

تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية

د. أسامة بن حسن معاجيني
قسم التربية الخاصة-كلية التربية
جامعة الملك عبدالعزيز

د. عبدالله بن محمد الجفيمان
المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع
جامعة الملك فيصل

تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية

د. أسامة بن حسن معاجيني
قسم التربية الخاصة-كلية التربية
جامعة الملك عبدالعزيز

د. عبدالله بن محمد الجفيمان
المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع
جامعة الملك فيصل

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج رعاية الموهوبين المدرسي المطبق حالياً في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية وذلك في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية التي وضعها الجفيمان وآخرون (٢٠٠٩). ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة مكونة من (٤٣) مدرسة تقوم بتطبيق البرنامج. وتم استخدام الملاحظة والمقابلة الشخصية كأدوات لجمع البيانات.

أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود معايير للكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين قبل تلقيهم خدمات البرنامج. كما بينت النتائج أن البرامج الإثرائية قدّمت العديد من الخدمات المتنوعة للطلبة الموهوبين، أولياء الأمور والمعلمين مثل: عقد دورات تدريبية، وتقديم محاضرات إرشادية حول العناية بالموهوبين. كذلك أظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون بعض أساليب الإثراء المدرسي للطلبة الموهوبين؛ وبالرغم من ذلك، بينت النتائج عدم كفاية الوقت المخصص للقاءات الأسبوعية للطلبة الموهوبين، كما أن بعض المعلمين غير مؤهلين للعمل في البرنامج. وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات

الكلمات المفتاحية: تقويم البرامج، برامج رعاية الموهوبين، مدارس التعليم العام السعودية، البرامج الإثرائية، معايير جودة البرامج الإثرائية.

Evaluation of the Gifted Nurturing Program in the Saudi Public Education Schools with Regard to the Quality Standards of the Enrichment Programs

Dr. Abdullah M. Aljghaiman

The National Research Center for Giftedness & Creativity
King Faisal University

Dr. Usamah H. Maajeny

College of Education
King Abdulaziz University

Abstract

The study aimed at evaluating the gifted nurturing program at the Saudi public schools with regard to the quality standards of the enrichment programs that Al Jughaman and his colleagues (2009) proposed. To achieve this aim, the sample of the study consisted of (43) hosting schools of the program at different areas in the Kingdom. Observation and interview were used as tools to collect data.

The study results revealed that there are specific criteria to identify and discover gifted students before they are nominated to the program. Furthermore, the program introduces different services for the gifted students and their parents, such as training sessions and counseling lectures about the nurturance of the gifted & talented. Moreover, teachers of the program are using different enrichment activities and methods. However, the results showed that the specific time of program is insufficient to complete the program activities and nurture the students properly, and some teachers are less qualified to work in the program, Based on the study results, a set of recommendations were suggested.

Key words: programs evaluations, gifted nurture programs, Saudi general education schools, enrichment programs, Programs quality standards.

تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية

د. أسامة بن حسن معاجيني
قسم التربية الخاصة-كلية التربية
جامعة الملك عبدالعزيز

د. عبدالله بن محمد الجفيمان
المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع
جامعة الملك فيصل

المقدمة

لم تعد رعاية الطلبة الموهوبين من كماليات التربية التي قد تمثلها مجموعة من الناشط غير الصفية التي يُسرِع إليها معلم الصف أو المادة ويقدمها للطلبة الموهوبين لشغل أوقات فراغهم، بينما يقوم هو بتعليم باقي الطلبة. كما لم تعد برامج الطلبة الموهوبين تلك الفعاليات التي تسعى إدارات المدارس من خلالها إلى دفع الطلبة الموهوبين للمشاركة فيها والتنافس من خلالها لتحقيق مكاسب وحصد جوائز على مستوى المنطقة التعليمية أو الدولة. لقد غدت رعاية الطلبة الموهوبين جزءاً أساساً ورئيساً من النظام التعليمي للدولة المتقدمة على اختلاف بينها فيما يتعلق بالتسميات الخاصة بهذه البرامج. لقد تنبّهت كثير من دول العالم لحقيقة أهمية الاستثمار في هذه الفئة والأدوار القيادية العظيمة التي يمكن أن يلعبوها في نمو الأوطان وتحضرها. خاصة في ظل ما تفرضه مقومات العصر الحديث من تحديات وقضايا تستوجب البحث عن حلول سريعة وجذرية من قبل المفكرين والمكتشفين والمخترعين المبدعين من أبناء الوطن. ولعل إدراج رعاية الموهوبين ضمن ما يُعرف بالتربية الخاصة لهو أكبر دليل على أهمية رعاية هذه الفئة من الأبناء لأن لهم حاجاتهم الخاصة والفردية التي لا يمكن للنظام التعليمي العادي أن يلبّيها في الصفوف العادية وبنفس المناهج وطرق التدريس العادية. سواء من خلال مراحل التعليم العام أو من خلال التعليم الجامعي. وتعد تلبية الحاجات الخاصة للطلبة الموهوبين من أهم المؤشرات التي تعكس مدى اهتمام الأنظمة التربوية بتنمية الموهبة ورعاية الموهوبين. وبالمقابل فإن عدم توفير الرعاية المناسبة والمليّة لحاجات هؤلاء الطلبة سيؤثر سلباً على مدى سرعة وفاعلية تقدم المجتمع. وفي ظل بروز حركات الإصلاح التربوي في منتصف القرن العشرين، بدأت مختلف الأنظمة التربوية في الدول المتقدمة، كالولايات المتحدة الأمريكية وكثير من الدول الأوروبية والشرق آسيوية، بإعداد برامج تعليمية خاصة للموهوبين بغرض تلبية حاجاتهم (Ferguson, 2009; Davis Rimm, & Siegel, 2010)

وعلى غرار الدول المتقدمة في مجال رعاية الموهوبين، فقد برز الاهتمام بالموهوبين في مختلف الدول العربية، وذلك في العقدين الأخيرين من القرن العشرين والسنوات العشر الأولى من القرن الحالي. وقد اختلفت نوعية الاهتمام بالموهوبين من دولة لأخرى في البلدان العربية (الجهني، ٢٠٠٨؛ جروان، ٢٠٠٤).

واستجابة للتوجهات العالمية والإقليمية في مجال رعاية الموهوبين، فقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات كبيرة في هذا المجال، وذلك بإجاز الميثاق الوطني المسمى بـ "برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم". إذ تمّ تطوير عدد من الاختبارات والمقاييس وتقنياتها على البيئة السعودية في الذكاء العام والقدرات العقلية، والتفكير الابتكاري، وتزامن ذلك مع تطوير مجموعة من الوحدات الإثرائية وبرنامجين إثرائيين في العلوم والرياضيات. وتمت الاستفادة من هذه المقاييس في إجاز برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم الذي تبنته وزارة التربية والتعليم من خلال مراكز رعاية الموهوبين المنتشرة في إدارات التربية والتعليم في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية. كما تم تأسيس جمعية لرعاية الموهوبين لندعم وترعى تعليم الموهوبين، وهي مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين (آل شارع وآخرون، ١٤٢١).

وفي ظل الاهتمام الكبير في مجال رعاية الموهوبين، فقد بادرت وزارة التربية والتعليم السعودية خلال السنوات التسع الأخيرة، إلى تبني وتأسيس برنامج لرعاية الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام، وذلك انطلاقاً من أن الاستثمار في هذه الفئة من الطلبة يُعد من أفضل السبل التي تساهم في تحقيق تقدم المجتمع ورفقه (الجفيمان، ٢٠٠٥).

وما لا شك فيه، فإن حيوية وفاعلية البرامج التعليمية مرتبط بمدى القدرة على إجراء عمليات تقويم مستمرة وشاملة (Guskey, 2000)، تساهم في صيانتها وتطويرها. ومن هنا يحرص مخططو البرامج على الأخذ بعين الاعتبار أن التقويم من أهم العمليات التي تساعد في نجاح البرامج التعليمية؛ فالغاية منه لا تعني التوقف عند عرض بعض المعلومات المتعلقة بالبرامج، بل تمتد لتحديد الطرائق المناسبة لتطوير تلك البرامج (Royse, Thyer, & Padgett, 2010). ولتحقيق قدر من التنظيم المنهجي لعملية التقويم، اقترح عدد من الباحثين نماذج متنوعة للمساعدة في التقويم الهادف، من أبرزها نموذج باركر (Parker, 1973) ونموذج ستافلبيم (Stuffelbeam, 1983) ونموذج كيرك باتريك (Kirkpatrick, 1975) ونموذج جاسكي (Guskey, 2000) وتسعى جميع هذه النماذج وغيرها إلى تحقيق الشمولية والتكامل في مراحل التقويم من خلال اتباع مجموعة من الضوابط التي تضمن

الجودة الشاملة للبرنامج أو البرامج التي تطبق عليها عملية التقويم، وبالتالي يصبح التقويم عملية علمية منظمة تحقق للمؤسسات المعنية ما تصبو إليه لاتخاذ قرارات صائبة نحو برامجها.

لقد أكدت مورقان (Morgan, 2007) على أنه بالرغم من الزيادة الملحوظة في برامج رعاية الموهوبين وازدياد الالتزام بشؤون هذه الفئة من قبل الحكومة البريطانية خلال العقود الأخيرة؛ إلا أن البحوث المتعلقة بدراسة مدى كفاءة البرامج وفعاليتها في تحقيق الأهداف المرجوة محدودة جداً. وقد قامت مورقان بدراسة لتقويم برنامج إثرائي للطلبة الموهوبين في سن 5-7 سنوات من خلال التعرف على آراء وإجتهادات المعلمين وأولياء الأمور والطلبة أنفسهم حول مجموعة من الممارسات التي تتم في البرنامج، وجاءت النتائج لتؤكد تأثير البرنامج إيجابياً على الطلبة وزيادة مهاراتهم التواصلية والتنوع الواضح في أساليب التعليم والتعلم؛ إلا أن بعض أولياء الأمور كانوا متحفظين بعض الشيء بسبب سحب أولادهم من الصف لحضور جلسات البرامج. وفي شأن المعلمين، جاءت النتائج لتؤكد استفادة كافة المشاركين فيه من الدورات التدريبية والإعداد، وانعكس ذلك على الأداء العام في التدريس بشكل عام.

