درجة تطبيق معلمي الموهوبين لحاجات التعلم في ضوء نموذج بكلر للتعلم في محافظة جدة

د/ رقية الدعيس
أستاذ مشارك – كلية التربية
جامعة المدينة العالمية بماليزيا
ruqiah.esmail@mediu.edu.my

مصطفى خلف
باحث دكتوراه – كلية التربية
جامعة المدينة العالمية بماليزيا
mostafa.tr@gmail.com

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على درجة تطبيق معلمي الموهوبين لحاجات التعلم في ضوء نموج بكلر للتعلم، وعلاقتها ببعض المتغيرات. واعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي، وقد أُجري على عينة مكونة من ١١٩ من معلمي ومعلمات الموهوبين في مدارس الشراكة مع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) في محافظة جدة، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد مقياس لحاجات التعلم (إعداد الباحث) تكون من ٥٦ فقرة. وتوصلت نتائج البحث إلى: وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس حاجات التعلم لمعلمي الموهوبين تبعاً للجنس لصالح الإناث. ووجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً للمرحلة الدراسية لصالح معلمي الموهوبين بالمرحلة الثانوية. ووجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعا لعدد سنوات الخبرة لصالح الفئة العمرية الأكثر من ١٠ سنوات خبرة؛ وذلك على مقياس حاجات التعلم.

الكلمات الدالة: معلم الموهوبين، حاجات التعلم، نموذج بكلر.

Abstract

The current research aims to know the degree of application of gifted students' teachers to learning needs in light of the Buckler Learning Model, and its relationship to some variables. The research was based on the Descriptive survey approach. The study was conducted on a sample of (119) male and female gifted students' teachers In partnership schools with (Mawhiba) in Jeddah;The research sample was selected by the Stratified Random method. To achieve the research goals, the researcher built a scale (prepared by the researcher) consisting of (56) items.

The results of the research reached that there are differences between the mean scores of the sample members on the scale of learning needs of gifted students' teachers according to the gender for the benefit of females, and the existence of differences between the mean scores of the sample members according to the school stage for the benefit of high school gifted students' teachers. Also the research results reached the existence of differences between the mean scores of the sample individuals according to the number of years of experience for the benefit of the age group with more than 10 years of experience based on the scale of learning needs.

Key words: Gifted teacher, Learning needs, Buckler's model

المقدمة:

إن فئة الطلبة الموهوبين من الفئات التي يجب أن تلقى الاهتمام الكامل والشامل من قبل النظام التعليمي بجميع مكوناته، كون هذه الفئة تمثل شريحة المتعلمين الذين يمتلكون سمات خاصة تميزهم عن غيرهم. وبالتالي يحتاجون لتطوير دائم ومستمر لعملية التعلم المناسبة لهم ولطاقاتهم.

وتُعد نماذج التعلم الحديثة أحد الركائز التي تهيئ بيئة مناسبة لتطوير الموهوب وكذلك دراسة عملية التعلم من الدراسات الهامة في مجال طرائق تدريس الموهوبين، فمعلم الموهوبين في حاجة لمعرفة نماذج التعلم الحديثة التي تُمكنه من مُمارسة العملية التعليمية بصورة مُثلى مع هذه الفئة من الطلاب الموهوبين ذوي القدرات العقلية العليا، وإن نموذج بكلر للتعلم من النماذج الهامة والضرورية لمعلمي الموهوبين؛ ذلك لأن نموذج بكلر للتعلم نموذج شامل قد جمع بين حاجات التعلم، وأنواع التعلم، ومصادر التعلم، وتقويم التعلم في نموذج واحد.

وقد اهتم نموذج بكلر بحاجات التعلم بما تشمل من حاجات مادية، ونفسية، ومهنية، وشخصية. وهذا الاهتمام يسهم بشكل كبير في التزام معلمي الموهوبين بأداء عملهم التعليمي، وتحقيقهم للرضا عن ذلك العمل، كما تناول نموذج بكلر أنواع التعلم بما تشمل من تعلم ذاتي، وتعاوني، ونشط، واستكشافي، واستخدام معلمي الموهوبين لأنواع التعلم يزيد من قدرات الطلاب الموهوبين، ومن تحصيلهم الدراسي وتنمية التفكير والابتكار لديهم (Buckler,1996).

كما اهتم تم نموذج بكلر أيضاً بمصادر التعلم، بما تتضمنه من دورات، ومؤتمرات، وندوات، ومصادر الكترونية، وكتب ومجلات ونشرات علمية. وتعد مصادر التعلم من المصادر الضرورية في عملية التعلم، ويُشير (Olaniran, 2017) أن استخدام مصادر التعلم تُثري الوعي المعرفي للطلاب، وتزيد من ثقافتهم العلمية.

وسعى نموذج بكلر إلى تقويم التعلم، ووضع مهارات للتقويم تشمل: التقويم الذاتي، ومتابعة عملية التقويم، ووضع أدوات لعملية التقويم، وأهداف لعملية التقويم. فالتقويم من العمليات المطلوبة للطلاب، ويذكر (Ozeren, 2019) أن تقويم الطُلاب يُمكن من الوقوف على مناطق

الضعف والعمل على إصلاحها، وعلى مناطق القوة وتعزيزها.

ونظراً لأهمية موضوع التعلم، فإن العديد من الدراسات والبحوث اهتمت بدراسته، ولقد كان لهذا الاهتمام صوراً وأشكالاً عديدة، فنجد بعضاً من الدراسات اهتمت بنوع معين من التعلم؛ مثل: التعلم النشط (Alles, 2018)، والتعلم التعاوني(Baturay, 2019)، والتعلم الذاتي (Liu, 2015)، والتعلم بالاستكشاف (Sampson, 2017).

وبعض الدراسات الأخرى اهتمت بمصادر التعلم، فقد هدفت دراسة (Lamb, 2017) إلي التعرف على مصادر التعلم للمعلمين، وتمثلت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مصادر التعلم للمعلمين تشمل مهارات التدريب والثقافات المتنوعة، ويرى (Dune, 2016) أن مصادر التعلم تشمل الكتب المدرسية والوسائط المتعددة.

واهتمت بعض الدراسات الأخرى بحاجات التعلم، كدراسة (Pecore, 2019) التي سعت إلي التعرف على حاجات التعلم للمعلمين، وتمثلت عينة الدراسة من (٢٠) معلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن حاجات التعلم للمعلمين تشمل على حاجات تدريبية وتثقيفية. ودراسة (Whannell, 2018) التي كشفت عن حاجات التعلم للمعلمين، وتمثلت عينة الدراسة في (٢١٢) معلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن حاجات التعلم للمعلمين تشمل حاجات مهنية.

واهتمت بعض الدراسات الأخرى بتقويم التعلم، فقد شملت دراسة (Kan, 2018) التعرف على تقويم التعلم للمعلمين، وتمثلت عينة الدراسة من (١٢) معلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تقويم التعلم للمعلمين يشمل الجوانب المهارية الخاصة بهم. ومن الأسباب التي جعلت الباحث يفضل نموذج بكلر (Buckler:1996) شموليته حيث تضمن نموذج بكلر (حاجات التعلم، أنواع التعلم، مصادر التعلم، تقويم التعلم) في نموذج واحد بشكل يسمح بممارسة الإبداع والتطوير المستمرين لأنظمة التعلم.

وتعتبر الممارسة المهنية في مجال التعليمي للتعامل مع الطلاب الموهوبين الإطار الذي يوضح القدرات والخبرات التي يتميز بها معلم الموهوبين، كما أنها تمثل الجانب العملي التطبيقي بمعنى ما يؤديه معلم الموهوبين في عمله فعلياً.

ولما كان التعامل مع الطلاب الموهوبين له العديد من الطرق والوسائل التي يستخدمها معلم الموهوبين أثناء القيام بعمله، سواء أكان ذلك في مجال التعليم أو في مجال التوجيه عندها يجب على معلم الموهوبين أن يلم بجميع المهارات والفنيات الخاصة بكل طريقة وأسلوب يمكن استخدامه في مجال عمله مع الطلاب الموهوبين.

فمعلم الموهوبين الذي يمتلك المعارف النظرية الضرورية لعمله دون أن يكون لديه المهارات الضرورية واللازمة لكيفية استخدام هذه المعارف لصالح الطلاب، لن تحقق ممارسته التأثير والفعالية المطلوبين، ذلك أنه لا يسعى للحصول على المعارف من أجل ذاتها، وإنما لكي يستخدمها لصائح الطلاب.

ولقد ركزت معظم البحوث التي تناولت معلمي الموهوبين في عدة مجالات كدراسة حسين (٢٠١٨)، حميد (٢٠١٨)، سليمان (٢٠١٧)، الصرايرة (٢٠١٧)، عياصرة (٢٠١٧)، الغويري (٢٠١٧). وتناول البعض الأخر من البحوث حاجات التعلم (الجزار،٢٠١٤)، مصادر التعلم (حافظ، ٢٠١٥)، أنواع التعلم (Alles, 2018),),(Baturay, 2019), Liu,) 2015),(Sampson, 2017)، آلية التقويم (القلاف، ٢٠١٦). وبالرغم من تنوع البحوث؛ لم تتناول البحوث دراسة درجة تطبيق معلمي الموهوبين لحاجات التعلم.

وهذا الأمر يدفعنا إلى دراسة حاجات التعلم لدى معلمي الموهوبين في ضوء نموذج بكلر للتعلم؛ مما قد يساعد على نمو المهارات التدريسية لمعلمي الموهوبين حتى نساعدهم على نمو وتطوير أنفسهم وبالتالي امتداد أثر هذا التطوير إلى طلبتهم الموهوبين؛ لذا قد يكون هذا البحث مساعدًا لمعلمي الموهوبين على تطوير مهارات التدريس الفعال ومعرفة وإدراك أهمية حاجات التعلم في ضوء نموذج حديث كنموذج بكلر للتعلم.

