تقويم أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية

عطية أحمد علي الزهراني

ماجستير في مناهج وطرق التدريس

كلية التربية

1441 هـ / 2019م

تقويم أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية

عطية أحمد علي الزهراني

(MEC171CB542)

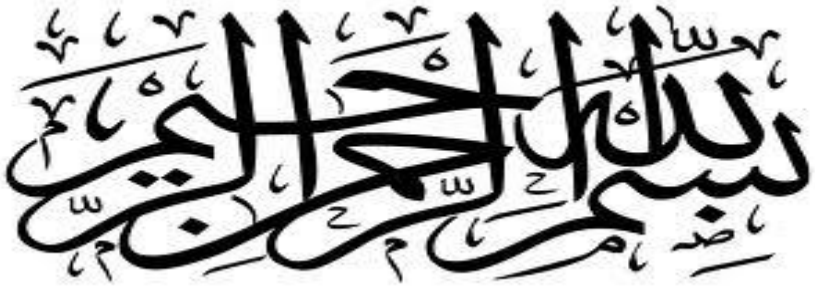
بحث مقدم لنيل درجة ماجستير في مناهج وطرق تدريس

كلية التربية

المشرف:

الأستاذ المشارك/ الدكتور أمل محمود على

1441هـ / 2019م



الاعتماد

تم اعتماد بحث الطّالب: من الآتية أسماؤهم:

The thesis of……has been approved
By the following*:*

المشرف

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور التوقيع:

المشرف المساعد (إن وجد)

الاسم :.....

التوقيع:.....

المشرف على التعديلات

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور .....

التوقيع:

عن رئيس القسم

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور

التوقيع:

عن عميد الكلية

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور

التوقيع:

عن مدير مركز الدراسات العليا

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور

التوقيع:

التحكيم

عضو لجنة المناقشة	الاسم	التوقيع
رئيس الجلسة	.....	.....
المناقش الخارجي الأوّل	.....	.....
المناقش الخارجي الثاني	.....	.....
المناقش الداخلي الأوّل	.....	.....
المناقش الداخلي الثاني	.....	.....
ممثل الكلية	.....	.....

إقرار

أقر بأن هذا البحث من عملي وجهدي إلا ما كان من المراجع التي أشرت إليها، وأقر بأن هذا البحث بكامله ما قدم من قبل، ولم يقدم للحصول على أي درجة علمية أي جامعة، أو مؤسسة تربوية أو تعليمية أخرى.

اسم الباحث : .....

التوقيع :.....

التاريخ :.....

DECLARATION

I acknowledge that this research is my own work except the resources mentioned in the references and I acknowledge that this research was not presented as a whole before to obtain any degree from any university, educational or other institutions

Name of student**:**

Signature: ----------

Date: ----------

حقوق الطبع

جامعة المدينة العالمية

إقرارٌ بحقوق الطّبع وإثباتٌ لمشروعية الأبحاث العلميّة غير المنشورة

حقوق الطبع 2019 © محفوظة

عطية أحمد علي الزهراني

تقويم أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أيّ شكل أو صورة من دون إذن مكتوب موقع من الباحث إلا في الحالات الآتية:

1- الاقتباس من هذا البحث بشرط العزو إليه.
2- استفادة جامعة المدينة العالمية بماليزيا من هذا البحث بمختلف الطرق، وذلك لأغراض تعليميّة، لا لأغراض تجارية أو ربحية.
3- استخراج مكتبة جامعة المدينة العالمية بماليزيا نسخًا من هذا البحث غير المنشور، لأغراض غير تجاريّة أو ربحية.

أكدّ هذا الإقرار.

الاسم: ----------

التوقيع: ----------

التاريخ: ----------

شكر وتقدير

الحمد لله وكفى وصلاةً وسلاماً على عباده الذين اصطفى، وبعد: فهذه لحظة من حياتي، تستوجب السجود لله حمداُ وامتناناً وشكراً على فضله، وأن أَكِلَ إليه سبحانه شكر كل من وقف إلى جانبي يشد أزري بتوجيه أو نصح أو حتى دعـــاء.

وأول ما أتوجه إليه بجزيل شكري، فإني أوجهه إلى جامعة المدينة العالمية ممثلة في أصحاب المعالي والسعادة مدراء الجامعة، وإلى كلية التربية ممثلة في عميدها، وإلى قسم المناهج وطرق التدريس لما يقدمونه من مجهودات لتلاميذ الدراسات العليا.

ثم أتقدم بوافر الشكر والتقدير للمشرف على الدراسة؛ سعادة الدكتورة/ أمل محمود علي والذي لمست منها كل حرص على إفادتي بتوجيهاتها وتقديم النصح لي طوال مشوار هذا العمل البحثي حتى صار على النحو الذي هو عليه الآن، فله مني كل الشكر والتقدير.

كما أتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني إلى أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل، ولما سيقدمونه للباحث من مقترحات وتصويبات تصب في إخراج هذا العمل بشكل جيد، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

ولا يفوتني أن أتقدم بأسمى آيات شكري وتقديري إلى السادة المحكمين لأداة الدراسة لما قدموه من توجيهات، ولما بذلوه من وقت وجهد كان له الأثر العظيم في إظهار هذه الأداة بصورتها الحالية فالله أسأل أن يجزيهم عني خير الجزاء.

كما أتقدم بجزيل التقدير والعرفان إلى قادة ومعلمي مدارس الموهوبين بمدينة جدة وطلابها عينة الدراسة الحالية، والشكر لله ثم لكل من أسهم في إعداد هذه الرسالة برأي أو مشورة أو بذل جهد مهما كان يسيرا، وختاماً أسأل الله جل وعلا أن يبارك في هذا الجهد وأن ينفع به كل من اطلع عليه واحتاج إليه، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الإهـــــداء

إلى من أحمل اسمه، والدي العزيز.....

إلى العين التي أرى بها، والدتي الكريمة.....

سائلاً لها الصحة والرضوان

إلى إخوتي الأعزاء...

أدام الله المودة بيننا

إلى رفيقة دربي زوجتي الكريمة.....

أبقاها الله تعالى عوناً لي

إلى أبنائي:

جعلهم الله تعالى قرة عين لي

إلى هؤلاء جميعاً اهدي هذا العمل راجياً من الله تعالى النفع والقبول

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية، أُجريت الدراسة على عينة من معلمي الطلبة الموهوبين بلغ عددها (96) معلماً، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، أعد الباحث استبانة تكونت من (30) فقرة توزعت على خمسة مجالات من أساليب تدريس الطلبة الموهوبين. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوبي حل المشكلات والعصف الذهني المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية مرتفعة، وأن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأساليب التدريس بالحوار والمناقشة وما وراء المعرفة والتفكير الإبداعي متوسطة. بينما جاء المتوسط الحسابي (الكلي) لدرجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأساليب التدريس المستخدمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بدرجة تقويم متوسطة. وفي ضوء هذه النتائج أورد الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات البحثية، ومنها: حث القائمين على مناهج تدريس الطلبة الموهوبين على تقديم محتوى تعليمي إثرائي يحث الطلبة على استخدام مهاراتهم الذهنية والعقلية المختلفة أثناء التعلم، ويثير اهتمامهم ويحفزهم نحو عمليات العلم المختلفة المراد اكتسابها. الكلمات المفتاحية: أساليب، تقويم، التفكير الإبداعي، الطلبة الموهوبون.

Abstract

The study aimed to identify the degree of evaluation of gifted teachers of teaching methods used to develop creative thinking among gifted students in the light of their needs in Saudi Arabia. The study was conducted on a sample of (96) gifted students teachers. The study followed the descriptive method. (30) A paragraph distributed over five areas of teaching methods for gifted students. The results of the study showed that the degree of gifted teachers 'assessment of the problem-solving and brainstorming techniques used to develop the creative thinking of gifted students in Saudi Arabia is high, and that the grade of gifted teachers' teachers for teaching methods of dialogue, discussion, metacognition and creative thinking is moderate. While the mean (arithmetic) average of the degree of evaluation of gifted teachers of the teaching methods used to develop the skills of creative thinking among gifted students with a medium evaluation. In light of these results, the researcher cited a number of recommendations and research proposals, including: Urging those who are in the curriculum of gifted students to provide enriched educational content that urges students to use their different mental and mental skills during learning, and raises their interest and motivates them towards the different science processes to be acquired. Key Words: Creative Thinking، Methods، Gifted Students.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة العنوان	أ
البسملة	ب
صفحة الاعتماد	ج
صفحة التحكيم	د
إقرار	هـ
شكر وتقدير	ح
الاهداء	ط
مستخلص الدراسة (باللغة العربية)	ي
Abstract	ك
قائمة المحتويات	ل
قائمة الجداول	س
قائمة الأشكال	ع
قائمة الملاحق	ف
الفصل الأول: خلفية الدراسة	
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	4
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني: أدبيات الدراسة والدراسات السابقة	
أولاً: الإطار النظري	13
المبحث الأول: الموهبة مفهومها وتعريفها	14

الموضوع	الصفحة
المبحث الثاني: الطلبة الموهوبون	22
المبحث الثالث: التجربة السعودية في رعاية الطلبة الموهوبين	64
المبحث الرابع: معلم الطلبة الموهوبين	68
المبحث الخامس: أساليب تدريس الطلبة الموهوبين	74
المبحث السادس: التفكير الإبداعي ومهاراته	89
ثانياً: الدراسات السابقة	94
التعقيب على الدراسات السابقة	104
الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها	
منهج الدراسة	108
حدود الدراسة	108
فروض الدراسة	109
مجتمع الدراسة وعينتها	110
أداة الدراسة	111
صدق أداة الدراسة	113
ثبات أداة الدراسة	114
إجراءات تطبيق الدراسة	116
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	117
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها	
عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها.	119
عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها.	121
عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها.	123
عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها.	125
عرض نتائج السؤال الخامس ومناقشتها وتفسيرها.	127

الموضوع	الصفحة
عرض نتائج السؤال الرئيس ومناقشتها وتفسيرها.	129
ملخص الدراسة	131
الفصل الخامس: خاتمة الدراسة	132
ملخص نتائج الدراسة	132
توصيات الدراسة	133
مقترحات الدراسة	134
مراجع الدراسة	
المراجع العربية	136
المراجع الأجنبية	143
الملاحق	147

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
1	أعداد الطلبة الموهوبين والمعلمين تبعاً للمدرسة ومستوى الصف	111
2	معاملات الارتباط بين فقرات وأبعاد أداة الدراسة والأداة ككل	114
3	معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي للأبعاد وللأداة ككل	115
4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة عن فقرات مجال أسلوب حل المشكلات	119
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة عن فقرات مجال أسلوب العصف الذهني	122
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة عن فقرات مجال أسلوب الحوار والمناقشة	124
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة عن فقرات مجال أسلوب ما وراء المعرفة	126
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة عن فقرات مجال أسلوب التفكير الإبداعي.	127
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة عن مجالات الدراسة والأداة ككل.	129

قائمة الأشكال

رقم الشكل	العنوان	رقم الصفحة
1	أساليب التعلم البيئية	43
2	أساليب التعلم العاطفية	44
3	أساليب التعلم الاجتماعية	45
4	أساليب التعلم الفسيولوجية	47
5	أساليب التعلم النفسية	48
6	أساليب التعلم المستندة للإدراك الحسي	52

الملاحق

الملحق	العنوان	رقم الصفحة
1	أداة الدراسة في صورتها الأولية.	148
2	أداة الدراسة في صورتها النهائية.	151
3	قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة.	154

الفصل الأول

خلفية الدراسة

- المقدمة
- مشكلة الدراسة وأسئلتها
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة

هدف هذا الفصل إلى تعريف القارئ بخلفية الدراسة، وذلك من خلال عرض مقدمة تضمنت أهمية تحسين أساليب تدريس الطلبة الموهوبين لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم، ومن ثم تم إبراز مشكلة الدراسة وتحديدها بأسئلة بحثية خمسة، كما تناول أهداف الدراسة وأهميتها، وتعريف مصطلحاتها اصطلاحياً وإجرائياً.

المقدمة:

تهدف معظم بلدان العالم في الوقت الحاضر إلى تحديث وتحسين نظامها التعليمي بشكل مستمر، تلبية لمتطلبات عصر التقنية والمعرفة واقتصاداتها، حيث إن التعليم هو المكون الأساس في عملية التنمية، ونجاح التنمية في أي مجتمع من المجتمعات تعتمد بشكل عام على جودة النظام التعليمي، ويأتي هذا الارتباط الوثيق والمباشر بين التنمية والتعليم من كون أن الطالب هو المحور الأساسي لعملية التنمية ولكن دون إكسابه المهارات والمعارف والقيم اللازمة لن تكون هناك تنمية حقيقية، ومن هنا يظهر جلياً العلاقة الوثيقة بين التعليم والتنمية المستدامة، فلا يمكن للتنمية أن تحقق أهدافها إلا إذا توفرت القوى البشرية المدربة والمؤهلة، التي هي مخرجات النظام التعليمي الجيد (الراشدي، 2017).

لذا، فإن الاستثمار في عقول المتعلمين تسهم في تحسين التنمية المستدامة وتحقق النتاج المرجو للاستثمار في الطاقات البشرية، بما يجعلها حلقة مستمرة النمو تستهدف جميع تطوير الموارد بشكل أكثر فاعلية، حيث تحرص معظم الدول على الاهتمام بالقوى البشرية ذات الموهبة والكفاءة العالية، ويبدأ هذا الاهتمام من مرحلة التعليم الأساسي، وذلك من خلال توفير برامج خاصة للطلبة الموهوبين، وذلك لإدراكهم أن الطلاب الموهوبين ثروة وطنية وعامل من عوامل نهضتها في جميع المجالات فالاستثمار فيهم هو استثمار وتنمية شاملة لكافة الثروات والموارد المتوافرة فيها، فلذلك كانت رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين ضرورة للتنمية الشاملة (الراشدي، 2017).

لذا، تسعى التوجهات الحديثة في التدريس إلى توفير الظروف الملائمة لإحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الطالب بشكل شامل ومتوازن، واستخدام طرق وأساليب التدريس التي تنمي التفكير والمهارات والاتجاهات والقيم المختلفة لديه، ليصبح ايجابياً ومقبلاً على التعلم، إلا أنه يصعب وضع تصنيف لهذه الأساليب والطرق حسب أفضليتها في التدريس، فقد يكون لاستخدام أسلوب تدريس معين يناسب بعض الطلبة دون غيرهم لتحقيق أهداف التعلم في مادة تعليمية معينة، وقد لا يناسب هذا الأسلوب من التدريس بعض الطلبة، أو أن هذا الأسلوب لا يستطيع تحقيق أهداف التعلم في مادة تعليمة أخرى، نظراً لاختلاف قدرات الطلبة، وطبيعة أهداف التعلم، والمادة التعليمية (مسلم، 2015).

تعد أساليب واستراتيجيات التدريس على اختلاف أنواعها المدخل الأساس في عملية التعلم، والتي من خلالها تحديد أهداف التعلم الخاصة والعامة المناسبة للطلبة، وإن اختيار أسلوب التدريس المناسب للموقف التعلمي التعليمي لتحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات وعلى مستوى أداء جيد؛ إلا إن لكل هدف أو نشاط تعليمي أسلوب تدريس معين لتوصيل موضوع التعلم للطالب وتحقيق الهدف منه، وتتنوع أساليب التدريس المستخدمة في مواقف التعلم تبعاً لقدرات الطلبة وموضوع التعلم، حيث إن الطلبة الموهوبين يفهمون المعلومات بسرعة أكبر من الطلبة العاديين، نظراً لما يتمتعون به من قدرات عقلية عالية تميزهم عن نظرائهم العاديين، لذلك يحتاج الطلبة الموهوبون لأساليب تدريس عالية المستوى تتناسب مع قدراتهم وحاجاتهم، وقد بينت نتائج العديد من الدراسات أن العديد من الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس كثيراً ما تكون قدراتهم غير مدركة، وحاجاتهم إلى التعلم غير مشبعة، ويصاب بعضهم بالملل، وينتظرون زملاءهم العاديين أن يتعلموا مهارات ومفاهيم أتقنوها في صفوف تعليمية سابقة، وبعضهم يجد المدرسة غير محتملة، بسبب التعلم البطيء ونقص التحدي، وبعضهم قد يكون مضطراً إلى إخفاء مواهبهم ومهاراتهم القوية في التعلم (السمادوني، 2009).

وقد أظهرت نتائج دراسات كل من: (إبراهيم، 2006؛ والقرني، 2012؛ والشهراني، 2012 والصلاحين والخوالدة، 2017؛ وحمادة، 2018). أن الطلبة الموهوبين يكتسبون

المعلومات ويحلون المشكلات بطريقة أسرع وأكثر تقدمًا عن نظرائهم الطلبة العاديين، نظراً لما يتمتعون به من نسبة الذكاء المرتفعة والقدرات العقلية العالية، فهم بحاجة إلى استخدام أساليب تدريس تختلف عن الأساليب الأخرى التي تستخدم مع الطلبة الآخرين.

كما إن حاجات الطلبة الموهوبين التربوية والنفسية والاجتماعية تختلف عنها عند غيرهم من الطلبة، فهم فئة خاصة تستحق رعاية تتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم، وأن حرمان هذه الفئة من تحقيق احتياجاتها يؤثر سلبياً على تنمية قدراتهم العقلية ومهاراتهم المختلفة، وقد أدرك النظام التربوي في المملكة العربية السعودية أهمية هذه الفئة من الطلبة ودورها في تحقيق التنمية الشاملة في المجتمع السعودي، لذا عملت على إنشاء المدارس والمراكز التي تعنى بهذه الفئة ووضعت لها البرامج التعليمية والتدريبية المختلفة (وزارة التعليم، 2010).

ويحتاج الطلبة الموهوبون إلى رعاية تربوية وخدمات متمايزة عن البرامج المتوافرة في المدارس العادية تلبي احتياجاتهم، وذلك يعود إلى مجموعة من الأسباب والمبررات من أهمها: قصور مناهج التعليم العام، حيث أن من حق هذه الفئة أن يحصلوا على فرص متكافئة كغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، لاعتبارهم ثروة وطنية في غاية الأهمية ومن الواجب أن لا يتم اهمالها وعدم رعايتها، وضرورة وجود برامج تعليمية خاصة بهم ترقى بقدراتهم، وتهيئة الظروف الملائمة لكل طالب منهم كي يتقدم بأقصى طاقاته وأن يحقق ذاته (جروان، 2012).

وفي نفس السياق يؤكد الراشدي (2017) أن برامج الطلبة الموهوبين والمتفوقين تنطلق من المنهاج المدرسي ولكنها تتحرر في محتواها، فالبرنامج لا يلتزم بمحتوى سابق التجهيز بل ينطلق من حاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم الفعلية، ومن من أساليب التدريس والتعليم المدرسي المستخدمة على اعتبارها من متطلبات تنمية الموهبة لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن الطلبة الموهوبين بحاجة إلى أساليب تدريس فاعلة تمدهم بآفاق تعليمية واسعة ومتنوعة، كي تساعدهم في إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم الإبداعية، وهذا لا يتأتى دون استخدام المعلم لأساليب تدريس تتناسب وقدرات واحتياجات هؤلاء الطلبة الموهوبين، تهيئ لهم فرص الإسهام

في وضع التعميمات وصياغتها وتجريبها، وتولد لديهم القدرة على معالجة المشكلات بطريقة إبداعية للمواقف الحياتية المختلفة التي قد تواجههم (قطامي، 2002).

كما تؤكد فلسفة تدريس الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية على أهمية اكتساب الطلبة المنهجية العلمية في التفكير، وتنمية المهارات الإبداعية لديهم من خلال ممارسة مهارات البحث والاستقصاء والاستكشاف والعصف الذهني وحل المشكلة الإبداعي، بالإضافة إلى تأكيدها على ربط المعرفة بواقع حياة الطالب، فلا بد أن تفي بمتطلباتها أساليب تدريسية إبداعية ينبغي أن يمتلكها معلم الموهوبين، وترجع أهمية هذه الأساليب إلى الدور الذي تؤديه في نجاح تدريس الموهوبين وزيادة فعاليته، ويدعم هذا النوع من أساليب التدريس قدرات ومهارات الطلاقة والأصالة والمرونة في التفكير والحساسية للمشكلات.

إلا إن الواقع التربوي والتعليمي في مدارس الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية يشير إلى أن المعلمين يركزون على استخدام طرق وأساليب تدريس تقليدية تنمي الجانب المعرفي في البرامج التعليمية المقدمة للطلبة الموهوبين، دون إبلاء الاهتمام المناسب بتعرف وتحديد حاجات وخصائص الطلبة الموهوبين المختلفة، والعمل على تلبيتها والتعامل معها في الموقف الصفي.

وفي هذا المجال أكدت نتائج دراسة (مختار، 2008؛ والنجار، 2012؛ والقرني، 2012؛ والشهراني، 2012؛ ونصر، 2013؛ وسكولر،Schooler,2014). وجود علاقة جوهرية بين أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم ومهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين.

ومن خلال مراجعة الباحث للأدب التربوي والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، لاحظ الباحث قلة الدراسات التي تناولت أساليب تدريس الطلبة الموهوبين على المستوى المحلي والعربي، مما تولد لديه الشعور بوجود حاجة للكشف عن مستوى أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم.

وبالتالي، يمكن من خلال ما سبق عرضه تحديد مشكلة الدراسة في قصور أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم، بما ينعكس إيجاباً على مستوى تفكيرهم، وتنمية مهارات التفكير والإبداع لديهم.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأساليب التدريس المستخدمة (حل المشكلات، العصف الذهني، الحوار والمناقشة، ما وراء المعرفة، والتفكير الإبداعي) لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

س1: ما درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب حل المشكلات المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

س2: ما درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب العصف الذهني المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

س3: ما درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب الحوار والمناقشة المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

س4: ما درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب ما وراء المعرفة المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

س5: ما درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب التفكير الإبداعي المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. تحديد درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب حل المشكلات المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية.
2. تحديد درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب العصف الذهني المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية.
3. تحديد درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب الحوار والمناقشة المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية.
4. تحديد درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب ما وراء المعرفة المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية.
5. تحديد درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب التفكير الإبداعي المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال تناولها لموضوع تقويم أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية، وذلك لما له من دور مهم في تطوير قدرات وأساليب التدريس لدى معلمي الموهوبين في مواقف التعلم، حيث أن الاهتمام بمعلمي الطلبة الموهوبين وتطوير كفايتهم في تعليم وتدريس الطلبة الموهوبين في المدارس هدفاً من أهداف أي مجتمع، من أجل النهوض بأفراده وتطوره ورقيه،

وخاصة أن الطلبة الموهوبين يتميزون بقدرات وخصائص معينة. ويمكن توضيح أهمية الدراسة في مجالين اثنين، هما:

أولاً: الأهمية النظرية:

وتتحدد بالنقاط الآتية:

1. تحديد أساليب التدريس المناسبة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم.
2. تلقي الضوء على مدى إدراك معلمي الطلبة الموهوبين لأهمية استخدام أساليب تدريس مناسبة لاحتياجات الطلبة الموهوبين، على اعتبار أن المعلمين غالباً يركزن على الجانب المعرفي على حساب الجوانب التعليمية الأخرى.
3. تلقي الضوء على خصائص وحاجات الطلبة الموهوبين، مما يساعد المعلم على وضع إطار نظري وتربوي لأساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية في المراحل التعليمية المختلفة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

وتتحدد بالنقاط الآتية:

1. لفت انتباه أصحاب القرار في إدارة تعليم الموهوبين بالمملكة العربية السعودية التعليم والمؤسسات التعليمية بما ستسفر عنه هذه الدراسة من نتائج في تصميم وإعداد برامج تعليمية مستندة إلى أساليب تدريس حديثة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الموهوبين في ضوء احتياجاتهم.

2. تفيد معلمي الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية في تطوير وحدات تعليمية إثرائية قائمة على تنمية التفكير الإبداعي لدى الموهوبين.

3. يمكن استخدام أداة الدراسة الحالية التي أعدها الباحث لتقويم أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية،

وذلك من خلال تعرف نقاط القوة والضعف في أساليب التدريس الإبداعي في ضوء احتياجات الطلبة الموهوبين.

4. يتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول أساليب تدريس الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات.

مصطلحات الدراسة وتعريفاته الإجرائية:

تقويم: عرفه شحاته (2006، ص192) بأنه: "عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو مع معلومات (كمية أو كيفية) غير ظاهرة، أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار".

ويعرفه الباحث في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: "عملية تشخيصية لواقع أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية، بهدف إصدار حكم على مدى ممارسة معلمي الموهوبين لأساليب التدريس المناسبة للطلبة الموهوبين للعمل على تلافيها وفقاً لتلك الأساليب".

الطلبة الموهوبون:

عرفهم جروان (2012، ص 45): "بأنهم الطلبة الذين يمتلكون المقدرة على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والنفسية والقيادية والأكاديمية، كما يؤكد حاجتهم لبرامج تربوية وخدمات ورعاية خاصة لتطوير هذه الإمكانات والقدرات إلى حدها الأقصى".

أما إجرائياً: "الطلاب الذين تم تشخيصهم من قبل إدارة التعليم بمنطقة جدة بالمملكة العربية السعودية على أنهم طلاب موهوبون، وذلك من خلال تطبيق المعايير المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية على الطلبة الموهوبين، مثل اختبارات القدرات العقلية، والتحصيل الدراسي، والاستعدادات الخاصة، خلال العام الدراسي".

أساليب التدريس: Teaching Skills

عرفها زيتون (2008، ص 12) بأنها: " إجراءات التدريس المخططة والموجية لتنفيذ التدريس والتي يخطط لها المعلم لاتباعها بشكل متسلسل وبترتيب معين مستخدماً الإمكانات المتاحة بما يحقق الأهداف وأفضل مخرجات تعليمية ممكنة".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "مجموعة السلوكيات والأساليب التدريسية التي يستخدمها المعلم في تدريس الطلبة الموهوبين، وتعمل على استثارة التفكير الإبداعي لديهم، وتقاس بمقدار الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على فقرات ومجالات مقياس التفكير الإبداعي المستخدم في الدراسة".

التفكير الإبداعي: Creative Thinking

عرفه السمير (2003، 12) بأنه: "عمليات ذهنية معرفية يستخدمها الطالب في مواقف التعلم الإبداعية للوصول إلى أداء إبداعي جديد ومختلف، والتي يمكن قياسها إجرائياً باستخراج درجات الطالب على اختبار التفكير الإبداعي ومهاراته "الطلاقة، الأصالة، المرونة".

الاحتياجات: Needs

عرفها الأحمد (2004، ص 265) بأنها: "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في أساليب تدريس الطلبة الموهوبين والتي يمكن أن تحقق تطوير معلوماتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم نحو التدريس وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم، بما يحقق الكفاية التدريسية لمعلمي الموهوبين ومعالجة نواحي القصور في هذا الأداء، وبالتالي زيادة فاعليتهم في التدريس".

تحديد الاحتياجات:

عرفها الراشدي (2016، ص 4) بأنها: "عملية منظمة لجمع البيانات والمعلومات من الطلبة الموهوبين وتحليلها كمدخل لاكتشاف ميولهم واهتماماتهم وأساليب التدريس المفضلة لديهم والتي تساعد في تنمية قدرتهم على التفكير الإبداعي والعمل على تفعيلها من قبل المعلم في مواقف التعلم".

ويعرفها الباحث إجرائياً: "أساليب تدريس الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم والملائمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم".

وتقاس إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على أداة الدراسة.

وبهذا يكون قد تم الفصل الأول من الدراسة، وسيتم الانتقال إلى الفصل اللاحق الذي يتضمن أدبيات الدراسة والدراسات السابقة.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

- المبحث الأول: الموهبة: مفهومها، وتعريفها.
- المبحث الثاني: الطلبة الموهوبون.
- المبحث الثالث: التجربة السعودية في رعاية الطلبة الموهوبين.
- المبحث الرابع: معلم الطلبة الموهوبين.
- المبحث الخامس: أساليب تدريس الطلبة الموهوبين.
- المبحث السادس: التفكير الإبداعي ومهاراته.

ثانياً: الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإبداعي.

المحور الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت احتياجات الطلبة الموهوبين، وأساليب تدريسهم، وخصائص معلميهم.

الفصل الثاني

الإطار النظري الدراسة والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأدبيات الدراسة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وذلك على النحو الآتي: **المبحث الأول**: الموهبة مفهومها وتعريفها، وأبرز نظرياتها. **المبحث الثاني**: الطلبة الموهوبون: خصائصهم وحاجاتهم، مشكلاتهم الشخصية والعاطفية والاجتماعية، ومناهج الطلبة الموهوبين، وأساليب التعلم المفضلة لديهم. **المبحث الثال**ث: التجربة السعودية في رعاية الطلبة الموهوبين. **المبحث الرابع**: معلمو الطلبة الموهوبين: كفايتهم المهنية، وخصائصهم الشخصية والاجتماعية والعاطفية، دورهم في رعاية الموهوبين، وبرامج تدريبهم. **المبحث الخامس**: أساليب تدريس الطلبة الموهوبين. **المبحث السادس**: التفكير الإبداعي ومهاراته.

كما يتضمن عرضا للدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإبداعي، واحتياجات الطلبة الموهوبين، وأساليب تدريسهم، وخصائص معلميهم، والتعقيب عليها وربطها ببعضها البعض.

أولاً: الإطار النظري

المبحث الأول: الموهبة مفهومها وتعريفها:

تعتبر الموهبة من أهم الوسائل لمواجهة مشكلات وتحديات الحياة المعاصرة، والتي تنتج عن توجيه الاهتمام نحو استغلال الثروات الطبيعية والبشرية، وتنمية رأس المال البشري القائم على الموهبة والتميز والإبداع، لمواجهة ظروف المستقبل المتغيرة، مما زاد التركيز على العناية بفئة الموهوبين، وبالطالب الموهوب، وتوفير كل السبل والوسائل الفعالة للكشف عن مواهبه وقدراته ورعايتها واستثمارها (جروان، 2012).

وإذ تشكل فئة الطلبة الموهوبين ثروة بشرية تهتم بها الكثير من الأنظمة التربوية المتقدمة وتسعى إلى اكتشافهم وتطوير قدراتهم ومواهبهم، حيث يعتبر العصر الحديث بمثابة انطلاقة في مجال الموهبة والإبداع، ليشمل أداء متميز في أي مجال، ليتعدى القدرات الذهنية التي لم يتم إبرازها بسبب عدم توفر فرص مناسبة لذلك، حيث سعت الكثير من الأنظمة التربوي في العالم إلى التعرف على الطلبة الموهوبين، واستخدمت العديد من مقاييس واختبارات الذكاء للكشف عن الاستعدادات والقدرات والمواهب في مرحلة ما قبل الدراسة، حيث إن العناية بالموهوبين تستلزم اكتشاف مبكر لقدراتهم عن طريق اختبارات الذكاء الفردية والملاحظة من قبل الأهل والمعلمين، واستخدام الطرق الحديثة في تعليمهم حسب حالة كل تلميذ، ووضعهم في بيئة تعليمية ملائمة لإبراز مواهبهم وطاقاتهم الكامنة (أبو ناصر والجغيمان، 2012).

وفي السياق ذاته يرى جروان (2012) بأن هناك عاملين أساسين قد يكمن فيهما أهمية الكشف عن المواهب ورعايتها، ومن أبرزهما العامل الاقتصادي الذي برهن على أن الموهوبين قد تتزايد فرص إنتاجهم ومكاسبهم إذا تم إتاحة تربية مدرسية ملائمة لهم من أجل إظهار قدراتهم ومواهبهم وتنميتها، أما السبب الثاني يمكن أن يتمثل في التنافس مع الدول الأخرى، وهذا ما يؤكد على أن المجتمعات التي تمكنت من التعرف على المواهب وعملت على تنميتها وقامت باستثمارها هي المجتمعات المتقدمة التي تميزت بالإنتاجية العالية، أما بالنسبة للمجتمعات التي استبعدت العناية بالموهوبين وتنميتهم هي المجتمعات التي ستعاني من التخلف

والجمود، وهذا ما يبين بأن هناك العديد من الدول التي أبهرت العالم في الازدهار والنمو بكافة الجوانب على الرغم من قلة الموارد والثروات الطبيعية والمادية، إلا أنها قامت باستثمار العقل البشري للشخص الموهوب، وعلى سبيل المثال فإن اليابان تعد من أكبر الدول في العالم وأعظمها اقتصادياً وذلك بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية بهزيمتها، لذلك فإن الاهتمام بالطلبة الموهوبين يعد من إحدى المحاور الأساسية لأولويات أي نظام تربوي، والتي ظهرت من خلال الاستثمار في رعاية واكتشاف الطلبة الموهوبين، وإن ما يتم إنفاقه على الطلبة الموهوبين تتبين نتائجه فيما بعد على شكل إنجازات وإبداعات مختلفة في كافة مناحي الحياة.

وفي هذا المجال يرى الرفاعي (2012): "أن الكثير من الدول أبدت اهتمامها بفئة الطلبة الموهوبين، وأجرت عليهم العديد من الدراسات الخاصة باكتشاف الموهوبين ورعايتهم، أما على الجانب العربي فنلاحظ بأن ما يتم تقديمه للموهوبين ما هو إلا جزء قليل جداً من تلك الدراسات التي أجريت في الدول الأجنبية".

وقد سارت المملكة العربية السعودية مسار الدول المتقدمة في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وصقل مهاراتهم، اعتمادا على إيمانها بهذه الفئة في قدرتها على تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع السعودي، حيث نالت الاهتمام والرعاية من وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية منذ عام (1416هـ)، وعملت على تأسيس إدارة خاصة بالطلبة الموهوبين والموهوبين، والتي تتمثل بإدارة رعاية الموهوبين وأصحاب القدرات والمواهب النيرة، والتي أوصت عام (1390هـ) في الباب الثاني من المادة (57) على الاهتمام باكتشاف الموهوبين ورعايتهم وإتاحة الفرص المختلفة لتطوير برامجهم في إطار البرامج العامة، ووضع برامج خاصة بهم.

مفهوم الموهبة:

يستخدم مفهوم الموهبة ليشير إلى الأطفال الذين يصلون في أدائهم إلى مستوى مرتفع في مجال من المجالات الأكاديمية، وغير الأكاديمية كالألعاب الرياضية والفنون والمهارات الميكانيكية والقدرة على قيادة الجماعة، شريطة ارتباط الموهبة بالذكاء ارتباطاً ايجابياً، باعتبار أن الذكاء هو العامل الأساسي وراء نمو وبروز المواهب جميعاً، فالموهوب هو الذي يتصف بالامتياز المستمر

في أي ميدان هام من ميادين الحياة، وكما يتمتع بقدر عالٍ من الذكاء وقدرة عقلية يستدل عليها من خلال اختبارات الذكاء التي وجدت لتقيس القدرة على التفكير والاستدلال، والقدرة على تحديد المفاهيم اللفظية، والقدرة على تحديد أوجه الشبه بين الأفكار المماثلة، والقدرة على إقامة الرابط بين التجارب السابقة والمواقف الحالية (زياد، 2009).

كما تعد محاولة جالتون (Jalton, 1869) (المشار إليه في السمير، 2003، ص 23) أولى المحاولات لفهم ظاهرة الموهبة والتفوق العقلي للتعرف على دور الوراثة في تكوين الموهبة والتفوق العقلي، حيث استخدم في محاولته هذه مصطلح العبقرية والتي عرفها بأنها "القدرة التي يتفوق بها الفرد والتي تمكنه من الوصول إلى مركز قيادي سواء في مجال السياسة أو الفن أو القضاء أو القيادة". ثم توالت البحوث والدراسات للتعرف على الموهبة والموهوبين حتى جاء ستانفورد بينية عام(1905) حيث طور اختباراً للذكاء عرف فيما بعد باسمه لتطبيقه في تصنيف الأطفال والتعرف على ذوى الذكاء المنخفض والذين سموا بالمتخلفين عقلياً، وذوى الذكاء المرتفع الذين أطلق عليهم المتفوقين عقليا، وأصبح هذا المقياس من أهم المقاييس التي تستخدم في التعرف والكشف عن الموهوبين، وقد دعم هذا الاتجاه لقياس الذكاء ظهور العديد من النظريات والمفاهيم حول القدرات العقلية .

وفي السياق ذاته حاول الكثير من الباحثين في علم النفس والتربية توضيح مفهوم الموهبة، إلا إنه ظهرت بينهم اتجاهات مختلفة في تناول الموهبة ومفهومها، فمنهم من عرفها بالاعتماد على مستوى الذكاء، وعرفه آخرون اعتماداً على مستوى تحصيل الطالب الدراسي، ومنهم من استند إلى مستوى الأداء، أو إلى مستوى الموهبة ودرجتها، إلا إن أغلبهم اتفق على أن الموهبة تعكس قدرة ذهنية عالية ينفرد بها صاحبها عن غيره من أقرانه، كما اتفقت الأدبيات العربية والإنجليزية على أن الموهبة تعتبر قدرة أو استعداداً فطرياً يولد مع الفرد (جروان، 2012).

بينما ترى سرور (2003، ص12): "أن الموهبة عند الأطفال تعني وجود الاستعداد والقابلية لإنتاج الأفكار الجديدة في مختلف نواحي الحياة (الأخلاقية، المادية، الاجتماعية، العقلية والعاطفية)، وإمكانية الانجاز المتميز أمام مجتمع يقدر الإنجاز، حيث يعتبر التميز هو

نتيجة تفاعل لخمس عوامل وهي: القدرة العقلية العامة، القدرة الخاصة، العوامل غير المرتبطة بالذكاء، العوامل البيئية، وعوامل الحظ".

كما إن الطفل الموهوب في الغالب ما يتصف بالتميز المستمر في أي ميدان هام من ميادين الحياة، وأن مصطلح الشخص الموهوب يستخدم لوصف الفرد الذي يظهر مستوى أدائه استعداداً متميزاً في بعض المجالات التي تحتاج إلى قدرات خاصة سواء أكانت علمية أو فنية أو عملية وليس بالضرورة إن يتميز هذا الفرد بمستوى عال من الذكاء، بل قد يكون متوسط الذكاء، ولا يشترط أيضاً أن يتميز بمستوى تحصيل دراسي عام مرتفع بالنسبة لأقرانه (جروان، 2008).

كما عرف دين (Dean, 2011,p 6) الموهبة بأنها:" قدر عال من الاستعداد والقدرة على استخدام العقل في كل مجال من مجالات النشاط الإنساني سواء كان عملياً، عمليًا، اجتماعيًا، قياديًا". وعرفها بيشر (Beisser, 2008, p 11) بأنها: "قدرة الفرد على تحقيق قدر عالٍ ومتميز في مختلف مجالات النشاط الإنساني وترجع في أصلها إلى استعداد تكويني فطري".

وصنف جروان (2008، ص17) تعريفات الموهبة على أساس الخلفية النظرية أو السمة البارزة لكل منها، وذلك على النحو الآتي:

- التعريفات السيكومترية: وتعتمد على القياس الكمي بدلالة الذكاء، إلا إن هذا التعريف يتعرض لنقد شديد بالنظر إلى تقدم المعرفة في مجال البناء العقلي والتفكير الإبداعي الذي أظهر أن هذا الاتجاه ربما يكون مفرطا في تبسيط مكونات القدرة العقلية.
- تعريفات السمات السلوكية: فقد توصلت دراسات وبحوث كثيرة مثل دراسات تيرمان وهولينجويرث إلى نتيجة مفادها أن الأطفال الموهوبين يظهرون أنماطا من السلوك أو السمات التي تميزهم عن غيرهم، ومن أبرز سمات الموهوبين: حب الاستطلاع الزائد، وتنوع الميول وعمقه، وسرعة التعلم والاستيعاب، والاستقلالية، وحب المخاطرة، والقيادية، والمبادرة والمثابرة.

