اتجاهات المعلمين المستقبليين نحو تعليم الطلاب الموهوبين / المتفوقين

المؤلفون

جنكيز تويسوز

أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة أوشاك، تركيا

https://orcid.org/0000-0002-0366-9434

محمد جوربوز

مساعد باحث، كلية التربية، جامعة أوشاك، تركيا

https://orcid.org/0000-0003-2811-9946

أحمد غونكو

مساعد باحث، كلية التربية، جامعة أوشاك، تركيا

https://orcid.org/0000-0003-1846-8122

إيلكر أوجولو

أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة أوشاك، تركيا

https://orcid.org/0000-0002-6514-6575

DOI: https://doi.org/10.52634/mier/2023/v13/i2/2434

Tuysuz, C., Gurbuz, M., Goncu, A., & Ugulu, I. (2023). Prospective Teachers' Attitudes towards the Education of Gifted/Talented Students. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, *13*(2), 275–298. https://doi.org/10.52634/mier/2023/v13/i2/2434

توثيق المقالة المترجمة:

جنكيز تويسوز، و محمد جوربوز، وأحمد غونكو، وإيلكر أوجولو (٢٠٢٣/[٢٠٢٤]). اتجاهات المعلمين المستقبليين نحو تعليم الطلاب الموهوبين / المتفوقين. ترجمة: عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، *مجلة بحوث التربية الخاصة والتعليم الشامل*، ٢ (٧).

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد اتجاهات المعلمين المحتملين تجاه تعليم الطلاب الموهوبين. وتستخدم الدراسة نموذج المسح وتصميم البحث الكمي. وتم حساب قيم المتوسط والانحراف المعياري لتحديد مستويات اتجاهات المعلمين المحتملين تجاه تعليم الموهوبين. بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام اختبار t للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي لتحديد ما إذا كانت اتجاهات

المعلمين المحتملين تختلف وفقًا للمتغيرات المستقلة. وبالنظر إلى متوسطات الدرجات الإجمالية التي تم الحصول عليها من المقياس (متوسط الإناث = ١١١,٧١، ومتوسط الذكور = ١٤٤,٠٠)، تظهر البيانات أن اتجاهات المعلمين المحتملين تجاه تعليم الطلاب الموهوبين كانت إيجابية. وتظهر النتائج أيضًا أن الجنس ليس متغيرًا يؤثر على اتجاهات الأفراد الموهوبين تجاه تعليمهم. وتكشف نتائج تحليل التباين الأحادي عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية التي تم الحصول عليها من المقياس والأبعاد الفرعية لـ "دعم واحتياجات الطلبة الموهوبين"، و"معارضة الخدمات الخاصة للطلبة الموهوبين"، و"التخطي الصفي" من المقياس.

الكلمات المفتاحية: الطلاب الموهوبون، تعليم الموهوبين، المعلمون المستقبليون (المحتملون)

Prospective Teachers' Attitudes towards the Education of Gifted/Talented Students

Authors

- **Cengiz Tuysuz**Associate Professor, Faculty of Education, Usak University, Turkeyhttps://orcid.org/0000-0002-0366-9434
- **Mehmet Gurbuz**Research Assistant, Faculty of Education, Usak University, Turkeyhttps://orcid.org/0000-0003-2811-9946
- **Ahmet Goncu**Research Assistant, Faculty of Education, Usak University, Turkeyhttps://orcid.org/0000-0003-1846-8122
- **Ilker Ugulu**Associate Professor, Faculty of Education, Usak University, Turkeyhttps://orcid.org/0000-0002-6514-6575

DOI:

https://doi.org/10.52634/mier/2023/v13/i2/2434

Abstract

This study intends to determine the attitudes of prospective teachers towards the education of gifted/talented students. The study utilises the survey model and a quantitative research design. Mean and standard deviation values were calculated to determine the attitude levels of the prospective teachers toward gifted education. In addition, an Independent Sample t-test and One-way ANOVA were used to determine whether prospective teachers' attitudes differ according to independent variables. Considering the averages of the total scores obtained from the scale

(XFemale=111.71 and XMale=144), the data shows that the prospective teachers' attitudes towards the education of gifted students were positive. Results also show that gender is not a variable that affects the attitudes of gifted individuals towards their education. Results of the one-way ANOVA reveal that there is a statistically significant difference between the total score obtained from the scale and the sub-dimensions of the 'Supporting and Needs of Gifted Students', 'Opposition to Special Services for Gifted Students' and 'Grade Skipping' of the scale.

Keywords:

Gifted Students, Gifted Education, Prospective Teachers

اتجاهات المعلمين المستقبليين نحو تعليم الطلاب الموهوبين / المتفوقين

مقدمة:

تمثل الحياة التعليمية عملية مهمة تؤثر على التطور المعرفي للطلاب وإدراكهم لذاتهم. والمعلمون هم أحد المشاركين الرئيسيين الذين يمكنهم التأثير بشكل مباشر على هذه العملية (Ugulu & Erkol, 2013). وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على جودة التعليم الذي يقدمه المعلمون، وأحدها الاتجاهات (Tuysuz et al., 2022). وكما هو الحال في جميع مجالات التدريس، فإن اتجاهات المعلمين لها مكانة مهمة في مجال الطلاب الموهوبين (Cross et al., 2018). إن المعلمين وخبراتهم التعليمية لها تأثير كبير على تحويل إمكانات الطلاب الموهوبين في أي مجال إلى موهبة وأداء استثنائي (Gagné, 2018). وبالنظر إلى الأدبيات، يتبين أن اتجاهات المعلمين نحو تعليم الطلاب الموهوبين كانت موضوعًا للبحث لسنوات عديدة وأُجريت العديد من الدراسات حول هذا الموضوع (Adler, 1961; Gagné, 2018; Peachman, 1942).

إذا تم تجميع الدراسات من حيث أربع استراتيجيات تعليمية رئيسية (التسريع والإثراء والتجميع والتوجيه) المستخدمة في مجال الموهوبين؛ فمن الواضح أن المعلمين يطورون في الغالب اتجاهات سلبية أو قلق تجاه ممارسات التسريع (Chessman, 2010; Gallagher et al., 2011; Siegle et al., 2013). وبالمثل، هناك اتجاهات سلبية تجاه ممارسات الإثراء (Begin & Gagné, 1994; McCoach & Siegle, 2007; Polyzopoulou et al., 2014). وتختلف الاتجاهات نحو تجميع الطلاب الموهوبين. وفي حين أظهرت بعض الدراسات اتجاهاً إيجابيًا نحو استراتيجية التجميع (Gallagher et al., 2011; Saunders-Stewart et al., 2013)، أظهرت بعض الدراسات اتجاهاً متناقضًا (ALGarni, 2012; Perkovic et al., 2015)، بينما كشفت دراسات أخرى عن اتجاهات سلبية فقط (Chessman, 2010; Laine et al., 2019; Troxclair, 2013). ولم تكن هناك دراسات حول اتجاهات المعلمين نحو استراتيجية الإرشاد والتوجيه mentoring.

بالنظر إلى مراجعة الأدبيات، يمكن الاستنتاج أنه لا يوجد إجماع على الحاجة إلى الخدمات التعليمية المقدمة للأطفال الموهوبين أو أولويتها. ومع ذلك، فإن النقطة المشتركة في هذه الدراسات هي أن المعلمين يظهرون أنهم يطورون اتجاهات إيجابية مع زيادة معرفتهم باحتياجات الطلاب الموهوبين وطرق التدخل التعليمي (Chessman, 2010; McCoach & Siegle, 2007; Polyzopoulou et al., 2014; H. S. Tortop & Kunt, 2013). في هذه المرحلة، تبرز أهمية تعليم المعلمين المؤهلين من أجل توفير المعلومات والأدوات والتعليم الداعم اللازم لتلبية الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين (Rowley, 2012).

مراجعة الأدبيات:

في برامج إعداد المعلمين في تركيا، لا يوجد مقرر إلزامي مباشر يتعلق بتعليم الموهوبين في أي برنامج جامعي، باستثناء برنامج تدريس التربية الخاصة الجامعي (Ugulu,2021). ويتم تضمين المقرر الإلزامي الوحيد في برنامج تدريس التربية الخاصة، بدلاً من أن يكون مقررًا مستقلاً، في البرنامج باسم "صعوبات التعلم والموهبة الخاصة"، بما في ذلك مجموعة صعوبات التعلم. وفي برامج التدريس الأخرى، يتم تضمين تعليم الطلاب الموهوبين ضمن المقرر الإلزامي المسمى "التربية الخاصة والدمج". ومن حيث المقررات الاختيارية، يُرى أن هناك عشر مقررات مختلفة تتعلق بتعليم الموهوبين في برنامج تدريس التربية الخاصة. وعند فحص برامج التدريس الأخرى من حيث المقررات الاختيارية، فقط "تدريس الرياضيات للطلاب الموهوبين" في برنامج تدريس الرياضيات في التعليم الابتدائي، و"الأطفال الموهوبون والتربية الخاصة" في برنامج التوجيه والإرشاد النفسي الجامعي، و"الإبداع في مرحلة الطفولة المبكرة والأنشطة الإبداعية للأطفال" في برنامج التعليم ما قبل المدرسة الجامعي. ويُرى أن هناك مقررات اختيارية مسماة (Yok, 2018). ومع ذلك، نظرًا لعدم وجود مدرسين مؤهلين في مجال تعليم الموهوبين، لا يمكن للعديد من المقررات الاختيارية أن تجد مكانًا في البرنامج (Ugulu, 2020).