- **الإحساس بمشكلة البحث:**

من مصادر الشعور بالمشكلة ما لاحظه الباحث، خلال عمله وخبرته القيادية والإشرافية في مجال رعاية وتطوير الموهبة والإبداع بالمملكة العربية السعودية، وذلك لمدة إحدى عشرة سنة– من ضعف إلمام معلمي الموهوبين بنماذج التعلم الحديثة عامة ونموذج بكلر على وجه

التحديد، والاستفادة منها في العملية التعليمية المستخدمة للتعامل مع الطلاب الموهوبين، ووجود قصور لدى كثير منهم في المهارات التدريسية، ولدى الكثير منهم قصور بمعرفة حاجات التعلم الحديثة؛ فقام الباحث بدراسة استطلاعية تضمنت زيارة (٥) مدارس للموهوبين بجدة، ومقابلة (٢٠) مُعلماً ومُعلمة للموهوبين من القائمين بالتدريس في الميدان. وتركزت أسئلة الدراسة الاستطلاعية حول مدى إلمام معلمي الموهوبين بنماذج التعلم الحديثة، وما لديهم من معرفة بحاجات التعلم اللازمة لهم، وما يستخدمونه ويطبقونه في الميدان من هذه الحاجات.

وقد أسفرت الدراسة الاستطلاعية عن النتائج الآتية: هناك قصور واضح في معرفة معلمي الموهوبين بنماذج التعلم الحديثة وبنموذج بكلر للتعلم على وجه التحديد، ومعرفة معلمي الموهوبين بحاجات التعلم اللازمة لهم محدودة. واقتصرت حاجات التعلم المستخدمة على الحاجات المادية.

ومن خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية، رأى الباحث ضرورة إعداد بحث يهدف إلي تعرف درجة تطبيق معلمي الموهوبين لحاجات التعلم في ضوء نموذج بكلر للتعلم، حتى يستطيع معلمي الموهوبين تفهم دورهم في النظام التعليمي الحالي.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Cengel, 2018) من قلة نماذج التعلم لمعلمي الموهوبين. مما يؤدي إلى ضعف دور معلم الموهوبين وعدم تفهُمُه لطبيعة العملية التعليمية وطبيعة الطلاب الموهوبين وبالتالي عدم جدوى العملية التعليمية.

كما أوضحت نتائج دراسة (Sayi, 2018) أن معلم الموهوبين في حاجة إلى نموذج تعلم حديث يُساعده في عملية التعلم. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Siegle, 2014) إلى أنه يُمكن تحسين عملية التعلم لدى معلمي الموهوبين إذا توفر نموذج تعلم حديث وكان معلمي الموهوبين على استعداد لقبول ذلك النموذج.

وتتفق نتائج الدراسة الاستطلاعية مع ما أشارت إليه دراسة (Cengel, 2018) من قلة إدراك معلمي الموهوبين لنماذج التعلم، مما يؤدي إلى ضعف دور معلم الموهوبين وعدم تفهُمُه لطبيعة العملية التعليمية وطبيعة الطلاب الموهوبين وبالتالي عدم جدوى العملية التعليمية.

وفي نفس السياق أوضحت نتائج دراسة (Sayi, 2018) أن معلم الموهوبين في حاجة إلى نموذج تعلم حديث يُساعده في عملية التعلم. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Siegle, 2014) إلى أنه يُمكن تحسين عملية التعلم لدى معلمي الموهوبين إذا توفر نموذج تعلم حديث وكان معلمي الموهوبين على استعداد لقبول ذلك النموذج.

وعلى هذا الأساس تأكدت الحاجة لإجراء هذا البحث، والذي يمكن أن تعود نتائجه بالنفع على تطوير المهارات التدريسية لمعلمي الموهوبين.

- **مشكلة البحث:**

وعليه تتحدد مشكلة البحث في محاولة للكشف عن درجة تطبيق معلمي الموهوبين لحاجات التعلم في ضوء نموذج بكلر للتعلم في مدينة جدة بمدارس الشراكة مع (موهبة)؛ والتعرف على عناصر حاجات التعلم لدى معلمي الموهوبين كما حددها نموذج بكلر للتعلم، من حيث: الاحتياجات الشخصية، والمهنية، والإدارية، والمادية.

- **أسئلة البحث:**

سعى هذا البحث للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما درجة تطبيق معلمي الموهوبين لحاجات التعلم في ضوء نموذج بكلر للتعلم في مدينة جدة تبعاً لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الاختلافات في درجة تطبيق معلمي الموهوبين لحاجات التعلم تبعاً لمتغيري الجنس:(ذكور، إناث)؟

٢- ما التباين في درجة تطبيق معلمي الموهوبين لحاجات التعلم تبعاً لمتغيرات المرحلة الدراسية: (ابتدائي، متوسط، ثانوي)؟

٣- ما الفروق في درجة تطبيق معلمي الموهوبين لحاجات التعلم تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخبرة: (أقل من ٥ سنوات)، (من ٥- ١٠ سنوات)، (أكثر من ١٠ سنوات)؟

- **أهداف البحث:**

هدف البحث إلى التعرف على **درجة تطبيق معلمي الموهوبين لحاجات التعلم في ضوء نموذج بكلر للتعلم في مدينة جدة.**

ويتفرع عن هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

١- الكشف عن تطبيق معلمي الموهوبين لبعد حاجات التعلم في ضوء نموذج بكلر تبعاً لمتغيري الجنس.

٢- الكشف عن تطبيق معلمي الموهوبين لبعد حاجات التعلم في ضوء نموذج بكلر تبعاً لمتغيرات المرحلة الدراسية.

٣- الكشف عن تطبيق معلمي الموهوبين لبعد حاجات التعلم في ضوء نموذج بكلر تبعاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة.

- **أهمية البحث:**

تكمن أهمية البحث في الكشف عن درجة تطبيق معلمي الموهوبين لحاجات التعلم في ضوء نموذج بكلر للتعلم في مدينة جدة. وتبرز أهميته من جانين: جانب نظري، وآخر تطبيقي وذلك على النحو التالي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- إثراء الجانب النظري المتعلق بموضوع درجة تطبيق معلمي الموهوبين لحاجات التعلم المتعلقة بنموذج بكلر.

٢- إضافة إطار نظري جديد في حاجات التعلم في ضوء معايير نموذج بكلر للتعلم للمكتبة العربية والسعودية يضاف إلى التراث التربوي، ومناهج وطرق تدريس الموهوبين.

٣- لا يمكن أن تحقق أهداف مدارس الموهوبين بشكل كامل، دون الأخذ بالاعتبار نماذج التعلم الحديثة التي تنهض بمعلمي الموهوبين وبالتالي بالموهوبين أنفسهم.

ثانياً: الأهمية التطبيقة:

١- قد تسهم نتائج هذا البحث في مساعدة وزارة التعليم ومؤسسة موهبة عند تصميم

مقياس لتقييم درجة تطبيق معلمي الموهوبين لحاجات التعلم.

٢- يقدم البحث قاعدة معلومات للعاملين في المجال التربوي عن درجة تطبيق معلمي الموهوبين لحاجات التعلم في ضوء نموذج بكلر تساعدهم في مجال تدريس الموهوبين وإعداد الخطط البناءة في هذا المجال.

٣- يركز البحث الحالي على فئة مُعلمي الموهوبين، وهم الذين تُسند إليهم التعامل مع قدرات خاصة من الطلاب الموهوبين بالمدارس.

٤- يتصدى البحث لمشكلة لم يتناولها إلا القليل من البحوث العربية والمحلية – في حدود علم الباحث – فقد تم التركيز في هذا البحث على درجة تطبيق معلمي الموهوبين بمدينة جدة لحاجات التعلم في ضوء نموذج بكلر للتعلم؛ ولذلك يعد هذا البحث امتدادًا للدراسات والبحوث السابقة ومكملاً لها.

- **حدود البحث:**

١- الحدود الموضوعية: تتمثل في درجة تطبيق معلمي الموهوبين لحاجات التعلم في ضوء نموذج بكلر للتعلم.

٢- الحدود البشرية: تحددت في عينة عشوائية مكونة من (١١٩) من معلمي الموهوبين بمدينة جدة.

٣- الحدود المكانية: طبقت أدوات البحث في المملكة العربية السعودية – بمدينة جدة.

٤- الحدود الزمانية: طبقت أدوات الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م

- **مصطلحات البحث:**

- درجة تطبيق:

يعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها معلمي الموهوبين لتحديد درجة تطبيقهم لحاجات التعلم في ضوء نموذج بكلر للتعلم في مدينة جدة. وذلك على المقياس المعد لهذا الغرض.

- **معلمي الموهوبين:**

يعرف إجرائيًا بأنه: جميع معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين الموجودين على رأس عملهم في مدارس الشراكة مع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)، والذين يؤدون مهامهم في تدريس الطلبة الموهوبين.

- **حاجات التعلم:**

أشار بكلر (Buckler:1996,33-36) أن حاجات التعلم هي "الاحتياجات الشخصية والمهنية والإدارية والمادية التي يحتاجها معلمي الموهوبين في عملية التعلم""؛ بما تشمل من حاجات مادية، ونفسية، ومهنية، وشخصية.