قلّة الدراسات التقويمية لبرامج الموهوبين أكدتها دراسة ترايكسلر Traxler الواردة في (Davis, Rimm, & Siegel, 2010) وذلك من خلال نتائج دراسة مسحية أجرتها على ١٩٢ منطقة تعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية تطبق برامج موهوبين، حيث تبين أن نصف البرامج المنفذة لا يتم تقويمها، وتلك التي يتم تقويمها لا تستخدم كوادراً مؤهلة وذات كفاءة معترف بها في التقويم. كما أن الأدوات المستخدمة في التقويم تقتصر على ملاحظات المعلمين وتقويم إنتاج الطلبة، وهناك عدد قليل جداً من المناطق التعليمية التي قدمت خططاً جيدة لعمليات تقويم مستمرة لبرامج الموهوبين المنفذة في مدارسها.

وقد أشار الجهني (٢٠٠٨) إلى أن تقويم برامج الموهوبين لم تحظ بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين، حيث حاول من خلال دراسته العلمية استكشاف أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم البرنامج الإثرائي المدرسي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وقد وجد الباحث أن معلمي برنامج رعاية الموهوبين المدرسي يمارسون مهامهم المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم بشكل جيد نسبياً، كما كشف عن بعض الصعوبات التي تواجه تطبيق البرنامج، وأوصى بأهمية توفير تأهيل عالٍ لمعلمي الطلبة الموهوبين.

من هذا المنطلق قام الجغيمان وآخرون (٢٠٠٩) بتطوير معايير جودة البرامج الإثرائية في

المملكة، وذلك في ضوء احتياجات وتطلعات المستفيدين من البرامج الإثرائية في مدارس التعليم العام، حيث استند في تطويره لهذه المعايير على تنظيم مجموعة من ورش العمل في مدن متنوعة في المملكة مع عدد من أصحاب الاختصاص في البرامج الإثرائية، كما اعتمد على مراجعة معايير البرامج الإثرائية المعتمدة لدى جمعية الأطفال الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية (NAGC, 2000). استطاع الباحث وزملاؤه استخلاص خمسة مجالات رئيسة لمعايير جودة البرامج الإثرائية في المملكة العربية السعودية تتمثل في الآتي: التخطيط والتنظيم، والمناهج والتعليم، والتنمية المهنية، والعلاقات وبيئة الإبداع، والتقويم والتحسين المستمر. وفيما يلي توضح لهذه المجالات:

أولاً- مجال التخطيط والتنظيم: يركز هذا المجال على توفير مؤشرات لقياس مدى نجاح البرنامج في تخطيط وتنظيم مناشط تستجيب لاحتياجات الطلبة وتطلعاتهم، بحيث يتم تنفيذها بموجب نظام موثوق وواضح لجميع من يعمل في البرنامج. ويضم المجال (١٨) معياراً، من أمثلتها ما يلي:

- للبرنامج رؤية ورسالة توجه أنشطة البرنامج لتلبية احتياجات وتطلعات جميع المستفيدين منه.

- للبرنامج خطة تتضمن السياسات والأهداف والإجراءات التي تحدد تطبيق منهاج البرنامج وطرق التعلم و الخدمات الاستشارية ومشاركة أولياء أمور الطلبة الموهوبين و نشر ثقافة الإبداع في المدرسة والمجتمع المحلي.

- للبرنامج نظام مراقبة مستمر للأداء لضمان تحقيق أهداف البرنامج ومتطلباته، وذلك من خلال نظام بيانات جمع الأدلة لبيان مدى تحقق الأهداف.

ثانياً- مجال المنهاج والتعليم: يركز هذا المجال على توفير مؤشرات ذات علاقة بمحتوى البرنامج والاستراتيجيات المتبعة لتلبية احتياجات الطلبة وتطلعاتهم، ويندرج تحت هذا المجال أيضاً (١٨) معياراً، من أمثلتها ما يلي:

- يوجه منهاج البرنامج المعلمين للتركيز على تخطيط خبرات الطلاب الموهوبين في كل مجال من المجالات التي يربعاها البرنامج (الدوافع نحو التعلم - مهارات التفكير - مهارات التعلم - مهارات البحث - المهارات الشخصية المؤثرة).

- يوفر منهاج البرنامج الفرص لجميع الطلاب الموهوبين لاستخدام التقنية الحديثة لتنمية مواهبهم.

- يوفر منهاج البرنامج محتوى معرفياً ومهارياً عميقاً نسبياً يتحدى قدرات الطلبة الموهوبين ويشجعهم على البحث والتفكير المتعمق.

ثالثاً- مجال التنمية المهنية: يركز هذا المجال على توفير مؤشرات ذات العلاقة بمدى كفاءة وتأهيل العاملين في البرنامج الإثرائي. ويضم هذا المجال (٧) معايير، من أمثلتها ما يلي:

- لدى المعلمين والمشرفين العاملين في البرنامج مؤهلاً تربوياً جامعياً.
- لدى المعلمين والمشرفين العاملين في البرنامج مؤهلاً علمياً بعد الجامعي في مجال تربية الموهوبين.
- تلقى المعلمين والمشرفين العاملين في البرنامج تدريباً مهنيًا كافيًا لتنفيذ البرنامج الإثرائي.

رابعاً- مجال العلاقات وبيئة الإبداع: يركز هذا المجال على قياس مؤشرات ذات علاقة بمدى قدرة البرنامج على توفير بيئة إيجابية محفزة، وأمنة، بحيث توفر الفرص الكاملة للطلبة لإطلاق قدراتهم الإبداعية، فضلاً عن إقامة علاقات مستمرة مع أولياء الأمور والمجتمع وأصحاب الأعمال لربط مواهب الطلبة مع احتياجات المجتمع وتطلعاته. ويندرج تحت هذه المجال (١٢) معياراً، من أمثلتها ما يلي:

- يهيئ البرنامج الأماكن الملائمة داخل و خارج المدرسة/البرنامج التي يمارس فيها الطلاب الموهوبون النشاط الإثرائية وتحتوي المصادر التي تحفزهم و تتحدى قدراتهم و تجعلهم يستمتعون بالتعلم.

- لدى البرنامج تعليمات شاملة لكيفية الاستخدام الآمن لكافة الأجهزة و المواد الكيميائية أو غيرها وجميع المصادر والمواد المستخدمة في البرنامج.
- لدى البرنامج آليات واضحة للتواصل الإيجابي مع أولياء الأمور.

خامساً- مجال التقويم: يركز هذا المجال على قياس مؤشرات ذات علاقة بمدى توفر عمليات للتقويم والحصول على تغذية راجعة بصورة منظمة ومستمرة للكشف عن مدى مناسبة الخدمات المقدمة للطلبة الموهوبين. ولهذا المجال (١٥) معياراً، من أمثلتها ما يلي:

- أ- لدى البرنامج خطة للتقييم تصف أغراض التقييم و الإجراءات و استعمال نتائج التقييم، تتضمن الآتي:

- أ- ملف لكل طالب يشمل أفكاره الإبداعية و أنشطته وتطورها في جميع مراحل البرنامج.
- ب- تحديد أساليب مشاركة أولياء أمور الطلبة في عملية التقييم.
- ت- تحديد طرق التواصل مع أولياء الأمور لإطلاعهم على نتائج رعاية البرنامج لأبنائهم.
- ث- وصف تقدم أداء الطالب وإبلاغ الطلاب وأولياء أمورهم بهذا التقدم.
- لدى البرنامج أدوات جمع بيانات تشمل جميع مجالات البرنامج التي يربعاها البرنامج (الدوافع نحو التعلم - مهارات التفكير- مهارات التعلم - مهارات البحث - السمات الشخصية المؤثرة...).
- لدى البرنامج نظام لإدارة المعلومات تقنياً لجمع وتحليل البيانات والمعلومات الخاصة بأداء الطلاب والمعلمين و أداء البرنامج بشكل عام. (الجغيمان وآخرون، ٢٠٠٩).
- ومن خلال ما سبق، يتساءل الباحثان عن مدى تطابق الممارسات الفعلية لبرنامج رعاية الطلبة الموهوبين المدرسي المطبق حالياً في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية مع متطلبات جودة البرامج الإثرائية الواردة آنفاً؟

مشكلة الدراسة

أضحت رعاية الطلبة الموهوبين معلماً من معالم السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية وزاد الاهتمام بشؤون هذه الفئة والالتزام برعايتهم منذ انطلاق ما يعرف بـ "برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم" في منتصف العقد الأخير من القرن العشرين. حيث تبع ذلك إنشاء مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع حالياً) في نهاية عام (١٩٩٩م). ثم تبع ذلك إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التربية والتعليم في عام (٢٠٠٠م). وهي الإدارة المشرفة على كافة مناشط رعاية الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم وفي مراكز رعاية الموهوبين المنتشرة في معظم المناطق التعليمية. هذا الاهتمام المتزايد أدى إلى ظهور خطط إستراتيجية مشتركة وتنسيق وتشاور بين الجهات المعنية بالرعاية، نتج عنها مجموعة من الخدمات والأنشطة والبرامج التي يتم تطبيقها في الميدان منذ فترة ليست بالقصيرة، سواءً أنشطة وبرامج العطل الصيفية أو عطل نهاية الأسبوع أو برامج الرعاية المدرسية التي تبنتها الإدارة العامة لرعاية الموهوبين في الوزارة وتشرف على تنفيذها في مدارس التعليم في كافة المراحل. إلا أن معظم هذه البرامج والأنشطة لم يتم التحقق من فاعليتها بالشكل الكافي. حيث أن الحاجة قائمة إلى إجراء دراسات تقييمية لها.

