فعالية برنامج تدريبي إرشادي عن رعاية الموهوبين والمتفوقين في تنمية وعي المعلمات بالموهبة لدى أطفال الروضة [1]

د. ياسمين رمضان كمال عبيد[2]

مدرس التربية الخاصة – قسم الصحة النفسية– كلية التربية بقنا

جامعة جنوب الوادي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية البرنامج التدريبي الإرشادي في تنمية وعي المعلمات بالموهبة لدى أطفال الروضة بمدينة قنا، بلغت عينة الدراسة التجريبية (١٧) معلمة، تراوحت أعمارهن الزمنية بين (٢٢–٤٢) عاماً، استندت الدراسة على المنهج التجريبي، تم إعداد وتطبيق أداتا الدراسة: مقياس الوعي بالموهبة، البرنامج التدريبي الإرشادي، تم تحليل البيانات باستخدام اختبار Wilcoxon Test واختبار "T–Test" للعينات المرتبطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي الإرشادي في تنمية وعي المعلمات بالموهبة لدى أطفال الروضة، حيث أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات معلمات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بالموهبة لدى أطفال الروضة (الدرجة الكلية وعوامل المقياس: الوعي السلوكي، الوعي الانفعالي–الاجتماعي، الوعي المعرفي) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما كان أن حجم تأثير البرنامج قوياً، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلمات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بالموهبة لدى أطفال الروضة (الدرجة الكلية وعوامل المقياس) في القياسين البعدي (بعد انتهاء البرنامج مباشرة) والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج) لصالح القياس البعدي، مما يدل على انخفاض استمرارية فعالية البرنامج في القياس التتبعي.

الكلمات المفتاحية:

الوعي بالموهبة، البرنامج التدريبي الإرشادي، معلمات رياض الأطفال.

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٢/١/٥ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٢/٢/٢٥

[2] ت: 01095356315 Email: jykamal.psycho@gmail.com

مقدمة:

يُعد الأطفال الموهوبون ثروة قومية في بلدان العالم المتقدم، فإذا تم رعاية مواهبهم واستثمارها تقدم المجتمع وارتقى، وللمجتمع دوراً مهماً في اكتشاف ورعاية هؤلاء الأطفال، أمل ومستقبل الوطن، ويأتي المعلم في المقام الأول، بعد أو بجانب الأسرة في الكشف عن الموهوبين، فهو أحد الوسائل المهمة في التعرف على الموهوبين.

قد يكون ترشيح المعلم للموهوب معياراً ذاتيًا، وغير موضوعي، ويأتي من حيث الأهمية في المرتبة التالية بعد الاختبارات الموضوعية المقننة والمعيارية الدولية، المستخدمة في تشخيص الموهبة، وتحديد الموهوبين، ولكن بإعداد المعلم جيداً وتدريبه؛ يزيد ذلك من فرص قدرته وكفاءته على ترشيح الموهوبين وتحديدهم ومن ثم رعايتهم.

وقد تم تحديد فترة ما قبل المدرسة على أنها فترة حرجة؛ لظهور المهارات ما وراء المعرفية، وأن استخدام التخطيط واستراتيجيات التقييم التي تميز الأداء المستقل للأطفال الموهوبين في سن المدرسة قد يكون أكثر وضوحاً خلال فترة ما قبل المدرسة في سياقات التعلم الاجتماعي التي تعمل فيها ما وراء المعرفية إلى حد كبير من قِبل الكبار(Moss,1990).

فالأطفال الصغار الموهوبون، على الرغم من تنوعهم في المجتمع، يُظهرون عدداً من الخصائص المميزة، لا سيما في المجالات المعرفية والاجتماعية والانفعالية، هؤلاء الأطفال يتحّدون المفاهيم المسبقة للبالغين أكثر من الأطفال العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة (Sankar-DeLeeuw, 1999).

كما يتميزون هؤلاء الأطفال بالسرعة في التعلم، والذاكرة القوية، والفضول، ونضج بالنسبة للعمر، حس فكاهي، والتعاطف مع الآخرين، وخيال واضح، ومفردات واسعة النطاق، والاهتمام بالعدل والإنصاف، والحساسية الانفعالية، ولديهم اهتمامات متنوعة (Silverman, 2003).

وقد تكون ملاحظات المعلمين أداة تقييم قيمة وفعالة؛ لتوفير فحص دقيق للأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة في الفصول الدراسية العادية، ولكن قد يكون مستوى المهارات المعرفية لدى المعلمين للتعرف على الموهوبين منخفضاً؛ وذلك من خلال عدم وجود تدريب ما قبل الخدمة في مقرر الدراسة أثناء المرحلة الجامعية، وكذلك ضعف التدريب الذي تقدمه إدارة المدرسة للمعلمين في عقد التدريبات وورش العمل؛ لتحسين مستوى مهارات المعلمين للتعرف على الموهوبين.

ويُعد الكشف عن الموهبة في مرحلة الطفولة المبكرة ضروري؛ لأسباب عديدة، حيث لا يساعد ذلك في تحديد الأطفال الموهوبين فحسب، بل يسمح أيضاً بمتابعة تقدم ونمو هؤلاء

الأطفال، وتقييم التدخلات التعليمية والنفسية التي يتم توفيرها لهم.

إن مسؤولي برنامج الموهبة أو معلمة الصف في مرحلة رياض الأطفال بحاجة إلى التركيز على تحديد الأطفال الموهوبين، والتعرف عليهم وتقديم الخدمات التربوية والإرشادية لهم، فعندما يتعرف المعلمون والآباء على متطلبات هؤلاء الأطفال؛ من أجل وضعهم في بيئات محفزة؛ يسهم ذلك في نمو مواهبهم وتفوقهم العقلي.

ويستلزم تدريب المعلمين والمعلمات في تعليم الموهوبين اهتماماً وتركيزاً شديداً، حيث إن الأطفال الموهوبين يحتاجون إلى معلمين متخصصين؛ لمساعدتهم بشكل أفضل على فهم قدراتهم في التعامل مع الأمور الشخصية والاجتماعية والتعليمية والتحديات، ووضع الأهداف المناسبة وتحقيقها.

ويعتبر تدريب المعلمات والإرشاد النفسي لهم أثناء الخدمة، بجانب توفير الأموال الكافية والمواد التعليمية المناسبة لقدرات الأطفال من جانب الأنظمة التعليمية برياض الأطفال، أمراً مهماً؛ من أجل التعرف على القدرات المتميزة لهؤلاء الأطفال وتنميتها للأفضل واستثمارها حفاظاً عليها من الضياع.

وفي هذا السياق توصلت دراسة اليماني، محمد حيدر (٢٠١٣) إلى فعالية برنامج تدريبي باستخدام التدريس والبورتفوليو الإلكتروني في تنمية مهارات معلمات الروضة لاكتشاف الأطفال الموهوبين موسيقياً وتنميتهم، كما أوضحت نتائج دراسة يحيى، ماجد ربحان (٢٠١٨) إلى فاعلية برنامج تدريبي لإدراك أبعاد الموهبة في تصحيح المفاهيم المرتبطة بالموهبة وتعزيز الاتجاهات الايجابية للمعلمين قبل الخدمة نحو التعليم والرعاية الخاصة للموهوبين.

لذا تعني الدراسة الحالية بإعداد برنامجاً تدريبياً قائماً على أسس الإرشاد النفسي وفنياته في محاولة لتنمية إدراك ووعي معلمات رياض الأطفال برعاية الموهبة العقلية لطفل الروضة، حيث إن الإعداد النفسي والتدريب الجيد للمعلمات، فيما يتعلق بإدراك الموهبة ورعاية الموهوبين، يضمن الرعاية النفسية والتوافق النفسي المرغوب للطفل الموهوب وهو في بداية السُلم التعليمي بمرحلة رياض الأطفال، كما يمكن أن يكون البرنامج التدريبي الإرشادي مساهمة في تحقق التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين.

مشكلة الدراسة:

لقد نال موضوع الموهبة اهتمام العلماء في المجالات المختلفة وبخاصة علماء التربية وعلم النفس والمعلمين في جميع بلدان العالم لسنوات عديدة، فالكشف عن الموهبة وتنميتها، أمراً بالغ الأهمية؛ لتأثير ذلك على تقدم ورقي المجتمعات، وقد اكتسب تعليم الموهوبين مكانة في المناهج

الدراسية الجديدة الحالية، حتى في مرحلة رياض الأطفال.

ويُمكن ملاحظة أنه يتم إيلاء معظم الاهتمام لتحديد وتنمية الأطفال الموهوبين في كثير من البحوث والدراسات النفسية، ولكن يتم إيلاء القليل من الاهتمام لتدريب المعلمات القائمات على رعاية الأطفال الموهوبين وإرشادهم، فعدم وجود اهتمام كافي للمعلمات من خلال برامج التدريب الإرشادية لا يضمن استدامة تنمية الموهوبين.

نبعت مشكلة الدراسة من اللقاءات المتكررة للباحثة مع معلمات رياض الأطفال بقنا، ومن خلال مشاركتها في إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههن في التعامل مع الأطفال في الروضة، كما وجدت الباحثة أن بعض المعلمات يجهلن أو يخلطن الكثير من الأمور والمفاهيم المرتبطة بالموهبة والموهوبين والمتفوقين في مرحلة الطفولة المبكرة، وكيفية التعرف عليهم والتأكد من موهبتهم العقلية والأكاديمية بالطرق العلمية الموضوعية، وسبل رعاية هؤلاء الأطفال، وأن الكثيرات من هؤلاء المعلمات لديهن بعض الأفكار والمعتقدات الخاطئة في مجال رعاية الموهوبين.

أيضاً من خلال مراجعة الأطر الأدبية النظرية ونتائج الدراسات والبحوث السابقة التالية اتضح أن هناك قصوراً في إلمام معلمة رياض الأطفال بموهبة أطفالها في الروضة.

فقد أوضحت دراسة Neumeister, Adams, Pierce, Cassady, & Dixon (2007) أن المعلمين ذوي الخبرة ما زالوا يحتفظون بمفهوم ضيق للموهبة ولم يكونوا على دراية بكيفية تأثير العوامل الثقافية والبيئية على التعبير عن الموهبة لدى التلاميذ من الأقليات المحرومين اقتصادياً، أشارت النتائج أيضاً إلى أن هؤلاء المعلمين أعربوا عن مخاوفهم بشأن ما يقرب من ثلث تلاميذهم المؤهلين لبرنامج الموهوبين، استندت هذه المخاوف في المقام الأول إلى أن التلاميذ الذين يعانون من نقص في المهارات، أو عادات العمل السيئة، أو المشكلات السلوكية أو الأسرية، كان المعلمون أقل عرضة لملاحظة الخصائص الموهوبة في هؤلاء التلاميذ.

كما أشارت دراسة Fraser-Seeto, et al. (2015) أنه على الرغم من الاعتراف بأهمية المعلمين في تلبية احتياجات الأطفال الموهوبين والمتفوقين، تشير الأبحاث إلى أن المعلمين غالباً ما يفتقرون إلى المعرفة الأساسية والمهارات والثقة لتحديد وتلبية احتياجات هؤلاء الأطفال، وتشير الدلائل إلى أن هذا النقص في الإعداد قد يكون مرتبطاً بالتطوير المهني للمعلمين، وكشفت نتائج هذه الدراسة إلى أن تحديد الطلاب الموهوبين والمتفوقين لا يزالون مسؤولية معلمي الصف، وأن (٤٩%) من المشاركين في الدراسة لم يمارسوا مهنة التطور في تعليم الموهوبين والمتفوقين عبر حياتهم المهنية.

وكشفت نتائج دراسة الحدابي وديب (٢٠١٦) أن مرحلة ما قبل المدرسة تُعد من أقل المراحل التعليمية نصيباً من الناحية البحثية بالاهتمام باكتشاف ورعاية الموهوبين، حيث بلغت نسبة (١،١%) فقط، كما بلغت نسبة مستوى النشر لبحوث الموهبة والتفكير في مصر(٣،٧%)، وهي نسبة منخفضة مقارنة بالمملكة العربية السعودية والأردن واليمن والسودان.

وأشارت نتائج دراسة Kettler, et al. (2017) إلى أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة لديهم سوء فهم حول تعليم الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد تكون هناك حاجة إلى سياسات وممارسات نموذجية للتعرف على الأطفال الموهوبين وخدمتهم في بيئات ما قبل المدرسة.

وأشارت نتائج دراسة Wellisch (2019) إلى أن معلمي الطفولة المبكرة في حيرة من أمرهم، فيما يتعلق بالاحتياجات العقلية والاجتماعية والانفعالية للأطفال الموهوبين التي لم يتم فهمها أو تلبيتها وفقًا لآبائهم.

وأظهرت نتائج دراسة Sánchez-Escobedo, Valdés-Cuervo, Contreras-Olivera, García-Vázquez, Durón-Ramos, (2020) أن معلمي المرحلة الابتدائية المكسيكية لديهم معرفة محدودة بخصائص الطلاب الموهوبين وتعليمهم.

كما أن هناك عدم وجود إجماع على توصيف مفاهيم الموهبة والتفوق بين معلمي المرحلة الابتدائية، ويؤثر التنوع في إدراك وتصور المعلمين تجاه الموهبة والتفوق على عملية تحديد الأطفال الموهوبين والمتفوقين (Demirbaga, 2020) .

وأوضحت دراسة Dereli & Hatice (2022) أن معرفة معلمي ما قبل المدرسة حول ملاحظة الأطفال الموهوبين وممارسات الإثراء محدودة، وأن احتياجات المعلمين هي التعرف على الأطفال الموهوبين ودعمهم وتوجيههم، وخلصت الدراسة إلى أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة يحتاجون إلى معلومات حول تحديد ودعم وإثراء الأطفال الموهوبين.

من العرض السابق للدراسات السابقة، وفي سياق التعرف على الموهوبين والمتفوقين عقلياً في رياض الأطفال والمراحل المتقدمة، يتضح وجود بعض الصعوبات وسوء الفهم في إدراك وتصور الموهبة والتفوق العقلي لدى المعلمين والمعلمات القائمين على رعاية الأطفال والتلاميذ.

ومن خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمدى وعي معلمات رياض الأطفال وإدراكهن لمؤشرات الموهبة والتفوق لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، في الوطن العربي ومصر، فقد وجدت الباحثة ندرة في الدراسات المرتبطة بهذا الموضوع، وإيماناً بأهمية الكشف المبكر للموهبة والتفوق في مرحلة الطفولة المبكرة، وأهمية رعاية تلك القدرات

واستثمارها بما يحقق التنمية المستمرة في مجال الموهبة والتفوق، فقد قامت الباحثة بإجراء تلك الدراسة بهدف التعرف على فعالية البرنامج التدريبي الإرشادي في تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بالموهبة العقلية لدى أطفال الروضة.

وانطلاقًا من ذلك تتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي إرشادي عن رعاية الموهوبين والمتفوقين في تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بالموهبة لدى أطفال الروضة؟

من خلال الإجابة عن السؤالين الفرعيين التاليين:

١- ما فعالية البرنامج التدريبي الإرشادي في تنمية وعي المعلمات بالموهبة لدى أطفال الروضة؟

٢- ما مدى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي الإرشادي في تنمية وعي المعلمات بالموهبة لدى أطفال الروضة؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية البرنامج التدريبي الإرشادي عن رعاية الموهوبين والمتفوقين في تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بالموهبة لدى أطفال الروضة.