- **الإطار النظري:**

أبعاد حاجات التعلم لدى معلمي الموهوبين في ضوء نموذج بكلر:

أشار بكلر(Buckler:1996,33-36) أن حاجات التعلم هي "الاحتياجات الشخصية والمهنية والإدارية والمادية التي يحتاجها معلمي الموهوبين في عملية التعلم"؛ وتشمل حاجات التعلم على الأتي:

١. فرق العمل:

يعرف فريق العمل بأنه الفريق الذي يساهم في إدارة وإشراف مهام معلمي الموهوبين وتفهم طبيعة عملهم ومساندتهم في تلبية احتياجاتهم. ويحتاج معلم الموهوبين لمساعدة الفريق الإداري في حالة الشرح والتفسير وتنمية المهارات المعرفية لديهم.

ويُعرف فريق العمل بأنه مجموعة أفراد من تخصصات مختلفة (معلم التربية الخاصة – الأخصائي النفسي – الأخصائي الاجتماعي – معلم النشاط – مشرف المادة– المدير....) تجمعهم رؤية مشتركة، ويعملون معاً لتلبية احتياجات جميع التلاميذ لتحقيق نواتج تعليمية جيدة تبعاً لرؤية النظم التعليمية الجديدة (محمد، ٢٠١٨، ٤٤٤).

٢. الحاجات التدريبية:

أشار بكلر (Buckler:1996,33-36) أن الحاجات التدريبية هي الاحتياجات التي

تساعد معلمي الموهوبين في إنجاز وتحقيق عملية التعلم كونها عنصر مهم وأساسي في تحقيق عملية التعلم.

وتعرف (Stutzman, 2018) حاجات المعلمين التدريبية بأنها "جوانب النقص التي يتسم بها أداء المعلمين والمعلمات لأي سبب من الأسباب، التي ينبغي أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء المعلمين والمعلمات في أثناء الخدمة، بما يعمل على تحسين هذا الأداء".

إن الآراء التي طُرحت عن مفهوم الاحتياجات التدريبية كثيرة، حيث عكست اتجاهات متعددة تصل أحيانا إلى درجة التعارض فيما بينها، فهناك من يرى أن الاحتياجات التدريبية هي: " معلومات، أو اتجاهات، أو مهارات، أو قدرات معينة فنية، أو سلوكية يراد تنميتها، أو تغييرها، أو تعديلها أو أنها نواحي ضعف فنية، أو إنسانية حالية أو محتملة، في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم، أو مشكلات محددة يراد حلها"

ويمكن القول إن تحديد الحاجات التدريبية على مستوى الفرد يتطلب تحليلا لحاجات فردية ويؤدي إلى ظهور حاجات متباينة، ويعود هذا التباين إلى الخلفية العلمية للفرد ولخبراته العملية والشخصية، أما تحديد الحاجات على مستوى المنظمة فهو أوسع، إذ يجمع بين الحاجات التدريبية على مستوى الأفراد وحاجات الوظيفة نفسها.

وتؤمن المملكة العربية السعودية كغيرها من الدول بأهمية التدريب في أثناء الخدمة لكل المعلمين، ولمعلم الموهوبين على وجه التحديد، فالمعلمون في أمس الحاجة إلى التدريب، لصقل مهاراتهم وتنمية معارفهم واتجاهاتهم. ونظراً لحاجة المعلمين إلى التدريب، وقلة البرامج التدريبية التي تنفذها وزارة التعليم، وتعنى بتدريب المعلمين على التعامل الإيجابي مع ضغوط مهنتهم، فالاتجاهات الإيجابية لدى المعلم تسهم في إدراك سمو مهنته، والسعي لتطويرها، والاستزادة من العلوم التربوية والنفسية سواء عن طريق التعلم الذاتي أو التنمية المستدامة (الخازندار، ٢٠١٥، ٤٨).

إن البرامج التدريبية الفاعلة يجب أن تكون ذات تخطيط مسبق ومقنن بحيث تتناسب واحتياجات المتدربين، وأن يكون المُدربين ذوي كفاءة عالية لتتم الاستفادة المرجوة من هذه البرامج التدريبية.

٣. الكفايات المهنية:

يُشير بكلر (Buckler:1996,33-36) أن الكفايات المهنية هي "المعارف، والمعلومات، والمهارات الضرورية لممارسة معلمي الموهوبين مهنة التعليم، وهي الاتجاهات الضرورية؛ لأداء مهمات المعلم لأدواره".

والكفايات المهنية هي "مجموعة المعارف، والمفاهيم، والاتجاهات التي يكتسبها الفرد نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه، وترتقي في أدائه إلى مستوى التمكن، الذي يمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر" (Samuels, 2015).

وللمعلم تأثير في طلابه وفي العملية التعليمية، ويتوقف هذا التأثير على مدى ما يتمتع به من سمات وخصائص شخصية ومهنية، وعلى ما يمتلكه من كفايات فنية وإدارية، وإشرافية، ويجب أن يتوافر في المعلم الحد الأدنى من الخصائص الشخصية، والمهنية، والإدارية، الخاصة بمهنة التدريس، وخاصة في معلم الموهوبين؛ لأن العمل في مجال تعليم الموهوبين يحتاج إلى مهارات وكفايات مهنية وإدارية معينة الواجب توافرها في معلم الموهوبين.

٤. سمات الشخصية:

يُشير بكلر (Buckler:1996,33-36) أن السمات الشخصية هي " تلك الميول الثابتة عند معلمي الموهوبين والتي تنظم عملية التكيف بين وبين بيئته التعليمية".

والسمه هي "نظام عصبي مركزي عام يتميز به الفرد ويعمل على جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفية، ويعمل على إصدار وتوجيه أشكال متساوية من السلوك التكيفي والتعبيري"(Kristina, 2018).

إن المدرسة هي المكان الذي يكتسب منه الطالب المعرفة والعلم وتصقل شخصيته، والدور الرئيسي لإيصال رسالة العلم هذه بشكلها المطلوب ومحتواها الصحيح يعتمد بالدرجة الأولى على المعلم نفسه، فيتميز المعلم في كيفيّة إيصال المعلومة للطالب، وفي كيفيّة تعامله مع طلابه بمختلف مستوياتهم العقليّة واختلاف تراكيب شخصياتهم، فلا بدّ من امتلاك معلم الموهوبين لصفات ومهارات يمكن من خلالها القيام بعمله جيداً.

وتشتمل سمات الشخصية المميزة لمعلم الموهوبين على: سمة الذكاء، وسمة المبادرة، وسمة المثابرة، وسمة القدرة على حل المشكلات، وسمة الانفتاح، وسمة الثقة بالنفس، وسمة الشعور بالمسئولية، وسمة الميل للقيادة.

٥. التنمية المهنية:

يُشير بكلر (Buckler:1996,33-36) أن التنمية المهنية هي " تطوير كفايات وقدرات ومهارات معلمي الموهوبين بهدف تحسين أدائهم، وتحسين ظروف عملهم، ورفع القدرات العلمية لديهم".

ولقد عرف الكثير من المختصين وعلماء التربية والكتاب هذا المفهوم ورغم اختلافهم في هذا التعريف إلا أنهم جميعاً اتفقوا في الصياغات.

فتُعرف التنمية المهنية للمعلمين بأنها "تلك العملية التي تتضمن مجموعة من الإجراءات المخططة، والمنظمة والتي ينتج عنها النمو المهني للمعلمين متمثلاً في زيادة وتحسين ما لديهم من معارف ومفاهيم ومهارات تتعلق بعملهم ومسئولياتهم المهنية، واتجاهاتهم نحو قبول الوظيفة والاقتناع بأهميتها والقيام بواجباتها"(أبو النصر، ٢٠١٨، ٨).

- **الدراسات السابقة:**

تم تناول الدراسات السابقة من خلال الأبعاد الخمس لحاجات التعلم: فرق العمل، والاحتياجات التدريبية، الكفايات المهنية، وسمات الشخصية، التنمية المهنية. وتنوعت الدراسات بشكل متوازن ما بين دراسات عربية ودراسات أجنبية.

فقد اهتمت دراسة (حسين، ٢٠١٩) بالتعرف على " إدارة مديري المدارس الأساسية الخاصة لفرق العمل وعلاقتها بإدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان "، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٤٦) من المعلمين، وشملت أدوات الدارسة مقياس إدارة مديري المدارس الأساسية الخاصة لفرق العمل، ومقياس إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين درجة فعالية إدارة

فرق العمل لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة ومستوى إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين.

وسعت دراسة (Gebhardt, 2015) إلى معرفة " تصورات معلمي التعليم العام والخاص لفرق العمل في الفصول الدراسية في المدارس الابتدائية والثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية "، وتكونت عينة الدراسة من (١٩١) معلماً ومعلمة بالولايات المتحدة الأمريكية، وشملت أدوات الدراسة استبانه تصورات معلمي التعليم العام والخاص لفرق العمل في الفصول الدراسية إعداد الباحث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى رضا جميع معلمي التعليم العام والخاص عن فرق العمل في الفصول الدراسية في المدارس الابتدائية والثانوية.

ومن الدراسات التي تناولت الحاجات التدريبية ؛ دراسة (العلي، ٢٠١٦) فقد تناولت الدراسة " الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية "، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٦) معلم ومعلمة من معلمي الطلبة الموهوبين، وشملت أدوات الدراسة تطوير أداة لتقييم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين كانت بدرجة متوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمدى اختلاف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين باختلاف المؤهل العلمي للمعلم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي الطلبة الموهوبين من حملة البكالوريوس.