- التعريفات المرتبطة بحاجات وقيم المجتمع: وهي تلك التي تنطوي على استجابة واضحة لحاجات المجتمع وقيمه من دون اعتبار يذكر لحاجات الفرد نفسه.

- التعريفات التربوية المركبة: وعادة ما تتضمن إشارة واضحة للحاجة إلى برامج تربوية متمايزة (بما في ذلك المنهاج وأسلوب التدريس) لتلبية احتياجات الأطفال الموهوبين.

ويرى الباحث أن الكثير من الباحثين قد اختلفوا في تعريف الموهبة نظراً لاختلاف اتجاهاتهم وخبراتهم بين النظرية والعملية التي ينطلقون منها، وأن هذه الاختلافات تعود إلى الاختلاف في تحديد خصائص الطفل الموهوب، وإلى الاختلاف في تحديد أساليب اكتشاف وتحديد الطفل الموهوب، ومجالات موهبته وتفوقه.

وبعد استطلاع الباحث للتعريفات المختلفة التي تناولت الموهبة يلاحظ أنها اهتمت بتغير نظرة أفراد المجتمع لأداء الموهوب، فلم يعد يأخذ بالقدرة العقلية العالية (حيث تزيد نسبة الذكاء عن انحراف معياري واحد أو انحرافين معياريين) على أنها المؤشر الأساسي في تعريف الموهبة، ولكن ظهرت هناك معايير ومؤشرات أخرى للحكم على الموهوب والمتمثلة في القدرة الإبداعية العالية، والقدرة على تحقيق مستوى أكاديمي مرتفع، والقدرة على إنجاز المهارات الفنية والرياضية واللغوية بكفاءة، والقدرة على المثابرة والالتزام، والمرونة، والدافعية العالية، والاستقلالية في التفكير واعتبارها كسمات شخصية عقلية ينفرد بها الموهوب عن غيره.

ويرى الباحث أن مصطلح الموهبة استخدم قديماً ليشير إلى مستوى أداء مرتفع يصل إليه فرد من الأفراد في مجال لا يتعلق بالذكاء ويخضع للعوامل الوراثية، وفي ظل تطور العلم برزت آراء جديدة فتغيرت النظرة إلى هذا المصطلح، ولهذا فقد شاعت بين علماء النفس والتربية آراء بأن المواهب لا تقف عند جوانب معينة ولكنها تتجاوز مجالات الحياة المختلفة، وكما أنها تنشأ بفعل الظروف البيئية والتي تعمل على توجيه الفرد إلى استخدام ما لديه من ذكاء في هذه المجالات، وعليه فإن الموهبة ترتبط بمستوى ذكاء الفرد أو مستوى قدراته العقلية.

الذكاء والموهبة (Intelligence and Giftedness):

يرى الكثير من الباحثين وعلماء النفس والتربية أن الذكاء مفهوم علمي مجرد مثير للجدل في الدوائر العلمية والأوساط العامة على حد سواء، وكما هي الموهبة، فهو يتضمن عدداً من عمليات التفكير الذهنية التي أشار إليها الكثير من الباحثين في أبحاثهم وفي اختبارات الذكاء الني تتعلق بالقدرة على الإدراك، والذاكرة، والمحاكمة اللفظية، والطلاقة اللفظية، وقياس التمثيل، والتصنيف، والتصور المكاني، والمحاكمة العددية أو الرياضية، والمجردة وغيرها. ويرى جروان (2008، ص17) أن الذكاء: "يتضمن القدرة على التفكير المجرد، والقدرة على التعلم؛ والتكيف مع متطلبات الموقف أو الظرف الذي يتفاعل معه".

نظرية جاردنر: الذكاءات المتعددة والموهبة:

من أبرز العلماء الذين تعرضوا لمفهوم الذكاء هو العالم جاردنر (Gardner, 1983)، ونظر إليه: "على أنه القدرة على حل المشكلات بطريقة جديدة، أو التوصل إلى ناتج جديد يكون ذا قيمة ضمن الإطار الثقافي أو الحضاري الذي يعيش فيه الفرد". كما وضع جاردنر في البداية سبعة أنواع مستقلة من الذكاء، هي:

- الذكاء المنطقي / الرياضي (Logical/ Mathematical Intelligence): ويتضمن القدرة على التفكير المنطقي (الاستدلال الاستقرائي والاستنباطي)، واستخدام الأرقام بكفاءة. وتتضمن العمليات المستخدمة فيه التصنيف، واختبار الفروض، والمعالجات الحسابية، وحل المشكلات المجردة.

- الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligence): ويتضمن على استخدام الكلمات شفهياً أو كتابياً بكفاءة، ومعالجة الأبنية اللغوية والمعاني والصوتيات والاستخدام العملي للغة.

- الذكاء المكاني (Spatial Intelligence): ويتمثل في إدراك العالم البصري المكاني بدقة، والتمثيل الجغرافي للأفكار ذات الطبيعة البصرية، وتحديد الوجهة الذاتية والحساسية للألوان والخطوط والأشكال والحيز والعلاقات بينها.

- الذكاء الجسمي- الحركي (Bodily- Kinesthetic Intelligence): ويتضمن القدرة على التحكم بحركات الجسم واستخدامه في التعبير عن الأفكار والمشاعر، وسهولة استخدام اليدين في تشكيل الأشياء، مع استخدام مهارات التآزر والتوازن والمرونة والسرعة في الحركة.

- الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence): ومن خلاله تتم عملية إدراك الألحان الموسيقية وتذوقها وكتابة النوتة الموسيقية، والتعبير الموسيقي أو العزف، ويتضمن الحساسية للإيقاعات والنغمات الموسيقية.

- الذكاء البين شخصي أو الاجتماعي (Inter-personal Intelligence): ويتضمن القدرة على إدراك مشاعر الآخرين ودوافعهم والاستجابة المناسبة لها، والحساسية لتعبيرات الوجه والإيماءات والأصوات والتمييز بينها.

- الذكاء الداخلي أو الذاتي (Intra- personal Intelligence): ويعني القدرة على إدراك المشاعر الذاتية وجوانب القوة والضعف الذاتية، والوعي بالحالة المزاجية والقدرة على الضبط الذاتي، ثم أضاف جاردنر في عام (1996)نوعاً آخراً هو:

- الذكاء الطبيعي (Naturalist Intelligence): والذي من خلاله يتم التعرف على الحيوانات والنباتات والظواهر الطبيعية وتصنيفها.

وقد أعاد جاردنر عام (1999) في كتابه بعنوان "إعادة تشكيل الذكاءات المتعددة للقرن الحادي والعشرين"، تطوير نظريته وعرض نوعين آخرين للذكاء ضمن الذكاءات المتعددة هما: الذكاء الروحي (Spiritual)، والذكاء الوجودي (Existential) (قطامي، 2010).

ويرى الباحث إن نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner) ربما تبدو على طرفي نقيض مع المفهوم الأحادي للموهبة أو الذكاء، إلا أنها في حقيقة الأمر غير ذلك، لأنها لا تنفي بالضرورة وجود أشخاص متعددي المواهب أو الذكاءات وبإمكانهم أن يبدعوا أو يتفوقوا في أكثر من ميدان. إلا إن جاردنر قدم فعلا دليلا مقنعا على وجود عدة ذكاءات لدى الموهوب، والحقيقة أن هناك أفراداً موهوبين عرفوا بقدراتهم الهائلة في مجالات معينة، وإن

غالبيتهم كانوا يتمتعون بشخصيات متكاملة إلى حد كبير، لكنهم وصفوا بطريقة مجزأة أحياناً لأن اهتماماتهم الأساسية فقط هي التي برزت إلى السطح وشاعت في المجتمع.

إلا إن نظرية الذكاءات المتعددة تزود المعلمين وأولياء الأمور إطاراً معرفياً عملياً، يتم من خلاله تفصيل التعليم وفق قدرات وذكاءات الطالب الموجودة لديه فعلاً، وفيها على المعلم أن يدرك أن طلابه في الصف المكون من (20) مثلا أنه لا يوجد طالبان متشابهان تماماً في قدراتهم أو مجال ذكائهم. لذلك فإن هذه النظرية تأخذ بالحسبان الاختلافات والفروقات الفردية بين الطلبة، مما يتوجب على المعلم استخدام طرق وأساليب التدريس المناسبة لكل طالب وفقاً لقدراته ومهارات الذكاء التي يتصف بها، أي يمكن استخدام التدريس المناسب لنوع الذكاء الذي يتصف به كل طالب على حدة، فمثلاً يمكن للمعلم أن يستخدم الذكاء المكاني لتدريس الكسور العشرية، حيث يقوم برسم أجزاء الكسور على شكل أعمدة تمثل وحدة قسمة كاملة كالدائرة مثلا.

ويمكن القول: إن نظرية الذكاء المتعدد تقدم للمعلم وولي الأمر إطارا عمليا مرنا يمكن من خلاله تحقيق اهداف التعلم المحددة وفق قدرات كل طالب، ومواءمة طرق التدريس وأنشطتها بشكل يراعي الاختلافات والقدرات الفردية لدى جميع طلاب الصف الواحد.

المبحث الثاني: الطلبة الموهوبون:

يرى صوص (2010، ص 4) أن الأطفال الموهوبين هم: "الأطفال الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مهنيين مؤهلين والذين يتصفون بقدرات عقلية عالية ويستطيعون القيام بأداء عالي وذلك في ضوء برامج تربوية وخدمات مساندة إضافية تقدم لهم لإيجاد أنفسهم وتحقيق مساهمات جلية تخدم مصلحة مجتمعهم".

بينما يرى جروان (2004، ص122) أنهم: "الأطفال يقدمون برهان على قدرتهم على الأداء المتميز الرفيع في مختلف المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون إلى خدمات إضافية مساندة قد لا تتوفر في المدرسة العادية وذلك لتمكنهم من التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات". إلا إن شو (Shaw, 2009, p76)يرى أن: "مصطلح موهوب يطلق على الفرد الذي يظهر مستوى أدائه استعدادا متميزاً في بعض المجالات التي تتطلب قدرات خاصة سواء كانت علمية أو فنية أو علمية ومستوى رفيع من الذكاء، أو مستوى تحصيل دراسي عام مرتفع مقارنة بأقرانه الآخرين من نفس عمره".

في حين يعرف جونسون (Johnson, 2008, p 14) الطالب الموهوب بأنه: "الطالب الذي يظهر مستوى أداء عالً، أو إنتاجاً مبدعاً، أو يتمتع باستعداد متميز في واحد أو أكثر من مجالات النشاط الطلابي الاجتماعية أو الأدبية أو الثقافية أو العلمية أو الفنية أو المهنية أو الرياضية أو الكشفية أو القدرة على التفكير الناقد الخلاق المبتكر والقدرة على انتقاء البديل المناسب من بين جملة من البدائل لحل المشكلات". ويعرف الحميداني (2010، ص 45) الموهوب: "الطالب الذي يمتلك قدرة خلاقة غير طبيعية أو أداء متميز مختلف عن باقي أقرانه في مجال واحد أو أكثر من المجالات ويحتاج إلى رعاية واهتمام تعليمية من قبل المدرسة قد لا يجد له مكان مناسب فيها لنمو قدراته واستعداداته".

كما قدم الكفاوين (2012) تفسيراً يوضح الفرق بين المفهومين حيث قال: تقابل الموهبة على الجهة المقابلة القدرة من مستوى فوق المتوسط، بينما يقابل التفوق الأداء (Performance) من مستوى فوق المتوسط، تعود الموهبة إلى أصل وراثي بينما يرجع التفوق في

منشأه إلى مكون بيئي، الموهبة طاقة كامنة (Potential) ونشاط أو عملية (Process) والتفوق نتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة. تقاس الموهبة باختبارات مقننة بينما التفوق يظهر أثره على أرض الواقع. شرط التفوق وجود موهبة وليس العكس، فالمتفوق لابد أن يكون موهوبا وليس كل موهوب متفوقاً.

إلا إن بعض الباحثين اعتمدوا نسبة الذكاء على اختبار ذكاء فردي كأساس لتصنيف الأفراد الموهوبين إلى فئات ثلاثة هي: موهوب بدرجة عالية: إذا كانت نسبة الذكاء (145) فأكثر موهوب بدرجة متوسطة: وإذا كانت نسبة الذكاء بين (130-144). موهوب بدرجة مقبولة: وإذا كانت نسبة الذكاء بين (115- 129) (الكفاوين، 2012، 17).

وترى الغولة (2010) أنه يمكن النظر إلى الطفل الموهوب من خلال ما يتمتع به من قدرات الذكاء، حيث ترى أن الطفل الموهوب في القدرة على التحليل تبرز موهبته في القدرة على النقد والتحليل وإصدار الأحكام وعقد المقارنات وتقديم التفسير العلمي، وإن الموهوب ضمن هذه الفئة يظهر أداءً جيداً في المدرسة، وعلى اختبارات الذكاء، وأما الطفل الموهوب إبداعياً فتتضح موهبته في قدرته على الاكتشاف والابتكار والتخيل وصياغة الفرضيات وتوليد الأفكار، وإن الموهوب ضمن هذه الفئة لا يستدل عليه من خلال اختبارات الذكاء، هذا بالإضافة إلى أنه يحتاج لمهارات استنباط وتوليد أفكار جديدة ومبتكرة وأصيلة وذلك مثل قصص قصيرة والرسومات وحل مشكلات رياضية جديدة، في حين تتجلى قدرة الطفل الموهوب بالجانب العملي، أي المهارات العملية التي تتطلب التطبيق والاستخدام والتنفيذ للمعرفة الضمنية والتي لا يتلقاها بشكل مباشر، وكما أنه ضمن هذه الفئة يدرك متطلبات نجاحه في بيئته، ويتم الاستدلال والكشف عن ذكاءه في أوضاع ذات إطار أو محتوى محدد، وأما الطفل الموهوب المتوازن فهو الذي يتمتع بقدر جيد من القدرة التحليلية الإبداعية والجمع بينهما، واستخدام أي من هذه القدرات متى تطلب الأمر.

خصائص الطلبة الموهوبين:

عند مطالعة موضوع الطلبة الموهوبين وتعليمهم نجد أن موضوع خصائص الطلبة الموهوبين ما زال يحتل الصدارة في الموضوعات المطروحة أمام علماء نفس الموهبة، وعليه فلا بد عرض مفصل لأهم الخصائص العقلية والشخصية والاجتماعية والعاطفية التي تميز الطلبة الموهوبين عن غيرهم من الطلبة، على النحو الآتي:

أولاً: الخصائص العقلية:

يتميز الطلبة الموهوبون بخصائص عقلية معرفية تميزهم عن أقرانهم في مرحلة مبكرة من عمرهم، إلا إن الطلبة الموهوبين ليسوا مجتمعاً متجانساً، ولن يتوقع أن يظهر كل الموهوبين والمتفوقين الخصائص أو السمات العقلية المعرفية ذاتها، فقد يظهرون مدى شاسعاً من الفروق الفردية، وليس هناك خاصية واحدة تمثل الموهبة والتفوق بشكل قاطع، وكلما ازدادت درجة الموهبة والتفوق عند الفرد، ازدادت درجة تفرده عن غيره، وأن الخصائص العقلية المعرفية ليست ثابتة أو جامدة، ولكنها تتطور من خلال التفاعل مع البيئة بدرجات متفاوتة؛ ولذلك ليست خصائص الموهوبين جميعها إيجابية، فهناك العديد من الخصائص التي يعدها المجتمع سلبية أو غير مرغوب فيها (جروان، 2012).

يلخص السمير (2003) الخصائص العقلية للطلبة الموهوبين في أنهم يتمتعون بحصيلة لغوية جيدة، وفهم أعمق لدقائق اللغة، وطلاقة لغوية تتصف بالأصالة والدقة، وقدرة عالية على التركيز والانتباه لوقت طويل، والاحتفاظ بقدر كبير من المعلومات وسرعة تعلم المهارات الأساسية، وحب واضح للاستطلاع، وإجراء التجارب بطرق مختلفة، وتركيب الأشياء والأفكار بطريقة غير مألوفة، كما أن بديهتهم حاضرة. كما تتضمن الخصائص العقلية للطلبة الموهوبين السمات الآتية:

- **النمو العقلي**: يمثل النمو العقلي للطلبة الموهوبين أو المتفوقين الصفة المهمة السائدة و الأساسية التي من خلالها يتم التعرف عليهم، والذكاء عادة ما يكون نتيجة للتفاعل بين العوامل الوراثية والبيئة. وإن الشكل الأساسي لتنظيم القدرات العقلية يتكون منذ الولادة،

فعند ولادة الطفل تكون دماغه تحتوي على عدد من الخلايا تتراوح بين (100 – 200) بليون خلية دماغية، وخلال مراحل النمو فإن تلك الخلايا تتطور وتنمو وتصبح أكثر تميزاً وتفرداً، ويؤكد العلماء أنه بقدر استخدام تلك الخلايا ووضعها موضع التطبيق بقدر ما تميز الفرد بقدرة ذهنية متفردة، ولكن إن (5%) فقط من القدرة للخلايا الدماغية المتعددة الموجودة لدى الفرد يتم استخدامها في مختلف مناشط الحياة ولهذا فإن القدرة الذهنية تعتبر من أهم الخصائص التي ينبغي رعايتها والاهتمام بها والنظر إليها في عملية التخطيط للبرامج والأساليب التعليمية. إن ما يميز الطفل الموهوب هو المستوى العالي للقدرة العقلية وتعدد المواهب، حيث يبدو أسرع في نموه العقلي من الأطفال العاديين بمعدل (3،1) مقارنة بالنمو العقلي للطفل العادي وهو الواحد الصحيح، فالنمو العقلي للطفل المتفوق والموهوب يتعدى ويفوق عمره الزمني، بينما العمر العقلي للطفل العادي يساوي في نموه عمره الزمني، هذا يتمثل في نسبة الذكاء للمتفوقين عقلياً. وهناك اتفاق أن (130) درجة ذكاء، بانحرافين معياريين فوق المتوسط هو الحد المناسب لتحديد بداية التفوق العقلي، وهو الحد الفاصل بين المتفوقين عقلياً وبين الشخص العادي على إحدى الاختبارات اللفظية الفردي (جروان، 2012).

وذكر قطامي (2002) أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يتميزون بقدر عالٍ ومتسارع من النمو العقلي مما ينعكس على زيادة نسبة الذكاء لديهم، فهم يظهرون قدر من التفكير المجرد ويتزايد ويتعقد بوجود مفاهيم متعددة مما يؤدي إلى تنوع العملية الذهنية في حل المشكلات والتفكير المعقد كما أن هؤلاء المتفوقين والموهوبين من الصغار غالباً ما يظهر تفوقهم في معظم المواد الدراسية فتفوقهم لا يقتصر على مادة محددة ولكن التفوق لديهم في مختلف المواد الدراسية.

وقد أكد تيرمان (Terman,1947) المشار إليه في (السمير، 2003) من خلال دراسته لعينة من الطلبة المتفوقين والموهوبين أن تفوق هؤلاء الطلبة الموهوبين قد يستمر لمراحل متقدمة وقد يحتفظون بتفوقهم لسنوات طويلة حيث أنهم التحقوا بالدراسة الجامعية وتفوقوا فيها، وأكدت الدراسة أن هؤلاء المتفوقين والموهوبين قد يظهر البعض منهم تفوقاً في المواد

والموضوعات التي تتطلب تفكيراً مجرداً أكثر من الموضوعات التي تعتمد على النواحي العملية ولهذا قد تختلف درجة إجادتهم من مادة لأخرى مما ينعكس على تحصيلهم الدراسي وقد يظهر البعض منهم تفوقاً في الحساب واللغة أكثر من المواد الأخرى.

- **القدرة على فهم واكتساب اللغة**: يتميز الطفل المتفوق والموهوب بالقدرة على تعلم اللغة وفهم دلالتها، حيث تعتبر من الخصائص الدالة على التفوق والموهبة في وقت مبكر من عمر الطفل ومن الخصائص الأولوية في الظهور والتي تتضح في النمو السريع في اكتساب اللغة، فيظهر لديهم التعبير اللفظي لتفسير ما يدور حولهم، فتصبح لديهم من الكلمات والمفردات مما يساعدهم على إجراء العمليات الذهنية المجردة وتكوين مفاهيم أخرى معقدة، ومعالجة الموضوعات وحل المشكلات، وتكوين بناء معرفي يساعدهم على فهم العلاقات والترابط للموضوعات المتعددة.

وقد أشار هاريس (Harris,1995) إلى أن الأطفال المتفوقين والموهوبين في الغالب ما يبدأون التلفظ بعدد من الكلمات في مرحلة عمرية مبكرة مقارنة بالأطفال العاديين، ويمكن أن يتعلموا اللغة بأنفسهم من خلال الاتصال والاحتكاك بالبيئة المحيطة بهم، كما تتضح قدراتهم اللغوية من خلال الاستيعاب والفهم لكلمات متعددة وضرورية، وتكون لديهم القدرة على تمييز الفروق الدقيقة في اللغة وخاصة المفردات التي تتسم بالمعاني المعقدة مستخدمين ألفاظاً وكلمات غير متداولة في فئتهم العمرية، ولديهم القدرة على التحكم وبشكل دقيق في مفردات اللغة، فهم يتميزون بنوعية الألفاظ التي يختارونها ويستخدمونها، ومعدل النمو اللغوي لديهم أكبر من أقرانهم من العاديين، مما يمكنهم من التعبير عن أفكارهم والتوسع في محادثاتهم ومناقشاتهم، ومن خلال طلاقتهم اللغوية، وتظهر قبل التحاقهم بالمدرسة، والبعض من هؤلاء المتفوقين والموهوبين الصغار قد يطلبون المساعدة من آبائهم وأمهاتهم لتتبع الكلمات لقراءتها في الصحف والمجلات التي يطلعون عليها ويقومون بمحاولات مبدئية من طرفهم لتهجئة الحروف والكلمات. وبما أن معدل النمو اللغوي لديهم أكبر من أقرانهم العاديين، لذا فهم أقدر على استخدام الكلمات وتكوين الجمل وتحليلها، ولديهم اهتمام بمعرفة المزيد من الكلمات وخاصة النادرة، مما يدفعهم إلى إنشاء قوائم وتصنيفات للجمل والكلمات واستخدامها في جمع

المعلومات، فهم باستمرار في حالة تصحيح للمعلومات والبيانات التي تعلموها واكتسبوها مما يزيد من خصوصيتهم اللغوية ويجعلهم يتميزون بطلاقة لغوية وفكرية تفوق أقرانهم. وأظهرت دراسة تيرمان (Terman, 1947)، على (81) موهوباً وموهوبة ممن تعدت نسبة ذكائهم (170) درجة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء أن هؤلاء المتفوقين والموهوبين أظهروا تفوقاً عالياً في الأعمار الثالثة والخامسة في القدرة على القراءة والاستيعاب لما يقرؤون مقارنة بالأطفال الأقل ذكاءً من المتفوقين والموهوبين لمن يصل ذكاؤهم من (130) إلى أقل من (170) درجة ومن هم أكبر منهم سناً من حيث استخدام الجمل التامة، كما أكدت دراسة تيرمان أن أحد الأطفال المتفوقين في الدراسة لديه وصل مستوى أدائه في الاختبارات اللغوية إلى مستوى طفل عمره الزمني ست سنوات ونصف بينما عمر ذلك الطفل الفعلي هو سنتان وثلاثة أشهر. (P: 65)

ونظراً لما يتميز به هؤلاء المتفوقون والموهوبون من مواهب وقدرات هم مولعون وشغوفون بالقراءة لإشباع تلك المتطلبات لقدراتهم العقلية، فلديهم ميل وحب القراءة وخاصة الكتب لمن هم أكبر منهم سناً فيميلون إلى تعلم القراءة في سن مبكر وقد يتعلمونها بأنفسهم تلقائياً من خلال التهجئة والتكرار، فيقرؤون بنهم وبشدة في الأعمار المبكرة أكثر من المراحل التالية وخاصة فترة المراهقة حيث تقل فيها قراءتهم لانشغالهم بالنشاطات وتعدد وسائل الترفية والجذب مثل برامج الأنشطة الرياضية والتلفزيونية والترفيهية وغيرها من الوسائل.

- **القدرة التذكرية:** يتميز الأطفال ذوي الموهبة بذاكرة قوية وخيال خصب مما يوفر لهم ويساعدهم على إنجاز مختلف العمليات العقلية الصعبة فالذاكرة القوية لدى المتفوق والموهوب تساعده على طرح الأسئلة وفهم العلاقات المتعددة مما يساهم في مساعدته على التعلم السريع والاستخلاص والاستدلال والتوصل إلى النتائج بطريقة سريعة ومتقنة، وهذا يتطلب من المعلم التدخل المدروس وذلك لمساعدة المتفوق والموهوب على تحليل تلك العملية التي قام بها والخطوات التي مر بها خلال مرحلة التفكير السريع. فقدرته على الفهم والإدراك السريع تستند على ذاكرة قوية منظمة. فهو في حالة دائمة من المعرفة للأسباب والأحداث والمواقف، أفكاره متسلسلة ومنظمة ويسهل صياغتها، ولدى المتفوق والموهوب طاقة عالية لاستقصاء الحقائق من البيئة المحيطة وتخزينها بشكل منظم ودقيق، لديه عدد من

الطرق والخطط الاستراتيجية لمعالجة تلك البيانات المخزونة في الذاكرة ويعود ذلك لكيفية الترميز للمعلومات وتجهيزها وتنظيمها وطريقة استدعائها سواء من الذاكرة طويلة أو قصيرة المدى. (السرور، 2013).

- **القدرة على التفكير الاستنتاجي:** أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن لدى الطفل الموهوب قدرة على التحليل المنطقي للأمور، والقدرة على التقاط الإشارات غير اللفظية والتوصل من خلالها إلى استنتاجات للمعاني والموضوعات التي يتم فهمها من خلال تحليلها، وهو لا يقبل المسلمات المتعارف عليها، ولكن هو في حالة دائمة لتحليل ما يصل إليه من معلومات وإيجاد ارتباطات غير تقليدية بين عناصر المعرفة، وإيجاد علاقة بين الأفكار والحقائق التي تبدو غريبة وغير مترابطة، ولهذا نرى الطفل المتفوق والموهوب كثير الأسئلة والاستفسار عن الأسباب وراء كل حادثة أو سلوك، فقدرته على التفكير المنطقي التحليلي تدفعه دائماً إلى ربط وتحليل المعلومات المستقاة من الأسئلة المتعددة ومحاولة إيجاد تفسيرات للمواضيع التي يسأل عنها وأن تكون مقنعة عند إجراء عملية التفكير التقويمي عليها.

- **القدرة على التفكير الاستدلالي:** عادة ما يكون لدى الطفل الموهوب القدرة على الاستدلال وفهم وإدراك العلاقات، حيث يضع القوانين والقواعد والتي تتطلب تفكيراً استدلالياً قائماً على الاستنباط وصياغة المفاهيم والتجريد والربط لمختلف العناصر والأفكار، والقدرة على اكتشاف القاعدة والاستقراء للتكوينات والارتباطات الصعبة والخفية وإيجاد وتكوين علاقات جديدة، قد تبدو متناقضة في بداية الأمر ويساعده في ذلك السرعة في التفكير وفهم العلاقات والارتباطات ولهذا نجد بعض الطلبة من المتفوقين والموهوبين يطرحون بعض الأسئلة أثناء شرح الدرس، ولا يتلقون الإجابة عليها مباشرة من المعلم ولكن بعد المضي في الدرس والانتهاء منه يستوعب المعلم سؤال الطالب فيجيب عنه ولكن يكون الجواب على سؤاله جاء متأخراً، ولن يستفيد منه الطالب بالشكل المطلوب وذلك لأن العملية الذهنية والقائمة على الاستدلال التي أراد لها تلك المعلومات قد تبدلت

وجاءت عمليات أخرى متسارعة، فهو يتميز بالسرعة في معالجة المعلومات والتسلسل والتعقيد في صياغتها وتركيبها (عبداللات، 2003).

- **القدرة على التفكير الإبداعي:** تكون لدى هذه الفئة من الأطفال الموهوبين القدرة على ممارسة التفكير المبدع وإيجاد الارتباطات بين الأفكار والأشياء والمواقف بطريقة جديدة، وطرح عدد من الاحتمالات والنتائج والأفكار ذات الصلة، واستخدام البدائل والطرق المختلفة لحل المشكلات، كونهم يتميزون بطلاقة في الأفكار وتعددها وحل المشكلات بطريقة جديدة غير مألوفة، فهم يوجدون أفكاراً واستجابات متعددة وجديدة. وتظهر عليهم القدرة على تقييم ونقد تلك الأفكار وإيجاد أوجه القصور والنقص من خلال استخدام النقد البناء الموضوعي القائم على التحليل لمواجهة المواقف المختلفة (جروان،2012).

ثانياً: الخصائص الاجتماعية للطلبة الموهوبين:

إن ما يتميز به الطلبة الموهوبون والموهوبين من مستوى عالٍ من القدرة الذهنية، يكون عاملاً هاماً مساهماً في التوافق الاجتماعي وتحقيق التكيف للفرد، حيث أن الطلبة المتفوقين والموهوبين أكثر اندماجاً في الجماعة وانقياداً للمعايير، فتظهر لديهم روح الصداقة، والميل للتعاون والانتماء والشعور بالمسؤولية الاجتماعية.

وبينت دراسة لندسي (Lendsi,2005) أن الطلبة المتفوقين والموهوبين لديهم مستوى عالٍ من التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي، كما أنهم يتمتعون بعلاقات جيدة مع أقرانهم، وأكثر انفتاحاً وتقبلاً لإقامة العلاقات مع الآخرين، وهم أكثر لطفاً ورغبة في تقبل وجهات نظر وآراء الآخرين، فلديهم علاقات اجتماعية سليمة بسبب قدرتهم على الانسجام مع الآخرين، كما أنهم أكثر قدرة على التكيف مع محيطهم الخارجي بدرجة أكبر من الطلبة العاديين خلال سنوات دراستهم، فلديهم كفاءة وقدرة عالية في النواحي الاجتماعية وهم يحتلون مكانة وقيمة وأهمية مركزية لدى أصدقائهم، وهم يعيشون في أسر أكثر تكيفاً من أسر الأطفال العاديين، ومن جهة أخرى قد نجد بعض المتفوقين والموهوبين يظهر عليهم ضعف في التكيف

الاجتماعي، ونجدهم يقاومون الضغوط الاجتماعية والقيم والمعايير ولا يرغبون بالقيود التي قد تحد من حريتهم، وتقيد أفكارهم وآراءهم.

إلا إن دراسة تيرمان (Terman, 1947) (المشار إليها في السمير، 2003) بينت أن الأطفال الموهوبين ذوي الذكاء المرتفع حصلوا على درجات متدنية في مستوى التوافق الاجتماعي مع الآخرين، وأنهم أقل تفاعلاً واندماجاً مع الأنشطة الاجتماعية مقارنة بالأطفال الأقل في مستوى الذكاء، وبينت أنهم لا يفضلون تكوين علاقات وصداقات وثيقة مع الأقران خوفاً من الالتزام بها، إلا إن الأطفال الذين تزيد نسب ذكائهم عن (180) درجة يظهر لديهم ضعف في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وصعوبة في التكيف، وعدم تكوين صداقات أو عدم وجود علاقات اجتماعية ناجحة مع زملائهم بشكل عام، كما إنهم أكثر عزلة وانسحاباً من المشاركة بالأنشطة الاجتماعية، إذ إنهم لا يكترثون بالنشاطات الاجتماعية التي تضع عليهم القيود للالتزام بها، ويعانون من سوء التكيف وعدم الاستقرار، ولديهم قسوة شديدة في نقد الذات، ويظهر عليهم الغضب والعناد وعدم التخلي عن الرأي بسهولة، ولديهم رغبة في الانعزال وعدم تكوين صداقات وثيقة حتى لا يشعروا بقيود الصداقة، وهم يبتعدون عن النشاطات الاجتماعية وقد أرجعت الدراسة تلك الخصائص والسمات السلبية لدى هؤلاء المتفوقين والموهوبين من العزلة والانطوائية والانسحابية وسوء التكيف إلى الظروف المحيطة بهم.

وقد يكون للأسرة والمدرسة والمجتمع مساهمة في هذه الحالة من الاضطراب لمثل هؤلاء الأطفال الموهوبين، فالخصائص والسمات السلبية ربما لا تعود إلى عوامل مصاحبة للتفوق والموهبة أو نتيجة لارتفاع نسبة الذكاء، ولكن قد تعود إلى ردود فعل المدرسة والأسرة والمجتمع، كما إن من أهم الخصائص الاجتماعية التي يتميز بها المتفوقون والموهوبون مثل قدرتهم القيادية في المدرسة وخارجها، فهم قادرون على قيادة أقرانهم، وبمقدورهم حل المشكلات الناجمة عن التفاعل مع الآخرين، وإدارة الحوار والنقاش والتفاوض بشأن القضايا الحياتية التي يتعرض لها زملاؤهم، وهم محبوبون من أقرانهم، والميل إلى المبادرة للمشاركة، والاستعداد لبذل الجهد وتقديم المساعدة للآخرين، والقدرة على تكوين الصداقات، والتمتع بسمات مقبولة اجتماعياً، وأنه طموح، يعتز بنفسه، ويثق بها، ويملك القدرة على نقد ذاته والإحساس بعيوبه، وأنه يتقبل

الاقتراحات والنقد من الآخرين دون أن يؤثر ذلك في استعداداته، وأنه يميل إلى المرح والبهجة وروح الدعابة، وأن تفاعلاته الاجتماعية واسعة وشاملة، لأنه يندمج سريعاً في الجماعات (جروان، 2008).

ثالثا: الخصائص العاطفية للطلبة الموهوبين:

يتصف الطلبة الموهوبون بخصائص عاطفية وسمات شخصية وقدرات عقلية وإبداعية تميزهم عن الطلبة العاديين، فالخصائص العاطفية هي تلك الخصائص التي لا تعد ذات طبيعة معرفية أو ذهنية، ويشمل ذلك كل ما له علاقة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والعاطفية، وإن بلوغ مستويات متقدمة في النمو المعرفي للطالب الموهوب، لا يعني بالضرورة حدوث تقدم مماثل في النمو العاطفي.

وتشير الغامدي (2016) إلى أن الطلبة الموهوبين يتميزون بالسرعة في اكتساب وتذكر المعلومات، الفضول في البحث عن الحقائق، الاتجاه للمثابرة الفعلية، الاستمتاع في حل المشكلات، القدرة على استيعاب المفاهيم المجردة، الاتجاه نحو الصدق والعدالة، السعي لتنظيم الأشياء والأشخاص، البراعة في مفردات اللغة، التوقعات العالية من الذات والآخرين، الإبداع الخلاق والحب لإيجاد طرق جديدة للعمل، التركيز الشديد والاهتمام بالنواحي المشوقة، الحساسية والتعاطف والرغبة بأن يكون مقبولا من الآخرين، الطاقة العالية والحذر، الاستقلالية وحب الانفراد في العمل والاتكال على الذات، التنوع في الاهتمامات والإمكانات وتعدد القدرات، والتباين في مستوى التكيف الذي يظهره الطلبة الموهوبون كما هو متباين لدى الطلبة العاديين، مع الأخذ بعين الاعتبار بوجود عامل القدرات العقلية العالية، ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين، وأثر هذه في التكيف والتعامل مع التحديات الحياتية المختلفة، والتي قد تجعلهم يميلون لأن يكونوا سعداء، ويتقبلون الآخرين بشكل جيد، وأغلبهم قادة في علاقاتهم داخل المدرسة، ومستقرون عاطفيا، وأقل ميلا للعصبية والتشويش الذهني، ولديهم اهتمامات واسعة ومتنوعة، وإدراك إيجابي عن أنفسهم.

ومن الواضح في النمو العاطفي للموهوبين حساسيتهم العاطفية وشدتها، فأحيانا تكون غير ظاهرة وأحيانا تكون ظاهرة، وأن المظاهر العاطفية والاجتماعية للموهوبين تتضمن ما يتعلق بالعقل والسلوك الأخلاقي. حيث إن هناك ميلا في الأمل بين أغلبنا أن الألمع هو الأحسن، وأن معظم الموهوبين يتميزون عن مستوى الأفراد العاديين بما يتعلق بالعقل والقضايا الأخلاقية وبالسلوك العقلي، كما أن للموهوبين طريقتهم الفريدة في الإدراك، فهم أكثر قدرة على الإدراك المجرد، يحضرون التجارب المختلفة ويصلون إلى النتائج المتطورة في عمر مبكر، ولكن الجمع بين الإدراك الفريد والعزلة يسبب فراغا عاطفيا لدى الأطفال الموهوبين، لأن النمو الانفعالي يتطور من خلال التفاعل مع الآخرين، وإلى حد ما فإن الميول المتعددة تعزز الشعور بالوحدة لأغلبية الأطفال الموهوبين، فتمنحهم الفرصة لتنمية مواهبهم، والتركيز على غاياتهم كما يشاءون وكما يجب من أجل التفوق، وليس المقصود بذلك إهمالهم في عزلتهم، ولكن يجب إيجاد التوازن بين العزلة والحياة الاجتماعية، ومن الخصائص التي يمتاز بها الطلبة الموهوبون سمة المثابرة في تحقيق الهدف ومعرفة الجديد، وهذا ربما يفسر بالدافعية العالية التي يمتلكها الطلبة الموهوبون في سعيهم لإشباع حاجاتهم المعرفية.

وذكرت الغامدي (2016) عدداً من الخصائص العاطفية للطلبة الموهوبين، أهمها: النضج الأخلاقي، القيادة، الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية، الكمالية وحسن الدعابة، وأن هناك خمس سمات يمكن أن تنتج صراعا داخليا وخارجيا لدى الأطفال الموهوبين وهي التفكير المتشعب والإثارة والحساسية والإدراك العميق والتضحية. وبالرغم من أن هذه الصفات قد تبدو متكاملة إلا أن سلوك الموهوبين يمكن أن يكون مختلفا بالاعتماد على عوامل نفسية وبيولوجية مثل العمر والجنس وتحمل الغموض ودرجة الانفتاح والانبساط والانطواء وضبط النفس.

يستخلص مما سبق أن العديد من الخصائص العقلية والشخصية والاجتماعية والعاطفية تميز الموهوبين وتلا حظ من البداية، وربما تكون هذه الخصائص قوية ولكن من المحتمل أن ترافقها بعض المشكلات السلوكية من خلال تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم كالأهل والمدرسة والأقران، وفي أحوال كثيرة فإن اتحاد هذه الخصائص يؤدي إلى نماذج متنوعة من السلوكيات والمشاكل لدى الموهوبين.

احتياجات الطلبة الموهوبين:

تشير نتائج بعض الدراسات التي أجريت حول الطلبة الموهوبين إلى أن حاجات الطلبة الموهوبين لم تكن تؤخذ في الاعتبار عند تخطيط البرامج التعليمية وإعداد المناهج الدراسية للموهوبين، وربما يعود ذلك إلى عدم تحديد احتياجات الطلبة الموهوبين التعليمية، وأنها لا تختلف عن احتياجات الطلبة العاديين، إلا إن الدراسات التربوية الحديثة أكدت ضرورة أخذ حاجات الموهوبين بعين الاعتبار في إعداد البرامج التعليمية والمناهج الدراسية، مثلما تؤخذ حاجات باقي فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في الاعتبار، وذلك استناداً إلى المنطلقات الآتية (الغامدي، 2016):

- برامج التربية الخاصة حق للموهوب كما هي حق لباقي الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى، حيث أثبتت الدراسات والبحوث الميدانية أن الموهوب يحتاج إلى مساعدة ودعم ومساندة من قبل المدرسة والأسرة والمجتمع، كي يتم تطوير قدراته ومهاراته، ولتُصقل مواهبه بالشكل الصحيح.

- تعتبر مناهج التعليم العام قاصرة عن تلبية حاجات الموهوبين ورغباتهم، حيث إن مناهج التعليم العام غالباً ما تُعد لتُلبي حاجات وقدرات الطلبة العاديين، بينما يعاني الطالب الموهوب داخل الصف العادي من مشكلات الملل والضجر ونقص المعلومة التي تتحدى قدراته.

