج وكذلك قد يعود ذلك أيضاً إلى عدم تعرض معلمي الطلبة الموهوبين لخبرة التدريب على ممارسة التدريس الفعال أثناء الخدمة، حيث يرى الباحث أن كل ذلك أدى إلى ظهور نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة للمعلم على أداة الدراسة بشكل عام وعلى كل بعد من أبعادها لدى معلمي الطلبة الموهوبين عينة الدراسة.

رابعاً– مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص "هل تختلف درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال بإختلاف المؤهل العلمي للمعلم؟ "

- أظهرت نتائج التحليل أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين المتوسطات الحسابية للمعلمين حسب متغير المؤهل العلمي (دراسات عليا، بكالوريوس) على كل من بعد التخطيط للتدريس، وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين المتوسطات الحسابية للمعلمين حسب متغير المؤهل العلمي على بعد التقييم، كما أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للمعلمين حسب متغير المؤهل العلمي (دراسات عليا، بكالوريوس) على كامل أداة الدراسة الخاصة بدرجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال.وأخيرا تبين أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.01) بين المتوسطات الحسابية للمعلمين حسب متغير المؤهل العلمي (دراسات عليا، بكالوريوس) على بعد إدارة الصف وتنظيمه وطريقة التدريس. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الصمادي والنهار (2001) والتي أظهرت نتائجها أن الحاصلين على درجة البكالوريوس يتقنون هذه الكفايات بمستوى أفضل من الحاصلين على الدبلوم المتوسط.

المصادر والمراجع

الآغا، إحسان، 1997، التربية العملية وطرق التدريس، ط4، غزة: الجامعة الإسلامية.

الخزاعي، أحمد، 2001، مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزعبي، ناجية، 1993، بناء أداة لقياس فاعليّة معلم التربية الخاصّة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن.

الصمادي، جميل وتيسير النهار، 2001، مستوى إتقان معلمي التربية الخاصّة في دولة الإمارات العربيّة المتحدة لمهارات التعليم الفعّال. مجلة مركز البحوث التربويّة، 10(19) 193–216.

صوص، فاطمة، 2010، استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

معاجيني، أسامة، 1998، الكفايات التدريسية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للهمل مع الطلاب المتفوقين. المجلة التربوية– جامعة الكويت. العدد (49)، 153–204.

مرعي، توفيق ومحمد الحيلة، ، 2002، طرائق التدريس العامّة. عمّان: دار المسيرة.

المقبل، عبدالله، 2005).كفايات معلم الطالب الموهوب، مقالة من الإنترنت: http://www.almekbel.net/program2.htm.

الناشف، هدى ومحمود شفشق، 1990، إدارة الصف المدرسي، القاهرة، دار الفكر.

Dunne, R. and Wragg, T. 1996. *Effective Teaching*, London: Routledge.

Eisenberger, J., Conti, D. and Antoni, R. 2000. *Self Efficacy: Raising the Bar for Students with Learning Needs*, New Jersey: Prenceton, NJ, Eye of Education.

Enon, J. 1996. Teacher Efficacy: its Effects on Teaching Practices and Student Outcomes in Mathematics. Dissertations Abstract, (Ph.D). Degree, *DAI-A57*-03, P, 995.

Flint, A. 1996. *Becoming an Effective Teacher*, (3rd ed.), New York: McGraw-Hill.

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

Kyriacou, C. 1992. Effective Teaching in School, London: British Library.

Lerner, J. 2000. *Learning Disabilities Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*, (8th ed.), Boston: Houghton Mifflin Company.

Mercer, D. 1997). Students with learning Disabilities, (5th.ed) Prentice hall, Inc. USA.

Educational Research, 1(3), 392-413.

Susan Johnsen , and Joyce VanTassel-Baska. 2006. *National Standards for Teachers of Gifted and Talented Students*,. Tempo, 26(3), 24-31.

Ramsey, R. and Algozzme, B. 1991. Teacher Competency Testing: What are Special Education Teachers Expected to Know?. Exceptional Children, 57(4), 339-351.

Shavelson, R. 1983. Review of Research on Teachers, Pedagogical, Judgments, Plans and Decisions. *Review of*

Degree of practice of gifted teachers to the dimensions of effective teaching in Jordan

***Mustafa. N. Al – Qamash* ***

ABSTRACT

This study aimed to identify the degree of practice of teachers of gifted students to the dimensions of effective teaching in Jordan from the point of view of teachers themselves and the relationship that some variables (sex teacher, academic qualification and years of experience), The members of the study consist of all teachers of gifted students in pioneer centers in Jordan (171) teachers distributors at various of pioneer centers for students gifted in Jordan and Sponsored (19) of pioneer center, and for the purposes achieve the objectives of the study, the researcher developed a tool estimate to measure the degree of teachers to the dimensions of effective teaching consisted of (69) paragraph was verified the validity and reliability tool where show that it has, to varying reliability and validity acceptable. The results indicated that the level of practice teachers of gifted students to the dimensions of effective teaching was moderately, as the results showed no statistically significant differences between male teachers and female in estimating the competencies of three dimensions to study tool, as indicated by the results of the study to the absence of significant differences statistically between teachers of gifted students in the degree of exercise of the dimensions of effective teaching attributed each of the years of experience and qualifications of the teacher on the entire study tool, and ended the study a number of recommendation.

Keywords: The Degree of Practice, Teachers of Gifted Students, the Dimensions of Effective Teaching.

* Al-Balqa'a Applied University, Jordan. Received on 3/7/2012 and Accepted for Publication on 14/10/2012.