عند النظر إلى الدراسات التي أجريت مع المعلمين العاملين في تركيا، وجد (H. S. Tortop & Kunt, 2013) أن متوسط درجات اتجاهات المعلمين العاملين في المدارس الابتدائية نحو تعليم الطلاب الموهوبين كانت أعلى قليلاً من المستوى المتوسط ولم تختلف وفقًا للجنس أو العمر أو الفرع. ومرة أخرى، حدد Kunt and Tortop (٢٠١٧) أن اتجاهات معلمي العلوم والتكنولوجيا نحو تعليم الطلاب الموهوبين كانت على مستوى إيجابي، أعلى قليلاً من الاتجاه غير الحاسم. ومن ناحية أخرى، وجد كايا Kaya (٢٠١٩) في بحثه أن اتجاهات معلمي الفصول الدراسية نحو تعليم الطلاب الموهوبين كانت "غير حاسمة". ووجد كايا وتورتوب Kaya and Tortop (٢٠٢٠) في دراستهما مع معلمي التوجيه والإرشاد أنه كان هناك القليل من الاتجاه الإيجابي نحو تعليم الطلاب الموهوبين.

في الدراسات التي أجريت مع المعلمين المحتملين، حدد يلدريم وأوز , Yildirim and Oz (٢٠١٨) أن المعلمين المحتملين لديهم اتجاهات إيجابية نحو الأطفال الموهوبين وتعليمهم. بالنظر إلى درجات الاتجاهات بين الأقسام، فقد ذكر أن طلاب قسم التربية الخاصة لديهم اتجاهات إيجابية أكثر. وفي دراسة أخرى أجريت مع المعلمين المحتملين، ذكر أن اتجاهات الطلاب الموهوبين نحو التعليم كانت إيجابية وإيجابية إلى حد ما (Gencel & Satmaz, 2017).

عند فحص هذه النتائج، يُرى أن كل من المعلمين والمعلمين المحتملين لا يزالون لا يمتلكون اتجاهاً واضحًا نحو الطلاب الموهوبين وتعليمهم. وقد تكون الاختلافات في نتائج البحث بسبب مناهج البحث وجودة التعليم المقدم في كليات التربية وتجارب الأفراد السابقة مع الموهوبين. ومع ذلك، مهما كان السبب، فليس من الخطأ القول إن تعليم الموهوبين غير كافٍ في جميع برامج التدريس الجامعية. وإذا تم قبول أن الأفراد الموهوبين يشكلون ما يقرب من ٢-٣٪ من سكان المجتمع، فيجب أن يكون هناك ٣٨٠٠٠٠ إلى ٥٧٠٠٠٠ طالب موهوب بين ١٩ مليون

طالب في مستويات ما قبل المدرسة والابتدائية والإعدادية والثانوية في تركيا (Çitil, 2018). ومع ذلك، اعتبارًا من العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢، يتلقى ما مجموعه ٦٧٣٧٥ طالبًا، منهم ١٢٥٧٩ في المدرسة الابتدائية و٤٣٩٥٤ في المدرسة الإعدادية و١٠٨٤٢ في المدرسة الثانوية، تعليمهم في مراكز العلوم والفنون، التي تتولى مهمة تدريب الطلاب الموهوبين / المتفوقين في تركيا. في هذا السياق، يمكن القول إن الطلاب الموهوبين هم إحدى الفئات الأقل استفادة من خدمات التعليم الداعم بين مجموعات الطلاب التي تحتاج إلى تربية خاصة (Ugulu, 2019). هناك عامل آخر يساهم في هذا العيب وهو أن خدمات التعليم الداعم غالبًا ما يتم تجاهلها بسبب تصور أن هؤلاء الطلاب يتمتعون بالفعل بمستوى عالٍ من الذكاء والقدرة ويمكنهم التحسن دون تلقي خدمات التعليم الداعم (Sisk, 2009; Van Tassel-Baska, 1997). ومع ذلك، على عكس هذا التصور، هناك العديد من الدراسات التي تُظهر أن الطلاب الموهوبين أقل احتمالية للنجاح دون تلقي خدمات التعليم الداعم وأن المعلمين يلعبون دورًا فعالاً في التطوير التعليمي والنجاح الأكاديمي لهؤلاء الطلاب (McCoach & Siegle, 2007).

هدف البحث:

من المهم فهم اتجاهات ومعتقدات المعلمين من أجل تحسين الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب الموهوبين وتنفيذ أساليب التعليم والتدريب الفعالة. وسيساهم هذا في تطوير اتجاهات إيجابية نحو تعليم الموهوبين. لذلك، ستكون هذه الدراسة مفيدة من حيث تقييم آثار المناهج المطبقة في برامج تدريب المعلمين في تركيا على اتجاهات المعلمين المحتملين من حيث تعليم الموهوبين. بالإضافة إلى ذلك، يُعتقد أن الدراسة ستكون مفيدة في رسم إطار عام للتدابير التي يجب اتخاذها لضمان قدرة المعلمين المحتملين على تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين في فصولهم المستقبلية. ونتيجة لذلك، فإن الغرض الرئيسي من هذه الدراسة هو تحديد اتجاهات المعلمين المحتملين نحو تعليم الطلاب الموهوبين / المتفوقين.

منهجية البحث

تصميم البحث

تستخدم الدراسة نموذج المسح وتصميم البحث الكمي. يعتبر نموذج المسح أسلوباً بحثياً يهدف إلى تحديد موقف ماضٍ أو حالي كما هو موجود. وفي هذا النموذج، لا يوجد جهد لتغيير أو التأثير على أي شيء هو موضوع البحث. والهدف من هذه الطريقة هو البحث عن إجابات لأسئلة ما هي الحالة الحالية للحدث أو المشكلة التي يرغب في البحث فيها من خلال المسح الميداني (Ugulu et al., 2008).

تتكون العينة البحثية من طلاب يدرسون في كلية التربية بجامعة حكومية في تركيا. وفي عينة البحث، كان ١٣٢ (٧٩٪) من المعلمين المحتملين من الإناث و٣٥ (٢١٪) من الذكور. وعلى مستوى القسم، كان ٨١ (٤٨,٥٪) من المعلمين المحتملين يدرسون في التربية الخاصة، و٥١ (٣٠,٥٪) في التربية التركية، و٣٥ (٢١٪) في التربية العلمية. ولأنه كان يُعتقد أنه من الصعب الوصول إلى جميع الطلاب في نطاق الدراسة، فقد تم اختيار العينة. وتتكون عينة

الدراسة من ١٦٧ مدرسًا محتملًا يدرسون في نفس الجامعة. وتم إنشاء العينة باستخدام طريقة أخذ العينات المريحة convenience sampling method من بين طرق أخذ العينات غير العشوائية (Fraenkel & Wallen, 2006). وفي طريقة أخذ العينات المريحة، يختار الباحث موقفًا قريبًا وسهل الوصول إليه. وتجلب طريقة أخذ العينات هذه السرعة والعملية للبحث (Ugulu, 2015). ويعرض جدول ١ بعض المعلومات الديموغرافية لطلاب الجامعة في العينة.

الجدول ١

المعلومات الديموغرافية لمجموعة المعاينة.

المتغير	البيان	ن	%
الجنس	أنثى	١٣٢	٧٩,٠
	ذكر	٣٥	٢١,٠
القسم	التربية الخاصة	٨١	٤٨,٥
	التربية التركية	٥١	٣٠,٥
	التربية العلمية	٣٥	٢١,٠
العمر	١٩	٢٧	١٦,٢
	٢٠	٥٠	٢٩,٩
	٢١	٢٨	١٦,٨
	٢٢	٢٥	١٥,٠
	٢٣	١٢	٧,٢
	٢٤	١٠	٦,٠
	٢٥ فأكثر من	١٥	٨,٩

تحليل البيانات

لتحديد طريقة التحليل الإحصائي التي سيتم تطبيقها على البيانات الكمية المجمعة، تم أولاً تحديد ما إذا كانت البيانات تظهر توزيعًا طبيعيًا. ولهذا الغرض، تم حساب معامل التفرطح على أنه

٠,٢١٢ ومعامل الالتواء على أنه -٠,١٧٥ (الجدول ٢). وفقًا لهوك Huck (٢٠٠٨)، **فإن حقيقة أن هذه القيم تتراوح بين -١ و+١ تشير إلى أن البيانات تظهر توزيعًا طبيعيًا**. بناءً على معاملات التفرطح والالتواء، تم قبول أن البيانات أظهرت توزيعًا طبيعيًا وتم استخدام الاختبارات المعلمية (البارامترية) في التحليل (Tabachnick & Fidell, 2007). تم حساب المتوسطات الحسابية وقيم الانحراف المعياري لتحديد مستويات اتجاهات المعلمين المحتملين نحو تعليم الموهوبين. وتم إجراء اختبار t للعينات المستقلة لتحديد ما إذا كان هناك فرق بين مستويات اتجاهات الطلاب نحو تعليم الموهوبين اعتمادًا على جنسهم (Yorek, Sahin & Ugulu, 2010; Yorek, Ugulu et al., 2010). وتم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحليل التباين لتحديد ما إذا كان هناك فرق في الاتجاهات اعتمادًا على المستوى الدراسي للطلاب (Aydin et al., 2015; Koruoglu et al., 2015). وإذا كان هناك فرق في تحليل التباين، فقد تم إجراء التحليل باستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للتحكم في الفرق. بالإضافة إلى ذلك، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين الأبعاد الفرعية للمقياس اعتمادًا على البيانات التي تم جمعها.

الجدول ٢

معاملات التفرطح والالتواء لمقياس الاتجاهات لتعليم الموهوبين.