ونظراً لأهمية برنامج رعاية الموهوبين المدرسي الذي تبنته وزارة التربية والتعليم السعودية المعتمد على منهجية الأنموذج الإثرائي الفاعل (الجعيمان، ٢٠٠٥). والذي تنتشر خدماته في معظم مناطق إدارات التعليم السعودية، فإن عملية تقويمه تُعد عنصراً رئيساً ومهماً لضمان استمراريته وإدخال التحسينات المناسبة عليه، وذلك لارتباطها الوثيق بتطوير البرنامج من حيث أهدافه وطموحاته التي تسعى وزارة التربية والتعليم لتحقيقها لدى الطلبة الموهوبين، إضافة إلى ارتباطها أيضاً بجميع مراحل البرنامج من حيث التخطيط له وتصميمه وتنفيذه. ومن هنا أنت الدراسة الحالية بغرض تقويم برنامج رعاية الموهوبين المدرسي من أجل توفير المعلومات الكافية والمؤشرات الدالة على درجة تحقيقه لأهدافه، وذلك باستخدام الضوابط والمعايير الضرورية لجودة البرامج الإثرائية التي طورها الجعيمان وزملاؤه (٢٠٠٩).

أسئلة الدراسة

في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية المقترحة توصل الباحثان لصياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

”ما درجة تحقيق برنامج رعاية الطلبة الموهوبين المطبق في مدارس التعليم العام بالملكة العربية السعودية لمعايير جودة البرامج الإثرائية؟“
وللتحقق من ذلك، تم طرح التساؤلات الآتية:

- ما الأدوات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية المعتمدة في الأنموذج الإثرائي الفاعل في مدارس التعليم العام السعودية؟
- ما الأساليب والمستويات المطبقة في البرنامج الإثرائي في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية المعتمدة في الأنموذج الإثرائي الفاعل في مدارس التعليم العام السعودية؟
- ما واقع تنظيم البيئات التعليمية لبرامج رعاية الموهوبين في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية المعتمدة في الأنموذج الإثرائي الفاعل في مدارس التعليم العام السعودية؟
- هل التأهيل العلمي والمهني لعلمي رعاية الموهوبين يتوافق ومعايير جودة البرامج الإثرائية المعتمدة في الأنموذج الإثرائي الفاعل في مدارس التعليم العام السعودية؟

أهمية الدراسة

انطلاقاً من أن البرامج التربوية تعد من أبرز الأعمال المؤسسية التي تتطلب تقويماً شاملاً، باعتبارها من الإجراءات التي يمكن أن تسهم في تنمية أبناء المجتمع من ناحية، وتحقيق

أهدافه التنموية من ناحية أخرى؛ فإن أي برنامج تربوي لا يتضمن في خطته عملية تقويم له، لن يكون برنامجاً علمياً ولن يحقق ما أريد له أن يحقق من أهداف وغايات (Guskey, 2000). وعليه، تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها، المتعلق بعملية تقويم برامج رعاية الموهوبين، لاسيما وأن برنامج رعاية الطلبة الموهوبين المدرسي قد مضى على تنفيذه حوالي ثماني سنوات؛ الأمر الذي يؤكد أن الوقت قد حان لتقويمه للتأكد من تحقيقه لأهدافه وملاءمته للطلبة، وبالتالي فإن هذا الأمر يبرر أهمية إجراء هذه الدراسة، كونها تقدم منهجاً وأسلوباً علمياً وعملياً لوصف واقع البرنامج في ضوء معايير وضوابط جودة البرامج الإثرائية؛ ما يساهم في تزويد صانعي القرار بتغذية راجعة حول برنامج رعاية الموهوبين المدرسي، بغرض غايات تطوير البرنامج وتحسينه بموجب المعايير والضوابط المستخدمة في الدراسة الحالية. ومن الناحية التطبيقية، فإن البحث يقدم مجموعة من المؤشرات والأدلة والبراهين على ما يدور فعلاً داخل تطبيقات البرنامج في المدارس المستضيفة له، ويوجه أنظار القائمين على الإشراف عليه وصناع القرار إلى مواطن القوة التي تحتاج إلى تعزيز ونقاط الضعف أو الخلل في التطبيق التي تحتاج إلى إعادة نظر وسعي لتصحيح المسار أو الأخطاء، فنتائج البحث ترتبط مباشرة بواقع التطبيق الفعلي لمجريات البرنامج، وبذلك ما ينشأ من ملاحظات يمكن أن يتحول إلى توصيات وخطط عمل لتصحيح مسار العمل داخل البرنامج وفعالياته. إن الدراسة الحالية تعتبر من أولى الدراسات في مجال تقويم برامج الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وبالذات لبرنامج رعاية الموهوبين المدرسي، ويعول عليها لتفتح مجالات أخرى للدراسة والبحث تتعلق مباشرة بواقع الممارسات الميدانية للبرنامج.

مصطلحات الدراسة

تشتمل الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية:

برنامج رعاية الموهوبين المدرسي: وهو البرنامج العام الذي يقوم بتصميمه وتنفيذه معلم/ مشرف على رعاية الموهوبين وفق منهجية النموذج الإثرائى الفاعل لتوفير خبرات تربوية تتسم بالتنوع والعمق العلمي والفكري والتي غالباً لا تتوفر في المنهج المدرسي العام، ويتبنى هذا البرنامج الإثرائى عنواناً رئيساً يشكل المحتوى العلمي العام فيه وبرنامجاً رئيساً لتنمية مهارات التفكير والبحث العلمي والمهارات الشخصية المؤثرة ومهارات التعلم وبالتالي تعزيز الدافعية الإيجابية بشكل عام (الجغيمان، ٢٠٠٥).

النموذج الإثرائى الفاعل: نموذج تربوي يعمل كإطار عام منظم للبرامج الإثرائية التي يتم

تقديمها للطلبة الموهوبين. وقد تم تطويره من قبل الجفيمان (٢٠٠٥) ليتناسب مع الظروف البيئية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية والوطن العربي بما يتضمنه من محاولة لإيجاد صيغ من التفاعل بين ركائز ثلاث: المحتوى العلمي المتعمق، ومهارات البحث والتفكير، والسمات الشخصية المؤثرة، وذلك من خلال تهيئة إطار عام لخبرات تربوية متعددة ومتنوعة يمر بها الطلبة من ذوي المواهب والقدرات العالية عبر ثلاث مراحل رئيسية. يتم تنفيذ هذه المراحل الثلاث من خلال أربع مستويات بحسب خبرات الطلبة السابقة في النموذج، بحيث يستغرق تنفيذ كل مستوى عاماً دراسياً. يعايش الطالب المراحل الثلاث في كل مستوى من المستويات الأربعة، إلا أن الخبرات التربوية التي يتفاعل معها بطبيعة الحال متنوعة ومرتجة العمق العلمي والمهاري بحيث يكون المستوى الأدنى قاعدة لما بعده.

معايير جودة البرامج الإثرائية: مجموعة من الضوابط والمعايير التي تمّ بناؤها وتطويرها في ضوء احتياجات وتطلعات المستفيدين من البرنامج التنفيذي للنموذج الإثرائى الفاعل في مدارس التعليم العام (الجفيمان وآخرون، ٢٠٠٩).

التقويم: عملية علمية منظمة لجمع معلومات محددة وموثوقة عن البرنامج أو بعض مكوناته من أجل تقديم أو إصدار قرارات بخصوص فاعليته والتحسينات التي يمكن أن يتم إدخالها عليه لزيادة تلك الفاعلية (Callahan, 1986).

أسلوب السحب: هو إجراء متعارف عليه ومعمول به في معظم برامج رعاية الموهوبين، يدخل ضمن التنظيمات الإدارية أو ما يعرف بأساليب التجميع، حيث يتم من خلاله سحب الطالب الموهوب من صفه العادي لبعض الوقت إما ليدرس مقررأ أو موضوعاً في مستوى أعلى كنوع من أنواع الإسراع، أو ليحصل على جرعات إثرائية وتدريب لبعض المهارات في غرف مصادر التعلم أو المعامل والمختبرات والورش (Davis, Rimm, & Siegel, 2010).

منهجية الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي لجمع البيانات المطلوبة سواء الكمية أو النوعية عن طريق ملاحظة الأداء الفعلي للممارسات داخل البرامج عن طرق الخبراء أو المقابلات الشخصية.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (٤٣) مدرسة تمثل نماذج لتطبيق فعاليات البرنامج، تمّ اختيارها بطريقة قصدية: نظراً لقربها لأماكن إقامة الخبراء الذين قاموا بملاحظة الأداء الفعلي

داخل النماذج وجمع البيانات حول الممارسات من خلال الملاحظة والمقابلات الشخصية مع المعلمين، واشتملت هذه العينة على أربع مناطق في المملكة العربية السعودية. والجدول رقم (1) يوضح توزيع هذه النماذج:

الجدول رقم (1)

عدد المدارس والنسب المئوية مصنفة حسب المنطقة وجنس المستفيدين منها

المنطقة	عدد المدارس	النسبة	مدارس البنين	النسبة	مدارس البنات	النسبة
مكة المكرمة	٢٠	%٤٦,٥١	٧	%٢٥	١٣	%٦٥
المدينة المنورة	٢	%٤,٦٥	١	%٥٠	١	%٥٠
الرياض	٩	%٢٠,٩٣	٨	%٨٨,٨٩	١	%١١,١١
الشرقية	١٢	%٢٧,٩١	٩	%٧٥,٠٠	٣	%٢٥,٠٠
المجموع	٤٣	%١٠٠	٢٥	%٥٨,١٤	١٨	%٤١,٨٦

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، اعتمد الباحثان على الأداتين الآتيتين:

أولاً- الملاحظة الصفية: تم إعداد أداة الدراسة وتطويرها في ضوء المعايير التي طوّرها الجغيمان وآخرون (٢٠٠٩) لجودة البرامج الإثرائية.

