أثر برامج اثرائية في أداء الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية

د. مهنا عبدالله الدلامي / أستاذ رعاية الموهوبين المساعد
كلية التربية – جامعة الملك فيصل المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر كل من البرامج الاثرائية الصيفية التفرغية وغير التفرغية على أداء الطلاب الموهوبين. كما هدفت إلى دراسة الاختلاف بين البرامج التفرغية وغير التفرغية على أداء الطلاب الموهوبين. تكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالباً من طلاب البرامج التفرغية، و(١٣٧) طالباً من طلاب البرامج غير التفرغية، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الطلبة الموهوبين المشاركين في البرامج الاثرائية الصيفية التفرغية وغير التفرغية. واستخدم الباحث مقياس أداء الطلاب. توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لدى الطلاب المشاركين في البرامج التفرغية على أبعاد (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية) والدرجة الكلية على مقياس أداء الطلاب. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لدى الطلاب المشاركين في البرامج غير التفرغية على أبعاد (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، ومهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والاستقلالية) والدرجة الكلية على مقياس أداء الطلاب، بينما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لدى الطلاب المشاركين في البرامج غير التفرغية على بعد الدافعية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب البرامج التفرغية وغير التفرغية على أبعاد (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الإبداعي، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية) والدرجة الكلية على مقياس أداء الطلاب لصالح البرامج التفرغية. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب البرامج التفرغية وغير التفرغية على بعدي (التفكير الناقد، وحل المشكلات). وتم مناقشة النتائج في ضوء أدبيات البحث، وتقديم بعض التوصيات المرتبطة بنتائج وموضوع البحث.

مشكلة البحث:

يعد الإثراء من أهم أشكال البرامج التعليمية المقدمة للطلبة الموهوبين، كونه يتيح الفرصة لأولئك الطلبة لمتابعة تعلمهم وتطوير قدراتهم وفق استعداداتهم الذهنية والنفسية وليس أعمارهم الزمنية. حيث يكتسب الطلبة عن طريقها محتوى معرفي أكثر عمقاً، فضلاً عن تعزيزهم لمهاراتهم التفكيرية والبحثية والشخصية.

لذا اهتمت الأنظمة التربوية في العديد من بلدان العالم بتصميم العديد من البرامج التي تُعنى بتربية ورعاية الطلبة الموهوبين من خلال البرامج الإثرائية المتنوعة (Feldhusen, 1994, 1997; Reis, Eckert, McCoach, Jacobs & Coyne, 2008; Renzulli, 2005; Subotnik & Rickoff, 2010).

وفي المملكة العربية السعودية، ازداد الاهتمام بالموهوبين وتطوير برامج رعايتهم، وكان برنامج الكشف عن الموهوبين عام ٢٠٠٠ الانطلاقة الحقيقية لبرامج رعاية الموهوبين في المملكة (البدير، وباهبري، ٢٠١٠). وتزامن مع ذلك إنشاء الإدارة العامة للموهوبين بوزارة التربية والتعليم، وتلى ذلك بعام إنشاء الإدارة العامة للموهوبات، وصدر قرار خادم الحرمين الشريفين بإنشاء مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، وفي عام ٢٠٠٢ انطلقت البرامج الإثرائية الصيفية (الإدارة العامة للموهوبين, ٢٠٠٥).

وقد حدد عدد من الباحثين (Davis & Rimm, 2010; Karnes & Bean, 2009) **أشكال متنوعة للبرامج الإثرائية التي يمكن من خلالها تقديم رعاية خاصة للطلبة الموهوبين من أهمها: الأكاديميات الداخلية للموهوبين، مدارس الموهوبين، فصول خاصة للموهوبين، برامج السحب ومصادر التعلم، البرامج الإثرائية الصيفية، برامج نهاية الأسبوع والبرامج المسائية. حيث يمكن عن طريق هذه الأشكال المتنوعة تقديم برامج إثرائية تختلف في العمق والتشعب وفق حاجات الطلبة الموهوبين ومصادر الدعم المتوفرة.**

ولعل البرامج الأكثر شعبية من بين تلك البدائل هي البرامج الإثرائية المدرسية والبرامج الإثرائية الصيفية (Coleman & Cross, 2005). **وفي المملكة العربية السعودية تعد البرامج الإثرائية الصيفية أحد أنشطة رعاية الموهوبين التي تنتشر خدماتها في معظم مناطق السعودية، فضلاً عن أنها تتميز بالاستمرارية حيث تقام سنوياً.**

وقد حثت كالاهان (Callahan, 1996) **المهتمين برعاية الموهوبين على مواصلة محاولاتهم لتقويم البرامج وتتبع تأثيراتها قائلة: "لقد لاحظنا تغيُّرا في الطلاب بطريقة سردية أكسبتنا تأييد أولياء الأمور، ولكنا تجنبنا جمع بيانات منتظمة يمكن أن تقدم أدلة قوية فيما يخص نجاح برامجنا".**

إن تقويم أي برنامج هو شكل من أشكال التساؤل المنظم، يهدف إلى إنتاج معلومات للمساعدة في صنع أحكام مهمة حول برنامج ما بهدف تحسين البرنامج الذي يخضع للتقويم (Callahan,

(2004. وعادة ما يكون إجراء التقويم عملية ضرورية ومطلوبة بواسطة الجهات المختصة. وسواء أكانت مطلوبة أم لا فإن التقويم يهدف بشكل أساسي إلى تحسين الخدمات وتشارك النجاح مع مختلف المستفيدين. كما تعد أنشطة التقويم أداة لتأييد تلك الخدمات أو الدفاع عنها. لكن، هناك أسئلة عديدة تواجه تقويم البرامج، مثل: ماذا نعني بالضبط بتقويم البرامج؟ وما الذي يجب تقويمه بالفعل؟ وهل تختلف البرامج التفرغية عن البرامج غير التفرغية في تأثيرها على أداء الطلاب الموهوبين؟.

وقد ظل تقويم برامج الموهوبين متجاهلاً لفترة طويلة رغم أنه يمثل أحد المكونات الأساسية في تصميم برامج الموهوبين (Purcell & Echert, 2006). وهذا الأمر كان له تأثير سلبي على الممارسات التقويمية المستخدمة في تقويم برامج الموهوبين (Avery & VanTassel-Baska, 2001; Callahan & Ries, 2004). وتؤكد كالاهان (Callahan, 2004) أننا نخاطر بفقد الأدلة على التأثيرات التي تحدثها البرامج في الطلاب إذا لم نهتم بتصميم أساليب جيدة لتقويم أثر البرامج. وفي الحقيقة، فإن معظم البرامج التي تحافظ على عمل تقويم دوري لأنشطتها لا تعنى بعمل دراسات بحثية قائمة على تصميم شبه تجريبي، فهي في الغالب تكون غير معنية بالوصول إلى نتائج معينة لتعميمها على البرامج الأخرى، كما هو الحال في الدراسات البحثية المنشورة، فمعظم مسؤولي البرامج يركزون في تقويمهم للبرامج على الأسئلة المرتبطة بتحسين البرنامج أكثر من اهتمامهم أو تركيزهم على الوصول إلى أحكام حول مدى نجاح برامجهم (إبراهيم، ٢٠١١).

ولا شك أن التوازن بين مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية والاجتماعية تمثل قضية محورية في تصميم برامج الموهوبين (Rogers, 2002)، كما أن التفاعل بين العوامل المعرفية والوجدانية والاجتماعية يمثل فكرة محورية في مفهوم الموهبة، فمعظم النماذج الحديثة للموهبة تؤكد أن الموهبة هي نتاج تفاعل عوامل معرفية وأخرى وجدانية اجتماعية (e.g., Renzulli, 2003, 2005; Heller, et al, 2005; Gagne, 2003, 2005; Ziegler & Stoeger, 2007).

وقد جاء البحث الحالي منسجماً مع هذا الحراك العلمي الحديث في مجال الذكاء والموهبة، ومستجيباً للحاجة الميدانية لتقويم أثر البرامج الاثرائية المقدمة للطلاب الموهوبين على الجوانب المعرفية والوجدانية الاجتماعية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أن معظم الدراسات التي أجريت لتقويم البرامج الاثرائية في المملكة العربية السعودية ركز على البرامج التفرغية (على سبيل المثال: إبراهيم، وأيوب، ٢٠١٠؛ إبراهيم، ٢٠٠٨؛ ٢٠١٣) أو برامج اثرائية مدرسية على طلاب المرحلة الابتدائية (على سبيل المثال: الجغيمان وأخرون، ٢٠٠٩، الجغيمان وأيوب، ٢٠١٢؛ أيوب، ٢٠١١؛ الحموري، ٢٠٠٨) ولا توجد دراسات عربية – على حد إطلاع الباحث – أجريت لدراسة أثر كل من البرامج الاثرائية التفرغية

والبرامج غير التفرغية والفرق بينهما على أداء الطلاب في المعرفة العلمية والجوانب الوجدانية الاجتماعية بشكل شمولي.

كما تسعى الدراسة الحالية إلى ملء الفجوة الموجودة في أدبيات تقويم برامج الموهوبين بالمملكة العربية السعودية عن طريق معرفة أثر كل من البرامج الاثرائية التفرغية وغير التفرغية ودراسة الفرق في الاثر بينهما على أداء الطلاب الموهوبين في المعرفة العلمية والجوانب الوجدانية الاجتماعية.