البعد	ن	التفرطح	الالتواء
دعم واحتياجات الطلاب الموهوبين (SNGS)	١٦٧	-٠,٤٠٥	٠,٠٤٧
معارضة الخدمات الخاصة للطلاب الموهوبين (OSSGS)	١٦٧	-٠,٥٣٠	٠,٢٧٢
القيمة الاجتماعية للطلاب الموهوبين (SVGS)	١٦٧	-٠,٤٢٣	-٠,١٥٧
استبعاد وعزل الطلاب الموهوبين (EIGS)	١٦٧	-٠,٢٠٢	٠,٢٦٢
إنشاء فصول خاصة بالقدرات (CSAC)	١٦٧	٠,١١٩	-٠,٥٠٣
تخطي الصفوف (GS)	١٦٧	٠,٠٨٨	٠,٢٤٠
المجموع	**١٦٧**	**-٠,١٧٥**	**٠,٢١٢**

أداة جمع البيانات:

تم استخدام أداة جمع البيانات "مقياس الاتجاهات نحو تعليم الموهوبين"، والذي تم تطويره لأول مرة من قبل ناديو Nadeau (١٩٨٤) وجانيه وناديو Gagné and Nadeau (١٩٨٥) وتم تعديله إلى اللغة التركية بواسطة تورتوب Tortop (٢٠١٢)، في هذا البحث.

يتكون المقياس من ٦ أبعاد فرعية و ٣٤ مفردة. ويحتوي المقياس على ٨ مفردات في البعد الفرعي "دعم واحتياجات الطلاب الموهوبين"، و ٩ مفردات في البعد الفرعي "معارضة الخدمات الخاصة للطلاب الموهوبين"، و ٥ مفردات في البعد الفرعي "القيمة الاجتماعية للطلاب الموهوبين"، و ٣ مفردات في البعد الفرعي "استبعاد وعزل الطلاب الموهوبين"، و ٤ مفردات في البعد الفرعي "إنشاء فصول ذات قدرات خاصة"، و ٥ مفردات في البعد الفرعي "تخطي الصفوف".

تم تطبيق المقياس على الطلاب عبر الإنترنت عبر فصول جوجل Google Classroom خلال الفصل الدراسي الربيعي من العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢. ونتيجة لتحليل البيانات المجمعة، كان معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ ٠,٦٧ للبعد الفرعي "دعم واحتياجات الطلاب الموهوبين"، و٠,٧٧ للبعد الفرعي "معارضة الخدمات الخاصة للطلاب الموهوبين"، و٠,٦٦ للبعد الفرعي "القيمة الاجتماعية للطلاب الموهوبين"، و٠,٥٤ للبعد الفرعي "استبعاد وعزل الطلاب الموهوبين"، و٠,٥٠ للبعد الفرعي "إنشاء فصول ذات قدرات خاصة"، و٠,٤٨ للبعد الفرعي "تخطي الصفوف"، و٠,٨٧ للمقياس بأكمله.

نتائج الدراسة:

الغرض الرئيسي من هذه الدراسة هو تحديد اتجاهات المعلمين المحتملين نحو تعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين. ولهذا الغرض، تم عرض النتائج التي تم الحصول عليها من "مقياس الاتجاه نحو تعليم الموهوبين" وأبعاده الفرعية، والتي تستخدم كأداة لجمع البيانات، في جداول في هذا القسم. تُظهر البيانات في الجدول ٣، فيما يتعلق بالبعد الفرعي "دعم واحتياجات الطلاب الموهوبين"، أن المعلمين المحتملين صرحوا "يوافقون بشدة" على المفردة: "يجب على المدارس تقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب الموهوبين". وبنسبة ٦٠٪، و٤٤,٩٪ في المفردة: "يحتاج الأفراد الموهوبون إلى اهتمام ودعم خاصين لتطوير قدراتهم بشكل كامل". و٣٨,٩٪ في المفردة: "يجب أن نبذل نفس الاستثمارات للطلاب الموهوبين كما فعلنا للطلاب ذوي صعوبات التعلم". وقد تبين أن ٤٦,١٪ من المشاركين قالوا "موافقون" على المفردة: "غالبًا ما يشعر الأطفال الموهوبون بالملل في المدرسة لأن احتياجاتهم التعليمية لا يتم تلبيتها بشكل كافٍ". و٣٧,٧٪ من المشاركين قالوا "يضيع الطلاب الموهوبون وقتهم في الفصول الدراسية العادية لأن احتياجاتهم التعليمية لا يتم تلبيتها بشكل كافٍ". وتُظهر هذه التقييمات أن المعلمين المحتملين ليس لديهم اتجاه داعم تمامًا نحو استخدام الطلاب الموهوبين لخدمات التربية الخاصة. وقد يكون هذا لأن المعلمين المحتملين يعتبرون في المقام الأول الأفراد ذوي الإعاقة ضمن نطاق خدمات التربية الخاصة.

لقد لوحظ أن ٤٠,١٪ من المشاركين أعطوا الإجابة "محايدة" و٢٩,٣٪ "غير موافقين" على المفردة: "المدارس كافية بالفعل لتلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة للطلاب الموهوبين"

في هذا البعد. وقد تبين أن المعلمين المحتملين كانوا مترددين بشأن كفاية المدارس في تلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة للطلاب الموهوبين وأن جزءًا كبيرًا منهم يعتقد أنها غير كافية. وحقيقة أن ٣٥,٩٪ من المشاركين أجابوا "محايدًا" على المفردة: "البرامج العادية للمدارس تطفئ الفضول الفكري للطلاب الموهوبين". و ٣٣,٥٪ من المشاركين أجابوا "محايدًا" على المفردة: "غالبًا ما يتم إهمال الاحتياجات التعليمية الخاصة للطلاب الموهوبين في المدارس" يدعم هذا الموقف أيضًا.

الجدول ٣ البعد الفرعي: دعم واحتياجات الطلاب الموهوبين.

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١. يجب على المدارس تقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب الموهوبين.	١	٠,٦	٩	٤,٥	١١	٦,٦	٤٥	٢٦,٩	١٠١	٦٠,٥
٢. غالبًا ما يشعر الأطفال الموهوبون بالملل في المدرسة لأن احتياجاتهم التعليمية لا يتم تلبيتها بشكل كافٍ.	٢	١,٢	٩	٥٠٤	٣٧	٢٢,٢	٧٧	٤٦,١	٤٢	٢٥,١
٣. يهدر الطلاب	١٠	٦,٠	٣٢	١٩,٢	٤٣	٢٥,٧	٦٣	٣٧,٧	١٩	١١,٤

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الموهوبون وقتهم في الفصول الدراسية العادية لأن احتياجاتهم التعليمية لا يتم تلبيتها بشكل كافٍ.										
٤. غالبًا ما يتم إهمال الاحتياجات التعليمية الخاصة للطلاب الموهوبين في المدارس.	٣	١,٨	١٤	٨,٤	٥٦	٣٣,٥	٥٦	٣,٥	٣٨	٢٢,٨
٥. يحتاج الأفراد الموهوبون إلى اهتمام ودعم خاصين لتطوير قدراتهم بشكل كامل.	٢	١,٢	٨	٤,٨	١٣	٧,٨	٦٩	٤١,٣	٧٥	٤٤,٩
٦. المدارس كافية بالفعل	٢٨	١٦,٨	٤٩	٢٩,٣	٦٧	٤٠,١	١٣	٧,٨	١٠	٦,٠

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
لتلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة للطلاب الموهوبين.										
٧. يجب أن نستثمر في الطلاب الموهوبين نفس الاستثمارات التي قمنا بها مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	٥	٣,٠	١٦	٩,٦	٢١	١٢,٦	٦	٣٥,٩	٦٥	٣٨,٩
٨. البرامج العادية للمدارس تطفئ الفضول الفكري للطلاب الموهوبين.	٥	٣,٠	١٦	٩,٦	٦٠	٣٥,٩	٦٤	٣٢,٣	٣٢	١٩,٢

فيما يتعلق بالبعد الفرعي "معارضة الخدمات الخاصة للطلاب الموهوبين"، تظهر البيانات في الجدول ٤ أن المعلمين المحتملين أجابوا بـ "موافق" بنسبة ٤١,٩٪ على المفردة: "المسؤولية الكبرى عن تنمية مواهب الطلاب الموهوبين تقع على عاتق أسرهم". وقد تم تحديد أن المعلمين المحتملين أعطوا الإجابة "محايدة" بنسبة ٤٣,٧٪ على المفردة: "الطلاب الموهوبون في

المدارس هم بالفعل في وضع متميز"، و ٣١,١٪ على المفردة: "لا ينبغي أن يضطر دافعو الضرائب إلى دفع الضرائب للاحتياجات التعليمية للطلاب الموهوبين"، و ٣٣,٥٪ على المفردة: "الأطفال العاديون هم المورد الرئيسي لمجتمعنا، لذلك يجب أن يكونوا في مركز اهتمامنا". و ٢٩,٩٪ على المفردة: "إذا تم منح الأطفال الموهوبين دعمًا واهتمامًا خاصين، فقد يصبحون متعجرفين أو أنانيين". الإجابات تدعم أنه كما هو الحال في البعد الفرعي الأول، لا يتمتع المعلمون المحتملون بمستوى عالٍ من الاتجاه الإيجابي نحو الدعم التعليمي للطلاب الموهوبين.

الجدول ٤ البعد الفرعي: معارضة الخدمات الخاصة للطلاب الموهوبين.