- إن تقدم المجتمع وتنميته يتم من خلال رعاية الموهوبين، ومهما امتلك المجتمع من ثروات مادية فإن الثروة البشرية المشغلة لتلك الثروات تبقى الأهم.

- تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بمعناه التربوي الصحيح، حيث يدعي البعض أن تفريد تعليم الموهوبين ببرامج خاصة ورعاية مغايرة عما يحصل عليه باقي الطلبة، ينافي مبدأ تكافؤ الفرص الذي تدعيه النظم الديمقراطية.

- تنادي العدالة الاجتماعية بمبدأ تكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع كافة، كل بحسب ما تسمح به قدراته. حيث أكد الخبراء التربويون أن هناك خلطاً واضحاً في تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص

الذي عني أصلاً بتهيئة الظروف الملائمة لكل طالب كي يتقدم بأقصى ما تسمح به طاقاته وأن يحقق ذاته.

وقد ورد هذه المعنى في كتاب الله العزيز حين قال جل وعلا: { وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً رَجُلَيْنِ أَحَدُهُمَا أَبْكَمُ لا يَقْدِرُ عَلَى شَيْءٍ وَهُوَ كَلٌّ عَلَى مَوْلاهُ أَيْنَمَا يُوَجِّهُّ لا يَأْتِ بِخَيْرٍ هَلْ يَسْتَوِي هُوَ وَمَنْ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَهُوَ عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ } (النحل :75،76).

- إن النمو المتوازن للموهوب ضرورة للاستفادة من طاقاته الكامنة، حيث يدعي بعض المعارضين لتقديم برامج تربوية خاصة بالموهوبين أن هؤلاء الطلبة لا يحتاجون إلى مساعدة، لأن قدراتهم ونموهم المتسارع يؤهلهم للنجاح في الدراسة والحياة دون تدخل مباشر ممن حولهم؛ غير أن الواقع أثبت غير ذلك، فمهما كان النمو العقلي متسارعاً لدى الموهوب تبقى جوانب شخصيته الأخرى (الجسمية والانفعالية والاجتماعية) في قصور مقارنة بالنمو العقلي، فكلما كان العمر العقلي أكبر من العمر الزمني، كبرت الفجوة في باقي مجالات النمو، وظهر القصور واضحاً في أداء الموهوب وتوافقه النفسي الاجتماعي وتكيفه مع من حوله؛ وعليه، فإن حرمان الموهوب من الرعاية والدعم والمساعدة سيجعله عرضة للكثير من مشكلات التوافق والتكيف، بل من الممكن التعرض للانحدار في القدرات.

وقد أكد جروان (2012) أن أفضل برامج رعاية الموهوبين هي التي تتميز بالطابع الشمولي في الخدمة بحيث تتكون من العناصر الثلاثة الرئيسة للرعاية وهي: الإسراع، والإثراء، والإرشاد، لأن تطبيق مثل هذا النوع من البرامج قد يؤدي إذا ما توافرت له الشروط البيئية المناسبة إلى تلبية كافة الحاجات الفردية للموهوبين في الجوانب المعرفية والعاطفية والإبداعية والنفس–حركية.

المشكلات السلوكية للطلبة الموهوبين:

أورد ميلز (Mills ،2003) أمثلة متعددة لبعض المشكلات التي قد تواجه الموهوبين، ومنها:

- **النمو غير المتوازن:** حيث قد يعاني بعض الموهوبين من الإحباط الناتج عن عدم تجاوب قدراتهم الحركية مع خيالهم الواسع.

- **اجتناب المخاطر**: بعض الموهوبين يعانون من قصور في الإنتاج نتيجة قدرتهم في إدراك المشكلات التي يمكن أن تواجههم، والإناث الموهوبين أكثر عرضة من الذكور في اجتناب المخاطر نتيجة قدرتهم على إدراك خطر العلاقات الاجتماعية لأنها تتعارض مع توجهاتهن السلوكية أو ثقافة المجتمع.

- **النقد الذاتي الزائد**: الأطفال الموهوبون لديهم مستوى عال من الاستنتاج الفكري والإدراك الذاتي بقدراتهم مما يجعلهم يتعرضون للنقد الذاتي عند تقاعسهم في عملهم، **المثالية**: إن السعي وراء المثالية يؤدي بالأطفال الموهوبين إلى التوقعات العالية لأنفسهم بطريقة غير واقعية، وقد تقودهم هذه التوقعات العالية إلى الفشل حتى لو كانت ذات مستوى عال بنظر الآخرين.

- **الانعزال**: يواجه بعض الأطفال الموهوبين مشكلات في الانسحاب الاجتماعي والعزلة وذلك يعود إلى قدراتهم العقلية المرتفعة والفرق في التفكير بينهم وبين العاديين. كما أن التسارع في النمو المعرفي يكون أكثر منه في النمو الانفعالي. تعدد الإمكانات: لدى الأطفال الموهوبين غالبا العديد من الإمكانات التي تسبب لهم الحيرة والتوتر في اتخاذ قرار المهنة، بالإضافة إلى خلق المشكلات لأسرهم.

- **الاكتئاب**: يشعر الطفل الموهوب أحيانا بالغضب من نفسه أو من وضعه، وهذا يؤدي إلى تدني إنجازاته العلمية ويشعر بالاكتئاب.

- **مشكلات المصادر الخارجية**: إن عدم فهم الأسرة والمدرسة والأقران للطفل الموهوب يسبب له المشكلات مع الآخرين. ومن أنماط هذه المشكلات، وهي:

- **ثقافة المدرسة والمعايير**: إن تصنيف الأطفال في المدرسة حسب العمر يؤدي إلى شعور الأطفال الموهوبين منهم بالاستياء والملل من الخبرات الأكاديمية والأنشطة العادية غير الفعالة لأنهم يختلفون في قدراتهم عن الأطفال العاديين، فينشقون عن أقرانهم أو قد يصيبهم نشاط مفرط على نحو مرضي وغير طبيعي.

- **توقعات الآخرين:** إن التوقعات العالية من قبل الآباء والمدرسين لتحصيل الموهوبين تجعلهم يثقلون عليهم بالدروس والأنشطة والعمل الإضافي دون مراعاة للوقت اللازم للجانب الاجتماعي والعاطفي.

- **علاقات الأقران:** لدى الأطفال الموهوبين العديد من السمات التي تجعلهم يشعرون بالاختلاف عن أقرانهم، مما يؤثر سلبا في علاقاتهم مع الآخرين، كالسعي لتنظيم الأشياء والأشخاص، والاهتمامات المتنوعة التي تقود إلى الانطواء، والأسئلة الكثيرة، والحساسية الزائدة، والتوقعات الزائدة عن الذات والآخرين.

- **علاقات الأسرة:** إن عدم خبرة الأسرة بالرعاية المناسبة لطفلهم الموهوب يؤدي إلى حدوث المشكلات العديدة بينهم، وكذلك تؤثر الأسرة في نمو الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لديه.

إلا إن الذكاء العام في الغالب لا يحقق السعادة والنجاح في حياة الموهوبين، حيث إن الموهوبين هم أكثر تعرضا للمشكلات الانفعالية من العاديين، ويحتاج أولياء أمور الأطفال الموهوبين إلى دعم لاكتساب الخبرة في كيفية التعامل مع التوترات الناتجة عن النمو العاطفي والجسدي والمعرفي لأطفالهم، وقد يواجه الأطفال الموهوبون بعض المشكلات بسبب خصائصهم المميزة. فأحيانا الفشل في المهمة يشعر الطفل الموهوب بتدني تقديره لذاته، فيحاول إخفاء موهبته، وأن الإدراك المبكر للطفل الموهوب بقدراته يؤدي به إلى الغرور وقلة الصبر في التعامل مع أقرانه من الأطفال العاديين، مما يدفع بهم للابتعاد عنه. وقد يعاني الطفل الموهوب أحيانا من الانطواء الذاتي بسبب شعوره بالاختلاف عن أقرانه من الأطفال العاديين، وقد يعاني الطفل الموهوب من الإحباط عندما لا يجد الدعم الكافي من الأسرة والمدرسة (السرور، 2013.

قضايا الطلبة الموهوبين العاطفية في المرحلة الثانوية:

إن تعرف المعلم على القضايا العاطفية التي قد يواجهها الطلبة الموهوبون يساعد على تمكين الطلبة من تعلم كيفية مواجهة مثل هذه القضايا والصعوبات والتغلب عليها، لا سيما وأن كثيراً من الطلبة الموهوبون غالبا ما يظهرن قلقاً وخوفاً شديداً على مستقبلهم الدراسي، رغم إيمانهم

بقدراتهم المتميزة، وقد يكون ذلك مرتبطاً بدرجة أكبر بتصور المجتمع لأدوارهم الاجتماعية في المستقبل (مغربي، 2008، 31).

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات، كدراسة:(مغربي، 2008؛ وعويدات، 2006؛ والزهراني 2009؛ والشهراني، 2010). إلى أن القضايا والصعوبات الاجتماعية والعاطفية التي قد يواجهها الطلبة الموهوبون في الغالب ما ترتبط بمعوقات خارجية أو داخلية، وعلى النحو الآتي:

المعوقات الخارجية :

تلعب العوامل البيئية دوراً مهماً في تطور ونمو الجوانب الشخصية المختلفة للطلبة الموهوبون، والتي يجدون فيها أنفسهم في عالم مليء بالمعوقات البيئية والاجتماعية التي قد تحول دون تفتح وتطور إمكانيات وقدرات التميز والموهبة لديهم، ربما يتعذر عليهم تبني أو تكوين اعتقادات وقيم فلسفية تعبر عن قدراتهم وإمكانياتهم الإبداعية. ويمكن تلخيص هذه المعوقات الخارجية بالنقاط الآتية (السمادوني، 2009):

أ- تأثيرات الوالدين على الطلبة الموهبين والمتفوقين: عادة ما يتأثر الأطفال بمعتقدات وتصورات الوالدين حول قدراتهم وإمكاناتهم المختلفة، مما قد يؤثر سلباً أو إيجابا على إدراك هؤلاء الأطفال لذواتهم ولقدراتهم وإمكاناتهم المختلفة، وفي هذا المجال أشارت نتائج دراسة ديفس وريم (Davis & Rimm, 2009) إلى وجود تأثيرات واضحة للوالدين على مفهوم الذات الرياضي، لدى عينة من الفتيان المراهقين الموهوبين، وأن للذكريات المرتبطة بالتعليقات الوالدية السلبية متجذرة في البناء النفسي لديهم، حتى بعد مرور سنوات طويلة، ومفارقتهم منزل والديهم، وأن علاقة الفتيان الموهوبين مع آبائهم لها دور إيجابي في نظرتهم لذواتهم، حيث يتأثرون بآبائهم الناجحين مهنياً ويعتبروهم قدوةً لهم، كما لوحظ أن الفتيان الموهوبين الذين يتمتعون بمستوى عال من الذكاء ممن عانوا وواجهوا مشكلات في التكيف الاجتماعي كان وراء ذلك علاقة سلبية بين مستوى الذكاء من جانب، ونظرة الموهوب لمظهره الجسمي، ولقدراته الاجتماعية.

ب– تأثير المعلم: يفترض أن يكون المعلم قادراً على تعرف واكتشاف الطلبة الموهوبين، كما أن المعلمين قادرون على تعرف واكتشاف الطلبة الموهوبين بسهولة، وغالبًا ما يتملك المعلمون الدهشة عند اكتشافهم لطالب موهوب، وعادة ما يظهر الطلبة الذكور مواهبهم وقدراتهم بدرجة أكبر من الطالبات الإناث، حيث أن الإناث يملن إلى إخفاء مواهبهن، وفي هذا المجال أظهرت نتائج دراسة مارا وديفيد (Mara and David, 1994) أن المعلمين والآباء يميلون إلى التعظيم من شأن وقدر الذكاء لدى الذكور والتقليل من شأن وقدر الذكاء لدى الإناث، وأن المعلمين أكثر دقة في تسمية أو ترشيح الذكور للتفوق في في الرياضيات والعلوم، من إمكانية تفوق الإناث، وإن لدى المعلمين ميلاً قويًا لاعتبار الأولاد المتفوقين أكثر كفاءة وأكثر موهبة من الإناث، في مجالات مهارات التفكير المنطقي والناقد وقدرات الحل الإبداعي للمشكلات، وأن الإناث أكثر كفاءة من الذكور في الكتابة الإبداعية.

المعوقات الداخلية:

كشفت نتائج بعض الدراسات التي أجريت على الفتيان الموهوبين والمتفوقين عن وجود عدد من العوامل والقرارات الشخصية ذات العلاقة بتصوراتهم لعدم قدرتهم على تحقيق التفوق والتميز في المجالات الدراسية والمهنية، ومن هذه العوامل: الشك في القدرات والمواهب، الاختيارات الشخصية المرتبطة بالأسرة، الاختيارات الشخصية المرتبطة بالواجبات، والاهتمامات بتنمية المواهب داخل أنفسهم، مقابل وضع احتياجات الآخرين في المرتبة الأولى، والقضايا الدينية والاجتماعية، ومن بينها العوامل الآتية:

أ– فقدان الثقة بالذات: حيث كشفت نتائج الكثير من الدراسات أن بعض الفتيان الموهوبين يفقدون بدرجات متفاوتة، حماسهم للتعلم، وشجاعتهم للتعبير وإظهار قدراتهم. وخلص بعض الباحثين من مراجعتهم للأدبيات إلى أن بعض الفتيان الموهوبين يبدأون في فقدان ثقتهم بأنفسهم منذ المدرسة الأساسية، ويستمر ذلك خلال المدرسة الثانوية وحتى التخرج من التعليم، ويتزايد لدى هؤلاء الفتيان بالتدريج الشك في قدراتهم العقلية العقلية، ويعتبرون أنفسهم أقل قدرة وأقل كفاءة مما هم عليه بالفعل، وأشارت نتائج بعض هذه البحوث أيضًا أن هؤلاء الفتيان يتجنبون المنافسة من أجل الحفاظ على العلاقات، حتى وإن كانوا مقتنعين

بفوزهم في هذه المنافسات وحتى مع اعتقادهم أن عدم دخولهم في مثل هذه المنافسات يعنى فقدان فرص استخدام قدراتهم ومهاراتهم التي يمتلكونها بالفعل (السمادوني، 2009).

ب- المشكلات الاجتماعية والعزلة : أشار السمادوني (2009) إلى أن إسقاط وصف موهوب أو مبدع يؤدي إلى خلق ظروف مواتية لمعاناته من مشكلات اجتماعية، ويفيد بعض الباحثين أن الموهوب يعتقد أن إسقاط وصف موهوب عليه يحرمه من كثير من الامتيازات الاجتماعية بسبب ردود الأفعال السلبية المتوقعة من الأقران على وجه التحديد، فنتيجة للخوف من استهجان الأقران وعدم استحسانهم له ربما يتعمد الموهوب إلى إخفاء قدراته والتنكر لها لتجنب احتمالات الظهور بمظهر عدم الجاذبية البدنية أو الافتقاد إلى الكفاءة الاجتماعية، وربما يرسل الآباء رسائل سلبية أيضًا للموهوب تتضمن تحديدًا للكيفية التي يجدر أن يتصرف بها، مدى التأدب الذي يجب أن يتحلى به، نوعية الملابس التي يفترض أن يرتديها، الكيفية التي يتعين عليه التحدث بها في المواقف المختلفة، مما يمثل ضغوطًا كثيرة عليه، لاعتقاده أن مواجهتها تقتضي تجنب التعبير عن تميزه ومواهبه، والظهور بمظهر الإنسان العادي فكرًا وانفعالاً وسلوكًا إيثارًا للسلامة وتلمساً لراحة البال.

ج- الكمالية: قد تدفع الكمالية أو الرغبة في الإتقان والكمال الطفل الموهوب باتجاه وضع وتبنى أهداف من نوعية مفارقة وشديدة التميز والطموح، بالتالي بذل جهد غير منقطع لتحقيقها بمستويات عالية جدًا، والأخطر من ذلك أن هذا الأمر ربما يدفعه إلى الإجهاد الدائم لتحقيق أهداف شبه مستحيلة وفقًا لمنطق العاديين، ومن هنا ربما يقضي حياته كلها في محاولات مضنية لا تتوقف لتحقيق الاتقان والكمال التام (الغامدي، 2016).

وبناء على ما سبق يرى الباحث أن على أن الطلبة الموهوبين لديهم أنواعاً خاصة من القضايا والصراعات، والتي تتطلب فهماً وإرشادا وأساليب واستراتيجيات خاصة بحاجة لاستخدامها في البيئة المدرسية من قبل المعلمين، بما يساهم في تقليل أو الحد من هذه القضايا والصراعات التي قد يعاني منها الطالب الموهوب.

أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين (Learning Style)

تتطابق أساليب التعلم المفضلة للطلبة الموهوبين مع خصائصهم التي تتميز بالدافعية العالية، والمثابرة، والثقة بالنفس، والاستقلالية، والتحكم الداخلي المرتفع، فهم يميلون الى أن يكونوا متعلمين مستقلين ذوي دافعية ذاتية، أكثر من الطلاب الذين يدفعهم المعلم للتعلم، وأنهم يحتاجون ويشعرون بالمتعة لمهام التعلم التي تكون غير نمطية ومرنة، وبدلاً من المهام عالية النمطية التي يحتاجها الطلاب الأقل قدرة، كما أنهم يفضلون مداخل المشاركة النشطة للتعلم، بدلاً من مداخل المشاهدة، وهم يستطيعون التعلم من خلال مجموعة متنوعة من القنوات الحسية البصرية والسمعية واللمسية والجسمية الحركية، وهم عامة يكونون أكثر تحملاً للمسؤولية، ويفضلون بيئة تعلم أكثر هدوءاً، ويفضلون التعلم بمفردهم أو مع طلاب موهوبين آخرين، وأن أساليب التعلم التي يفضلونها تلك التي تركز على المناقشة والحوار، والبرهان، ومناقشة الجماعة الصغيرة، والتدريس للرفاق، والتعلم التعاوني، والجولات الميدانية، ومراكز التعلم، وألعاب التعلم، والتعلم الإلكتروني، والمحاكاة، لعب الدور، والمشاريع، ومراكز التعلم، والتدريب المهني، والدراسة المستقلة (السمادوني، 2009).

ولقد ساد تركيز كبير في السنوات الأخيرة من نهايه القرن الماضي وبداية القرن الحالي على المصادر والأنظمة المعرفية من قبل التربويين وعلماء النفس، فظهرت مفاهيم عديدة مرتبطة بذلك وحظيت بإهتمام كبير، ودار معظمها حول عقل الانسان وفضوله وتفكيره، كالإدراك والانتباه والتخيل والذاكرة، وما فوق الإدراك والمعرفة، وقد انطوت دراسة هذه الظواهر والمفاهيم الحديثة تحت مظلة ما يسمى بعلم النفس المعرفي (العتوم، 2004).

ومن هذه المفاهيم مفهوم أسلوب التعلم الذي يعكس الطريقة التي يركز عليها المتعلم في معالجة المعلومات الجديدة وتذويتها وتذكرها (Rochford, 2003). ويشير البعض إلى هذا المفهوم على أنه تفضيلات الفرد بالتعلم والدراسة، أو الطريقة التي يفضلها الفرد في تعلمه، أي أن أسلوب تعلم الفرد يتضمن تركيزه على جزء معين، أو محاولته إدراك المعنى للمادة التعليمية ككل منذ بداية عملية التعلم من خلال هذا الجزء. أما في ميدان التعلم فيشمل مصطلح أساليب التعلم على الاختلافات النوعية بين عادات الطلبة الشخصية أو خياراتهم أو توجههم نحو

التعلم والدراسة. لهذا فهو مفهوم مركب من الخصائص المعرفية والعوامل النفسية التي تعمل معاً كأداة حول كيفية فهم المتعلم وتفاعله واستجابته للبيئة التعليمية (Klein, 2003).

بدأت فكرة أساليب التعلم على يد كارل يونغ (Carl Jung) الذي لاحظ الفروق الرئيسة في الطريقة التي يعي الناس بها المعلومات (الحسي مقابل الحدسي Sensation Vs Intuition)، والطريقة التي يتخذون فيها القرارات (التفكير المنطقي مقابل الشعور التخيلي)، وغيرها، ثم أتى بعده كثير من الباحثين الذين درسوا بشكل محدد الفروق بين الناس في التعلم وبحثوا في أعمال وأثار يونغ، ومنهم: مايرز برجز Mayers Biggs، وكاثرين بيجز Katherine Biggs، وانثوبي جريجورز Anthony Gregors، وكاثلين باتلر Cathleen Butler، وهارفي سيلفر Harvey Silver. هؤلاء العلماء فسروا الشخصية الإنسانية بطرق متعددة، وأشاروا إلى أن كافة نماذج أساليب التعلم تلتقي في نقطتين رئيسيتين، هما (Silver; Strong & Pevini,2003):

التركيز على العملية Process: حيث إن جميع هذه النماذج توجهت إلى عملية التعلم، أي كيف يدخل الفرد المعلومات إلى نظامه المعرفي، وكيف يفهم هذه المعلومات ويعالجها ويقيم النتائج المتمخضه عنها.

التأكيد على الشخصية Personality : حيث إن أساليب التعلم بشكل عام أن التعلم هو نتيجة العمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر، وتعد أساليب التعلم سلوكات معرفية او انفعالية او فسيولوجيه يتصف بها المتعلمون وتعمل كمؤشرات ثابته نسبياً للكيفيه التي يدرك بها هؤلاء المتعلمون بيئتهم التعليميه ويتعاملون معها ويستجيبون لها، وهي أيضا الطرق والفنيات والإجراءات التي يتبعها المتعلم ذاتياً لاكتساب خبرات جديدة (جابر وقرعان، 2010).

عناصر أساليب تعلم الطلبة الموهوبين:

لم يختلف علماء النفس التربوي كثيراً حول تعريف أسلوب التعلم، إلا أنهم تعددوا بشأن الاستخدام التطبيقي له، فظهر أكثر من تصنيف لأنواع هذه الأساليب وكيفية التعامل معها عملياً، إلا إن هذا التعدد التي يخدم الجانب التعليمي، وليسر الاهداف العملية للبحث التربوي، ويزود المعلمين بطرق منظمة لتطبيقات التعلم الفردي في غرفة الصف، ويفيدهم في

التعرف على التعددية الثقافية والنفسية لدى المتعلمين، واختبار أساليب التعلم وبرامج الاطلاح التربوي، والتنوع باستخدام طرق التدريس التي تتناسب مع هذه التعددية وقد ظهرت عدة تصنيفات لأساليب التعلم، وسوف يتم تناول أشهرها بالتفصيل، مثل تصنيف (Dunn&Dunn, 2004) الذي يعد أكثرها شمولاً (Cassidy, 2004).

عناصر أساليب التعلم لدون ودن: (Learning Style)

يعتمد هذا التصنيف على الأسلوب المعرفي والدماغ، وعلى التعلم التنافسي والنشاطات التعليمية كأساس نظري لتحديد هذا النظام. كما استفاد التصنيف من أطر التعليم الشخصي والعيادي، معتمداً على نظرية فردية الطلبة من حيث انهم يتعلمون أفضل بطرق مختلفة، بناء علية فإن الاتجاه الانتاجي في التدريس والتعلم يكون بتعريف وتحديد المداخل والطرق (الشروط والاشكال، والتفضيلات، والأساليب) التي يتعلم الطالب من خلالها بشكل أفضل (Cassidy, 2004).

إن استخدام هذا التصنيف يمكن في نوعين رئيسين من النشاطات: تحديد أساليب التعلم الفردية، وتخطيط وتنفيذ التعليم ليلائم هذه الأساليب. ويندرج تحت هذين النشاطين سلسله تتكون من (20) عنصراً لأساليب التعلم تصنف في خمس فئات كما ذكرها دون ودون، وهي(Cassidy, 2004):

الفئة الاولى: أساليب التعلم البيئية Environmental Stimuli Preferences

يستند هذا التصنيف الى الظروف البيئية التي يفضلها المتعلم أثناء الدراسة والتعلم، وهي:

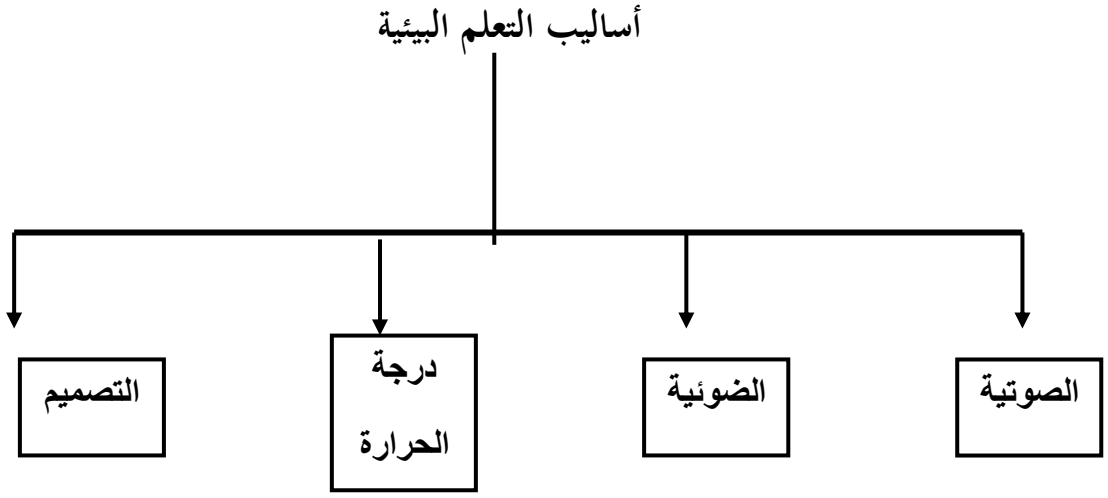
الصوتية Sound: يقصد بهذا العنصر تفضيل المتعلم لطبيعة الجو الصوتي الذي يرغبه أثناء التعلم والدراسة، فالبعض يفضل الإصغاء والهدوء، وأخرون يفضلون الصخب والموسيقى عند الدراسة والتفكير.

الضوئية Light: يتعلق هذا العنصر بمستوى الضوء الناعم القصير أو اللماع المفضل لدى المتعلم أثناء الدراسة والتعلم.

درجة الحرارة Temperature: يشتمل هذا الأسلوب في التعلم على مستوى الحرارة الذي يفضله المتعلم أثناء النشاطات التعليمية المختلفة، الذي يمكن ان يتنوع من الغرفة الباردة الى الحارة.

التصميم Design: يهتم هذا الأسلوب بتصميم الغرفة التعليمية من حيث الاثاث وطريقة ترتيبه خلال النشاط التعليمي، فالبعض يفضل المقاعد الدراسية التقليدية، والبعض الاخر يفضل الكراسي، وأخرون يريدون تصميم الاثاث مختلف عن الترتيب الرسمي (Dunn & Dunn,2004).

الشكل (1)



الفئة الثانية: أساليب التعلم العاطفية:

وتعتمد هذه الأساليب على المجال العاطفي في التعلم الذي يقسم المتعلمين الى أربعة أنواع :

الدافعية Motivation: يتناول هذا الأسلوب مستوى ونوع الدافعية الأكاديمية لدى المتعلم، حيث يمكن أن يكون المتعلم ذا دافعية ذاتية (داخلية) من خلال الاهتمام والاتصال بالزملاء، أو ذا دافعية خارجية تأتي من دعم وتعزيز الراشدين.

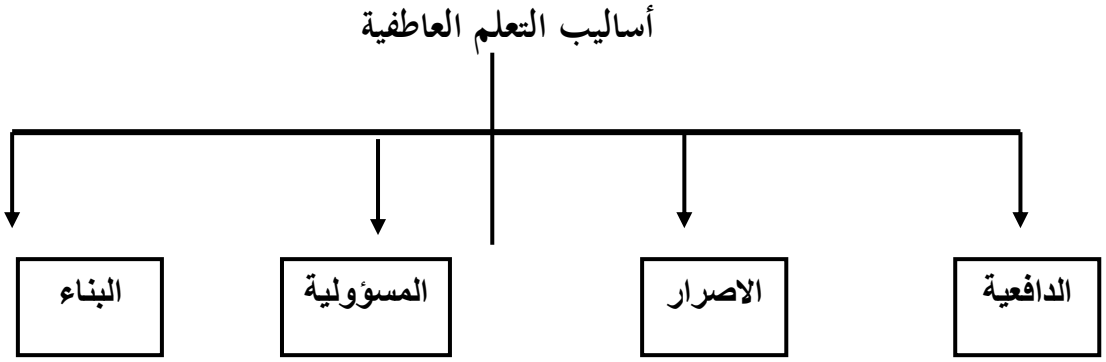
الإصرار والمواظبة Persistence: يرتبط عنصر التعلم بمدى إصرار الطالب على إنجاز المهمة التعليمية أو التدريسية، ومدى قدرته على البقاء في مهمة واحده، أي درجة تفضيل الفرد

للعمل في مهمه واحده لحين انتهائها، أو العمل بمهمات متنوعه متتالية. ويعتمد هذا العنصر على قدرة الطالب وسعة الانتباه لديه.

المسؤولية Responsibility: يعني هذا الأسلوب بمدى تفضيل الفرد لأن يأخذ مهمه تعليمية تنطوي عليها مسؤولية ما، إذ يرى الأسلوب أن بعض الافراد يفضلون العمل باستقلالية تامه وبدون إشراف وقياده وتغذية راجعة من أحد ، بينما يفضل أخرون العمل بالمهمات التعليمية تشمل الإشراف والتغذية الراجعة والقيادة.

البناء Structure: يركز هذا العنصر على تفضيل الطالب أو عدم تفضيله لبنية النشاط التعليمي والمهمات التعليمية، فهل يفضل بالضبط معرفة ماهي المهمة وكيف يسير فيها وما هو المتوقع منه ؟، أو يفضل أن يأخذ أهدافاً ويقرر بنفسه ما هي الإجراءات والوسائل الكفيلة لتحقيق الاهداف وإنجاز المهمة (Dunn،2004).

الشكل (2)



الفئة الثالثة: أساليب التعلم الاجتماعيةSociological Stimuli Preferences:

تصنف أساليب التعلم في هذه الفئة وفقاً للبعد الاجتماعي، وهي (Katzowitz,2003):

الذاتي (Self)، والفردي(Individual): يتعلق هذا العنصر بتفضيل المتعلم للعمل ضمن المهمة التعليمية، فعندما يعطى المتعلم تعييناً ما فإنه إما ان يفضل العمل وحده أو كعضو في جماعة.

مع الرفيق: يتضمن هذا الأسلوب في التعلم رغبة المتعلم في العمل مع زميل واحد فقط، ولكن ليس مه مجموعه من الرفاق، وليس وحده.

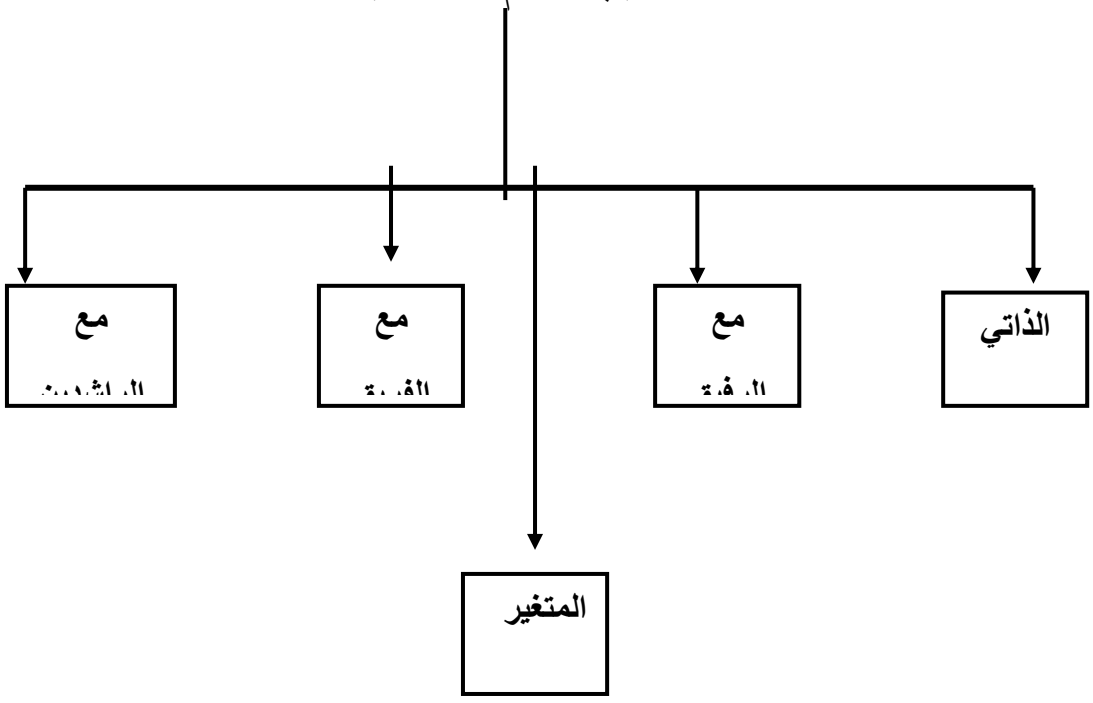
مع الفريق Pears/Team (**الجماعي** Group): يعني أن التعلم يفضل العمل ضمن فريق، وذلك من خلال مجموعة صغيره من الرفاق، الأمر الذي يساعده على القليل من التفاعل والمناقشة وإكمال المهمة مع الفريق، وبالمقابل يفضل الأخرون العمل وحدهم.

مع الراشدين: يفضل المتعلم في هذا الأسلوب العمل بوجود سلطه إشرافيه، أو مع الراشدين للتفاعل معهم.

المتغير: يرجع هذا العنصر إلى التنوع بالمهمات التعليمية، فقد يرغب الطالب بالروتين أو النماذج التقليدية، أو يحب الاجراءات والنشاطات خلال التعلم، وتغير الأوضاع الصفية وتنوعها.

الشكل (3)

أساليب التعلم الاجتماعية



الفئة الرابعة: أساليب التعلم الفسيولوجية:

تقسم هذه الفئة المتعلمين إلى أربعة أنواع بناءً على البعد الفسيولوجي والعصبي بالتعلم، وهذه الأنواع هي:

الإدراك الحسي: تكون هذه الأساليب التعليمية عبر الإصغاء والعرض او اللمس والحركة، فهناك من يحتفظ بالمعلومات أكثر عندما يكون النشاط التعليمي بصرياً، كعرض الصور والخرائط وغيرها، وأخرون عندما يكون النشاط سمعياً كالإصغاء والمحاضرة والأشرطة الصوتية والموسيقى، والبعض عندما يكون النشاط لمسياً وحركياً مثل كتابة الملاحظات أو عمل التجارب العلمية في المختبر والقيام بالنشاطات الحركية وغير الروتينية.

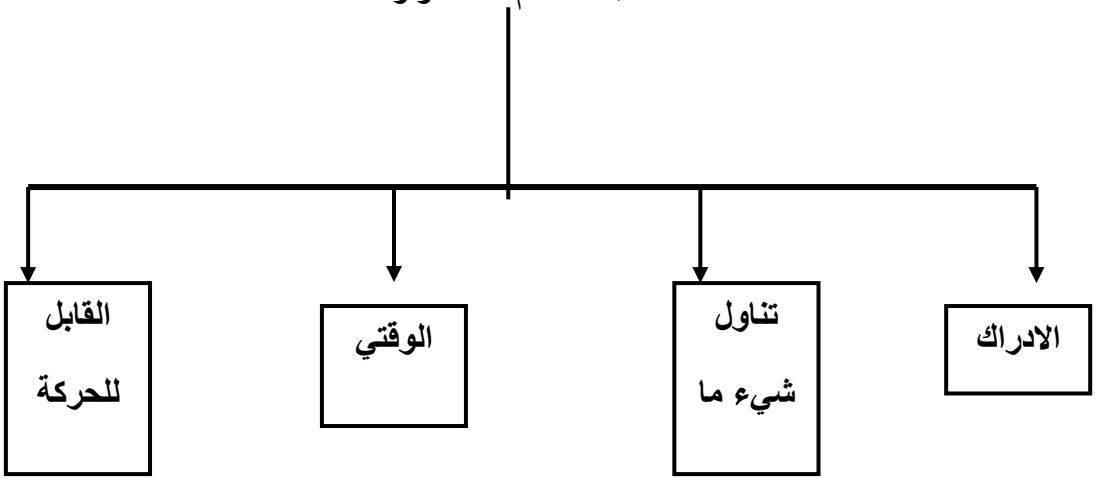
تناول شيء ما: يرتبط هذا العنصر بالحاجة إلى الأكل أو الشرب أو المضغ عند أداء المهمة التعليمية، فقط يفضل البعض شرب شيء ما أثناء الدراسة أو مضغ العلكة، وأخرون لا يحبون تناول أي شراب وطعام عند القيام بالنشاط.

الوقتي: يتعلق بمفهوم مستوى الطاقة بأوقات مختلفة من اليوم، فيفضل البعض القيام بالنشاطات التي تحتاج للتركيز في الصباح، والبعد يفضلها في المساء أو بعض الظهر.

القابل للحركة: صاحب هذا الأسلوب يقضي وقتاً طويلاً بالمهمة بينما هو مستمتع ومهتم بها، أو أنه يحب باستمرار تغير وضعه الجسمي من الجلوس إلى الوقوف إلى المشي. فهو يهتم بتفضيل الفرد المتعلق بتحريك الجسم، أو بقائه على وضع واحد ثابت خلال المهمة التعليمية.

الشكل (4)

أساليب التعلم الفسيولوجية



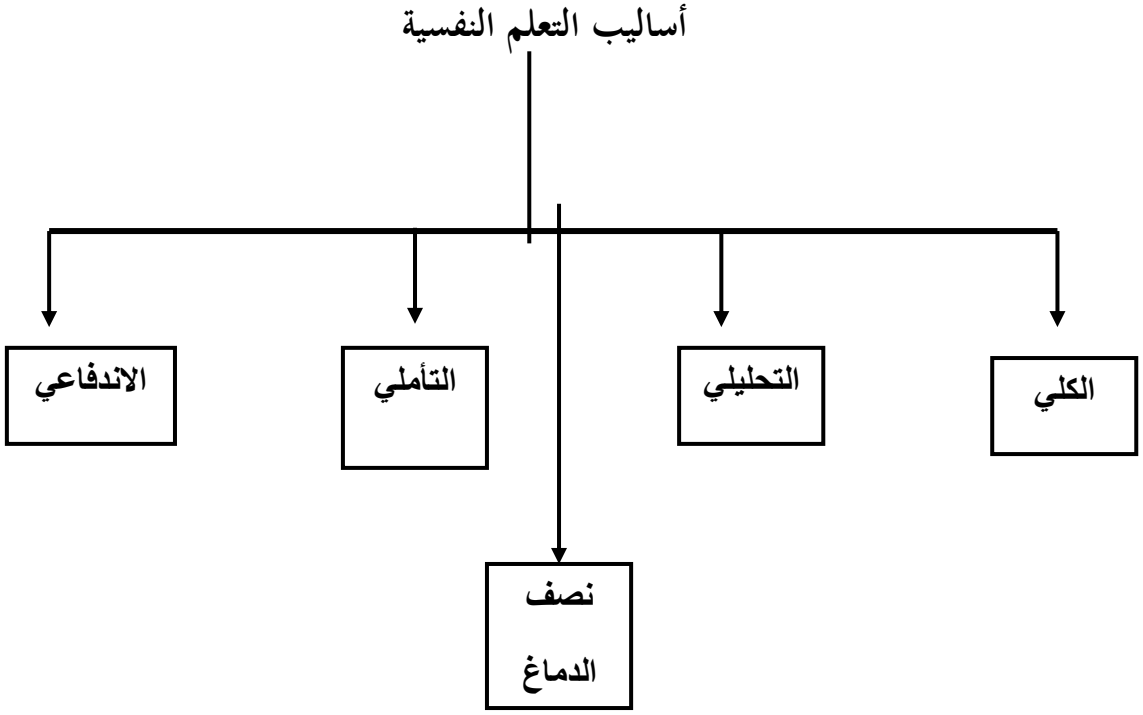
الفئة الخامسة: أساليب التعلم النفسية:

تصنف هذه الفئة المتعلمين استنادا للبعد النفسي بالتعلم، وذلك في ضوء الأنواع الثلاثة التالية:

الكلي مقابل التحليلي: يظهر هذا الأسلوب في التعلم من خلال تفضيل الطالب لإحدى الطريقتين التاليتين: والتعلم والدراسة من العنوان إلى الأجزاء(الكلي)، أو من الأجزاء والمهمات الصغيرة إلى الكل(الجزئي)، والكليون هم أشخاص يهتمون بالمعنى الكلي للموضوع وبالنتائج النهائية، ويحتاجون لعرض صورة كبيره للعمل قبل البدء بالتفاصيل، أما التحليليون فهم أشخاص يفضلون تعلم جزئيه واحدة في بالوقت الواحد ضمن تسلسل المعنى، ثم يضعون مجموع الأجزاء معاً ليكونوا الصورة الكلية(Gardner, 2000).