وشملت دراسة (Jacqueline,2019) التعرف على " الاحتياجات التدريبية لدى معلمي اللغات بمدارس الإكوادور "، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) معلماً ومعلمة بالإكوادور، وشملت أدوات الدراسة استبانه الاحتياجات التدريبية لدى معلمي اللغات بمدارس الإكوادور إعداد الباحث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية لدى معلمي اللغات بمدارس الإكوادور تمثلت في تعزيز الكفاءات التعليمية، واحتياجات تدريبية في مجال اللغة.

ومن الدراسات التي تناولت الكفايات المهنية ؛ دراسة (الغامدي، ٢٠١٤) فقد هدفت

الدراسة إلى معرفة " الكفايات المهنية والحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي الموهوبين في مدارس التعليم العام في منطقة الباحة "، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) معلما ومعلمة للموهوبين في مدارس التعليم العام بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الباحة، وشملت أدوات الدراسة تصميم استبانه تضمنت قائمة مبدئية بالكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الموهوبين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية توفر جميع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الموهوبين بدرجة عالية جدا، وحاجة معلمي الموهوبين للتدرب على جميع الكفايات المهنية بدرجة عالية جداً.

وسعت دراسة (Mcknight, 2018) للتعرف على " العلاقة بين الكفايات المهنية والتطوير المهني لدى المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية "، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٠) معلماً ومعلمة بالولايات المتحدة الأمريكية، وشملت أدوات الدراسة استبانه الكفايات المهنية، واستبانه التطوير المهني إعداد الباحث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفايات المهنية والتطوير المهني لدى المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية.

ومن الدراسات التي تناولت سمات الشخصية ؛ دراسة (عياصرة وإسماعيل، ٢٠١٣) فقد كشفت الدراسة عن " سمات معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين وأبعادها من وجهة نظر الطلبة في مدارس الموهوبين والمتفوقين في المملكة الأردنية الهاشمية "، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩١) طالبا وطالبة، وشملت أدوات الدراسة مقياس سمات معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين وأبعادها من وجهة نظر الطلبة في مدارس الموهوبين والمتفوقين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى سمات معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين وأبعادها من وجهة نظر الطلبة في مدارس الموهوبين والمتفوقين في المملكة الأردنية الهاشمية تشتمل على خصائص معرفية، وخصائص تعليمية، وخصائص شخصية.

وتناولت دراسة (Rhodes, 2015) معرفة " العلاقة بين السمات الشخصية واستبقاء المعلمين بالمدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية "، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥)

معلماً ومعلمة بالولايات المتحدة الأمريكية، وشملت أدوات الدراسة استبانه السمات الشخصية، واستبانه استبقاء المعلمين إعداد الباحث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية واستبقاء المعلمين بالمدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية.

ومن الدراسات التي تناولت التنمية المهنية؛ دراسة (رواس والراشدي، ٢٠١٧) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على " تصور مقترح للتنمية المهنية المعلم الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم، ومعرفة معايير المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية"، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) معلما ومعلمة للموهوبين في مدارس التعليم العام بالأردن، وشملت أدوات الدراسة استبانه تصورات مقترحه للتنمية المهنية المعلم الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي خلال تحليل الأدبيات والوثائق، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وضع تصور لبرامج التنمية المهنية المعلم الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم.

وسعت دراسة (Dixon-Brown, 2017) إلى معرفة " التنمية المهنية وعلاقتها بكفاءة التدريس لدى معلمي الموهوبين بالمرحلة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية "، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) معلماً ومعلمة بالولايات المتحدة الأمريكية، وشملت أدوات الدراسة استبانه التنمية المهنية واستبانه كفاءة التدريس إعداد الباحث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التنمية المهنية وكفاءة التدريس لدى معلمي الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

– التعقيب على الدراسات السابقة:

جميع الدراسات السابقة قامت بدراسة حاجات التعلم لدى معلمي الموهوبين نحو متغير معين إلا إنها اختلفت في المتغيرات: فرق العمل (حسين، ٢٠١٩)، (Gebhardt, 2015). الحاجات التدريبية (العلي، ٢٠١٦)، (Jacqueline,2019). الكفايات المهنية (الغامدي، ٢٠١٤)، (Mcknight, 2018). سمات الشخصية (عياصرة وإسماعيل، ٢٠١٣)، Rhodes,

(2015). التنمية المهنية (رواس والراشدي، ٢٠١٧)، (Dixon-Brown, 2017).

– اتفقت جميع الدراسات في استخدام المنهج الوصفي المقارن، ماعدا دراسة (رواس والراشدي، ٢٠١٧) استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

– اختلفت البيئات التي أجريت فيها الدراسات السابقة؛ فبعض الدراسات أجريت في البيئات العربية كدراسة: (حسين، ٢٠١٩)، (العلي، ٢٠١٦)، (الغامدي، ٢٠١٤)، (عياصرة وإسماعيل، ٢٠١٣)، (رواس والراشدي، ٢٠١٧). وبعض الدراسات الأخرى أجريت في بيئات أجنبية كدراسة: (Gebhardt, 2015)، (Jacqueline,2019)، (Mcknight, 2018)، (Rhodes, 2015)، (Dixon-Brown, 2017).

– اتفقت جميع الدراسات مع الدراسة الحالية في تناولها لعينة من المعلمين كدراسة (حسين، ٢٠١٩)، (Gebhardt, 2015)، (العلي، ٢٠١٦)، (Jacqueline,2019)، (الغامدي، ٢٠١٤)، (Mcknight, 2018)، (عياصرة وإسماعيل، ٢٠١٣)، Rhodes, (2015)، (رواس والراشدي، ٢٠١٧)، (Dixon-Brown, 2017).

- **فروض البحث:**

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه وأهميته، ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

١– لا توجد فروق دالة إحصائياً ترجع للجنس: (ذكور، إناث) في حاجات التعلم لدى أفراد العينة من معلمي الموهوبين في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

٢– لا توجد فروق دالة إحصائياً ترجع للمرحلة الدراسية: (ابتدائي ـ متوسط ـ ثانوي) في حاجات التعلم لدى أفراد العينة من معلمي الموهوبين في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

٣– لا توجد فروق دالة إحصائياً ترجع لعدد سنوات الخبرة: (أقل من ٥ سنوات) و(من ٥– ١٠ سنوات) و(أكثر من ١٠ سنوات) في حاجات التعلم لدى أفراد العينة من معلمي الموهوبين في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

- **إجراءات البحث:**

أ. **منهج البحث:**

يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي، كونه الأقرب لطبيعة هذا البحث.

ب. **مجتمع البحث**

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمي الموهوبين بمدينة جدة في مدارس الشراكة مع (موهبة) بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، وفقًا لإحصائية (موهبة) للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م

ج. عينة البحث

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث أتاح الباحث لكل معلم أن يكون فرصته متساوية في أن يكون من ضمن عينة الدراسة الحالية، وتم تحديد عينة البحث الحالي بـ (١١٩) معلما ومعلمة من معلمي الموهوبين في مدارس الشراكة بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، ويوضح الجدول التالي خصائص العينة.

جدول (١)خصائص عينة البحث وفقًا للمتغيرات الديموغرافية

نوع المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكور	٦٦	٥٥٪
	إناث	٥٣	٤٥٪
	المجموع	١١٩	١٠٠%
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	٣٣	٢٨٪
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤١	٣٤٪
	من ١٠ سنوات إلى أكثر	٤٥	٣٨٪
	المجموع	١١٩	١٠٠%
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٤٤	٣٧٪

	المتوسطة	٣٦	٣٠٪
	الثانوية	٣٩	٣٣٪
	المجموع	١١٩	١٠٠%

د. **أداة البحث: (إعداد الباحث)**

مقياس لتقييم درجة تطبيق معلمي الموهوبين بمدينة جدة لحاجات التعلم في ضوء نموذج بكلر للتعلم. وتم إعداد المقياس وحساب الخصائص السيكومترية له عن طريق حساب الثبات، والصدق للمقياس، وتم التحقق من الثبات عن طريق استخدام معاملات ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية، إعادة التطبيق، وتم التحقق من الصدق عن طريق صدق المحكمين، التجانس الداخلي. وتمت الإجراءات كالتالي:

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس حاجات التعلم لمعلمي الموهوبين في ضوء نموذج بكلر للتعلم.

أبعاد المقياس:

يتكون مقياس حاجات التعلم لمعلمي الموهوبين من (٥٦) فقرة شملت حاجات التعلم، وقد تضمن المقياس الأبعاد الآتية: (فرق العمل – الحاجات التدريبية – الكفايات المهنية – سمات الشخصية – التنمية المهنية),

خطوات إعداد المقياس: تم الاستفادة في إعداد هذا المقياس من: مقياس فرق العمل: (حسين، ٢٠١٩). مقياس الحاجات التدريبية: (المالكي، ٢٠٢٠). مقياس الكفايات المهنية: (عسيري، ٢٠١٧).مقياس سمات الشخصية: (طعمه، ٢٠١٨).مقياس التنمية المهنية: (الشمري، ٢٠١٩).

الصورة الأولى للمقياس:

تكون المقياس في صورته التجريبية الأولى من (٥٦) عبارة، تتضمن حاجات التعلم لمعلمي الموهوبين: (فرق العمل– الحاجات التدريبية– الكفايات المهنية– سمات الشخصية – التنمية المهنية).