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١. الطلاب الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة أكثر من غيرهم هم الطلاب ذوو صعوبات التعلم.	١٨	١٠,٨	٤٨	٢٨,٧	٣١	١٨,٦	٤٥	٢٦,٩	٢٥	١٥,٠
٢. البرامج الخاصة للطلاب الموهوبين غير مريحة لأنها ستخلق النخبوية.	٢٨	١٦,٨	٤٨	٢٨,٧	٤٥	٢٦,٩	٢٦	١٥,٦	٢٠	١٢,٠

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٣. الخدمات التعليمية الخاصة للطلاب الموهوبين هي علامة على التمييز.	٤٣	٢٥,٧	٦٣	٣٧,٧	٢٧	١٦,٢	١٩	١١,٤	١٥	٩,٠
٤. نحن مسؤولون عن دعم الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وليس الطلاب الموهوبين.	٣٨	٢٢,٥	٤٢	٢٥,١	٢٨	١٦,٨	٣٨	٢٢,٥	٢١	١٢,٦
٥. تقع المسؤولية الكبرى عن تنمية مواهب الطلاب الموهوبين على عاتق أسرهم.	٤	٢,٤	٢١	١٢,٦	٣٨	٢٢,٨	٧٠	٤١,٩	٣٤	٢٠,٤

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٦. الطلاب الموهوبون في المدارس هم بالفعل في وضع متميز.	١٩	١١,٤	٣٨	٢٢,٨	٧٣	٤٣,٧	٢٣	١٣,٨	١٤	٨,٤
٧. لا ينبغي أن يتحمل دافعو الضرائب تكاليف الاحتياجات التعليمية للطلاب الموهوبين.	٢٤	١٤,٤	٣٨	٢٢,٨	٥٢	٣١,١	٢٥	١٥,٠	٢٨	١٦,٨
٨. الأطفال العاديون هم المورد الرئيسي لمجتمعنا، لذا يجب أن يكونوا في مركز اهتمامنا.	٢١	١٢,٦	٣٥	٢١,٠	٥٦	٣٣,٥	٣٨	٢٢,٨	١٧	١٠,٢
٩. إذا حصل	٣٠	١٨,٠	٤٨	٢٨,٧	٥٠	٢٩,٩	٢٣	١٣,٨	١٦	٩,٦

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الأطفال الموهوبون على دعم واهتمام خاص، فقد يصبحون متعجرفين أو أنانيين.										

تُظهر البيانات في الجدول ٥، فيما يتعلق بالبعد الفرعي "القيمة الاجتماعية للطلاب الموهوبين"، أن المعلمين المحتملين صرحوا بأنهم "يوافقون بشدة" على ٤٣,٧٪ للمفردة: "الموهوبون كنز لا يقدر بثمن لمجتمعنا". وفي بُعد القيمة الاجتماعية للموهوبين، "يوافقون" بنسبة ٣٢,٩٪ للمفردة: "أود أن أعتبر عضوًا موهوبًا في المجتمع"، "أوافق" بنسبة ٣٨,٩٪ للمفردة: "يجب على المجتمع تنمية مواهب الأفراد الموهوبين على أعلى مستوى من أجل التقدم". و "أوافق" بنسبة ٣٤,١٪ للمفردة: "نحن نخلق الطبقة المهيمنة في مستقبلنا من خلال تقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب الموهوبين". (الجدول ٥). في هذا البعد، أعطى المعلمون المحتملون إجابة "محايدة" بمعدل ٣٢,٩٪ للمفردة: "سيتكون قادة الغد في الغالب من الأفراد الموهوبين اليوم". ويمكن اعتبار حقيقة أن المرشحين أعطوا إجابات "موافق بشدة" و "موافق" خاصة على المفردة: "الموهوبون كنز لا يقدر بثمن لمجتمعنا" بمعدل إجمالي قدره ٨٥,٦٪ بمثابة مؤشر على أنهم يدركون بشكل كبير القيمة الاجتماعية للأفراد الموهوبين (الجدول ٥). وعندما يتم تقييم إجابات "أوافق بشدة" و"أوافق" معًا، يمكن القول إن المعلمين المحتملين يدركون عمومًا الأهمية الاجتماعية للأفراد الموهوبين.

الجدول ٥ البعد الفرعي: القيمة الاجتماعية للطلاب الموهوبين.

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١. الموهوبون كنز لا يقدر	٢	١,٢	٩	٥,٤	١٣	٧,٨	٧٠	٤١,٩	٧٣	٤٣,٧

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
بثمن لمجتمعنا.										
٢. أود أن أعتبر عضوًا موهوبًا في المجتمع.	١١	٦,٦	٣٨	٢٢,٨	٤٢	٢٥,١	٥٥	٣٢,٩	٢١	١٢,٦
٣. يجب على المجتمع أن يطور مواهب الأفراد الموهوبين على أعلى مستوى من أجل التقدم.	١	٠,٦	١٢	٧,٢	٢٦	١٥,٦	٦٥	٣٨,٩	٦٣	٣٧,٧
٤. نحن نخلق الطبقة المهيمنة في مستقبلنا من خلال تقديم خدمات التربية الخاصة	٧	٤,٥	٢٤	١٤,٤	٣٧	٢٢,٢	٥٧	٣٤,١	٤٢	٢٥,١

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
للطلاب الموهوبين.										
٥. سيتألف قادة الغد في الغالب من الأفراد الموهوبين اليوم.	١٩	١١,٤	٣٧	٢٢,٢	٥٥	٣٢,٩	٣٤	٢٠,٨	٢٢	١٣,٢

عند فحص الجدول ٦، نجد أن ٣٥,٣٪ من المستجيبين أجابوا بـ "موافق" على المفردة: "يشعر بعض المعلمين بأن سلطتهم يقوضها الطلاب الموهوبون." في هذا البعد، و"محايد" بنسبة ٣٥,٣٪ على المفردات: "إذا تم تصنيف الطفل على أنه موهوب، فسوف يواجه صعوبة في تكوين صداقات." و"غالبًا ما يتم نبذ الأطفال الموهوبين لأنهم موضع حسد". وعند فحص الإجابات المقدمة لهذا البعد الفرعي، يمكن القول إن المعلمين المحتملين لديهم رأي مفاده أن الطلاب الموهوبين مستبعدون عمومًا من البيئة الاجتماعية أو معزولون.

الجدول ٦ البعد الفرعي: استبعاد وعزلة الطلاب الموهوبين.

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١. إذا تم تصنيف الطفل على أنه موهوب، فسيواجه صعوبة في تكوين صداقات.	١٥	٩,٠	٢٩	١٤,٤	٥٩	٣٤٣	٤٥	٢٦,٩	١٩	١١,٤

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
٢. يشعر بعض المعلمين أن سلطتهم تقوضها الطلاب الموهوبون.	٩	٥,٤	١٧	١٠,٢	٥٠	٢٩,٩	٥٩	٣٥,٣	٣٢	١٩,٢
٣. غالبًا ما يتم نبذ الأطفال الموهوبين لأنهم موضع حسد.	١٠	٦,٠	٢٤	١٤,٤	٥٩	٣٥,٣	٥٢	٣١,١	٢٢	١٣,٢

فيما يتعلق بالبعد الفرعي "إنشاء فصول ذات قدرات خاصة"، أعطى المعلمون المحتملون الإجابة "موافق" بنسبة ٢٩,٩٪ على المفردة: "يجب تشجيع الطلاب الموهوبين على الدراسة في الفصول الدراسية العادية لأن الطلاب الموهوبين يعملون كمحفز فكري للطلاب الآخرين". و "إذا قسمنا الطلاب إلى موهوبين وآخرين، فإننا نزيد من التسميات. على سبيل المثال، قوي - ضعيف، كافٍ - غير مناسب". وقد تم تحديد أن ٣٢,٩٪ من المعلمين المحتملين أعربوا عن رأيهم بأنه "محايد" مع "أفضل طريقة لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب الموهوبين هي وضعهم في فصول خاصة". و "يجب تشجيع الطلاب الموهوبين على الدراسة في الفصول الدراسية العادية لأن الطلاب الموهوبين يعملون كمحفز فكري للطلاب الآخرين". (الجدول ٧). فيما يتعلق بهذا البعد، يُرى أن آراء المعلمين المحتملين موزعة بين المفردات. قد يكون هذا بسبب حقيقة أن المعلمين المحتملين ليس لديهم معرفة كافية بتعليم الطلاب الموهوبين وممارسات الدمج.

لقد تم تحديد أن المعلمين المحتملين أعطوا الإجابة "موافق" على المفردات: "معظم الطلاب الموهوبين الذين يتخطون الصفوف يواجهون صعوبة في التواصل مع مجموعتهم الأكبر سنًا". و "إضاعة الطالب الموهوب للوقت في الصف يسبب ضررًا أكبر من التكيف مع فئة عليا متخطاة" في البعد الفرعي الأخير من المقياس، "تخطي الصف"، بمعدل ٣٩,٥٪ و ٣٧,١٪

على التوالي. وأفادوا أنهم غير حاسمين بشأن المفردة: "آباء الأطفال الموهوبين يضغطون باستمرار على أطفالهم لتخطي الصفوف"، وبنسبة ٣٧,٧٪ والمفردة: "يجب السماح للغالبية العظمى من الأطفال الموهوبين بتخطي الصفوف" بنسبة ٣٥,٣٪. وبالنسبة للمفردة: "إذا تم تخطي الطلاب الموهوبين، فإنهم يفقدون أفكارًا مهمة"، ذكر المعلمون المحتملون أنهم لا يوافقون على ٢٩,٩٪ وكانوا غير حاسمين بنسبة ٢٩,٩٪ (الجدول ٨). قد يكون توزيع الآراء راجعًا إلى حقيقة أن المعلمين المحتملين ليس لديهم معرفة كافية بتعليم الطلاب الموهوبين وممارسات الدمج.

الجدول ٧ البعد الفرعي: إنشاء فصول خاصة بالقدرات الخاصة.