وبناءً على ذلك، سعت عملية الملاحظة إلى تقييم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس عينة الدراسة من خلال تطبيق مجموعة من المعايير ذات الصلة بأهداف الدراسة والتي تم استخلاصها من معايير جودة البرامج الإثرائية، حيث شملت هذه المعايير الجوانب الآتية:

- معايير جودة إجراءات اختيار الطلبة الموهوبين.
- معايير جودة الأساليب المستخدمة في تنفيذ البرامج الإثرائية بما تشمله من جوانب خمسة.
- معايير جودة توفير بيئات إيجابية محفزة، وأمنة، وقادرة على توفير الفرصة الكاملة للطلبة الموهوبين لإطلاق قدراتهم الإبداعية.
- معايير مدى كفاءة وتأهيل المعلمين في البرنامج.

ثانياً- المقابلة الشخصية: تم الاعتماد على المقابلة الشخصية للتحقق من المعايير التي لم يتم ملاحظتها من خلال بطاقة الملاحظة. وعليه، فقد هدفت هذه الأداة لجمع بيانات تتعلق بتقييم برنامج رعاية الموهوبين من النواحي الآتية:

- معايير جودة إجراءات البرنامج في توظيف الأساليب الإثرائية.
- معايير جودة الخدمات المقدمة للطلبة الموهوبين.

- معايير جودة مساهمة البرنامج في إقامة علاقات مستمرة مع أولياء الأمور والمجتمع. وبناءً على ما تقدم، تمّ صوغ معايير بطاقة الملاحظة والمقابلة الشخصية في بروتوكول خاص بذلك، والذي يتكون من قسمين:

١- تعليمات للملاحظ أو زائر البرنامج: وهي عبارة عن بروتوكول يجب أن يتبعه الملاحظ قبل وأثناء وبعد الملاحظة، وذلك لضمان مصداقية جمع المعلومات. وقد ركز البروتوكول على الإجراءات المتعلقة بالبيئة التي ستتم فيها الملاحظة وموقع الملاحظ فيها، والوقت المناسب للملاحظة، والبيانات التعريفية أو الشخصية للمعلم/المعلمة، وطبيعة البرنامج... الخ.

٢- قائمة ملاحظة طبيعة البرنامج: تتعلق هذه القائمة بالمعلومات العامة التعريفية عن البرنامج والمعلم والطلبة المستفيدين من البرنامج، وطبيعة تنظيم البيئة التعليمية ونوعية الخدمات المقدمة. كما تشتمل هذه القائمة على أسئلة توجه للمعلم يتأكد من خلالها المُقوّم من دقة البيانات التي جمعها من خلال الملاحظة، أو التي لم يستطع الاطلاع عليها لعدم مناسبة الوقت. هذه الأسئلة عبارة عن مجموعة من الأسئلة الاستكشافية، تطرح على المعلم/المعلمة في جلسة خاصة، وتسجل الاستجابات في خانات خاصة بكل سؤال. وللتحقق من صياغة أداتي الدراسة، ومدى تمثيلها لأغراض البحث الحالي، تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في التربية الخاصة، وتربية الموهوبين، وعلم النفس التربوي. وقد أدت هذه العملية إلى الاطمئنان على مصداقية الأداة، لاسيما وأن المحكمين أكدوا على جودة أداتي الدراسة وتليبيتها لأغراض الأسئلة المطروحة، باستثناء تعديل في الصياغة اللغوية.

ولأغراض التحقق من فاعلية أداتي الدراسة من حيث سهولة تطبيقهما، ومناسبتهما لأغراض الدراسة، وللكشف عن أي معيق يواجه الخبراء أثناء جمع البيانات، فقد تمّ تطبيقهما ميدانياً على برنامجين لرعاية الموهوبين من خارج عينة الدراسة. وقد بيّن هذا الإجراء أن أداتي الدراسة صالحة لجمع بيانات الدراسة، فضلاً عن عدم وجود أي معيق يمكن أن يواجه الخبراء أثناء جمع البيانات بهاتين الأداتين.

خطوات تنفيذ الدراسة

بعد إعداد أسئلة الدراسة، تمّ تنفيذ الدراسة حسب الخطوات الآتية:

- اختيار المدارس التي تطبق برنامج رعاية الموهوبين المدرسي، وذلك بموجب الحصول على موافقة رسمية من إدارة برامج الموهوبين بالوزارة، وهذه المدارس تمثل نماذج لتطبيق فعاليات البرنامج المعتمد من قبل الإدارة.

- الحصول على الموافقة الرسمية من المعلمين الذين تمّ مقابلتهم.
- اختيار موعد مناسب لإجراء عملية الملاحظة وذلك بناءً على رغبة أفراد عينة الدراسة.
- جمع البيانات من خلال أدوات الدراسة.
- حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.
- إجراء التحليلات والمناقشة اللازمة، وكتابة تقرير الدراسة النهائي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تمّ عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لأسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

هدف سؤال الدراسة الأول إلى التعرف على الأدوات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية المعتمدة في النموذج الإثرائي الفاعل في مدارس التعليم العام السعودية، واعتماداً على تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، فيما يتعلق بهذا الهدف، أشار معظم أفراد عينة الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الأدوات للكشف عن الموهوبين، وتمثلت هذه الأدوات بما يأتي: التحصيل الدراسي، وترشيحات المعلمين، ومقياس القدرات العقلية، ومقياس تورانس للتفكير الابتكاري، ومقياس وكسلر للذكاء، وتمثل هذه الأدوات معظم ما نتج من تطوير لأدوات الكشف والتعرف على الموهوبين التي قدمها آل شارع وباقي أفراد فريق البحث المكلف بمشروع الكشف عن الموهوبين والتي ظهرت نتائجه في عدة مجلدات (آل شارع وآخرون، ٤٢١هـ).

ولعرفة فيما إذا كانت جميع هذه الأدوات اعتمدت في الكشف عن الموهوبين، فقد بينت نتائج تحليل البيانات أن هناك تبايناً في توظيف هذه الأدوات في الكشف عن الموهوبين؛ الأمر الذي يدل على أن جميع الأدوات لم تطبق في الكشف عن الموهوبين، وبصورة أكثر تحديداً يبين الجدول رقم (٢) الأدوات المستخدمة في الكشف والتعرف على الموهوبين في البرنامج في مدارس التعليم العام السعودية، وعدد النماذج التي استخدمت هذه الأدوات.

الجدول رقم (٢) الأدوات المستخدمة في الكشف والتعرف على الموهوبين

النسبة المئوية	عدد النماذج التي تستخدم أدوات التعرف على الموهوبين	الأدوات
-	-	استخدام جميع أدوات الكشف عن الموهوبين المتعارف عليها عالمياً.
-	-	استخدام خمس أدوات أو أكثر للتعرف على الموهوبين.
٪١٤،٠	٦	استخدام أربع أدوات للتعرف على الموهوبين.
٪٥٥،٦	٢٤	استخدام ثلاث أدوات للتعرف على الموهوبين.
٪٢٧،٩	١٢	استخدام أداتين للتعرف على الموهوبين.
٪٢،٣	١	استخدام أداة واحدة للتعرف على الموهوبين.

يُلاحظ من الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من النماذج التي تمت زيارتها تطبق على الأقل أداتين إلى ثلاث أدوات للكشف عن الموهوبين، وهذه الأدوات تشمل: مقياس القدرات العقلية، وترشيحات المعلمين كحد أدنى، أو إضافة اختبار تورانس أو التحصيل الدراسي. وتدل هذه النتيجة على أن النماذج التي تعتمد على أداتين أو ثلاثة أدوات تشكل ما نسبته (٨٣،٧٢٪). وهذه النتيجة تتوافق مع المعايير العامة لجودة البرامج الإثرائية، التي تنادي بضرورة التنوع في استخدام أدوات الكشف عن الموهوبين. وتتوافق هذه النتيجة مع توصيات معظم العلماء والباحثين في مجال رعاية الموهوبين مثل (Gallagher, 1985)؛ (Davis, Rimm & Siegel, 2010)؛ وجروان (٢٠٠٤)، بالإضافة إلى ما حددته الرابطة الأمريكية للأطفال الموهوبين (NAGC, 2000) من معايير وضوابط للتقليل من أخطاء عملية الكشف والتي تؤكد على ضرورة استخدام محكات متعددة ومتنوعة للكشف عن الطلبة الموهوبين تكون منسجمة مع الاتجاهات الحديثة في نظريات الذكاء ومفهوم الموهبة.