ويمكن تلخيص أهمية البحث فيما يلي :

١. لاشك أن استمرار دعم صانعي القرار والمجتمع للبرامج الاثرائية يتطلب الوقوف على حقيقة أثرها على الجوانب المعرفية والوجدانية الاجتماعية لهذه البرامج، وتقديم دليل على أن هذه البرامج لها تأثيرات إيجابية ذات قيمة على شخصية الطلاب وأساليب تفكيرهم. ومن ثم، فإن أهمية هذه الدراسة تنبع من أنها تقدم معلومات مهمة لصانعي القرار ولجميع المستفيدين حول حقيقة مخرجات برامج *موهبة*.

٢. يلقي هذا البحث الضوء على جانب مهمل في تصميم البرامج الإثرائية للموهوبين وتنفيذها، وهو الاهتمام بتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية الاجتماعية بشكل شمولي والتي تمثل الأهداف الرئيسة التي بنيت عليها البرامج الاثرائية، وتتفق مع الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في النظر إلى الموهبة كمفهوم متعدد الأبعاد.

٣. توجيه أنظار الباحثين والقائمين على برامج الموهوبين في الوطن العربي وإثارة اهتمامهم إلى ضرورة الربط بين الجوانب العلمية والجوانب الوجدانية الاجتماعية في تصميم البرامج الإثرائية وتقويم أثرها، فبمراجعة البرامج الإثرائية للموهوبين ظهر أنها تركز على الجوانب العقلية والأكاديمية في حين تتجاهل الجوانب الاوجدانية الاجتماعية.

٤. يقدم البحث الحالي معلومات مهمة لمصممي البرامج وصانعي القرار ولجميع المستفيدين حول حقيقة مخرجات كل من البرامج الاثرائية التفرغية وغير التفرغية والفرق بينهما.

٥. يقدم البحث الحالي فتحاً جديداً لاستخدام مقاييس جديدة تأخذ أبعاداً غير تقليدية، حيث يمثل مقياس أداء الطلاب الموهوبين لقياس الجوانب المعرفية والوجدانية الاجتماعية من المقاييس والاختبارات الحديثة التي تنحى لفحص أبعاد غير تقليدية في البرامج الإثرائية.

٦. تعد الدراسة الحالية – الدراسة العربية الأولى على حد علم الباحث – التي تدرس الفرق بين البرامج التفرغية وغير التفرغية على أداء الطلاب الموهوبين.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. **معرفة أثر البرامج الاثرائية التفرغية على أداء الطلاب الموهوبين (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية).**

٢. **معرفة أثر البرامج الاثرائية غير التفرغية على أداء الطلاب الموهوبين (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية).**

٣. **دراسة الاختلاف بين أثر البرامج الاثرائية التفرغية وغير التفرغية على أداء الطلاب الموهوبين (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية).**

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

١. **البرامج الاثرائية الصيفية المقامة في صيف (٢٠١١/٢٠١٢م) بكل من جامعة طيبة كأحد البرامج التفرغية، وجامعة الملك فيصل كأحد البرامج غير التفرغية.**

٢. **طلبة الصف الثالث المتوسط والأول الثانوي.**

٣. **مقياس أداء الطلاب الموهوبين المستخدم في الدراسة الحالية.**

فرضية البحث:

في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة يمكن صياغة الفرضيات التالية:

١. **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب البرامج التفرغية في التطبيق القبلي والبعدي على أبعاد الأداء (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية).**

٢. **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب البرامج غير التفرغية في التطبيق القبلي والبعدي على أبعاد الأداء (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية).**

٣. **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب البرامج التفرغية وطلاب البرامج غير التفرغية في التطبيق البعدي على أبعاد الأداء (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية).**

تحديد المصطلحات:

البرامج الإثرائية الصيفية Summer Enrichment Programs

تشير البرامج الإثرائية الصيفية إلى إطار عام منظم لخبرات تربوية متعددة ومتنوعة يمر بها الطلاب الموهوبين وذوي القدرات العالية بهدف رعايتهم رعاية متكاملة في الجوانب الأكاديمية، والمعرفية، والاجتماعية الوجدانية، وتعزيز قدراتهم بما يحقق أعلى استفادة ممكنة من قدراتهم لصالح أنفسهم ومجتمعهم، ويقوم على تنفيذ البرامج الإثرائية الصيفية نخبة من أساتذة الجامعات المتميزين في المجالات العلمية ذات العلاقة المباشرة بمجال البرامج وتنقسم البرامج الاثرائية الصيفية إلى قسمين (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ٢٠١٠):

ويعرفها الباحث اجرائياً:

البرامج التفرغية: هي برامج للطلاب تقام بنظام الإقامة الكاملة طوال مدّة البرنامج داخل الجامعات والكليات والمراكز التربوية والشركات الرائدة في عددٍ من مدن المملكة ويقدم الطلاب للمشاركة فيها من جميع مناطق ومدن المملكة.

البرامج غير التفرغية: هي برامج للطلاب والطالبات من جميع المراحل والطلاب ممن تقل اعمارهم عن ١٨ عاما، تقام هذه البرامج داخل المدينة التي يقيم فيها الطلاب في الجامعات والكليات والمراكز التربوية والشركات الرائدة والمدارس المميزة، وتستغرق ما بين ثمان الى عشر ساعات يومياً عدا يومي الخميس والجمعة.

أداء الطلاب Student Performance

يقصد به في الدراسة الحالية جميع إنجازات الطلاب ومشاركاتهم في الأنشطة التعليمية والمشاريع أثناء البرنامج وفي نهايته، ومستوى كفاءته في إنجازها، كما يعكسها تقديرات أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج لأداء الطلاب على قائمة تقويم الأداء المستخدمة في البرنامج. ويحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس أداء الطلاب الموهوبين والمكون من أبعاد (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية).

اطار نظري ودراسات سابقة:

يعد تقويم البرامج مكوناً أساسياً من مكونات بناء أي برنامج فعالً، فأي برنامج مخطط جيدا يجب أن يشمل معايير وإجراءات واضحة تساعد القائمين علي تقويم الأهداف الموضوعة والتأكد من تحققها. ومع ذلك، ظل التقويم أحد أكثر مكونات البرامج تجاهلا. عادة لا يميل الكثير من مصممي البرامج إلى تقويم مدى نجاح برامجهم أو فعالية مكونات البرامج التي ينفذونها. ونادراً ما يتناول الباحثون تأثير خبرات التعلم التي تقدمها برامج الموهوبين على الطلاب. وفي الغالب، يقيِّم الباحثون مدى جودة خبرات التعلم في برامج الموهوبين مستخدمين استبيانات مسحية لآراء المعلمين والإداريين وأولياء الأمور

والطلاب. ويستخدم مثل هذه البحوث كوسيلة للتقييم الرسمي لمساعدة القائمين على البرامج على تحسين برامجهم.

ويبدو أن هناك أسباباً عديدة لمقاومة القائمين على البرامج لإجراء تقويم لها؛ فعادة ما يفضل مصممو البرامج أن يستثمروا أوقاتهم في التخطيط والتدريس؛ وقد يعتقدون خطأً أن نتائج التقويم قد تهدد برامجهم في حال فشل التقويم في إظهار أي تحسن؛ وقد تؤخذ هذه النتائج كدليل على عدم نجاح البرنامج. هذا يصدق ليس فقط على السياق العربي، بل هو واقع أيضا في دول لها تاريخ في برامج الموهوبين.

الدراسات السابقة:

١. دراسة فانتاسل باسكا (VanTassel-Baska, 2006): "تحليل المحتوى لنتائج تقويم ٢٠ برنامج للموهوبين". هدفت الدراسة إلى تحليل مضمون تقويم ٢٠ برنامج للموهوبيت وتوصلت النتائج إلى ضعف الاهتمام بتقويم البرامج في الولايات المتحدة مقارنة بالمكونات الأخرى للبرامج. كما تشير تقارير مجلس مديري برامج الموهوبين في الولايات المتحدة إلى أنه في نصف الولايات لا توجد إجراءات واضحة للمساءلة في برامج الموهوبين، وأنه في ٢٠ ولاية لا تطالب إدارات التربية المحلية بتقديم تقارير عن خدماتها في مجال تعليم الموهوبين، وفي أربع ولايات أخرى، يجب على إدارات التعليم المحلية تقديم تقارير فقط عندما تطالب بدعم مالي (Council of State Directors of Programs for the Gifted, 1998, 2008/2009, 2011). وقد ارتبطت دراسة فعالية البرامج بصفة عامة باختبار مخرجات تعلم محددة مثل التغيرات في مفهوم الذات أو التحصيل أو إنجازات أخرى. ويتطلب اختبار تأثير برامج الموهوبين بشكل كيفي استكشاف العديد من المجالات المختلفة للبحث. ومن الملاحظ أن خطط البحث المختلفة بما فيها الدراسات الطولية والدراسات المرتبطة بتأثيرات نماذج برامج معينة، تكون ذات علاقة بفهم تعقد وتعددية المخرجات التي يمكن أن تنتج عن خبرات التعلم داخل البرامج.