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١. أفضل طريقة لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب الموهوبين هي وضعهم في فصول خاصة.	١٠	٦,٠	٣٣	١٩,٨	٥٥	٣٢,٩	٣٨	٢٢,٨	٣١	١٨,٦
٢. إنشاء فصول خاصة للطلاب الموهوبين يجعل الطلاب الآخرين يشعرون	٢٧	١٦,٢	٣٧	٢٢,٢	٤٠	٢٤,٠	٤٣	٢٥,٧	٢٠	١٢,٠

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
بعدم قيمتهم.										
٣. يجب تشجيع الطلاب الموهوبين على الدراسة في الفصول العادية لأن الطلاب الموهوبين يعملون كمحفز فكري للطلاب الآخرين.	١١	٦,٦	٢٣	١٣,٨	٥٥	٣٢,٩	٥٠	٢٩,٩	٢٨	١٦,٨
٤. إذا قسمنا الطلاب إلى موهوبين وآخرين، فإننا نزيد من التسميات. على سبيل المثال، قوي - ضعيف،	٥	٣,٠	٢٢	١٣,٢	٤٠	٢٤,٠	٥٠	٢٩,٩	٥٠	٢٩,٩

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
كافٍ - غير مناسب.										

عند فحص مستويات الارتباط بين الأبعاد في ضوء البيانات الواردة في الجدول ٩، يتبين أن بُعد "دعم واحتياجات الطلاب الموهوبين" له ارتباط موجب ودال عند مستوى ٠,٠١ مع أبعاد "استبعاد وعزل الطلاب الموهوبين" و"القيمة الاجتماعية للطلاب الموهوبين" و"التخطي الصفي". وقد تبين أن بُعد "معارضة الخدمات الخاصة للطلاب الموهوبين" كان مرتبطًا سلبًا مع أبعاد "استبعاد وعزل الطلاب الموهوبين" و"القيمة الاجتماعية للطلاب الموهوبين" عند مستوى ٠,٠١، وإيجابيًا عند مستوى ٠,٠١ مع أبعاد "إنشاء فصول خاصة" و"التخطي الصفي". كما يتبين أن بُعد "القيمة الاجتماعية للطلاب الموهوبين" له ارتباط موجب ودال عند مستوى ٠,٠١ مع بُعد "استبعاد وعزل الطلاب الموهوبين". وقد تم تحديد أن بُعد "استبعاد وعزل الطلاب الموهوبين" كان مرتبطًا سلبًا بأبعاد "إنشاء فصول ذات قدرات خاصة" و"تخطي الصفوف" عند مستوى ٠,٠١، وأن بُعد "إنشاء فصول ذات قدرات خاصة" كان مرتبطًا بشكل إيجابي ببعد "تخطي الصفوف" عند مستوى ٠,٠١ (الجدول ٩).

الجدول ٨ البعد الفرعي لتخطي الصفوف.

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
١. يواجه معظم الطلاب الموهوبين الذين يتخطون الصفوف صعوبة في التواصل مع	١٣	٧,٨	٢٩	١٧,٤	٣٩	٢٣,٤	٦٦	٣٩,٥	٢٠	١٢,٠

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مجموعتهم الأكبر سنًا.										
٢. إن إضاعة الطالب الموهوب للوقت في الصف الدراسي يضر أكثر من التكيف مع فئة عليا متخطية.	٥	٣,٠	٢٢	١٣,٢	٥٣	٣١,٧	٦٢	٣٩,١	٢٥	١٥,٠
٣. يضغط أولياء أمور الأطفال الموهوبين باستمرار على أطفالهم لتخطي الصفوف.	١٨	١٠,٨	٣٣	١٩,٨	٦٣	٣٧,٧	٣٥	٢١,٠	١٨	١٠,٨
٤. إذا تم تخطي الطلاب الموهوبين، فإنهم يفقدون	٢٤	١٤,٤	٥٠	٢٩,٩	٥٠	٢٩,٩	٣٠	١٨,٠	١٣	٧,٨

المفردة	أرفض بشدة		أرفض		محايد		أوافق		أوافق بشدة	
المفردة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أفكارًا مهمة.										
٥. يجب السماح للغالبية العظمى من الأطفال الموهوبين بتخطي الصفوف.	١٢	٧,٢	٢٣	١٣,٨	٥٩	٣٥,٣	٤٧	٢٨,١	٢٦	١٥,٦

الجدول ٩ مستوى العلاقة بين الأبعاد الفرعية.

البعد الفرعي	SNGS	OSSGS	SVGS	EIGS	CSAC	GS
دعم واحتياجات الطلاب الموهوبين (SNGS)	٠,١٢	**٠,٤٥	**٠,٢١	٠,١٠	**٠,٣٠	**٠,٦٨
المعارضة الخاصة لخدمات الطلاب الموهوبين (OSSGS)		**٠,٢٢	-**٠,٤٢	**٠,٣٩	**٠,٤٩	**٠,٧٠
القيمة الاجتماعية للطلاب			**٠,٢٢	-٠,١٣	٠,١٢	**٠,٢٨

البعد الفرعي	SNGS	OSSGS	SVGS	EIGS	CSAC	GS
الموهوبين (SVGS)						
استبعاد وعزل الطلاب الموهوبين (EIGS)				-٠,٣٦**	-٠,٢٤**	-٠,٠٥
الفصول الخاصة بالقدرة على الإبداع (CSAC)					٠,٢٩**	٠,٤٩**
تخطي الصفوف (GS)						٠,٦٩**

عند فحص الجدول ١٠، يمكن ملاحظة أن متوسط الدرجات التي حصل عليها المعلمون المحتملون في البعد الفرعي "دعم واحتياجات الطلاب الموهوبين" لا تختلف بشكل كبير وفقًا للجنس ($t167 = 1.024, p > 0.05$). كما يُلاحظ أن إجمالي الدرجات التي حصل عليها المعلمون المحتملون في البعد الفرعي "معارضة الخدمات الخاصة للطلاب الموهوبين" لا تظهر فرقًا إحصائيًا دالاً وفقًا للجنس ($t167 = 0.246, p > 0.05$). وقد وجد أن الدرجات التي حصل عليها المعلمون المحتملون من الإناث والذكور في البعد الفرعي "القيمة الاجتماعية للطلاب الموهوبين" لا تختلف بشكل كبير وفقًا للجنس ($t167 = 0.266, p > 0.05$).

عند فحص الدرجات التي تم الحصول عليها من البعد الفرعي "استبعاد وعزل الطلبة الموهوبين"، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للجنس ($t167= 1.266, p > 0.05$). وبالنسبة للدرجات الكلية التي تم الحصول عليها من البعد الفرعي "إنشاء فصول للقدرات الخاصة"، تبين أن متوسط درجات الذكور ($X=12.60$) أعلى من متوسط درجات الإناث، وأن هذا الاختلاف ذو دلالة إحصائية ($t167=3.159, p < 0.05$). وتبين أن الدرجات التي تم الحصول عليها في البعد الفرعي "تخطي الصف" لم تختلف بشكل كبير حسب الجنس ($t167=0.098, p > 0.05$)) (الجدول ١٠).

الجدول ١٠ نتائج اختبار t للدرجات التي تم الحصول عليها من مقياس الاتجاهات نحو تعليم الموهوبين حسب الجنس.

البعد الفرعي	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح.	قيمة t	مستوى الدلالة
دعم واحتياجات الطلاب الموهوبين (SNGS)	إناث	١٣٢	٣٠,٣٠	١,٣٨	١٦٥	١,٠٢٤	٠,٣١٠
	ذكور	٣٥	٣١,١١	٤,١٦			
معارضة الخدمات الخاصة للطلاب الموهوبين (OSSGS)	إناث	١٣٢	٢٧,٨٠	٦,٦١	١٦٥	٠,٢٤٦	٠,٨٠٧
	ذكور	٣٥	٢٨,٠٩	٥,٨٩			
القيمة الاجتماعية للطلاب الموهوبين (SVGS)	إناث	١٣٢	١٦,٨٨	٢,٢٩	١٦٥	٠,٢٦٦	٠,٧٩١
	ذكور	٣٥	١٦,٩٧	١,٦٩			
استبعاد وعزل الطلاب الموهوبين (EIGS)	إناث	١٣٢	١٠,١٠	٢,٣٧	١٦٥	١,٢٦٦	٠,٢١١
	ذكور	٣٥	٩,٥٤	٢,٢٩			
إنشاء فصول ذات قدرات خاصة (CSAC)	إناث	١٣٢	١٠,٩٠	٢,٨٩	١٦٥	٣,١٥٩	٠,٠٠٣
	ذكور	٣٥	١٢,٦٠	٢,٢١			
	إناث	١٣٢	١٥,٧٣	٢,٨٤	١٦٥	٠,٠٩٨	٠,٩٢٢

البعد الفرعي	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح.	قيمة t	مستوى الدلالة
تخطي الصفوف (GS)	ذكور	٣٥	١٥,٦٩	٢,٥٦			
المجموع	إناث	١٣٢	١١١,٧١	١١,٧٩	١٦٥	١,١٩٢	٠.٢٣٨
	ذكور	٣٥	١٤٤,٠٠	٩,٦٠			

تظهر النتائج في الجدول ١١ أن الدرجات التي تم الحصول عليها من بُعد "دعم واحتياجات الطلاب الموهوبين" تختلف بشكل كبير وفقًا لأقسام المعلمين المحتملين = [F (2, 164) (6.706, p < 0.05]. وتم إجراء اختبار LSD للكشف عن الفرق الدال بين الأقسام. وعند فحص نتائج اختبار LSD في الجدول ١٢، نرى أن هناك تمايزًا لصالح الطلاب في قسم التربية الخاصة بين قسم التربية الخاصة وقسم تدريس العلوم.

الجدول ١١ تحليل التباين نتائج الدرجات التي تم الحصول عليها من مقياس الاتجاه نحو تعليم الموهوبين حسب القسم.