أما النماذج التي تطبق أربع أدوات فقد بلغت فقط ستة نماذج؛ أي بنسبة (٤،٠٠٪) وهذه الأدوات تضم: مقياس القدرات العقلية، وترشيحات المعلمين كحد أدنى، أو إضافة اختبار تورانس أو التحصيل الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع المعايير المحلية لجودة البرامج الإثرائية، والتي تؤكد أهمية التنوع في الاعتماد على مجموعة من الأدوات في الكشف عن الموهوبين. وفي هذا السياق، يشير الجغيمان وآخرون (٢٠٠٩) إلى ضرورة استخدام برنامج الرعاية المدرسي لوسائل متنوعة لترشيح الطلبة للالتحاق بأنشطة البرنامج الإثرائية، بحيث تساهم في قياس جميع قدرات الطلبة الذهنية والإبداعية والشخصية لإعطاء الفرص المناسبة لأي موهبة للظهور والالتحاق بالبرنامج.

كما أظهرت استجابات أفراد عينة الدراسة أن الأداة الوحيدة التي لا يتم استخدامها على الإطلاق على الرغم من أهميتها ومصداقية نتائجها هي اختبار وكسلر للذكاء لكونه اختباراً فردياً. ولعل السبب في عدم استخدام هذا الاختبار يكمن في حاجته أثناء التطبيق إلى متخصصين في القياس، خاصة في ظل ندرة وجود هؤلاء المتخصصين في بعض المناطق التعليمية أو مراكز رعاية الموهوبين المشرفة على عملية الكشف والتعرف على الموهوبين. وأخيراً، كشفت نتائج الدراسة عن وجود برنامج واحد يستخدم "اختبار القدرات العقلية" فقط كأداة للتعرف على الموهوبين؛ إذ إن ذلك البرنامج مستحدث لعام (٢٠٠٩)، ولا يزال يطبق المستوى الأول من البرنامج، وبه عدد قليل جداً من الطلبة.

النتيجة إجمالاً جيدة من ناحية استخدام أكثر من محك للتعرف على الموهوبين، وبالرجوع إلى تقارير الخبراء عن الزيارات الميدانية يتضح أن الخوض في التفاصيل يعطي بعداً يختلف قليلاً عن البعد الإيجابي التي تظهره البيانات الكمية. أظهرت ملاحظات الخبراء والمقابلات الشخصية أن معظم النماذج تطبق أدوات قديمة جداً يرجع تاريخها إلى ١٥ سنة (مقياس القدرات العامة). كما أن هذا المقياس منتشر ومتاح على صفحات الانترنت ما قد يشكك في دقته ومصداقيته، خاصة أنه لم يتم تحديثه أو صيانته منذ بنائه. وكذلك مقياس تورانس للتفكير الابتكاري حيث يرجع تاريخه إلى عام (١٩٧٤م). والنسخة القديمة والمختصرة لاستمارة السمات السلوكية للعالم جو رينزولي. الأمر السلبي الآخر هو أنه على الرغم من استخدام محكات متعددة ظاهرياً، إلا أن النماذج في النهاية تختم إلى مقياس واحد وهو مقياس القدرات العامة، حيث يتبع المعلمون أسلوب القمع المتمثل في ترشيح المعلمين، ثم يتم النظر في تحصيلهم، ومن ثم إخضاع الطلبة لمقياس القدرات العامة ليكون هو الفيصل في الاختيار.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

هدف سؤال الدراسة الثاني إلى التعرف على الأساليب والمستويات المطبقة في البرنامج الإثرائي في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية المعتمدة في الأنموذج الإثرائي الفاعل في مدارس التعليم العام السعودية؟ ولتحقيق ذلك، تم توجيه سؤال مباشر لأفراد عينة الدراسة حول المستويات التي يتبنونها، وكشفت هذه الاستجابات أن الغالبية العظمى من النماذج لم تطبق المستويين الثالث والرابع من الأنموذج الإثرائي الفاعل. وبصورة أكثر وضوحاً، بينت نتائج تحليل البيانات الآتي:

- سبعة نماذج (١٦,٣٪). تطبق المستوى الأول من مستويات الأتموزج ويتضمن بعض مهارات استراتيجية الكورت، والعصف الذهني، وسكامبر.
- (١٩) برنامجاً (٤٤,٢٪) تطبق المستوى الأول والثاني معاً؛ أي تطبيق مهارات المستوى الأول (مهارات استراتيجية الكورت، والعصف الذهني، وسكامبر)، ومهارات المستوى الثاني (مهارات برنامج حل المشكلات بطرق إبداعية).
- (١٧) نموذجاً (٣٨,٥٪) تطبق المستويات الثلاثة معاً؛ أي تطبيق مهارات المستوى الأول (مهارات استراتيجية الكورت، والعصف الذهني، وسكامبر)، ومهارات المستوى الثاني (مهارات برنامج حل المشكلات بطرق إبداعية). ومهارات المستوى الثالث (مهارات حل المشكلات المستقبلية بطرق إبداعية).
- في حين لا يوجد أي برنامج يطبق المستوى الرابع من مستويات الأتموزج الإثرائي الفاعل. وفيما يتعلق بالأساليب الإدارية المستخدمة لتوفير خدمات البرنامج الإثرائي للطلبة أثناء تطبيق هذه المستويات السابقة، بينت نتائج تحليل البيانات أن التكرارات والنسب المئوية للأساليب المستخدمة جاءت كما هي موضحة في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
التكرارات والنسب المئوية للأساليب الإدارية المستخدمة
لتوفير خدمات البرنامج الإثرائي

النسبة	عدد النماذج	الأساليب
٣٩,٥٪	١٧	إثراء عام من خلال منهجية السحب
٥٣,٥٪	٢٣	إثراء من خلال صفوف خاصة
٧,٠٪	٣	إثراء من خلال السحب مع استخدام أسلوب المشاريع الخاصة

تكشف البيانات الواردة في الجدول رقم (٣) أن غالبية النماذج تقدم الإثراء من خلال الصفوف الخاصة، وهذا الأسلوب شكّل ما نسبته ٥٣,٥٪، وهذا الوضع غير متوقع كون برنامج رعاية الموهوبين المدرسي لا يعتمد في الوقت الراهن على سياسة تقديم الفصول الخاصة بالموهوبين للتجميع المتجانس، وهو نظام معمول به فقط في مدرسة واحدة في مدينة جدة تقدم المستويات الثلاثة للبرنامج وتحت إشراف مركز رعاية الموهوبين، وعلى ما يبدو أن هناك خلط لدى عينة الدراسة حول مفهوم الفصول الخاصة كنظام لتجميع الموهوبين وبين تقديم الرعاية والإثراء في غرف مصادر التعلم الخاصة ببرامج رعاية الموهوبين، حيث يتم سحب الطلبة لبعض الوقت لتدريبهم على أنشطة البرنامج وتقديم فعالياته تحت إشراف معلم الموهوبين في المدرسة.

كما يتضح من الجدول رقم (٣) أن (١٧) نموذجاً تنفذ البرنامج الإثرائي بأسلوب الإثراء العام من خلال منهجية السحب المستخدمة، وهذا شكّل ما نسبته (٣٩,٥٪) من عينة الدراسة التي توظف هذا الأسلوب. ويعتمد هذا الأسلوب على طريقة السحب المؤقت من بعض الحصص المعتمدة للبرنامج و/أو حصص النشاط والفراغ أو الاحتياط. وعلى اعتبار أن هناك خلطاً لدى عينة الدراسة في مفهوم الصفوف الخاصة، فعليه، فإن الباحثين يرجحان أن معظم المدارس تنفذ أسلوب السحب (Pull out) حيث بلغت النسبة ٩٣٪. وقد تم تبني هذا الرأي من قبل الباحثين بناء على الزيارات الميدانية التي تمت من قبلهما ومن قبل الخبراء للمدارس المطبقة للبرنامج.

أما النماذج الثلاثة الأخرى التي لم تعتمد على الأسلوب السابق، فقد تبين أنها تعتمد على الإثراء من خلال السحب مع استخدام أسلوب المشاريع الخاصة، وذلك باستغلال حصص بعض المواد الدراسية الأخرى كحصص القرآن الكريم والاقتصاد المنزلي والتربية الوطنية أو حصص النشاط المدرسي.

وفيما يتعلق بالوقت المخصص لتطبيق البرنامج الإثرائي، فقد تذر العديد من أفراد عينة الدراسة من عدم كفاية الوقت. وفي هذا الخصوص، أظهرت نتائج تحليل البيانات أن (٢١) نموذجاً ٤٨,٨٧٪ تعقد لقاءين في الأسبوع لمدة عشرة أسابيع في الفصل الدراسي الواحد، بالإضافة إلى استخدام حصص النشاط الأخرى، وحصص الفراغ، وبعض حصص المواد الدراسية التي غالباً ما تكون سهلة أو لا تتطلب جهداً فكرياً كبيراً من قبل الطلبة الموهوبين: كمواضيع القرآن الكريم والتربية والوطنية وغيرها من مواد اللغة العربية والاجتماعيات. كما بلغ عدد النماذج التي تعقد فقط لقاء رسمياً واحداً في الأسبوع (١٣) برنامجاً بنسبة (٣٠,٢٣٪). بالإضافة إلى وجود لقاءات متقطعة في حصص النشاط أو أوقات فراغ الطلبة، أما النماذج التي تعقد لقاءً واحداً فقط في الأسبوع فقد بلغ عددها (٩) نماذج بنسبة (٢٠,٩٣٪).