أهمية الدراسة:

(١) **الأهمية النظرية**:

- تقدم الدراسة الحالية تصورًا نظريًا عن الموهبة في مرحلة الطفولة المبكرة؛ تسترشد به الأم أو المعلمة أو القائمين على تربية ورعاية الطفل الموهوب في سن (٤-٦) سنوات.
- تُسهم تلك الدراسة في إعادة النظر في مقررات إعداد معلمات رياض الأطفال بالكليات المختصة، ومراعاة التأهيل التربوي والنفسي الجيد لهم في مجال الموهبة والتفوق العقلي.
- دعم معلمات رياض الأطفال بالتوجيه والإرشاد والتدريب من قبل الجهات المختصة، ولفت انتباه المسئولين عن أهمية دور منسقي الموهبة برياض الأطفال في رعاية الأطفال الموهوبين، وإثراء وعي المعلمات برياض الأطفال.

(٢) **الأهمية التطبيقية**: تقدم الدراسة الحالية مقياسًا للوعي بالموهبة، يمكن أن يسهم في إثراء المكتبة النفسية، وتقديم برنامج تدريبي إرشادي عن رعاية الموهوبين والمتفوقين في تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بالموهبة لدى الأطفال.

مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

الموهبة: Giftedness

يرى Maryland (1972) الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الذين تم تحديدهم من قبل أشخاص مؤهلين مهنياً، بحكم قدراتهم المتميزة ، قادرين على الأداء العالي. هؤلاء هم الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تعليمية تفاضلية أو خدمات تتجاوز تلك التي يقدمها برنامج المدرسة العادية من أجل تحقيق مساهمتهم في الذات والمجتمع.

يشمل الأطفال القادرون على الأداء العالي أولئك الذين أظهروا إنجازاً أو قدرة محتملة في أي من المجالات التالية ، منفردين أو مجتمعين:

- القدرة العقلية العامة.
- الكفاءة الأكاديمية الخاصة.
- التفكير الإبداعي أو الإنتاجي
- القدرة على القيادة.
- الفنون المرئية والمسرحية.
- القدرة النفسحركية.

الوعي بالموهبة: Awareness of Giftedness

يُعّرف الوعي بأنه "الإدراك أو المعرفة بشيء ما، يتم استخدام قابلية الإبلاغ الدقيقة عن شيء يُدرك أو معروف على نطاق واسع كمؤشر سلوكي للوعي الواعي، ومع ذلك ، من الممكن أن تكون مدركًا لشيء ما دون أن تكون مدركًا له صراحة"

.(APA Dictionary of Psychology)

ويُعّرف الوعي بالموهبة في الدراسة الحالية بأنه "إدراك معلمة رياض الأطفال لمفهوم الموهبة العقلية، والنظريات المفسرة للموهبة، وسمات الطفل الموهوب، ومشكلاته، وأهم الجوانب الانفعالية للمعلمة عند تعاملها مع الموهوبين، وإلمامها للنواحي الاجتماعية المرتبطة بدورها كداعمة للموهبة لدى أطفالها في الروضة، وإدراك المعلمة للدور الإرشادي الذي ينبغي أن تقوم به للتعامل الجيد مع الأطفال الموهوبين في الروضة وتنمية مواهبهم والتصدي لحل مشكلاتهم،

ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه "الدرجة التي تحصل عليها معلمة رياض الأطفال في مقياس الوعي بالموهبة الكلي، وفي عوامل المقياس الفرعية (الوعي السلوكي، الوعي الانفعالي–الاجتماعي، الوعي المعرفي).

أطفال الروضة: Preschool Children

هم الأطفال الملتحقين برياض الأطفال من سن ٤-٦ سنوات.

البرنامج التدريبي الإرشادي: The Counseling Training Program

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه "مجموعة من الجلسات التدريبية الإرشادية التي تستند على أسس الإرشاد النفسي والتي تهدف إلى تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بالموهبة العقلية لدى أطفال الروضة من خلال مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية.

الإطار النظري:

أولًا: الموهبة: Giftedness

(١) تعريفات الموهبة:

تعددت تعريفات الموهبة والموهوبين على المستوى العربي والعالمي، فيشير(الشربيني، صادق،٢٠٠٢، ٢٦) أن مصطلح الموهبة أو التفوق يستخدم للدلالة على مجموعة من الأشخاص الذين يتميزون بذكاء مرتفع وبتحصيل أكاديمي عال وبقدرات خاصة بارعة.

ويُعرف Cathcart, R. (2005) "الطفل الموهوب بأنه هو الشخص الذي يؤدي أو لديه القدرة على الأداء بمستوى معين بما يتجاوز أقرانه الذين تقدموا في السن، والذين يتمتعون بقدرات وخصائص فريدة تتطلب أحكامًا خاصة، ودعمًا اجتماعيًا وعاطفيًا من الأسرة والمجتمع والسياق التعليمي.

إن الطفل الموهوب هو "من يتمتع بذكاء رفيع يضعه في الطبقة العليا التي تمثل أذكى ٢% ممن هم في مثل سنه من الأطفال، أو هو الطفل الذي يتسم بموهبة بارزة في أية ناحية" (أحمد، سهير كامل، بطرس، بطرس حافظ، ٢٠١٠،٩).

(٢) مفهوم الموهبة في سياق نظريات الموهبة:

يفترض Sternberg (1998) في نظريته للذكاء الناجح المفسرة للموهبة أن الذكاء يشمل **المهارات الإبداعية** فيتولد أفكار جديدة، **والمهارات التحليلية** في تمييز ما إذا كانت أفكار جيدة، **مهارات عملية** في تنفيذ الأفكار، وإقناع الآخرين بقيمتها، **والمهارات القائمة على الحكمة** في توظيف الفرد، والمهارات الإبداعية والتحليلية والعملية من أجل الصالح العام.

إن مفهوم الموهبة متعدد الأبعاد ويتضمن خصائص مرتبطة بالشخصية والإدراك والسلوك، حيث بدأ مؤخراً فهم السمات غير المعرفية في دراسة الموهبة كمجموعة من الأبعاد النفسية من أنواع مختلفة، على الرغم من التقدم في البحث خلال العقود الماضية، فإن نظريات الموهبة لها وجهات نظر مختلفة حول ماهية الموهبة وكيفية تحديد الفرد الموهوب، فقد وصف رينزولي

Renzulli الموهبة في نموذج الحلقات الثلاثة، وكشف عن ثلاث خصائص يتمتع بها أي فرد موهوب: الالتزام بالمهمة ، والإبداع والقدرة فوق المتوسطة.

ويوضح (2002) Renzulli أن الموهبة كإمكانات في النمو الفردي والتي لها أهمية في التعلم وفي المنتجات التي يطورها الفرد في أي مجال؛ لذلك ، فإن علاقة الموهبة ومجال النمو (المنطقي، واللغوي، والعاطفي، والفني، والمادي) هي بالنسبة للفرد فرصة للتعبير عن اهتماماته وقدراته، وبالتالي، فإن الفرص التعليمية لها أهمية مطلقة للتعبير عن الموهبة، ويُمكن النظر إلى القدرة فوق المتوسطة والالتزام بالمهام والإبداع على أنها ثلاث مجموعات تفاعلية من السمات التي قد يعرضها الطلاب الموهوبون أو يكونون قادرين على تطويرها.

فالطفل الموهوب من وجهة نظر Renzulli هو الفرد الذي يتمتع بمستوى قدرة عقلية عامة تظهر على شكل أداء متفوق في المدرسة كما تقيسها اختبارات التحصيل المدرسي، بالإضافة إلى أداء عال في اختبارات الذكاء، ويتميز هذا الطفل أيضاً بخاصية الالتزام في المهمة والتي تظهر على شكل المثابرة والإصرار على تحقيق الأهداف، كما يتصف الطفل الموهوب بالإبداع الذي يظهر على شكل أصالة في حل المشكلات وإنتاج ما هو جديد، ووفق هذا التعريف يجب أن تظهر الخصائص الثلاث الرئيسة كلها قبل الحكم على الطفل بأنه موهوب أو متفوق (سليمان، عبدالرحمن سيد وأحمد، صفاء غازي،٢٤،٢٠٠١-٢٥).

كما يوضح (2005) Gagné في نموذجه للتفرقة بين الموهبة والتفوق (DMGT) Differentiated Model of Giftedness and Talented: أن مصطلح الموهبة Giftedness يشير إلى امتلاك واستخدام قدرات غير مدربة، يتم التعبير عنها بطريقة تلقائية ويطلق عليها استعدادات، وذلك في مجال واحد للقدرة، وهكذا فإن المواهب هي استعدادات طبيعية بارزة، أما مصطلح التفوق Talent فيشير إلى الإتقان العالي لقدرات أو مهارات متقدمة، وكذلك المعارف في واحد على الأقل من مجالات النشاط الإنساني بدرجة تضع هذا الفرد ضمن ال 10% من أقرانه في نفس عمره والمتميزين بالنشاط في هذا المجال أو المجالات، فالتفوق بناء تنموي، مما يعني أنه بعد فترة وجيزة من بدء الصغار في تعلم مجموعة جديدة من المهارات، يصبح من الممكن تقييم أدائهم بشكل معياري، ومقارنتها مع الآخرين الذين تعلموا لفترة زمنية متساوية تقريباً. في المدارس، تبدأ مثل هذه التقييمات في وقت مبكر مثل رياض الأطفال؛ حيث توجد التقييمات أيضاً للمبتدئين في الموسيقى أو الرقص أو الفنون البصرية أو الرياضة، لوحظ أن مستوى الإنجاز يمكن أن يتغير مع تقدم التعلم، خلال السنوات الأولى في المدرسة، يمكن للطفل الحصول على درجات ضمن أعلى ١٠ بالمائة من صفها، وبالتالي يتم تصنيفها على أنها موهوبة أكاديمياً، وأوضح

Gagné خمسة أنواع للاستعدادات في نموذجه (العقلي، الوجداني الاجتماعي، الإبداعي، الإدراكي/ الحركي، ومجالات أخرى)، و يرى أن القدرات Talents نتيجة عملية نمائية تتبع من تحويل الاستعدادات المرتفعة إلى مهارات جيدة التدريب والتنظيم في مجال معين من مجالات النشاط الإنساني، ويختم جانيه نموذجه بأن الموهبة Giftedness تعني بالقدرة الطبيعية، أما Talent فتعني بالإنجاز، كما يتكون DMGT من ثلاثة أنواع من المحفزات: العوامل الشخصية، والعوامل البيئية، وعوامل الصدفة، ويمكن فحص كل منها من حيث بعدين: الاتجاه (يسهل- يعيق)، وقوة التأثير السببي على عمليات النمو(Gagn´,F. 2005, 98-108)، (البحيري، عبد الرقيب أحمد و إمام، محمود محمد ،٢٠١٨، ٢١-٢٣).

وبهذا يرى Gagné (2005) الموهبة في نموذجه – DMGT – أنها تعبير عن قدرة طبيعية، يتمتع الطفل الموهوب بقدرة فطرية، ويتأثر بالمحفزات الشخصية والبيئية التي تمكن الموهوبين من التحول إلى التفوق، وهكذا ينظر إلى الموهبة على أنها ملتقى للمحددات البيولوجية والعوامل البيئية، أي الفرص التعليمية بهذا المعنى، فإن الموهبة ليست شيئًا يمكن تدريبه أثناء النمو من خلال عملية التكرار في مجال معين، إنه تعبير عن استعداد فطري طبيعي يمتلكه الإنسان في عملية تعلمه يجب رعايته وتقله وتغذيته لكي ينمو ويزدهر.

ويُعد نموذج ميونخ (نموذج الإنجاز الديناميكي للقدرة في ميونيخ (MDAAM) (Munich Dynamic Ability–Achievement Model) مثالًا لمفهوم متعدد العوامل للموهبة، جنبًا إلى جنب مع نهج العملية الديناميكية الذي تم تطويره مؤخرًا لهذا النموذج، فدراسة ميونيخ الطولية للموهبة – واحدة من أكثر الدراسات الأوروبية اتساعًا- تستند إلى نهج التصنيف السيكومتري مع عدة أنواع من عوامل الموهبة و التفوق، يتكون هذا النموذج متعدد الأبعاد من سبع مجموعات عامل قدرة مستقلة نسبيًا (تنبؤات)، ومجالات أداء مختلفة (متغيرات المعيار)، بالإضافة إلى الشخصية (على سبيل المثال ، الدافعية) والعوامل البيئية الاجتماعية التي تعمل كوسيط لانتقال الإمكانات أو القدرات الفردية إلى أداء ممتاز في مختلف المجالات، ووفقًا لهذا النموذج، يتم تصور الموهبة على أنها قدرة متعددة العوامل داخل شبكة غير معرفية على سبيل المثال (الدافع ، توقعات التحكم، مفهوم الذات) والوسطاء الاجتماعيين، وكذلك المتغيرات المتعلقة بالأداء (Heller, et al., 2005).

مما سبق عرضه من نظريات ونماذج متعدة للموهبة، يُمكن ملاحظة أن مفاهيم الموهبة والتفوق تعددت وتشابهت فيما بينها، ولكنها أجمعت على أن الموهبة تشير إلى استعداد فطري لدى الفرد، ويتطلب هذا الاستعداد ظروف بيئية مواتية؛ لكي تنمو وتزدهر، وتتبنى الدراسة الحالية

نموذج Gagné في تعريفها للطفل الموهوب؛ نظراً لأهمية العوامل المؤثرة على الموهبة ومراعاة ذلك في تنمية الموهبة لدى الطفل، وقد تم ذلك من خلال الدراسة الحالية التي ركزت على الاهتمام بالبيئة المدرسية من خلال تدريب وإرشاد المعلمات القائمات على تربية وتعليم الأطفال الموهوبين من أجل التعرف الجيد عليهم وتلبية احتياجاتهم في عمليات النمو المستمرة التي يمرون بها هؤلاء الأطفال في الروضة.

وفي هذا السياق يُمكن تعريف الطفل الموهوب عقلياً في الدراسة الحالية بأنه "الطفل الذي لديه من الاستعدادات العقلية ما قد يمكنه في مستقبل حياته من الوصول إلى مستويات أداء مرتفعة في المجال العقلي المعرفي الذي يُقدره الجماعة، إن توافرت لديه ظروف ملائمة"

(٣) الكشف عن الأطفال الموهوبين:

تتم عملية الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين في خمس مراحل:

المرحلة الأولى: المسح والفرز المبدئي Screening

المرحلة الثانية: التقييم أو التقدير Assessment

المرحلة الثالثة: تقييم الاحتياجات Needs Assessment

المرحلة الرابعة: اختيار البرنامج المناسب والتسكين Placement

المرحلة الخامسة: التقييم Evaluation

(القريطي، عبدالمطلب أمين، ٢٠٠٥، ١٧٥-١٧٦).

(٤) حاجات الأطفال الموهوبين ومشكلاتهم:

يرى Preckel, Baudson, Krolak-Schwerdt, & Glock, (2015) أن المنظور الإيجابي للمعلمين يتناقض مع النظرة السلبية للموهبة المرتبطة بتدني الكفاءات الاجتماعية أو العاطفية أو السلوكية، حيث يظهر الطلاب الموهوبون قدرات أعلى في النواحي العقلية والتفكير ولكنهم أكثر انطوائية، وأقل استقراراً انفعالياً، وأقل قبولاً، وأقل اجتماعية، وأكثر سوءاً من الطلاب متوسطي القدرة، كما ظهرت مشكلات تتعلق بسمات أكاديمية عالية وذكاء عالٍ؛ نظراً لأن الأطفال الموهوبين فضوليون ومفرطو النشاط وسريعو التعلم، يشعرون بالملل بسهولة ويفتقرون إلى الاهتمام بالأنشطة الصفية.