البعد الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
دعم واحتياجات الطلاب الموهوبين (SNGS)	بين المجموعات	٢٣٦,١٢٣	٢	١١٨,٠٦٢	٦,٧٠٦	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٢٨٨٧,٤٤٦	١٦٤	١٧,٦٠٦		
	المجموع	٣١٢٣,٥٦٩	١٦٦			
معارضة الخدمات الخاصة	بين المجموعات	٧٨٢,٧٧٣	٢	٣٩١,٣٨٦	١٠,٤٦٩	٠,٠٠٠

البعد الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
للطلاب الموهوبين (OSSG) (S	داخل المجموعات	٦١٣١,٠٥٩	١٦٤	٣٧,٣٨٥		
	المجموع	٦٩١٣,٨٣٢	١٦٦			
القيمة الاجتماعية للطلاب الموهوبين (SVGS)	بين المجموعات	١٠,٦١٧	٢	٥,٣٠٨	١,١٢٤	٠,٣٢٨
	داخل المجموعات	٧٧٤,٦٥٣	١٦٤	٤,٧٢٣		
	المجموع	٧٨٥,٢٦٩	١٦٦			
استبعاد وعزل الطلاب الموهوبين (EIGS)	بين المجموعات	١,٨١٤	٢	٠,٩٠٧	٠,١٦٢	٠,٨٥١
	داخل المجموعات	٩١٩,١٣٢	١٦٤	٥,٦٠٤		
	المجموع	٩٢٠,٩٤٦	١٦٦			
خلق قدرة خاصة الفصول الدراسية (CSAC)	بين المجموعات	١١,٧٥٤	٢	٥,٨٧٧	٠,٦٧٢	٠,٥١٢
	داخل المجموعات	١٤٣٤,١٧٤	١٦٤	٨,٧٤٥		

البعد الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	المجموع	١٤٤٥,٩٢٨	١٦٦			
تخطي الصفوف (GS)	بين المجموعات	١٦٢,٧٧٩	٢	٨١,٣٩٠	١١,٩١٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١١٢٠,٥٥٠	١٦٤	٦,٨٣٣		
	المجموع	١٢٨٣,٣٢٩	١٦٦			
المجموع	بين المجموعات	٣٤٦٤,٥٦٨	٢	١٧٣٢.٢٨٤	١٥,٧٦٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٨٠١٧,٣٠٠	١٦٤	١٠٩,٨٦٢		
	المجموع	٢١٤٨١,٨٦٨	١٦٦			

لقد وجد أن الدرجات التي تم الحصول عليها من البعد الفرعي "معارضة الخدمات الخاصة للطلبة الموهوبين" تختلف بشكل كبير وفقًا للأقسام [F(2, 164)=10.469, p< 0.001]. وقد تم تحديد أن الفارق الكبير كان لصالح الطلبة الدارسين في قسم التربية الخاصة بين التربية الخاصة - التعليم التركي والتربية الخاصة - التعليم العلمي. أما الدرجات التي تم الحصول عليها من البعد الفرعي "القيمة الاجتماعية للطلبة الموهوبين" فلم تختلف بشكل كبير وفقًا لأقسام الطلبة [F(2, 164)=1.124, p> 0.05]. كما لوحظ أن الدرجات التي تم الحصول عليها من البعد الفرعي "استبعاد وعزل الطلاب الموهوبين" لم تختلف بشكل كبير وفقًا لأقسام الطلاب [F (2, 0.162, p > 0.05] =1644). ولم تختلف الدرجات التي تم الحصول عليها في البعد الفرعي "إنشاء فصول ذات قدرات خاصة" بشكل كبير وفقًا لأقسام الطلاب [F (2, 164) =

[0.672, p > 0.05. وقد تم تحديد أن الدرجات التي تم الحصول عليها في البعد الفرعي "تخطي الصف" تختلف بشكل كبير وفقًا لأقسام الطلاب [F (2, 164) = 11.192, p < 0.001]. ووفقًا لنتائج اختبار LSD، الذي أجري للكشف عن المجموعات التي كان الفرق بينها، فقد تم تحديد وجود فرق كبير لصالح تدريس التربية الخاصة بين أقسام التربية الخاصة - التربية التركية والتربية الخاصة - التربية العلمية (الجدول ١٢).

أخيرًا، تم التوصل إلى أن الدرجات التي تم الحصول عليها للمقياس بأكمله اختلفت بشكل كبير وفقًا لأقسام المعلمين المحتملين [F (2, 164) = 15.768, p < 0.001] (الجدول ١١). ووفقًا لنتائج اختبار LSD، فقد تم تحديد وجود فرق كبير دال بين التربية الخاصة - التعليم التركي والتربية الخاصة - تعليم العلوم لصالح التربية الخاصة، وبين التعليم التركي وتعليم العلوم لصالح التعليم التركي (الجدول ١٢). ونظرًا لأن برامج البكالوريوس لتعليم الطلاب الموهوبين في تركيا تقع ضمن نطاق أقسام التربية الخاصة، فمن المتوقع أن تكون الاتجاهات الإيجابية للمعلمين المحتملين الذين يدرسون في أقسام التربية الخاصة تجاه هؤلاء الطلاب أعلى من المعلمين المحتملين الآخرين.

الجدول ١٢ نتائج تحليل التحكم في فرق LSDD.

المتغير التابع	القسم الأول	القسم الثاني	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
دعم واحتياجات الطلاب الموهوبين (SNGS)	التربية الخاصة	تعليم العلوم	٣,٠٧*	٠,٨٤	٠,٠٠٠
معارضة الخدمات الخاصة للطلاب الموهوبين (OSSGS)	التربية الخاصة	التعليم التركي	٤,١٢*	١,٠٩	٠,٠٠٠
		تعليم العلوم	٤,٦٠*	١,٢٣	٠,٠٠٠
تخطي الصفوف (GS)	التربية الخاصة	التعليم التركي	١,٢٨*	٠,٤٦	٠,٠٠٦
		تعليم العلوم	٢,٤٩*	٠,٥٢	٠,٠٠٠

المتغير التابع	القسم الأول	القسم الثاني	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
	التعليم التركي	تعليم العلوم	١,٢١*	٠,٥٧	٠,٠٣٦
المجموع	التربية الخاصة	التربية التركية	٦,٦٥*	١,٨٧	٠,٠٠٠
		التربية العلمية	١١,٢٣*	٢,١٢	٠,٠٠٠
	التربية التركية	التربية العلمية	٤,٥٧*	٢,٣٠	٠,٠٤٨

المناقشة:

وفقًا للنتائج التي تم الحصول عليها من تحليل بيانات البحث، ذكر المعلمون المحتملون أن الاستثمارات التي تم إجراؤها للطلاب ذوي صعوبات التعلم يجب أن تُجرى أيضًا للطلاب الموهوبين، وأن الأفراد الموهوبين يحتاجون إلى اهتمام ودعم خاصين لتطوير قدراتهم، وأنه يجب توفير هذا الدعم من خلال توفير خدمات التربية الخاصة في المدارس. ومع ذلك، فإنهم يعتقدون أن الطلاب الموهوبين يشعرون بالملل من المدرسة لأن احتياجاتهم التعليمية لا يتم تلبيتها بشكل كافٍ في المدارس. ويعتقد المعلمون المحتملون أن التعليم المقدم للأطفال الموهوبين لا يسبب التمايز فعلًا، ولكنه عملية لتلبية احتياجاتهم، وأن المسؤولية الأكثر أهمية عن تطوير قدرات هؤلاء الأفراد تقع على عاتق أسرهم. وخلص إلى أن المعلمين المحتملين أكدوا على أن تصنيف الطلاب على أنهم موهوبون وغيرهم من شأنه أن يزيد من التصنيف، وأن الأفراد الموهوبين هم كنز للمجتمع، وأن خدمات التربية الخاصة المقدمة لهؤلاء الأفراد ستساهم في تنمية المجتمع في المستقبل.

بالنظر إلى متوسطات الدرجات الإجمالية التي تم الحصول عليها من المقياس (متوسط الإناث = ١١١,٧١، ومتوسط الذكور = ١٤٤,٠٠)، فقد تم تحديد أن اتجاهات المعلمين المحتملين تجاه تعليم الطلاب الموهوبين كانت على مستوى إيجابي. وعند فحص الأدبيات، يُرى أن النتائج التي تم الحصول عليها في الدراسات التي أجريت لفحص اتجاهات المعلمين المحتملين نحو تعليم الأفراد الموهوبين (Gencel & Satmaz, 2017; Yildirim & Oz, 2018) تتفق مع هذه النتيجة.

نتيجة أخرى تم الحصول عليها من الدراسة هي أن الجنس ليس متغيرًا يؤثر على اتجاهات الأفراد الموهوبين تجاه تعليمهم. وعند فحص الأدبيات، توجد دراسات تدعم هذه النتيجة

(Chessman, 2010; Kaya, 2019; Laine et al., 2019; Polyzopoulou et al., 2014; H. S. Tortop & Kunt, 2013; Yildirim & Oz, 2018) ، ولكن هناك أيضًا دراسات خلصت إلى أن متغير الجنس يؤثر على اتجاهات الأفراد الموهوبين نحو تعليمهم (Erdoğan & Aksoy, 2019; Gencel &Satmaz,2017;Özcan,2016).

على سبيل المثال، وفقًا لنتائج الدراسة التي أجراها أردوغان وأكسوي Erdoğan and Aksoy (٢٠١٩) والتي فحصوا فيها اتجاهات معلمي المدارس الثانوية تجاه الطلاب الموهوبين، استنتج أنه كان هناك فرق كبير دال لصالح المعلمين الذكور فقط في بُعد "التخطي الصفي" في مقياس الاتجاه نحو تعليم الموهوبين ASGE. ومن ناحية أخرى، خلص أوزكان Özcan (٢٠١٦) إلى أن اتجاهات المعلمين المحتملين تختلف لصالح الإناث في نطاق البعد الفرعي "معارضة الخدمات الخاصة للطلاب الموهوبين".