التأملي مقابل الاندفاعي Impulsive- Reflective: ويرتبط بدرجة السرعة في التفكير، فقد يفضل الفرد استخلاص النتائج واتخاذ القرارات بسرعة، أو يفضل أن يأخذ وقتاً للتفكير بالحلول البديلة المتعددة ويقيمها قبل اتخاذ القرار.

الشكل (5)



إن معرفة المعلم واطلاعه على نماذج وعناصر أساليب التعلم يمكنه من إعادة تنظيم البيئة والإجراءات التعليمية، ليغر في أساليبه التعليمية من طرق المحاضرة التقليدية إلى الصف المرن الذي يواجه الاتجاهات المختلفة، وتحديات التدريس في مجال التعددية الفكرية والثقافية لدى الطلبة والتي تكثر في الصف الحديث، وتجعل من هذا العالم مواكباً للتغيرات المتسارعة بطرق التعلم والتعليم، والاتصال والعلاقات في الميدان التربوي (Katzowitz,2003).

هذا وغالباً ما ينصب اهتمام معلمي الطلبة الموهوبين على استخدام أساليب التدريس المتصلة بالإدراك الحسي (السمعي، البصري، الحركي)، والتي يمكن إيجازها كما يلي:

أساليب التعلم المستندة للأدراك الحسي:

إن تصنيف الناس من حيث أساليب التعلم التي يفضلونها وفقاً لمبدأ الإدراك الحسي، يتضمن أن الناس يتعلمون عبر حواسهم المختلفة، وأن هناك نسبة تتراوح بين (20%_30%) ممن هم في سن الدراسة يتذكرون ما يسمعون، و(40%) يتذكرون ما يرون أو يقرأون، وهناك الكثيرون ممن يحبون أن يكتبوا أو يستعملوا أصابعهم بطريقة حركية معينة كي يساعدوا أنفسهم

على تذكر حقائق أساسية، وفي ضوء ذلك يقسم الطلبة أو المتعلمون حسب أسلوب تعلمهم إلى أربع فئات (Sayles& Shelton,2005):

المتعلمون السمعيون (Auditory):

يعرف المتعلم السمعي بأنه الشخص الذي يتذكر على الأقل (75%) مما يناقش أو مما يسمع خلال فترة من (40-45) دقيقة، وكلما كان المتعلمون أصغر سناً كانوا أقل احتمالاً لأن يصبحوا متعلمين سمعين (حسن وفارع والوقفي، 2008).

إن المتعلمين السمعيين يحبون الضوضاء ويصدرون الأصوات، ويستمتعون بالحديث والاستماع، ويصدرون أصواتاً عند القراءة كتحريك الشفاه والهمس، كما أنهم يتذكرون أسماء الأشياء أكثر من والوجوه، وهم يتذكرون ما يسمعون ويستطيعون أن يعيدوا ما سمعوه في مناقشات سابقة ومحاضرات ما، فهم يختزنون الكلمات في أدمغتهم بنفس طريقة المسجل، ويستعيدونها متى أرادوا- عندما يركزون أو يندفعون الى ذلك. أن القدرة على هذا الاداء هي هبة جسمية، صحيح أنه يمكن تطوير حاسة السمع بالتدريب والجهد، ولكن ذلك لا يكون ألا وحاسة السمع قد تطورت تطوراً فسيولوجياً كافياُ (Abiator,2007).

إن المتعلمين بكافة مستوياتهم يتعلمون بسهولة وكفاءه بالاستماع، بالتالي يجب أن تقدم لهم المعلومات والمهارات الجديدة بالاستماع اليها، ولما كانت حاسة السمع عندهم قوية فهي إذاً الحاسة التي يجب ان تستعمل منطقياً في بداية الدرس. فبعد سماع المتعلمون للمواد الجديدة، فأنه لابد من أن يعززوا ما تعلموه، وذلك بالاعتماد على الحاسة الأقوى الثانية لديه بعد السمع، فأن كانت حاسة الابصار فأن علية بعد أن يسمع المادة الجديدة أولاً أن يقرأها، وإذا كانت الحاسة الاقوى الثانية عنده هي اللمس، فأن على مثل هذا الطالب بعد الاستماع للمادة الجديدة أن يكتب ملاحظات من المحاضرة أو النقاش الذي استمع له، ومن بعد ذلك ينبغي له أن يقرأ مستخدماً ثالث حواسه قوه (البصر) لتعزيز ما سمع أو كتب (Blake,2004).

وتكمن أهميه التعلم السمعي للطالب الموهوب من خلال التعلم بشكل أفضل عندما تعرض المعلومات بشكل مسموع وبلغه شفوية، بالتالي فهو يستفيد من المعلومات المسجلة

على أشرطه، فهو عندما يحاول تذكر شيء ما عادة ما يستمع وكأن شخص يخبره معلومة، أو يسمعها بنفس الطريقة التي قرأ بها بصوت مرتفع (العبويني، 2008).

1- المتعلمون البصريون Visual:

هذه الفئة من المتعلمين يحبون التعلم بالمشاهدة، فيراقبون ويرون ما يفعله الآخرون، ويحبون الصور والأشكال، ويميزون الكلمات بالنظر من خلال شكلها، ويتميزون بالتصورات الحية كأحلام اليقظة والسرحان والتخيل بكثير من التفاصيل، وقادرون على تذكر الوجوه أكثر من الأسماء، ويعرف التعلم البصري على أنه التفكير في الاشياء بصرياً عن طريق التصور، مع امتلاك القدرة على تعديل هذا التصور المرئي في الذهن قبل أن يترجمه الشخص الى واقع، وهو القدرة على استعمال الفضاء أو الفراغ بشتى أشكاله، بما في ذلك قراءة الخرائط وتخيل الاشياء وتصور المساحات، وهم متعلمون يحتاجون الى رؤية حركات المدرس وتعابير وجهه لفهم محتوى الدرس تماماً، كما يميلون الى تفضيل الجلوس في واجهة الفصل لتجنب العوائق البصرية ويفكرون في الصور، ويتعلمون بشكل جيد من خلال العروض البصرية التي تتضمن: الرسوم التوضيحية، وكتابة النصوص باستخدام الشفافيات، والفيديو واللوحات والصور في أثناء المحاضرة أو المناقشة في الصف، والمتعلمون البصريون كثيراً ما يفضل أخذ الملاحظات المفصلة لاستيعاب المعلومات. والمتعلم البصري يتعلم بالمشاهدة، ولديه خيال ذكي، ويتذكر الوجوه بشكل جيد، ويميل الى أن يكون منظماً جداً، ويحب التدبر في المشكلة أو المهمة قبل إعطاء قرار معين (Sloon,2004)

أما المعلم الذي يراعي الطلبة البصريين، فعليه أن يزودهم بقدر كاف من المواد البصرية في أشكال وبنى متعددة، وأن تكون المعروضات البصرية منظمة بشكل جيد، ويجب علية خلال الدرس التأكد من جلسة هؤلاء الطلاب بحيث تسمح لهم بالرؤية الجيدة، وان والبيانات والاعمال المكتوبة سهلة القراءة بالنسبة لهم، وليكون ناجحاً ومعهم ومشوقاً لهم عليه استخدام تنوع تكنولوجي متكامل: مثل: الكمبيوتر، وكاميرات الفيديو، والفيديو والتلفاز، والصور والانترنت (Petrakis,2003).

وتكمن أهمية التعلم البصري للموهوب من خلال التعلم بشكل أفضل عندما تعرض المعلومات من خلال صور أو مخططات، ويستفيد من المعلومات التي تعرض له باستخدام الوسائل المرئية، الافلام، الاشرطة، الخرائط، المخططات، ويستمتع بالنشاطات التي تتطلب تصميمات وفنوناً مرئية. (العبويني،2008).

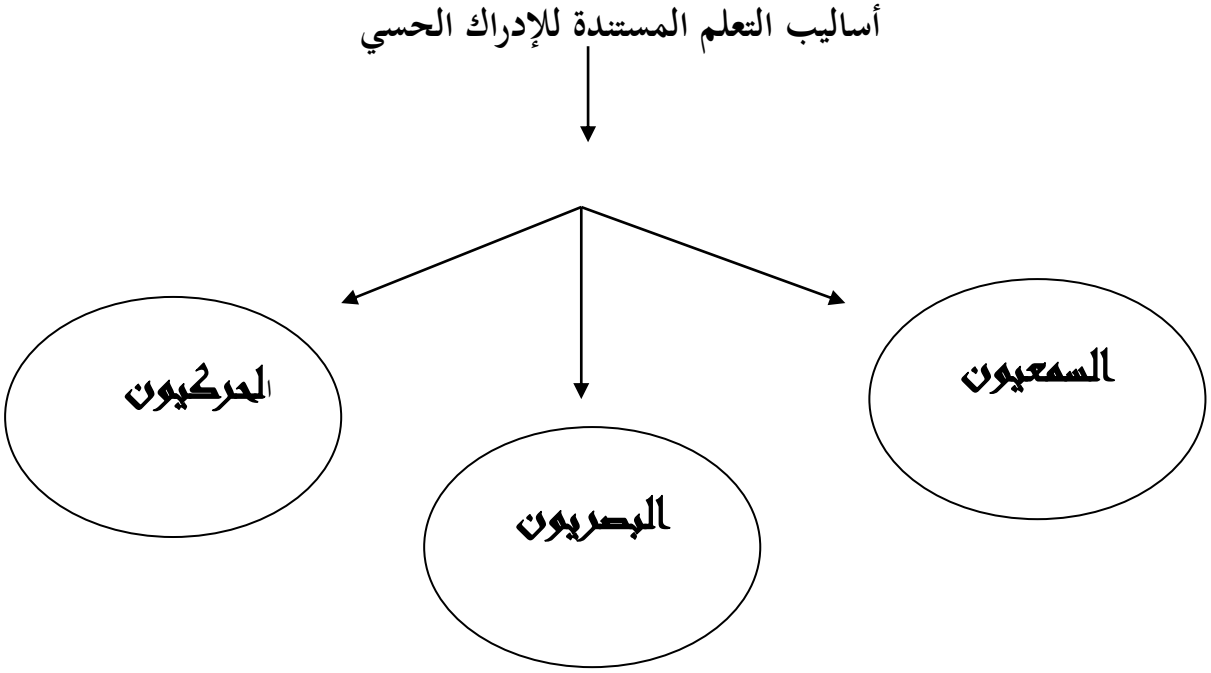
3–المتعلمون الحركيون (Kinesthetic) :

إن القوى الإدراكية لدى المعلمين الحركيين تتباطأ في نضجها قياساً بالقوى الإدراكية إلى غيرهم من العاديين، وعلى هذا فهم لا يتذكرون قدراً كبيراً مما يقال لهم ويحتاجون إلى تذكير متكرر، ثم أنهم كثيراً ما ينسون معظم مما يرونه ويبدون عاجزين عن استذكار التفاصيل والخصوصيات. وهم على وجه الإجمال يستطيعون التعلم بسهولة أكبر بالجمع بين الخبرات اللمسية والحركية، وهم بالعادة كثيرو الحركة ويعبرون عن انفعالاتهم جسديا، مما يسبب لهم مشاكل مع الاخريين لأنهم يقتربون منهم ويلمسونهم (Abiator, 2007).

وإن المتعلمين ذوي التعلم الحركي يركزون على الحركة والعمل واللمس، ويتعمون بشكل جيد من خلال الطرق العملية، ويستكشفون العالم المادي حولهم بنشاط، وقد يجدون صعوبة للجلوس لفترات طويله، وقد يكونوا مشتتين لحاجتهم الى النشاط والاستكشاف، والمتعلم الحركي يتفوق في اللمس والشعور في كل شيء، ويحب أن يتحرك عند التعلم أو القراءة، ويحب اللعب (علي، 2009).

فقد أولت الدول المتقدمة والمؤسسات التربوية أهمية خاصه لهذا الجانب وبالأخص للمراحل الاولية من عمر الافراد سواء في رياض الاطفال أو المدارس وصولاً لأعمار الشباب، ويمكن ان يفيد التعلم الحركي الطالب الموهوب من خلال التعلم بشكل أفضل عندما يستخدم يديه في الأنشطة، ويستفيد من خلال القيام بالتجارب في المختبر لمساعدته على اكتساب المعلومات، ويتعلم بشكل أفضل عندما يكون نشاطاً جسمياً في البيئة التعليمية مثل ممارسة لعب الادوار في العملية التعليمية (العبويني، 2008).

الشكل (6)



دور المدرسة في رعاية الطلبة الموهوبين:

تعد المدرسة المكان المناسب والأفضل لرعاية الطلبة الموهوبين وذلك لما تحويه من استقرار نفسي ومحافظة على إبقاء قنوات التواصل مع الطلبة وشعورهم بالانتماء فحيث تتكامل مع مصادرها لرعاية الطالب الموهوب، ولا يتحقق ذلك إلا بوجود معلم مؤهل مبدع قادر على اكتشاف قدرات طلابه وتصميم البرامج المناسبة والأنشطة لرعايتهم واستخدام مختلف المصادر للتنمية تلك المواهب والعناية والاهتمام بها.

إن البيئة المدرسية الغنية بالمثيرات والمنفتحة على الخبرات والتحديات الخارجية تعد أحد المكونات الأساسية داخل المجتمع المدرسي وخارجه والتي يفترض أن تكون متكاملة من حيث توافر عناصر البيئة المدرسية من إدارة ناجحة والمعلمين الأكفاء المؤهلين والمنهج المناسب والمبنى المتكامل والوسائل والأدوات والتجهيزات التعليمية المناسبة التي تنسجم مع احتياجات ومطالب الطلبة الموهوبين، والتي تلعب دوراً هاماً في إبراز مواهبهم في جميع المجالات ورفع مستوى قدراتهم، علما بأن البيئة المدرسية الغنية بمصادر التعلم والتي تقدم فرص للطلبة تمكنهم من

اكتشاف ما لديهم من استعدادات واهتمامات بمثابة البنية التحتية لبرنامج مدرسة الموهوبين والمتفوقين والتي تسعى إلى تنمية التفكير والإبداع (Abdulhameed,2012).

ويفترض أن تسعى إدارة مدرسة الموهوبين إلى تحقيق مجموعة من الوظائف وتأتي في طليعتها: تهيئة الظروف المناسبة التي تساعد على تربية الطلبة وتعليمهم، بما يحقق النمو الشامل في كافة الجوانب النمائية، والارتقاء بمستوى أداء المعلمين، وتحديث المناهج وإثرائها وتطويرها بحيث يتمكن من الكشف عن استعدادات الطلبة وصقل مواهبهم، لذا يتوجب على الإدارة المدرسية المهتمة برعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين العمل على رسم خطة لرعاية الطلبة الموهوبين، ثم تقوم بمناقشتها مع المعلمين في مجلس رعاية الموهوبين ومن ثم صياغتها على أرض الواقع خلال العام الدراسي مع متابعتها بدقة وتقييمها باستمرار والتي تهدف بشكل أساسي إلى حصر المواهب والتعرف عليها وما البرامج التي سوف تقدم للموهوبين.

كما إن عملية تطوير البيئة المدرسية لتكون بيئة ايجابية فعالة غنية بمصادر التعلم وتلبي احتياجات الطلاب الموهوبين ومثيرة للإبداع فإنها تحتاج للتعامل مع العناصر الآتية (Saeedi, 2012):

- فلسفة المدرسة وأهدافها: حيث إن الهدف الأسمى الذي تسعى المدرسة لتحقيقه هو تنمية الإبداع والتفكير لدى الطلاب والمعلمين ويتم ذلك من خلال تقدم فرص لجميع أطراف العملية التعليمية.
- المجتمع المدرسي: وهذا يتطلب أن يشيع في المدرسة روح الانسجام وتقبل واحترام الأفكار والآراء والاتجاهات المخالفة والنقد البناء بما يكفل حرية التعبير والمشاركة والعطاء والعمل بروح الجماعة والفريق الواحد.
- المناخ الصفي والجو العام للصف وذلك بما يتوفر به من أدوات ووسائل وتجهيزات وأثاث، واستجابات الطلبة وردود أفعالهم على مداخلات الطلبة وردود أفعال الطلبة على أسئلة المعلم.

- مصادر التعلم المختلفة والبرامج المخصصة للكشف عن الموهوبين والتعرف عليهم والذي يتم من خلالها اكتشاف ما لدى الطلبة من قدرات ومهارات في مختلف المجالات الإبداعية.
- أساليب القياس والتقويم المستخدمة للطلبة الموهوبين ومنها تقييم المحكمين وتقييم الرفاق والتقييم الذاتي والبطاقة التراكمية وغيرها من أدوات التقييم.

كما تشير السرور (2013) إن دور إدارة المدرسة في رعاية الموهوبين يتمثل في بداية العام الدراسي وذلك عبر ترتيب الجدول الدراسي وإعداد برامج إثرائية لمهارات التفكير للموهوبين، حيث أن تربية الطلبة الموهوبين والمتفوقين تتطلب بيئة مناسبة بدأً من الاختيار المناسب للمكان، ومن ثم تجهيزه بما يلزمه من أدوات ومعدات مختلفة، ولهذا من شروط المكان أن تكون مساحته واسعة لتفي بكافة المستلزمات، وأن تكون جيدة التهوية والإضاءة، وعلى أن يتم تقسيمها إلى مجموعة من الزوايا المختلفة زاوية خاصة بالمعلم، وزاوية لعمل الطلبة، وزاوية مكتبة تحتوى على مجموعات واسعة من الكتب والموسوعات والقواميس في شتى فروع العلم والمعرفة، وفرش مريح، وزاوية للأجهزة تحتوي على أجهزة عرض وكاميرات وكمبيوترات وتلفاز وفيديو وغيرها من المعدات والتجهيزات.

مناهج الطلبة الموهوبين:

يعتبر المنهاج المدرسي والبرامج الإثرائية من المكونات الأساسية والهامة لبرامج رعاية وتعليم الطلبة الموهوبين، كما أنها يشكل العامل الثاني لنجاح برامج تعليم الطلبة الموهوبين بعد المعلم، وذلك لأن الأصل في وجود مثل هذه البرامج هو قصورها عن تلبية حاجات الطلبة الموهوبين ومطالبهم النمائية المختلفة، ومن هنا فإنهم بحاجة إلى منهاج متميز ومتطور يخترق حدود ما يقدمه المنهاج العام الذي يقدم للطلبة العاديين، لذا يفترض أن تكون مناهج الطلبة الموهوبين تتلاءم وتنسجم مع احتياجاتهم المعرفية والانفعالية والإبداعية والحس حركية، وأن أي تعديلات أو إضافات على محتوى المنهاج أو أساليب التعلم ومخرجاتها شريطة أن لا تختصر المدة الزمنية اللازمة للانتقال من مرحلة إلى أخرى (الغوراني، 2009).

لذلك هناك ضرورة أن تكون مناهج الموهوبين مخطط لها مسبقاً بشكل تراعي ميول الطلبة واهتماماتهم الدراسية، وأساليب التعلم المفضلة لديهم، ومحتوى المناهج الدراسية العامة للطلبة، وتراعي إمكانات المدرسة المادية من مصادر وبرامج إثرائية وإنشاء المدارس مختلطة بين الموهوبين والعاديين وتوفر فصول خاصة بهم تتوفر فيها الإمكانيات، مع ضرورة وضع مناهج ذات مستوى رفيع ينسجم مع قدراتهم العقلية، مع اتباع طرق التدريس الفردية لكل موهوب وإتاحة الفرصة لإشباع ميولهم ورغباتهم وذلك عن طريق إجراء التجارب والتطبيقات العملية والبحث والتنقيب، والقيام باختبارات الذكاء والقدرات التي تكشف عن مواهبه الطالب عن غيره من الطلبة العاديين وتنسجم وقدراتهم (Milltown,2009).

كما إن هناك العديد من الأهداف العامة للمناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين تتمثل بما يلي: الكشف المبكر عن هذه الفئة، وإيجاد بيئة داعمة ومساندة لتطوير وتنمية قدراتهم وحمايتها من التراجع. الحماية من الانسحاب والتسرب من المدارس، والانحراف، لأن خطورة الانحراف عندهم خطره يفوق خطورة انحراف الأفراد العاديين، والتوجيه نحو التخصص المستقبلي في سن مبكرة، وإعدادهم ليكونوا قادة في حقول المعرفة المختلفة أياً كانت مواقعهم، بما يخدم المجتمع وتقدمه، وتوفير البرامج التربوية التي تدفع بقدراتهم إلى أقصى حد ممكن، واستثمار طاقاتهم وإمكاناتهم لأطول فترة زمنية ممكنة في التنمية والإنتاجية، وإعداد الكفاءات للعمل في المجالات الحساسة والرئيسية حسب الخصوصية التي يعتمد عليها مستقبل المجتمع أو الأمة التي ينتمون إليها (السرور، 2013).

كما إن هناك ضرورة توفير الرعاية الاجتماعية والمادية والعلمية لطلبة الموهوبين التي تكفل الاستمرار في تفوقهم وإظهار مواهبهم ومتابعتهم بعد تخرجهم للانخراط في المصانع والحقول التجريبية والمختبرات العلمية وفي المراصد الفلكية وحقول البترول ومناجم المعادن لتؤمن لهم الخبرة العملية التي تؤهلهم، وضرورة أن تعمل المدرسة على إتاحة فرص الاستفادة من الوسائل الإعلامية، والبرامج المتنوعة والمؤتمرات العلمية، وضرورة توعية الأسرة بكيفية معاملة الموهوبين (Hamamoto،2007) .

كما إن الطالب الموهوب في تعلمه لا يتقيد بالخطوات والتسلسل المنطقي للتعلم للوصول إلى نتيجة ما فهو يستطيع أن يقفز عدد من الخطوات المنطقية وأن يسد الثغرة بينها بسرعة ليصل إلى النتيجة وحل المشكلة ولهذا فإنه تعلمه يتطلب تعليمه كيفية التعلم من جهة، وعلى استخدام الطرق الاستكشافية في التعلم من جهة أخرى، فإن تعليم الطفل المتفوق الطريقة الصحيحة للتعلم وأن يصبح متعلماً مستقلاً بذاته، وأيضاً تشجيع التعلم الاستكشافي لديه وما يتمثل به من إثارة واستمتاع وإشباع كل هذا كفيل بان يساعد الطفل المتفوق أن يعمم هذا النتاج على شكل اتجاه عام في الحياة فنساعده بذلك على التكيف الإيجابي مع نفسه ومع المجتمع بشكل عام (زياد، 2009).

وهناك بعض الخصائص التي يجب توفرها في مناهج الطلبة الموهوبين والتي من أبرزها أن تحتوى على مستوى عالٍ من الأفكار المتطورة التي تقدم فرص للاستفادة من الخدمات التعليمية المقدمة والتي تلبي الحاجات الفردية الخاصة بكل طالب، وأن تتضمن أنشطة لامنهجية تنمي مهارات التفكير العليا، كما ينبغي أن يترك تنظيمها وفقاً للقضايا والموضوعات الموجودة في المنهاج الأساسي بما يضمن استخدام الأفكار التجريدية التي توفر فرص لتقديم إنتاجيات مبدعة ومتقدمة ولاستكشاف والبحث في مجالات اهتماماتهم (Dwyer،2010).

ويوضح جروان (2008) أن منهاج الموهوبين يتمثل في عدة عناصر، أبرزها:

- الأهداف المتضمنة في الخطوط العريضة للمناهج والكتب المدرسية المقررة التي تقرها وزارة التربية والتعليم، وإعادة محورتها بحيث تتلاءم مع هذه الفئة من الطلبة وتفي بحاجاتهم الخاصة، وكما تسير وفق الموضوعات الأساسية التي يسير عليها المنهاج العادي، ومستوى الذكاء والموهبة عند الطلبة، والإمكانيات المتوفرة في البيئة المدرسية، ومستوى اهتمام الطلبة ودافعتيهم.

- المحتوى الذي يتطابق مع الأهداف في مجال تكثيف محتوى المنهاج الرسمي، والتعمق عند طرح موضوعات المنهاج، وإدماج مهارات التفكير العليا في المحتوى، وإدخال مشروعات بحثية تلبي احتياجات الطلبة واهتماماتهم والتركيز على موضوعات تشمل مجال واسع ومتشعب من الخيارات والمواد ومواضيع يمكن أن يتعلمها الفرد بشكل ذاتي.

- استراتيجيات وأساليب التعلم والتي تولى اهتمامها وتركيزها على استخدام المعرفة أكثر من مجرد اكتسابها، وتشمل أساليب التعلم بالتعليم الفردي، والتعاوني ورحلات ميدانية استكشافية، ونقاشات جماعية حوارية، ومحاضرات ولقاءات وندوات، في حين تتمثل استراتيجيات التعلم باستراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية اللعب، واستراتيجية طرح الأسئلة لتنمية مهارات التفسير، المقارنة، واستراتيجية الاستقراء، لتدعم التفاعل الاجتماعي بين الطلبة.

ويرى الباحث أن هناك من يزعم بأن الطلبة الموهوبين يستفيدون من منهج له أبعاد تختلف عن المنهج الذي يقدمه التعليم العام. ولكن معلمي التعليم العام يستطيعون تدريس الطلبة الموهوبين عندما يكون لديهم الوعي الكافي ببعض الموضوعات والمتمثلة في تنمية مهارات التفكير وتنمية الإبداع في حل المشكلات وانتقاء المواد والطرق المناسبة للتدريس والإلمام بالمتطلبات والحاجات الانفعالية للموهوبين والوعي بأهمية التعرف على خصائص الطلبة الموهوبين.

برامج رعاية الطلبة الموهوبين:

تعد برامج رعاية المتفوقين والموهوبين أحد أهم الوسائل التي تكفل توفير البيئة التعليمية المناسبة لتنمية قدراتهم الفردية وتنمية ميولهم الشخصي إذا كانت هذه البرامج معده إعداداً جيداً ومتكاملاً ومنسقاً، حيث أن البرامج غير المؤهلة لا تقدم البيئة التعليمية المناسبة لتنمية القدرات الفردية والميول الشخصية، الأمر الذي قد يحد من الاستفادة بشكل كامل من جميع قدرات الموهوبين (جروان، 2012).

وذكر العاجز ومرتجى (2012) ثلاثة اتجاهات استخدمت لرعاية الموهوبين وهي:

- الاتجاه الأول: ينادي هذا الاتجاه بضرورة عملية الدمج بحيث يتم دمج الطلبة الموهوبين بالمدارس العادية (دمج أكاديمي) وذلك للمحافظة على التوزيع الطبيعي للقدرات العقلية في الصف بأن يتضمن ثلاث مستويات (متميز، عادي، دون العادي)، وبذلك يتم المحافظة على مستوى التفاعل الاجتماعي في الصف مما لا يحرمهم من فرص التنافس الشريفة.

- الاتجاه الثاني: ينادي أصحاب هذا الاتجاه بفكرة العزل بحيث يتم فتح مدارس خاصة بالطلبة الموهوبون (أكاديميات الموهوبين) وعزلهم عن أقرانهم العاديين وذلك بغية إعداد الكفاءات والكوادر العلمية المتخصصة وإعداد القيادات الفكرية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية، وتوفير فرص الإبداع العلمي للطلاب الموهوبين.

- الاتجاه الثالث: بينما ينادي أصحاب هذا الاتجاه بفكرة دمجهم مع الطلبة العاديين في المدارس ولكن على أن يتم تخصيص صفوف خاصة بهم وذلك للمحافظة على التفاعل الاجتماعي للطلاب وإعداد وتأهيل كوادر بشرية مؤهلة ومدربة ومتخصصة وقيادات فكرية وعلمية واجتماعية واقتصادية تفسح المجال لتطوير الإحساس بالتميز وتوفير فرص تنافسية شريفة لطلاب العاديين.

اكتشاف الطلبة الموهوبين:

ان مدى نجاح البرامج المعَدة لرعاية الموهوبين يتوقف إلى حد بعيد على مدى النجاح في تشخيصهم وحسن اختيارهم لذلك تعددت وتطورت وسائل وطرق التعرف على الموهوبين والكشف عنهم والتي من أهمها (طنطاوي، 2008):

- ملاحظة العمليات التي يستخدمها الطالب في تعلم أي موضوع أو خبره في داخل غرفة الصف او خارجها.

- ملاحظة أداء الطالب او نتائج تعلمه في أي برنامج من برامج النشاط أو أي محتوى يعرض له اثناء الممارسة، والطريقة التي يسلكها في حل المشكلات.

- تقارير الطلبة عن أنفسهم، أو تقارير الآخرين عنهم، مثل تقارير المعلمين ومشرفي الأنشطة والآباء والأمهات وزملاء الدراسة.

- استخدام المقاييس النفسية مثل اختبارات الذكاء، والتحصيل، ومقاييس الابداع. (قطامي،2010).

ومن المعروف أنه لا توجد طريقة واحدة يمكن من خلالها التعرف على جميع مظاهر الموهبة، لذلك فإن التعرف يتحقق بشكل أفضل دائماً باستخدام مجموعه من الأساليب المتنوعة التي تعتمد بشكل أفضل دائماً على عمل الفريق.

كما يجب التذكر أنه كلما بكّرنا في اكتشاف الطالب الموهوب وهو ما زال في مرحلة عمرية قابله للتشكيل كان ذلك أفضل بكثير من الانتظار الى سن متأخرة قد يصعب فيها توجيه الموهوب الوجهة المرجوة نظراً لما اكتسبه من أساليب وعادات تجعل من الصعب علية التوافق مع نظام تربوي او تعليمي مكثف.

رعاية الطلبة الموهوبين في المدرسة:

الأساليب التي يمكن اتباعها في رعاية الموهوبين: (التجميع، والإسراع، والإثراء)، وذلك كما يلي:

أولاً: التجميع

والذي يمكن تصنيفه في ثلاثة أنوع هي (السرور، 2013):

1.التجميع عن طريق إنشاء فصول خاصة بالموهوبين: وهي فصول تنشأ ضمن المدارس العادية ولذلك فهي تتبع المناهج التقليدية مع إثرائها بحيث تصبح أكثر عمقاً، ويشترط للقبول في هذه الفصول حصول الطفل على نسبة ذكاء لا تقل عن (125) درجة على مقياس الذكاء، وكان الغرض من إنشاء هذه الفصول تقديم برامج دراسية تناسب المتفوقين من حيث إثرائها وعمقها، وكان الطلبة يصنفون حسب مستوياتهم من صف الى أخر.

وقد تم إتباع هذا الأسلوب في الولايات المتحدة الامريكية في المدارس الابتدائية والمتوسطة في أوائل القرن العشرين في نيويورك، وهناك شروط معينه لابد من توفره حتى يتم قبول الطلبة منها الخصائص الجسمية والانفعالية، والاجتماعية. (الداؤود، 2008).

2.التجميع عن طريق إنشاء مدارس خاصة بالموهوبين: أنشئت مدارس خاصة بالموهوبين في الولايات المتحدة الامريكية في عام 1901م وأشهر هذه المدارس مدرسة ريفير الابتدائية

للمتفوقين وهي تابعه لكلية هنتر، ويشترط للقبول فيها ألا تقل نسبة الذكاء عن 130 درجة على مقياس الذكاء، حيث تقوم تقديم برامج مرتكزة على نفس الأسس في المدارس العادية مع إثرائها بما يناسب الطلبة الموهوبين (الداؤود،2008).

3.التجميع عن طريق العزل الجزئي: وفي هذا النوع يدرس الطلبة مع زملائهم في الفصول العادية، إلا أنه يتم تجميعهم خلال فتره محدده من اليوم الدراسي حيث يقدم لهم تعليم خاص، ونظراً لأن الجمع من هذا النوع ليس كاملاً لذا يطلق عليه العزل الجزئي، حيث يتضمن إنشاء فصول خاصه يبدأ فيها الطلبة الدراسة مع زملائهم في الفصول العادية، ثم ينتقلون بعد ذلك في وسط اليوم الى الفصول الخاصة بهم ويدور التركيز في هذه الفصول على تنمية التفكير النقدي والتفكير التحليلي، وتعد مصر من أوائل الدول العربية التي أهتمت برعاية الموهوبين، إذ أنشئت فيها مدرسة للمتفوقين في المعادي عام 1955م، ويلتحق بها الخمسة الاوائل في الشهادة الاعدادية في أي منطقة تعليمية (قطامي، 2010).

ثانياً: الإسراع (Acceleration)

وهو الأسلوب الثاني من الأساليب التي أتبعت في بعض الدول في شأن رعاية الموهوبين، ويقصد به السماح للطلبة المتفوقين بأن يقطعوا المرحلة الدراسية بسرعة أكبر من السرعة العادية، وقد أتبع هذا الأسلوب في الولايات المتحدة الامريكية متخذاً أشكالاً ثلاث وهي (عامر،2004):

1- **القبول المبكر** (Early Acceptance): وهذا يعني قبول الطالب المتفوق أو الموهوب على أساس عمره العقلي وليس على أساس عمره الزمني، فعندما يصل الطفل الموهوب الى سن ست سنوات، وهي سن الالتحاق بالمرحلة الابتدائية يكون قد تخطى السن المناسب للالتحاق بالمدرسة الابتدائية، لذا يجب إلحاقه على أساس عمره العقلي وليس الزمني، ويترتب على القبول المبكر وصول الطالب المتفوق للمرحلة الثانوية والجامعية في عمر مبكر عن أقرانه.

2- **تخطي الصفوف** (Skipping): يقوم هذا الأسلوب على أساس السماح للطفل الموهوب يتخطى صف دراسي واحد خلال المرحلة الدراسية الواحدة، ومن مزايا هذا الأسلوب أنه يسمح بتحدي قدرات الطفل بشكل يتناسب مع تفوقه العقلي، وقد أيد تيرمان هذا الأسلوب حيث تبين من دراسته على الموهوبين أن 85% من أفراد العينة التي اختارها قد تخطوا سنه دراسية واحده على الاقل خلال مراحل دراستهم وأنه لا توجد أية أثار سلبيه من الناحية الانفعالية لهؤلاء الطلبة (Rockford,2003).

3- **ضغط الصفوف في المرحلة الواحدة** (Schunking): اتبع هذا الأسلوب في الولايات المتحدة الامريكية تفاديا للصعوبات التي قد تنجم عن تخطي الطفل بعض الصفوف وحدوث فجوه في خبراته التعليمية إذا قورن بأقرانه الذين اجتازوا المرحلة الدراسية بشكل طبيعي .

وتقوم فكرة ضغط الصفوف على إنشاء برامج خاصة تشبه البرامج المعدة للطلبة العاديين إلا أنها تسمح لهم بالانتهاء منها في فتره زمنية أقل، مع عدم فقد إي خبرات تعليمية كما هو الحال في أسلوب تخطي الصفوف.

أما بالنسبة لبرامج تربية وتعليم الطلبة الموهوبين فإنها عادة ما تتضمن البرامج الآتية:

- **برامج الإثراء**: وهو برنامج يعمل على إدخال تحسينات وإضافات على المناهج الدراسية المقررة للطلبة العاديين لتنسجم مع احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مختلف المجالات سواء المعرفية والانفعالية والإبداعية والحس حركية، وتتمثل هذه التعديلات والإضافات على شكل زيادة مواد دراسية لا تقدم للطلبة العاديين، أو ربما زيادة نسبة الصعوبة في المواد الدراسية التقليدية، أو التعمق في مادة أو أكثر من هذه المواد الدراسية وترتكز استراتيجية هذه البرامج على تزويد الموهوبين ببرامج إضافة جنباً إلى جنب المناهج العادية، بمعنى إضافة بعض الأنشطة للبرنامج الموضوع بشكل يسمح من خلاله تنمية مواهبهم وقدراتهم. ومن أهم الأمثلة على المشروعات الإثرائية: برامج تبادل الطلبة، كالنوادي العلمية والأدبية والفنية والمدرسية، ومشروعات خدمة البيئة المحلية والمجتمع، الدراسات الفردية ومشروعات البحث،

المشاغل التدريبية والمشروعات، التدريب المهني الميداني، المناظرات والمحاضرات، المسابقات العلمية والثقافية، المعارض الفنية والعلمية، والمخيمات الصيفية (السرور، 2013).

- **برامج التسريع**: وتقوم فكرة هذا البرنامج على السماح للطالب باستكمال المراحل الدراسية المتعاقبة بعمر زمني أقل من المعتاد وذلك من خلال مرونة المناهج الأكاديمية المختلفة، ومن الأمثلة عليها القبول المبكر في رياض الأطفال أو الصف الأول الابتدائي، وقفز الصفوف، والقبول المبكر في المدرسة الإعدادية أو الثانوية، وتسريع وقفز المواد بالتسريع الجزئي الذي يضم قفز وتسريع المواد بالالتحاق بصفوف أعلى، أو دراسة مواد أعلى وتناسب المواد التي تكون على شكل سلسلة مثل الرياضيات واللغات بشكل خاص (قطامي، 2010).

وينفذ هذا النوع من البرامج في عدة أساليب منها:

- **النموذج القديم**: وهو ما يسمى أيضاً بتخطي الصفوف ومن خلاله ينتقل الطالب من صف إلى آخر أعلى من المستوى الذي ينتقل إليه تدريجياً، كأن يقفز الطالب من مستوى الصف الرابع إلى مستوى الصف السادس دون أن يمر بمستوى الصف الخامس، ويتم ذلك ضمن معايير خاصة إلا أن هذا النوع له سلبيات وأثبت عدم جدارته.

- الإسراع في تعليم مقررات مجال واحد ويعد هذا النوع من البرامج من أكثر البرامج نجاحاً في التسريع ومن الأمثلة على ذلك: برنامج التسريع في الرياضيات (SMPY) والذي احتل مكانة مرموقة واشتهر على مستوى العالم وكما يعتبر من أكثر البرامج دقة في تحديد الأهداف والمخرجات.

برنامج التجميع: وتقوم فكرة هذا البرنامج على جمع الموهوبين في مدارس أو في صفوف خاصة بهم ويعود ذلك إلى الأسباب الآتية: تحقيق التجانس العقلي بين الموهوبين، إتاحة الفرصة للموهوبين للتركيز والفعالية من خلال المراقبة الفردية الدقيقة، إتاحة الفرصة للتنافس بين الموهوبين. وجود مختصين للمساعدة على نجاح الموهوبين ودعمهم نفسياً واجتماعياً. وقد يتطور

هذا البرنامج من خلال تعديل وتوسيع المناهج (المواد الأكاديمية) وذلك عن طريق إدخال مفاهيم مجردة ومعقدة (السرور، 2013).

ويرى الباحث أن إهمال هذه الفئة وعدم تنمية وتطوير البرامج المقدمة لهم بما ينسجم ويتوافق مع متطلبات العصر الحالي، وعدم الاستفادة من قدرتها يعتبر هدراً وضياعاً للطاقات النادرة والمتميزة، ومن هنا فقد لجأت بعض الدولة ممثلة بوزارة التربية والتعليم لاكتشاف هذه الفئة مبكراً وتقديم الرعاية اللازمة لنبوغها، وذلك من خلال البرامج المناسبة والمنسجمة لقدراتهم ودعمها وتشجيعها لمزيد من الإبداع والابتكار.