وفي هذا الصدد استهدفت دراسة Kroesbergen, van Hooijdonk, Van Viersen, Middel-Lalleman, & Reijnders (2016) التعرف على الصحة النفسية لأطفال المدارس الابتدائية الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من عينة مكونة من (٢٣٣) طفلاً في الصفين الأول والثاني في هولندا، حقق (٣٥) طفلاً درجات عالية في معيارين من ثلاثة معايير اختيار (ترشيح

المعلم، والإبداع، والقدرة على التفكير غير اللفظي) و تم اختيار (٣٤) طفلاً ناميًا بشكل نموذجي للمشاركة في الدراسة، كانت الفروق في الرفاه بين الموهوبين ومجموعة المقارنة صغيرة نسبيًا، على الرغم من أن الأطفال الموهوبين عانوا من انخفاض تقدير الذات والقبول الاجتماعي، في المقابل، يعاني الأطفال الموهوبون المبدعون للغاية من مشاعر أقل بالرفاهية مقارنة بالأطفال الموهوبين الأقل إبداعًا، بينما كان العكس صحيحًا للأطفال الذين تم ترشيحهم من قبل معلمهم، بالإضافة إلى ذلك، أظهر الأطفال الموهوبون ذوو الأداء العالي رفاهية نفسية أعلى من ذوي التحصيل المنخفض.

وقد لا تؤدي القوالب النمطية للطلاب الموهوبين إلى إعاقة تحديد الإمكانات وتحقيقها فحسب، بل قد تؤدي أيضًا إلى إعاقة تنمية الشخصية ("وصمة الموهبة"). هذا واضح في حالة القوالب النمطية السلبية (على سبيل المثال، فرضية التنافر، التي ترى الطلاب الموهوبين أقوياء فكريًا، لكنهم أقل شأنا من الناحية الانفعالية والاجتماعية)، ولكن حتى الصور النمطية الإيجابية بشكل مفرط (على سبيل المثال، فرضية التناغم، التي ترى الطلاب الموهوبين متفوقين من جميع النواحي) قد تكون ضارة من حيث إنهم وضعوا الطلاب الموهوبين تحت الضغط، في هذه الدراسة، تم فحص ما إذا كانت مفاهيم المعلمين للموهوبين متوافقة مع أي منهما من هذه الصور النمطية، في تصميم بين المواد باستخدام المقالات القصيرة، قام (٢٤٦) معلمًا ألمانيًا بتقييم الطلاب الوهميين بدرجات متفاوتة في مستوى القدرة (موهوب / متوسط) ، والجنس (فتاة / فتى) ، والعمر (١٥/٨ سنة) في القدرة العقلية، والتحفيز، والاندماج الاجتماعي، و سوء التوافق، أظهر تحليل التباين أن المعلمين يرون أن الطلاب الموهوبين أكثر قدرة، ولكن أقل اجتماعية وأكثر سوءًا من الطلاب ذوي القدرة المتوسطة، بينما توجد قدرة عقلية أعلى تتماشى مع النتائج التجريبية حول الموهوبين، والقدرة الاجتماعية المنخفضة وارتفاع سوء التوافق

.(Baudson & Preckel, 2016)

وأجرى Francis, Hawes & Abbott (2016) دراسة للتعرف على العلاقة بين الموهبة العقلية اعتمادًا على درجة الذكاء والمشكلات النفسية، تمت مقارنة الموهوبين ($IQ \geq 125$) وغير الموهوبين ($IQ = 90–110$) ، أشارت النتائج إلى أن الأطفال الموهوبين يظهرون تكيفًا اجتماعيًا وانفعاليًا فائقًا وصعوبات سلوكية أقل من أقرانهم، كما تم العثور على بعض الصعوبات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية المرتبطة بالموهبة عند النظر في أبعاد مثل مستويات الموهبة والعرق.

وأوضحت دراسة Pujaningsih (2022) أنه على الرغم من أن الأطفال الموهوبين لديهم مواهب وسمات إيجابية في المجال الأكاديمي تم دعمها بالفعل، إلا أن القليل من الأدلة التجريبية

تعالج الحاجة إلى دعم الأطفال الموهوبين في الجوانب غير الأكاديمية في السياق الإندونيسي، أوصت الدراسة بالدعم الشامل من المعلمين وقادة المدارس لدعم الأطفال الموهوبين في المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية.

وفي هذا السياق يبرز مفهوم **النمو غير المتزامن** والذي يعني عدم التزامن مع الذات، أو وجود معدلات متفاوتة من النمو، يحدث النمو العقلي للفرد الموهوب بسرعة أكبر بكثير من نموه الاجتماعي والانفعالي والجسمي، والذي يتماشى عادةً مع أقرانه في العمر الزمني (على الرغم من أن النمو الاجتماعي والانفعالي والجسمي يمكن أن يتقدم أو يتأخر، اعتماداً على الفرد)، ويزداد عدم التزامن مع قدرة عقلية أعلى، إن تفرد الموهوبين يجعلهم معرضين للخطر بشكل خاص ويتطلب تعديلات في الأساليب الوالدية والتعليم والإرشاد من أجل تطويرهم على النحو الأمثل. فالاهتمام بالنمو الاجتماعي والانفعالي للفرد وتنمية المهارات النفسية والاجتماعية هو عنصر مهم في الأداء بشكل صحي للأفراد وتنمية مواهبهم والمواهب، يمكن للنمو غير المتزامن وضع الفرد الموهوب في مسار نمو مختلف عن الأفراد متوسطي القدرة، بسبب النمو العقلي المتقدم، فقد تنشأ خصائص وخبرات اجتماعية وانفعالية فريدة، بما في ذلك الكمال، والحساسية، والشدة، والقضايا المحيطة بالعلاقات الاجتماعية، كما يمكن أن تتداخل هذه الخصائص والتجارب مع قدرة الفرد على متابعة مواهبه. أيضاً، يجب أن يكون هناك عدد من المهارات النفسية والاجتماعية؛ ليتمكن الفرد من اكتساب الخبرة أو التميز في مجال موهبته(Rinn & Majority, 2018, 52).

وأوضحت دراسة Tucker & Lu Haferistein (1997) أن **الحساسية والشدة الانفعالية** موثقة جيداً لدى الأطفال الموهوبين، فالحساسية والشدة كانت جزءاً من التركيب النفسي لهؤلاء الأطفال وبدلاً من أن تكون مؤشرات على الاختلالات العصبية، كانت إمكانات إيجابية لمزيد من النمو، تم عرض هذه الخصائص في الأطفال الموهوبين من خلال (٥) أنماط للاستثارات: نفسية حركية، حسية، فكرية، خيالية، وانفعالية، تم جمع البيانات على (٥) أطفال موهوبين صغار، تراوحت أعمارهم بين (٤-٦) سنوات، أظهرت النتائج أن فرط الاستثارة الخمسة قد ظهر في الأطفال من خلال السلوكيات في الفصل وفي المنزل، تدعم النتائج استخدام نظرية دابروفسكي في تحديد وفهم بعض جوانب سلوك الأطفال الموهوبين الصغار.

ويرى Piechowski (2006) إن **فرط الاستثارة** ومستويات النمو هي جوانب أساسية للأفراد الموهوبين، هذه الجوانب لا تقل أهمية عن القدرات المعرفية للأفراد الموهوبين، تركز التفسيرات التالية على فرط الاستثارة لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة في محاولة لتقديم المزيد من الأفكار وإعطاء بعض الأفكار لممارسي الطفولة المبكرة في مواقف عملية، مع العلم

أنه لا توجد طريقة تناسب جميع الأطفال الموهوبين، ستُحدث المعرفة والوعي بالموهبة والإفراط في الاستثارة فرقًا هائلاً في ممارسة التدريس، وتشمل الاستثارات الفائقة خمسة مجالات: كما يلي: **الاستثارة النفسحركية:** تميز الشدة النفسحركية زيادة العرض من الطاقة، يمكن رؤيته في التعبير النفسي الحركي للتوتر الانفعالي، ويبدو العديد من الأطفال الموهوبين مشغولين للغاية ولا يهدئون، ويحتاجون إلى تحريك أصابعهم وأقدامهم وذراعهم أثناء التفكير، قد يواجهون مشاكل في الجلوس على السجادة، وربما يحتاجون شيء في أيديهم من أجل التركيز، المزيد من التعبيرات والعلامات هي الدردشات القهرية والكلام والتمثيل وقضم الأظافر ونقر الأصابع، **والاستثارة الحسية:** قد يعاني الأطفال من رؤية وسمع وشم ولمس وتذوق شديد، يمكن أن تكون ردود الفعل الإيجابية والسلبية متطرفة، وتبدو في غير محلها بالنسبة لأي شخص لا يعاني بالطريقة نفسها التي يعاني منها هؤلاء الأطفال، و**الاستثارة العقلية:** تتكون الشدة الفكرية (العقلية) من نشاط متفوق للعقل مع شغف بحل المشكلة، الملاحظة الشديدة، القراءة الشغوفة، التركيز العالي، الشغف للمعرفة (استيعاب حقائق مثل الإسفنج) والفضول، و**الاستثارة التخيلية:** يُنظر إلى شدة التخيل في الصور التلقائية كتعبير عن التوتر الانفعالي، و**الاستثارة الانفعالية:** تشمل الشدة الانفعالية مشاعر انفعالات شديدة القوة، والتي يمكن أن تكون إيجابية وسلبية، يمكن للأفراد الموهوبين أن يكونوا على دراية كبيرة بمشاعر الآخرين وانفعالاتهم، هذا النوع من الاستثارة الفائقة هو الأكثر تعقيداً.

وأظهرت نتائج دراسة Alias, Rahman, Abd Majid & Yassin (2013) أن (٨٨%) من الطلاب الموهوبين لديهم واحد على الأقل من فرط الاستثارة، حددت النتائج أيضًا أربعة ملامح فرط الاستثارة لدى الطلاب الموهوبين والذي أظهر مستوى متميزاً جداً من الشدة عبر المجالات الخمسة، كما أظهر أنه ليس كل الطلاب الموهوبين يتمتعون بدرجة عالية في فرط الاستثارة.

وفي سياق النمو الأخلاقي والاجتماعي لدى الموهوبين، فقد أوضحت دراسة Roeper & Silverman, (2009)أن العلاقة بين الموهبة والنمو الأخلاقي معقدة، ليس من الضروري أن يكون المرء موهوبًا ليكون أخلاقيًا، فالموهوبون قادرون على السلوك المدمر وغير الأخلاقي بشكل لا يصدق، ومع ذلك فقد لاحظ الكثير أن الأطفال الموهوبين يعبرون عن مخاوفهم الأخلاقية في سن أصغر وبطريقة أكثر كثافة من أقرانهم في العمر، ويقترح بعض العلماء أن الحساسية الأخلاقية تزداد مع الذكاء، فالأطفال الموهوبون واعدون بتنمية أخلاقية عالية في حياة البالغين، تنبع حساسيتهم الأخلاقية من وعيهم المعرفي المتزايد، وإحساسهم الشديد بالعدالة، والحساسية الانفعالية، والتعاطف، والبصيرة، وقوة الملاحظة، ومعرفة العواقب، والتشكيك في أخلاقيات

الثقافة، وقدرتهم على تخيل البدائل، الوعد الأخلاقي يؤتي ثماره في بيئة حاضنة، يتطور التنظيم الذاتي والقدرة على وضع احتياجات المجتمع قبل رغبات الفرد، من خلال إنشاء روابط عاطفية مع البالغين المهتمين الذين يكرمون العالم الداخلي للفرد.

كما توصلت دراسة Probst & Piechowski, (2011) أن الأطفال الصغار الموهوبين يُظهرون فروقًا، ليس فقط في قدرتهم الاستثنائية ولكن في السلوك الاجتماعي: فرط النشاط، مزعج ، صاخب، درامي، متحمس للغاية ولكن أيضًا هادئ، خجول، يبكي للغاية، حزنًا عميقًا في بعض الأحيان، اعتماداً على مزاجهم وبيئتهم و الحالة الانفعالية التي هم فيها.

وأجرى Shechtman & Silektor (2012) دراسة بهدف التعرف على المشكلات الاجتماعية والانفعالية للأطفال الموهوبين مقارنة بالأطفال غير الموهوبين، أشارت النتائج إلى أن الأطفال الموهوبين يحصلون على درجات أعلى في إشباع الحاجات، والتعاطف، ومفهوم الذات الأكاديمي، وانخفاض القلق الانفعالي، وانخفاض في الإفصاح عن الذات ومفهوم الذات الجسمي.

وترى Sampson (2013) بصفتها معلمة في رياض الأطفال، عملت مع بعض الأطفال الموهوبين الذين أظهروا قدرات خاصة، وشملت: تمثيل القصص الخيالية والمغامرات، القراءة المبكرة للكتب قبل بدء الدراسة، رسم لوحات فنية مفصلة للغاية، صنع الآلات الموسيقية، بناء الهياكل التفصيلية بالكتل أو الخشب أو كل ما هو متاح، أظهر بعض هؤلاء الأطفال خيالًا هائلاً في تأليف القصص حول لعبهم، لكن لاحظت أنه كلما كانت قدرتهم الاستثنائية أقوى كلما كان الصدع أكبر، بينهم وبين أقرانهم في العمر، وحتى الكبار.

فالأطفال الصغار الموهوبون يحتاجون إلى القبول والاعتراف بمن هم، وكيف يشعرون من قبل أسرهم وأقرانهم وأولئك الذين يعملون معهم في بيئات الطفولة المبكرة، مع زيادة الوعي والاعتراف بالشدة العاطفية (فرط الاستثارة) في بيئات الطفولة المبكرة ، يكون لدى الأطفال الصغار الموهوبين فرصة أفضل لفهمهم، ومدعومة للأشياء التي تلقيها عليهم الحياة، لا يتعلق الأمر فقط برعاية الهدية وحدها، لأن الاستثناء والحياة العاطفية مرتبطان ارتباطًا وثيقًا ، وهما ببساطة لا يتواجدان بدون الآخر، إذا كان الممارسون التربويون يعرفون عن هذه البدلات الصغيرة ويمكن إجراء تعديلات فردية على برنامج إعدادات الطفولة المبكرة بسهولة كل حالة على حدة، إن علاقات الثقة مع الأطفال الموهوبين وأولياء أمورهم والاستماع الفعال والانفتاح على الأفكار البديلة ستجعل من السهل العمل معًا على استراتيجيات تدعم وتغذي القدرات والقوى، هذا النهج لا يعزز فقط قدرات الأطفال الموهوبين والطبيعة المتأصلة ، بل سيعدهم للحياة (Sampson, 2013).

ويرى Rinn (2018) أن التصورات الشائعة للموهوبين، بأنهم أكثر عرضة للمعاناة من مشكلات انفعالية، وأكثر عرضة لمواجهة صعوبات في العلاقات الاجتماعية.