جدول (٢) توزيع العبارات على أبعاد ومحاور المقياس

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات
١	فرق العمل	١-١١
٢	الحاجات التدريبية	١٢-٢٢
٣	الكفايات المهنية	٢٣-٣٣
٤	سمات الشخصية	٣٤-٤٣
٥	التنمية المهنية	٤٤-٥٦

تعليمات المقياس:

تم وضع تعليمات تطبيق المقياس، حيث طلب من معلمي الموهوبين كتابة البيانات الخاصة بهم:(النوع، والمرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة) كما طلب منهم الإجابة عن المقياس بقراءة العبارة جيداً ثم اختيار البديل المناسب من بين البدائل الأربعة: دائما , أحيانا , نادراً , أبداً.

تصحيح المقياس:

يحصل معلمي الموهوبين على الدرجة (٤) إذا كانت إجابته دائماً، والدرجة (٣) إذا كانت إجابته أحياناً، والدرجة (٢) إذا كانت إجابته نادراً، والدرجة (١) إذا كانت إجابته أبداً.

ثبات وصدق المقياس:

أولا: ثبات المقياس:

١. باستخدام معاملات ألفا كرونباك:

للتأكد من ثبات المقياس تم حساب معاملات ألفا لكرونباخ، والجدول التالي (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) قيم معاملات الثبات باستخدام معاملات ألفاكرونباك لأبعاد مقياس حاجات التعلم لمعلمي الموهوبين في ضوء نموذج بكلر للتعلم وللمقياس ككل (ن=٤٠)

م	أبعاد المقياس	قيمة معامل الثبات
١	فرق العمل	٠,٦٧٤**
٢	الحاجات التدريبية	٠,٦٤٦**
٣	الكفايات المهنية	٠,٦٤٩**
٤	سمات الشخصية	٠,٧٧٤**
٥	التنمية المهنية	٠,٨٣٧**

**مستوى الدلالة عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والمقياس ككل تدل علي اتساق نتائج المقياس حيث تتراوح قيم معامل الثبات فيما بين (٠,٦٤٦) و(٠,٨٣٧) وهى قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وتدل على ارتفاع معدلات ثبات المقياس.

٢) باستخدام التجزئة النصفية:

للتأكد من ثبات المقياس تم حساب التجزئة النصفية، والجدول التالي (٤) يوضح ذلك

جدول (٤) قيم معاملات الثبات باستخدام التجزئة النصفية لأبعاد مقياس حاجات التعلم لمعلمي الموهوبين وللمقياس ككل (ن=٤٠)

م	مقياس حاجات التعلم	معامل جتمان
١	فرق العمل	٠,٧٧٢**
٢	الحاجات التدريبية	٠,٧٢٧**
٣	الكفايات المهنية	٠,٧٦٢**
٤	سمات الشخصية	٠,٩٩٨**
٥	التنمية المهنية	٠,٧٨٦**

**مستوى الدلالة عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والمقياس ككل تدل علي اتساق نتائج المقياس حيث تتراوح قيم معامل الثبات فيما بين (٠,٧٢٧) و(٠,٩٩٨) وهى قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وتدل على ارتفاع معدلات ثبات المقياس.

٣- بطريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات المقياس أيضاً من خلال إعادة تطبيقه مرة أخرى علي (٤٠) معلمي الموهوبين من العينة الاستطلاعية بعد فاصل زمني قدره (١٥يوم) ثم تم حساب معاملات الارتباط بين درجات معلمي الموهوبين في أبعاد المقياس في التطبيق الأول وبين درجات نفس معلمي الموهوبين في التطبيق الثاني، ويوضح ذلك جدول (٥).

جدول (٥) قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس حاجات التعلم لمعلمي الموهوبين بطريقة إعادة التطبيق (ن = ٤٠)

م	الأبعاد	قيمة معامل الارتباط
١	فرق العمل	٠,٨٧٤**
٢	الحاجات التدريبية	٠,٩٠٤**
٣	الكفايات المهنية	٠,٥١٦**
٤	سمات الشخصية	٠,٨٤٦**
٥	التنمية المهنية	٠,٧٤٢**

**مستوى الدلالة عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الثبات قيم مرتفعة مما يعني أن نتائج المقياس تتسم بقدر عال من الاستقرار وتشير إلي صلاحية المقياس للتطبيق حيث تراوحت فيما بين (٠,٩٠٤،٠,٥١٦)، وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

ثانياً: صدق المقياس:

١. صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بقسم مناهج وطرق التدريس، ومستشارين من مؤسسة موهبة يحملون الأستاذية والدكتوراه وخبراء ميدانيين، للحكم علي انتماء العبارات لأبعاد مقياس حاجات التعلم لمعلمي الموهوبين التي تندرج تحتها، وقد تم الإبقاء علي العبارات التي اتفق عليها سبعة محكمين ملحق (١) قائمة السادة المحكمين، ولقد روعي تعديل العبارات الخمس التي اقترح المحكمين تعديلها وهى: (٤، ٨، ١١، ١٩،١٢).

٢. التجانس الداخلي:

تم حساب التجانس الداخلي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وبين مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، وذلك كما بالجدول (٦)، كما تم إيجاد الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وذلك كما بالجدول (٧).

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس حاجات التعلم لمعلمي الموهوبين والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ٤٠)

رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط
فرق العمل		١٦	٠,٤٤٧**	٣٢	٠,٦٤٤**	٤٧	٠,٤٢٩**
١	٠,٤٥١**	١٧	٠,٥٥٢**	٣٣	٠,٤٦٠**	٤٨	٠,٤٩٠**
٢	٠,٦٢٤**	١٨	٠,٥٥٣**	سمات الشخصية		٤٩	٠,٥٤٩**
٣	٠,٧٠٨**	١٩	٠,٤٧١**	٣٤	٠,٤٣٣**	٥٠	٠,٦٢٨**
٤	٠,٦٩٠**	٢٠	٠,٥٠٦**	٣٥	٠,٧٧٠**	٥١	٠,٤٣٩**
٥	٠,٤٦٧**	٢١	٠,٤٦٢**	٣٦	٠,٧٥١**	٥٢	٠,٤٩٧**
٦	٠,٥٤٢**	٢٢	٠,٤٦٧**	٣٧	٠,٧١٧**	٥٣	٠,٤٧٩**
٧	٠,٤٣٠**	الكفايات المهنية		٣٨	٠,٤٢٥**	٥٤	٠,٥٢٧**

٨	٠,٤٩٥**	٢٣	٠,٥٨٧**	٣٩	٠,٤٤٥**	٥٥	٠,٦٠٨**
٩	٠,٤٨٨**	٢٤	٠,٥٢٧**	٤٠	٠,٧٧٠**	٥٦	٠,٤٦٢**
١٠	٠,٦٤٨**	٢٥	٠,٥٢٨**	٤١	٠,٧٦١**		
١١	٠,٥٤٦**	٢٦	٠,٤٢٢**	٤٢	٠,٧١٦**		
الحاجات التدريبية		٢٧	٠,٤٣٣**	٤٣	٠,٤٣٦**		
١٢	٠,٥٠٩**	٢٨	٠,٤٦٤**	**التنمية المهنية**			
١٣	٠,٥٥٦**	٢٩	٠,٤٨٠**	٤٤	٠,٥٥٧**		
١٤	٠,٤٠٨**	٣٠	٠,٧٠٨**	٤٥	٠,٦٦٥**		
١٥	٠,٤٤٣**	٣١	٠,٧٣٦**	٤٦	٠,٤٩٢**		

**مستوى الدلالة عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والمقياس ككل تدل علي اتساق نتائج المقياس حيث تتراوح قيم معامل الثبات فيما بين (٠,٤٠٨) و(٠,٧٧٠) وهى قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وتعد مؤشراً على صدق المقياس، وتم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية وهى موضحة بجدول (٧) التالي.

جدول (٧) قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس حاجات التعلم لمعلمي الموهوبين (ن= ٤٠)

م	أبعاد المقياس	قيمة معامل الارتباط
١	فرق العمل	٠,٩٠٥**
٢	الحاجات التدريبية	٠,٧١٦**
٣	الكفايات المهنية	٠,٩٣٩**
٤	سمات الشخصية	٠,٩٦٧**
٥	التنمية المهنية	٠,٨٨١**

** مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (٧) تراوح معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية بين (٠,٧١٦،٠,٩٦٧) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهى تشير إلى صدق أبعاد المقياس.

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدِّراسَة وتحليل البيانات التي تمَّ جمعها؛ تم استخدام برنامج الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS) للحصول على النتائج، وتم استخدام الأساليب الإحصائيَّة التالية:

١- التكرارات والنسب المئويَّة؛ لوصف خصائص عينة الدِّراسَة.

٢- المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة.

٣- معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس.

٤- أسلوب ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب مدى ثبات المقياس.

٥- استخدام اختبار (ت)؛ وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للوصول إلى نتائج الفروض.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصل إليها البحث بعد التحليل الإحصائي للبيانات؛ وللإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فرضياته؛ تم حصر استجابات أفراد عينة البحث، ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية(spss) وفيما يلي عرض لهذه النتائج ومناقشتها.