لقد تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين أقسام المعلمين المحتملين واتجاهات الأفراد الموهوبين تجاه تعليمهم. ووفقًا لنتائج التحليل، فقد تم تحديد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية التي تم الحصول عليها من المقياس والأبعاد الفرعية "دعم واحتياجات الطلاب الموهوبين" و"معارضة الخدمات الخاصة للطلاب الموهوبين" و"تخطي الصفوف" من المقياس. ومن أجل تحديد الأقسام التي ظهرت فيها هذه الاختلافات، تم إجراء تحليل التحكم في الفرق LSD. وبناءً على ذلك، تم التوصل إلى أن الفرق في المقياس بأكمله والأبعاد الفرعية كان لصالح الطلاب الذين يدرسون التربية الخاصة. وتوجد دراسات تدعم هذه النتيجة في الأدبيات (Özcan, 2016; Yildirim & Oz, 2018). وفي الدراسة التي أجراها ماكوتش وسيجل McCoach and Siegle (٢٠٠٧)، كانت النتائج عكس هذا الاستنتاج. في الدراسة المذكورة، تم تحديد أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو تعليم الطلاب الموهوبين كانت أكثر سلبية من معلمي الأقسام الأخرى. وذكر أوزكان وكاياديلين Özcan and Kayadelen (٢٠١٤) في دراستهما، أن الطلاب الموهوبين لديهم صعوبات في النظرية والممارسة في تعليمهم وأن كونهم معلمين للتربية الخاصة لا يكفي لتعليم الطلاب الموهوبين.

لقد أظهرت العديد من الدراسات حول هذا الموضوع أن المعلمين والمعلمين المحتملين ليس لديهم اتجاه إيجابي واضح نحو تعليم الطلاب الموهوبين (Kaya, 2019; Kunt & Tortop, 2017; H. Tortop, 2012; H. S. Tortop & Kunt, 2013). بالإضافة إلى ذلك، يمكن القول أنه من بين مجموعات الطلاب التي تتطلب تعليمًا خاصًا، فإن الطلاب الموهوبين هم إحدى المجموعات التي تستفيد أقل من خدمات التعليم الداعم (Çitil, 2018; Ugulu, 2020). ولا يمكن لهؤلاء الطلاب الاستفادة من خدمات التعليم الداعم بشكل كافٍ لأنهم يعتقدون أن لديهم بالفعل مستوى عالٍ من الذكاء والقدرة وأنهم قادرون على التطور دون تلقي خدمات التعليم الداعم (Sisk, 2009; Van Tassel-Baska, 1997). ومع ذلك، على عكس هذا التصور، هناك العديد من الدراسات التي تُظهر أن الطلاب الموهوبين أقل احتمالية للنجاح دون تلقي خدمات التعليم الداعم وأن دعم المعلمين يلعب دورًا في تطوير هؤلاء الطلاب (McCoach & Siegle, 2007; Turkoguz et al., 2021). وتدعم نتائج

هذه الدراسة هذه الآراء من خلال إظهار أن اتجاهات المعلمين المحتملين نحو تعليم الطلاب الموهوبين ليست عالية وأنهم لا يدعمون هؤلاء الطلاب بشكل كافٍ للاستفادة من خدمات التربية الخاصة.

تظهر النتائج التي تم الحصول عليها أن المرشحين للمعلمين لا يدعمون الطلاب الموهوبين بشكل كافٍ للاستفادة من خدمات التربية الخاصة. وقد يكون هذا لأن المعلمين يربطون في المقام الأول مفهوم "التربية الخاصة" بالأفراد ذوي الإعاقة بسبب ممارساتهم التعليمية في تركيا. ونظرًا لأهمية استفادة الطلاب الموهوبين من خدمات التربية الخاصة من حيث تنمية هؤلاء الأفراد ومسؤولية المعلمين، يمكن القول إنه من الضروري العمل على تنمية المعلمين والمرشحين للمعلمين في هذا الصدد.

المراجع:

Adler, M. (1961). A study of attitudes toward the gifted child as a causal factor in his socio-personal adjustment. *Gifted Child Quarterly, 5*(4), 134-141. https://doi.org/10.1177/001698626100500413

ALGarni, A. A. (2012). *Attitudes of future special education teachers toward gifted students and their education*. Unpublished Doctoral Thesis. Queensland University of Technology. Retrieved from https:// eprints.qut.edu.au/61859/1/Ayidh_AL_Garni_Thesis.pdf

Aydin, H., Yorek, N., & Ugulu, I. (2015). An investigation of some variables related to students' attitudes towards performance assignments. Mustafa Kemal University *Journal of Graduate School of Social Sciences, 12*(31), 211-229.

Begin, J., & Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and a blueprint for future research. *Journal for the Education of the Gifted, 17*(2), 161-179. https://doi.org/10.1177/016235329401700206

Chessman, A. M. (2010). *Teacher attitudes and effective teaching practices for gifted students at stage 6*. Unpublished Doctoral Thesis. The University of New South Wales. Retrieved from https://doi.org/ 10.26190/unsworks/23185

Çitil, M. (2018). Evaluation of gifted students' education policy in Turkey. *National Education Journal*, *47*(1), 143-172. Retrieved from https:// dergipark.org.tr/en/download/article-file/569492

Cross, T. L., Cross, J. R., & Reilly, C. (2018). Attitudes about gifted education among Irish educators. *High Ability Studies, 29*(2), 169-189. https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1518775

Erdoğan, C. N., & Aksoy, Ö. N. (2019). Secondary school teachers' attitudes in gifted education Balıkesir example. *Anadolu Academy Social Sciences Journal, 1*(2), 63-80.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill.

Gagné, F. (2018). Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update. *Psychological Test and Assessment Modeling, 60*(4), 403-428. Retrieved from https://www.psychologie-

aktuell.com/ fileadmin/Redaktion/Journale/ptam-2018-4/02_PTAM_Q4 _Gagne.pdf

Gagné, F., & Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudest oward giftedness. In A. H. Roldan (Ed.), *Gifted and talented children, youth and adults: Their social perspective and culture* (p. 148-170). NY: Trillium Press.

Gallagher, S., Smith, S. R., & Merrotsy, P. (2011). Teachers' perceptions of the socio-emotional development of intellectually gifted primary aged students and their attitudes towards ability grouping and acceleration. *Gifted and Talented International, 26*(1-2), 11-24. https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673585

Gencel, I. E., & Satmaz, I. (2017). Teacher candidates' attitudes towards the education of gifted students. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 7*(14), 49-62.

Huck, S. W. (2008). Reading statistics and research (5th edition). New York: Addison Wesley Longman. Kaya, N. G. (2019). Determination of attitudes and opinions of classroom teachers about the education of gifted students. *Education and Science, 44*(199), 239-256. https://doi.org/10.15390/EB.2019.7978

Kaya, N. G., & Tortop, H. S. (2020). Attitudes and opinions of counsellors about the education of gifted students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *9*(4), 1017-1024. https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20564

Koruoglu, N., Ugulu, I., & Yorek, N. (2015). Investigation of High School Students' Environmental Attitudes in Terms of Some Demographic Variables. *Psychology, 6*, 1608-1623. https://doi.org/10.4236/psych.2015.613158

Kunt, K., & Tortop, H. S. (2017). Examination of science and technology teachers' attitudes and opinions related to giftedness and gifted education in Turkey. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *5*(1), 37-54. https://doi.org/10.17478/JEGYS.2017.53

Laine, S., Hotulainen, R., & Tirri, K. (2019). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review, 41*(2), 7687. https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly, 51*(3), 246-254. https://doi.org/10.1177/0016986207302719

Nadeau, L. (1984). *Construction of an attitude scale toward giftedness (gifted children).* Unpublished master's thesis, University du Quebec a Montreal, Montreal.

Özcan, D. (2016). Predictions and attitudes towards giftedness and gifted education. *International Journal of Educational Sciences, 15*(1-2), 126133. https://doi.org/10.1080/09751122.2016.11890521

Özcan, D., & Kayadelen, K. (2014). Special education teachers and their opinions about the education of gifted students. Proc*edia-Social and Behavioral Sciences, 190,* 358-363. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.011

Peachman, M. C. (1942). Attitudes: their significance in education for the gifted. *Journal of Educational Psychology, 33*(3), 183-198. https://doi.org/10.1037/h0061545

Perkovic, I. K., Jurcec, L., & Boric, E. (2015). Primary school teachers' attitudes toward gifted students. *Croatian Journal of Education, 17*(3), 681-724. Retrieved from https://hrcak.srce.hr/en/file/216282

Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward the education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport, 14*(2), 211-221. https://doi.org/10.7752/jpes.2014.02033

Rowley, J. (2012). Professional development needs of teachers to identify and cater for gifted students. *Australasian Journal of Gifted Education, 21*(2), 75-80. https://doi.org/10.3316/aeipt.198176

Saunders-Stewart, K. S., Walker, C. L., & Shore, B. M. (2013). How do parents and teachers of gifted students perceive group work in classrooms? *Gifted and Talented International, 28*(1-2), 99-109. https://doi.org/10.1080/15332276.2013.11678406

Siegle, D., Wilson, H. E., & Little, C. A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics, 24*(1), 27-51. https://doi.org/10.1177/1932202X12472491

Sisk, D. (2009). can "go it alone. Myth 13: The regular classroom teacher. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 269-271. https://doi.org/10.1177/0016986209346939

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using anova*. Utah, USA: Thomson/Brooks/Cole.