وأجرت أروى، أحمد عبدالله والضبيبان، نوال عبدالله (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على الحاجات النفسية للأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية، والتعرف على الفروق في الحاجات النفسية لدى الأطفال الموهوبين وفقاً لمتغير الجنس والعمر، وقد بلغت عينة الدراسة (١٧٤) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم بين (٤-٦) سنوات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات النفسية للأطفال الموهوبين لصالح الأطفال في عمر ٦ سنوات، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأطفال الموهوبين بين الذكور والإناث، وقد أوصت الباحثة بالعديد من التوصيات أبرزها ضرورة اهتمام الوالدين، ومعلمات رياض الأطفال بالحاجات النفسية للأطفال، وبخاصة الأطفال الموهوبين، ودعم مواهبهم المختلفة.

إن احتياجات الأطفال الموهوبين الملائمة لسماتهم الوجدانية: هي احتياجات تناسب وعي الموهوب كالتعرف على انفعالاتهم الشخصية وتحديدها، احتياجات تناسب قيم الموهوب، كفرص بناء القيم الفردية وفرص التعبير عنها، واحتياجات الأطفال الموهوبين الملائمة لخصائصهم البدنية، كالحاجات التي تناسب الوعي البدني للموهوب، على سبيل المثال الخبرات الداعمة للوعي الجسمي ولياقة البدنية (أحمد، سهير كامل وبطرس، بطرس حافظ، ٢٠١٠،٢٤-٢٥).

وأوضحت نتائج دراسة Smidt & Embacher (2021) إلى أن الاهتمام بشخصية الطفل يوفر فرصاً لدعم الأطفال في تفاعلهم مع الآخرين لتحسين جودة التفاعل في رياض الأطفال.

وتناولت دراسة Shcherbinina, Grushetskaya & Zakharova (2022) الاحتياجات المعرفية للأطفال، حيث تم اكتشاف (١٨٪) من الأطفال في سن ما قبل المدرسة (٥-٧) سنوات بمؤشرات الموهبة، وتوصلت نتائج الدراسة أن أطفال ما قبل المدرسة الذين تظهر عليهم علامات الموهبة يُظهرون سمات محددة كالاستقلال، وقبول الأعراف الأخلاقية، وإتقان أنشطة معينة، وأن أهم الخصائص المميزة التي تم الكشف عنها بين الأطفال في سن ما قبل المدرسة مع مؤشرات الموهبة: إن غالبية الأطفال الموهوبين يقبلون الأعراف الاجتماعية القائمة وقدرة هؤلاء الأطفال على التكيف، وخلق الظروف لتحقيق الذات، ويُظهر الأطفال الموهوبون في مرحلة ما قبل المدرسة درجة عالية من الاستقلالية، والتي قد تتحدث عن نشاطهم ودوافعهم ومبادرتهم، كما أثبت عملياً أن هذه الفئة من الأطفال تُظهر مستوى عالٍ من الاستقلالية في العمل الفردي، بينما يتطلب العمل في أزواج وفي مجموعة اهتماماً خاصاً من التربويين.

وأظهرت نتائج دراسة Belova (2021) عن تصور الذات لدى الأطفال الموهوبين التأكيد على أن البيئة التعليمية في مرحلة الطفولة ما قبل المدرسة يجب أن تُبنى مع مراعاة اتجاهات نمو الأطفال، وفهم خصائص النمو ليس فقط المجال المعرفي، ولكن أيضاً المجال الشخصي لنموهم.

برامج التدريب الإرشادية لتنمية الوعي بالموهبة:

لقد أصبح تدريب المعلمين للتعرف على الأطفال الموهوبين في كثير من بلدان العالم وعلى الأخص النمسا من الموضوعات المهمة بشكل متزايد، حيث يهدف جزء كبير من المناهج الدراسية في بعض كليات التربية إلى تعليم الموهوبين، كما تقدم الجامعات محاضرات وندوات وورش عمل، تركز على الجوانب النظرية والعملية للموهبة وتعليم الموهوبين، وتنظم كليات التربية والمعاهد التعليمية محاضرات وندوات للمعلمين في نطاق التعلم مدى الحياة، أيضاً يؤكد تدريب المعلمين للمتعلمين الموهوبين على نهج شامل، يقوم بتدريب معلمي المستقبل للعمل مع التلاميذ الموهوبين في الفصول العادية (Reid & Horváthová, 2016).

وفي هذا السياق استهدفت دراسة Grant, A. (2013) البحث في ممارسات الانتقال التي تدعم الأطفال الصغار أثناء انتقالهم إلى بيئة تعليمية جديدة، وأشارت بعض النتائج إلى أن الأطفال الموهوبين الصغار يمرون بمرحلة انتقالية بطريقة مختلفة، ولكن هناك حداً أدنى من المعلومات القائمة على الأدلة المتاحة لمعلمي الطفولة المبكرة، حول تجارب الانتقال للأطفال الموهوبين، تعتمد هذه الدراسة على دراسة للأطفال الموهوبين الصغار الذين يمرون بمرحلة انتقالية من المنزل إلى مرحلة ما قبل المدرسة والدخول إلى المدرسة، وتقدم نتائج حول كيفية تأثير الفهم المختلف للاستمرارية عن تلك التي تم الإبلاغ عنها على أنها مهمة في الأدبيات على هؤلاء الأطفال، وتؤكد هذه النتائج على الحاجة إلى فهم مهني مُرضٍ لتكييف الأطفال الموهوبين الصغار في مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة المدرسة.

كما هدفت دراسة Dal Forno, Bahia, & Veiga (2015) إلى الكشف عن خصائص الموهبة لدى أطفال ما قبل المدرسة، يصور البحث أيضاً مفهوم المعلمين عن تعليم الموهوبين الشامل، تعتمد المنهجية النوعية التطبيقية في مقابلة تركز على فهم صعوبات المعلمين وتصوراتهم في التحديد والتعرف على طفل ما قبل المدرسة الموهوب، شارك في هذه الدراسة (٨) معلمين من البرازيل والبرتغال، تم تحليل إجابات المعلمين من خلال إجراء تحليل محتوى رسمي، أشارت النتائج إلى أن المعلمين يعترفون بمفهوم الموهبة، فهم يقومون بتحليل سلوك الأطفال من خلال الخصائص الأكثر حضورا في الأدب، ومع ذلك فإن فهم ما يحتاجه الطفل الموهوب لا يزال

صعباً على المعلمين، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن تدريب المعلمين يحتاج إلى أن يكون أكثر تحديداً فيما يتعلق بمفهوم وتحديد الأطفال الموهوبين خلال سنوات ما قبل المدرسة.

وفي سياق التدريب الجيد لمعلمي الموهوبين لتنمية وعيهم للكشف وتنمية مواهب أطفالهم فقد هدفت دراسة Rowley (2002) إلى التعرف على مدى فعالية تدريب المعلمين عندما يواجهون التحدي المتمثل في تلبية احتياجات الطالب الموهوب في قاعة الدراسة، في مدارس شرق أستراليا يقومون بتدريس الطلاب الموهوبين في مجموعة متنوعة من إعدادات الفصول الدراسية، كما هدفت الدراسة أيضاً إلى التعرف على جوانب مناخ الفصل الدراسي لهؤلاء، أشارت النتائج إلى أن المعلمين المتدربين أنشأوا مناخاً أفضل للفصول الدراسية مع التركيز بشكل أكبر على الأبعاد المعرفية (مستوى التفكير الأعلى – التحليل والتركيب والتقييم) والأبعاد العاطفية (المناقشة و المشاعر) وتركيز أقل على المستوى الأدنى من التفكير (الذاكرة) وإلقاء المحاضرات من المجموعة غير المدربة.

وأشارت دراسة Vreys, Ndungbogun, Kieboom, & Venderickx (2018) أن نقص المعرفة بالتدخلات التعليمية الفعالة للأطفال الموهوبين مشكلة ملحة في المدارس البلجيكية، يدخل معظم معلمي رياض الأطفال والمدارس الابتدائية المهنة دون أي تدريب على أفضل الممارسات للأطفال الموهوبين، حيث ينتج عن هذا العديد من المفاهيم الخاطئة حول الموهبة وتعليم الموهوبين، وتنوع التدخلات حسنة النية، ولكن غير الفعالة في الفصل الدراسي، استجابة لطلب المساعدة من العديد من المدارس، صمم مركز الخبرة البلجيكي "Exentra" برنامجاً تدريبياً احترافياً للمعلمين أثناء الخدمة بهدف زيادة فهم المعلمين لخصائص واحتياجات الطلاب الموهوبين، ومساعدة المعلمين على تطوير الثقة والمهارات اللازمة لتعليم الموهوبين بشكل فعَّال في فصول دراسية مختلطة القدرات، أظهرت النتائج أن التدريب فعَّال في تغيير معتقدات المعلمين حول تعليم الموهوبين، وتعزيز معرفة المعلمين وقدراتهم وتقديرهم لذاتهم؛ لتعديل المناهج الدراسية بشكل فعَّال للطلاب الأكثر قدرة في الفصل الدراسي.

وتوصلت نتائج دراسة Demirbaga (2020) إلى عدم وجود إجماع على توصيف مفاهيم الموهبة والتفوق بين معلمي المرحلة الابتدائية، يؤثر التنوع في تصورات المعلمين تجاه الموهبة والتفوق على عملية تحديد معايير الأطفال الموهوبين والمتفوقين، كما أن التدريب المقدم للمعلمين لم يكن كافياً في عملية تحديد الأطفال الموهوبين والمتفوقين، ومع ذلك، لا توجد استجابة كافية حول كيفية تقييم المعلمين لأنفسهم في تلبية احتياجات الأطفال الموهوبين والمتفوقين.

وفي هذا الإطار فالحاجة ملحة إلى التدريب والإرشاد الموجه ليس فقط للمعلمين، بل أيضاً

للمرشدين النفسيين، حيث أظهرت نتائج دراسة Ozcan & Uzunboylu (2020) أن المرشدين النفسيين بالمدرسة بحاجة إلى تدريب حول كيفية تقديم الإرشاد والتوجيه فعَّال؛ لمواجهة التحديات الشخصية والأكاديمية والاجتماعية التي يواجهها الطلاب الموهوبون.

وهذا ما أكدته دراسة Sánchez–Escobedo, et al. (2020) من أهمية تطوير المعلم فيما يرتبط بمعرفته بالموهوبين، حيث أظهرت النتائج أنه بالنسبة للمعلمين كانت كل من الخبرة التدريسية والتدريب متغيرين حاسمين؛ لشرح معرفة المعلمين بالطلاب الموهوبين، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن تجربة التدريس والتدريب أمراً حاسماً في تحسين معرفة المعلمين بالطلاب الموهوبين.

ثانيًا: البرنامج التدريبي الإرشادي:

(١) الإرشاد النفسي:

اعتمدت الدراسة الحالية على الإرشاد النفسي السلوكي عامةً، وإلى الإرشاد المعرفي السلوكي والذي يقوم على فكرة أن العمليات المعرفية والمتمثلة في الإدراك والتفكير تؤثر على سلوك الفرد، حيث أشار Calkins, Park, Wilhelm, & Spricht (2016, 5) أن الإرشاد المعرفي السلوكي صمم لغرض بناء مجموعة من المهارات والتي تعمل على زيادة الوعي بالأفكار والسلوكيات.

(٢) الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي الإرشادي:

تم استخدام بعض فنيات الإرشاد النفسي السلوكي في البرنامج التدريبي الإرشادي المُعد في الدراسة الحالية: المحاضرة والمناقشة، والنمذجة، والتعزيز، وإعادة البناء المعرفي، والعصف الذهني والواجبات المنزلية، ويمكن تحديدها كما يلي:

– **المحاضرة والمناقشة:** وهي تعتمد على إلقاء محاضرات بسيطة للمسترشدين يتخللها ويليها مناقشات، ومن أهداف المحاضرات والمناقشات تغيير اتجاهات المسترشدين نحو الأفضل (أبو أسعد، أحمد عبداللطيف، ٢٠١٢،٣٩٤).

– **حل المشكلات:** وهي مجموعة من الأنشطة المعرفية السلوكية من خلالها يستطيع الفرد اكتشاف وتطوير حلول فعَّالة أو أساليب للتعامل الجيد مع المشكلات المختلفة (Wenzel, Dobson & Hays, 2016).

– **التعزيز:** التعزيز أو التدعيم و هم أي فعل يؤدي إلى زيادة في حدوث سلوك معين أو إلى تكراره (عبدالله الزريقات، ٢٠٠٧، ١٥٨–١٥٩).

– **النمذجة :** هي الإجراء الذي يقوم فيه المعلم بنمذجة السلوك المرغوب فيه، وعلى الشخص الآخر الذي يمارس السلوك المستهدف أن يلاحظه ويقلده (عبدالله الزريقات، ٢٠٠٧، ١٥٨–

١٥٩).

– **إعادة البناء المعرفي:** وتشير إلى مساعدة العميل في التعرف على الأفكار السلبية وإجراء تقييم لها ومن ثم تعديلها؛ ليتسنى له مواجهة تلك المشكلة مستقبلًا.

دراسات وبحوث مرتبطة:

استهدفت دراسة Bangel, Moon & Capobianco (2010) التحقق في فعالية استراتيجية التدخل المشتركة لمعلمي ما قبل الخدمة، والتي تتكون من دورة في تعليم الموهوبين وتدريب عملي مصاحب لمدة (٩) أسابيع؛ لتنمية فهم المشاركين لخصائص واحتياجات الطلاب الموهوبين، تم إجراء بعض المقابلات شبه المنظمة، وتم فحص تصورات المشاركين حول تأثيرات التدخلات على فهمهم لخصائص الطلاب الموهوبين واحتياجاتهم، وأشارت النتائج أن المشاركين أدركوا زيادة في فهمهم لاحتياجات وخصائص الطلاب الموهوبين من خلال المشاركة في التدخلات وكذلك زيادة الثقة في قدراتهم التعليمية العامة.

وعلى عينة تكونت من (١٢٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال، موزعة على المتغيرات (المؤهل الدراسي– عدد سنوات العمل– عدد الدورات– الجهة التابعة لها الروضة– موقع الروضة)، أجرت العزب، رحاب أمين (٢٠١٦) دراسة بهدف التعرف على الفاعلية الذاتية لمعلمة رياض الأطفال في رعاية أطفال الروضة الموهوبين، وإلى التعرف على معوقات تقديم تلك الرعاية لأطفال الروضة الموهوبين من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، استخدم استبيان الفاعلية الذاتية لمعلمة رياض الأطفال في رعاية أطفال الروضة الموهوبين، واستبيان معوقات رعاية أطفال الروضة الموهوبين من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، توصلت النتائج إلى وجود فروق في الفاعلية الذاتية لمعلمة رياض الأطفال في رعاية أطفال الروضة الموهوبين، باختلاف عدد الدورات التدريبية في اتجاه الحاصلات على أكثر من دورة في مجال رعاية الموهوبين وباختلاف سنوات الخبرة التدريسية في اتجاه ذوات الخبرة التدريسية (٥– ١٠ سنوات)، وباختلاف موقع الروضة (ريف– مدينة) في اتجاه معلمات الروضة بالريف؛ ولكن لا توجد فروق في الفاعلية الذاتية لمعلمة رياض الأطفال في رعاية أطفال الروضة الموهوبين باختلاف المؤهل الدراسي، والجهة التابعة لها الروضة (خاصة– حكومية).