يتضح مما سبق، ومن خلال المقابلات مع المعلمين، أن المدة المخصصة للبرنامج في مدارس التعليم العام قليلة وغير كافية للوفاء بمتطلبات تنفيذه، مما يعوق في كثير من الأحيان استكمال المشاريع الخاصة بالطلبة وفق المواصفات التي يشترطها النموذج الإثرائي الفاعل. كما لوحظ من خلال المقابلات الشخصية والزيارات الميدانية، أن الوقت الذي يتم تخصيصه للبرنامج غير معتمد رسمياً، بل يعتمد على قوة العلاقة بين معلم الموهوبين ومدير المدرسة من جهة، والعلاقة بين معلم الموهوبين ومعلمي المواد الدراسية الأخرى من جهة أخرى. وفي ضوء ما سبق، يمكن القول أن ضيق الوقت المتاح لتنفيذ فعاليات البرنامج يؤثر على

طبيعة ونوعية الخدمات التي يتم تقديمها للطلبة الموهوبين في البرنامج. كما أنها تعوق تنفيذ أساليب إثرائية أخرى؛ إذ بينت استجابات أفراد عينة الدراسة أن بعض الأساليب الرئيسية لتنفيذ البرنامج الإثرائي لم يتم تنفيذها. ومن هذه الأساليب: الإثراء من خلال التجميع داخل الصف، والتلمذة، والإثراء في المواد الدراسية، والإثراء من خلال المشاريع الخاصة، والإثراء من خلال تفريد التعلم. وعليه، فإن هذه النتيجة من الدراسة تخالف معايير الجودة لبرنامج رعاية الموهوبين، التي تؤكد على أهمية توفير خدمات متنوعة تستجيب للحاجات المتنوعة للطلبة الموهوبين. كما تخالف معيار توفير برامج إثرائية تتسم بالعمق العلمي والفكري، حيث أن ذلك فعلياً لا يمكن أن يتحقق في ظل تطبيق نظام اللقاء واللقاءين غير المنتظمين أسبوعياً. أو عن طريق استخدام حصص الاحتياط أو حصص بعض المواد بصورة مؤقتة. كما أن ذلك لا يتوافق مع التوجهات العالمية التي تؤكد على أهمية توفير الوقت الكافي لتنفيذ البرامج الإثرائية في مدارس التعليم العام بشكل منتظم ورسومي. وأهمية تنوع الخدمات المقدمة للطلبة الموهوبين (Davis, Rimm, & Siegel, 2010; Morgan, 2007).

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

هدف سؤال الدراسة الثالث إلى التعرف على واقع تنظيم البيئات التعليمية التعلمية لبرنامج رعاية الموهوبين في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية المعتمدة في النموذج الإثرائي الفاعل في مدارس التعليم العام السعودية. وللكشف عن هذا الواقع تمّ ملاحظة طبيعة برامج عينة الدراسة من حيث التسهيلات والإمكانيات المدرسية، والخدمات المساندة التي تقدمها المدارس، وأعداد الطلبة في البيئات التعليمية. ويمكن عرض هذا الواقع على النحو الآتي:

المجال الأول- التسهيلات والإمكانيات المدرسية

أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود نقص ملحوظ في الإمكانيات ومصادر التعلم، وشبكات الاتصال بالانترنت وخاصة في مدارس الإناث. لقد لاحظ الخبراء الزائرون أن تنظيم البيئات الصفية اعتمد على اجتهادات شخصية من المعلمين والمعلمات وبدعم شخصي من قبل الإدارات المدرسية، وأنه ليس بالإمكان تحقيق أفضل ما هو عليه الحال. وبدأت الملاحظات الشخصية للخبراء، تؤكد أن بعض النماذج تنفذ في زوايا ضيقة في غرف صفية مشتركة مع معلمي التربية الخاصة أو في المكتبة المدرسية أو بالقرب من أماكن الحركة الدائمة في المدرسة كالملاعب الرياضية أو فناء المدرسة أو مواقف سيارات المعلمين، والتي توصف بأنها

أماكن تضج بالإزعاج والفوضى تؤثر على الطلبة في البرنامج. فضلاً عما يعانيه كثير من المعلمين من عدم الاستقرار؛ إذ إن تنظيم البيئات التعليمية يفرض عليه أن يحرك أدواته ومستلزماته الشخصية بعد كل لقاء لإفساح المجال أمام زميل آخر أو نشاط آخر لاستخدام نفس المكان؛ الأمر الذي يظهر عدم وجود بيئات صفية خاصة ذات جودة عالية لبرنامج رعاية الموهوبين. كما كشفت النتائج أن بعض النماذج تخلو من شبكات الاتصال بالإنترنت أو حتى وجود أجهزة حاسب كافية للطلبة. إلا أنه يتوافر بعض التجهيزات اللازمة للبيئات التعليمية.

وعلى الرغم من ذلك، فقد أظهرت النتائج أن المعلمين وإدارات المدارس تبذل جهداً لا بأس فيه للتعامل بإيجابية مع الإمكانيات المحدودة سواء كانت مكانية أو مادية. حيث كشفت عملية الملاحظة أن تنظيم القاعات المتوفرة بشكل عام يدور حول توفير الطاولات للمجموعات الصغيرة، وهذا التنظيم متوافر في (٢٧) برنامجاً؛ أي ما نسبته (٦٣٪). وبالمقابل فقد بلغ عدد النماذج التي تستخدم الطاولات الدائرية (١٦) برنامجاً؛ أي ما نسبته (٣٧٪). كما بينت النتائج أن البيئات التعليمية تتضمن مكونات أخرى أساسية متوفرة في القاعات مثل بعض المراجع الأساسية، وأجهزة تقنية أخرى مثل آلات التصوير وأجهزة العرض المختلفة. وهناك بعض النماذج تستخدم نظام الأركان التي تحوي أركان المصادر والتوثيق والمشاريع وغيرها... الخ. كما أن أجهزة الحاسوب الموصولة بالشبكة العنكبوتية متوفرة في بعض النماذج إلا أنها غالباً ما تكون مرتبطة بجهاز واحد لدى المعلم، حيث يعد الجهاز الوحيد في القاعة، وهو ما يعوق استخدامه من قبل الطلبة أثناء عملهم في المشاريع، مما يضطر المعلم إلى محاولة إيجاد فترات مناسبة لنقل الطلبة إلى غرفة الحاسب والتي تحتاج إلى تنسيق يشوبه شيء من التعقيد لارتباطات القاعة مع دروس الحاسب الأخرى.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن معظم البيئات تسمح للطلبة بالعمل الفردي والجماعي، بحيث تُبرز مهاراتهم ومنتجاتهم الإبداعية التي تميزت بالتنوع والتعبير عن الخبرات الإثرائية. كما أن معظم المعلمين الذين يشرفون على تطبيق الفعاليات أقرروا بأنهم يقومون بتوثيق منتجات الطلبة وأنهم يحتفظون بملف خاص لكل طالب أو طالبة مسجل في البرنامج. حيث بلغ عدد النماذج التي توثق منتجات الطلبة (٣٧) برنامجاً؛ أي ما نسبته (٨١٪) وأن النماذج التي تحتفظ بملفات خاصة بالطلبة بلغت (٣٨) برنامجاً؛ أي بنسبة تجاوزت (٨٨٪). وبناءً على ما تقدم، يمكن القول أن البيئات التعليمية لبرامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة لا تتفق مع معايير جودة البرامج الإثرائية، التي تؤكد على ضرورة

تهيئة البيئات الحاضنة للبرامج الإثرائية، لتكون بيئات جاذبة ثرية بمصادر التعلم، تتميز بحرية الحركة والتنقل، بحيث يكون فيها الطالب محور عملية التعلم والقائد بدلاً من المعلم الذي يقتصر دوره على عملية التوجيه والإرشاد والتيسير (Maker & Nelson, 2004). كما يجب أن تكون البيئات التعليمية آمنة، بحيث يشعر فيها الطالب بالاستقرار النفسي والإشباع الفكري والمهاري، وأن تكون محفزة تزيد من مستويات الدافعية لديه (Van-Tassel-Baska, et al., 2003). ولعل السبب في ذلك يمكن أن يعزى إلى كون هذه النماذج لا تزال في مراحلها الأولى. ولم تؤسس لها البيئات التربوية المناسبة التي تسمح بالتنوع الكبير في برامج الرعاية (الجفيمان، ٢٠٠٥).

المجال الثاني- الخدمات المساندة التي يقدمها البرنامج

أظهرت نتائج تحليل البيانات أن الخدمات التي توفرها فعاليات البرنامج للبيئات المدرسية وما يحيط بها، تمثلت بما يأتي:

- أكد ما يقرب من (١٦,٣٪) من أفراد عينة الدراسة أن البرنامج يقدم برامج توعوية عامة ودورات تربوية في مهارات التفكير وصقل المواهب.

- أبدى نحو (٣٠,٠٢٪) من أفراد عينة الدراسة أن البرنامج يساهم في تقديم خدمات إرشادية؛ بهدف التعامل مع الموهوبين سواءً لمعلمي الصفوف العامة أو لأولياء الأمور وعامة أفراد المجتمع.

- عبّر حوالي (٥٣,٥٪) من أفراد عينة الدراسة أن البرنامج يساهم في تقديم محاضرات تثقيفية للطلبة وذويهم ومعلمي المدارس في مواضيع تتعلق بالخبرات المقدمة في البرنامج تشمل موضوعات طبية وصحية، ودينية، واجتماعية، وغيرها.

لذلك جاءت النتيجة لتؤكد أن رسالة البرنامج لا تقتصر فقط على تقديم الخبرات الإثرائية للطلبة الموهوبين، بل تمتد خدماته لتتطال كل من يتعامل مع الموهوبين في البيئة المدرسية وخارجها كالمعلمين وأعضاء الإدارة المدرسية وأولياء الأمور وسكان الحي المحيط بالدرسة والمقربين من الطلبة أنفسهم من الإخوة والأقران والزملاء وصناع القرار أو الإداريين في القطاعات التي يستفيد منها البرنامج. ولعل الغرض من تقديم هذه الخدمات يعود إلى الحاجة إلى نشر الوعي العام بأهمية رعاية الموهبة في المجتمع المدرسي والمجتمع المحيط، وتنمية الشعور بالمسؤولية لدى جميع الأطراف تجاه التعرف على الموهوبين وتقديم الرعاية المناسبة لهم، وهذا الأمر لا يمكن أن يحدث إذا لم يقدم البرنامج الجانب الإرشادي منه لأسر الموهوبين

وغيرهم من أفراد المجتمع، وخاصة من له صلة بالدعم والمساندة (جروان، ٢٠٠٤). وتتفق هذه النتيجة، التي تعكس واقع برامج رعاية الموهوبين، مع ما نصت عليه معايير جودة البرامج الإثرائية، فيما يتعلق بالجانب المهني من البرنامج (الجغيمان وآخرون، ٢٠٠٩).