٢. دراسة (الحموري، ٢٠٠٨): " أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم". هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم، وتكون أفراد هذه الدراسة من جميع الطلبة الملتحقين بمركز رعاية الموهوبين في القصيم والبالغ عددهم (٣٢) طالباً حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولي تجريبية ضمت (١٦) طالباً، في حين المجموعة الثانية ضابطة ضمت (١٦) طالباً، وقد طبق على المجموعتين اختبار للتفكير الابتكاري، واختبار للتحصيل، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج الإثرائي في تنمية

التفكير الابتكاري لدى العينة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج الاثرائي في تنمية التحصيل في التربية البيئية لدى العينة التجريبية.

٣. دراسة (إبراهيم، ٢٠٠٨): "أثر البرامج الإثرائية الصيفية على أساليب العزو السببي ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين السعوديين". هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج إثرائي صيفي الذي تشرف عليه مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة" بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية على أساليب العزو السببي ومهارات اتخاذ القرار ومهارات الذكاء الوجداني لدى الطلبة والطالبات الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. تكونت عينة البحث من ٦٣ طالباً وطالبة (٣٨ طالباً، ٢٥ طالبة) من الصف الثاني الثانوي (علمي) تم اختيارهم من بين الطلبة الموهوبين من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية. وقد أظهرت نتائج اختبار "ت" للمجموعات المترابطة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي على بُعْدِ العزو للجهد، في حين لم يكن هناك تأثير دال إحصائياً للبرنامج على بُعْد العزو للقدرة، كما كانت هناك فروق دالة إحصائياً على بُعْدِ التجنب، وبُعْد الثقة بالنفس، وبُعْد التوتر بالنسبة لمهارات اتخاذ القرار، في حين لم يكن هناك تأثير دال إحصائياً للبرنامج على بُعْد الاندفاع. ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني. وقد تم حساب حجم الأثر للبرنامج باستخدام معادلة مربع إيتا، وأظهرت النتائج أن حجم الأثر للبرنامج على الأبعاد السابقة مقدراً بمربع إيتا بلغ (٠,٦٢) في بُعْد العزو للجهد، (٠.٤٢٣) في بُعْد التجنب، (٠,٣٦٨) في بُعْد الثقة في النفس، (٠,٣١٥) في بُعْد التوتر. والنتائج في مجملها تؤكد فعالية البرنامج الإثرائي في تعديل أساليب العزو ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين.

٤. دراسة (أيوب، وإبراهيم، ٢٠١٠): " الإسهام النسبي لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية في أداء الطلاب الموهوبين في البرامج الإثرائية الصيفية". هدفت الدراسة التعرف على الإسهام النسبي لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية في أداء الطلاب الموهوبين في البرامج الإثرائية الصيفية. تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً بالصف الثاني الثانوي تم اختيارهم من الطلاب المشاركين في البرامج الإثرائية الصيفية للموهوبين بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، طبق عليهم مقياس التفكير المتفتح النشط، ومقياس الاستقلالية، ومقياس الرؤية المستقبلية، ومقياس القدرات العقلية، وقائمة تقويم الأداء. أشارت نتائج التحليل العنقودي Cluster Analysis أن أداء الطلاب في البرنامج يختلف بدرجات متفاوتة باختلاف القدرة العقلية والتفكير المتفتح النشط، والرؤية المستقبلية والاستقلالية، وأظهرت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA أن القدرة العقلية والتفكير المتفتح النشط من أكثر المتغيرات تمييزاً بين الأداء في مستوياته الثلاثة المرتفع والمتوسط والمنخفض. كما

أشارت نتائج تحليل المسار Path Analysis وجود تأثيرات إيجابية دالة إحصائياً لكل من: القدرة العقلية، والرؤية المستقبلية، والتفكير المتفتح النشط على أداء الطلاب، وأن المتغيرات المستقلة مجتمعة تفسر (٧٠%) من التباين في درجات أداء الطلاب. واعتماداً على موقف التوكيد الصارم Strictly Confirmatory Situation تم تقدير معالم نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model والتوصل إلى نموذج بنائي مفسر لطبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة وأداء الطلاب الموهوبين في البرامج الإثرائية.

٥. دراسة (أيوب، ٢٠١١): " نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين: دراسة تقويمية". هدفت الدراسة معرفة أثر برنامج قائم على منهجية نموذج الواحة الإثرائي على القدرات التأملية والمرونة الذهنية والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢١) طالباً من الصفين الأول والثاني المتوسط بمدرسة ابن الجزري المتوسطة، بمحافظة الإحساء بالسعودية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وأظهرت نتائج اختبار Wilcoxon للمجموعات المرتبطة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على أبعاد الحاجة إلى التأمل، والإنهماك في التأمل، والبصيرة والدرجة الكلية بالنسبة لمتغير القدرات التأملية، وعلى بعدي المرونة (التحكمي، البدائلي) والدرجة الكلية بالنسبة لمتغير المرونة المعرفية، في حين أنه لم يكن هناك تأثيراً للبرنامج على الذكاء العملي.

٦. دراسة (الجغيمان، وأيوب، ٢٠١٢): " أثر برنامج إثرائي مدرسي على القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية". هدفت الدراسة التعرف على أثر برنامج إثرائي مدرسي على القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. وقد تكونت عينة البحث من (٤٢) طالباً، (٢٠) طالباً للمجموعة التجريبية و(٢٢) للمجموعة الضابطة من الصف الخامس والسادس الابتدائي بمدرسة الأمام الشوكاني، بمحافظة الإحساء بالسعودية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وأظهرت نتائج Mann Whitney للمجموعات المستقلة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القدرات التحليلية والإبداعية لصالح المجموعة التجريبية، في حين أنه لم تكن هناك فروقاً دالة إحصائياً في القدرات العملية والدرجة الكلية للقدرات الثلاث. وأظهرت نتائج Wilcoxon للمجموعات المرتبطة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على اختبارات القدرات التحليلية (اللفظية، الشكلية، الكمية) والدرجة الكلية، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في اختبارات القدرات الإبداعية اللفظية والشكلية والدرجة الكلية. في حين أنه لم يكن هناك تأثيراً للبرنامج على

القدرات الإبداعية الكمية، والقدرات العملية بصورها (اللفظية، الشكلية، الكمية)، ومجموع الدرجة الكلية للقدرات الثلاث (التحليلية، الإبداعية، العملية).

٧. دراسة (إبراهيم، ٢٠١٣): " التأثيرات بعيدة المدى للبرامج الاثرائية الصيفية بالمملكة العربية السعودية: دراسة كيفية". هدفت الدراسة التعرف على التأثيرات بعيدة المدى للبرامج الإثرائية الصيفية على الطلاب الموهوبين المشاركين فيها من منظورهم الشخصي وبطريقة كيفية، وذلك بعد مرور بضع سنوات على اشتراكهم في تلك البرامج. شارك في البحث طلاب جامعيون سبق تحديدهم كموهوبين وشاركوا في البرامج الإثرائية أثناء المرحلة الثانوية في المُدّة من ٢٠٠٧-٢٠٠٩. اتبع الباحث منهج البحث الكيفي Qualitative Research Method. ومرَّ البحث بثلاث مراحل: أولا، أجرى الباحث مقابلات استطلاعية مع ثلاثة طلاب موهوبين بهدف معرفة الموضوعات التي يمكن أن تصاغ في ضوئها أسئلة المناقشات. ثانيا، أرسلت ثلاثة أسئلة إلى ٩٥ طالباً ممن سبق لهم المشاركة في برامج الموهوبين وذلك للتعرف على مدى رضائهم عن مشاركتهم في البرامج، أهم ما يميز هذه البرامج عن الدراسة في الفصول العادية، وأهم التأثيرات التي أحدثتها في شخصياتهم. ثالثا، تم إجراء مقابلات مع (٢١) طالبا لطلب الباحث بالمشاركة للتحدث حول إدراكاتهم لطبيعة تأثيرات برامج الموهوبين عليهم، تم تدوين البيانات وتحليلها كيفيا. أنتجت إجابات الطلاب على أسئلة المقابلات تعليقات متنوعة ترتبط بقضايا عديدة في مجال تعليم الموهوبين، من بينها المميزات النوعية التي تميز البرامج الإثرائية مثل: العلاقات الاجتماعية، والمناهج، واستراتيجيات التدريس، وبيئة التعلم، ودور المعلمين. تحدث الطلاب باستفاضة عن مفهوم الموهبة، وقد عكست استجاباتهم أنهم يحملون معتقدات ومفاهيم ناضجة عن الموهبة. كما رسمت استجاباتهم صورة عن تأثيرات عديدة بعيدة المدى للبرامج على شخصيتهم: أكاديمية، ومعرفية، واجتماعية/انفعالية.

مما سبق يتضح عدم وجود دراسات على حد علم الباحث أجريت بهدف دراسة أثر كل من البرامج التفرغية والبرامج غير التفرغية على أداء الطلاب الموهوبين في المعرفة العلمية والجوانب الوجدانية الاجتماعية، ولا توجد أي من الدراسات التي قارنت بين أثر كل من البرامج التفرغية والبرامج غير التفرغية على أداء الطلاب الموهوبين.