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

للتحقق من الفرض الأول والذي ينص على: " لا توجد فروق دالة إحصائياً ترجع للجنس: (ذكور، إناث) في حاجات التعلم لدى أفراد العينة من معلمي الموهوبين في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين في حاجات التعلم كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٨) يوضح اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لقياس اختلاف في حاجات التعلم لدي معلمي الموهوبين تبعا لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
فرق العمل	ذكر	٦٦	١١,٣٥	٤٨٥,٤	-,١٨	٠١,٠
	أنثى	٥٣	٢٠,٢٠	٥١٧,٤	٠٠٨	
الحاجات التدريبية	ذكر	٦٦	٢٠	١٣٢,٤	-,١٧	٠,٠١
	أنثى	٥٣	٥٣,٣٤	٩٠١,٤	٥٤١	
الكفايات المهنية	ذكر	٥٥	٦٥,١٩	٤,١٣١	-,١٧	٠١,٠
	أنثى	٥٣	٧٠,٣٤	٣٥٥,٥	٣٠٥	
سمات الشخصية	ذكر	٦٦	٠٢,٢٢	٠٨٦,٤	-,١٧	٠١,٠
	أنثى	٥٣	٩٤,٣٣	٨٧٨,٢	٩٦٧	
التنمية المهنية	ذكر	٦٦	٢٣	١٥٠,٥	-,١٨	٠١,٠
	أنثى	٥٣	٤٠	٠٠٥,٥	٢٢٣	
حاجات التعلم	ذكر	٦٦	٣٨,١٧٨	٢٩٢,٢٢	-,١٨	٠١,٠
	أنثى	٥٣	٨٦,١٠٤	٨٤٠,٢١	٠٨٢	

نلاحظ من الجدول السابق أن جميع قيم (ت) لتطبيق مقياس حاجات التعلم لمعلمي الموهوبين بمدينة جدة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ وكذلك قيم (ت) دالة إحصائياً على كل بعد من أبعاد المقياس على حده، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس حاجات التعلم بأبعاده الفرعية ومن ثم يرفض الفرض الصفرى ونقبل الفرض البديل بوجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث؛ وذلك لأن قيم المتوسطات

الحسابية للإناث أكبر من قيم المتوسطات الحسابية للذكور على مقياس حاجات التعلم وأبعاده الفرعية (فرق العمل, الحاجات التدريبية, الكفايات المهنية, سمات الشخصية, التنمية المهنية).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ellis, 2019) والتي ترى أن حاجات التعلم لدى المعلمات تكون بشكل أكبر منها لدى المعلمين.

ويُمكن تفسير وجود فروق في جميع حاجات التعلم لصالح معلمات الموهوبين إلى أن مُعلمات الموهوبين يحرصَّن على التواجد بفرق العمل، ويحرصَّن أيضاً على حضور الدورات التدريبية بكثرة والاهتمام بالتنمية المهنية ويرجع ذلك إلى تفضيل معلمة الموهوبين للبقاء في عملِها إذا وجدته مُمتعاً، مما يُوفر لها الشعور الإيجابي بالإنجاز، وإصرار مُعلمة الموهوبين للعمل بجد لتنمية ذاتها، ولكي تصل إلى ما تُريد. أما عن مُعلم الموهوبين رُبما ينشغل بوظائِف أُخرى بعد العمل لا تُمكنه من الاهتمام الزائد بحاجات التعلم كمُعلمات الموهوبين.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

للتحقق من الفرض الثاني والذي ينص على: " لا توجد فروق دالة إحصائياً ترجع للمرحلة الدراسية: (ابتدائي ـ متوسط ـ ثانوي) في حاجات التعلم لدى أفراد العينة من معلمي الموهوبين في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، واستخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه، واختبار شيفيه لقياس الفروق بين المتوسطات كما هو موضح بالجداول التالية: (٩) (١٠) (١١)

جدول (٩) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على مقياس حاجات التعلم

المحاور	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فرق العمل	ابتدائي	٤٤	٩١,١٧	٧٧٨,٣
	متوسط	٣٦	٨٣,٢٦	٩٣٣,٣
	ثانوي	٣٩	٩٢,٣٦	٦٦٦,٣
	المجموع	١١٩	٨٤,٢٦	٦٨٥,٨
الحاجات التدريبية	ابتدائي	٤٤	٠٧,١٨	٧٠٧,٣
	متوسط	٣٦	٥٦,٢٥	٤٨٩,٢
	ثانوي	٣٩	٧٩,٣٦	٤٨٨,٣
	المجموع	١١٩	٤٧,٢٦	٥١٩,٨
الكفايات المهنية	ابتدائي	٤٤	١٨,٣٧	٣٢٤,٣
	متوسط	٣٦	٣٦,٢٥	٣٣٢,٢
	ثانوي	٣٩	٥٧,١٧	٤٣٣,٣
	المجموع	١١٩	٣٥,٢٦	٨٥٦,٨
سمات الشخصية	ابتدائي	٤٤	٠٠,٢٠	٤٦٤,٣
	متوسط	٣٦	٣٨,٣٥	٦٤٨,١
	ثانوي	٣٩	٥٦,٢٧	٢٨٦,٢
	المجموع	١١٩	٣٣,٢٧	٩٤٩,٦
التنمية المهنية	ابتدائي	٤٤	٢٨,٤٢	٩٤٧,٣
	متوسط	٣٦	٤٢,٣٠	٤٣٤,٣
	ثانوي	٣٩	٤٣,٢٠	١٤٥,٤

	المجموع	١١٩	٦١,٣٠	٩٢٢,٩
حاجات التعلم	ابتدائي	٤٤	٥٦,١٨٨	٢٦١,١٦
	متوسط	٣٦	٧٢,١٣٥	١٩٢,١٣
	ثانوي	٣٩	٩٨,٩٣	٣٠٧,١٨
	المجموع	١١٩	٦١,١٣٧	٧٥٥,٤٢

نلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة تراوحت ما بين (١٧ ,٥٧) إلى ١٣٧,٦١) كما تراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (١,٦٤٨) و(٤٢,٧٥٥).

جدول (١٠) يوضح تحليل التباين الاحادي لقياس اختلاف حاجات التعلم لدي معلمي الموهوبين تبعا لمتغير المرحلة الدراسية

البعد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
فرق العمل	بين المجموعات	٥٦,٧٤٧	٢	٢٨,٣٧٣	٠٧٠,١١	٠١,٠ دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٤٠,١٤٢	١١٦	٢٨٨,١٢		
	المجموع	٩٦,٨٨٩	١١٨			
الحاجات التدريبية	بين المجموعات	٦٠,٧٢٩	٢	٨٠,٣٦٤	٠٨,٣٣٣	دالة عند مستوى ٠١,٠
	داخل المجموعات	٠٤,١٢٧	١١٦	٩٤,١٠		
	المجموع	٦٤,٨٥٦	١١٨			
الكفايات المهنية	بين المجموعات	٣٣٢,٨٠	٢	١٦,٤٠٠	٤٦,٣٧٠	دالة عند مستوى ٠١,٠
	داخل المجموعات	١٢٥,٤٨	١١٦	١٠,٨٠		
	المجموع	١٧,٩٢٥	١١٨			
سمات	بين المجموعات	٠٩٩,٤٨	٢	٠٤,٢٤٤	٠٢,٣٥٤	دالة عند مستوى
	داخل المجموعات	١٢,٨٠٢	١١٦	٩١,٦		

الشخصية	المجموع	٢١,٥٦٩	١١٨			٠١,٠
التنمية المهنية	بين المجموعات	٧٧,٩٨٧	٢	٣٨٨,٤٩٣	٤٤,٣٢٨	دالة عند مستوى ٠١,٠
	داخل المجموعات	٤٤,١٧٤	١١٦	٠٣٠,١٥		
	المجموع	٢١,١١٦	١١٨			
حاجات التعلم	بين المجموعات	١٨٥,٦٤	٢	٩٢,٣٢٤	٥٢,٣٥١	دالة مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٠,٧٨٩	١١٦	٢٦٣,٣٦٠		
	المجموع	٢١,٤٣٧	١١٨			

نلاحظ من الجدول السابق أن جميع قيم(ف) لتطبيق مقياس حاجات التعلم لمعلمي الموهوبين بمدينة جدة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ وكذلك قيم (ف) دالة إحصائياً على كل بعد من أبعاد المقياس على حده، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائياً طبقا لمتغير المرحلة الدراسية على مقياس حاجات التعلم بأبعاده الفرعية ومن ثم يرفض الفرض الصفرى ونقبل الفرض البديل بوجود فروق دالة إحصائياً على مقياس حاجات التعلم وأبعاده الفرعية (فرق العمل، الحاجات التدريبية، الكفايات المهنية، سمات الشخصية، التنمية المهنية) ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه والموضح بالجدول الآتي:

جدول (١١) يوضح نتائج اختبار شيفيه لقياس الفروق بين المتوسطات لعينة الدراسة وفقا لمتغير المرحلة الدراسية على مقياس حاجات التعلم

البعد	المرحلة الدراسية أ	المرحلة الدراسية ب	فروق المتوسطات	مستوى الدلالة
فرق العمل	ثانوي	ابتدائي	٠١٤,١٩	٠١,٠
		متوسط	٠٩٠,١٠	٠١,٠
	متوسط	ابتدائي	٩٢٤,٨	٠١,٠
الحاجات	ثانوي	ابتدائي	٧٢٧,١٨	٠١,٠
		متوسط	٢٣٩,١١	٠١,٠

التدريبية	متوسط	ابتدائي	٤٨٧,٧	٠١,٠
الكفايات المهنية	ثانوي	متوسط	٨١٨,١١	٠١,٠
	متوسط	ابتدائي	٧٩٣,٧	٠١,٠
سمات الشخصية	ثانوي	ابتدائي	٣٨٥,١٥	٠١,٠
		متوسط	٨٢٩,٧	٠١,٠
	متوسط	ابتدائي	٥٥٦,٧	٠١,٠
التنمية المهنية	ثانوي	ابتدائي	٨٥٠,٢١	٠١,٠
		متوسط	٨٦٥,١١	٠١,٠
	متوسط	ابتدائي	٩٨٥,٩	٠١,٠
حاجات التعلم	ثانوي	ابتدائي	٥٨٧,٩٤	٠١,٠
		متوسط	٨٤٢,٥٢	٠١,٠
	متوسط	ابتدائي	٧٤٥,٤١	٠١,٠

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المرحلة الثانوية وذلك على مقياس حاجات التعلم وأبعاده الفرعية مما يدل على رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

ويتضح من الجداول (٩) (١٠) (١١) والتي تُشير نتائجها إلى أن جميع الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح معلمي المرحلة الثانوية وذلك على مقياس حاجات التعلم وأبعاده الفرعية (فرق العمل, الحاجات التدريبية, الكفايات المهنية, سمات الشخصية, التنمية المهنية).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hagin, 2020) والتي ترى أن حاجات التعلم تتوفر لدى معلمي الموهوبين بالمرحلة الثانوية بصورة كبيرة.