المجال الثالث - أعداد الطلبة في البيئات التعليمية

بينت نتائج تحليل البيانات أن أعداد الطلبة في النماذج التي تمت زيارتها ميدانياً، جاءت موزعة على أربع فئات، وذلك كما يظهر في الجدول رقم (٤) والجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٤)

أعداد الطلبة الموهوبين في النماذج المدرسية

النسبة المئوية	عدد المدارس	أعداد الطلبة	فئات الطلبة
٤,٧%	٢	١٠-١	الفئة الأولى
٣٩,٥%	١٧	٢٠-١١	الفئة الثانية
٤١,٩%	١٨	٣٠-٢١	الفئة الثالثة
١٤,٠%	٦	٣١- فأكثر	الفئة الرابعة
١٠٠%	٤٣		المجموع

يوضح الجدول رقم (٤) أن ما نسبته (٣٩,٥%) من عينة الدراسة من المدارس يتراوح أعداد الطلبة الموهوبين فيها ما بين (١١ - ٢٠) طالباً، وأن ما نسبته (٤١,٩%) من عينة الدراسة من المدارس يتراوح أعداد الطلبة الموهوبين فيها ما بين (٢١ - ٣٠) طالباً، ويمثل هذا العدد من النماذج في الفئتين الثانية والثالثة ما نسبته (٨١,٤٠%). أمّا النماذج التي لم يتجاوز عدد طلبتها العشرة فهي في الغالب تلك التي تطبق حالياً المستوى الأول فقط من البرنامج، وهو ما يعني أنها نماذج حديثة نسبياً.

الجدول رقم (٥)

أعداد الطلبة المنسحبين من نماذج الموهوبين في المدارس

النسبة المئوية	عدد المنسحبين	عدد المدارس
٥٥,٨%	٥-١ طلاب	٢٤
٤,٧%	١٠-٦ طلاب	٢
٣٩,٥%	صفر	١٧
١٠٠%	المجموع	٤٣

يوضح الجدول رقم (٥) أن نسب الطلبة المنسحبين من برنامج رعاية الموهوبين المدرسي في عينة هذه الدراسة متفاوت بين المدارس؛ حيث نجد أن هناك مدرستين نسبة الانسحاب

فيهما عالية جداً، في حين أن هناك (١٧) مدرسة لا يوجد فيها انسحاب على الإطلاق. وبالمقابل يوجد ما يقارب (٢٤) مدرسة لديها معدل انسحاب يتراوح ما بين (١-٥) من الطلبة. ومن خلال المقابلات الشخصية مع الطلبة والمعلمين وإدارات المدارس، وجد الباحثان أن أسباب الانسحاب متنوعة أيضاً بين برنامج وآخر، بل وبين طالب وآخر، ويمكن تلخيص أهم تلك الأسباب في الآتي:

- انتقال الطالب من المدرسة إلى مدرسة أخرى أو مدينة أخرى لا يوجد فيها برنامج رعاية موهوبين.

- رغبة ولي الأمر في عدم استمرار ابنه أو ابنته في البرنامج خوفاً من تدني مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم في ظل ضغوط المناهج المكثفة في المدرسة وضيق الوقت للانتهاء من الواجبات المدرسية.

- قلة الزمن المخصص للقاء مع معلم/معلمة الموهوبين يشعر ولي الأمر والطالب بقله الفائدة من البرنامج، كما يعطي انطباعاً لديهم بعدم أهميته.

- رغبة بعض الطلبة أو الطالبات بالمشاركة في الأنشطة المدرسية غير الصفية بدلاً من برنامج الموهوبين، حيث تتوفر ميزانيات أكبر لدى النشاط المدرسي، والمهام أقل، وفيها ظهور إعلامي جيد.

- رغبة بعض الطلبة في وجود أصدقاء مقربين منهم معهم في البرنامج، وعند عدم الاستجابة لطلبهم يقررون الانسحاب تضامناً مع أصدقائهم.

- انخفاض مستوى الدافعية لدى البعض مع مرور الوقت في البرنامج.

هذه النتيجة تشير إلى افتقاد عنصري التحدي والتشويق في بعض فعاليات برنامج الرعاية المدرسي، وهذا الأمر يمكن أن يعود للمعلم ذاته أو طبيعة البيئة الصفية المطبق فيها البرنامج أو غيرها من الأسباب التي تمنع الطلبة من الاستمتاع بفعاليات البرنامج. ولعل ما ذكرته مورقان (Morgan, 2007) في نتائج دراستها عن حفظ بعض أولياء الأمور حول أسلوب سحب الأبناء من الصفوف العادية يتوافق مع ما جاء من نتائج في هذا الصدد في هذه الدراسة. وعليه، يمكن القول أن هذه النتيجة تكشف عن عدم تحقيق بعض النماذج المدرسية لمعايير ضمان جودة البرامج الإثرائية، المتعلقة بتوفير بيئات إيجابية محفزة، وأمنة، تشجع الطلبة على إطلاق قدراتهم الإبداعية (الجغيمان وآخرون، ٢٠٠٩). وتأسيساً على ما تقدم، يمكن القول أن من أبرز القضايا التي يجب مراعاتها للتقليل من عملية الانسحاب من برنامج الموهوبين هي العمل على زيادة جرعات التوعية الموجهة نحو أولياء الأمور وأجاءاتهم نحو البرنامج، بالإضافة إلى الأخذ بالحسبان إلى أن تراعي البرامج تعزيز الدافعية لدى الطلبة.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

هدف سؤال الدراسة الرابع إلى التعرف على طبيعة التأهيل العلمي والمهني لمعلمي رعاية الموهوبين ومدى توافقه ومعايير جودة البرامج الإثرائية المعتمدة في النموذج الإثرائي الفاعل في مدارس التعليم العام السعودية. وللكشف عن هذا الواقع. تم توجيه سؤال لأفراد عينة الدراسة حول المؤهلات العلمية والدورات التدريبية التي مرّ بها أولئك المعلمون. ومن خلال ذلك، حُسبت النسب المئوية لمعلمي برامج الموهوبين وفقاً لمؤهلاتهم العلمية والدورات التدريبية. وذلك كما في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

يوضح التكرارات والنسب المئوية لمستويات تأهيل معلمي البرنامج

النسبة المئوية	عدد المعلمين	المؤهلات
٥١,٢%	٢٢	بكالوريوس مجالات علمية متنوعة ودورات تدريبية متخصصة في مجال تربية الموهوبين
٤٦,٥%	٢٠	بكالوريوس تربية خاصة ودورات تدريبية متخصصة في مجال تربية الموهوبين
٢,٢%	١	بكالوريوس في مجال تربية الموهوبين ودورة تدريبية أو أكثر في المجال نفسه
-	-	مؤهلات أكاديمية ما بعد البكالوريوس

يُلاحظ من الجدول رقم (٦) أن (٥١,٢%) من معلمي ومعلمات برنامج رعاية الموهوبين يحملون درجة البكالوريوس في المجالات العلمية المتنوعة. وقد تمّ اختيار هذه الفئة من معلمي تربية الموهوبين في ضوء ترشيحهم من قبل الإدارات المدرسية. وللتحقق من كفاءة المعلمين، أجريت لهم الاختبارات المناسبة. فضلاً عن عقد سلسلة من الدورات التدريبية المتتالية، لتمكينهم من تعليم الموهوبين. ونظراً لعدم وجود مؤهل تخصصي لهؤلاء المعلمين، فقد تمّ تكثيف الزيارات الإشرافية لهذه الفئة من معلمي الموهوبين لتصل إلى زيارتين وبعض الأحيان أكثر من ذلك في الأسبوع الواحد بحسب الحاجة.

كما يشير الجدول رقم (٦) عن وجود ما نسبته (٤٦,٥%) من معلمي الموهوبين يحملون درجة البكالوريوس في التربية الخاصة، بالإضافة إلى تلقيهم دورات تدريبية تنشيطية وتأهيلية في المهارات التي تتطلبها برامج الموهبة. أمّا بالنسبة للبرنامج الوحيد الذي تبين فيه أن تأهيل المعلمة مختلف عن باقي المعلمات فقد جاء في أحد النماذج المستحدثة لتربية الموهوبين لعام (١٤٢٩/١٤٣٠هـ). وهي لازالت تتلقى باقي الدورات التدريبية اللازمة للتعامل مع الموهوبين ورعايتهم.

يشير جدول رقم (٦) أيضاً إلى عدم وجود تأهيل عالٍ (دبلوم عالٍ، ماجستير، دكتوراه) في

تربية الموهوبين بين عينة الدراسة.