منهجية البحث:

استعمل في البحث الحالي التصميم شبه التجريبي Quasi-Experimental Design الذي يستعمل التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين (البرامج التفرغية، والبرامج غير التفرغية). ويمثل البرنامج الإثرائي الصيفي. وأداء الطلاب الموهوبين المتغيرات التابعة في الدراسة الحالية. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة في صيف ٢٠١١/٢٠١٢م، وتم إجراء التطبيق القبلي قبل بداية تطبيق البرنامج بثلاثة أيام أثناء المُدّة التمهيدية للبرنامج، أما التطبيق البعدي فقد تم بعد انتهاء البرنامج بيومين.

عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالباً من طلاب البرامج التفرغية، و(١٣٧) طالباً من طلاب البرامج غير التفرغية، وبلغ متوسط أعمارهم ١٥ سنة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الطلبة الموهوبين المشاركين في البرامج الاثرائية الصيفية التفرغية وغير التفرغية. وقد شارك جميع الطلبة بشكل تطوعي. وجدير بالذكر أن عينة البحث تم اختيارهم كطلبة موهوبين وفقاً لمعايير المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة العربية السعودية، والتي تشترط في الطلبة الذين يلتحقون بالبرامج الإثرائية توافر المعايير التالية:

- **الحصول على درجة مئينية تقع ضمن أعلى ٥% على اختبار القدرات المقنن على البيئة السعودية.**
- **تحصيل دراسي يتراوح بين ٩٠% و ١٠٠%.**

أداة البحث:

مقياس تقييم أداء الطالب:

قام الباحث بإعداد مقياس تقييم المدرب لأداء الطالب وتطويره عن طريق الاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية والمقاييس والاستبانات ذات العلاقة بأبعاد المقياس (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Matthews, 2004; Van Tassel-Baska, et al. 2003). وتم صياغة استبانة تقرير ذاتي يتكون من (٣٠) مفردة، وتعكس مدى ما يملكه الطالب أو الطالبة من معرفة علمية، ومهارات التفكير والبحث العلمي، والسمات الشخصية والوجدانية. ومقسمة إلى ستة أبعاد هي (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية). وتحدد درجة الطالب على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق بدرجة كبيرة جداً (٥ درجات)، تنطبق بدرجة كبيرة (٤ درجات)، تنطبق بدرجة متوسطة (٣ درجات)، تنطبق بدرجة أقل من المتوسطة (درجتين)، تنطبق بدرجة ضعيفة (درجة واحدة).

وقام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم ورعاية الموهوبين من المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، ومؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع. وللتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس وتشبع لمفردات المقياس على الأبعاد المنتمية إليها، قام الباحث بإخضاع استجابات عينة من المعلمين المشاركين في البرامج الصيفية لمفردات مقياس تقييم المدرب للطالب للتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستعمال برنامج LISREL (Version, 8.8). وقد أسفر هذا الإجراء عن تأكيد التكوين العاملي الثماني للمقياس، وتشبعت الفقرات المحددة للمقياس بتشبعات مرتفعة ودالة إحصائياً دون حذف أيا

منها، مما يعني صدق البناء العاملي للمقياس وكذلك صدق مفردات المقياس. ويوضح الجدول (١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

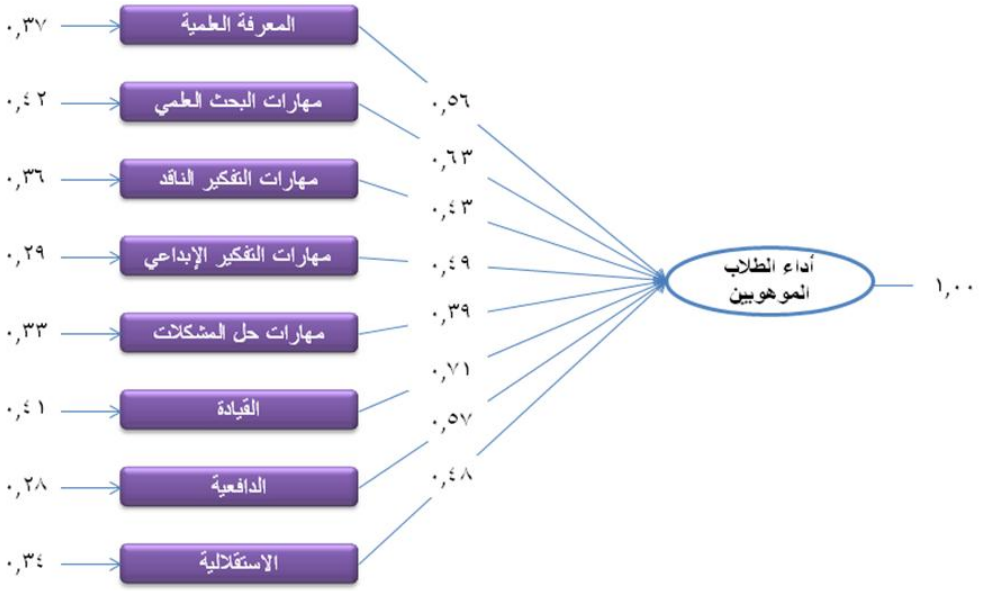
جدول (١): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تقييم المعلم للطالب

م	المفردات	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ت"
أولاً: المعرفة العلمية				
١	يستوعب الطالب المفاهيم المقدمة	٠,٤١	٠,٠٨٤	٤,٨٨**
٢	يستعمل الطالب الاستراتيجيات والمهارات بطريقة صحيحة	٠,٤٩	٠,٠٨٥	٥,٧٦**
٣	يستطيع الطالب الربط بين المعرفة النظرية والجوانب العملية	٠,٣٧	٠,٠٨٢	٤,٥١**
ثانياً: مهارات البحث العلمي				
١	يتسم الطالب بالدقة في تسجيل الملاحظات	٠,٣٥	٠,٠٨٣	٤,٢٢**
٢	يجمع الطالب الأدوات والأدلة للتحقق من الفرضيات	٠,٣٤	٠,٠٨٤	٤,٠٥**
٣	يستعمل الطالب مصادر المعرفة المتنوعة	٠,٤٣	٠,٠٨٤	٥,١٢**
٤	يستطيع الطالب استخلاص النتائج والوصول إلى تعميمات	٠,٥٠	٠,٠٨٣	٦,٠٢**
ثالثاً: مهارات التفكير الناقد				
١	يميز الطالب بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية للنشاط أو المشكلة	٠,٤١	٠,٠٨٢	٥,٠٠**
٢	يربط الطالب بين الأفكار ويلخصها	٠,٤٥	٠,٠٨٣	٥,٤٢**
٣	يتسم الطالب بالموضوعية	٠,٣١	٠,٠٨٣	٣,٧٣**
٤	يطرح الطالب أسئلة تحليلية	٠,٣٧	٠,٠٨٥	٤,٣٥**
٥	يقيم الطالب المواقف والمشكلات المرتبطة بالنشاط أو المشكلة	٠,٣٦	٠,٠٨٤	٤,٢٩**
رابعاً: مهارات التفكير الإبداعي				
١	ينتج الطالب أفكار جديدة	٠,٤٤	٠,٠٩٠	٤,٨٩**
٢	ينتج الطالب أفكار متعددة	٠,٤٦	٠,٠٨٦	٥,٣٥**
٣	ينتج الطالب أفكار متنوعة ومختلفة	٠,٣٤	٠,٠٨٥	٤,٠٠**
٤	يتسم الطالب بحب الاستطلاع	٠,٣٥	٠,٠٨٢	٤,٢٧**
خامساً: مهارات حل المشكلات				
١	يستخدم الطالب أسلوب منظم في تناول المشكلة	٠,٥٢	٠,٠٨١	٦,٤٢**
٢	يحل الطالب المشكلات بطرق إبداعية	٠,٣٠	٠,٠٨١	٣,٧٠**
٣	يقدم الطالب العديد من البدائل لحل المشكلة	٠,٣٧	٠,٠٨٣	٤,٤٦**
سادساً: القيادة				
١	يتحمل الطالب المسئولية فيما يكلف به من أعمال	٠,٤٢	٠,٠٨٣	٥,٠٦**
٢	يميل الطالب إلى قيادة الآخرين في الأنشطة التي يشارك فيها	٠,٥٣	٠,٠٨٨	٦,٠٢**
٣	يخطط وينظم الطالب مشاركة أفراد مجموعته في النشاط الذي يشارك فيه	٠,٤٤	٠,٠٨٨	٥,٠٠**
٤	يستطيع الطالب اتخاذ القرارات فيما قوم به من أعمال	٠,٣٢	٠,٠٨٦	٣,٧٢**
سابعاً: الدافعية				
١	لدى الطالب دافعية للبحث والاستكشاف	٠,٣٧	٠,٠٩١	٤,٠٧**
٢	لا يتوقف الطالب عن إتمام ما يقوم به من عمل عندما تواجهه صعوبات	٠,٣٨	٠,٠٨٨	٤,٣٢**
٣	يظهر الطالب مثابرة في مواصلة العمل نحو تحقيق الأهداف	٠,٣١	٠,٠٨٧	٣,٥٦**
٤	يظهر الطالب مثابرة في البحث عن المعلومات	٠,٤٧	٠,٠٨٦	٥,٤٧**
ثامناً: الاستقلالية				
١	يعبر الطالب عن رأيه الشخصي في القضايا المختلفة	٠,٣٣	٠,٠٨٢	٤,٠٢**
٢	يحاول الطالب اكتشاف المزيد من المعلومات بمفردة	٠,٣١	٠,٠٨٤	٣,٦٩**
٣	يستطيع الطالب القيام بالنشاط بمفردة دون مساعدة الآخرين	٠,٣٨	٠,٠٨٢	٤,٦٣**