المبحث الثالث: التجربة السعودية في رعاية الطلبة الموهوبين

تبنت مؤسسات رعاية الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية خطوات واسعة في هذا المجال، ومرت بعدة مراحل وعلى النحو الآتي (وزارة التعليم، 2016:

المرحلة الأولى: إعداد برامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم:

ظهرت الجهود الرسمية للبدء في برامج بحثي متكامل للكشف عن الموهوبين ورعايتهم عام 1410 – 1416هـ في كل من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، ووزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات، وتم تكليف مجموعة من الباحثين للتعرف على الطلاب الموهوبين ورعايتهم في المراحل الدراسية المختلفة، وهكذا ظهر للوجود مشروع بحث وطني باسم (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم)، الذي تمخض عنه إعداد وتقنين مقاييس في الذكاء والإبداع، كما تضمن إعداد برنامجين إثرائيين تجريبيين في العلوم والرياضيات، كنماذج أولية لبرامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، بناءً على ذلك فان الأساس العلمي لتنفيذ ما نصت عليه السياسة التعليمية في المملكة يكون قد اكتمل وأصبح جاهزا ليدخل حيز التطبيق والتنفيذ.

المرحلة الثانية: تطبيق برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم

تأسس برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم بناءً على محضر الاجتماع المنعقد في 1417/10/29هـ برئاسة معالي وزير المعارف ومشاركة وكيل الوزارة، ونائب رئيس مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وفريق بحث برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم فور اكتمال البحث العلمي لمشروع برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم حيث تم تبني المشروع والبدء في تطبيقه في مدارس البنين التابعة لوزارة التربية والتعليم وتوفير الإمكانات البشرية والتقنية وتكليف فريق عمل برئاسة عبد الله النافع رئيس الفريق العلمي لمشروع وعضوية فرق البحث لتنفيذ البرنامج وتقديم تصور مفصل لمعالي وزير المعارف وذلك وفقاً لما ورد في القرار الوزاري رقم (877) تاريخ 1418/5/6هـ. كما تم افتتاح برنامج رعاية الموهوبين والمتفوقات في

الرئاسة العامة لتعليم البنات عام 1418هـ وابتداء العمل الفعلي بالفصل الثاني للعام 1419هـ.

المرحلة الثالثة: تأسيس مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين:

بعد عامين من تبني وزارة التعليم لبرنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم جاءت فكرة تأسيس جمعية وطنية في الوزارة لدعم اتجاه الاهتمام بالموهوبين، حيث رعى خادم الحرمين في 1419/8/3هـ الاحتفال بتأسيس الجمعية في خضم الاحتفالات بمناسبة مرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية بعد دخول مدينة الرياض وعرفان بالدور الذي قام به الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن ورجاله تحققت نواة تأسيس الدولة السعودية الثالثة أعلن سموه عن تطوير فكرة الجمعية وتحويلها إلى مؤسسة خيرية مستقلة لرعاية الموهوبين حاملة اسم مؤسس المملكة. من هنا كانت انطلاقة فعلية لرعاية الموهوبين حيث اصدر أمر ملكي بتأسيس المؤسسة حمل رقم 109/أ في 1420/5/13هـ.

المرحلة الرابعة: إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين:

في سعي للوزارة إلى التوسع في برامج الكشف عن الموهوبين، برزت الحاجة إلى إيجاد إدارة عامة لرعاية الموهوبين، تمثل الجهاز التربوي والتعليمي، الذي يقوم بتنفيذ سياسة المملكة في رعاية الموهوبين، وتحقيق الأهداف التي ترمي لها وزارة المعارف، فقد تم إنشاء إدارة عامة تعنى بالإشراف على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم تتبع لمكتب الوزير وذلك بالقرار الوزاري رقم 58054 وتاريخ 1421/3/4هـ، لتصبح الجهة الرسمية الوحيدة التي تختص برعاية الموهوبين في الوزارة (العنزي، 2006).

المرحلة الرابعة إنشاء إدارة تعليم الموهوبين:

نظراً للتوسع في برامج رعاية الموهوبين، تم إنشاء إدارة رعاية الموهوبين في تاريخ 1422/2/5هـ، وفي تاريخ 1423/3/13هـ صدر قرار وزير التعليم بتكليف الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بمهامها الموكلة إليها لقطاعي(البنين والبنات) على حد سواء.

المرحلة الخامسة توحيد الجهود في رعاية الموهوبين:

حرصاً على توحيد السياسات واستراتيجية العمل في مجال رعاية الموهوبين في المملكة، صدر قرار معالي وزير المعارف بتاريخ 1423/42/4هـ، والقاضي بتكليف الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بمهامها الموكلة إليها لقطاعي (البنين والبنات) على حد سواء. وحرصاً على توحيد السياسات واستراتيجية العمل في مجال رعاية الموهوبين في المملكة، صدر قرار معالي وزير المعارف بتاريخ 1423/12/4هـ والقاضي بتكليف الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بمهامها الموكلة إليها لقطاعي (البنين والبنات) على حد سواء، وظهرت هناك العديد من البرامج المقدمة في واقع وزارة التربية والتعليم للموهوبين من أبرزها ما يلي:

- برنامج التعرف على الموهوبين: وهو برنامج سنوي مستمر يشتمل: الترشيح والتعرف، والتصنيف للطلبة الموهوبين، والتقويم والمتابعة من خلال استخدام اختبارات ومقاييس الذكاء والإبداع والقدرات الخاصة، تم إعدادها وتقنينها على البيئة السعودية وذلك بهدف اختيار الطلاب وترشيحهم لبرامج الرعاية.

- البرنامج المسائي الإثرائي: برنامج إثرائي نوعي، يعقد في مراكز رعاية الموهوبين أو المدارس ذات الإمكانات المناسبة في الفترات المسائية للطلبة المرشحين.

- برامج الخميس الإبداعية: برامج علمية مهارية تركز على مساعدة الطلبة على اكتساب بعض مهارات التفكير العقلية والعلمية والتفكيرية والإبداعية.

- ملتقيات الموهوبين الصيفية: برامج إثرائية متخصصة، تستقطب طلاباً متميزين خلال الإجازة الصيفية، ويقوم عليها ثلة من أصحاب الخبرة والتخصص في مجال الموهبة والعلوم الأكاديمية.

- برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام: تأهيل مجموعة من معلمي ومعلمات التعليم العام للعمل متفرغين في مجال رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام، تناط بهم مسؤوليات التعرف على الطلبة الموهوبين ثم تقديم برامج الرعاية المناسبة لهم.

- البرامج التدريبية لمعلمي ومشرفي الموهوبين: عبارة عن برنامج يعد لمتابعة الحاجات العلمية والتدريبية الملحة لدى المعلمين المشاركين في برنامج رعاية الموهوبين داخل مدارس التعليم العام المشرفين المتفرغين في المراكز والتي تم رصدها من خلال الزيارات الميدانية واستمارات التقويم الدورية والختامية. يتم تنفيذ هذا البرنامج بصورة متتابعة بناء على الاحتياجات الميدانية.

- البرامج التدريبية لمعلمي الصفوف الدراسية: تعطي دورات متخصصة لنشر الوعي لدى معلمي ومشرفي التعليم العام حول بعض الاستراتيجيات المتخصصة في رعاية الموهوبين والتي يمكن أن يستفيد منها جميع الطلبة بمن فيهم الموهوبين.

- لجنة رعاية الموهوبين داخل المدرسة: هي لجنة تعنى بتوفير الخدمات التربوية المناسبة للطلبة الموهوبين، عن طريق التنسيق بين أركان وعناصر العملية التربوية والتعليمية وتتكون هذه اللجنة من إداري ومعلمي المدرسة بالإضافة لبعض أولياء أمور الطلاب وممثلين عن الطلاب أنفسهم.

- منتدى موهوبون ومبدعون: منتدى الكتروني يتيح الفرصة للمختصين ومعلمي الموهوبين وأولياء الأمور والطلاب لتبادل المعلومات والخبرات في مجال الموهبة والإبداع .

- التوعية وخدمة المجتمع: مجرد دورات ومحاضرات ونشرات إعلامية لتوعية المجتمع أفراداً ومؤسسات ببرامج التعرف على الكشف عن الموهوبين ورعايتهم للتفاعل معها والعمل على نجاحها.

- المراكز: وهي مؤسسات تربوية تعليمية اجتماعية تعنى بتقديم الرعاية التربوية والتعليمية والاجتماعية والسلوكية والنفسية للطلبة الموهوبين من خلال برامج تقدم في المراكز مباشرة أو من خلال تعزيز البرامج التي تقدم عن طريق المدارس أو النشاطات الطلابية (العنزي، 2006).

المبحث الرابع: معلم الطلبة الموهوبين:

يتفق كثير من التربويين والباحثين على أن المعلم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي سواء كان معلما لطلاب عاديين أو موهوبين، لأن المعلم هو الذي يهيئ البيئة التعليمية والتربوية التي تساعد الطلبة على تقوية ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم على التعلم، وتنمي مواهبهم وتلبي حاجاتهم، أو يضعفها، ويقوّي روح الإبداع أو يقتلها، يثير مهارات التفكير أو يحبطها، ويفتح المجال للتحصيل والإنجاز أو يغلقه، ولذلك كان السؤال حول أهمية المعلم ودوره وخصائصه مثار اهتمام ودراسة في كثير من الدراسات التربوية (جروان، 2012).

وليس هناك خلاف على أن المعلمين عموماً يريدون لطلبتهم التقدم والنجاح، وكثيرون منهم يعتبرون مهمة تطوير قدرة كل طالب أو طالبة على التفكير وتحقيق النمو الشامل لشخصية الطالب هدفاً تربوياً يضعونه في مقدمة أولوياتهم، وعند صياغة أهدافهم التعليمية والتربوية يحاولون فيها التعبير عن آمالهم وتوقعاتهم في تنمية استعدادات طلبتهم كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع المشكلات الحياتية المختلفة التي قد تواجههم حاضراً ومستقبلاً.

إلا إن الفرق بين ما يسعى المعلمون إلى تحقيقه في تعليمهم وبين النتاجات الفعلية لهذا التعليم كما تعكسها خبرات الطلبة في مختلف المراحل الدراسية كبير للغاية، وتشير البيانات والوقائع أن تعلم الطلبة ما زال يركز بصورة أساسية على تذكّر واستدعاء المعلومات، دون اهتمام بالجانب العملي والممارسة لاستخدام تلك المعلومات والمهارات التعليمية في التوصل إلى اختيارات أو قرارات مناسبة من قبل الطلبة. كما أن الفحص الدقيق لهذه الظاهرة لابدّ أن يتصدّى للإجابة عن التساؤلات المرتبطة بالمعلم كأحد مقومات النجاح المهمة لأي برنامج تربوي وتعليمي، ومن أبرز الأسئلة المطروحة في هذا الصدد: ما السمات الشخصية والاجتماعية والعاطفية والمهنية التي تميّز المعلم الناجح؟ وهل هناك أنماط من السلوكيات الصفية التي يجب توافرها ليكون المعلم فعّالاً ؟

ومن خلال المتابعة لما كتب حول موضوع " المعلم في برامج تعليم وتربية الطلبة الموهوبين والعاديين يجد المرء نفسه حائراً أمام عشرات القوائم من السمات والخصائص السلوكية والشخصية المرغوبة في المعلم الناجح، وربما يخرج وهلة بانطباع مفاده أنه من الصعب أن تتوافر مثل هذه الخصائص والسمات لدى المعلم بشكل عام، وحتى إن توافرت فقد تواجه المعنيين مشكلة استخدام هذا الكم الهائل من سمات ومهارات معلم الموهوبين أو العاديين في مواقف التعلم، ومواجهة ذلك يتطلب دراسة وتحديد الأهداف التربوية والتعليمية المنوي تحقيقها لدى الطلبة وربطها بسلوكيات وخصائص المعلم التي يمارسها في المواقف الصفية والتي أظهرت فاعليتها في بلوغ تلك الأهداف والنتاجات

وإن ما يمتاز به الطلبة الموهوبين من خصائص عقلية وشخصية وعاطفية واجتماعية واستعدادات وقدرات مختلفة تفوق مستوى غيرهم من الطلبة العاديين، ضرورة أن يتمتع معلم الموهوبين بخصائص وسمات عقلية وشخصية واجتماعية وعاطفية تتناسب مع خصائص وسمات الطلبة الموهوبين، كون الطلبة الموهوبين يتمتعون بخصائص عقلية وعاطفية وشخصية مختلفة، مما يستدعي وجود معلم يتمتع بخصائص عاطفية وشخصية تقوم على احتواء مثل هؤلاء الطلبة، لتحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية بشكل أفضل، بما يتناسب مع قدراتهم ومواهبهم وحاجاتهم، بحيث يمكن استخدامها في مواقف تعلمهم، وصولا إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية والمتمثلة في تحقيق النمو الشامل المتكامل لشخصية الطالب الموهوب معرفيا وسلوكيا وعاطفيا واجتماعيا، وتنمية وتوجيه قدراتهم ومواهبهم المختلفة (جروان، 2012).

كما إن نجاح المعلم في أداء رسالته مرهون بما يمتلكه من خصائص شخصية ومهنية وعقلية ومهارات عاطفية واجتماعية وثقافية وغيرها، فامتلاكه للعلم والمعرفة لا تكفي له لممارسة دوره التعليمي والتربوي مع الطلبة، فيفترض أن يسانده ويسير معه جنباً إلى جنب خصائص أخرى والتي منها تقبله لمهنته واستعداداه لها، والحرص على الإبداع والتفوق في أدائه، وأن يكون فناناً في طرحه للموضوعات العلمية، وتربوياً وإنسانياً في تعاملاته مع طلبته، وأن يكون قائداً ونموذجاً في عزيمته ووطنيته وولائه وانتمائه، جميلاً في هندامه وأخلاقه، متوازناً في عواطفه وانفعالاته يراعي فيها أحاسيس ومشاعر وعواطف طلبته بتميز واقتدار، فالبرامج

والمناهج المتعددة وطرق التدريس المتنوعة لا ترقى إلى المستوى المطلوب إلا بوجود معلمين لديهم من السمات والخصائص الملائمة المناسبة لمتطلبات تلك البرامج والمناهج المقررة، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية والتربوية، وتنمية مختلف الجوانب العقلية والعاطفية والاجتماعية لدى الطلبة، وخاصة الموهوبين منهم، وبالطبع هذا لن يتحقق إلا بوجود معلم له من السلوكيات والخصائص الملائمة، لكي يحقق التعليم أهدافه. ومن أهم هذه الخصائص لمعلم الموهوبين الآتية:

أولا: الكفايات المهنية للمعلم بشكل عام:

من المتعارف عليه أن تتوافر لدى المعلم بشكل عام مجموعة من الكفايات المهنية المرتبطة بممارسة مهنة التعليم، ومنه الآتية:

- **الكفايات المعرفية:** وتشير إلى مجموعة المعلومات والمعارف والمهارات العقلية الضرورية اللازمة لأداء المعلم لدوره في مختلف مواقف التعلم والتعليم.
- **الكفايات العاطفية:** وتشير إلى استعداد المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل تعاطف المعلم مع الطلبة، ودافعيته، ومهاراته الاجتماعية، وثقته واتجاهاته نحو مهنة التعليم.
- **الكفايات الأدائية:** وتشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها المعلم وتتضمن المهارات النفس حركية كاستخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية وأداء هذه المهمات يعتمد على ما حصله المعلم سابقا من كفايات معرفية.
- **الكفايات الإنتاجية:** وتشير إلى إثر أداء المعلم للكفاءات السابقة في مواقف التعلم، أي أثر كفايات المعلم في المتعلمين ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي أو في مهنهم.
- **الكفايات التطويرية:** وتعني القدرة على متابعة كل جديد في مجال عمله، والقدرة على توليد الأفكار، بهدف إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه أو تواجه العملية التربوية أو الطلبة.

- **الكفايات البحثية:** القدرة على الإحساس بالمشكلات التربوية وتحديدها ووضع الفرضيات واختيار الفروض محل المشكلة (الغامدي، 2016).

- **كفايات قيادية وإدارية:** وتتضمن القدرة على التخطيط للعملية التعليمية، والقدرة على التأثير في زملائه من المعلمين، وممارسة التوجيه والإرشاد، وتنظيم وتنسيق العملية التعليمية داخل المدرسة، والاتصال مع الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية (جروان، 2008).

- وقد صنفت الغامدي (2016) كفايات معلم الموهوبين كما يلي:

- **كفايات معرفية:** وتتضمن المفاهيم والخبرات والتجارب، ويتم ترجمة هذه الكفايات إلى أفعال من خلال الانضمام في الورش التدريبية، والمؤتمرات، والتثقيف الذاتي بشكل مستمر، والاطلاع على الأدب النظري.

- **كفايات اجتماعية:** وهو كل ما من شأنه يتعلق بالتفاعل الاجتماعي الذي يساعد المعلم على المساهمة في عملية التنشئة الاجتماعية التي ترتكز على منظومة القيم، ويجعله مثالاً يُحتذى **به.**

- **كفايات وظيفية:** وتتمثل في مدى قدرة المعلم على إدارة العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية، واستغلال كافه المصادر المتوفرة واستخدامها لتنمية الموهبة، بالإضافة إلى الإسهام في تطوير المواد التعليمية، وتقديم الوسائط المعززة، وتحسين الوسائل التعليمية التقليدية والمحوسبة.

- **كفايات تطويرية:** وتشتمل على تطوير المواد التعليمية والخطط الدراسية التي تتماشى واحتياجات الطلبة الموهوبين، وكما تقدم حلولاً للتغلب على مشاكلهم الدراسية.

كما أشارت صوص (2010) إلى خصائص أخرى للمعلم الناجح في عمله مع الطلبة الموهوبين وهي كما يلي:

- **التفوق في الذكاء:** يفترض أن يكون المعلم ذكياً، يحترم الأذكياء ويتحاور معهم بفطنه ومهارة. حيث إذا كان المعلم أقل ذكاء من طلبته فسوف يصاب الخجل وعدم الاستقرار النفسي وعدم الشعور بالأمن ويكون تقديره لنفسه منخفضاً. كما إن تفاعل وتحاور الطلبة

الموهوبين مع معلم متفوق ذكي يحقق لهم فرص أفضل للنمو، كما يصبح المعلم أكثر تفهماً لحاجات الموهوبين. وقد أدرج الذكاء في أغلب قوائم السمات الشخصية والخصائص السلوكية التي قدمها عدد من الباحثين في مجال تعليم الموهوبين.

- **نضوج الشخصية**: يرحب الموهوبين بالعادة بالمعلم الناضج اجتماعياً وانفعالياً والواثق من نفسه، والذي يتمكن من اتخاذ القرار، ولا يظهر مشاعر الغضب إذا ما وجه له سؤال لا يمتلك معرفة سابقة عنه وإنما يدفعه ذلك للبحث والاطلاع للاكتشاف الحقائق، وعليه أن يعلمهم الاستقلالية في البحث وطرق الحصول على هدفهم؛ إذ أن أهم صفة يجب أن يتحلى بها معلم الموهوبين قدرته وجرأته للقول (لا أعرف لنبحث عن الحل معاً).

- **سعة الاطلاع**: يفترض على معلم الموهوبين أن يكون واسع الاطلاع ووافر الثقافة في مختلف فروع المعرفة. وكما يبدي المعلم تعطشه الدائم للتعلم والمعرفة وإذا كان معلم الموهوبين مطالباً بتقوية حب التعلم لديهم، فمن الأجدر أن يقدم الدليل والقدرة على امتلاك هذه السمة بنفسه.

- **الخبرة**: إن الخبرة في التدريس من العوامل المساعدة على إنجاح المعلم في تعليم الموهوبين بفاعلية. حيث إن أهم دور للمعلم ضمن برامج الموهوبين هو الجمع ما بين صفة المعلم وصفة الباحث معاً ويشير ذلك إلى أن يكون المعلم طالباً جاداً ومقتدراً من الناحية العملية في مجال تخصصه.

- **التدريب**: حيث يفترض في برامج تدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة إكسابهم المعلومات الكافية حول التفوق والموهبة وأساليب تدريسهم، بحيث يتم إعداده وتدريبه لتمكن من التعامل مع فئات غير عادية وأن تصمم البرامج المناسبة لتدريبه للتعامل مع هذه الفئة، في مختلف مجالات تعليمهم ورعايتهم وإرشادهم وطرق تدريسهم.

كما إن مهام معلم الموهوبين تتمثل بوضع خطة إثرائية سنوية ترسل الخطط كاملة لقسم الموهوبين، وتطبيق مقاييس القدرات العقلية للطلاب الموهوبين، والالتزام بتنفيذ الخطة إلاثرائية التي يضعها مع تنفيذ البرنامج والمناهج التي اقرت من قبل الإدارة العامة لرعاية

الموهوبين، وحضور ورش العمل العلمية الشهرية والاجتماعات الدورية، وتوعية الإدارة المدرسية وأولياء أمور الطلاب برعاية الموهوبين، وتكوين لجنة لرعاية الموهوبين بالمدرسة، إعداد ورش العمل العلمية الشهرية والاجتماعات الدورية وبرامج توعية لمجتمع المدرسة وأولياء الأمور تتعلق بأساليب اكتشاف الموهبة وسبل تنميتها، حضور البرامج التدريبية لرعاية الموهوبين، عرض أعمال ومنجزات الطلاب الموهوبين بالمدرسة، متابعة المستوى العلمي والنفسي والاجتماعي للطلاب الموهوبين بالمدرسة، تطبيق الأساليب العلمية الحديثة الكمية منها والكيفية في تمييز الموهبة وتصنيفها، والتنسيق مع مركز الموهوبين في اختيار برامج صيفية أكثر تكثيفاً خلال العام الدراسي (Saeedi،2012).

ويرى الباحث أن هناك متطلبات أخرى يفترض توافرها لد المعلم ليتمكن من تعليم الطلبة الموهوبين وتتجلى في أن يمتلك خبرات معرفية تتعلق بميدان الموهبة، والإلمام بالمفاهيم ذات العلاقة ومعرفة كيف يمكن لهذه المفاهيم أن تقدم ذاتها، وأيضاً خبرات معرفية وفهم دقيق للخصائص والسمات المعرفية والاجتماعية والعاطفية للطلبة الموهوبين، بالإضافة إلى قدرته على تطوير وتحديث المناهج والمواد التعليمية، وقدرته على استخدام الوسائل التعليمية المختلفة شريطة أن تنسجم مع قدراتهم واهتماماتهم وأنماط تفكيرهم، وأخيراً خلق بيئة تربوية مناسبة للطلبة الموهوبين تجعلها تنطوي على درجة من التحدّي؛ مما يساهم بشكل كبير على تفجير الطاقات المدفونة لديهم، وكما تمكنهم من تحقيق إبداعات وإنجازات رفيعة المستوى.

المبحث الخامس: أساليب تدريس الطلبة الموهوبين:

يعتمد التدريس للطلبة الموهوبين بالضرورة على التوازن بين الاعتبارات التطبيقية والمحتوى، فيجب أن يركز التدريس على نشاط الطالب وما يمتلكه من قدرات ومهارات، وأن يشتمل على تنمية المهارات الرياضية، والعلوم المتمركزة حول المختبرات العملية والعلمية كأحد الركائز الأساسية لتوفير فرص تعلم ذات جودة عالية على جميع المستويات، ومن المهم التأكيد على أن التدريس للموهوبين لابد وأن يبدأ في السن المبكرة، وأن يعتمد على التجريب والمختبرات (James،2005).

إلا إن من أبرز أساليب تدريس الطلبة الموهوبين الأسلوبين التاليين:

أولاً: أسلوب حل المشكلات بطريقة إبداعية:

يعد أسلوب التعلم باستخدام حل المشكلات بطريقة إبداعية من أبرز أساليب تعلم الطلبة الموهوبين لتنمية مهارات التفكير المختلفة ومن أبرزها مهارات التفكير الإبداعي، كونها تتضمن ممارسة مهارات النقد والتحليل والتقويم، والجوار والمناقشة، والعصف الذهني، وغير ذلك من أساليب التعلم الفاعلة، وتنبع أهمية هذا الأسلوب من خلال وضع الطلبة في موقف حقيقي مشكل، وذلك حتى يعمل العقل إلى الوصول إلى حالة الاتزان المعرفي، للوصول إلى نشاط عقلي يقود إلى حلول مبتكرة أو واقعية، كما يمكن لهذا الأسلوب التشعب في التفكير، والاحتفاظ بالقيمة التي يكتسبها الطلبة، ويتم توظيفها بشكل فعال في المواقف الحقيقية، وتعمل على توظيف الخبرات السابقة، وتضفي جواً من المتعة والتشويق (Snyder،2008).

كما يشجع هذا الأسلوب على إثارة دافعية الطلبة وتنمية مهارات التفكير المختلفة، وبث روح التعاون والعمل الجماعي ومراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة، ومراعاة ميول واتجاهات الطلبة، وإزالة حالة التوتر والقلق، وتشجيع التعلم الذاتي بحيث يصبح الطالب مسؤولا عن تعلمه (أبو عواد، 2012).

وذكر ياسين (2013) أن أسلوب حل المشكلات يتميز بكونه يتمركز حول الطالب، ويكون الدور الأساسي في هذا الأسلوب لنشاط الطالب الذاتي وحماسته، وتعزز مهارات

التفكير الإبداعي والناقد والمتمركز حول الذات، ويمكن تكيفها لتناسب الأعمار النمائية المختلفة للطلبة، وتكسب الطلبة مهارات صنع القرار، وتربط بين خبرات التعلم في المواقف المختلفة، وتفسر البيانات بشكل منطقي، وتزيد من ثقة الطالب بنفسه، وتتوافق خطواتها مع خطوات البحث العلمي والتفكير العلمي السليم.

وذكر جروان (2012) أن عملية حل المشكلات من أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيداً وأهمية، لأن المشكلة عبارة عن موقف صعب أو عائق يقف أمام الفرد في تحقيق هدف معين، وتثير حالة من عدم التوازن المعرفي لدى الطالب، وبالتالي فإن الطالب يسعى بما لديه من معرفة لمواجهة هذا الموقف أو العائق والتغلب عليه للوصول إلى حالة التوازن.

ويعد أسلوب حل المشكلات من الطرائق الفاعلة في التدريس التي تساعد الطلبة على إيجاد الحلول بأنفسهم من خلال البحث والتنقيب، والتساؤل والتجريب، كما أنها تزودهم بإطار عمل منظم لتحليل أفكارهم في مواقف غير تقليدية، وتعودهم على مواجهة المشكلات والمواقف بدافعية، إلا أن علماء التربية وعلم النفس يميزون بين أسلوبين لحل المشكلات، يتمثل الأول في حل المشكلات بالأسلوب العادي التي تتضمن الشعور بالمشكلة، وتحديدها، وصياغتها، وجمع البيانات والمعلومات المتصلة بها، وفرض الفروض المحتملة واختبار صحة الفروض، والوصول إلى الحل، وتكون المشكلة هنا محدودة وواضحة، ويتم الوصول إلى حلها بطرائق متعارف عليها، وهي أقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية. أما الأسلوب الثاني فهو أسلوب حل المشكلات الإبداعي، حيث يحتاج إلى درجة عالية من الحساسية في تحديد المشكلة، واستنباط العلاقات والأفكار الضرورية للوصول إلى النتائج الإبداعية (نعمان، 2016).

لذلك فإن الحل الإبداعي للمشكلات هو عملية تفكير مركبة، يتضمن إنتاج أفكار جديدة لحل مشكلة ما، ومجموعة من القدرات التي تقود الطالب الى عملية إنتاج الأفكار لحل المشكلة بشكل جديد، ونشاط عقلي يتمثل في عمليات التخيل والاستبصار والاكتشاف تتضمن استخدام معظم مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وفق خطوات منطقية متعاقبة

ومنهجية محددة بهدف التوصل الى أفضل الحلول، والخروج من مأزق، أو وضع مقلق باتجاه هدف مطلوب او مرغوب (Michae،2006) .

كما إن حل المشكلات الإبداعي يختلف عن الحل الاعتيادي للمشكلات، من حيث إن ناتج الأولى يمثل قفزة كبيرة بين الواقع والمأمول، وهو أكثر جدة من ناتج أسلوب حل المشكلات الاعتيادي، كما أن نموذج حل المشكلة الإبداعي يعمل كمحرك للتخيل أو التصور المرن لدى الطلبة، ويشكل دافعاً للاستمرار في العمل لإنهاء المهمة المطلوبة، بالرغم من وجود احتمالية للفشل في البداية. ويتضمن نموذج حل المشكلات الإبداعي استخدام كل من التفكير التباعدي(المتشعب) والتفكير التقاربي، وكذلك فإن عرض المشكلة قد يتغير لإظهار الحل بمنطقية مناسبة، ويزود نموذج حل المشكلات الإبداعي الطلبة بفهم عميق بوجود الكثير من المشكلات التي يمكن أن تأخذ أكثر من حل واحد، مما يمكن الطلبة من استنباط أفكار أكثر إبداعاً (Cheng،2007) .

إن دراسة مهارات الإبداع وربطه بحل المشكلات بطريقة إبداعية من أبرز القضايا التي تجذب اهتمام الباحثين والتربويين على حد سواء، وذلك عائد إلى أن دراسة الإبداع بالنسبة للأفراد توفر لهم الفرصة للتعامل مع المشكلات التي تواجههم بطرائق جديدة وفاعلة ومنتجة (Houtz،2009).

أسس وعناصر أسلوب حل المشكلة بطريقة إبداعية:

يعد أسلوب حل المشكلات بطرق إبداعية، نهج تعليمي عملي متفرد في التعامل مع متغيرات الحياة وضغوطها، وتفعيل عمليات التفكير الإبداعية، فهو عملية تفكير مركبة، يتضمن استخدام معظم مهارات التفكير الإبداعي والناقد، وفق خطوات منطقية متعاقبة ومنهجية محددة، بهدف التوصل إلى أفضل الحلول، للخروج من المأزق أو وضع مقلق باتجاه هدف مطلوب أو مرغوب، من خلال توليد وتعديل وتطوير منتجات تتصف بالجدة والمنفعة، وتتيح المزيد من الفرص لمواجهة التحديات، واتخاذ القرارات السليمة (White ،2012)

وتتبع حل المشكلات إبداعيا الأسلوب العلمي في التفكير، إذ أنها تقوم على إثارة دافعية الطلبة، وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة، بعيدا عن

الإلقائية واستخدام الطريقة التقليدية في حل المشكلة، شريطة أن تكون المشكلة مناسبة لمستوى الطلبة، ومتصلة بحياتهم وخبراتهم السابقة، وذات صلة قوية بموضوع الدرس(Goldman،2011).

ويعد نموذج (Osborn) من أشهر النماذج التي قدمت طرقا جيدة، لتوليد الحل الإبداعي للمشكلات (Creative Problem Solving)، إذ يعمل هذا النموذج على تنظيم إجراءات حل المشكلات المعقدة، من خلال تقييم الوضع، وتوضيح المشكلة، وتوليد الأفكار، ووضع خطة عمل، ويمكن تطبيق هذا النموذج بشكل فردي أو ضمن مجموعات، وعندما يستخدم في مجموعات كالتعلم التعاوني، فإنه يساعد على إنتاج أفضل الأفكار من قبل الأفراد (Stevens، 2011) .

لذا، فإن أسلوب حل المشكلات بطريقة إبداعية تعتمد على مجموعة أسس أو عناصر، تعمل كمرتكزات في إثارة العصف الذهني لدى الطلبة، من أجل التوصل إلى حلول إبداعية، ويمكن تلخيص هذه الأسس ضمن المراحل الآتية (الخالدي، 2013):

المرحلة الأولى: يتم فيها توضيح المشكلة، وتحليلها إلى عناصرها الأساسية، وتبويبها من أجل عرضها للمناقشة في جلسة العصف الذهني المتضمن تفكيراً إبداعياً.

المرحلة الثانية: وتقوم على حرية التفكير، ومسؤولية تطبيق هذه المرحلة تقع على عاتق المعلم أو رئيس الجلسة، حيث يقوم بتوضيح كيفية العمل، وتشجيع المشاركين على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار، لأنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من قبل الطلبة، زاد احتمال بلوغ قدر أكبر من الأفكار المعينة على الحل المبدع للمشكلة، مع الترحيب بالأفكار الغريبة، واستبعاد أي نوع من الحكم أو النقد أو التقويم لأفكار الآخرين.

المرحلة الثالثة: تعميق أفكار الآخرين وتطويرها، من خلال إثارة حماس المشاركين لأن يضيفوا لأفكار الآخرين، وأن يقدموا ما يمثل تحسينا أو تطويرا، فالأفكار المطروحة ملك للجميع، ويستطيع أي عضو أن يدمج بين فكرتين، أو يستخدم أفكار الآخرين للخروج بأفكار جديدة، ثم تقويم الأفكار واختبارها عمليا، مما يتطلب أن يكون المشاركون على دراية مقبولة بموضوع المشكلة، وما يتعلق بها من مهارات ومعارف.

ويمكن تقديم أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات بطريقة عملية إجرائية، في خمس خطوات رئيسة على النحو الآتي (البكر، 2016):

- **إيجاد المأزق**:(Mess-Finding)، وذلك من خلال الحساسية للمشكلات وتتضمن هذه الخطوة الوعي للظروف، والملاحظة الدقيقة للأشياء، وتشجيع التفكير، من أجل استكشاف خصائص الموقف، وتحديد المشكلات، وترتيب المآزق بحسب درجة إلحاحها.
- **إيجاد المعلومات**: (Data-Finding)، وتهدف هذه الخطوة زيادة الوعي بالمأزق، من خلال جمع وتنظيم المعلومات والمعارف والحقائق والمشاعر والأفكار المشكلة بطريقة تقود إلى التفكير في العديد من الأفكار الجديدة، لإثارة الرغبة في حلها. والآراء والتساؤلات، حول المأزق الذي تم تحديده في الخطوة السابقة، من أجل تحليل الموقف وتوضيحه، وصياغة
- **إيجاد الأفكار** (Idea-Finding): وتتضمن هذه الخطوة البحث عن أكبر عدد ممكن من الأفكار للسؤال أو المشكلة، والهدف في هذه المرحلة هو التوصل إلى أكبر عدد من الأفكار والبدائل، فكلما ازداد عدد الأفكار التي يمكن إنتاجها، ازدادت احتمالية أن يمثل بعضها حلولا واعدة للمشكلة، غير أن ذلك لا يتحقق إلا باستبعاد النقد لأي فكرة إلى حين الانتهاء من طرح الأفكار، وتأجيل إصدار الأحكام، ولا بد من الإشارة هنا إلى أهمية العصف الذهني والتفكير الإبداعي والناقد، في توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول الممكنة المتحررة من القيود؛ وغير المألوفة.
- **إيجاد الحل**: (Solution-Finding): وذلك من خلال تحديد العديد من المعايير الممكنة لتقويم الأفكار، ومن ثم تحليلها بطريقة منظمة، ويستفاد من هذه الخطوة في تقديم أفضل الاحتمالات الممكنة لاختيار الحل، وتستخدم مهارات التفكير العليا لاسيما التركيب والتقويم، ومهارات التفكير الناقد، كمحكات يعتمد عليها في الحكم على الأفكار التي تم توليدها سابقاً، مما يعني إنتاج مقاييس لتقييم الأفكار، والنظر إلى الأفكار بواقعية، واختيار الفكرة ذات الفرصة الأكبر للنجاح، ووجود بيانات ومعلومات تدعم اختيار الفكرة، وعدم التردد في اتخاذ القرار.

- **إيجاد القبول**: (Acceptance-Finding): ويتم في هذه الخطوة التركيز على العناصر التي تؤثر في تطوير الاستخدام الناجح للحلول المقترحة، ويؤخذ بالحسبان العديد من الجوانب، التي يمكن أن تساعد أو تعوق الجهود المبذولة في قبول الحل، فهدف هذه الخطوة يتمثل في ترجمة الأفكار إلى أفعال تنفذ، وإتاحة فرصة التنبؤ بما سيحدث، عند تطبيق المشكلة (التنبؤ والتنظيم)، وتشجيع الطالب لإدراك التفصيلات التي قد تصاحب تنفيذ الخطة، وتنمية وعيه بإمكانية وجود الصعاب والعقبات المحتملة.

استخدام أسلوب حل المشكلات بطريقة إبداعية في التدريس:-

ما هي المشكلة؟: هي موقف أو ظاهرة تتكون من عدة عناصر متشابكة ومتداخلة يكتنفها الغموض، يواجها الطالب مما يستدعي تحليلها والتعرف إلى عناصرها وأسبابها والظروف المحيطة بها قبل اتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، وقد تكون المشكلة ذهنية أو اجتماعية أو تربوية أو تعليمية، وفي كل الأنواع فإن المشكلة تخلق لدى الطالب حالة من عدم الاتزان العقلي.

إن نقطة البداية في حل أي مشكلة هي التعرف عليها وتحديد أبعادها، وهذا أمر يحتاج إلى عمل وتفكير مشترك بين المعلم والطلبة.

طرق تعلم حل المشكلة:-

هناك ثلاث طرق في تعلم أسلوب حل المشكلات التعليمية على النحو الآتي(بابيه، 2009):

1-طريقة المنحنى المبرمج: حيث يوضع الطلبة ضمن موقف مشكل مكتوب على ورق، ويقترح الطلبة الحلول له وتقدم التغذية الراجعة حول الحلول المقترحة، ويتم التعديل لهذه الحلول وفق التغذية الراجعة، ويكون هناك التدرج في هذه الحلول من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد.

2-الطريقة التصنعية: حيث يوضع الطالب في موقف مشكل شبيه بالمواقف الحقيقية، ويطلب منه التعرف على عناصر المشكلة، وطرق حلها، فمحاكاة المواقف الحقيقية تمكن الطالب من الحصول على تغذية راجعة بصورة طبيعية وأقرب إلى الواقعية.

3-طريقة التدريب: حيث تهدف إلى إتقان المبادئ الأساسية والمعارف والمهارات لحل المشكلات، وتوفر بيئة حقيقية لإبداع مشكلات عملية تحاكي المشكلة الحقيقية، وتشترط حصول المعلم على التدريب اللازم لتطبيق هذه المهارة

4-الطريقة الاستقصائية والاستكشافية: تعتمد هذه الطريقة على تطبيق المبادئ والقواعد الخاصة بالاستقصاء والاستكشاف للتوصل إلى حلول.

الأهداف التربوية لحل المشكلات بطريقة إبداعية:

ذكرت الشلوي (2016) مجموعة من الأهداف التربوية لحل المشكلات بطريقة إبداعية، منها التالية:

- تدريب الطالب على حل المشكلات مستقبلاً.
- تثير اهتمام الطالب ورغبته في التعلم.
- تساعد الطالب على إصدار أحكام سليمة في كل أمر أو مشكلة يعالجها.
- تساعد الطالب على التفكير الناقد.
- تنمي في الطالب روح البحث والتنقيب عن مصادر المعرفة.
- تثير في الطالب روح الإخاء والتعاون والعمل الجماعي.
- تثير في الطالب الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية .
- تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
- تنمي مهارات التفكير لدى الطالب.
- تراعي الجانب الأيمن من الدماغ في التفكير.
- تعطي للتلميذ دوراً نشطاً في عملية التعلم.

شروط استخدام حل المشكلات بطريقة إبداعية:

- شعور الطلبة بالمشكلة التي يريدون دراستها وإحساسهم بها والرغبة في بحثها والوصول إلى حل لها.
- أن تكون المشكلة مناسبة لقدرات الطلبة ومستوى تفكيرهم وخبراتهم السابقة.
- يكون دور المعلم من خلال التوجيه والإرشاد إلى حل المشكلة.
- يكون دور الطلبة من خلال البحث والدراسة وجمع المعلومات والتحقق منها للوصول إلى النتائج التي تؤدي إلى حل المشكلة (الخوالدة، 2003).