على الرغم من أن هذه البيانات جيدة إجمالاً، إلا أن ما كشفته الزيارات الميدانية والمقابلات الشخصية من تفاصيل حول هذا التأهيل يعبر عن صورة مختلفة بعض الشيء. حيث أشار المعلمون إلى أن الدورات التي تلقوها بعد ترشيحهم للعمل في هذا البرنامج محدودة المدة الزمنية ومتمركزة حول قضايا عامة في مجال المهبة وتنمية التفكير. كما أشارت عينة الدراسة إلى أن المدربين في الدورات التدريبية لم تكن على خبرة جيدة بمتطلبات البرنامج مما أدى إلى تدني مستوى الاستفادة منه. وعليه، فإن هذه النتيجة من الدراسة لا تتوافق مع متطلبات مجال النمو المهني، المتعلق بمعايير جودة البرامج الإثرائية، لاسيما وأن هذه المعايير تؤكد على توفير معلمين متخصصين في مجال رعاية الموهوبين، ومدربين تدريباً مهنيّاً عالياً. ولديهم خبرة مميزة في مجال تربية الموهوبين (الجفيمان وآخرون، ٢٠٠٩).

الخلاصة والتوصيات

بناءً على استعراض نتائج الدراسة ومناقشتها، يمكن القول أن برنامج تربية الموهوبين يطبق إلى حدٍ مقبولٍ معايير جودة البرامج الإثرائية. ويمكن القول أن عدم التطبيق الفعّال لجميع المعايير يعزى إلى حداثة العمر الفعلي لبرنامج الرعاية في عينة الدراسة الذي تراوحت من (١- ٦) سنوات. ولعلنا لا جانب الصواب إذا قلنا أن نتائج هذه الدراسة أسهمت بشكل إيجابي في التعرف على نقاط القوة ومواطن الضعف في برنامج رعاية الموهوبين المدرسي، وذلك من خلال توفير بيانات ومعلومات للمراجعة المستقبلية للبرنامج ومكوناته ومخرجاته، وتوثيق نتائج البرنامج وتأثيراته المختلفة على الفئات المستفيدة والمحيطين بهم، وتقديم شروح وتفاصيل عن البرنامج للمهتمين وأولئك الأفراد البعيدين عن واقع التطبيق الميداني للبرنامج.

وبصورة أكثر تحديداً، خلصت الدراسة إلى ما يأتي:

- وجود معايير للكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين قبل تلقيهم لخدمات البرنامج الإثرائية المدرسي. حيث تبين وجود معايير محددة مسبقاً لمن يُرشح للبرنامج من الطلبة. وتنحصر هذه المعايير بوجود درجات ذكاء معينة ونسب تحصيل دراسي عام وخاص. وكذلك حد فاصل أو نقاط قطع (Cut-off) لنتائج قوائم السمات السلوكية المستخدمة كترشيحات المعلمين، وأن معظم النماذج لعينة الدراسة التي تمت زيارتها تستخدم ما لا يقل عن أداتين للكشف عن الموهوبين قبل ترشيحهم للبرنامج.

- يركز برنامج الرعاية المدرسي على أسلوب إثناء واحد فقط متمثل في أسلوب السحب (Pull-out program).

- لم يصل تنظيم البيئات التعليمية للبرنامج للمستويات المطلوبة في معايير جودة البرامج الإثرائية، التي تركز على ضرورة توفير كافة المتطلبات الأساسية للبرنامج، كالمواد التعليمية ومصادر التعلم... الخ. ومن الواضح أن هناك نقصاً ملحوظاً في الإمكانيات ومصادر التعلم، يختلف من نموذج إلى آخر، وخاصة في نماذج مدارس الإناث، من مثل ما يتعلق بتوفر شبكة الاتصال بالانترنت وأجهزة الحاسب الآلي أو التقنية بشكل عام، وهذا بالطبع ينعكس على مخرجات البرنامج من ناحية وعلى عامل التشويق والإثارة والتحدي من ناحية أخرى.

- تنحصر لقاءات برنامج الموهوبين في الغالب في لقاءين فقط، مدة كل واحد منهما لا تتجاوز الـ (٤٠-٤٥) دقيقة، وإذا ما تم النظر في الأهداف الخاصة بالبرنامج والغايات المرجوة منه والمخرجات المتوقعة من الطلبة بعد تعرضهم للتجارب والأنشطة والفعاليات المختلفة له، يتضح الفارق الكبير بين المؤمل والواقع؛ فمحدودية الزمن المخصص لكل لقاء وعدد اللقاءات في الفصل الواحد لن تسمح بإتقان مهارة واحدة من المهارات التي ينبغي للطلبة التدرّب عليها وإتقانها وتمثيلها في إنتاجهم.

- عدد كبير من المعلمين لا يحمل أية مؤهلات تخصصية في مجال تربية الموهوبين.
- تتفاوت النماذج في تقديم الخدمات الإضافية الأخرى لمجتمع المدرسة والبيئة المحيطة بها، حيث تضمنت تصريحات بعض المعلمين بأنهم يقدمون دورات تدريبية لأولياء الأمور ومعلمي المدرسة في تنمية مهارات التفكير والمفاهيم الرئيسة في المهبة والتفوق والإبداع، بالإضافة إلى المحاضرات التثقيفية التوعوية في بعض الموضوعات المتعلقة بأنشطة وفعاليات البرنامج.

- زيادة عدد الطلبة في برنامج رعاية الموهوبين؛ الأمر الذي يمكن أن يؤثر سلباً على المعلم من حيث الوقت والجهد، خاصة أن عدد اللقاءات الأسبوعية لا يزيد في معظم النماذج عن لقاءين أسبوعياً وفي حدود (٤٥) دقيقة للقاء الواحد، وهذا الوضع سيؤثر سلباً على المخرجات المتوقعة من البرنامج وعلى أداء كل من المعلمين والطلبة.

وبناءً على ما تقدم، ولزيادة فاعلية برنامج تربية الموهوبين المدرسي في المملكة العربية السعودية، يقترح الباحثان التوصيات الآتية:

- مراجعة خطة برنامج رعاية الموهوبين مراجعة شاملة، والتأكد من التزام التخطيط فيها بمعايير جودة البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين التي اقترحها الجغيمان وزملاؤه (٢٠٠٩).

- مراجعة خطة تدريب المعلمين القائمين على تطبيق البرنامج حالياً، والذين يتم ترشيحهم سنوياً للانضمام للعمل فيه، وتكثيف جرعات التدريب للتأكد من مستويات إتقان كافة المهارات المطلوبة في البرنامج لدى كل معلم ومعلمة.
- معالجة مشكلة انسحاب الطلبة من برنامج رعاية الموهوبين بواسطة برامج الإرشاد والتوجيه والبرامج التوعوية المجتمعية، ونشر ثقافة الموهبة والإبداع، والعمل على تهيئة البيئات التعليمية التعلمية وجعلها جاذبة ومنتحدية لقدرات الطلبة، توفير أوقات محددة وكافية للتدريب واللقاءات العلمية بين الطلبة والمعلمين.
- مراجعة أدوات الكشف والتعرف على الموهوبين، ومحاولة إدخال أدوات جديدة وحديثة مقننة على البيئة المحلية يسهل استخدامها من قبل القائمين على البرنامج كي تعطي نتائج أكثر شمولية لقدرات الطلبة.
- المطالبة بدعم برنامج رعاية الموهوبين المدرسي مادياً وتوفير الميزانيات اللازمة لتهيئة البيئات بالمستلزمات المكانية والتجهيزات العملية والأدوات التي تعزز نجاح تطبيق البرنامج والتوسع فيه.
- اقتصار تنفيذ برنامج تربية الموهوبين ورعايتهم على المعلمين الأكفيا المؤهلين ذوي الخبرة العلمية والعملية المناسبة.

المراجع

- آل شاعر، عبد الله النافع، القاطعي، عبد الله، الضبيان، موسى، الحازمي، مطلق، والسليمان، الجوهرة (١٤٢١هـ). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. المملكة العربية السعودية. اللجنة الوطنية للتعليم بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.
- جروان، فتحي (٢٠٠٤). الموهبة والتفوق والإبداع. عمان: دار الفكر للنشر.
- الجغيمان، عبدالله (٢٠٠٥). برنامج رعاية الموهوبين المدرسي. الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.
- الجغيمان، عبدالله؛ معاجيني، أسامة؛ الفهيد، عبدالرحمن؛ أبو ناصر، فتحي؛ أبو عوف، طلعت؛ الحسين، إبراهيم؛ باناجة، سوزان؛ وأيوب، علاء (٢٠٠٩). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- الجهني، فايز (٢٠٠٨). أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- Callahan, C. M. (1986). Asking the right questions: the central issue in evaluating programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 30(1), 38-42.
- Davis, G. Rimm, S. & Siegel, D. (2010). *Education of the gifted and talented*. MA: Allyn and Bacon.
- Ferguson, S. (2009) affective education: addressing the social and emotional needs of gifted students in the classroom. In F., Karnes & S. Bean (eds.). *Methods and materials for teaching the gifted*, 447-482. Texas: Prufrock Press.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kirkpatrick, D. (1975). *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluation Training Programs: The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Maker, C. June; Nelson, Aleene B. (2004). *Curriculum Development and Teaching Strategies for Gifted and Talented*. Austin, Texas: pro-Ed.
- Morgan, A., (2007). Experiences of gifted and talented enrichment cluster for pupils aged five to seven. *British Journal of Special Education*, 34(3), 144-153.
- Parker, T. (1973). Evaluation: The forgotten finale of training. *Personnel*, 7, 61-63.
- Royce, D., Thyer, B., & Padgett, D. (2010). *Program Evaluation: An Introduction*. Beimon, CA: Wadsworth.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models* (Chapter 7, pp. 117-141). Boston: Kluwer-Nijhoff
- The National Association for Gifted Children (NAGC, 2000). *Pre-K-Grade 12 Gifted Program Standards*. Washington DC: National Association for Gifted Children.
- Van Tassel-Baska, J., Avery, L., Struck, J., Feng, A., Bracken, B., Drummond, D. & Stambaugh, T. (2003). The William and Mary Classroom Observation Scales- Revised. *Center for Gifted Education*. USA: The College of William and Mary-School of Education.