كما سعت دراسة Kettler, Oveross, & Salman (2017) إلى التعرف على التحديات المتعلقة بتنفيذ خدمات تعليم الموهوبين في مراكز الحضانة، كان المشاركون (٢٥٤) مدراء مرخصين لمراكز ما قبل المدرسة، أكمل المشاركون استطلاعًا تم إنشاؤه بواسطة الباحث بما في ذلك عناصر الاستجابة المختارة وعناصر الاستجابة المصممة لفحص التحديات المتصورة لتوفير

خدمات تعليم الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، (٩٥%) من مديري مراكز ما قبل المدرسة ليس لديهم سياسات أو ممارسات رسمية لتعليم الموهوبين، و(٨٦%) من مديري المركز لم يقدموا أي تدريب تعليمي للموهوبين للموظفين، باستخدام التقنيات النوعية للتحليل المقارن المستمر، أسفرت الفئات الموضوعية والنظرية عن سبعة موضوعات يمكن التحقق منها تتعلق بالتحديات المتصورة لتعليم الموهوبين في مراكز ما قبل المدرسة: (أ) العثور على موظفين مدربين ومؤهلين والاحتفاظ بهم، (ب) الموازنة بين قيود الوقت والمكان والمال، (ج) تنفيذ ممارسات تعليم الموهوبين، (د) التغلب على المعتقدات المعارضة، (هـ) الحصول على موارد تعليمية، (و) العوامل الخارجية، و (ز) إيجاد المعلومات والإرشادات، أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة لديهم سوء فهم حول تعليم الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد تكون هناك حاجة إلى سياسات وممارسات نموذجية للتعرف على الأطفال الموهوبين وخدمتهم في بيئات ما قبل المدرسة.

في حين هدفت دراسة Goodman (2020) إلى التعرف على مدى وعي المعلمين وأولياء أمور الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بالموهبة، تم استطلاع آراء أولياء الأمور ومعلمي الأطفال الصغار في فيرجينيا، أوضحت النتائج أن الآباء والمعلمين قادرون للتعرف على السمات الموهوبة، عندما يتم تقديمها بطريقة نمطية، ولكن تفتقر إلى البصيرة في التعرف على السمات "السلبية" أو النمو غير المتزامن.

كما استهدفت دراسة Sahin (2021) إلى التعرف على الوضع الحالي للمقالات من حيث تدريب المعلمين في تعليم الموهوبين والمتفوقين، هذا البحث هو دراسة التركيب التلوي-A Meta Synthesis)، أظهرت غالبية الدراسات أن هناك حاجة لتدريب المعلمين، لقد تبين أن تدريبات المعلمين ناجحة وتوفر زيادة في الاتجاهات الإيجابية والوعي لدى المعلمين، في البحث، أعلن المشاركون عن استعدادهم للتطوير المهني، وأظهرت بعض الدراسات أن مستوى معرفة المعلمين وفهمهم ووعيهم بتعليم الموهوبين والطلاب غير كافٍ، كما لوحظ أن فترات التدريب يجب أن تكون أطول، كما أظهرت البرامج المقدمة أنها تمكن المعلمين من الفعالية، وأظهرت النتائج الأخرى عدم كفاية برامج تعليم الموهوبين، وإهمال تدريب المعلمين، وأن هناك حاجة لمعلمين مدربين تدريباً جيداً، يجب أن يعتمد تعليم المعلم على كلا النظريتين والممارسة.

تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

– تناول الإطار النظري أهم النقاط الرئيسة في التعرف على الأطفال الموهوبين، وبعض الحاجات النفسية والاجتماعية والمشكلات التي يعانون منها.

– تم عرض أهم النظريات المفسرة للموهبة، وخلُصت الباحثة إلى تحديد مفهوم إجرائي للطفل الموهوب عقلياً في الدراسة الحالية.

– اهتم الإطار النظري بإلقاء الضوء على ضرورة الاهتمام بتقديم الرعاية النفسية والتربوية للأطفال الموهوبين، سواء من خلال البرامج التدريبية الإرشادية أو تقديم الخدمات التربوية والتعليمية.

– كما يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة اتفاق هذه الدراسات على مدى النقص في الوعي بالموهبة، والحاجة إلى برامج إرشادية وبرامج تدريب تربوية وتعليمية للمعلمين أو للقائمين على رعاية الموهوبين، كما يبرز الدور الإرشاد والتدريب الفعال في تنمية هذا الوعي لدى المعلمين المهتمين بالأطفال الموهوبين.

– أمكن الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة في بناء مقياس الوعي بالموهبة، وفي تصميم محتوى جلسات البرنامج التدريبي الإرشادي، كما تم تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوئهما.

فروض الدراسة:

يمكن تحديد فروض الدراسة فيما يلي:

(١) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات معلمات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بالموهبة لدى أطفال الروضة (العوامل والدرجة الكلية) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلمات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بالموهبة لدى أطفال الروضة (العوامل والدرجة الكلية) في القياسين البعدي (بعد انتهاء البرنامج مباشرة) والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج).

إجراءات الدراسة:

أولاً: **منهج الدراسة**:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي؛ ذو التصميم التجريبي المجموعة التجريبية فقط، وتم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٠–٢٠٢١م، بدايةً من شهر نوفمبر ٢٠٢٠ حتى شهر مارس ٢٠٢١.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

(١) مجتمع الدراسة:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من (٥٠٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال ذوي المستويات المختلفة من الخبرة، والحاصلات على مؤهل عالٍ، تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين ٢٢-٤٢عاماً، بمحافظتي الأقصر وقنا.

(٢) عينة الدراسة:

ا- عينة الدراسة الاستطلاعية:

بلغ عدد العينة الاستطلاعية (١٤٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال؛ وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية لأداة الدراسة: مقياس الوعي بالموهبة المُعد في الدراسة الحالية، وقد راعت الباحثة استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية من عينة الدراسة الأساسية.

ب- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية الحالية من (١٧) معلمة رياض أطفال، تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٢٢-٤٢) عاماً، بمدينة قنا، يعملون بفصول رياض الأطفال الملتحقة بمدرسة أبوبكر الصديق الابتدائية بمدينة قنا، وقد تم اختيار تلك العينة، حيث أبدت معلمات رياض الأطفال في هذه المدرسة أكثر من غيرهن في المدارس الأخرى رغبتهن الملحة في الاشتراك في البرنامج وموافقتهن الجادة؛ للاستفادة من البرنامج التدريبي الإرشادي عن الموهوبين والمتفوقين في تنمية وعيهن بالموهبة لدى أطفال الروضة؛ وذلك نظراً لوجود أطفال يتميزون بقدرات خاصة ومتنوعة مختلفة عن أقرانهم من نفس العمر في الروضة، كما كان مستوى وعي هؤلاء المعلمات بالموهبة منخفضاً، كما كن ملتزمات بالحضور في المدرسة بصورة مستمرة، بالرغم من ظروف جائحة كورونا وتعليق الدراسة أحياناً.

ثالثاً: أداتا الدراسة:

تمثلت أداتا الدراسة الحالية في مقياس الوعي بالموهبة، والبرنامج التدريبي الإرشادي في تنمية وعي المعلمات بالموهبة لدى أطفال الروضة، وفيما يلي توضيحاً لهما:

(١) مقياس الوعي بالموهبة Awareness of Giftedness scale (إعداد: الباحثة):

وصف المقياس:

هدف مقياس الوعي بالموهبة إلى قياس وعي معلمات رياض الأطفال بالموهبة لدى أطفالهن بالروضة، وصاغت الباحثة المقياس في صورته الأولية في (٤٥) عبارة، موزعة في (٣) أبعاد هي: الوعي المعرفي، والوعي الانفعالي- اجتماعي، والوعي السلوكي والتي تم استخلاصها من

الإطار النظري والمقاييس والدراسات العربية والأجنبية (Gear, (1978، Silverman (2003) ، (العزب، رحاب أمين (٢٠١٦)، Alia (2019)، Bildiren, A., Sağkal, A. S., Gür, G., & Özdemir, Y. (2020)).

الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي بالموهبة:

صدق المقياس في الدراسة:

تم التأكد من صدق مقياس الوعي بالموهبة من خلال الاجراءات التالية:

– **صدق المحتوي:** تم عرض مقياس الوعي بالموهبة على عدد (٥) من المحكمين في مجال علم النفس والتربية الخاصة؛ للتأكد من سلامة ووضوح العبارات، ومدى ملائمة العبارات لمقياس وعي المعلمات بالموهبة لدى أطفال الروضة، ومن ثم تم تعديل صياغة بعض العبارات، والابقاء على (٤٥) عبارة، والتي نالت على نسبة اتفاق من ٨٠% وأكثر.

– للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الوعي بالموهبة المُعد في الدراسة الحالية، تم تطبيق المقياس في صورته الأولية المكونة من (٣) مجالات موزعة في (٤٥) عبارة على مجموعة من معلمات رياض الأطفال (١٤٠) معلمة، أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١ خلال شهر أكتوبر ٢٠٢٠، ثم تم تجميع الاستبيانات من المعلمات، وأُجريت التحليلات للتأكد من صدق وثبات المقياس، وامتد ذلك حتى منتصف نوفمبر كما يلي:

– الاتساق الداخلي

أُجري الاتساق الداخلي للعبارات باستخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لحساب ارتباط كل عبارة من عبارات مقياس الوعي بالموهبة في صورته الأولية (٤٥) عبارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معاملات ارتباط العبارات بالنسبة للمجال الأول بين (٠،٤٠٧-٠،٧٦٢)، وجميعها ارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠١)، ماعدا العبارة رقم (٩) فكانت مرتبطة بالمجال الأول (الوعي المعرفي)، ولكنها غير دالة إحصائيًا، فتم حذفها من المقياس، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط العبارات بالنسبة للمجال الثاني (الوعي الانفعالي-الاجتماعي) بين (٠،٣١٣- ٠،٧٠٠) وهي ارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠،٠١)، (٠،٠٥)، كما انحصرت قيم ارتباطات عبارات المجال الثالث (الوعي السلوكي) ما بين (٠،٦٩١-٠،٨٦٩) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(٠،٠١)، ويؤكد ذلك ارتباط قوي بين العبارة والمجال الذي تنتمي إليه وبالتالي أصبح مقياس الوعي بالموهبة بعد إجراء الاتساق الداخلي يتكون من (٤٤) عبارة، كما يبينه جدول (١).

جدول (١): قيم معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه (ن=٥١)

العبارة	المجال الأول	العبارة	المجال الثاني	العبارة	المجال الثالث
١	٠،٥٨٢**	١٦	٠،٤٩٠**	٣١	٠،٦٩١**
٢	٠،٤٥٥**	١٧	٠،٥٤٠**	٣٢	٠،٦٩١**
٣	٠،٤٠٧**	١٨	٠،٦٤١**	٣٣	٠،٧٢٧**
٤	٠،٦١٠**	١٩	٠،٥٤٦**	٣٤	٠،٧٤٢**
٥	٠،٦١٤**	٢٠	٠،٤٩٨**	٣٥	٠،٧٧٥**
٦	٠،٥٤٩**	٢١	٠،٥٧٧**	٣٦	٠،٧٧٥**
٧	٠،٧٤٠**	٢٢	٠،٥٥٠**	٣٧	٠،٧٦٨**
٨	٠،٥٧٢**	٢٣	٠،٦٤١**	٣٨	٠،٨١٦**
٩	٠،٢٠٧	٢٤	٠،٥٩١**	٣٩	٠،٧٧٢**
١٠	٠،٥٠٦**	٢٥	٠،٣٥٧*	٤٠	٠،٨٠٦**
١١	٠،٦٧٣**	٢٦	٠،٣١٣*	٤١	٠،٧٠٣**
١٢	٠،٦٧٧**	٢٧	٠،٤٩٠**	٤٢	٠،٧٢١**
١٣	٠،٥٧٦**	٢٨	٠،٦٠٤**	٤٣	٠،٧٤٢**
١٤	٠،٧٦٢**	٢٩	٠،٤٤٥**	٤٤	٠،٨٦٩**
١٥	٠،٦١٢**	٣٠	٠،٧٠٠**	٤٥	٠،٦٩١**

** دالة عند مستوى ٠،٠١ * دالة عند مستوى ٠،٠٥

- صدق التحليل العاملي:

تم إجراء التحليل العاملي باستخدام حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) إصدار (٢٦) لعبارات المقياس المكون من (٤٤) عبارة، وذلك بعد تطبيقه على عينة من معلمات رياض الأطفال بلغ قوامها (١٤٠) معلمة، وباستخدام طريقة المكونات الأساسية، والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax و وبالاستناد إلى محك جليفورد (٠،٣٠)؛ لاختيار التشبعات الدالة وقبول نسبة العبارات المشبعة على (٠،٣٠) أو أكثر، تم قبول العبارة التي تشبعت على أكثر من عامل في العامل المناسب لها، كما تم حذف العبارة التي لا تنتمي إلى العامل المناسب لها، وبعد استخراج مصفوفة الارتباطات، أمكن الحصول على (١٢) عاملًا، نسبة التباين الكلي (٧٠،٠٤%) والجذر الكامن أكبر من (١،٠٢٥%)، ولكن لصعوبة تفسير البيانات، أُجري التحليل العاملي من الدرجة الثالثة بالاستفادة من اختبار Scree Plot، وأمكن استخلاص (٣٥) عبارة، في الصورة النهائية للمقياس، تشبعت علي (٣) عوامل بنسبة تباين كلية للمقياس(٤٥،٤١%) والجذر الكامن أكبر من (١،٧٠٢)، كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢) تشبعات عوامل مقياس الوعي بالموهبة بطريقة المكونات الأساسية بعد التدوير(ن= ١٤٠)

رقم العبارة في المقياس	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
31	.399		
34	.441		
32	.314		
35	.568		
36	.645		
37	.650		
38	.671		
39	.691		
40	.693		
41	.683		
42	.666		
43	.734		
44	.753		
45	.590		
16		.419	
17		.486	
19		.549	
21		.553	
22		.802	
23		.605	
24		.455	
26		.420	
27		.570	
30		.512	
2			.500
3			.459
4			.664
5			.634
6			.587
8			.550
10			.665
11			.752
15			.454
18			.677
33			.600
نسبة التباين	17.199%	14.215%	13.627%

يتضح من الجدول السابق أن عبارات المقياس أصبحت (٣٥)، وذلك بعد حذف (١٠)

عبارات؛ لتشبعها على أكثر من عامل وأرقامها (١،٧،٩،١٢،١٣،١٤،٢٠،٢٥،٢٨،٢٩) موزعة في (٣) عوامل، وهي كما أظهرها التحليل العاملي:

- العامل الأول: الوعي السلوكي:

بلغت قيمة التباين العامل الأول (٦،٠٢٠)، وفسرت نسبة (١٧،١٩٩%) من التباين الكلي للمقياس، وتكون من (١٤) عبارة، وهي العبارات ذات الأرقام (٣١،٣٤،٣٢،٣٥، ٣٦،٣٧،٣٨،٣٩،٤٠،٤١،٤٢،٤٣،٤٤،٤٥) في الصورة الأصلية للمقياس.

- العامل الثاني: الوعي الانفعالي الاجتماعي:

بلغت قيمة التباين لهذا العامل (٤،٩٧٥)، والتي فسرت نسبة (١٤،٢١٥%) من التباين الكلي للمقياس، وتكون من (١٠) عبارات هي (١٦،١٧،١٩،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٦،٢٧،٣٠).

- العامل الثالث: الوعي المعرفي.