ويُمكن تفسير وجود فروق في جميع حاجات التعلم لصالح معلمي الموهوبين بالمرحلة الثانوية نظراً لكثرة أعباء معلمي الموهوبين بالمرحلة الثانوية خاصةً وأنهم يتعاملون مع فئة من الطلاب الموهوبين المراهقين الذين تظهر لديهم العديد من المشاكل والميول والاتجاهات والرغبات

والحاجات فإذا لم يكن معلم الموهوبين بالمرحلة الثانوية يتمكن من حاجات التعلم والتعامل التربوي المرن البعيد عن التهاون والتساهل ويسعى بما يتصف به من سمات قوية في تهذيب الأخلاق للطلاب الموهوبين، وإقناعِهِم بالأسلوب المناسب وتوجيههم بحكمه خاصة وأن الموهوبين في المرحلة الثانوية في مرحلة مهمة في تحديد مستقبل الطالب وتأهيله للمرحلة الجامعية.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

وللتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً ترجع لعدد سنوات الخبرة: (أقل من ٥ سنوات) و(من ٥- ١٠ سنوات) و(أكثر من ١٠ سنوات) في حاجات التعلم لدى أفراد العينة من معلمي الموهوبين في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية". تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري، واستخدام تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه لقياس الفروق كما هو موضح بالجداول (١٢) (١٣) (١٤)

جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية

البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فرق العمل	أقل من ٥ سنوات	٣٣	٤٨,١٦	٢٨٠,٣
	من ٥-١٠ سنوات	٤١	٢٠,٣٦	٩٢٣,٣
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٥	٩٠,٢٤	٤٦٨,٢
	المجموع	١١٩	٨٤,٢٦	٦٨٥,٨
الحاجات التدريبية	أقل من ٥ سنوات	٣٣	٧٦,١٦	٣٧٣,٣
	من ٥-١٠ سنوات	٤١	٠٢,٢٤	٠٣١,٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٥	٨٢,٣٥	١٠٣,٤
	المجموع	١١٩	٤٧,٢٦	٥١٩.٨
	أقل من ٥ سنوات	٣٣	٢٧,١٦	٩٤٠,٢

الكفايات المهنية	من ٥-١٠ سنوات	٤١	١١,٣٦	٤٩٩,٤
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٥	٧٦,٢٣	٠٨٣,٢
	المجموع	١١٩	٢٦٠٣٥	٨٥٦,٨
سمات الشخصية	أقل من ٥ سنوات	٣٣	٨٨,١٨	٢٩٥,٣
	من ٥-١٠ سنوات	٤١	٨٠,٣٤	١٩١,٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٥	٩٣,٢٥	١٨٤,٢
	المجموع	١١٩	٣٣,٣٧	٩٤٩,٦
التنمية المهنية	أقل من ٥ سنوات	٣٣	١٢,١٩	٩٩٠,٣
	من ٥-١٠ سنوات	٤١	٢٢,٢٨	٦٣٠,٣
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٥	٢٢,٤١	٥٧٧,٤
	المجموع	١١٩	٦١,٣٠	٩٢٢,٩
حاجات التعلم	أقل من ٥ سنوات	٣٣	٥٢,٨٧	٦٤٢,١٦
	من ٥-١٠ سنوات	٤١	١٦,١٨٤	٩٥٨,١٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٥	٨٣,١٢٦	٢٠٢,١٢
	المجموع	١١٩	٦١,١٣٧	٧٥٥,٤٢

نلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة تراوحت ما بين (١٦,٢٧) إلى ١٨٤,١٦) كما تراوحت الانحرافات المعيارية ما بين (٢,٠٣١) و(١٨,٩٥٨).

جدول (١٣) يوضح نتائج تحليل التباين الاحادي لمقياس اختلاف حاجات التعلم لدي معلمي الموهوبين تبعا لمتغير سنوات الخبرة

البعد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
فرق العمل	بين المجموعات	٩١,٧٦٣	٢	٤٥,٣٨١٧	٠٤٥,٣٥٠	٠١,٠
	داخل المجموعات	٠٥,١٢٦	١١٦	٩٠٦,١٠		
	المجموع	٩٦,٨٨٩	١١٨			
الحاجات التدريبية	بين المجموعات	٠٣,٧٢٩	٢	٠١,٣٦٤٧	٢١٥,٣٣٣	٠١,٠
	داخل المجموعات	٦١,١٢٦	١١٦	٩٤٥,١٠		
	المجموع	٦٤,٨٥٦	١١٨			
الكفايات المهنية	بين المجموعات	٦٢,٧٩١	٢	٣١,٣٩٥٧	٤٣٣,٣٤٢	٠١,٠
	داخل المجموعات	٥٥,١٣٤	١١٦	٥٥٦,١١		
	المجموع	١٧,٩٢٥	١١٥			
سمات الشخصية	بين المجموعات	٧٢,٤٩٤	٢	٣٦,٢٤٧٤	٩٥٩,٣٨٢	٠١,٠
	داخل المجموعات	٤٩,٧٤٩	١١٦	٤٦١,٦		
	المجموع	٥٦٩,٢١	١١٨			
التنمية المهنية	بين المجموعات	٩٠,٩٦٥	٢	٩٥,٤٨٢٨	٠٤١,٢٨٦	٠١,٠
	داخل المجموعات	٣١,١٩٥	١١٦	٨٨٢,١٦		
	المجموع	٢١,١١٦	١١٨			
حاجات التعلم	بين المجموعات	٤٧,١٨٥	٢	٢٣,٩٢٥٣	٤٢١,٣٥٠	٠١,٠
	داخل المجموعات	٩٥,٣٠٦	١١٦	٠٦,٢٦٤		
	المجموع	٤٣,٢١٥	١١٨			

نلاحظ من الجدول السابق أن جميع قيم (ف) لتطبيق مقياس حاجات التعلم لمعلمي الموهوبين بمدينة جدة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ وكذلك قيم (ف) دالة إحصائياً على كل بعد من أبعاد المقياس على حده، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائياً طبقا لمتغير سنوات الخبرة على مقياس حاجات التعلم بأبعاده الفرعية ومن ثم يرفض الفرض الصفرى ونقبل الفرض البديل بوجود فروق دالة إحصائياً على مقياس حاجات التعلم وأبعاده الفرعية (فرق العمل, الحاجات التدريبية, الكفايات المهنية, سمات الشخصية, التنمية المهنية) ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه والموضح بالجدول الآتي:

جدول (١٤) يوضح نتائج اختبار شيفيه لقياس الفروق بين المتوسطات لعينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة على مقياس حاجات التعلم

البعد	المرحلة الدراسية أ	المرحلة الدراسية ب	فروق المتوسطات	مستوى الدلالة
فرق العمل	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	٧١٥,١٩	٠١,٠
		من ٥-١٠ سنوات	٢٩٨,١١	٠١,٠
	من ٥-١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	٤١٨,٨	٠١,٠
الحاجات التدريبية	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	٠٦٥,١٩	٠١,٠
	من ٥-١٠ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	٧٩٨,١١	٠١,٠
		أقل من ٥ سنوات	٢٦٧,٧	٠١,٠
الكفايات المهنية	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	٨٣٨,١٩	٠١,٠
		من ٥-١٠ سنوات	٣٥٥,١٢	٠١,٠
	من ٥-١٠سنوات	أقل من ٥ سنوات	٤٨٣,٧	٠١,٠
سمات	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	٩٢١,١٥	٠١,٠
		من ٥-١٠ سنوات	٨٧٣,٨	٠١,٠

الشخصية	من ٥-١٠سنوات	أقل من ٥ سنوات	٠٤٨,٧	٠١,٠
التنمية المهنية	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	١٠١,٢٢	٠١,٠
		من ٥-١٠ سنوات	٠٠٣,١٣	٠١,٠
	من ٥-١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	٠٩٨,٩	٠١,٠
حاجات التعلم	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	٦٤٠,٩٦	٠١,٠
		من ٥-١٠ سنوات	٣٢٦,٥٧	٠١,٠
	من ٥-١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	٣١٤,٣٩	٠١,٠

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح الفئة العمرية الاكثر من ١٠ سنوات وذلك على مقياس حاجات التعلم وأبعاده الفرعية مما يدل على رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

ويتضح من الجداول (١٢) (١٣) (١٤) والتي تُشير نتائجها إلى أن جميع الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح الفئة العمرية الأكثر من ١٠ سنوات وذلك على مقياس حاجات التعلم وأبعاده الفرعية (فرق العمل, الحاجات التدريبية, الكفايات المهنية, سمات الشخصية, التنمية المهنية).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ellis, 2019) والتي توصلت نتائجها إلى حرص المعلمين ذوي الخبرات العالية على حاجات التعلم والاهتمام بها.