قيمة مربع كاي (χ^2)	٣٣٢.٧٤

مؤشرات المطابقة: 1 > RMSEA > 0 أفضل مطابقة (RMSEA = 0) ، 1 > GFI > 0 أفضل مطابقة (GFI = 1) ، 1 > AGFI > 0 أفضل مطابقة (AGFI = 1)، 1 > NFI أفضل مطابقة (NFI = 1) ** مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتضح من جدول (١) أن قيمة مربع كاي (χ^2) تساوى (٣٣٢.٧٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وكانت قيم مؤشرات حسن المطابقة كالتالي: قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (٠.١٦)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI) (٠.٨٧)، وقيمة حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) (٠.٨٨)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI) (٠.٩٠). وهذه القيم تعني أن النموذج المقترح لمقياس تقييم المدرب لأداء الطالب متفق مع البيانات وأن المقياس صادق عاملياً. وتراوحت قيم معاملات المسار بين ٠,٣٠ ، ٠,٥٣ للمفردات، وهذه المعاملات تشير إلى أن هذه المفردات مجتمعة تشكل مفهوماً واحداً. ويوضح الشكل (١) البناء العاملي لمقياس تقييم أداء الطالب:



شكل (١) البناء العاملي لمقياس تقييم أداء الطالب

وتم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٦٨) لبعد المعرفة العلمية، و(٠.٧٢) لبعد مهارات البحث العلمي، و(٠.٧٣) لبعد التفكير الناقد، و(٠.٦٧) لبعد التفكير الإبداعي، و(٠.٦٩) لبعد حل المشكلات، و(٠.٧٢) لبعد القيادة، و(٠.٧٠) لبعد الدافعية، و(٠.٦٥) لبعد الاستقلالية، (٠.٧٥) للدرجة الكلية على المقياس. وهي قيم دالة ومقبولة إحصائياً.

البرنامج الإثرائي الصيفي:

هو برنامج إثرائي مجاني للطلبة الموهوبين يعقد مطلع الإجازة الصيفية لمدة (٤) أيام، فضلاً عَنْ (٣) أيام كتهيئة للبرنامج، ويستغرق من ٨ إلى ١٠ ساعات يومياً فيما عدا يوم الجمعة، يتلقى الطلاب فيها نشاطات علمية متخصصة ومهارات نوعية متقدمة لتنمية جميع الجوانب الشخصية والمعرفية والعقلية والنفسية والاجتماعية والبدنية لديهم.

إجراءات تطبيق البرنامج:

تم تدريب الفريق التنفيذي على: تصميم برامج الموهوبين، وأساليب تدريس الطلاب الموهوبين، وإدارة برامج الموهوبين، وتقويم برامج الموهوبين، وتوجيه وإرشاد الطلاب الموهوبين. وتم التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية وطرح تجارب فعلية لبرامج محلية ودولية. وقام فريق برنامج مدارس البشرى الأهلية بتصميم البرنامج وفقاً لما تم التدرب عليه. وقام الباحث بتطبيق الاختبارات قبل بداية البرنامج في أيام التهيئة، وكذلك بعد الانتهاء من البرنامج، كما قام الباحث بمتابعة أنشطة البرنامج والتحدث مع فريق العمل والتعرف على طبيعة سير البرنامج، وزيارة البرنامج.

محتوى البرنامج

يشتمل البرنامج الإثرائي الصيفي على (٥) مكونات هي:

أولاً: الوحدات العلمية

١. وحدة الروبوتات

يتعرف الطلاب في دراسة هذه الوحدة علي علوم الحاسب والاطلاع علي عدة مواضيع تخص الخوارزميات وعلم تدفق السيطرة التسلسلي والمعاملات البوليانية. كذلك إلقاء نظرة شاملة علي الهندسة الميكانيكية والكهربائية. ويعمل الطلبة معا في بناء وتنظيم وفحص الروبوتات في بيئة ملائمة وذلك عن طريق استخدامها وتشغيلها لأداء المهام.

٢. وحدة العلوم والهندسة

في هذا الوحدة يطلع الطلاب على أساسيات علم الفيزياء والنظريات الهندسية مثل مبادئ الميكانيكا الكهربية المغناطيسية والموجات والبصريات والديناميكا الحرارية, فضلاًعن ذلك يتعلم الطلاب كيفية صياغة وطرح الأسئلة العلمية وكيف يضعون الفرضيات العلمية ويثبتونها من خلال التجارب بغرض تفسير الظواهر الطبيعة. ويكتسب الطلاب في النهاية فهماً للنظريات الرئيسة في الفيزياء وقدرة فائقة علي العمل بانفراد أو ضمن مجموعات لحل المسائل الفزيائية.

٣. وحدة الاختراعات

تدور هذه الوحدة حول الاختراعات والمخترعين وأثرهم في العالم, من خلال عملية الاستنباط والاكتشاف وحل المشكلات يستطيع الطلاب بحث الاختراعات والاكتشافات التي سبقت، وكيف؟

ولماذا؟, وأيضاً معرفة أثر تلك الابتكارات علي حياتنا عبر القرون. إن البحث المتكامل في تلك الاختراعات يمنح المخترعين اليافعين فهماً متكاملاً حول أثر وفائدة ما يبتكرونه ويبدعونه.

٤. وحدة الرياضيات

يستكشف الطلاب في هذه الوحدة الأعداد من الأصغر إلى الأكبر ودور التمثيلات الرقمية في توضيح الظاهرات الطبيعية المتمثلة في الوقت والمسافة ودرجة الحرارة والتدرب علي حل المسائل الحسابية. كما يتعلمون أصول طرق القياس المألوفة وغير المألوفة في دراسة أنظمة القياس المختلفة, فضلاً عن ابتكار وحدات قياس خاصة بهم. كما يتم استخدام تحليل الابعاد للتحويلات بين الموازين المختلفة أو أنظمة القياس. بالإضافة إلى ذلك تطبيقهم لمفاهيم النسب عن طريق بناء وتحليل الموازين للمجموعة الشمسية وجسم الإنسان والأجسام الأخرى في الكون.

ثانياً: وحدة البحث العلمي

وتتضمن هذه الوحدة محاضرات وتطبيقات حول: منهجية البحث العلمي، ماهية البحث العلمي وأساليبه، وكيفية اختيار مواضيع البحث، وتطوير مهارات الاستقصاء والبحث، والتركيز على بعض العلوم البحثية لحل المشكلات المعقدة، ومعرفة طرق التعامل مع المختبر وأدوات التجارب وأساليب التحليل الإحصائي، والتحديات التي يواجهها الباحثون، وفهم الفرق بين الحقائق والمبادئ والقوانين العلمية والفرضيات، وتنمية قدرة الطلاب على الملاحظة والاستنتاج.

ثالثاً: الأنشطة الترويحية والاجتماعية والبدنية

يتضمن البرنامج بالإضافة إلى الجانب العلمي أنشطة ترويحية مثل إجراء المسابقات والفعاليات الثقافية، وكذلك انشطة اجتماعية ذهنية وبدنية تهدف جميعها إلى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي، وفهم الآخر وتطوير وإدارة الذات والتخطيط للمستقبل، وفن القيادة ودورة حياة الابتكار، والملكية الفكرية، وفهم الذات، ومعوقات الإبداع، وبناء الفريق الفعال، وفن التفاوض والحوار، والعمل التطوعي، والذكاء الوجداني، وتصميم المشاريع وتطويرها وإدارتها، وزيادة التفاعل بينهم وبين مجتمعاتهم وتعزيز قيمة العمل لخدمة المجتمع وتنميته.

رابعاً: وحدة التوجيه والإرشاد

يتضمن برنامج موهبة الصيفي خدمات إرشادية للطلاب المشاركين بهدف مساعدتهم على معرفة قدراتهم وجوانب تميزهم والتغلب على المشكلات التي تعترضهم أثناء مدة تنفيذ البرنامج وكذلك إرشادهم اكاديمياً و مهنياً، فضلاً عن الخدمات الإرشادية الأخرى التي تشمل الطالب وأسرته والمجتمع المحيط به.

خامساً: المنتج

فضلاً عَمّا يمكن أن يكتسبه الطلبة من مهارات علمية وعقلية واجتماعية، يدعم فريق العمل في برنامج موهبة الصيفية المحلية الطلبة ويساعدونهم على بلورة هذه الخبرات للخروج بمنتج (تطبيقي أو نظري) يرتبط بمجال البرنامج وأهدافه، وبعد انتهاء البرنامج يتم ترشيح المنتجات ذات القيمة العلمية المرموقة للمشاركة في فعاليات موهبة الأخرى لاستكمال مشاريعهم وتطويرها، وكذلك للتنافس في المسابقات والجوائز والمعارض المحلية والعالمية.