شمل العامل الثالث (١١) عبارة من عبارات المقياس، وأظهر قيمة تباين (٤،٧٦٩)، بنسبة (١٣،٦٢٧%) من التباين الكلي للمقياس، وتمثلت في العبارات الأصلية للمقياس وهي (٢،٣،٤،٥،٦،٨،١٠،١١،١٥،١٨،٣٣).

البناء العاملي الداخلي للمقياس:

بعد إجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس والحصول علي (٣) عوامل (٣٥) عبارة، تم التحقق من البنية الداخلية للمقياس، حيث استخدمت معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عامل من عوامل المقياس (الوعي بالموهبة) بالدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (748.) و (883.) وكانت جميع الارتباطات دالة معنوياً عند مستوى (٠،٠١)، كما يوضحه جدول (٣) التالي.

جدول(٣): معاملات ارتباط عوامل مقياس الوعي بالموهبة بالدرجة الكلية للمقياس (ن=١٤٠)

	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	المقياس الكلي
العامل الأول	1	.623**	.436**	.883**
العامل الثاني	.623**	1	.441**	.808**
العامل الثالث	.436**	.441**	1	.748**
المقياس الكلي	.883**	.808**	.748**	1

** دالة عند مستوى ٠،٠١

ثبات مقياس الوعي بالموهبة:

للتحقق من ثبات مقياس الوعي بالموهبة المكون من (٣٥) عبارة، تم استخدام طريقة ألفاكرونباك، وتراوحت معاملات الثبات لألفاكرونباك بين (.783= α) و(.913= α)، بينما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (.922= α) ، كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية، وبالنظر إلى

جدول (٤)، يُلاحظ أن جميع المعاملات بالطريقتين مرتفعة، مما يدل على ثبات مرتفع، ويشير ذلك على استقرار عبارات المقياس، وبالتالي سلامة تطبيقه.

جدول (٤): معاملات ثبات عوامل مقياس الوعي بالموهبة (ن= ١٤٠)

عوامل المقياس	عدد العبارات	ألفا-كرونباك	التجزئة النصفية
الوعي السلوكي	14	.913	0.812
الوعي الانفعالي-الاجتماعي	10	.783	0.750
الوعي المعرفي	11	.846	0.819

وصف المقياس في الصورة النهائية وطريقة التصحيح:

تكون مقياس الوعي بالموهبة في الصورة النهائية من (٣٥) عبارة، وأمام كل عبارة (٥) بدائل للاستجابة (تنطبق دائمًا- تنطبق غالبًا- تنطبق أحيانًا- تنطبق نادرًا،-لا تنطبق أبدًا) وفقًا لطريقة LIKART تختار المعلمة احداها بما يتفق وإدراكها الشخصي للوعي بالموهبة لدى طفل الروضة، فالعبارة الموجبة تُقدر ب (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي، والعكس إذا كانت العبارة سالبة (١-٢-٣-٤-٥)، وتكون المقياس من (٣) عوامل رئيسة: **الوعي السلوكي**، فهو يكشف عن الدور السلوكي والإرشادي الذي ينبغي أن تقوم به معلمة رياض الأطفال للتعامل الجيد مع الأطفال الموهوبين في الروضة وتنمية مواهبهم والتصدي لحل مشكلاتهم، ويتكون من (١٤) عبارة، **والوعي الانفعالي- الاجتماعي**، ويتضمن أهم المظاهر الانفعالية للمعلمة عند تعاملها مع الموهوبين، وأيضًا النواحي الاجتماعية المرتبطة بدورها كداعمة للموهبة لدى أطفالها في الروضة، ويتكون من (١٠) عبارات، **والوعي المعرفي**، وهو يبرز مدى إلمام المعلمة بمفهوم الموهبة، وأهم الاتجاهات والنظريات المفسرة للموهبة، وسمات الطفل الموهوب، ومشكلات الأطفال الموهوبين والنمو غير المتزامن، ويتكون من (١١) عبارة.

(٢) البرنامج التدريبي لتنمية الوعي بالموهبة لدى معلمات رياض الأطفال (إعداد الباحثة):

مر بناء البرنامج التدريبي بمجموعة من الخطوات كما يلي:

أ- الفئة المستهدفة من البرنامج.

ب- الهدف العام للبرنامج.

ج- الأهداف الإجرائية للبرنامج.

د- الأسس التي يستند إليها البرنامج.

ه- مصادر البرنامج.

و- الفنيات المستخدمة في البرنامج.

ز- التوزيع الزمني لجلسات البرنامج.

ح- تقويم البرنامج.

وفيما يلي توضيحاً موجزاً لكل خطوة من خطوات البرنامج التدريبي:

أ- الفئة المستهدفة من البرنامج:

استهدف البرنامج التدريبي المُعد في الدراسة الحالية مجموعة من معلمات رياض الأطفال بمدرسة أبوبكر الصديق الابتدائية اللاتي يعملن بفصول رياض الأطفال الملحقة بالمدرسة بمدينة قنا في العام الدراسي ٢٠٢٠- ٢٠٢١، من منتصف نوفمبر ٢٠٢٠ حتى مارس ٢٠٢١.

ب- الهدف العام للبرنامج:

تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بالموهبة لدى أطفال الروضة بقنا؛ بما يحقق التنمية المستمرة (المستدامة) لرعاية أطفال الروضة الموهوبين.

ج- أهداف متضمنة في البرنامج التدريبي:

- التعارف وتوطيد العلاقة بين الباحثة والمعلمات المشاركات في البرنامج التدريبي.
- التعرف على مفاهيم الموهبة المختلفة.
- التعرف على أشكال الموهبة المتنوعة.
- التعرف على مفهوم الموهبة العقلية.
- التمييز بين الموهبة والتفوق.
- التعرف على أهم النظريات أو النماذج المفسرة للموهبة.
- التعرف على سمات الأطفال الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة.
- إدراك الحاجات النفسية للأطفال الموهوبين.
- التعرف على الصعوبات التي يواجهها الأطفال الموهوبون في حياتهم.
- التعرف على الطرق المستخدمة في تعليم الأطفال الموهوبين.
- التعرف على أساليب التعامل مع الأطفال الموهوبين.
- مناقشة أهم الطرق الإرشادية للتعامل الجيد مع الطفل الموهوب.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو إقامة علاقات موجبة مع الطفل الموهوب.
- التمييز بين أدوات الكشف المتنوعة للطفل الموهوب.
- التدريب على تطبيق بعض الاختبارات النفسية (اختبارات ذكاء- قوائم سلوكية للسمات الشخصية)؛ للكشف عن الطفل الموهوب.
- التدريب على كيفية اختيار الأداة المناسبة للكشف عن الطفل الموهوب.
- تحديد الصعوبات التي تواجهها المعلمات عند التعامل مع الأطفال الموهوبين المندمجين داخل

الصف وطرق التصدي لها.

– تحديد العقبات التي تواجهها المعلمات في تنمية الموهبة لدى طفل الروضة.

– التعرف على ايجابيات وسلبيات البرنامج التدريبي.

د– الأسس العلمية والمبادئ التي يستند إليها عليها البرنامج:

استند البرنامج التدريبي على الإرشاد النفسي، بغرض تنمية وعي معلمات رياض الأطفال نحو الموهبة والأطفال الموهوبين بالروضة، وتعديل سلوكهم وإرشادهم نحو التعامل الجيد مع الطفل الموهوب في الروضة.

ه– مصادر البرنامج:

تم تصميم البرنامج في ضوء أسس الإرشاد النفسي، وتم الاعتماد على مصادر متنوعة لبناء محتوى البرنامج بما يحقق الهدف الرئيس منه، وشملت الأطر النظرية من الكتب والمراجع، على سبيل المثال وليس الحصر (الشربيني، زكريا وصادق، يسرية ،٢٠٠٢) ، (عبد الرؤوف، طارق، ٢٠١٥)، (الهويدي، زيد، ٢٠٠٧)، والدراسات السابقة في مجال الموهبة والتفوق العقلي، أيضاً استند البرنامج على نماذج البرامج التدريبية المشابهة، حيث تم تحديد موضوعات للبرنامج وفقا لما أوصت به دراسات سابقة، وشمل ذلك عدة محاور منها: مفاهيم الموهبة والأطفال الموهوبين ونظريات الموهبة، أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين باستخدام اختبارات الذكاء، والمقاييس النفسية ، طرق التعليم الخاصة بالموهوبين، كما استند البرنامج على مجموعة من اختبارات الذكاء لتدريب معلمات رياض الأطفال على استخدامها مثل (حسن، عماد أحمد، ٢٠١٦)، والمقاييس النفسية للسمات الشخصية المعدة والمنشورة للكشف عن الموهبة والموهوبين في مرحلة رياض الأطفال على سبيل المثال وليس الحصر(أحمد، سهير كامل و بطرس، حافظ بطرس، ٢٠١٠)، (2013) Daglioglu & Suveren ومقياس الحاجات النفسية لأطفال ما قبل المدرسة (عبدالمقصود، أماني،٢٠٠٠)، كما تكون البرنامج من مجموعة متنوعة من الأنشطة والتدريبات وورش العمل تم تصميمها لتحقق الهدف العام للبرنامج، أيضاً تم وضع خطة التنفيذ وفق الأسس النفسية لتحقيق هدف البرنامج، ومنها مراعاة الخصائص النمائية والنفسية لأفراد عينة التطبيق، كما اهتمت الباحثة قبل تنفيذ البرنامج التدريبي على تهيئة المناخ الجيد للمعلمات المشاركات في البرنامج التدريبي الإرشادي وبناء علاقة قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، وتبادل الخبرات المرتبطة بموضوع الموهبة العقلية.

و– الفنيات المستخدمة في البرنامج:

اعتمد البرنامج الحالي على مجموعة من الأساليب والفنيات الإرشادية تضمنت: المناقشة

الجماعية، المحاضرة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز، العصف الذهني، إعادة البناء المعرفي، حل المشكلات، والواجبات المنزلية.

ز- التوزيع الزمني لجلسات البرنامج التدريبي:

تكونت جلسات البرنامج التدريبي من (١٥) جلسة، موزعة على خمسة أسابيع، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، تراوحت مدة كل جلسة ما بين (٤٥-٦٠) دقيقة حسب محتواها ومدى تفاعل المعلمات.

ح- تقويم البرنامج:

تم تقويم البرنامج بعدة طرق كما يلي:

- **التقويم المبدئي:** وتم من خلال تطبيق مقياس الوعي بالموهبة في الجلسة الأولى من البرنامج.
- **التقويم التكويني:** وذلك من خلال تقويم تكليفات المعلمات وواجباتهن المنزلية، وملاحظة مدى تحسن الوعي بالموهبة لدى المعلمات.
- **التقويم النهائي:** تم ذلك عن طريق تطبيق مقياس الوعي بالموهبة على المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي مباشرة في الجلسة الأخيرة للبرنامج، للوقوف على مدى تحسن وعي المعلمات بالموهبة لدى أطفال الروضة.
- **التقويم التتبعي:** تم إجراء هذا التقويم بإعادة تطبيق مقياس الوعي بالموهبة على المجموعة التجريبية؛ بهدف الوقوف على مدى استمرارية فعالية البرنامج، وذلك بعد شهرين من انتهاء البرنامج (فترة متابعة).

والجدول التالي يوضح ملخصاً لجلسات البرنامج التدريبي وأهدافها.

جدول (٥): ملخص لجلسات البرنامج التدريبي وأهدافها

الجلسة	موضوع الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة
الأولى	الموهبة ورعاية الموهوبين: نظرة تمهيدية لمفهوم الموهبة	- التعارف وتوطيد العلاقة بين الباحثة والمعلمات. - أن تُظهر المعلمات الإدراكات والمعتقدات الضمنية عن الموهبة وإرشاد وتعليم الموهوبين - أن تُناقش المعلمات أسباب الاهتمام بالموهوبين. - أن يُنمى اتجاه إيجابي نحو دراسة موضوع الموهبة والموهوبون - حث المعلمات على دافعية عالية في العمل الجماعي - أن تبادر المعلمات بطرح وجهة نظرهن الذاتية حول الموضوع بثقة في ضوء إدراك سليم لجوانب الموضوع قيد المناقشة. تطبيق مقياس الوعي بالموهبة.	المحاضرة، المناقشة الجماعية.

الثانية	مفهوم الموهبة العقلية والتفوق العقلي والمفاهيم المرتبطة مثل: الذكاء، الابداع، التفكير	– أن تذكر المعلمات بعض التعريفات المرتبطة بالموهبة بصفة عامة. – أن تفرق المعلمات بين الموهبة العقلية والتفوق العقلي. – أن تناقش المعلمات بعض المفاهيم ذات الصلة بالموهبة كالذكاء والابداع والتفكير.	المناقشة الجماعية– حل المشكلات
الثالثة	نظريات الموهبة	– أن تتعرف المعلمات على أكثر النظريات والنماذج العالمية المفسرة للموهبة. – أن تحلل المعلمات التعريفات والنظريات المفسرة لمعنى وتطور الموهبة والمفاهيم المرتبطة كالدافعية والابداع	العصف الذهني– المحاضرة
الرابعة	سمات الأطفال الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة.	– أن تصنف المعلمات السمات العامة للموهوب كالسمات العقلية – الانفعالية– الاجتماعية . – أن تذكر المعلمات سمات طفل الروضة الموهوب.	النمذجة– لعب الدور– التعزيز
الخامسة	طرق الكشف عن الموهبة في مرحلة الطفولة المبكرة	أن تتعرف المعلمة على محكات تحديد الموهوبين والتعرف عليهم. – أن تحلل المعلمات الأدوات والأساليب الموضوعية بها في الكشف والتعرف على الموهوبين كاختبارات الذكاء. أن تصنف اختبارات الذكاء المعيارية (الفردية – الجماعية). – أن تتدرب المعلمات على تطبيق بعضًا من بنود اختبارات الذكاء أثناء الجلسة. أن تتدرب المعلمات على استخدام بعض المقاييس النفسية المرتبطة بالسمات النفسية للكشف عن الأطفال الموهوبين في الروضة.	المحاضرة– المناقشة الجماعية– التعزيز
السادسة	حاجات الموهوبين	– أن تصنف المعلمات حاجات الموهوبين كالمعرفية والاجتماعية والانفعالية. – أن تدرك المعلمات تنوع الاحتياجات لدى الأطفال الموهوبين.	المناقشة– إعادة البناء المعرفي الواجبات المنزلية
السابعة	اشباع حاجات الموهوبين	أن تبادر المعلمات بذكر كيفية اشباع الحاجات النفسية للطفل الموهوب في الروضة.	العصف الذهني– التعزيز
الثامنة	النمو غير المتزامن	أن تتعرف المعلمات على مفهوم النمو غير المتزامن.	المناقشة– الواجبات المنزلية
التاسعة	النمو الانفعالي والاجتماعي للطفل الموهوب	أن تدرك المعلمات خصائص النمو الانفعالي والاجتماعي للطفل الموهوب في الروضة.	المناقشة – المحاضرة

العاشرة	مشكلات الطفل الموهوب	أن تذكر المعلمات الصعوبات النفسية التي تواجه الطفل الموهوب.	العصف الذهني – المحاضرة إعادة البناء المعرفي – الواجبات المنزلية
الحادية عشرة	إرشاد الموهوب	أن تدرك المعلمات طرق إرشاد الموهوب لتنمية موهبته. – أن تتعرف المعلمة على وسائل الإرشاد النفسي التي تسهم في تغلب الطفل الموهوب على مشكلته.	المحاضرة والمناقشة– الواجبات المنزلية
الثانية عشرة	رعاية الموهوبين	أن تدرك المعلمات طرق رعاية الموهوبين كالإثراء– التسريع –التجميع..	لعب الدور–المحاضرة– حل المشكلات
الثالثة عشر	إرشاد الوالدين	أن تدرك المعلمات أهمية التعاون مع آباء الأطفال الموهوبين.	المناقشة
الرابعة عشر	إرشاد المعلمات	أن تهتم المعلمات بإقامة علاقات طيبة مع الطفل الموهوب. أن تتعاون المعلمات مع الطفل الموهوب بالروضة في تنمية قدراته وحل مشكلاته.	لعب الدور– التعزيز
الخامسة عشرة	الختام	– أن تناقش المعلمات مع الباحثة ايجابيات وسلبيات البرنامج. – تطبيق مقياس الوعي بالموهبة بعد انتهاء جلسات البرنامج.	التعزيز

رابعًا: الأساليب الإحصائية:

تم الاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في إجراء الاختبارات التالية:

١– اختبار Wilcoxon Test.