دور المعلم في تطبيق حل المشكلات بطريقة إبداعية:

إن تعلم حل المشكلات لا يتم بصورة عشوائية، وإنما يتم بمهارة ورغبة من المعلم، ومعرفة الطالب بخطوات هذه الاستراتيجية، فإذا ما أراد المعلم النجاح والفاعلية والإنتاجية لهذه الاستراتيجية فينبغي أن تتوفر لديه المهارات التالية (زيتون، 2008):

1- أن يكون المعلم نفسه قادرا على حل المشكلات وعلى علم بالمبادئ والأسس والاستراتيجيات اللازمة لحل المشكلة وتعليمها للتلاميذ.

2- أن يكون المعلم قادرا على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات حل المشكلة.

3- أن يكون المعلم قادرا على اختيار من المنهاج المقرر تلك الموضوعات التي يناسبها أسلوب حل المشكلات مما يستثير رغبة الطلبة حتى خارج حدود الفصل.

4- أن يكون المعلم قادرا على تنظيم الوقت التعليمي لتوفير الوقت للتدرب المناسب وهذا يتطلب الالتزام بثلاثة أمور:

أ- اختيار أساليب وتقنيات عملية واقعية وتدريب الطلبة عليها.

ب- توفير أكبر عدد من المشكلات المتنوعة لتدريب الطلبة.

ت- تكوين نمط واضح لحل المشكلة من خطوات محسوسة تطبق أمام الطلبة بوضوح.

5-أن يكون المعلم قادرا على استخدام الطريقة المناسبة لتقويم تعلم الطلبة.

6-أن يكون المعلم قادرا على توجيه الطلبة وإرشادهم دون أن يؤثر على أساليب فكرهم الخاص.

وحدد (زيتون، (2007 مجموعة من الإجراءات التي ينبغي على المعلم مراعاتها، منها التالية:

- يقوم المعلم بتحليل المادة الدراسية، وتحديد اهدافها، وتحديد الموضوعات التي تتناسب وخطوات حل المشكلة، وتوافق المشكلة مع البيئة المدرسية ومصادرها وقدرات الطلبة والمعلم وإمكانياتهم.
- أن تكون المشكلة تتصل بحاجات الطلبة واهتمامهم، وتقع ضمن مستوى تفكيرهم وموافقتها لأعمارهم النمائية.
- عرض المشكلة مراعيا مهارات الاتصال والتواصل، والحماس وإثارة الدافعية.
- مساعدة الطلبة في تحديد المشكلة، وصياغتها بشكل جيد وواضح، والمساعدة في التنقيب عن إجابات حولها.
- مساعدة الطلبة على اختبار صحة الإجابات والافتراضات، وكيفية تفعيل مصادر التعلم لتفعيل التجريب.
- مساعدة الطلبة في تحليل النتائج وكيفية استخدامها والاستفادة منها، ومساعدتهم في اكتشاف العلاقات بينها.
- تدريب الطلبة على فهم المشكلة وعلى تفعيل مهارة التذكر، وتوليد الفرضيات الجديدة واكتساب استراتيجيات التغلب على الصعوبات، وتقويم الفرضية النهائية بطريق التدريب وتكرار التدريب.
- على المعلم تشجيع الطلبة على التفكير الحر والمتشعب والتركيز على التفصيلات الدقيقة، وعدم إحباطهم عند اقتراح الحلول، وتشجيعهم على تقديم مشكلات غير مبحوثة سابقاً، وتقديم التعزيز والبعد عن النقد والتجريح.

خطوات أسلوب حل المشكلات بطريقة إبداعية:

حاول كثير من العلماء وضع نماذج أو خطوات لحل المشكلات بطريقة إبداعية، ويكاد لا يكون هناك اتفاق مطلق وحرفي على هذه النماذج، وأن ما بين الشعور بالمشكلة والتوصل إلى حل لها هناك عدة عمليات يمكن تلخيصها بالشعور بالمشكلة، وتحديد المشكلة، وجمع المعلومات حولها، وصياغة الفرضيات والحلول المؤقتة، ثم اختيار واختبار أنسب الفرضيات، والوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات، ثم تطبيق التعميم في مواقف جديدة (سمور، 2011).

ويمكن تلخيص خطوات حل المشكلات بطريقة إبداعية كما يلي (الصلاحين والخوالدة، 2017):

أولا: الإحساس بالمشكلة:

يحدد المعلم وبمساعدة الطلبة مشكلة يعاني منها المجتمع، وتبدأ الدراسة بتحديد طبيعة ومعالم المشكلة.

ثانياً: تحديد المشكلة:

وهو ما يعني وصفها بدقة، مما يتيح رسم حدودها وما يميزها عن سواها.

ثالثاً: جمع المعلومات حول المشكلة:

يساعد المعلم الطلبة على جمع معلومات حول المشكلة المطروحة للبحث من خلال طرح مجموعة من الأسئلة، ويفضل أن يدون الطلبة المعلومات التي جمعوها في دفتر خاص، ويفيد جمع المعلومات في معرفة خصائص وطبيعة المشكلة موضوع البحث.

رابعاً: اقتراح الفروض لحل المشكلة:

والغرض هنا حل أولي متوقع أو محتمل أو متصور للمشكلة وكلما كانت الفروض أكثر عددا زاد من احتمال وجود الحل بينها ويستحسن وضع أولوية للفروض كما يحددها الطلبة. وكلما كان الفرض واضحاً ومحدداً سهل على الطالب اختبار صحته.

خامساً: اختبار صحة الفروض:

يتطلب ذلك إجراء بعض الأنشطة والتجارب لإثبات صحة أو عدم صحة بعض الفروض. وقد يستخدم المعلم البرهان المنطقي (استخدام التناقض أو الأمثلة المغايرة) لإثبات عدم صحة بعض الفروض.

سادساً: الوصول للنتائج:

إذا ثبت أن أحد الفروض يقدم حلا للمشكلة فإنه يستخدم في الحل ويصاغ بطريقة تسهل استخدامه وتفسيره حيث يمكن الاستفادة منه في مواقف جديدة. ويتم اختيار الحل من خلال مناقشة يشترك فيها الجميع.

سابعاً: تطبيق الحل:

أن يطبق الطلبة ما توصلوا غليه في مواقف جديدة سواء داخل أو خارج البيئة الصفية وبذلك تصبح طريقة حل المشكلات ضمن مخزونهم الفكري.

ثامناً: التقويم والمتابعة:

متابعة وتقويم مدي فاعلية وجدوى الحل الذي تم تطبيقه في المشكلات الجديدة (فخرو، 2011).

ثانياً: أسلوب التفكير الناقد:

حظي التفكير الناقد باهتمام العديد من الباحثين والدارسين، ويعرفه الصلاحين والخوالدة (2017، 985) بأنه: "التفكير الذي يعتمد على التحليل، والفرز، والاختبار، والاختيار لما لدى الفرد من معلومات، بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة. ويرى جروان (2008) أن التفكير الناقد من المفاهيم التربوية المركبة وله ارتباطات لعدد غير محدود من السلوكات في عدد غير محدود من المواقف وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم، فينظر إليه مرة على أنه مواز للتفكير المجرد عند بياجيه، أو مستوى التقويم عند بلوم، ومرة أخرى على أنه متشابه مع استراتيجية حل المشكلات.

وتؤكد الجمعية الأمريكية للفلسفة (APA)هذه الرؤى إذ ترى أن التفكير الناقد هو سلسلة من العمليات التلقائية الموجهة ذاتياً، التي تتضمن استخدام المهارات العقلية للوصول إلى حكم حول قضية ما، وذلك برفضها أو قبولها، أو تأجيل البت فيها لنقص في المعلومات المتوفرة، ويتحقق ذلك بفحص الفرضيات وصياغتها، ٍ وإيجاد علاقات جديدة تربط بينها، وتوليد خيارات لم تكن معروفة سابقاً تسهم في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام (Gooding, 2005).

ويوضح العتوم (2004) مفهوم التفكير الناقد من خلال استعراض مهارات التفكير الناقد، التي تتضمن مهارات معرفة الافتراضات وفحصها، وتفسيرها، وتقويم الأدلة والاستنباط، والاستنتاج. وينظر الصلاحين والخوالدة (2017، 989) إلى التفكير الناقد بأنه: "جهود الشخص الواعية في اتخاذ القرار فيما يتعلق بما يجب القيام به أو الاعتقاد به من خلال تركيز تفكير الشخص عليه". ويعرفه عدس (2006) بأنه: "إصدار أحكام تقييميه، من أجل اختيار أفضل البدائل المتاحة. في حين يرى العتوم والجراح وبشارة (2007) أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، ويمارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط. وتوصل أبو جادو (2007) إلى تعريف للتفكير الناقد رأوا فيه أنه تفكير تأملي استدلالي تقييمي ذاتي، يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، بهدف تفحص الآراء والمعتقدات والأدلة والبراهين، والمفاهيم، والادعاءات التي يتم الاستناد إليها عند إصدار حكم ما، أو حل مشكلة ما، أو صنع قرار، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين.

ويعرفه أبو جادو (2007، ص 12) بأنه: "عملية ذهنية تعتمد على مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد في تقييم المعرفة التي يوظفها وتحديد مدى دقتها في ضوء معايير واضحة بعيدة عن التحيز والذاتية، تعتمد أدلة كافية وبراهين مقنعة، وحجج دقيقة تدعم صحة النتائج في ضوء الأسباب المتوافرة للوصول إلى أحكام على المعرفة والمواقف ومن ثم التوصل إلى حلول فعالة للمشكلات التي تواجه الفرد في حياته". وعرفه إبراهيم (2010، ص 17) بأنه: "تنظيم المعلومات سواء أكانت نظرية أم عملية، أو كانت بسيطة أم مركبة، أو كانت محللة أم متشابكة، أو تم تقييمها من خلال أنشطة مهارية أم عن طريق أساليب إحصائية".

يتضح مما سبق من تعريفات، أن التفكير الناقد يشتمل على مجموعة من مهارات التفكير، التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة، دون التزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع، وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء، أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أوحل لمشكلة موضع الاهتمام.

وبالتالي، يمكن تعريف التفكير الناقد بأنه: عملية عقلية يتم من خلالها تفحص موقف محدد، وفهمه، ثم تحليله والربط بين عناصره للوصول إلى إصدار حكم حوله.

ويرى الباحث أنه على الرغم من الاختلافات بين العلماء من حيث نظرتهم للتفكير الناقد، إلا أن له خصائصه ومحدداته، الأمر الذي يجعله مختلفا عن غيره، ونظراً لأهمية مهارات التفكير الناقد، باعتبارها المرجع في الحكم على مدى ممارسة الشخص لعادات التفكير الناقد، قامت مجموعة كبيرة من الباحثين بوضع قائمة لهذه المهارات كلا وفق تصوره واعتقاده. ويرى الزغول (2010) أن التفكير الناقد يتضمن نشاط إيجابي يرفع من قيمة الفرد وثقته بنفسه، عملية ونتاج في وقت واحد، فهو يعكس العملية العقلية التي تقوم على الفهم والاستدلال والخروج بالنتائج وإصدار القرارات.

مهارات التفكير الناقد:

حدد الرشيدي (2018) مهارات التفكير الناقد بخمس مهارات أساسية تتضمن عدة مهارات فرعية، وهذه المهارات الأساسية هي: مهارات تتعلق بالمعلومات، ومهارات تتعلق بالفرضيات والأدلة والبراهين، ومهارات التفسير، ومهارات الأسباب والنتائج، ومهارات التقويم. واشتملت قائمة واطسون وجليسر (Watson and Glaser,1981) (المشار إليها في الصلاحين والخوالدة، 2017). اشتملت على مهارات: التعرف على الافتراضات، واستقراء النتائج، وتفسير المعلومات، وتقرير الدقة المحتملة لاستنتاجات معينة، وتقييم قوة الحجة ومدى ارتباطها بالقضية المطروحة، وتقرير مصداقية النتائج، واكتشاف التحيز.

ويشتمل اختبار كاليفورنيا على خمس مهارات أساسية، صمم الاختبار ليزود المفحوص ببعض المواقف والمشكلات التي تتطلب استخدام بعض المهارات العقلية التي تشكل التفكير الناقد، هي (الصلاحين والخوالدة، 2017):

1-التحليل: أي القدرة على تجزئة المعلومات المركبة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها، لمعرفة العلاقات في الجمل أو المفاهيم أو الشروحات، أو أي شكل آخر من أشكال التعبير عن المعتقدات، أو الخبرات، أو الأسباب، أو المعلومات.

2-الاستقراء: وتعني القدرة على التوقعات المبنية على قواعد وقوانين ومجموعة من المشاهدات في إصدار حكم ما بالرجوع إلى تشابه الأوضاع، أو تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.

3-الاستنتاج: وتعني القدرة على استنباط أو استخلاص النتائج وفقاً للبيانات، أو العبارات، أو الأدلة، أو المعتقدات، أو الآراء، أو الشروحات، ويكون لدى الفرد القدرة على تحديد صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

4-الاستدلال: وتعني القدرة على تنفيذ أو ممارسة عمليات تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف على الارتباطات والعلاقات السببية.

5-التقييم (تقويم الحجج): وتعني القدرة على تقييم مصداقية العبارات، ِ صدار الأحكام على القضايا الواردة في النص وتوضيح مواطن القوة أو الضعف في ضوء الأدلة المتاحة.

كما يشير الخالدي (2013) إلى أن من أهم مهارات التفكير الناقد هي: الاستنباط: أو القياس، وهو التفكير الذي يستخلص نتيجة من مقدمتين أو أكثر وتوجد علاقة بين هذه المقدمات والنتيجة. والاستنتاج: وهي القدرة التي من خلالها يمكن التوصل إلى استنتاجات معينة بناء على حقائق وبيانات مقدمة، ويتكون من عدة مقدمات تليها استنتاجات والمطلوب الحكم على صحة أو عدم صحة الاستنتاجات. والتفسير: وهي العملية الفكرية التي يحكم بها الفرد من خلالها على ما إذا كانت التفسيرات المقترحة تترتب منطقيا على المعلومات المقدمة أولا، وتقويم الحجج: وهي العملية التعليمية التي يميز بها الفرد من خلالها بين الحجج القوية

والضعيفة بناء على أهميتها وصلتها بالموضوع المقدم. ومعرفة الافتراضات: وهي شيء أو نتيجة مسلم بها في ضوء حقائق معينة أو مقدمات.

المبحث السادس: التفكير الإبداعي ومهاراته:

تنوعت تعريفات الإبداع من حيث مفهومه ومهاراته وكيفية حدوثه، وغير ذلك، فيرى جوردن (Gordan،1995) أنّ الإبداع: "يتضمن القدرة على الإنتاج". بينما (قطامي، 2003): "أنّ الإبداع عملية معرفية لها مراحل متتابعة تهدف إلى نتاج يتمثل في إصدار حلول متعددة تتسم بالتنوّع والجدة، وذلك في ظل مناخ داعم يسوده الاتساق والتآلف بين مكوناته". لذلك يرتبط التفكير الإبداعي ارتباطاً وثيقاً بالإبداع، ولكن الإبداع يصف الناتج، أما التفكير الإبداعي فيصف العمليات أو المهارات الذهنية للإبداع، وهو ما يستخدمه الفرد في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها، أو الموقف الذي يتفاعل معه، وتتصف هذه الأفكار بالتنوع والاختلاف وعدم التكرار أو الشيوع.

ويُعرّف جروان (2008) التفكير الإبداعي بأنه: "نشاط عقلي مركب هادف توجهه رغبة قوية في البحث عن الحلول أو التوصّل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً". وبالتالي، فإن التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، لأنه يتمثل في المستوى الأعلى المعقد من التفكير، وينطوي على أبعاد معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة.

لذلك يتضمن الإبداع تحسس للمشكلات والوعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن الحلول، وصياغة الفرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها ونقل أو توصيل النتائج للآخرين.

نظريات الإبداع:

ظهرت العديد من النظريات والاتجاهات التي تناولت الإبداع، وحاولت تفسيره كل حسب وجهة نظرها، وكان من أبرز وجهات النظر النفسية هي الآتية (السمير، 2003):

أولا: التحليل النفسي وتفسيرها للإبداع:

حاولت نظرية التحليل النفسي تفسير الإبداع والعملية الإبداعية اسنادا إلى مكوناتها النظرية، لكنها تحدثت عن الإبداع بمفاهيم عامة غير واضحة، إلا أنها ادعت أنّ الصراعات الداخلية

للفرد هي المحرّك الأساسي للإبداع، التي لم تُحلْ وظلَّت مكبوتة في مستوى اللاشعور، كما أنّ عملية التفكير الإبداعي تبقى محكومة بعملية تفكير أولية، وأنّ عملية التفكير الأولية مرتبطة باللاشعور والهو (ID)، وتتصف باللاعقلانية والغريزية. وحاولت تفسير الإبداع والعملية الإبداعية باستخدامها مفهوم "الإعلاء والتسامي"، إذ تعتقد أن الفرد يشعر بالعلو والتسامي في تعامله مع ذاته ومع الآخرين، ويحاول إحداث تغيير في دوافعه الغريزية حتى تصبح مقبولة اجتماعياً بعد أن قبلتها الذات وتآلفت معها وأصبحت ذات قيمة، ومن خلال التسامي تتقبل الذات الدافع الغريزي ولكنه يحول طاقته من موضوعه الأصلي الى موضوع بديل ذي قيمة ثقافية واجتماعية، ويقصد به الإبداع، فالتحليل النفسي ترى أن الاعلاء والتسامي في السلوك هو إعلاء لغريزة حب الاستطلاع، بحيث تتوجه غريزة حب الاستطلاع الى روح البحث العلمي او الابداع الفني او الحرفي او الوصول بصاحبها الى اعلى درجات المهارة الفنية في العمل او المهارة الاجتماعية في التعامل مع الناس، كما ترى أن الفرد عن طريق الإعلاء والتسامي يتخلص من المشاعر المكبوتة داخلياً، ويحولها إلى سلوك مقبول اجتماعياً حتى تصبح الطاقة الدافعة للنفس هي القوة الفعالة في مواجهة المصاعب الحياتية او الابداع والتفوق والتميز في العمل والتعلم والأداء.

ويرى الباحث أن تفسير التحليل النفسي للإبداع تبدو غير واضحة، لأنها لم تقدم تفسيرا مقنعا لعملية الإبداع والتفكير ومهاراته، ونسبته إلى الدوافع واللاشعور وتلغي عملية التفكير والإبداع، لأن عملية الإبداع يمارس فيها الفرد مهارات تفكير أساسية وعليا، وليست محكومة بمستوى التفكير الأولي، وبالغرائز.

ثانياً: السلوكية وتفسيرها للإبداع:

تمثل وجهة نظر العالم السلوكي ميدنيك (Mednick) وجهة النظر السلوكية في تفسيرها للإبداع، وكيفية حدوثه، حيث يرى أن عملية التفكير الإبداعي هي: الوصول إلى تكوينات جديدة من عناصر ارتباطية، بحيث تتوافر فيها شروط معينة، وأن تكون ذات فائدة. بمعنى أن يتم تكوين ارتباطات بين عدد من المثيرات والاستجابات التي لم يكن بينها ارتباطات سابقة، وكلّما تباعدت العناصر التي ترتبط لتكوّن التشكيل أو الارتباط الجديد، كان ذلك دليلاً على ارتفاع

مستوى القدرة على التفكير الإبداعي. وهذا يعني أنه كلّما كانت العلاقة أو الارتباط بين المثير والاستجابة علاقة بعيدة، لم يدركها الفرد، ولم توجد من قبل، كان ذلك دليلاً على ارتفاع مستوى الإبداع (قطامي، 2003).

ثالثا: الإنسانية وتفسيرها للإبداع:

يرى ماسلو (Maslow) أن الإبداع نوعان هما: نوع يؤدي إلى الإنتاج الإبداعي الجديد والأصيل، وآخرٌ لا يرتبط بإنتاج معين، كما يعتمد النوع الأول على الموهبة والعمل الجاد المتواصل للوصول إلى الإبداع. أما النوع الثاني من الإبداع فهو إبداعيه تحقيق الذات، أي الإبداع كأسلوب لتحقيق الفرد لذاته، وهذا يجعل وصول الفرد إلى مستوى مناسب من تحقيقه لطاقاته الإبداعية مرادفاً لوصوله إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية السليمة، أو من الإنسانية المتكاملة. كما ترى الإنسانية أن القدرات الإبداعية موجودة لدى الناس جميعاً، وأنّ الاختلاف بين الأفراد ما هو إلا اختلاف في درجة القدرة الإبداعية، ويمكن لهذه القدرة الإبداعية أن تظهر وتتطور إذا توافرت لها البيئة الخالية من الضغوطات والتهديد، فالإبداع عملية علاقة بين الفرد السليم والوسط المشجّع والمناسب، الذي يؤدي إلى تطوّر القدرات الإبداعية لدى الفرد (السمير، 2003).

رابعا: النظرية المعرفية وتفسيرها للإبداع :

إن البحوث والدراسات التي استندت إلى وجهة النظر المعرفية تناولت العملية الإبداعية كعملية تفكير يستخدم الفرد خلالها مهارات ذهنية مختلفة تؤدي إلى نتاجات إبداعية أصيلة، كما تركّز على العمليات الذهنية ووظائف الدماغ والعلاقة بينها وبين متغيرات الشخصية ذات العلاقة بالإبداع، وتناولت العملية الإبداعية من حيث: مهارات التفكير وأسلوب التفكير ومستوياته، وعلاقة الذكاء بالإبداع، والإدراك والتذكر والأبنية المعرفية والخبرة السابقة للفرد، والدافعية وخصائص الشخصية المرتبطة بالعملية الإبداعية، والاستبصار كعملية تكامل وتمثيل وقياس للمعرفة السابقة في موقف جديد، والذكاء الاصطناعي والعملية الإبداعية، والإرادة والعملية الإبداعية (جروان، 2012).

أما بالنسبة إلى مهارات التفكير الإبداعي فقد تعددت وجهات النظر المختلفة في تحديدها، وتباينت تصنيفاتها، وذلك بسبب وجود التداخل بين عمليات التفكير البسيطة والعليا، باعتبارها مهارات عقلية ومعرفية متداخلة. وفي نفس السياق يرى ديفز (Davis،1996) أن هناك مهارات ذهنية مختلفة تلعب دوراً مهماً في عملية التفكير الإبداعي، ومنها التالية: (الطلاقة، التفاصيل، المرونة، الأصالة، التحويل، التصوّر، التنظيم، التحليل، التركيب، والتقويم). وقد ذكر (السمير، 2003) ثلاث مهارات رئيسة من للتفكير الإبداعي، هي:

1. الطــلاقة: (Fluency)

وتعني قدرة الطالب على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو البدائل أو الأسئلة أو المترادفات أو الاستعمالات عند تفاعله مع موقف ما يتطلب إعمال الذهن إزاءه لحل أو لفهم الجوانب المشكلة فيه، والطلاقة عمل ذهني يستحث فيه الطالب خبراته الذهنية، لكي يصل إلى دفع سريع لعملياته الذهنية ليعطي أكبر عدد من خبراته بأقصى سرعة وأعمق أداء. وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها لتتكامل مع الخبرات الجديدة للتوصل إلى أداءٍ إبداعي جديد، أو إنتاج كمية من الأفكار حول موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة، أي أنّ الطالب المبدع يمتلك درجة عالية من القدرة على سيولة الأفكار وسهولة توليدها.

2. المرونــة: (Flexibility)

وتعني المرونة قدرة الطالب على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير متطلبات الموقف، والمرونة عكس الجمود الذهني (Mental Rigidity) الذي يعني تبني أنماط ذهنية مُحددة سلفاً وغير قابلة للتغيير حسب ما تستدعي الحاجة، ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة، ومن الأمثلة عليها: اكتب مقالاً قصيراً لا يحتوي على أي فعل ماض، أو فكّر في جميع الطرق التي يمكن أن تستخدمها لتتحاشى برودة الشتاء، ويكون الاهتمام بنوعية الأفكار لا بكميتها.

3. الأصالــة: (Originality)

تُعد الأصالة في التفكير أكثر المهارات ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي، وهي بمعنى الجدة والتفرّد، والبحث في الذهن عن الأفكار النادرة التكرار أو الحصول، وتعتبر الفكرة أصيلة إذا كانت لا تكرر أفكار الآخرين، وتكون جديدة إذا ما تمّ الحكم عليها في ضوء الأفكار التي يقدمها الآخرون، وهذه الأفكار لا تخضع للأفكار الشائعة بل أنها تتصف بالتميّز، والطالب صاحب التفكير الأصيل لا يُولّد أفكاراً أو حلولاً تقليدية لما يواجه من مواقف أو مشكلات. وتختلف مهارة الأصالة المعرفية في التفكير عن مهارتي الطلاقة والمرونة، من حيث أنها لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يقدّمها الطالب، بل تعتمد على قيمة تلك الأفكار، ونوعيتها، وجدّتها، وأصالتها.

ثانياً: الدراسات السابقة

رجع الباحث إلى العديد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية؛ والتي تناولت أساليب تدريس الطلبة الموهوبين لتنمية التفكير الإبداعي وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد اتبع الباحث في تناوله لتلك الدراسات عرضها مرتبة زمنياً من الأحدث إلى الأقدم، وفق منهجية تعتمد على تناول هدف الدراسة، ومنهجها، وإجراءاتها، وأهم النتائج المرتبطة بالدراسة الحالية، ومن ثم التعقيب عليها وربطها بالدراسة الحالية.

أولاً: الدراسات العربية:

تضمنت الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة محورين رئيسين، هما:

المحور الأول: الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإبداعي.

المحور الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت احتياجات الطلبة الموهوبين، وأساليب تدريسهم، وخصائص معلميهم.

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإبداعي.

هدفت دراسة **أحمد** (2018) التي بعنوان: " تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي في مادة الزخارف لدى طلاب المرحلة الثانوية الصناعية في مدينة القاهرة، إلى تحديد مستويات الطلاب من حيث قدرتهم على التفكير الإبداعي في تعلم مادة الزخارف، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي عن طريق تطبيق اختبار تحصيلي في مادة الزخارف على عينة تكونت من (60) طالباً، من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة أحمد ماهر الثانوية في مدينة القاهرة، تم توزيعها عشوائياً إلى عينة ضابطة تكونت من (30) طالباً، وتجريبية تكونت من (30) طالباً. أظهرت نتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة **حمادة** (2018) التي بعنوان:" التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز في ولاية الخرطوم، إلى الكشف عن

مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالتفكير الناقد على لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز في ولاية الخرطوم، استخدم الباحث المنهج الوصفي، عن طريق تطبيق مقياس التفكير الإبداعي - تورانس ومقياس حل المشكلات- على عينة تكونت من (113) طالب وطالبة، أظهرت نتائج البحث: أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التفكير الإبداعي ومستوى القدرة على حل المشكلات بمجتمع الدراسة الحالي، تتسم القدرة على حل المشكلات للطلاب الموهوبين بمجتمع الدراسة الحالي بالارتفاع، توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التفكير الإبداعي ومستويات التحصيل الدراسي بمجتمع الدراسة الحالي.

أما دراسة **شويهي** (2016) التي بعنوان: "بناء برنامج قائم على أسلوب حل المشكلات الإبداعي في دريس الرياضيات وأثره على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية العقلية لدى الطلاب الموهوبين بالصف الأول الثانوي بمنطقة عسير". فهدفت إلى بناء برنامج قائم على أنموذج حل المشكلات الإبداعي في دريس الرياضيات وأثره على تنمية مهارات التفكير التباعدي والدافعية العقلية لدى الطلاب الموهوبين بالصف الأول الثانوي، استخدم الباحث المنهج الوصفي عن طريق تطبيق مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، على عينة تكونت من (122) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمنطقة عسير، بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير التباعدي والدافعية العقلية لدى الطلاب الموهوبين للصف الأول الثانوي.

وهدفت دراسة **حجازي** (2012) التي بعنوان: أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس الجليل. أجريت الدراسة في الجليل، إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من أفراد المجتمع الكلي، يدرسون في الصف الخامس في مدرستين من المدارس الثانوية في قرية دير الأسد، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين، الضابطة وتكونت من(30) طالباً وطالبة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية وتكونت من (30) طالباً وطالبة تم تدريسهم باستخدام البرنامج المقترح، واستخدم في القياسين القبلي والبعدي اختبار تورانس

(Torrance) للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ"، ترجمة وتعديل (أبو جادو، 2003) للبيئة الأردنية، بعد التحقق من دلالات صدق وثبات الاختبار وملاءمته للبيئة الفلسطينية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين على اختبار تورانس ككل، وابعاده الثلاث (الطلاقة، المرونة، والأصالة)، تعزى للطريقة، وكانت لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات على الاختبار ككل، تعزى للجنس، أو التفاعل بين متغيري الطريقة والجنس.

أما دراسة **حدابي** (2011) التي بعنوان: "التحصيل وعلاقته بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين باليمن" فهدفت إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي والذي يعد أحد المخرجات النهائية لعملية التعليم والتعلم، وعلاقته بمهارات التفكير الإبداعي والذي يعد أحد أنماط التفكير الإبداعي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في جمع البيانات الخاصة فيما يتعلق بمتغيري التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي وذلك لمجموعة الدراسة المؤلفة من (50) طالب من طلاب الصف الأول ثانوي تم اختيارهم بطريقة قصدية من مؤسسة العمراني بالجمهورية اليمنية للعام الدراسي 2009- 2010م، ولهذا الغرض تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي "Torrance Test" of Creative Thinking" الصورة اللفظية (ب) المقنن على البيئة العربية، وتوصلت الدراسة بنتيجة تدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في الجمهورية اليمنية.

أجرى **مشرفي** (2007). دراسة بعنوان: " فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات كلية رياض الأطفال بالإسكندرية". هفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات كلية رياض الأطفال، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية تكونت من (20) طالبة بكلية رياض الأطفال، استخدمت الباحث اختبار تحصيلي في الجانب النظري من البرنامج؛ واختبار التفكير الإبداعي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن هناك

فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات بكلية رياض الأطفال؛ وكذلك فاعلية البرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).

أجرى **السمير** (2003) دراسة بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلبة الصف العاشر في الأردن. حيث أظهرت النتائج أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى تفكير الطلبة الإبداعي تُعزى إلى البرنامج، وعلى جميع مهارات التفكير الإبداعي، وكانت الفروق لصالح أداء أفراد المجموعتين التجريبيتين. كما أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) أن البرنامج يختلف تأثيره في مستوى التفكير الإبداعي لأفراد المجموعتين التجريبيتين باختلاف جنس الطالب، حيث كانت الفروق لصالح أداء الإناث في المجموعة التجريبية. كما أظهرت نتائج تحليل التباين أن هناك اختلافاً في تأثير البرنامج في مستوى التفكير الإبداعي لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين على الاختبار ككل في ضوء مستوى تحصيل الطالب.

أما دراسة **عبداللات** (2003) والتي بعنوان: أثر برنامج تدريبي لأدوات التفكير والانتباه المباشر في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة الصف العاشر. هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج أدوات التفكير والانتباه المباشر (Direct Attention Thinking Tools) (DATT) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن، تكوّنت عينة الدراسة من (80) طالبة، وزعنّ عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، استخدمت الباحث اختبار تورانس اللفظي، وقائمتي السمات العقلية – الشخصية، والخصائص الإبداعية، كاختبارات "قبلية بعدية"، ثم بدأت تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارات البرنامج، وبعد الانتهاء من التدريب، أخضعت الباحث المجموعتين إلى الاختبارات السابقة بوصفها اختبارات بعدية لمقارنة أداء المجموعتين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في العلامة الكلية على اختبار تورانس لصالح المجموعة

التجريبية. واستنتجت الباحث أن للبرنامج أثراً فاعلاً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت احتياجات الطلبة الموهوبين، وأساليب تدريسهم، وخصائص معلميهم.

أجرت الغامدي (2016) دراسة بعنوان: "درجة استخدام المعلمات لمهارات الذكاء العاطفي من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في مدينة جدة". هدفت إلى تعرف درجة استخدام المعلمات لمهارات الذكاء العاطفي من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة. من حيث مهارات: "إدارة الانفعالات، الكفاءة الاجتماعية، التعاطف، والدافعية"، في البيئة الصفية من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة. تكونت عينة الدراسة من (166) طالبة موهوبة من مدارس الطالبات الموهوبات بمدينة جدة، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة مقياس الذكاء العاطفي استنادا إلى الأدب التربوي والنفسي ومقاييس الذكاء العاطفي المستخدمة في قياس مهارات الذكاء العاطفي، وتكون المقياس من (44) فقرة تقيس مهارات الذكاء العاطفي المتعلقة بإدارة الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والكفاءة الاجتماعية، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق البناء، ومعاملات الثبات. توصلت الدراسة إلى أن المعلمات يستخدمن بعض مهارات الذكاء العاطفي المتعلقة بإدارة الانفعالات بدرجة "مرتفعة" من التقدير، وبعضها الآخر بدرجة "متوسطة" من التقدير، وينطبق ذلك على بعض المهارات المتعلقة بأبعاد "الدافعية والتعاطف والكفاءة الاجتماعية" من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة.

كما أجرى **مخيمر** (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم في مدينة غزة .كما تهدف أيضا إلى معرفة الفروق في الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية بين وجهة نظر المعلمين والمعلمات وبين وجهة نظر الطلاب والطالبات الموهوبين .ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام ببناء استبانة مكونة من 43) فقرة (موزعة على ثلاثة أبعاد هي :الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية، وبلغت عينة الدراسة(50) معلم

ومعلمة و(100) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مدرسة الشهيد ياسر عرفات للموهوبين في مدينة غزة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة-: وجود العديد من الحاجات النفسية الاجتماعية والعقلية التي يحتاج إليها الموهوبين حيث أنهم يحتاجون إلى التدريب والتوجيه والإرشاد، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات في تحديد هذه الحاجات. وتوصي الدراسة بتوفير البرامج الإثرائية والخدمات الإرشادية لطلاب الموهوبين وإتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن حاجاتهم ومنحهم المزيد من حرية التفكير والتعبير عن الرأي.

أجرى **كمالا راج** (Kamla-Raj 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى مهارات الذكاء العاطفي لدى معلمي الموهوبين في مدارس باراك وادي بولاية أسام الهندية كما يفضلها الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (160) طالبا، طبق الباحث على الطلبة مقياس الذكاء العاطفي لجولمان (Goleman)، وأشار الطلبة إلى أن المعلمين يمتلكون مستوى متوسطا من مهارات الذكاء العاطفي، من حيث إدارة الانفعالات، والوعي الذاتي، والمهارات الاجتماعية، والتعاطف، والدافعية، وأنهم لا يبدون اهتماما بممارستها في تعاملهم مع الطلبة في البيئة التعليمية. وأوصى الباحث بضرورة تدريب المعلمين على مهارات الذكاء العاطفي، كما نوه الباحث إلى أن المعلم الناجح أكاديميا يمتلك مستويات أعلى الذكاء العاطفي.

أجرت الحوراني (2011) دراسة بعنوان: "أساليب التعلم المفضلة وعلاقتها بمركز الضبط لدى الطلبة الموهوبين من الصف التاسع والعاشر بمدرسة اليوبيل في الأردن". هدفت إلى الكشف عن أساليب التعلم المفضلة ومركز الضبط لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من الطلاب الموهوبين في مدرسة اليوبيل، والبالغ عددهم (120) طالباً وطالبة، وقامت الباحثة بتطوير مقياسين هما مقياس أساليب التعلم، ومقياس مركز الضبط وتم التحقق من دلالات صدق وثبات هذين المقياسين، وتطبيقهما على أفراد العينة، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الموهوبين يستخدمون الأسلوب الحركي في التعلم بشكل مرتفع و جاء هذا الاسلوب في المرتبة الأولى، ثم جاء الاسلوب البصري في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة أيضاً، أما الأسلوب السمعي فجاء في المرتبة الأخيرة، وبدرجة متوسطة. كما تبين أن درجة اتصاف الطلبة

الموهوبين بمركز الضبط الداخلي قد كانت مرتفعة. وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α 0.05) في درجات استخدام الطلبة الموهوبين لأساليب التعلم الحركي والبصري حسب الجنس، وكانت هذه الفروق كانت لصالح الاناث اللواتي كانت متوسطاتهن الحسابية أعلى، كما بينت النتائج الى ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α 0.05) في مدى اتصاف الطلبة الموهوبين بمركز الضبط الداخلي لصالح الإناث.

هدفت دراسة **يحيى زادة** (Yahya Zadeh, 2011) والتي عنوانها: الذكاء العاطفي لدى معلمي الموهوبين وعلاقته بالتخطيط للموقف الصفي كما يدركه الطلبة والمعلمون. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، طبقت الدراسة على معلمي وطلبة مدارس سلانقور في ماليزيا، وذلك لتحليل مستوى مهارات الذكاء العاطفي لدى معلمي مدارس سلانقور، ومن ثم الكشف عن علاقة الذكاء العاطفي بقدرة المعلمين على التخطيط والتنفيذ للموقف الصفي حسب ما يدركه الطلبة والمعلمون، تكونت عينة الدراسة من (203) معلماً ومعلمة، و (2147) طالبا وطالبة موهوبا من المرحلة الثانوية، استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي والارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة مقياس الذكاء العاطفي (ECL) ل (Boya, 2000)، وطور استبانة لقياس مستوى التخطيط للموقف الصفي وللاستراتيجيات التعليمة التي يستخدمها المعلمون في تعليم الطلبة، أجاب عن فقرات أداتي الدراسة المعلمون والطلبة أفراد الدراسة، وأظهرت النتائج أن الطلبة أكدوا أن المعلمين يمارسون مهارات عاطفية تتناسب مع الموقف الصفي التعليمي، كما بينت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر الطلبة والمعلمين حول تخطيط المعلمين للموقف الصفي، ووجود علاقة قوية بين مستوى الذكاء العاطفي للمعلمين وقدرة المعلمين على استخدام استراتيجيات الحوار والمناقشة في الموقف الصفي، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى ذكاء المعلمين العاطفي و قدرة المعلم على التخطيط للموقف الصفي تعزى إلى جنس الطالب.

وفي دراسة قام بها **جونسون** (Johnson, 2008) هدفت إلى تعرف السلوكات التي يمارسها معلمو الموهوبين من وجهة نظر الطلبة، أجريت الدراسة على عينة تكونت من

(1500) طالب وطالبة من الطلبة الموهوبين من جميع المراحل الدراسية في مدينة فيلادلفيا والمناطق المجاورة لها في الولايات المتحدة الأميركية. وقد وجّه الباحث مجموعتين من الأسئلة للطلبة، وهما: ما الذي يجعل المعلم " جيداً " وما الذي يقوم به لمساعدة الطلبة في التعلم؟ ما السلوك الذي يقوم به المعلم ويعتبره الطلبة معيقاً للتعلم؟ وجد الباحث أن الطلبة بمختلف أعمارهم ومستويات تحصيلهم وسماتهم الشخصية يتفقون إلى درجة كبيرة على سمات المعلم التي تسهّل عملية تعلمهم، ومنها هذه السمات: يعطي اهتماماً لحاجاتهم العاطفية والاجتماعية، ويستمع إليهم، يفهم مشكلاتهم ويتواصل معهم، يشاركهم نجاحاتهم ويجعلهم يشعرون بأهميتهم وأهمية قدراتهم، يعاملهم بصراحة واحترام من دون تمييز، لطيف بطبعه ولديه روح الدعابة وموثوق به. وأما ما يجعل تعلمهم صعبا من وجهة نظرهم: أن يربكهم أثناء عملية التعلم ويصرخ في وجوههم، يطلب منهم أداء مهمات تعليمية غير منطقية ولا معقولة، يستخدم التوبيخ والعقاب البدني، يسخر من مستوى تعلمهم، لا يحترم آراءهم ومشاعرهم، وغير ذلك.