ضبط جودة البرنامج:

لضبط جودة البرنامج استعمل الباحث في الدراسة الحالية منهجية دائرة الجودة (PDCA)، وتساعد هذه المنهجية على ضمان جودة عملية التقويم لشموليتها جميع مدخلات وعمليات ومخرجات البرنامج. وتشتمل عملية ضبط جودة البرنامج على أربعة محاور هي في ذاتها مراحل تنفيذ البرنامج وهي:

- **المرحلة الأولى (التخطيط): وتتضمن وضع الخطة والإجراءات والمعايير التي تضمن جودة عملية تقويم البرنامج من إعداد للمقاييس والأدوات والجدول الزمني لتنفيذ الأنشطة.**
- **المرحلة الثانية (التنفيذ): وتتضمن التقويم القبلي، وتنفيذ الإجراءات المحددة للبرنامج، وتطبيق أدوات البرنامج.**
- **المرحلة الثالث (التقويم): وتشتمل على التقويم التكويني لأداء الطلاب، والتقويم الذاتي، والتقويم البعدي، والزيارات الميدانية للبرنامج.**
- **المرحلة الرابعة (التطوير): وتتضمن تحديد نقاط القوة وفرص التحسين للبرنامج، وكتابة تقرير عن نتائج ومخرجات البرنامج، وتقديم التوصيات.**

المعالجات الاحصائية:

للتحقق من الفروض قام الباحث بإدخال البيانات في برنامج "الحزمة الاحصائية للعلوم الانسانية" SPSS (Version, 16.00). وللتحقق من الفرض الأول والثاني استخدم الباحث اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة Paired sample t-test بين التطبيقين القبلي والبعدي، وتم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة Independence sample t-test بين درجات طلاب البرامج التفرغية وغير التفرغية بعد التأكد من تحقق شروط استخدامه. كما قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج LISREL (Version 8.8) للتأكد من صدق البناء العاملي لمقياس أداء الطلاب الموهوبين وتحديد الأبعاد المكونة للمقياس. وللتأكد من حجم الأثر التجريبي للمتغير المستقل (البرنامج)، تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا η^2:

$$\text{مربع ايتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$ (أبو علام، ٢٠٠٦)

نتائج البحث:

الفرض الأول:

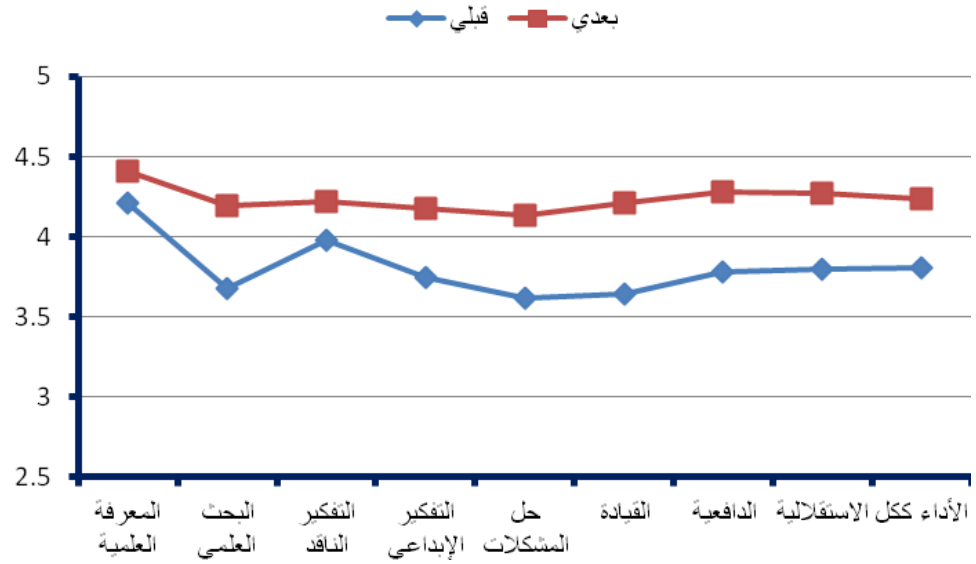
للتحقق من الفرض الأول والذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب البرامج التفرغية في التطبيق القبلي والبعدي على أبعاد الأداء (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية)"، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired Samples t-Test لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية). ويوضح الجدول (٢) نتائج اختبار "t":

جدول (٢): نتائج اختبار "t" للفروق بين متوسطات درجات المشاركين في التطبيقين القبلي والبعدي (البرامج التفرغية)

المتغيرات	التطبيق	N	M	SD	df	T	η^2	حجم الأثر
المعرفة العلمية	القبلي	١١٥	١٢,٦٢	٢,٦٠	١١٤	*٢,٤١	٠,٠٥	ضعيف
	البعدي	١١٥	١٣,٢٣	٢,٥٧				
البحث العلمي	القبلي	١١٥	١٤,٧١	٢,٩٣	١١٤	***٦,٢٥	٠,٢٦	كبير
	البعدي	١١٥	١٦,٧٧	٣,٤٢				
التفكير الناقد	القبلي	١١٥	١٩,٩٠	٣,٨٣	١١٤	**٢,٨٣	٠,٠٧	ضعيف
	البعدي	١١٥	٢١,١١	٤,١٥				
التفكير الإبداعي	القبلي	١١٥	١٥,٠١	٢,٥٨	١١٤	***٤,٩٦	٠,١٨	كبير
	البعدي	١١٥	١٦,٧١	٣,٤١				
حل المشكلات	القبلي	١١٥	١٠,٨٦	٢,٥٠	١١٤	***٥,١٤	٠,١٩	كبير
	البعدي	١١٥	١٢,٣٨	٢,٨١				
القيادة	القبلي	١١٥	١٤,٥٧	٣,٢٤	١١٤	***٧,٤٩	٠,٣٣	كبير
	البعدي	١١٥	١٦,٨٤	٣,٢١				
الدافعية	القبلي	١١٥	١٥,١٢	٣,٢١	١١٤	***٥,٧٦	٠,٢٣	كبير
	البعدي	١١٥	١٧,١٠	٣,٤٤				
الاستقلالية	القبلي	١١٥	١١,٤١	٢,٠٦	١١٤	***٥,٤٠	٠,٢٠	كبير
	البعدي	١١٥	١٢,٨٠	٢,٢٧				
الأداء ككل	القبلي	١١٥	١١٤,٢١	١٦,٨٨	١١٤	***٧,٢٥	٠,٣٢	كبير
	البعدي	١١٥	١٢٦,٩٦	٢١,٧٣				

يتضح من الجدول (٢) أن هناك فروقُ دالة إحصائياً عند مستوى ($p\leq0.001$) بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لدى الطلاب المشاركين في البرامج التفرغية على كل من: على بعد مهارات البحث العلمي حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٦,٢٥)، وبعد التفكير الإبداعي حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٤,٩٦)، وبعد مهارات حل المشكلات حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٥,١٤)، وبعد القيادة حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٧,٤٩)، وبعد الدافعية حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٥,٧٦)، وبعد الاستقلالية حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٥,٤٠)، والدرجة الكلية على مقياس أداء الطلاب حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٧,٢٥). وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p\leq0.01$) بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لدى الطلاب المشاركين في البرامج التفرغية على بعد التفكير الناقد حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٢,٨٣)، بينما أظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p\leq0.05$) بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لدى الطلاب المشاركين في البرامج التفرغية على بعد المعرفة العلمية حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٢,٤١).

كما أظهرت النتائج وجود تأثير كبير للبرنامج على أبعاد (مهارات البحث العلمي، ومهارات التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية، والدرجة الكلية لأداء الطلاب)، وهذه النتائج تشير إلى نجاح البرامج في إحداث تأثيرات إيجابية كبيرة على أداء الطلاب. بينما أظهرت النتائج إلى وجود تأثير ضعيف للبرامج على بعدي (المعرفة العلمية، ومهارات التفكير الناقد). ويوضح الشكل (٢) متوسط درجات طلاب البرامج التفرغية على أبعاد الأداء في التطبيقين القبلي والبعدي.