ويُمكن تفسير وجود فروق في جميع حاجات التعلم لصالح معلمي الموهوبين ذو الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) إلى أن معلمي الموهوبين ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) قد عرفوا أهمية فرق العمل، والدور الإيجابي للدورات التدريبية في تحقيق التنمية المهنية لهم، فزاد ذلك من حرصهم على الاهتمام بحاجات التعلم أكثر من معلمي الموهوبين ذوي الخبرة الأقل الذين يقدمون على هذه الممارسات دون معرفة كافية من باب التجربة فلم تكن حاجات التعلم ذات أهمية كبيرة لهم كما كانت لمعلمي الموهوبين ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

• التوصيات:

في إطار ما أسفر عنه تحليل مقياس البحث الذي تم تطبيقه على أفراد عينة البحث، ووفقاً لما أسفر عنه التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد العينة، وتحقيقاً للهدف من إعداد البحث الحالي، فقد أمكن التوصل إلى العديد من التوصيات من أبرزها ما يلي:

١. ضرورة الاستفادة من نماذج التعلم الحديثة وتطبيق ما يتناسب منها لتطوير وتحسين المهارات التدريسية لمعلمي الموهوبين.

٢. تطبيق جميع معايير نموذج بكلر للتعلم وأبعاده لرفع كفاءة معلمي الموهوبين، مع ضرورة وجود تبني لهذا النموذج من القيادة التعليمة في مدارس الموهوبين.

٣. ضرورة الاهتمام بحاجات التعلم لمعلمي الموهوبين، وتخصيص دوافع لذلك، خاصة لمعلمي الموهوبين بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

٤. ضرورة الاهتمام بتطبيق معلمي الموهوبين ذوي الخبرات (أقل من خمس سنوات) و(من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) لحاجات التعلم.

• مقترحات لدراسات مستقبلية:

في ضوء هذا البحث ونتائجه يمكن اقتراح الدراسات التالية:

١. دراسة لعملية التعلم لدى معلمي التعليم العام والثانوي في ضوء نموذج بكلر للتعلم.

٢. أثر استخدام نموذج بكلر للتعلم في تنمية الكفاءات المهنية لدى المعلمين.

٣. أثر استخدام نموذج بكلر للتعلم في تنمية المهارات التدريسية لدى معلم الموهوبين.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو النصر، مدحت محمد (٢٠١٨). **المهارات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين وأساليب تنميتها**، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع – القاهرة.

- الجزار، منى محمد (٢٠١٤). **فاعلية تصميم مستودع لكائنات التعلم الرقمية في ضوء المعايير التربوية والحاجات التعليمية في تنمية مهارات تصميم المحاضرة الإلكترونية التفاعلية وإدارتها في مجال تقنيات التعليم لدى طالبات تكنولوجيا التعليم بالرياض**، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم – مصر، مج٢٤, ع٣، ص ص ١٥٩ – ١٩٩.

- حافظ، أحمد يوسف (٢٠١٥). **التنظيم وإجراءات العمل في المكتبات ومراكز مصادر التعلم**، المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات – الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف, مج٢, ع٤، ص ص ٣٠٣ – ٣٠٥.

- الخازندار، جمال الدين هادي (٢٠١٥). **دليل المدرب الناجح في التدريب والتنمية**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية – القاهرة.

- الدليمي، محسن حسين (٢٠١٨). **التعلم النشط والاستماع التذوقي**، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع – كلية الإمارات للعلوم التربوية، ع٣١، ص ص ١٣٥ – ١٤٦.

- رؤية المملكة ٢٠٣٠ (٢٠١٩). نقلاً عن الموقع: https://vision2030.gov.sa/

- الشمري، ثابي حسين (٢٠١٩). **دور التعلم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين**، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية – المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب, ع٧، ص ص ٢٥ – ٤٢.

- طعمه، دانة منذر (٢٠١٨). **السمات الشخصية لمعلمي التربية الرياضية**، مجلة البحث العلمي – الجامعة الأردنية، مج٤٥, ع٢، ص ص ١٨٧ – ٢٠٣.

- عسيري، مهدي بن مانع (٢٠١٧). **أساليب التنمية المهنية للمعلم ومعوقات تنفيذها**، مجلة البحث العلمي في التربية – جامعة عين شمس، ع١٨، ج٧، ص ص ١٥١-١٦٨.

- القلاف، أحلام طاهر (٢٠١٦). **التفكير المنظومي وتطبيقاته في عملية تقويم التعليم والتعلم**، مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون – مصر، ع٤٩، ص ص١ – ١٦.

- المالكي، عبد اللطيف بن سعد (٢٠٢٠). **الحاجات التدريبية المعرفية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مصفوفة المدى والتتابع لمناهج العلوم المطورة**، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية،٣(١) ص ص ٣٠٥ – ٣٣٧.

- محمد، محمد عبد الحميد (٢٠١٨). **دور الممارس العام في الخدمة الاجتماعية ضمن فريق العمل مع الطلاب في ظل سياسة الدمج الاجتماعي**، مجلة الخدمة الاجتماعية– الجمعية المصرية للأخصائيين الإجتماعيين، (٥٩) ج٥، ص ص ٤٣٢-٤٧٩.

- مهنا، عبد المجيد حسين (٢٠١٢). **مراكز مصادر التعلم الوجه الجديد للمكتبات المدرسية**، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية – سوريا، مج ٢٨، ع ٢، ٣٦١– ٣٨٤.

ثانياَ: المراجع الأجنبية:

- Alles, M. (2018). ***Toward Better Goal Clarity in Instruction: How Focus on Content, Social Exchange and Active Learning Supports Teachers in Improving Dialogic Teaching Practices***, International Education Studies, 11,(1), 11-24.

- Baturay, M. (2019). ***The Comparison of Trust Development in Virtual and Face-to-Face Collaborative Learning Groups, Turkish Online Journal of Distance Education***, 20,(3), 153-164.

- Buckler ,B (1996): ***A learning process model to achieve continuous improvement and innovation***. The learning organization,3 ,(5), 31.39.

- Buckler ,B (1996). ***A learning process model to achieve continuous improvement and innovation***. The learning organization volume 3. Number3. 1996 pp.31.39.

- Cengel, M. (2018). ***Problems Faced by Teachers of Gifted/Talented Students***, , Paper presented at the International Conference on New Horizons in Education (INTE)-International Trends and Issues in Communication & Media Conference (ITICAM)-International Distance Education Conference (IDEC), 3,(1), 1-7.
- Dune, T. (2016). ***Communication Idol: Using Popular Culture to Catalyse Active Learning by Engaging Students in the Development of Entertaining Teaching and Learning Resources***, Journal of University Teaching and Learning Practice, 13,(5), 1-18.
- Ellis, L (2019): ***" Elementary Teachers' Perceived Professional Learning Needs for the***
- Hagin, T (2020): ***" Understanding Singleton Secondary Science Teachers' Professional Learning Needs: A Multiple Case Study"***, Doctoral Dissertation , Piedmont College.
- Kan, D. (2018). ***Exploring Feedback Mechanisms for Preservice Teachers' Lesson Plans***, Odyssey: New Directions in Deaf Education, 19,(1), 26-29.
- Kristina, G. (2018). ***THE RELATIONSHIP BETWEEN THE VOCATIONAL TEACHERS' PERSONALITY TRAITS AND THE WORK MOTIVATION***, International Journal of Psychology, 22, 135-159.
- Lamb, A. (2017). ***A Cornucopia of Teaching and Learning Resources***, Teacher Librarian, 45,(2), 42-45.
- Liu, S. (2015). ***Effects of Self-Perceptions on Self-Learning among Teacher Education Students***, International Education Studies, 8,(10), 63-71.
- Olaniran, S (2017): ***" Assessing the Utilization Level of E-Learning Resources among ODL Based Pre-Service Teacher Trainees"***, Doctoral Dissertation , Electronic Journal of E-Learning.
- Ozeren, E. (2019). ***Analysis of Teacher Measurement-Evaluation Preferences from the Perspective of Epistemological Belief***, Journal of Education and Training Studies, 7,(6), 84-92.

- Pecore, J. (2019). ***REENVISIONING INDUSTRIAL ERA METHODS LIKE HYPOTHESIS-EXPERIMENT-INSTRUCTION TO MEET CURRENT INNOVATION AGE LEARNING NEEDS***, Curriculum & Teaching Dialogue, 21,(1), 1-8.
- Rhodes, W (2015): ***" Identifying personality traits of high school science teachers and effects on teacher retention "***, Doctoral Dissertation , University of Houston-Clear Lake.
- Sampson, D. (2017***). Proceedings of the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (14th, Vilamoura, Algarve, Portugal, October 18-20, 2017),.***; International Association for Development of the Information Society (IADIS), 1,(1), 1-350.
- Samuels, S (2015): ***" The evolution of prospective elementary teachers' competencies: Procedural knowledge, mathematical knowledge for teaching, attitudes, and enactment of mathematical practices "***, Doctoral Dissertation , Montana State University.
- Sayi, A. (2018). ***Teachers' Views about the Teacher Training Program for Gifted Education***, Journal of Education and Learning, 7,(4), 262-273.
- Siegle, D. (2014). ***Applying the Achievement Orientation Model to the Job Satisfaction of Teachers of the Gifted***, Roeper Review, 36,(4), 210-220.
- Stutzman, L (2018): ***" Genera and Special Education Teachers Perceptions of Perceived Knowledge, Preferred Roles, and Trainings Needs Regarding Students with Internalizing Disorders: A Replication Study "*** , Doctoral Dissertation , Plymouth State University.
- Whannell, R. (2018). ***Open-ended science inquiry in lower secondary school: Are students' learning needs being met?***, Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association, 64,(1), 37-45.