٢– اختبار T–Test للعينات المرتبطة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه: لا "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات معلمات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بالموهبة لدى أطفال الروضة (العوامل والدرجة الكلية) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي" تم التحقق من صحة هذا الفرض باستخدام اختبار ويلكوكسن للعينات المرتبطة ويوضح جدول (٦) نتائج هذا الفرض.

جدول (٦): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات معلمات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بالموهبة وعوامله في القياسين القبلي والبعدي (ن = ١٧)

البيان الإحصائي أبعاد المقياس	اتجاه الرتب	عدد الحالات	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Z(*)	مستوي الدلالة	حجم التأثير(**)	مستوى التأثير
الوعي السلوكي	موجبة	١٧,٠٠	١٥٣,٠٠	٩,٠٠	– ٣,٦٢٢	٠,٠١	٠,٨٨	قوي
	سالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠				
	التساوي	٠,٠٠	–	–				
الوعي الانفعالي– الاجتماعي	موجبة	١٧,٠٠	١٣٦,٠٠	٨,٠٠	– ٣,٥٢٠	٠,٠١	٠,٨٥	قوي
	سالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠				
	التساوي	٠,٠٠	–	–				
الوعي المعرفي	موجبة	١٥,٠٠	١٢٠,٠٠	٨,٠٠	– ٣,٤١٢	٠,٠١	٠,٨٣	قوي
	سالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠				
	التساوي	٢,٠٠	–	–				
الدرجة الكلية	موجبة	١٧,٠٠	١٥٣,٠٠	٩,٠٠	– ٣,٦٢١	٠,٠١	٠,٨٨	قوي
	سالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠				
	التساوي	٠,٠٠	–	–				

(*) علماً بأن قيمة Z الجدولية عند مستوي ٠,٠١ تساوي (٢،٥٨).

(**) ١،٠: <٠،٣ = ضعيف , ٠،٣: <٠،٥ = متوسط , ٠،٥ فأكثر = قوي.

تُظهر نتائج اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon Test) الموضحة في جدول (١٦) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطات رتب درجات معلمات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بالموهبة بعوامله الثلاثة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث ازدادت قيمة متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياس البعدي عنها في القياس القبلي، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على الوعي المرتفع بالموهبة لدى المعلمات، ويعني ذلك تحسناً في مستوى الوعي بالموهبة لدى معلمات رياض الأطفال (المجموعة التجريبية) بعد البرنامج، وهو ما ينفي صحة الفرض الأول وقبول الفرض البديل بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات معلمات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بالموهبة لدى أطفال الروضة (العوامل والدرجة الكلية) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وبالنظر إلى الجدول السابق يُلاحظ أن أحجام التأثير تراوحت بين (٠,٨٣–٠,٨٨) لعوامل المقياس الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس، وهي أحجام تأثير قوية أي أنه بلغت نسبة تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي الإرشادي) في المتغير التابع (الوعي بالموهبة) ما بين(٨٣%– ٨٨%) وهي نسبة مرتفعة؛ مما يدل على الفعالية العالية للبرنامج التدريبي الإرشادي في تنمية وعي

معلمات رياض الأطفال بالموهبة لدى أطفال الروضة.

نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلمات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بالموهبة لدى أطفال الروضة (العوامل والدرجة الكلية) في القياسين البعدي (بعد انتهاء البرنامج مباشرة) والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج)"، وتم التحقق من صحة هذا الفرض باستخدام اختبار "ويلكوكسن"، ويوضح جدول (٧) نتائج هذا الفرض.

جدول (٧): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات معلمات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بالموهبة وعوامله في القياسين البعدي والتتبعي (ن = ١٧)

البيان الإحصائي عوامل المقياس	اتجاه الرتب	عدد الحالات	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Z(*)	مستوي الدلالة
الوعي السلوكي	موجبة	١,٠٠	١٠,٠٠	١٠,٠٠		
	سالبة	١٠,٠٠	٥,٦٠	٥,٦٠	-٢,١٣٥	٠,٠٥
	التساوي	٦,٠٠	–	–		
الوعي الانفعالي-الاجتماعي	موجبة	١,٠٠	٦,٥٠	٣,٢٥		
	سالبة	٤,٠٠	١٤,٥٠	٣,٦٢	-١,٤١٤	غير دالة
	التساوي	١٢,٠٠	–	–		
الوعي المعرفي	موجبة	١,٠٠	٣,٠٠	٣,٠٠		
	سالبة	٤,٠٠	١٢,٠٠	٣,٠٠	-١,٣٤٢	غير دالة
	التساوي	١٢,٠٠	–	–		
الدرجة الكلية	موجبة	١,٠٠	١١,٠٠	١١,٠٠		
	سالبة	١٢,٠٠	٠,٨٠	٦,٦٧	-٢,٤٤٣	٠,٠٥
	التساوي	٤,٠٠	–	–		

(*) علماً بأن قيمة Z الجدولية عند مستوي ٠,٠١ و ٠,٠٥ تساوي (٢،٥٨، ١,٩٦) علي الترتيب.

يتضح من جدول (٧) السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلمات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بالموهبة في العامل الأول فقط (الوعي السلوكي) من عوامله لصالح القياس البعدي، وأيضاً بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس البعدي، وبذلك يمكن رفض الفرض الثاني الصفري وتقبل الفرض البديل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلمات المجموعة التجريبية على مقياس الوعي بالموهبة لدى أطفال الروضة (العوامل والدرجة الكلية) في القياسين البعدي (بعد انتهاء البرنامج مباشرة) والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج) لصالح القياس

البعدي، ويدل ذلك أن دلالة استمرارية فعالية البرنامج التدريبي معنوية ولكنها بصورة منخفضة في القياس التتبعي.

كما قامت الباحثة بإجراء اختبار "ت"؛ وذلك نظراً لاعتدالية التوزيع الطبيعي لعينة الدراسة التجريبية؛ حيث تم إجراء اختبار(Kolmogorove)، وبلغت قيمته (0.200)، وأيضًا اختبار(Shapiro-Wilk) وكانت قيمة (0.670)، وفيما يلي عرض نتائج الفرضين باستخدام اختبار "T-Test" للعينتين المرتبطتين:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي بالموهبة لدى أطفال الروضة (العوامل، والدرجة الكلية)"، وتتضح نتائج هذا الفرض في جدول (٨) التالي:

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي بالموهبة (العوامل، والدرجة الكلية) (ن= ١٧)

العامل	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية ن-١	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
الوعي السلوكي	قبلي	٤٤,١٨	١١,١٣٧	١٦	- ٦,٦٦٥	٠,٠١	٠,٧٤	قوي
	بعدي	٦٠,٩٤	٦,٩٢٣					
الوعي الانفعالي- الاجتماعي	قبلي	٣٦,٢٤	٥,٤٠٣	١٦	- ٧,٣٠٨	٠,٠١	٠,٧٧	قوي
	بعدي	٤٥,٠٦	٣,٩٦٠					
الوعي المعرفي	قبلي	٣٤,٧١	٧,٥١٥	١٦	- ٤,٩٧٣	٠,٠١	٠,٦١	قوي
	بعدي	٤٥,١٢	٦,١٦٣					
الدرجة الكلية	قبلي	١١٥,١٢	١٩,٣٧١	١٦	- ٨,١١٤	٠,٠١	٠,٨٠	قوي
	بعدي	١٥١,١٢	١٥,٧٠٤					

يتضح من جدول (٨) السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي بالموهبة (العوامل والدرجة الكلية) تتراوح ما بين (٤,٩٧٣- ٨,١١٤) وجميعهم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يُلاحظ أن حجم التأثير من خلال معادلة كوهين تراوح بين (٠,٦١-٠,٨٠) وهو حجم تأثير قوي وهذا يدل على التأثير الكبير والفعال للبرنامج التدريبي الإرشادي في تنمية وعي المعلمات بالوهبة لدى أطفال الروضة.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي(بعد البرنامج مباشرةً) والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج) على مقياس الوعي بالموهبة (العوامل، والدرجة الكلية)"، ولاختبار هذا الفرض تم

استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق للعينات المرتبطة وتتضح نتائج هذا الفرض في جدول (٩) التالي:

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطات درجت معلمات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي بالموهبة (العوامل، والدرجة الكلية) (ن= ١٧)

العامل	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية ن-١	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الوعي السلوكي	بعدي	٦٠,٩٤	٦,٩٢٣	١٦	-١,٩٥٢	غير دالة
	تتبعي	٦٠,٢٩	٦,٩٢٣			
الوعي الانفعالي- الاجتماعي	بعدي	٤٥,٠٦	٣,٩٦٠	١٦	-١,٤٢٩	غير دالة
	تتبعي	٤٤,٧٦	٤,٣٦٦			
الوعي المعرفي	بعدي	٤٥,١٢	٦,١٦٣	١٦	-١,٣٧٦	غير دالة
	تتبعي	٤٤,٩٤	٦,٠٢٦			
الدرجة الكلية	بعدي	١٥١,١٢	١٥,٧٠٤	١٦	-٢,٩٢٣	دالة
	تتبعي	١٥٠,٠٠	١٥,١١٦			

يتضح من جدول (٩) السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوعي بالموهبة (العوامل) تتراوح بين (-١,٣٧٦ -١,٩٥٢) وجميعها غير دالة إحصائيًا، وأن قيمة "ت" للدرجة الكلية (٢,٩٢٣) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني وجود فروق بين القياس البعدي والتتبعي لصالح القياس البعدي، مما يعني انخفاض استمراية فعالية البرنامج التدريبي الإرشادي في تنمية وعي المعلمات بالموهبة لدى أطفال الروضة، وبالتالي يمكن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل بأنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي(بعد البرنامج مباشرةً) والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج) على مقياس الوعي بالموهبة (العوامل، والأبعاد).

تفسير نتائج الفرض الأول:

توصلت نتائج الفرض الأول باستخدام اختبار ويلكوكسن، واختبار "ت" إلى فعالية البرنامج التدريبي الإرشادي في تنمية الوعي بالموهبة لدى أطفال الروضة.

ويُمكن تفسير نتائج هذا الفرض في ضوء جلسات البرنامج التدريبي الإرشادي المحددة، ومن خلال الأنشطة وورش العمل الهادفة والفعَّالة التي قامت بها الباحثة مع المعلمات أثناء الجلسات الإرشادية، وتدريبهم على كيفية استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية المناسبة للكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة من سن (٤-٦) سنوات، وتدريبهم على بعض اختبارات الذكاء المستخدمة في تشخيص الموهبة، وكيفية التعرف على الطفل الموهوب من خلال

مقياس السمات النفسية لتشخيص الموهبة لدى طفل الروضة، أيضاً تم تعديل بعض الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تعتنقها بعض معلمات رياض الأطفال عن الموهبة والموهوبين، وذلك من خلال فنيات البرنامج التدريبي الإرشادي المستخدمة كإعادة البناء المعرفي والمناقشة والحوار، كما أدت الواجبات المنزلية والتعزيز دوراً مهماً في الإدراك الجيد للموهبة والأطفال الموهوبين، وباستخدام فنية النمذجة خلال جلسات البرنامج التدريبي الإرشادي، أظهرت المعلمات تفاعلاً إيجابياً مع الباحثة ومع بعضهن البعض في اكتساب المعلومات وتنمية وعيهم المعرفي، وممارستهم المهارية والعملية الإيجابية في التعامل مع الأطفال الموهوبين عقلياً في فصولهم،

وأثناء تطبيق جلسات البرنامج ظهرت بصورة جلية دافعية وحماس المعلمات؛ من أجل مساعدة هؤلاء الأطفال، وتنمية قدراتهم، وكان لذلك دوراً بارزاً في الوصول لفعالية البرنامج التدريبي الإرشادي.

وفي ضوء الإطار النظري وما توصلت إليه الدراسات والبحوث السابقة، فقد اتفقت نتائج الفرض الأول من الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Gear (1978) من فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات المعلمين في التعرف على الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، ومع ما توصلت إليه دراسة نتائج Bangel,et al. (2010) أن المعلمين أدركوا زيادة في وعيهم لخصائص الطلاب الموهوبين ولاحتياجاتهم من خلال المشاركة في التدخلات وكذلك زيادة الثقة في قدراتهم التعليمية العامة.

أيضاً كانت هذه النتائج متناسبة مع نتائج دراسة العزب، رحاب أمين (٢٠١٦) التي توصلت إلى الفاعلية الذاتية لمعلمة رياض الأطفال في رعاية أطفال الروضة الموهوبين، عند الحصول على الدورات التدريبية، وأيضاً مع نتائج دراسة Vreys, et al. (2018) التي توصلت إلى فعالية التدريب في تعزيز معرفة المعلمين وقدراتهم وتقديرهم للطلاب الموهوبين، وتغيير معتقدات المعلمين نحو تعليم الموهوبين.

وأظهرت نتائج دراسة Kahraman & Tanriklu (2019) أن البرنامج التدريبي النفسي التربوي كان له أثر على جودة التواصل بين أولياء الأمور وأبنائهم الموهوبين في المجموعة التجريبية.

كما تتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Alia (2019) من زيادة الكفاءة المعرفية والوعي بالموهبة لدى أفراد عينة الدراسة.

كما جاءت النتائج متفقة مع نتائج دراسة Blanuša, et al. (2021) والتي توصلت إلى

أن تدريب معلمي مرحلة ما قبل المدرسة كان فعالًا، فأظهر اتجاهات ايجابية نحو الأطفال الموهوبين وتعليمهم، وأظهر المعلمون تقديراً أعلى في الاحتياجات والدعم والقيمة الاجتماعية

ولكن اختلفت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة Demirbaga (2020) التي توصلت إلى أن البرنامج التدريبي للمعلمين غير فعال، حيث إنه لم يكن كافياً في عملية تحديد الأطفال الموهوبين والمتفوقين.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

توصلت نتائج الفرض الثاني باستخدام اختبار ويلكوكسن واختبار "ت" على انخفاض استمرارية فعالية البرنامج التدريبي الإرشادي في تنمية الوعي بالموهبة لدى الأطفال في القياس التتبعي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء مدة البرنامج التدريبي الإرشادي أنها كانت غير كافية، فقد أبدت المعلمات رغبتهن في وقت أطول للتدريب والإرشاد، كما أن استمرارية فعالية البرنامج ارتبطت بالظروف السيئة التي كانت عليها المدارس في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١، وعدم استمرارية ذهاب الأطفال للروضة لظروف وباء كورونا، أثرت كل هذه العوامل على استمرارية الوعي بالموهبة لدى المعلمات.