وأما دراسة **كلارك** (Clarke،2006) فهدفت إلى الوقوف على وجهات نظر الطلبة حول مستوى أداء المعلمين في تدريس مادة الموسيقى للطلبة في المدارس الثانوية بولاية نيو ساوث ويلز وعلاقته بالخصائص الاجتماعية والعاطفية للمعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (250) طالباً من مدارس مختلفة. أظهرت نتائج الدراسة أن العوامل الرئيسة في توفير برامج تعليمية نوعية للموهوبين والمتفوقين أكاديميا هي الوعي باحتياجات الطلبة الموهوبين وخصائصهم الاجتماعية والعاطفية ومراعاتها في هذه البرامج، وأن تعمل على إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم.

أما دراسة لابونت وآخرون (Lapointe et al, 2006) فهدفت الدراسة إلى اختبار وجهة نظر وتصورات الطلبة الموهوبين لممارسات المعلم مع الطلبة في الموقف الصفي. استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث أعد استبانة لجمع البيانات ووزعت على (100) طالب ممن يعانون من صعوبات التعلم و(100) طالب من ذوي المستوى العادي و(100) طالب موهوب. أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من الاختلافات في تصورات الطلبة حول سلوكيات

هؤلاء المعلمين ولصالح الطلبة الموهوبين، وكما أشارت النتائج إلى أن تصورات الطلبة لممارسات المعلمين الإيجابية تؤثر بشكل كبير على دافعية الطلبة الموهوبين وذوي المستوى العادي.

وهدفت دراسة **عويدات** (2006) إلى إعداد قائمة بالخصائص العاطفية والشخصية والكفايات المهنية الواجب توفرها لدى معلمي الموهوبين في مدرسة اليوبيل للطلبة الموهوبين من وجهة نظر الطلبة الموهوبين ومعلميهم. أجريت الدراسة على طلبة ومعلمي مدرسة اليوبيل في الأردن. تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي وطلبة المدرسة وبلغ عددها (286) طالبا وطالبة، و(30) معلما، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس الذكاء العاطفي لتعرف مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلمين، كما قام الباحث بإعداد أداة الدراسة لقياس الكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لدى معلمي الطلبة الموهوبين، وقام بالتأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مستوى عال من الذكاء العاطفي لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل، وأن هناك مجموعة من الكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية تتوافر لدى معلمي الطلبة الموهوبين، وتبين وجود فروق بين إجابات الطلبة وإجابات المعلمين على مقياس الكفايات المهنية والاجتماعية لمعلمي الموهوبين، وعدم وجود فروق تعزى إلى جنس المعلم والمؤهل، ومستوى الخبرة.

في دراسة أخرى أجراها لندسي (Lindsey,2005) هدفت إلى تعرف الخصائص الشخصية والسلوكيات التعليمية المفضلة لمعلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وصمم استبانة وجهت للطلبة، وتضمنت قائمة بالخصائص الشخصية والعاطفية والاجتماعية والمعرفية لمعلمي الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبا موهوبا. وأظهرت النتائج أن لدى المعلمين الناجحين في عملهم مع الطلبة الموهوبين: الخصائص والاتجاهات الشخصية الآتية: يتفهم، يتقبل، يحترم، يثق، لديه شخصية قوية حساس لمشكلات الطلبة، ويقدم الدعم المناسب لهم، منفتح على الأفكار الجديدة ويتصف بالمرونة، لدية ذكاء فوق المتوسط ويظهر أسلوباً ذكياً في فهم الأشياء والتعميم والمبادرة والتنظيم والربط، لديه اهتمامات ثقافية وأدبية وفكرية؛ لديه رغبة في التعلم

وزيادة المعرفة وتحقيق تحصيل رفيع المستوى؛ يستخدم أساليب حل المشكلة ولا يقفز إلى استنتاجات غير مبنية على أسس سليمة، يخلق مناخاً صفياً آمناً متسامحاً ومبهجاً، يشرك الطلبة في الاكتشاف، وغير ذلك من خصائص يفضلها الطلبة.

أجرى ميلز (Mills,2003) دراسة هدفت إلى التعرف على خصائص المعلمين الفعّالين في تدريس الطلبة الموهوبين من وجهة نظر الطلبة ومعلميهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (65) معلماً ومعلمة و(150) طالبا وطالبة من الطلبة الموهوبين. وجهت للمعلمين استبانة وقائمة ميرز بريغر (Myers Brigys Test) (MBTI) التي تتضمن الصفات الشخصية كما يراها المعلم ذاته وكما يراها الطلبة، كما قام الطلبة أيضاً بتعبئة القائمة، أظهرت نتائج الدراسة أن أغلبية المعلمين أجابوا بأنهم يمارسون أداءً جيداً في المبحث الذي يدرسونه، دون أن يكون لدى معظمهم خبرات في تعليم الموهوبين، كما أشارت نتائج قائمة ميرز بريغر أن المعلمين المثاليين كانوا أكثر ميلا لتفضيل مهارتي الحدس والتفكير، وكانت السمات أو الخصائص الشخصية لدى المعلمين تشبه في كثير من الجوانب الأنماط الشخصية لدى الطلبة الموهوبين، كما بينت النتائج أن الطلبة الموهوبين أشاروا إلى أن معلميهم يتمتعون بدرجة عالية في التعامل العاطفي معهم في مواقف التعلم، كما يتميزون بالانفتاح والمرونة والقدرة على التحليل المنطقي والموضوعي، كما إن شخصية المعلمين وأساليبهم المعرفية تساهم في فعالية المعلم أو المعلمة في تدريس الطلبة الموهوبين.

هدفت دراسة **فايل وكويلي** (Vialle & Quigley,2002) إلى تعرف آراء الطلبة الموهوبين حول الخصائص الأساسية للمعلم الفعال". تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا من مدارس الطلبة الموهوبين في استراليا، أعد الباحث استبانة خاصة موجهة للطلبة تضمنت فقرات لقياس الخصائص الشخصية والمهنية والعاطفية لمعلمي الموهوبين في المدرسة من وجهة نظر الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة من خلال تحليل البيانات الخاصة بالدراسة بان السمات والخصائص الشخصية والعاطفية والاجتماعية للمعلمين كانت مفضلة للطلبة بصورة أكثر من الصفات العقلية والمعرفية عند المعلمين، ولم تظهر النتائج أية فروق عند الطلبة حسب متغير الجنس لطلبة الصفين الثالث والسادس الأساسين، في حين أظهرت النتائج

وجود فروق عند الطالبات الإناث في الصف الرابع الأساسي ولصالح الإناث، حيث فضلن بدرجة أعلى خصائص المعلم العاطفية والشخصية بدرجة أكبر من أقرانهن الذكور في نفس الصف، وقد أظهر السؤال المفتوح في آخر الاستبانة بأنه لا يمكن فصل الخصائص الشخصية والعاطفية الاجتماعية عن الخصائص المعرفية والعقلية للمعلم، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين في المستقبل حتى يصبحوا أكثر قدرة على التعامل مع الطلبة الموهوبين، وانه يجب أن يكون معلم الموهوبين على دراية باستراتيجيات التعامل المناسبة مع الطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسة السابقة التي تناولت أساليب تدريس الطلبة الموهوبين وتنمية التفكير الإبداعي استراتيجية لاحظ الباحث ما يلي:

1.من حيث الموضوع:

بلغ عدد الدراسات السابقة بحسب موضوعاتها (19) دراسة عربية وأجنبية، وهي تتقاطع بشكل أو بآخر مع موضوع الدراسة الحالية، إلا إن لكل من هذه الدراسات سماتها الخاصة.

2.من حيث المنهج المتبع في الدراسات والأدوات المستخدمة فيه:

اختلفت الدراسات السابقة في منهجها، فمنها ما اتبع المنهج الوصفي، كدراسة (ميلز Mills,2003)؛ وفايل وكويلي (Vialle & Quigley,2002)؛ وحدابي (2011)؛ وحمادة، 2018؛ وأحمد، 2018). ومنها ما استخدم المنهج شبه التجريبي عن طريق استخدم برامج واستراتيجيات لتنمية التفكير الإبداعي، كدراس: (السمير، 2003؛ وعبداللات، 2003؛ ومشرفي، 2007؛ وحجازي، 2011؛ وشويهي، 2016).

أما أدوات الدراسات السابقة فكانت في أغلبها عبارة عن اختبارات تحصيلية، أو استبانات، أو مقياس التفكير الإبداعي.

3. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة، يمكن تحديد أوجه الاستفادة منها في:

– بناء الأدب النظري والدراسات السابقة.

– تحديد مشكلة الدراسة.

– المنهجية المتبعة في إعداد أداة الدراسة.

– استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الأدب النظري والدراسات السابقة وفي إعداد أدواتها، وفي طريقة عرض النتائج، والأساليب الإحصائية التي تم اعتمادها في هذه الدراسات من أجل استخلاص النتائج.

4– موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة فيما يلي:

– استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة، بالإضافة إلى استخدام أداة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة.

- تحديد أساليب التدريس المناسبة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.
- إثراء المناهج الدراسية بأساليب تدريسية فاعلة، مما يساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، مما يساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم بطريقة إبداعية.
- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في ضرورة استخدام أساليب تدريس تتناسب مع التوجهات العالمية لتنمية التفكير لدى الطلبة من خلال المناهج الدراسية، يتم من خلالها ربط الطلبة بالواقع المعاصر، مما يعطي للتعلم معنى وحقيقة فاعلة، الأمر الذي قد يساعد الطلبة لتنمية قدراتهم في حل المشكلات التي تواجههم بطريقة إبداعية، ومن ثم تحسين مستوى تحصيليهم واتجاههم للتعلم.

5.ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

– تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لتقويم أساليب التدريس المستخدمة وتقصي أثرها في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة

العربية السعودية، في حين لم تتناول الدراسات السابقة موضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر – حسب علم الباحث – الأمر الذي يبرر وجود الدراسة الحالية، ويظهر تميزها عن الدراسات ذات الصلة في سعيها لتحديد أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية.

خاتمة الفصل الثاني

تناول الفصل الثاني عرضاً لأدبيات الدراسة ذات الصلة بموضوع الدراسة، كما يتضمن عرضا للدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإبداعي، واحتياجات الطلبة الموهوبين، وأساليب تدريسهم، وخصائص معلميهم، والتعقيب عليها وربطها ببعضها البعض. وسيتناول الفصل اللاحق منهج الدراسة وإجراءاتها.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

حدود الدراسة

فروض الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

أداة الدراسة وصدقها وثباتها

إجراءات الدراسة

المعالجات الإحصائية.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأداتها وهي عبارة عن استبانة موجهة لمعلمي الطلبة الموهوبين لتعرف أساليب التدريس الملائمة لتنمية التفكير الإبداعي في ضوء احتياجات الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، وإجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، وتطبيق الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة لاستخراج النتائج.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وهو أسلوب بحثي يقوم على جمع البيانات ووصف الحقائق المتعلقة بموضوع الدراسة ومشكلتها، وصفاً علمياً كمياً هادفاً، الذي تحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وهي: واقع أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال استقصاء استجابات معلمي الطلبة الموهوبين في ثلاث مدارس ثانوية تضم الطلبة الموهوبين بمدينة جدة، وتحليل استجابات المعلمين عن فقرات أداة الدراسة (استبانة) ومن ثم تعرف أساليب التدريس المناسبة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم.

حدود الدراسة:

حدود موضوعية: تقتصر الدراسة على الكشف عن واقع أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية، وتتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة لجمع البيانات.

حدود بشرية: تكونت عينة الدراسة من (32) معلماً من معلمي الطلبة الموهوبين في المدارس الخاصة لتعليم الموهوبين بوسط مدينة جدة.

حدود مكانية: مدرسة ابن خلدون الثانوية، مدرسة الفيصلية الثانوية، مدرسة جدة الثانوية التابعة لإدارة التعليم بوسط جدة.

حدود زمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي (2018- 2019).

فروض الدراسة:

ينبثق عن أسئلة الدراسة الفرض الرئيس التالي:

الفرض الرئيس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم أفراد عينة الدراسة لأساليب التدريس المستخدمة (حل المشكلات، العصف الذهني، الحوار والمناقشة، ما وراء المعرفة، والتفكير الإبداعي) لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن الفرض الرئيس الفروض الفرعية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم أفراد عينة الدراسة لأسلوب حل المشكلات المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم أفراد عينة الدراسة لأسلوب العصف الذهني المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم أفراد عينة الدراسة لأسلوب الحوار والمناقشة المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم أفراد عينة الدراسة لأسلوب ما وراء المعرفة المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم أفراد عينة الدراسة لأسلوب التفكير الإبداعي المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة الموهوبين في المدارس الثانوية للذكور الواقعة بوسط مدينة جدة، والتي تضم طلاباً موهوبين أو شعباً خاصة بهم للعام الدراسي 2018م، وبلغ عددهم حوالي (240) معلماً، موزعين على (12) مدرسة تضم حوالي (750) طالباً موهوباً، منها ثلاثة مدارسة خاصة بالطلبة الموهوبين تضم حوالي (260) طالباً موهوباً، وحوالي (96) معلماً من معلمي الطلبة الموهوبين، وذلك من خلال الرجوع إلى التقرير الإحصائي لأعداد الطلاب الموهوبين في إدارة تعليم الموهوبين بمدينة جدة.

عينة الدراسة:

بعد أن أجرى الباحث مسحاً للمدارس الثانوية التي تضم الطلبة الموهوبين، وذلك من خلال الرجوع إلى التقرير الإحصائي في إدارة تعليم الموهوبين بمدينة جدة للعام الدراسي 2018/ 2019م، تمّ تحديد المدارس التي يوجد فيها طلبة موهوبون أو شعب لهم، وكان عددها (12) مدرسة، وتسهيلاً لإجراءات الدراسة اختار الباحث المدارس الثلاثة الخاصة بتعليم الطلبة الموهبين من بين مدارس مجتمع الدراسة بالطريقة القصدية، كون هذه المدارس تضم شعباً خاصة بالطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية، كما تتوافر فيها التسهيلات المناسبة لإجراء الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الطلبة الموهوبين في المدارس الثلاثة والبالغ عددهم (96) معلماً. والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1): أعداد الطلبة الموهوبين والمعلمين تبعاً للمدرسة ومستوى الصف

اسم المدرسة/	الأول الثانوي		الثاني الثانوي		الثالث الثانوي		الكلي	
	عدد الطلبة	عدد المعلمين	عدد الطلبة	عدد المعلمين	عدد الطلبة	عدد المعلمين	عدد الطلبة	عدد المعلمين
ابن خلدون الثانوية	32	12	33	10	25	10	90	32
الفيصلية الثانوية	36	12	32	10	22	10	90	32
جدة الثانوية	34	12	30	10	16	10	80	32
المجموع	102	36	95	30	63	30	260	96

أداة الدراسة (الاستبانة):

لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداة الدراسة (الاستبانة)، وذلك لتعرف واقع أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية، ويقصد بأساليب التدريس: استراتيجيات التدريس التي ينبغي أن يستخدمها معلمو الموهوبين لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين، ومن أبرزها: (حل المشكلات بطريقة إبداعية، العصف الذهني، ما وراء المعرفة، الحوار والمناقشة، التفكير الاستكشافي، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد). ليتم التعرف على احتياجات الطلبة الموهوبين لهذه الأساليب من خلال استجابات معلمي الطلبة الموهوبين على فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

خطوت إعداد أداة الدراسة:

الهدف من الأداة: تعرف واقع أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في ضوء احتياجاتهم.

أساليب التدريس التي اشتملت عليها الأداة: تكونت الاستبانة من (30) فقرة توزعت على خمسة أبعاد من أساليب تدريس، هي: (حل المشكلات بطريقة إبداعية، العصف الذهني، ما وراء المعرفة، الحوار والمناقشة، والتفكير الإبداعي). وقد تمّ اختيار هذه الأبعاد من أساليب التدريس للاعتبارات التالية:

- إن كفايات هذه الأبعاد تحدث داخل الصف أثناء التدريس ممّا يسهّل بالتالي عمليّة الإجابة ويضمن موضوعيتها.
- إن لهذه الأبعاد من أساليب التدريس دوراً مهماً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي
- هذه الأبعاد من أساليب التدريس هي الواجب استخدامها في تدريس الطلاب الموهوبين لكي يكون التدريس فعّالاً في تنمية الإبداع والتجديد والابتكار لدى الطلاب الموهوبين.

تم إعداد أداة الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. مراجعة الأدب التربوي والنفسي والدراسات السابقة ذي الصلة بموضوع الدراسة الحالية، كدراسة كل من: (طاهر، Taher,2013؛ ولنكا، linka,2012؛ ويحيى زادا، Yahya Zadeh 2011؛ وصوص، 2010؛ والشهراني، 2010؛ وعلوي، 2009؛ والجهني، 2008؛ والزهراني، 2008؛ ولابونت، Lapointe,2006؛ وميلز،Mills,2003). وغيرها من الدراسات.
2. تحديد أساليب التدريس الملائمة لتنمية التفكير الإبداعي للاعتبارات التي سبق ذكرها، وهي: (حل المشكلات بطريقة إبداعية، العصف الذهني، ما وراء المعرفة، الحوار والمناقشة، والتفكير الإبداعي).
3. صياغة فقرات الاستبانة بصورتها الأولية حسب أبعادها الخمسة تكونت من (33) فقرة.
4. عرض الاستبانة على لجنة من المحكمين تكونت من (10) محكمين من المتخصصين في علم النفس والموهبة والإبداع والتفوق، وطرق التدريس، وذلك لإبداء آرائهم حول انتماء الفقرة لبعدها وللاستبانة ككل، وسلامة صياغتها اللغوية، وقد اشترط لقبول الفقرة أن لا تقل نسبة الاتفاق عليها عن (80%)، أي أن يتم الإجماع عليها من قبل (8) محكمين فأكثر، وتم حذف الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من (80%).
5. تعديل فقرات الاستبانة بناءً على آراء المحكمين، وتم التعديل والحذف والإضافة لبعض الفقرات، وتكونت بصورتها النهائية من (30) فقرة .
6. تطبيق أداة الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (15) معلماً من معلمي الطلبة الموهوبين من خارج عينة الدراسة.
7. حساب معاملات الصدق البنائي وصدق المحتوى، والثبات لأداة الدراسة .

أداة الدراسة بصورتها النهائية:

تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (32) فقرة، وبعد عرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والموهبة والإبداع والتفوق، وطرق التدريس، وذلك لإبداء

آرائهم حولها من حيث: انتماء الفقرة لمجالها الذي تندرج تحته، ووضوحها اللغوي، وقد اشترط لقبول الفقرة أن لا تقل نسبة الاتفاق عليها عن (80%)، أي أن يتم الإجماع عليها من قبل (8) محكمين فأكثر، وتم حذف فقرتين من فقرات أداة الدراسة، وبعد أن تم إجراء التعديلات اللازمة على فقرات أداة الدراسة وفقاً لنتائج العينة الاستطلاعية ولآراء المحكمين، تكونت بصورتها النهائية من (30) فقرة، توزعت على خمسة أبعاد لأساليب التدريس، هي: (حل المشكلات بطريقة إبداعية (5) فقرات، العصف الذهني (5) فقرات، ما وراء المعرفة (5) فقرات، الحوار والمناقشة (5) فقرات، والتفكير الإبداعي (10) فقرات.

الصدق:

أ. صدق المحتوى:

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة عرضها الباحث على مجموعة من المحكمين وبلغ عددهم (10) محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والموهبة والإبداع والتفوق، وطرق التدريس، وذلك للتأكد من مدى انتماء كل فقرة من فقرات أداة الدراسة لبعدها، ومدى تمثيل الفقرات لمحتواها، اعتمد الباحث موافقة (8) محكمين فأكثر، وقد كان معامل الاتفاق بين المحكمين (80%)، مما يوحي بالثقة بارتباط فقرات أداة الدراسة بأبعادها، وبالأداة ككل. وقد تم حذف (3) فقرات هي ذوات الأرقام (7، 11، 28)، والتي كان نصها على التوالي: (يزيد تحرك المعلم أثناء التدريس من قدرة الطلبة على التركيز على التعلم، يحسن التنوع في استخدام أساليب من قدرة الطلبة على التفكير، يقترح الطلبة أساليب التعلم المناسبة لقدراتهم)، كما تم تعديل صياغة بعض الفقرات بناءً على آراء واقتراحات المحكمين، وتكونت بصورتها النهائية من (30) فقرة توزعت على أبعادها الخمسة.

ب. صدق البناء:

أوجد الباحث دلالات صدق البناء العاملي لفقرات أداة الدراسة، عن طريق إيجاد التشبعات لفقرات كل بعد من أبعاد الأداة مع البعد التي تنتمي إليها، كما تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (15) معلماً من معلمي الموهوبين من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه والأداة ككل، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول رقم (2): معاملات الارتباط بين فقرات وأبعاد أداة الدراسة والأداة ككل.

	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الأداة		الارتباط مع البعد	الارتباط مع الأداة
رقم الفقرة	معامل الارتباط بين فقرات بعد حل المشكلات			معامل الارتباط بين فقرات بعد الحوار والمناقشة	
1	**0.426	**0.313	6	**0.841	**0.654
2	**0.551	**0.345	7	**0.721	**0.696
3	**0.534	**0.527	8	**0.632	**0.565
4	**0.577	**0.556	9	**0.611	**0.55
5	**0.621	**0.612	10	**0.741	**0.663
معامل الارتباط بين فقرات بعد العصف الذهني والأداة ككل				معامل الارتباط بين فقرات بعد ما وراء المعرفة والأداة	
رقم الفقرة	الارتباط مع البعد نفسه	الارتباط مع البطاقة		الارتباط مع البعد	الارتباط مع البطاقة
11	**0.422	**0.310	16	**0.615	**0.525
12	**0.530	**0.314	17	**0.605	**0.534
13	**0.512	**0.527	18	**0.725	**0.612
14	**0.533	**0.530	19	**0.535	**0.527
15	**0.611	**0.610	20	**0.621	**0.518
معامل الارتباط بين فقرات بعد التفكير الإبداعي والأداة ككل					
رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الأداة
21	**0.422	**0.315	26	**0.610	**0.522
22	**0.510	**0.325	27	**0.570	**0.525
23	**0.522	**0.512	28	**0.640	**0.638
24	**0.535	**0.530	29	**0.530	**0.512
25	**0.610	**0.530	30	**0.520	**0.518

*اعتمد الباحث معيار ايبل **Ebel**،(**406**:**1972** الذي يشير إلى أن الفقرة تكون جيدة التمييز إذا كان معامل ارتباطها (**0 0.3**)فأكثر.

*معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة (**α = 0.05**) .** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة (**α = 0.01**).

يظهر من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعاد أداة الدراسة تزيد عن (0.40)، ومع البطاقة ككل أكثر من (0.30)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =0.05). وهذا يدل على وجود معامل ارتباط قوي للفقرات وأبعادها مع الأداة ككل، وهي معاملات مقبولة لتطبيق الدراسة.

الثبات:

تحقق الباحث من ثبات أداة الدراسة عن طريق حساب معامل ثبات الإعادة (Test–Retest) وهذه الطريقة تعطي مؤشراً على استقرار نتائج المستجيبين على الأداة، من خلال

معامل الثبات المستخرج، طبق الباحث أداة الدراسة على عينة تكونت من (15) مشرفاً من مشرفي الموهوبين، ثم أعاد التطبيق على العينة نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.91). ويبين الجدول (3) قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين على كل بعد من أبعاد الأداة.

الجدول رقم (3): معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي للأبعاد وللأداة ككل

الأبعاد	معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ	معامل ثبات الإعادة
حل المشكلات	87،0	88،0
العصف الذهني	84،0	88،0
الحوار والمناقشة	82،0	86،0
ما وراء المعرفة	83،0	88،0
التفكير الإبداعي	82،0	85،0
الكلي	83،0	87،0

يبين الجدول (3) أن معاملات الثبات لأبعاد الأداة تراوحت بين (85،0 –88،0)، وبلغ معامل الثبات ككل (87،0)، فيما بلغ معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (0.83)، وهو معامل مرتفع ودال، مما يؤكد ثبات أداة الدراسة، وتعتبر هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة.

طريقة تقدير الدرجات لأداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من (30) فقرة توزعت على خمس أبعاد هي: (حل المشكلات، العصف الذهني، الحوار والمناقشة، ما وراء المعرفة، التفكير الإبداعي)، ولتقدير درجات الاستجابة على فقرات الأداة استخدم الباحث مقياس ليكرت (Lekert) الخماسي، كما يلي:

مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
5 درجات	4 درجات	3 درجات	2 درجة	1 درجة واحدة

اعتمدت الدراسة المقياس التصنيفي التالي لوصف مستوى قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1)

(3)

1.33= 1-5 / 3

- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (1- 2.33) يكون المستوى بدرجة منخفضة.
- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي بين (2.34- 3.67) يكون المستوى بدرجة متوسطة.
- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي بين (3.68- 5.00) يكون المستوى بدرجة مرتفعة.

- **إجراءات تطبيق الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- حصل على خطاب رسمي من إدارة تعليم الموهوبين بمدينة جدة موجه إلى مديري المدارس الثلاثة عينة الدراسة لتسهيل إجراءات تطبيق الدراسة.
- زار المدارس عينة الدراسة وشرح لمديريها ولمعلمي الطلاب الموهوبين طبيعة الدراسة التي يجريها ومتطلبات تطبيق أداة الدراسة والمدة الزمنية التي يستغرقها التطبيق.
- اختار عينة الدراسة وهم معلمو الطلبة الموهوبون في المدارس الخاصة الثلاث عينة الدراسة.
- عرف الباحث معلمي الطلاب الموهوبين عينة الدراسة بنفسه كباحث، وبطبيعة الدراسة التي يجريها، وشرح لهم فقرات أداة الدراسة المستخدمة، وأوضح لهم أن الدراسة التي يتم تطبيقها هي لغرض البحث العلمي فقط، وأن إجاباتهم ستعامل بسرية تامة.
- معالجة البيانات وتحليلها إحصائيا وفق البرنامج الإحصائي (SPSS)، ومن ثم عرض النتائج حسب أسئلتها، ومناقشتها وتفسيرها وتقديم التوصيات.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية من خلال برنامج الرزم الإحصائية (SPSS):

- معادلة كرونباخ ألفا لقياس ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن جميع أبعاد الأداة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

عرض نتائج السؤال الأول.

عرض نتائج السؤال الثاني.

عرض نتائج السؤال الثالث.

عرض نتائج السؤال الرابع.

عرض نتائج السؤال الخامس.

عرض نتائج السؤال الرئيس.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على درجة تقويم أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية، ويتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، حيث تم عرض النتائج الخاصة بكل سؤال من أسئلة الدراسة، ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء ما تم عرضه في أدبيات الدراسة من تأصيل نظري، وكذلك من دراسات سابقة، وفيما يلي تفصيل لذلك.

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول: ما درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب حل المشكلات المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال وذلك للكشف عن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين **لأسلوب حل المشكلات المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية،** حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة من المعلمين على فقرات مجال أسلوب التعلم بحل المشكلات، وتم ترتيبها تنازلياً حسب مستوى ممارستها، وعلى النحو الآتي:

- **المجال الأول: أسلوب حل المشكلات.**

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة عن فقرات مجال أسلوب حل المشكلات مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقويم
4	تتضمن أهداف التدريس تنمية مهارة حل المشكلة بطريقة إبداعية.	3.82	0.82	1	مرتفعة
6	يستخدم المعلم أسئلة سابرة أثناء التهيئة للدرس لاستثارة التفكير لدى الطلاب.	3.78	0.79	2	مرتفعة
5	يحفز المعلم الطلاب ليكونوا أكثر حساسية للمشكلات.	3.75	0.72	3	مرتفعة
3	يشجع المعلم الطلاب على الوصول للمعرفة بأنفسهم.	3.70	0.77	4	مرتفعة
1	يستخدم المعلم أساليب التدريس المفتوح .	3.67	0.71	5	مرتفعة
2	يحرص المعلم على تنمية مهارة البحث والاستقصاء لدى الطلاب.	3.65	0.75	6	متوسطة
	المجال ككل	3.72	0.58	1	مرتفعة

يظهر من الجدول رقم (4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة عن فقرات مجال أسلوب حل المشكلات تراوحت بين(3.65-3.82)، وجاءت (5) فقرات بدرجة تقويم مرتفعة، عدا الفقرة (2) " يحرص المعلم على تنمية مهارة البحث والاستقصاء لدى الطلاب"حيث جاءت بدرجة تقويم متوسطة، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (4) ونصها: تتضمن أهداف التدريس تنمية مهارة حل المشكلة بطريقة إبداعية.، بمتوسط حسابي (3.82) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (2) ونصها: يحرص المعلم على تنمية مهارة البحث والاستقصاء لدى الطلاب. بمتوسط حسابي (3.65) وبدرجة تقويم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال أسلوب التعلم بحل المشكلات ككل (3.72) وبدرجة مرتفعة.

وتعني هذه النتيجة أن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب حل المشكلات المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية مرتفعة، مما يدل على فعالية استخدام هذا الأسلوب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة بشكل عام ولدى الطلبة الموهوبين بشكل خاص، وربما تعود هذه النتيجة إلى معرفة المعلمين بتطبيق هذا الأسلوب في تدريس الطلبة الموهوبين، علماً بأن أسلوب حل المشكلات هو بحد ذاته تدريب على التفكير بطريقة إبداعية، وهو من أكثر أساليب التدريس ملاءمة لتنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع ما أشير إليه في أدبيات الدراسة من وجود تأثير فعال للتدريس باستخدام حل المشكلات في تنمية القدرة على التفكير بطريقة إبداعية، حيث يستثير هذا النوع من طرق التدريس تفكير الطالب بطريقة إبداعية حول ما يتفاعل معه من مواقف حياتية وتعليمية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة الخاصة بارتفاع مستوى تقويم المعلمين لأسلوب حل المشكلات كطريقة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء ما تتضمنه هذه الطريقة من أنشطة تعليمية وتدريبات تشمل أنواع السلوك ومواقف التعلم التي تدفع الطالب نحو الانتباه لموضوع التعلم المعروض عليه من خلال ممارسة عمليات التفكير المختلفة، ووضع

الفروض واختبارها والبحث عن الحل المناسب للمشكلة، وما يتبعها من أنشطة تعليمية تتناول الحقائق والمفاهيم والتعميمات.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تمثل نقطة الصلة المباشرة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة التي اهتمت بالتحقق من فاعلية اسلوب حل المشكلات في التدريس، حيث أشارت العديد منها، كما في دراسة (الغامدي، 2016؛ والصلاحين والخوالدة، 2017) إلى أن من أبرز مزايا استخدام حل المشكلات في التدريس أنها تعمل على تدريب الطلبة على فهم واستيعاب العلاقة بين المعلومات والفرضيات والحلول الممكنة للمشكلة، ومن ثمَّ تعلم التلميذ ترتيب المعلومات، والترابط بينها، وما يترتب عليها من فروض وحلول، وهي عوامل في مجملها تدعم لديه مستوى الفهم.

تتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من: (عبداللات، 2003؛ والسمير، 2003؛ ومشرفي، 2009؛ وحجازي، 2012؛ وشويهي، 2016). التي أظهرت جميعها وجود أثر فعال لاستخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير ومهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني: ما درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب العصف الذهني المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال وذلك للكشف عن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب العصف الذهني المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة من المعلمين على فقرات مجال أسلوب التعلم بالعصف الذهني، وتم ترتيبها تنازلياً حسب مستوى ممارستها، وعلى النحو الآتي:

- **المجال الثاني: أسلوب العصف الذهني.**

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة عن فقرات مجال أسلوب العصف الذهني

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقويم
9	يستخدم المعلم أسئلة سابرة أثناء التهيئة للدرس لاستثارة تفكيرهم الإبداعي.	3.80	0.77	1	مرتفعة
7	يحفز المعلم الطلاب ليكونوا أكثر حساسية للمشكلات.	3.75	0.62	2	مرتفعة
10	يشجع المعلم الطلاب على الوصول للمعرفة بأنفسهم.	3.73	0.70	3	مرتفعة
8	يطبق المعلم أنشطة تعليمية تساعد على تنمية قدرة الطلاب على إنتاج أكبر عدد من الأفكار والبدائل .	3.72	0.76	4	مرتفعة
11	يطبق المعلم أنشطة تعليمية تساعد على تنمية قدرة الطلاب على تعديل وتطوير الأفكار الجديدة.	3.65	0.68	5	متوسطة
12	يطبق المعلم أنشطة تعليمية تساعد على تنمية قدرة الطلاب على إنتاج أفكار غير مألوفة .	3.60	0.76	6	متوسطة
	المجال ككل	3.70	0.49	2	مرتفعة

يظهر من الجدول أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة عن فقرات مجال **أسلوب العصف الذهني** تراوحت ما بين (3.60-3.80)، وجاءت (4) فقرات من هذا المجال بدرجة تقويم مرتفعة، و (2) فقرة بدرجة تقويم متوسطة، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (9) ونصها: "يستخدم المعلم أسئلة سابرة أثناء التهيئة للدرس لاستثارة تفكيرهم الإبداعي". بمتوسط حسابي (3.80) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (12) ونصها: "يطبق المعلم أنشطة تعليمية تساعد على تنمية قدرة الطلاب على إنتاج أفكار غير مألوفة". بمتوسط حسابي (3.60) وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي لأسلوب العصف الذهني ككل (3.70) وبدرجة مرتفعة.

وتعني هذه النتيجة أن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب العصف الذهني المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية مرتفعة، مما يدل على فعالية استخدام هذا الأسلوب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة

بشكل عام ولدى الطلبة الموهوبين بشكل خاص، وربما تعود هذه النتيجة إلى معرفة المعلمين بتطبيق هذا الأسلوب في تدريس الطلبة الموهوبين، علماً بأن أسلوب العصف الذهني هو عبارة عن استمطار للأفكار مما يساعد على توليد أفكار غير مألوفة لدى الطلبة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع ما أشير إليه في أدبيات الدراسة من وجود تأثير فعال للتدريس باستخدام أساليب تدريس تحث الطلبة على التفكير وتوليد الأفكار في اتجاهات متعددة، ومن بينها أسلوب العصف الذهني لاستثارة تفكير الطالب بطريقة إبداعيةحول ما يتفاعل معه من مواقف حياتية وتعليمية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة الخاصة بارتفاع مستوى تقويم المعلمين لأسلوب العصف الذهني كطريقة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء ما تتضمنه هذه الطريقة من استثارة لتفكير الطلبة، وجذب انتباههم لموضوع التعلم من خلال ممارسة عمليات التفكير المختلفة، وتوليد الأفكار الجديدة، واختبارها والبحث عن الفكرة المناسبة لحل المشكلة موضع التعلم.

تتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من: (عبداللات، 2003؛ والسمير، 2003؛ ومخيمر، 2013؛ وحمادة، 2018). التي أظهرت وجود أثر فعال لاستخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

ثالثاً: عرض نتائج السؤال الثالث: ما درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب الحوار والمناقشة المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال وذلك للكشف عن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب العصف الذهني المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة من المعلمين على فقرات مجال أسلوب التعلم بالحوار والمناقشة، وتم ترتيبها تنازلياً حسب مستوى ممارستها، وعلى النحو الآتي:

- **المجال الثالث: أسلوب الحوار والمناقشة.**

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة عن فقرات مجال أسلوب الحوار والمناقشة مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقويم
17	تتسم أساليب التدريس المستخدمة بالتنوع .	3.76	0.66	1	مرتفعة
13	يزيد تحرك المعلم أثناء التدريس من قدرة الطلبة على التركيز على التعلم.	3.72	0.90	2	مرتفعة
18	تتيح أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم الفرص لجميع الطلاب في المشاركة في موقف التعلم .	3.70	0.60	3	مرتفعة
14	يشجع أسلوب المعلم في التدريس الطلاب على المناقشة والحوار.	3.64	0.72	4	متوسطة
16	تنمي أساليب التدريس المستخدمة مهارة التساؤل لدى الطلاب	3.62	0.71	5	متوسطة
15	يحرص المعلم على تنمية مهارة البحث والاستقصاء لدى الطلاب.	3.60	0.71	6	متوسطة
	المجال ككل	3.65	0.52	3	متوسطة

يظهر من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة عن فقرات مجال **أسلوب الحوار والمناقشة** تراوحت ما بين(3.60- 3.76)، وجاءت (3) فقرات من هذا الأسلوب بدرجة تقويم مرتفعة، و (3) فقرات بدرجة تقويم متوسطة، وحلت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (17) ونصها: "تتسم أساليب التدريس المستخدمة بالتنوع".. بمتوسط حسابي (3.76) ودرجة تقويم مرتفعة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (15) ونصها: "يحرص المعلم على تنمية مهارة البحث والاستقصاء لدى الطلاب". بمتوسط حسابي (3.60) وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي لأسلوب الحوار والمناقشة ككل (3.65) وبدرجة تقويم متوسطة.

وتعني هذه النتيجة أن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب الحوار والمناقشة المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية متوسطة، وربما يعود ذلك إلى عدم معرفة معلمي الطلبة الموهوبين بهذا الأسلوب وطريقة استخدامه في

تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة. وربما تعود هذه النتيجة إلى نظرة معلمي الطلبة الموهوبين لهذا الأسلوب على اعتباره أسلوباً متداخلاً مع أساليب التلقين والحفظ، وبالتالي جاءت درجة تقويمهم له متوسطة. إلا إن الباحث يرى أن هذا الأسلوب مناسب لاستخدامه في التدريس لتنمية روح الحوار والمناقشة وتبادل الأفكار بين الطلبة.

تختلف هذه النتيجة مع ما أشير إليه في أدبيات الدراسة من وجود تأثير فعال للتدريس باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة، حيث أشارت دراسة كل من: (السمير، 2003؛ وحدابي، 2012؛ وحمادة، 2018). إلى فعالية أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية التفكير لدى الطلبة بشكل عام.

تختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من: (والسمير، 2003؛ وحدابي، 2012؛ وحمادة، 2018). التي أظهرت وجود أثر فعال لاستخدام أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية التفكير بشكل عام لدى الطلبة.

رابعاً: عرض نتائج السؤال الرابع: ما درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب ما وراء المعرفة المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال وذلك للكشف عن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب ما وراء المعرفة المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة من المعلمين على فقرات مجال أسلوب التعلم بما وراء المعرفة، وتم ترتيبها تنازلياً حسب مستوى ممارستها، وعلى النحو الآتي:

- **المجال الرابع: أسلوب ما وراء المعرفة**

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة عن فقرات مجال أسلوب ما وراء المعرفة مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقويم
20	يحسن التنوع في استخدام أساليب من قدرة الطلبة على التفكير.	3.70	0.83	**1**	**مرتفعة**
22	تنمي أساليب التدريس المستخدمة مهارة التساؤل لدى الطلاب.	3.69	0.52	**2**	**مرتفعة**
21	يستخدم المعلم الأسئلة السابرة لتقويم أداء الطلاب.	3.65	0.79	**3**	متوسطة
19	يشرك المعلم الطلاب في تقويم مستوى أدائهم.	3.63	0.83	**4**	متوسطة
23	يشجع المعلم الطلاب على التعلم الذاتي المنظم.	3.62	0.76	**5**	متوسطة
24	يقترح الطلبة أساليب التعلم المناسبة لقدراتهم.	3.58	0.87	**5**	متوسطة
	المجال ككل	3.64	0.35	**4**	متوسطة

يظهر من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة عن فقرات مجال أسلوب ما وراء المعرفة تراوحت ما بين(3.58-3.70)، وجاءت فقرتان فقط بدرجة تقويم مرتفعة، هما الفقرة (20، 22)، بينما جاءت (4) فقرات بدرجة تقويم متوسطة، وهي الفقرات (21، 19، 23، 24) وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (20) ونصها: يحسن التنوع في استخدام أساليب من قدرة الطلبة على التفكير. بمتوسط حسابي (3.70) ودرجة تقويم مرتفعة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (24) ونصها: يقترح الطلبة أساليب التعلم المناسبة لقدراتهم". بمتوسط حسابي (3.58) ودرجة تقويم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لأسلوب ما وراء المعرفة ككل (3.64) وبدرجة تقويم متوسطة.