شكل (٢) متوسط درجات طلاب البرامج التفرغية على أبعاد الأداء في التطبيقين القبلي والبعدي

الفرض الثاني:

للتحقق من الفرض الثاني والذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب البرامج غير التفرغية في التطبيق القبلي والبعدي على أبعاد الأداء (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية)"، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired Samples t-Test لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية). ويوضح الجدول (٣) نتائج اختبار "t":

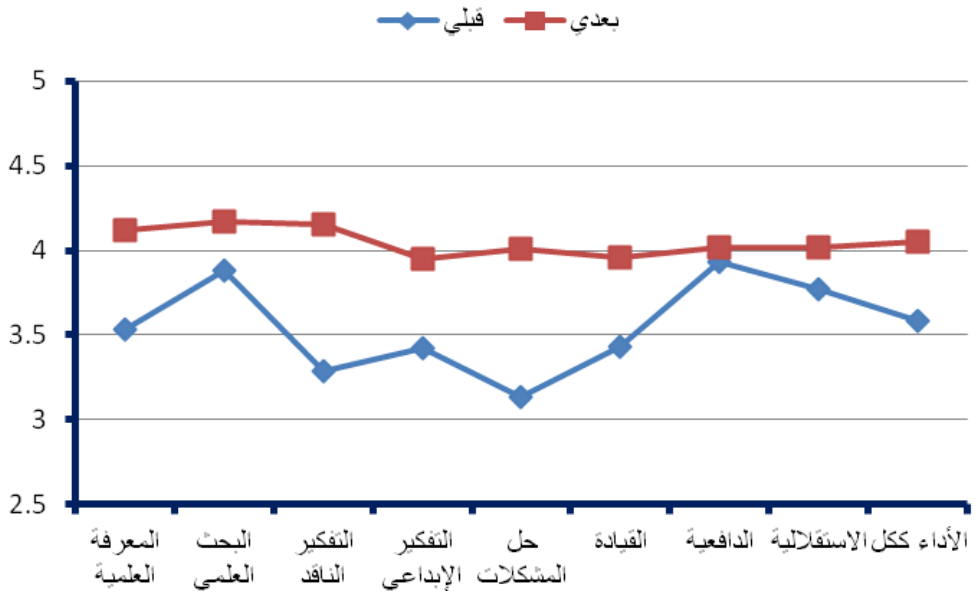
جدول (٣): نتائج اختبار "t" للفروق بين متوسطات درجات المشاركين في التطبيقين القبلي والبعدي (البرامج غير التفرغية)

المتغيرات	التطبيق	N	M	SD	df	T	η^2	حجم الأثر
المعرفة العلمية	القبلي	١٣٧	١٠,٥٨	٢,٩١	١٣٦	***٦,٧٧	٠,٢٥	كبير
	البعدي	١٣٧	١٢,٣٧	١,٣٥				
البحث العلمي	القبلي	١٣٧	١٥,٥١	١,٨٦	١٣٦	***٣,٨٢	٠,١٠	متوسط
	البعدي	١٣٧	١٦,٦٩	٣,٦٤				
التفكير الناقد	القبلي	١٣٧	١٦,٤٦	٣,٩٧	١٣٦	***١١,٥٩	٠,٥٠	كبير
	البعدي	١٣٧	٢٠,٧٤	٢,٥٥				
التفكير الإبداعي	القبلي	١٣٧	١٣,٦٦	٣,٠٩	١٣٦	***٧,٧١	٠,٣٠	كبير
	البعدي	١٣٧	١٥,٧٩	٢,٢٧				
حل المشكلات	القبلي	١٣٧	٩,٤٠	٢,٥٦	١٣٦	***١٠,٧٠	٠,٤٨	كبير
	البعدي	١٣٧	١٢,٠٢	١,٦٤				
القيادة	القبلي	١٣٧	١٣,٧٠	٣,٩٤	١٣٦	***٦,١٣	٠,٢٢	كبير
	البعدي	١٣٧	١٥,٨٣	٢,٢٠				
الدافعية	القبلي	١٣٧	١٥,٧٠	٣,٨٦	١٣٦	١,١٣	--	--
	البعدي	١٣٧	١٦,٠٧	٢,١٢				
الاستقلالية	القبلي	١٣٧	١١,٣١	٢,٠٩	١٣٦	***٣,٩٤	٠,١٠	متوسط
	البعدي	١٣٧	١٢,٠٦	١,٤٨				
الأداء ككل	القبلي	١٣٧	١٠٧,٥٠	٢١,٠٣	١٣٦	***٧,١٦	٠,٢٧	كبير
	البعدي	١٣٧	١٢٠,٣٩	١٣,١٩				

يتضح من الجدول (٣) أن هناك فروقُ دالة إحصائياً عند مستوى ($p\leq0.001$) بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لدى الطلاب المشاركين في البرامج غير التفرغية على كل من: على بعد المعرفة العلمية حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٦,٧٧)، وبعد مهارات البحث العلمي حيث بلغت قيمة

"t" المحسوبة (٣,٨٢)، وبعد مهارات التفكير الناقد حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (١١,٥٩)، وبعد التفكير الإبداعي حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٧,٧١)، وبعد مهارات حل المشكلات حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (١٠,٧٠)، وبعد القيادة حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٦,١٣)، وبعد الاستقلالية حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٣,٩٤)، والدرجة الكلية على مقياس أداء الطلاب حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٧,١٦). بينما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لدى الطلاب المشاركين في البرامج غير التفرغية على بعد الدافعية حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (١,١٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

كما أظهرت النتائج وجود تأثير كبير للبرنامج على أبعاد (المعرفة العلمية، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والقيادة، والدرجة الكلية لأداء الطلاب)، وهذه النتائج تشير إلى نجاح البرامج في إحداث تأثيرات إيجابية كبيرة على أداء الطلاب. بينما أظهرت النتائج إلى وجود تأثير متوسط للبرامج على بعدي (مهارات البحث العلمي، والاستقلالية). ويوضح الشكل (٣) متوسط درجات طلاب البرامج غير التفرغية على أبعاد الأداء في التطبيقين القبلي والبعدي.



شكل (٣) متوسط درجات طلاب البرامج غير التفرغية على أبعاد الأداء في التطبيقين القبلي والبعدي

الفرض الثالث:

للتحقق من الفرض الثالث والذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب البرامج التفرغية وطلاب البرامج غير التفرغية في التطبيق البعدي على أبعاد الأداء (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية)"، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent

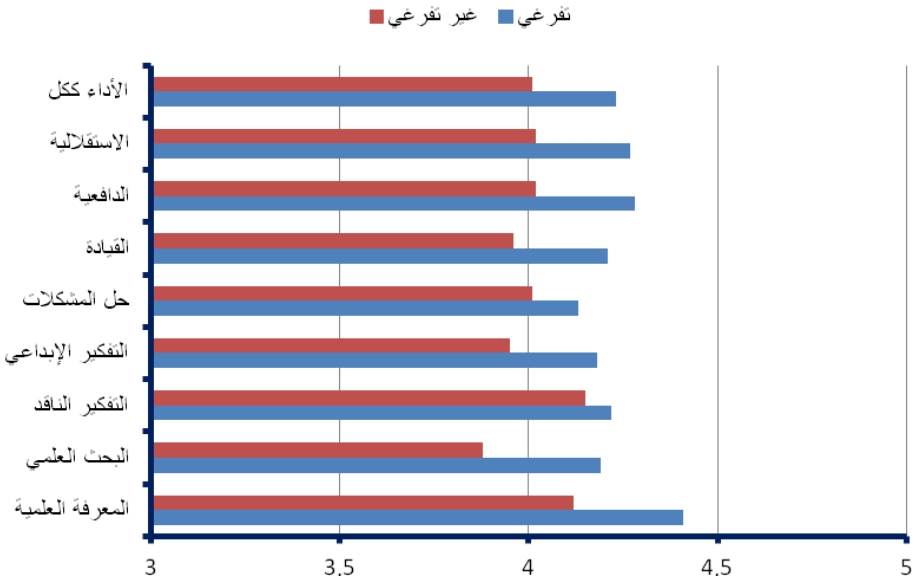
Samples t-Test لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في البرامج التفرغية والبرامج غير التفرغية على (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية). ويوضح الجدول (٤) نتائج اختبار "t":

جدول (٤): نتائج اختبار "t" للفروق بين متوسطات درجات طلاب البرامج التفرغية وغير التفرغية وحجم الأثر

المتغيرات	البرامج	N	M	SD	Df	T	η^2	حجم الأثر
المعرفة العلمية	التفرغية	١١٥	١٣,٢٤	٢,٥٧	٢٥٠	***٣,٢٨	٠,٠٤	ضعيف
	غير التفرغية	١٣٧	١٢,٣٧	١,٣٥				
البحث العلمي	التفرغية	١١٥	١٦,٧٧	٣,٤٢	٢٥٠	***٣,٥٤	٠,٠٥	ضعيف
	غير التفرغية	١٣٧	١٥,٥١	١,٨٦				
التفكير الناقد	التفرغية	١١٥	٢١,١١	٤,١٥	٢٥٠	٠,٨٣	--	--
	غير التفرغية	١٣٧	٢٠,٧٤	٢,٥٥				
التفكير الإبداعي	التفرغية	١١٥	١٦,٧١	٣,٤١	٢٥٠	*٢,٤٨	٠,٠٢	ضعيف
	غير التفرغية	١٣٧	١٥,٧٩	٢,٢٧				
حل المشكلات	التفرغية	١١٥	١٢,٣٨	٢,٨١	٢٥٠	١,٢١	--	--
	غير التفرغية	١٣٧	١٢,٠٢	١,٦٤				
القيادة	التفرغية	١١٥	١٦,٨٤	٣,٢١	٢٥٠	**٢,٨٦	٠,٠٣	ضعيف
	غير التفرغية	١٣٧	١٥,٨٣	٢,٢٠				
الدافعية	التفرغية	١١٥	١٧,١٠	٣,٤٤	٢٥٠	**٢,٧٨	٠,٠٣	--
	غير التفرغية	١٣٧	١٦,٠٧	٢,١٢				
الاستقلالية	التفرغية	١١٥	١٢,٨٠	٢,٢٧	٢٥٠	**٣,٠١	٠,٠٤	ضعيف
	غير التفرغية	١٣٧	١٢,٠٦	١,٤٨				
الأداء ككل	التفرغية	١١٥	١٢٦,٩٦	٢١,٧٣	٢٥٠	**٢,٨٣	٠,٠٣	ضعيف
	غير التفرغية	١٣٧	١٢٠,٣٩	١٣,١٩				