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Štemberger & Konrad (2022) أن التدريب الأطول لمعلمي ما قبل المدرسة يمكن أن يوفر ليس فقط المزيد من المعرفة والشعور بالكفاءة في العمل مع الأطفال، ولكن أيضًا إمكانية إطار عمل منظم بشكل مفرط ومقيّد بالمنهج ومحدّد مسبقًا لرؤية الطفل، التي تمثل مساهمة مهمة في مجال تطوير إبداع أطفال ما قبل المدرسة، وتشير نتائج الدراسة أنه يجب تدريب معلمي ما قبل المدرسة على كيفية تحديد وتعزيز وتسهيل إبداع الأطفال و أن يكتسب المعلمون هذه الكفاءات خلال برامج التدريب الأولية للمعلمين ورعايتها من خلال برامج التطوير المهني المستمر.

البحوث المقترحة:

تقترح الدراسة الحالية القيام بإجراء البحوث التالية:

- فعالية برنامج تدريبي إرشادي لمنسقي الموهبة في المدارس الحكومية.
- برنامج تدريبي إرشادي مقترح للمعلمات الطالبات بشعبة الطفولة بكلية التربية لتنمية الوعي بالموهبة والأطفال الموهوبين.
- فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تحسين اتجاهات المعلمين نحو الأطفال الموهوبين.
- فعالية برنامج إرشادي للوالدين في تنمية الوعي بالموهبة لدى أطفالهم الموهوبين.

توصيات الدراسة:

بناءً على ما تقدم ومن خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

– ضرورة تزويد المعلمات بفرص العمل المهني مع الأطفال الموهوبين، وتطوير تعليم وإرشاد الموهوبين والمتفوقين كجزء من فلسفة التعليم.

– أهمية إدراج مقررات إجبارية في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال عن الموهبة والموهوبين؛ لضمان إدراكات صحيحة واتجاهات إيجابية ثابتة نحو الموهوبين لدى المعلمات قبل الخدمة.

– أهمية الكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين رسمياً في مرحلة رياض الأطفال، من خلال لجان مختصة في مديريات التربية والتعليم.

– إجراء دورات إلزامية قبل الخدمة للمعلمات عن الموهبة والتفوق العقلي.

– عقد دورات تدريبية كتأسيس لدورة تدريبية دورية ثابتة لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة؛ لتمكينهم من تبني فلسفة تربوية راسخة داعمة لاكتشاف ورعاية الأطفال الموهوبين.

– ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بإعداد وتعيين مُنسق الموهبة في رياض الأطفال، مثل منسقي الموهبة في بقية المراحل التعليمية المتقدمة؛ للكشف المبكر عن الموهبة لدى الأطفال ورعايتها.

– إعداد برامج إرشادية للمعلمين والقائمين على رعاية الموهوبين لخفض مشكلات الأطفال الموهوبين وتلبية احتياجاتهم.

المراجع:

أحمد، سهير كامل وبطرس، بطرس حافظ (٢٠١٠). *قائمة تشخيص أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أروى، أحمد عبدالله والضبيبان، نوال عبدالله (٢٠٢١). الحاجات النفسية للأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*, ٥(١٨), ١–١٨.

أسعد، أحمد عبداللطيف (٢٠١٢). *علم النفس الإرشادي*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البحيري، عبد الرقيب أحمد وإمام، محمود محمد (٢٠١٨). *تربية الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الحدابي، داود عبد الملك وديب، رجاء محمد(٢٠١٦). اتجاهات بحوث الموهبة والتفكير في الوطن العربي. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، ٧(١٣)، ١٣٥–١٥٤.

العزب، رحاب أمين مصطفى (٢٠١٦). الفعالية الذاتية لمعلمة رياض الأطفال في رعاية أطفال الروضة الموهوبين ومعوقات رعايتهم من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. *مجلة دراسات الطفولة، كلية الدراسات الإنسانية بنات*، جامعة الأزهر، القاهرة، ١٩(٧٣)، ١٥٣-١٦٨.

الشربيني، زكريا وصادق، يسرية (٢٠٠٢). *أطفال عند القمة، الموهبة والتفوق العقلي والإبداع*، القاهرة، دار الفكر العربي.

القريطي، عبدالمطلب أمين (٢٠٠٥). *الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*، القاهرة، دار الفكري العربي.

المالكي، محمد موسى والخوالدة، ناجح علي (٢٠١٩). اتجاهات المعلمين نحو الطلبة الموهوبين في المدارس العادية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*،٣(٩)، ١٧١-٢١٠.

الهويدي، زيد (٢٠٠٧). *الموهوبون والمتفوقون (الخصائص- الاكتشاف- الاثراء)*، العين، دار الكتاب الجامعي.

اليماني، محمد حيدر (٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي باستخدام التدريس والبورتفوليو الإلكتروني على تنمية مهارات معلمات الروضة لاكتشاف الأطفال الموهوبين موسيقياً وتنميتهم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤(٣٣)،١٣-٤٠.

بطرس، حافظ بطرس (٢٠٠٨). *إرشاد غير العاديين وأسرهم*، عمان، دار المسيرة.

عبدالله، روان زياد (٢٠١٩). درجة وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*،(٨)، ٢١-٥٦.

حسن، عماد أحمد (٢٠١٦). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "Raven" للأطفال و الكبار*، القاهرة، الأنجلو المصرية.

سليمان، عبدالرحمن سيد وأحمد، صفاء غازي (٢٠٠١). *المتفوقون عقلياً. خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم*، القاهرة، زهراء الشرق.

عبدالرؤوف، طارق (٢٠١٥). *المتفوقون والموهوبون*، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

عبدالمقصود، أماني (٢٠٠٠). *مقياس الحاجات النفسية لأطفال ما قبل المدرسة*، القاهرة، الأنجلو المصرية.

يحيى، ماجد ربحان (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لإدراك أبعاد الموهبة في تحسين اتجاهات المعلمين قبل الخدمة نحو التعليم والرعاية الخاصة للموهوبين، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*،٢٩(١١٦)،٥٢٥-٥٥٠.

Alia, A. O. (2019). The Impact Training of a Program on Improving the

Cognitive Competencies of Teachers in Identifying Gifted Preschoolers. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 7* (2), 363-375.

Alias, A., Rahman, S., Abd Majid, R., & Yassin, S. F. M. (2013). Dabrowski's overexcitabilities profile among gifted students. *Asian Social Science*, 9(16), 120.

Bangel, N. J., Moon, S. M., & Capobianco, B. M. (2010). Preservice teachers' perceptions and experiences in a gifted education training model. *Gifted Child Quarterly*, *54*(3), 209-221.

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212-225.

Belova, E. (2021). The problem of self-perception in gifted children in the context of psychology of sustainable development. In *E3S Web of Conferences* (Vol. 295, p. 05008). EDP Sciences.

Bildiren, A., Sağkal, A. S., Gür, G., & Özdemir, Y. (2020). The Perceptions of the Preschool Teachers Regarding Identification and Education of Gifted Children. Ozel Egitim Dergisi, 21(2), 351-356.

Blanuša, J., Barzut, V., Krstić, D. & Hilčenko, S. (2021). Effects of Preschool Teachers' Training and Practice on The Attitudes Toward Giftedness. In Herzog, J. (Ed.), *Giftedness in a Variety of Educational Fields* (pp. 31-42). Hamburg: Verlag dr. Kovač.

Calkins, A.W., Park, J. M., Wilhelm, S., & Sprich, S.E. (2016). Basic Principles and Practice of Cognitive Behavioral Therapy. In Petersen, T. J, Sprich, S. E., & Wilhelm, S.(Eds.). *The Massachusetts General Hospital Handbook of Cognitive Behavioral Therapy* ,(pp. 5-14). New York: Springer Science+Business Media.

Cathcart, R. (2005). *They're not bringing my brain out. Understanding and working with gifted and talented learners*. (3rd ed.) Hodder Education. Auckland: Hachette Livre NZ Ltd.

Daglioglu, H. E., & Suveren, S. (2013). The Role of Teacher and Family Opinions in Identifying Gifted Kindergarten Children and the Consistence of These Views with Children's Actual Performance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(1), 444-453.

Dal Forno, L., Bahia, S., & Veiga, F. H. (2015). Gifted amongst preschool children: An analysis on how teachers recognize giftedness. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, *5*, 707-715.

Demirbaga, K. K. (2020). The Interpretation and implementation of the education policy of England in gifted and talented education by primary school teachers. *Arecls*, 16, 141-146.

Dereli, E., & Hatice, D. E. L. İ. (2022). Pre-school teachers' knowledge and needs related to noticing gifted children and the enrichment model. *Participatory Educational Research*, *9*(2), 219-239.

Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional Children*, *82*(3), 279-302.

Fraser-Seeto, K. T., Howard, S. J., & Woodcock, S. (2015). An investigation of teachers' awareness and willingness to engage with a self-directed professional development package on gifted and talented education. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(1), 1-14.

Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents. The DMGT as Developmental Model. In Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 98-119). Cambridge University Press: Cambridge.

Gear, G. H. (1978). Effects of training on teachers' accuracy in the identification of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 22(1), 90-97.

Goodman, K. (2020). Giftedness in Young Children: What Do Parents and Teachers Know?. *Student Research Submissions*. 377.

Grant, A. (2013). Young gifted children transitioning into preschool and school: What matters?. *Australasian Journal of Early Childhood*, *38*(2), 23-31.

Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Eds.),*Conceptions of giftedness, (2ed.)*, 147-170.

Kahraman, S., & Tanriklu , T. (2019). The effectiveness of a psychoeducational program on parents' communication with their gifted children. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, *9*(1), 32-46.

Kettler, T., Oveross, M. E., & Salman, R. C. (2017). Preschool gifted education: Perceived challenges associated with program development. *Gifted Child Quarterly*, *61*(2), 117-132.

Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M., & Reijnders, J. J. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30.

Maryland, S. P. (1972). Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States, 2 vols. *Washington, DC: US Government Printing Office*.

Moss, E. (1990). Social interaction and metacognitive development in gifted preschoolers. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 16-20.

Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal*

for the Education of the Gifted, *30*(4), 479-499.

Ozcan, D., & Uzunboylu, H. (2020). School counsellors' perceptions of working with gifted students. *South African Journal of Education*, *40*(1), S1-S9.

Piechowski M. (2006). *"Mellow out" they say. If I only could. Intensities and sensitivities of the young and bright.* USA, Wisconsin: Yunasa Books.

Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, *52*(6), 1160–1184.

Probst, B. & Piechowski, M. (2011). Overexcitabilities and temperament. In T.L. Cross & J.R. Cross (Eds.). *Handbook for counsellors serving students with gifts and talents* (pp. 53 –73). Waco, TX: Prufrock Press

Pujaningsih, P. (2022). Exploring learning and behavior problems of gifted children in Indonesia: A content analysis study. Jurnal Prima Edukasia, 10(1), 47-57.

Reid, E., & Horváthová, B. (2016). Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *18*(2), 66-74.

Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, *10*(2), 67-75.

Rinn, A. N. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (453-464). American Psychological Association.

Rinn, A. N., & Majority, K. L. (2018). The social and emotional world of the gifted. In S.I. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children Psychoeducational Theory, Research,and Best Practices* (2ed.), 49-63. Springer, Cham.

Roeper, A., & Silverman, L. K. (2009). Giftedness and moral promise. In *Morality, ethics, and gifted minds* . Springer, Boston, MA.

Rowley, J. L. (2002). *Teacher effectiveness in the education of gifted students: A comparison of trained, trainee and untrained teachers of gifted and talented students*. University of New South Wales.

Sahin, Ç. Ç. (2021). A Meta-Synthesis of Teacher Training Studies in the Focus of Gifted Education. *International Journal of Progressive Education*, *17*(1), 97-110.

Sampson, C. (2013). Social and emotional issues of gifted young children. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, *18*(1), 1-10.

Sankar-DeLeeuw, N. (1999). Gifted preschoolers: Parent and teacher views

on identification, early admission and programming. *Roeper Review*, *21*(3), 174-179.

Sánchez-Escobedo, P. A., Valdés-Cuervo, A. A., Contreras-Olivera, G. A., García-Vázquez, F. I., & Durón-Ramos, M. F. (2020). Mexican Teachers' Knowledge about Gifted Children: Relation to Teacher Teaching Experience and Training. Sustainability, 12(11), 4474.

Shcherbinina, O. S., Grushetskaya, I., & Zakharova, Z. (2022). Psychological-pedagogical Aspects of Solving Social-cultural Problems of Socialization among Gifted Preschoolers. *ARPHA Proceedings*, *5*, 1517-1531.

Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, *34*(1), 63-72.

Silverman, L. K. (2003). Characteristics of Giftedness Scale: Research and review of the literature. *Available from the Gifted Development Center*, *1452*(9).

Smidt, W., & Embacher, E. M. (2021). Does personality matter? The relationship between child personality and interaction quality in preschools. *Research Papers in Education*, 1-24.

Štemberger, T., & Konrad, S. Č. (2022). Preschool teacher's beliefs about creativity and children creativeness. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *10*(1), 37-46.

Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of general psychology*, *2*(4), 347-365.

Tucker, B., & Lu Haferistein, N. (1997). Psychological intensities in young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, *41*(3), 66-75.

Vreys, C., Ndungbogun, G. N., Kieboom, T., & Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22.

Wellisch, M. (2019). Ceilinged out: Gifted preschoolers in early childhood services. *Journal of Advanced Academics*, 30(3), 326-354.

Wenzel, A., Dobson, K. S., & Hays, P. A. (2016). *Cognitive behavioral therapy techniques and strategies*. American Psychological Association.

Effectiveness of Counseling Training Program on Caring for The gifted and talented in developing Female Teachers' Awareness of Giftedness among Kindergarten Children

Yasmin Ramadan Kamal Ebeed
Lecturer at Mental health department
Faculty of Education, South Valley University, Qena

Abstract:
The Current Study aimed to identify The Effectiveness of The Counseling Training Program in Developing Female Teachers' Awareness of Giftedness among Kindergarten Children in Qena city. The two tools of the study: The Awareness of Giftedness Scale, The Counseling Training Program, The Data were analyzed using The Wilcoxon Test and T-test for The Related Samples. Results of The Study showed The Effectiveness of The Counseling Training Program in developing kindergarten Teachers' Awareness of Giftedness among Kindergarten Children, as There are Statistically Significant Differences between The Mean Ranks of the experimental Group's Teachers on The Awareness of Giftedness Scale among Kindergarten Children (total Score and Scale Factors: Behavioral Awareness, Emotional-Social Awareness , Cognitive Awareness) in The Pre and Post-measurement in Favor of The Post-measurement, and The Size of The Program's Impact was Strong, and The Results of The Study Indicated That There were Statistically Significant Differences between The Mean Ranks of The Experimental Group Teachers' Scores on The Awareness of Giftedness Scale among Kindergarten Children (Total Score and Scale Factors) in Post-measurement (Immediately after The End of The program) and Follow-up (Two Months after The end of The program) were used in favor of The Post-Measurement, which indicates a Decrease in The Continuity of The Program's Effectiveness in The Follow-up Measurement.

Key Words: Awareness of Giftedness, Counseling Training Program, Kindergarten Teachers.