وتعني هذه النتيجة أن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب ما وراء المعرفة المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية متوسطة، وربما يعود ذلك إلى عدم معرفة معلمي الطلبة الموهوبين بهذا الأسلوب وطريقة استخدامه في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة. وربما تعود هذه النتيجة إلى نظرة معلمي الطلبة الموهوبين لهذا الأسلوب على اعتباره أسلوباً من الصعب تطبيقه في التدريس، كونه يتعلق بالبحث عن المعرفة، وربما أنهم يعتقدون أن أسلوب ما وراء المعرفة يتطلب ممارسة قدرات تفكير متقدمة

تفوق القدرات الإبداعية، وبالتالي جاءت درجة تقويمهم له متوسطة. إلا إن الباحث يرى أن هذا الأسلوب هو أساليب التدريس الحديثة التي تقوم على ممارسة مهارات التفكير المختلفة.

تختلف هذه النتيجة مع ما أشير إليه في أدبيات الدراسة من وجود تأثير فعال للتدريس باستخدام أسلوب ما وراء المعرفة، حيث أشارت دراسة كل من: (السمير، 2003؛ وحدابي، 2012؛ وحمادة، 2018). إلى فعالية أسلوب ما وراء المعرفة في تنمية التفكير لدى الطلبة بشكل عام.

خامساً: عرض نتائج السؤال الخامس: ما درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب التفكير الإبداعي المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال وذلك للكشف عن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب التفكير الإبداعي المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة من المعلمين على فقرات مجال أسلوب التعلم بالتفكير الإبداعي، وتم ترتيبها تنازلياً حسب مستوى ممارستها، وعلى النحو الآتي:

- **المجال الخامس: أسلوب التفكير الإبداعي**

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة عن فقرات مجال أسلوب التفكير الإبداعي مرتبة تنازلياً وفقا للمتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقويم
26	تتضمن أهداف التدريس المحددة تنمية مهارة الطلاقة في التفكير لدى الطلاب.	3.70	0.83	1	مرتفعة
28	تتضمن أهداف التدريس تنمية مهارة الأصالة في التفكير.	3.65	0.52	2	متوسطة
25	تتضمن أهداف التدريس تنمية مهارة المرونة في التفكير.	3.62	0.79	3	متوسطة
27	يشتمل المحتوى التعليمي على موضوعات إثرائية تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.	3.60	0.83	4	متوسطة
30	تسهم وسائط التقنية المستخدمة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.	3.57	0.76	5	متوسطة
29	يهيئ المعلم البيئة الصفية الملائمة لتنمية التفكير الإبداعي .	3.55	0.76	5	متوسطة
	المجال ككل	3.61	0.35	4	متوسطة

يظهر من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة عن فقرات مجال أسلوب التفكير **الإبداعي** تراوحت ما بين(3.55-3.70)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة تقويم متوسطة، عدا الفقرة رقم (26) ونصها: "تتضمن أهداف التدريس المحددة تنمية مهارة الطلاقة في التفكير لدى الطلاب"، بمتوسط حسابي (3.70) وبدرجة تقويم مرتفعة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (29) ونصها: يهيئ المعلم البيئة الصفية الملائمة لتنمية التفكير الإبداعي"، بمتوسط حسابي (3.55) وبدرجة تقويم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.61) وبدرجة تقويم متوسطة.

وتعني هذه النتيجة أن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب التفكير الإبداعي المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية متوسطة، وربما يعود ذلك إلى عدم معرفة معلمي الطلبة الموهوبين بهذا الأسلوب وطريقة استخدامه في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة. وربما تعود هذه النتيجة إلى نظرة معلمي الطلبة الموهوبين لهذا الأسلوب على اعتباره بحد ذاته هو تفكير إبداعي، وبالتالي جاءت درجة تقويمهم له متوسطة. إلا إن الباحث يرى أن هذا الأسلوب هو أساليب التدريس الحديثة التي تقوم على ممارسة مهارات التفكير المختلفة.

تختلف هذه النتيجة مع ما أشير إليه في أدبيات الدراسة من وجود تأثير فعال للتدريس باستخدام أسلوب ما وراء المعرفة، حيث أشارت دراسة كل من: (السمير، 2003؛ وحدابي، 2012؛ وحمادة، 2018). إلى فعالية أسلوب ما وراء المعرفة في تنمية التفكير لدى الطلبة بشكل عام.

سادساً: عرض نتائج السؤال الرئيس: ما درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأساليب التدريس (حل المشكلات، العصف الذهني، الحوار والمناقشة، ما وراء المعرفة، التفكير الإبداعي) المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن مجالات الدراسة والأداة ككل، والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة عن مجالات الدراسة والأداة ككل

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقويم
حل المشكلات	3.72	0.58	1	مرتفعة
العصف الذهني	3.70	0.67	2	مرتفعة
الحوار والمناقشة	3.65	0.52	3	متوسطة
ما وراء المعرفة	3.64	0.73	4	متوسطة
التفكير الإبداعي	3.61	0.78	4	متوسطة
مجالات الأداة ككل	3.66	0.49		متوسطة

يتبين من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأساليب التدريس المستخدمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بلغ (3.66) وبدرجة تقويم متوسطة وبانحراف معياري (0.49)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات أساليب التدريس ما بين (3.61– 3.72)، حيث جاء أسلوب حل المشكلات في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.72) وبانحراف معياري (0.58) وبدرجة تقويم مرتفعة، وفي المرتبة الثانية أسلوب العصف الذهني وبمتوسط حسابي (3.70) وبانحراف معياري (0.67) وبدرجة تقويم مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة الحوار والمناقشة بمتوسط حسابي (3.65) وبانحراف معياري (0.73) وبدرجة تقويم متوسطة، وفي المرتبة الرابعة أسلوب ما وراء المعرفة بمتوسط حسابي (3.64) وبانحراف معياري (0.75) وبدرجة تقويم متوسطة، وأخيراً أسلوب التفكير الإبداعي بمتوسط حسابي (3.61) وبانحراف معياري (0.78) وبدرجة تقويم متوسطة.

وتعني هذه النتيجة أن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأساليب التدريس ككل (حل المشكلات، العصف الذهني، الحوار والمناقشة، ما وراء المعرفة، التفكير الإبداعي) المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية متوسطة، وربما يعود ذلك إلى عدم امتلاك معلمي الطلبة الموهوبين للخبرة الكافية في استخدام أساليب تدريس مناسبة لتدريس الطلبة الموهوبين. إلا إن درجات تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأساليب التدريس جاءت متفاوتة، فقد أبدوا تقويماً مرتفعاً لأسلوبي حل المشكلات والعصف والذهني، وأبدوا تقويماً متوسطاً لأساليب الحوار والمناقشة وما وراء المعرفة والتفكير الإبداعي، وبشكل عام جاءت درجة تقديرهم للأساليب الخمسة متوسطة.

ويرى الباحث أن هذه النتائج واقعية، ويمكن القبول بها، حيث لم يبد معلمو الطلبة الموهوبون تقويماً متدنياً لأي من أساليب التدريس، وبالتالي يمكن القول: أن معلمي الطلبة الموهوبين يدركون أهمية ممارسة هذه الأساليب في تنمية التفكير والتفكير الإبداعي لدى الطلبة، حتى وإن جاءت درجات تقديراتهم متفاوتة، فهي تبقى بالمستوى المقبول، وربما أن معلمي الموهوبين يرون إمكانية استخدام أساليب تدريس أخرى غير التي ذكرت في هذه الدراسة أكثر فاعلية في تنمية التفكير والإبداع لدى الطلبة.

كما يرى الباحث حتى وإن بدت هذه النتائج واقعية، ففي المقابل لا بد من التنويه بأن المدارس عينة الدراسة هي مدارس خاصة لتعليم الطلبة الموهوبين، ويتم اختيار معلميها بناءً على أسس ومعايير اختيار معلمي الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، وغالباً ما تعتمد تلك الأسس والمعايير مجموعة من الكفايات المعرفية والشخصية الواجب توفرها في معلمي الموهوبين، وهذا ما يدفع المعلمين إلى الضبط الذاتي لأساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية، أُجريت الدراسة على عينة من معلمي الطلبة الموهوبين تم اختيارهم عشوائياً من ثلاثة مدارس خاصة بالطلبة الموهوبين تابعة لإدارة التعليم بوسط مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، بلغ عددها (96) معلماً، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة تكونت من (30) فقرة توزعت على خمسة مجالات من أساليب تدريس الطلبة الموهوبين، هي: (حل المشكلات، العصف الذهني، الحوار والمناقشة، ما وراء المعرفة، التفكير الإبداعي)، وقد تم التحقق من صدق الأداة وثباتها، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوبي حل المشكلات والعصف الذهني المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية مرتفعة. وأن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأساليب التدريس بالحوار والمناقشة وما وراء المعرفة والتفكير الإبداعي المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية متوسطة. كما توصلت النتائج إلى أن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأساليب التدريس ككل (حل المشكلات، العصف الذهني، الحوار والمناقشة، ما وراء المعرفة، التفكير الإبداعي) المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية متوسطة. وفي ضوء هذه النتائج أورد الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات البحثية التي تدعم التوجه نحو استخدام أساليب تدريس قائمة على تنمية التفكير بأنواعه المختلفة.

الفصل الخامس

خاتمة الدراسة

يتناول هذا الفصل ملخصاً موجزاً لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، كما قدّم الباحث عدداً من التوصيات في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، واقترح عدداً من البحوث التربوية التي يمكن أن تُسهم مع الدراسة الحالية في تطوير اساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: ملخص نتائج الدراسة:

في ضوء ما تم عرضهُ من تحليل لنتائج أسئلة الدراسة، وتفسيرها ومناقشتها؛ فإن الباحث يذكر في هذا الجانب أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وهي على النحو التالي:

1- إن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب حل المشكلات المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية مرتفعة.

2- إن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب العصف الذهني المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية مرتفعة.

3- إن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب الحوار والمناقشة المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية متوسطة.

4- إن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب ما وراء المعرفة المستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية متوسطة.

5- إن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأسلوب التفكير الإبداعي المستخدم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية متوسطة.

6- إن درجة تقويم معلمي الطلبة الموهوبين لأساليب التدريس ككل (حل المشكلات، العصف الذهني، الحوار والمناقشة، ما وراء المعرفة، التفكير الإبداعي) المستخدمة لتنمية

التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية متوسطة.

ثانياً: توصيات الدراسة:

في ضوء ما خلُصت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يقدم عدداً من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير واقع اساليب تدريس الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، عن طريق استخدام الأساليب التدريسية الفعالة لتنمية التفكير والإبداع لدى الطلبة، وتتمثل هذه التوصيات فيما يلي:

1. حث القائمين على مناهج تدريس الطلبة الموهوبين على تقديم محتوى تعليمي إثرائي يحث الطلبة على استخدام مهاراتهم الذهنية والعقلية المختلفة أثناء التعلم، ويثير اهتمامهم ويحفزهم نحو عمليات العلم المختلفة المراد اكتسابها.
2. الاهتمام بمعلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين في وزارة التعليم وتقديم كافة المساعدات التعليمية وتزويدهم بكل ما هو حديث ومناسب يساهم في إعدادهم إعداداً يساعدهم على توظيف تنمية التفكير الابداعي في التدريس وفي خدمة العملية التعليمية في المستقبل.
3. التوسع في استخدام أساليب وبرامج قائمة على تنمية التفكير الإبداعي في تدريس المقررات العملية والعلمية المختلفة في مدارس الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.
4. الاستفادة من تقييم أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الابداعي في تصميم المواقف التعليمية لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.
5. الاهتمام بالمشرفين التربويين: الذين يقومون بعملية التدريب لمعلمي الطلبة الموهوبين على الأساليب التدريس الحديثة الفاعلة التي تنمي التفكير الإبداعي.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

تأسيساً على النتائج التي تم التوصل إليها وفي ضوء التوصيات السابقة، يقترح الباحث القيام بالبحوث والدراسات المستقبلية التالية:

1. واقع استخدام أساليب التدريس القائمة على التدريب على ممارسة مهارات التفكير الإبداعي والناقد في مراحل التعليم المختلفة.
2. أثر استخدام أساليب التدريس القائمة على البحث والاستقصاء وإعمال الذهن في تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
3. فاعلية استخدام أسلوب ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
4. إجراء دراسة مماثلة في أساليب التدريس الطلبة بشكل عام والطلبة الموهوبين بشكل خاص، مثل: فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية حل المشكلات لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.
5. إجراء بحوث تستهدف تنمية دور استخدام استراتيجيات التدريس في تنمية التفكير الإبداعي لدي طلبة المراحل التعليمية الأخرى. مثل: أثر استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.
6. إجراء بحوث أخرى على دور استخدام أساليب التدريس الحديثة لتنمية الابداع لدي طلبة المراحل التي لم تتناولها الدراسة. مثل: فاعلية استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو التعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

مراجع الدراسة

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

المراجع العربية

1- القرآن الكريم.

2- إبراهيم، عبدالله محمد،2006 ،"أثر برنامج تدريبي في الذكاءات المتعددة لمعلمي العلوم في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ومهارات حل المشكلة لدى تلاميذهم"، ***مجلة التربية العلمية***، الجمعية المصرية للتربية العالمية، 9 (4)، 27-80.

3- أبو جادو، صالح، محمد نوفل، 2007، "**تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**"، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

4- .أبو عواد، فريال وعشا، انتصار، 2012، "أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية"، **مجلة جامعة دمشق**، 28 (1)،519- 542.

5- أبو ناصر، فيصل، وجغيمان عبدالله، 2012 ، " تصميم إطار مقترح لبرنامج تدريبي تأهيلي لإعداد معلمي الموهوبين في مدارس التعليم العام"، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، 76(122)، 58– 124.

6- أحمد، أمال، 2018، "فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلبة في مادة الرياضيات"، المؤتمر العلمي الثاني عشر، التربية العلمية والواقع المجتمعي التأثير والتأثر"، **الجمعية العلمية للتربية العلمية**، 1(1)، 229-272.

7- بابيه، برهان، 2009، "**أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي، والقدرة على حل المشكلات، في مبحث الثقافة الإسلامية، لدى طالبات الجامعات الأردنية**"، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

8- البكر، رشيد نوري، 2015، "**أثر أسلوب حل المشكلات في تنمية القدرات الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

9- جابر، ليانا، والقرعان، مها، 2010، **أنماط التعلم النظريه والتطبيق**، ط1، نابلس: مؤسسة عبد المحسن القطان.

10- جروان، فتحي عبد الرحمن، 2004، "**الموهبة والتفوق والإبداع**"، ط3، عمان: دار الفكر.

11- جروان، فتحي عبد الرحمن، 2008، "**أساليب الكشف عن الموهوبين**"، ط2، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

12- جروان، فتحي عبد الرحمن، 2008، **خصائص الموهوبين**، ط1، الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

13- جروان، فتحي عبد الرحمن، 2012، "**أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**، ط3، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

14- جروان، فتحي عبد الرحمن، 2013، **رعاية الموهوبين – الاستراتيجيات والإجراءات**"، ورقة عمل مقدمة إلى للمركز العربي للتدريب. 17– 19مارس، 2014، الدوحة، قطر.

15- حجازي، حنان، 2012، "**أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس الجليل**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

16- حدابي، أحمد، 2011، **التحصيل وعلاقته بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين باليمن**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، اليمن.

17- حسن، محمد وفارع، شحده والخطيب، أحمد والوقفي، راضي،2008، "**الاستراتيجيات التعليمية في الصعوبات التعليمية**"، ط1، عمان: كلية الأميره ثروت.

18- حمادة، علي أحمد، 2018، "**التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب مدارس الموهبة والتميز في ولاية الخرطوم**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.

19- الحميدٌاني، صالح، 2010، "**الكفايات التربوية والمهنية للمشرفين من وجهة نظر المشرفين المختصين والمعلمين المتعاونين**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

20- الخالدي، جمال خليل، 2013، "أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، في مبحث التربية الإسلامية، في الأردن"، **مجلة كلية التربية، جامعة بابل**، 6(10)، 3-22.

21- الخوالدة، محمود، 2003، "**الذكاء العاطفي: الذكاء الانفعالي**"، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

22- الداؤود محمد بن صالح، 2003، "**دور النشاط الطلابي في اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين**"، المملكة العربيه السعوديه- إدارة التعليم بمحافظة الطائف –النادي العلمي.

23- الراشدي، أحمد، 2017، "الخصائص التي يجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين"، **مجلة بوابة الموهبة**، 1 (76)، 77- 126.

24- رشا، الحوراني، 2011، "**أساليب التعلم المفضلة وعلاقتها بمركز الضبط لدى الطلبة الموهوبين من الصف التاسع والعاشر بمدرسة اليوبيل في الأردن**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

25- الرشيدي، أحمد، 2018، "**أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل والدافعية لتعلم العلوم لدى طلبة الصف السادس في الأردن**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

26- الرفاعي، غالية، 2012، "**التحديات التي تواجه رعاية الموهوبين من وجهة نظر المتخصصين في منطقة مكة المكرمة وطرق مواجهتها في ضوء التربية الإسلامية**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

27- الزغول، عماد، 2010، "**مبادئ علم النفس التربوي**"، ط1، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

28- الزهراني، ماجد، 2009، "**مدى توافر مهارات اكتشاف ورعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلمين بجامعة أم القرى**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

29- زياد، أحمد، 2009، "الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم في مدينة غزة"، **مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية**، مجلد 17 (1)، 107– 153.

30- زياد، مسعد، 2009، "الموهبة والموهوبون"، **مجلة الدراسات والبحوث التربوية، أطفال الخليج**، 7 (2)، 45– 78.

31- زيتون، حسن حسين، 2008، "**تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**"، ط3، القاهرة: عالم الكتب.

32- السرور، ناديا، 2013، "**بناء قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

33- السرور، ناديا، 2013، "**مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين**"، ط4، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

34- السمادوني، السيد إبراهيم، 2009، " **تربية الموهوبين والمتفوقين**"، ط2، عمان: دار الفكر.

35- سمور، سوسن، 2011 ، **"أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية مهارات التدريب العملي لدى طلبة التعليم التمريضي في كليات المجتمع، واتجاهاتهم نحو التدريب العملي"**، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

36- السمير، محمد حسين، 2003، **"فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الأداء الإبداعي لطلبة الصف العاشر في الأردن"**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

37- شحاته، إيمان، 2006 ، **"الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة لدى عينة من المعلمين والمعلمات"**، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثالث عشر، جامعة عين شمس، مصر.

38- الشلوي، سارة بنت محمد، 2014، **"فاعلية استراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة الفقه على تحصيل طالبات الصف السادس بمدينة مكة المكرمة"**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

30- الشهراني، فهد يحيى، 2012، **"برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات والتقنية"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد .

40- الشهراني، ناصر، 2010، **"مدى توافر مهارات اكتشاف ورعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلمين بجامعة أم القرى"**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

41- شويهي، عبد الرحمن، 2016، **"بناء برنامج قائم على أسلوب حل المشكلات الإبداعي في تدريس الرياضيات وأثره على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية العقلية لدى الطلاب الموهوبين بالصف الأول الثانوي بمنطقة عسير"**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

42-الصلاحين، محمد نوفان، وناصر، الخوالدة، 2017، "أثر توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تدريس التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي في الأردن"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 26(5)، 324-344.

43- صوص، فاطمة، 2009، **استراتيجيات المعلمين في التعامل مع الطلبة المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

44-عابدين، محمد عبد القادر، 2008، "الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المديرين والمعلمين"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، 9 (2)، 186-210.

45-عاجز فؤاد، ومرتجى زكي، 2012، "واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة وسبل تحسينه"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 20 (1)، 33-76.

46-عامر، طارق عبد الرؤوف، 2004، "**اكتشاف ورعاية المتفوقين والموهوبين**"، ط1،القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع. صر.

47-عبداللات، أسماء، 2003 ، "**فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى الطلبة** الموهوبين **في الأردن**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

48-العبويني، بسمة، 2008، "**أساليب التعلم والسلوك القيادي الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن**"، أطروحة دكتوراه غير منشوره. جامعة عمان العربية. الأردن.

49-العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر، وبشارة، محمد، 2007، "**تنمية مهارات التفكير: نماذج وتطبيقات عملية**"، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ا50-لعتوم، عدنان، 2004، "**علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق**"، ط1، عمان: دار المسيرة.

51-عدس، محمد، 2006، "**دور الأسرة في تعليم التفكير**"، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

52-علي، عادل فاضل، 2009، "التعلم والتعلم الحركي، المفهوم والاهداف"، مجلة **العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، 12(39)، 44-66.

53-عويدات، أحمد، 2006، "**الخصائص العاطفية والشخصية والكفايات المهنية الواجب توفرها لدى معلمي الموهوبين في مدرسة اليوبيل للطلبة الموهوبين من وجهة نظر الطلبة الموهوبين ومعلميهم**"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

54-الغامدي، أميرة، 2016، **"الذكاء العاطفي لدى معلمات الطالبات الموهوبات بمنطقة جدة"**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

55-الغوراني، إبراهيم، 2009 ، **"معوقات الإبداع لدى معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الأردن من وجهة نظرهم"**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

56-الغوله، سمر، 2010، **"تقييم وتطوير خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة للطلبة الموهوبين في الأردن في ضوء المعايير العالمية لبرامج الموهوبين"**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

57-، عبد الناصر، 2011، **"حل المشكلات بطرق إبداعية، برنامج تدريب الأطفال"**، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

58- القرني، عبد الإله موسى، 2012، **"تقويم مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد .

59- قطامي، نايفة، 2002، **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. ط1، عمان: دار الفكر.

60- قطامي، يوسف، 2010، "أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة"، **دراسات العلوم التربوية**، الكويت، 23(1)، 1-18.

61- الكفاوين، أروى، 2012، **"فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى بعض العمليات العقلية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة أردنية من الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية"**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

62- مختار، عبد الحميد، 2008، **"معايير إعداد معلم الموهوبين، اكتشاف ورعاية الموهوبين (بين الواقع والمأمول)"**، المؤتمر العلمي لكلية التربية بجامعة بنها، مصر.

63- مخيمر، سمير كامل، 2013، "الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم في مدينة غزة"، **مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية**،17 (1)، 107- 153.

64- مسلم، الطيطي،2015، **"تنمية قدرات التفكير الإبداعي"**، ط 2، عمان: دار المسيرة.

65- مشرفي، انشراح، 2007، **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات كلية رياض الأطفال بالإسكندرية**. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الإسكندرية، مصر.

66- مغربي، عمر، 2008، **"الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة"**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

67- نصر، محمد علي،2013، **"رؤية مستقبلية لتفعيل الامتحانات والتقويم التربوي بالتعليم العام في إطار مفهوم الجودة الشاملة"**، المؤتمر العربي الأول "الامتحانات والتقويم التربوي، رؤية مستقبلية"، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة.

68- نعمان، رياض، 2016، **"أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تدريس العلوم"**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

69- وزارة التعليم، 2016، **"تعليم الموهوبين"**، ط1، الرياض: مطابع وزارة التعليم.

70- ياسين، ثناء، 2013،"فاعلية طريقة حل المشكلات في العلوم التطبيقية على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة"، **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية**، 2(5)، 72-97.

المراجع الاجنبية:

71- Abdulhameed, Ahmad Aufan Al-Makahleh & Ayed Hanna Ziadat, 2012, **"Social intelligence and personal characteristics of talented secondary school students in King Abdullah II schools for excellence"**, Jordan, Amman.

72- Arwan, R. 2010, "Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment". **Journal of Workplace Learning**. Volume: 24 (4), 57-76.

73- Beisser Sally R., 2008 , **"Unintended Consequences of No Child Left Behind Mandates on Gifted Students**", Associate Professor of Education, Drake University.

74- Black, Joyce M. 2004, Assessing learning Preferences. **Plastic Surgical Nursing, 24** (2), 68-69.

75- Cassidy, Simon. 2004, **Journal of Educational Psychology**, 24 (4), 419-444.

76- Clarke, Shelley , 2006, "**The Musical Education Of academically gifted and talented Students: Teachers' And Students 'perspectives**". University of Sydney.

77- Cheng,Y; Liu,K; C. , 2007, "The effect of creative problem solving instruction on elementary schools science lessons", **Chinese Journal of Science Education**,vol.15 (5), p.565–591.

78- Dean, D, 2011, "The effect of emotional intelligence on academic adaptation for gifted and non-gifted students in high school", **Intelligence.** 33(4), 369-391.

79- Dwyer Caitlyn, 2010, **"Gifted and Talented Program",** East Rutherford Public Schools East Rutherford.

80- Davis, G., & Rimm, S. 2009, **"Education of the gifted and talented",** (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon

81- Dunn, R & Dunn, C,. 2004, "Learning styles network", Retrieved 12 June 2005 from: **http\\www.learningstyles\2004\1-ls-model.html.**

82- Milltown School District, 2009, **"Gifted and Talented Curriculum",** Kindergarten through Eighth Grade.

83- Mills, G. A. 1996, **"Measuring and Predicting Issues and Strategy",** The Role of the School Family, Society in the Development of Creativity. Ney York: Macmillan publishing company.

84- Gooding, R. 2005, **"Instructional Design and Creativity",** Educational Technology. New York : Oxford University press.

85- Guilford, J., 1989, **"The Nature of Human Intelligence",** New York: MC Grow-Hill Book Company.

86- Saeedi, Nima , 2012," Studying the Influence of Emotional Intelligence on Career Success".**Journal of Basic and Applied Scientific Research,** 22(23) P. 123..

87- Silver, Harvey; Strong, Richard&Pevini, Matthew. 2003, "Integrating learning styles and multiple intelligences", **Educational Leadership**, 12(5), 22-27.

88- Sloon, Tinal , 2004, "Learning Style of Elementary Preservice Teachers**", College Student Journal, 38** (3), 494-501.

89- Rochford, Regina A. 2003, "**Assessing learning style to improve the quality of performance of community writing programs: a pilot study**", Retrieved June 9, 2004, from: http:www.qcc.cuny.edu\is\hournals. -Goldman, R. (2011). **Instructional Design and Creativity.** Educational Technology. New York : Oxford University press

90- Harris, M, 1995, "The Creative Mind: Myths and Mechanisms"**,** Journal of **Creativity**, 23(15), P. 23-42.

91- Houtz, J,D. ,2009, "Problem solving style, creative thinking, and problem solving confidence", **Educational Research Quarterly**, 33(1), p.18-30.

92- White, P. 2012, "Structuring video cases to support future teachers problem solving", **Journal of Research on Technology in Education,**44(3), p.177-204.

93- Snyder, J. 2008, Encouraging Young Children's Critical and Creative Thinking- ***Journal of Educational Computing Research***, 35 (4), 112-132.

94- Kamalr, R., N. 2012, "General modeling and simulation for enterprise operational decision-making problem", **A policy-combination perspective, Simulation**,vol.21,no.1, p.1-20.

95- Katzowitz, Ellen C. 2003, "**Predominant Learning Styles and Multiple Intelligences of Postsecondary Allied Health Students** , Doctoral Dissertation, University of Geogia, 2002, DAI, 63\11, 3852.

96- Klein, Perry, D. 2003, **"Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations**: alternatives to learning styles and multiple intelligences.

97- Vialle, Q, A, 2002, "The use of creative problem solving scenarios in mathematics education: views of some prospective teachers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences,** 1(1).1628-1632.

98- Johnsen Susan K, 2008, **"Who Are Gifted and Talented Children**"?, Martin Barraud/Getty Images

99- Yahya, Zadeh. 2011,"Teacherse Emotional Intelligence and its Relation with Classroom Displine Strategise," **Journal of Psychology.** 2(2):pp95-102.

100- Lapointe, J.(2006) ." Teacher interpersonal behavior and adolescents' motivation in mathematics: A comparison of learning disabled, average, and talented students". **Elsevier Ltd. International Journal of Educational Research.** 6 (2),130- 197**.**

101- Gardner, Howard. 1983, **"Frames of Mind**", New York: Fontana Press.

102- Stevens,S, and Book, K. 2011, "Role of emotional intelligence in organizational learning: An empirical study", **Singapore Management Review**, 29(2), 55-74.

103- Petrakis, John, (2003, **"Firefighter Learning Styles and Training: beyond the Slide Presentation",** Illinois: U.S.A. Retrieved June 24, 2018, from:

104- Landsi, F. j, 2005, "Some Historical and Scientific Issues Related to Research on Emotional Intelligence". **Journal of Organizational Behavior**, Vol.26. pp. 41-109.

105- Shaw, B. K, 2009, "Effect of Play on Critical Thinking: What are the Perceptions of Preserves Teachers, International", **Journal of Social Science and Humanity**, Vol. 5, No. 12, pp: 1024-1032.

106- Hamamoto Patricia, 2007, "**Program Guide for Gifted and Talented, Office of Curriculum**", Instruction & Student Support Instructional Services Branch.

107- Schooler, S, 2014, "Effect of a learning based methodology model on critical thinking, creative thinking and problem-solving ability in students with academic talent", **Spanish Journal of Pedagogy,** 248(2), p.39-55.

108- Mara, and david, 1994, "The **Role And Importance Of Emotional Intelligence In Knowledge Management", International School for Social and Business Studies, Slovenia**, International Conference.

109- Michael; B, 2006, "Creative problem solving for general education intervention teams: A two-year evaluation study", **Remedial and Special Education,** 27(1), p.27-41.

110- Abiator, A, 2007, **"Learning styles Modalities",** Retrieved July 17, 2004 from: http\\www.berghuis.co.nz\abiator\isismen u.htmi.

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (1)

الاستبانة بصورتها الأولية

سعادة الأستاذ الدكتور/..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يجري الباحث دراسة بعنوان: تقويم أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية.

وذلك لنيل درجة الماجستير الفلسفة في المناهج وطرق التدريس من جامعة المدينة العالمية في ماليزيا، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة موجهة إلى معلمي الطلبة الموهوبين بهدف تعرف واقع أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية.

تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (33) فقرة اشتملت على عدد من أساليب التدريس الي يمكن أن تستخدم لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين. علماً بأن فقرات الاستبانة تم صياغتها وفق مقياس ليكرت الخماسي، هي: (مرتفعة جدا، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا).

ولكونكم من أصحاب الاختصاص، ومن المهتمين في هذا المجال يسر الباحث أن يضع بين أيديكم أداة الدراسة بصورتها الأولية، راجياً منكم التكرم بقراءة فقراته وتحكيمها من حيث:

-مدى انتماء الفقرة لأداة الدراسة.

-وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية.

- أية ملاحظات أو اقتراحات أخرى سوف تؤخذ بعين الاعتبار.

شاكراً لكم تفضلكم بالتحكيم

الباحث: عطية أحمد الزهراني

ملحق رقم (1) الاستبانة بصورتها الأولية

الرقم	الفقرة	درجة الانتماء		الوضوح اللغوي		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
المجال الأول: أسلوب حل المشكلات						
1	تتضمن أهداف التدريس تنمية مهارة حل المشكلة بطريقة إبداعية.					
2	يفسح المجال أمام الطلاب لمناقشة وجهات نظرهم المختلفة.					
3	تساعد أساليب التدريس المستخدمة على تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب.					
4	يحرص المعلم على تنمية مهارة البحث والاستقصاء لدى الطلاب.					
5	تنمي أساليب التدريس المستخدمة مهارة التساؤل لدى الطلاب.					
6	يستخدم المعلم الأسئلة السابرة لتقويم أداء الطلاب.					
7	يزيد تحرك المعلم أثناء التدريس من قدرة الطلبة على التركيز على التعلم.					
المجال الثاني: أسلوب العصف الذهني						
8	يستخدم المعلم أسئلة سابرة أثناء التهيئة للدرس لاستثارة تفكيرهم الإبداعي.					
9	يحفز المعلم الطلاب ليكونوا أكثر حساسية للمشكلات.					
10	يشجع المعلم الطلاب على الوصول للمعرفة بأنفسهم.					
11	يطبق المعلم أنشطة تعليمية تساعد على تنمية قدرة الطلاب على إنتاج أكبر عدد من الأفكار والبدائل .					
12	يحسن التنوع في استخدام أساليب من قدرة الطلبة على التفكير.					
13	يطبق المعلم أنشطة تعليمية تساعد على تنمية قدرة الطلاب على إنتاج أفكار غير مألوفة .					
14	يطبق المعلم أنشطة تعليمية تساعد على تنمية قدرة الطلاب على تعديل وتطوير الأفكار الجديدة.					
المجال الثالث: أسلوب الحوار والمناقشة						
15	تتسم أساليب التدريس المستخدمة بالتنوع .					

الرقم	الفقرة	درجة الانتماء		الوضوح اللغوي		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
16	يزيد تحرك المعلم أثناء التدريس من قدرة الطلبة على التركيز على التعلم.					
17	تتيح أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم الفرص لجميع الطلاب في المشاركة في موقف التعلم .					
18	يشجع أسلوب المعلم في التدريس الطلاب على المناقشة والحوار.					
19						
20	يحرص المعلم على تنمية مهارة البحث والاستقصاء لدى الطلاب.					
المجال الرابع: أسلوب ما وراء المعرفة						
21	يحسن التنوع في استخدام أساليب من قدرة الطلبة على التفكير.					
22	تنمي أساليب التدريس المستخدمة مهارة التساؤل لدى الطلاب.					
23	يستخدم المعلم الأسئلة السابرة لتقويم أداء الطلاب.					
24	يشرك المعلم الطلاب في تقويم مستوى أدائهم.					
25	يشجع المعلم الطلاب على التعلم الذاتي المنظم.					
26	يقترح الطلبة أساليب التعلم المناسبة لقدراتهم.					
المجال الخامس: أسلوب التفكير الإبداعي						
27	تتضمن أهداف التدريس المحددة تنمية مهارة الطلاقة في التفكير لدى الطلاب.					
28	**يقترح الطلبة أساليب التعلم المناسبة لقدراتهم.**					
29	تتضمن أهداف التدريس تنمية مهارة المرونة في التفكير.					
30	يشتمل المحتوى التعليمي على موضوعات إثرائية تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.					
31	تسهم وسائط التقنية المستخدمة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.					
32	يهيئ المعلم البيئة الصفية الملائمة لتنمية التفكير الإبداعي .					
33	تتضمن أهداف التدريس تنمية مهارة الأصالة في التفكير.					

ملحق رقم (2)

أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها النهائية

حضرة الأخ الزميل المعلم المحترم..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يجري الباحث دراسة بعنوان: تقويم أساليب التدريس المستخدمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية.

وذلك لنيل درجة الماجستير الفلسفة في المناهج وطرق التدريس من جامعة المدينة العالمية في ماليزيا، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة موجهة إلى معلمي الطلبة الموهوبين بهدف تعرف واقع أساليب التدريس المستخدمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بالمملكة العربية السعودية.

تكونت أداة الدراسة من (30) فقرة اشتملت على عدد من أساليب التدريس التي يمكن استخدامها لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في ضوء احتياجاتهم. علماً بأن فقرات الأداة تم صياغتها وفق مقياس ليكرت الخماسي، هي: (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

ولكونك أخي الكريم معلماً للطلبة الموهوبين في مدرستك يرجى منك قراءة فقرات الاستبانة التي بين يديك بعناية، ومن ثم وضع إشارة (X)على التدريج المناسب أمام كل فقرة. علماً بأن إجاباتك ستعامل بسرية، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث: عطية أحمد الزهراني

ملحق رقم (2) أداة الدراسة بصورتها النهائية

	الفقرات	درجة التقدير				
الرقم	نص الفقرة	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1	يستخدم المعلم أساليب التدريس المفتوح .					
2	يحرص المعلم على تنمية مهارة البحث والاستقصاء لدى الطلاب.					
3	يشجع المعلم الطلاب على الوصول للمعرفة بأنفسهم.					
4	تتضمن أهداف التدريس تنمية مهارة حل المشكلة بطريقة إبداعية.					
5	يحفز المعلم الطلاب ليكونوا أكثر حساسية للمشكلات.					
6	يستخدم المعلم أسئلة سابرة أثناء التهيئة للدرس لاستثارة التفكير لدى الطلاب.					
7	يحفز المعلم الطلاب ليكونوا أكثر حساسية للمشكلات.					
8	يطبق المعلم أنشطة تعليمية تساعد على تنمية قدرة الطلاب على إنتاج أكبر عدد من الأفكار والبدائل .					
9	يستخدم المعلم أسئلة سابرة أثناء التهيئة للدرس لاستثارة تفكيرهم الإبداعي.					
10	يشجع المعلم الطلاب على الوصول للمعرفة بأنفسهم.					
11	يطبق المعلم أنشطة تعليمية تساعد على تنمية قدرة الطلاب على تعديل وتطوير الأفكار الجديدة.					
12	يطبق المعلم أنشطة تعليمية تساعد على تنمية قدرة الطلاب على إنتاج أفكار غير مألوفة .					
13	يزيد تحرك المعلم أثناء التدريس من قدرة الطلبة على التركيز على التعلم.					
14	يشجع أسلوب المعلم في التدريس الطلاب على المناقشة والحوار.					
15	يحرص المعلم على تنمية مهارة البحث والاستقصاء لدى الطلاب.					

	الفقرات	درجة التقدير				
الرقم	نص الفقرة	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
16	تنمي أساليب التدريس المستخدمة مهارة التساؤل لدى الطلاب					
17	تتسم أساليب التدريس المستخدمة بالتنوع .					
18	تتيح أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم الفرص لجميع الطلاب في المشاركة في موقف التعلم .					
19	يشرك المعلم الطلاب في تقويم مستوى أدائهم.					
20	يحسن التنوع في استخدام أساليب من قدرة الطلبة على التفكير.					
21	يستخدم المعلم الأسئلة السابرة لتقويم أداء الطلاب.					
22	تنمي أساليب التدريس المستخدمة مهارة التساؤل لدى الطلاب.					
23	يشجع المعلم الطلاب على التعلم الذاتي المنظم.					
24	يقترح الطلبة أساليب التعلم المناسبة لقدراتهم.					
25	تتضمن أهداف التدريس تنمية مهارة المرونة في التفكير.					
26	تتضمن أهداف التدريس المحددة تنمية مهارة الطلاقة في التفكير لدى الطلاب.					
27	يشتمل المحتوى التعليمي على موضوعات إثرائية تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.					
28	تتضمن أهداف التدريس تنمية مهارة الأصالة في التفكير.					
29	يهيئ المعلم البيئة الصفية الملائمة لتنمية التفكير الإبداعي .					
30	تسهم وسائط التقنية المستخدمة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.					

ملحق رقم (3) قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	جهة العمل
1	عصام الدين محمد عزمي	استاذ	مناهج وطرق تدريس	جامعة الباحة
3	صالح ابراهيم المقاطي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة شقراء
4	عادل مشعل الغامدي	استاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة الباحة
5	علي سعيد القحطاني	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	جامعة الإمام محمد بن سعود
6	أحمد حسن أحمد الفقيه	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	جامعة الباحة
7	آدم شامي عبده العمري	استاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	جامعة الملك خالد
8	رقية حسين محمد فلاته	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	جامعة الطائف
9	سليمان مبارك السنيدي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	وزارة التعليم
10	ناصر قطيم النفيعي	دكتوراه	مناهج وطرق التدريس	إدارة الموهوبين بالرياض