Tortop, H. (2012). Adaptation study of the attitude scale towards gifted education. *Erzincan University Journal of Graduate School of Social Sciences, 5(*1), 89-106. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/ pub/erzisosbil/issue/6035/80837

Tortop, H. S., & Kunt, K. (2013). Investigation of primary school teachers' attitudes towards gifted education. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(2), 441-451. Retrieved from http://www .ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904241.pdf

Troxclair, D. A. toward giftedness. (2013). Preservice teacher attitudes. *Roeper Review, 35*(1), 58-64. https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603

Turkoguz, S., Baran, M. S., Gurbuz, M., Tuysuz, C., & Ugulu, I. (2021). Quantitative evaluation of prospective teachers' views on inclusive education. *European Journal of Education Studies, 8*(10), 219-236. https://doi.org/10.46827/ejes.v8i10.3944

Tuysuz, C., Yoruk, A. M., Turkoguz, S., & Ugulu, I. (2022). Factors Affecting the Fear Levels of Secondary School Students During the COVID19 Pandemic. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices, 12*(1), 1-18. https://doi.org/10.52634/mier/2021/v11/i2/2173

Ugulu, I. (2015). A quantitative investigation on recycling attitudes of gifted/talented students. *Biotechnology & Biotechnological Equipment, 29*, 20-26. https://doi.org/10.1080/13102818.2015.1047168

Ugulu, I. (2019). Efficacy of recycling education integrated with ecology course prepared within the context of enrichment among gifted students. *International Journal of Educational Sciences, 26*(1-3), 49-58. https://doi.org/10.31901/24566322.2019/26.1-3.1086

Ugulu, I. (2020). Gifted students' attitudes towards science. *International Journal of Educational Sciences, 28*(1-3), 7-14. https://doi.org/10.31901/24566322.2020/28.1-3.1088

Ugulu, I. (2021). Scientific Quantitative Research on Gifted Students' Epistemological Beliefs. *Educational Studies MIER Journal of Trends & Practices, 11*(2), 252-268. https://doi.org/10.52634/mier/2021/v11/i2/1683

Ugulu, I., Aydin, H., Yorek, N., & Dogan, Y. (2008). The impact of endemism concept on environmental attitudes of secondary school students. *Natura Montenegrina, 7*(3), 165-173.

Ugulu, I., & Erkol, S. (2013). Environmental attitudes of biology teacher candidates and the assessments in terms of some variables. *NWSAEducation Sciences, 8*(1), 79-89.

Van Tassel-Baska, J. for all education. (1997). Excellence as a standard. *Roeper Review, 20(*1), 9-12. *https://doi.org/10.1080/02783199709553843*

Yildirim, H. I., & Oz, A.S. (2018). Aninvestigation of prospective teachers' attitudes towards the education of gifted children. *National Education Journal, 47*(1), 91-108. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/ download/article-file/569182

Yok. (2018). *New teacher training undergraduate programs.* Retrieved 202205-29, from https://www.yok.gov.tr/en

Yorek, N., Sahin, M., & Ugulu, I. (2010). Students' representations of the cell concept from 6 to 11 grades: Persistence of the "fried-egg model. *International Journal of Physical Sciences, 5*(1), 15-24.

Yorek, N., Ugulu, I., Sahin, M., & Dogan, Y. (2010). A qualitative investigation of students' understanding about the ecosystem and its components. *Natura Montenegrina, 9*(3), 973-981.

ملحق (١)
مسح اتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليمهم

وصف أداة جمع البيانات:

تم استخدام أداة جمع البيانات "مقياس الاتجاهات نحو تعليم الموهوبين"، والذي تم تطويره لأول مرة من قبل ناديو Nadeau (١٩٨٤) وجانيه ونأديو Gagné and Nadeau (١٩٨٥) وتم تعديله إلى اللغة التركية بواسطة تورتوب Tortop (٢٠١٢).

يتكون المقياس من ٦ أبعاد فرعية و ٣٤ مفردة. ويحتوي المقياس على ٨ مفردات في البعد الفرعي "دعم واحتياجات الطلاب الموهوبين"، و ٩ مفردات في البعد الفرعي "معارضة الخدمات الخاصة للطلاب الموهوبين"، و ٥ مفردات في البعد الفرعي "القيمة الاجتماعية للطلاب الموهوبين"، و ٣ مفردات في البعد الفرعي "استبعاد وعزل الطلاب الموهوبين"، و ٤ مفردات في البعد الفرعي "إنشاء فصول ذات قدرات خاصة"، و ٥ مفردات في البعد الفرعي "تخطي الصفوف".

تم تطبيق المقياس على الطلاب عبر الإنترنت عبر فصول جوجل Google Classroom خلال الفصل الدراسي الربيعي من العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢. ونتيجة لتحليل البيانات المجمعة، كان معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ ٠,٦٧ للبعد الفرعي "دعم واحتياجات الطلاب الموهوبين"، و٠,٧٧ للبعد الفرعي "معارضة الخدمات الخاصة للطلاب الموهوبين"، و٠,٦٦ للبعد الفرعي "القيمة الاجتماعية للطلاب الموهوبين"، و٠,٥٤ للبعد الفرعي "استبعاد وعزل الطلاب الموهوبين"، و٠,٥٠ للبعد الفرعي "إنشاء فصول ذات قدرات خاصة"، و٠,٤٨ للبعد الفرعي "تخطي الصفوف"، و٠,٨٧ للمقياس بأكمله.

المفردة	أرفض بشدة	أرفض	محايد	أوافق	أوافق بشدة
البعد الفرعي: دعم واحتياجات الطلاب الموهوبين.					
١. يجب على المدارس تقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب الموهوبين.					
٢. غالبًا ما يشعر الأطفال الموهوبون بالملل في المدرسة لأن احتياجاتهم التعليمية لا يتم تلبيتها بشكل كافٍ.					
٣. يهدر الطلاب الموهوبون وقتهم في الفصول الدراسية العادية لأن احتياجاتهم التعليمية لا يتم تلبيتها بشكل كافٍ.					
٤. غالبًا ما يتم إهمال الاحتياجات التعليمية الخاصة للطلاب الموهوبين في المدارس.					

٥. يحتاج الأفراد الموهوبون إلى اهتمام ودعم خاصين لتطوير قدراتهم بشكل كامل.					
٦. المدارس كافية بالفعل لتلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة للطلاب الموهوبين.					
٧. يجب أن نستثمر في الطلاب الموهوبين نفس الاستثمارات التي قمنا بها مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.					
٨. البرامج العادية للمدارس تطفئ الفضول الفكري للطلاب الموهوبين.					
البعد الفرعي: معارضة الخدمات الخاصة للطلاب الموهوبين.					
١. الطلاب الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة أكثر من غيرهم هم الطلاب ذوو صعوبات التعلم.					
٢. البرامج الخاصة للطلاب الموهوبين غير مريحة لأنها ستخلق النخبوية.					
٣. الخدمات التعليمية الخاصة للطلاب الموهوبين هي علامة على التمييز.					
٤. نحن مسؤولون عن دعم الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وليس الطلاب الموهوبين.					
٥. تقع المسؤولية الكبرى عن تنمية مواهب الطلاب الموهوبين على عاتق أسرهم.					
٦. الطلاب الموهوبون في المدارس هم بالفعل في وضع متميز.					
٧. لا ينبغي أن يتحمل دافعو الضرائب تكاليف الاحتياجات التعليمية للطلاب الموهوبين.					
٨. الأطفال العاديون هم المورد الرئيسي لمجتمعنا، لذا يجب أن يكونوا في مركز اهتمامنا.					
٩. إذا حصل الأطفال الموهوبون على دعم واهتمام خاص، فقد يصبحون متعجرفين أو أنانيين.					
البعد الفرعي: القيمة الاجتماعية للطلاب الموهوبين.					
١. الموهوبون كنز لا يقدر بثمن لمجتمعنا.					

٢. أود أن أعتبر عضوًا موهوبًا في المجتمع.					
٣. يجب على المجتمع أن يطور مواهب الأفراد الموهوبين على أعلى مستوى من أجل التقدم.					
٤. نحن نخلق الطبقة المهيمنة في مستقبلنا من خلال تقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب الموهوبين.					
٥. سيتألف قادة الغد في الغالب من الأفراد الموهوبين اليوم.					
البعد الفرعي: استبعاد وعزلة الطلاب الموهوبين.					
١. إذا تم تصنيف الطفل على أنه موهوب، فسيواجه صعوبة في تكوين صداقات.					
٢. يشعر بعض المعلمين أن سلطتهم تقوضها الطلاب الموهوبون.					
٣. غالبًا ما يتم نبذ الأطفال الموهوبين لأنهم موضع حسد.					
البعد الفرعي: إنشاء فصول خاصة بالقدرات الخاصة.					
١. أفضل طريقة لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب الموهوبين هي وضعهم في فصول خاصة.					
٢. إنشاء فصول خاصة للطلاب الموهوبين يجعل الطلاب الآخرين يشعرون بعدم قيمتهم.					
٣. يجب تشجيع الطلاب الموهوبين على الدراسة في الفصول العادية لأن الطلاب الموهوبين يعملون كمحفز فكري للطلاب الآخرين.					
٤. إذا قسمنا الطلاب إلى موهوبين وآخرين، فإننا نزيد من التسميات. على سبيل المثال، قوي - ضعيف، كافٍ - غير مناسب.					
البعد الفرعي: تخطي الصفوف.					
١. يواجه معظم الطلاب الموهوبين الذين يتخطون الصفوف صعوبة في التواصل مع مجموعتهم الأكبر سنًا.					

٢. إن إضاعة الطالب الموهوب للوقت في الصف الدراسي يضر أكثر من التكيف مع فئة عليا متخطية.					
٣. يضغط أولياء أمور الأطفال الموهوبين باستمرار على أطفالهم لتخطي الصفوف.					
٤. إذا تم تخطي الطلاب الموهوبين، فإنهم يفقدون أفكارًا مهمة.					
٥. يجب السماح للغالبية العظمى من الأطفال الموهوبين بتخطي الصفوف.					