يتضح من الجدول (٤) أن هناك فروقُ دالة إحصائياً عند مستوى ($p\leq0.001$) بين متوسطي درجات طلاب البرامج التفرغية وغير التفرغية على كل من: بعد المعرفة العلمية حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٣,٢٨)، وبعد مهارات البحث العلمي حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٣,٥٤)، وكانت الفروق لصالح البرامج التفرغية. وأشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p\leq0.01$) بين متوسطي درجات طلاب البرامج التفرغية وغير التفرغية على كل من: بعد القيادة حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٢,٨٦)، وبعد الدافعية حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٢,٧٨)، وبعد الاستقلالية

حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٣,٠١)، والدرجة الكلية على مقياس أداء الطلاب حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٢,٨٣)، وكانت الفروق لصالح البرامج التفرغية. كما أشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p\leq0.05$) بين متوسطي درجات طلاب البرامج التفرغية وغير التفرغية على بعد التفكير الإبداعي حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٢,٤٨)، وكانت الفروق أيضاً لصالح البرامج التفرغية. بينما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب البرامج التفرغية وغير التفرغية على كل من: بعد التفكير الناقد حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (٠,٨٣)، وبعد حل المشكلات حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (١,٢١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. كما أظهرت النتائج وجود تأثير ضعيف للفروق في الأثر بين البرامج التفرغية وغير التفرغية على على أبعاد (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، ومهارات التفكير الإبداعي، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية، والدرجة الكلية لأداء الطلاب)، وهذه النتائج تشير إلى تقارب البرامج التفرغية وغير التفرغية على أداء الطلاب. ويوضح الشكل (٤) متوسط درجات طلاب البرامج التفرغية وغير التفرغية على أبعاد الأداء.



شكل (٤) متوسط درجات طلاب البرامج التفرغية وغير التفرغية على أبعاد الأداء

مناقشة النتائج:

هدف البحث الحالي إلى أثر كل من البرامج التفرغية والبرامج غير التفرغية على أداء الطلاب الموهوبين (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية). ومعرفة الفرق في الاثر بين البرامج التفرغية والبرامج غير التفرغية على أداء الطلاب الموهوبين (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية).

أثر البرامج التفرغية على أداء الطلاب الموهوبين:

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p\leq0.001$) بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لدى الطلاب المشاركين في البرامج التفرغية على كل من: المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية، كما أظهرت النتائج وجود تأثير كبير للبرنامج على أبعاد (مهارات البحث العلمي، ومهارات التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية، والدرجة الكلية لأداء الطلاب)، وهذه النتائج تشير إلى نجاح البرامج في إحداث تأثيرات إيجابية كبيرة على أداء الطلاب. بينما أظهرت النتائج إلى وجود تأثير ضعيف للبرامج على بعدي (المعرفة العلمية، ومهارات التفكير الناقد).

ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى نجاح البرنامج في مساعدة الطلبة المشاركين فيه على تطوير مجموعة قدراتهم في جمع الحقائق والمعلومات، والقدرة على السيطرة عند مواجهة المواقف والمشكلات الصعبة، والتفكير بأكثر من طريقة لحل المشكلة، والنظر إلى المواقف الصعبة من زوايا متعددة ومختلفة، ومراعاة الاختيارات المتعددة قبل الاستجابة واتخاذ القرارات. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أنشطة البرنامج التي تؤكد على أهمية تعزيز القيادة والدافعية وتشجع الطلبة على التوليد الذاتي للمعرفة والتحرك الذهني في زوايا متعددة للموقف الجديدة. كما تركز أنشطة البرنامج الإثرائية على أهمية الاستقلالية من خلال قيام المتعلمين بتنظيم معارفهم وخبراتهم بأنفسهم، وتعديلها، وتشجيعهم أن يغيروا في نظام معالجتهم للمعرفة (Dennis & Vander, 2009; Derubeis &et al., 1990; Fresco, Rytwinski & Craighead, 2007).

أثر البرامج غير التفرغية على أداء الطلاب الموهوبين:

أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p\leq0.001$) بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لدى الطلاب المشاركين في البرامج غير التفرغية على كل من: المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، ومهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والقيادة، والاستقلالية، والدرجة الكلية على مقياس أداء الطلاب. بينما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لدى الطلاب المشاركين في البرامج غير التفرغية على بعد الدافعية. كما أظهرت النتائج وجود تأثير كبير للبرنامج على أبعاد (المعرفة العلمية، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والقيادة، والدرجة الكلية لأداء الطلاب)، وهذه النتائج تشير إلى نجاح البرامج في إحداث تأثيرات إيجابية كبيرة على أداء الطلاب. بينما أظهرت النتائج إلى وجود تأثير متوسط للبرامج على بعدي (مهارات البحث العلمي، والاستقلالية).

ويمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء أنشطة البرنامج التي أتاحت الفرصة للطلاب للتعاون والمشاركة والاستفادة من خبرات بعضهم البعض، ومن انتقال أثر التعلم والخبرة من الطلاب ذوي الأداء المرتفع إلى الأداء الأقل. وينبغي أن تفهم هذه النتيجة في ضوء ما أكدته مراجعة حديثة أجراها فريق عمل تابع للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين. حيث وُجد أن الطلاب الموهوبين كافة بحاجة إلى إتاحة فرصة التعلم مع آخرين ممن يماثلونهم في الاهتمامات والقدرات والدوافع، والحاجة إلى مستوى ملائم من التحدي في داخل برامج خاصة بهم (Neihart et al., 2002).

الفرق بين البرامج التفرغية وغير التفرغية على أداء الطلاب الموهوبين:

أشارت النتائج إلى وجود فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى ($p\leq0.001$) بين متوسطي درجات طلاب البرامج التفرغية وغير التفرغية على كل من: بعد المعرفة العلمية، وبعد مهارات البحث العلمي، وكانت الفروق لصالح البرامج التفرغية. وأشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p\leq0.01$) بين متوسطي درجات طلاب البرامج التفرغية وغير التفرغية على كل من: بعد القيادة، وبعد الدافعية، وبعد الاستقلالية، والدرجة الكلية على مقياس أداء الطلاب، وكانت الفروق لصالح البرامج التفرغية. كما أشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p\leq0.05$) بين متوسطي درجات طلاب البرامج التفرغية وغير التفرغية على بعد التفكير الإبداعي، وكانت الفروق أيضاً لصالح البرامج التفرغية. بينما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب البرامج التفرغية وغير التفرغية على كل من: بعد التفكير الناقد، وبعد حل المشكلات. كما أظهرت النتائج وجود تأثير ضعيف للفروق في الأثر بين البرامج التفرغية وغير التفرغية على على أبعاد (المعرفة العلمية، ومهارات البحث العلمي، ومهارات التفكير الإبداعي، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية، والدرجة الكلية لأداء الطلاب)، وهذه النتائج تشير إلى تقارب البرامج التفرغية وغير التفرغية على أداء الطلاب.

ويمكن تفسير هذه العوائد والتأثيرات الإيجابية للبرامج بعدة أمور؛ يواجه الطلاب في البرامج الإثرائية التفرغية مجموعة من الافتراضات الصريحة والضمنية التي تتعلق بالتعلم والخبرات المقدمة والتوقعات. ففي البرامج يتوقع من الطلاب أن يكونوا متعلمين نشطين، وأن يتحملوا مسؤولية اتخاذ خيارات جيدة تتعلق باستخدام أوقاتهم ودروسهم، واستثمارها في الدراسة الجادة وإنجاز المهام، والاستعداد للحياة الجامعية التي تبعد عنهم عاما أو عامين. وفي البرامج أيضاً يتوقع من الطالب إدارة الوقت بطريقة جيدة لمواجهة متطلبات البرنامج المتعددة بطريقة تلائم شخصيته وقيمه. يدرك الطلاب هذه الافتراضات والتوقعات، إن بشكل مباشر أو غير مباشر، ويستوعبونها ويتفاعلون معها بشكل يجعلهم يستفيدون من الخبرات الصريحة والضمنية التي تقدم لهم.

وتتفق العديد من الدراسات (Hughes, 2003; Neihart et al., 2002; Tieso, 2005) في أن البرامج الإثرائية التفرغية تقدم خدمات حقيقية وفرصاً للطلاب الموهوبين للعمل بعض الوقت مع

آخرين ممن لديهم اهتمامات وقدرات وحوافز مماثلة في البرنامج، ويستفيد المعلمين من هذه الحرية في تنمية السمات الاجتماعية الوجدانية لدى الطلاب عن طريق تشكيل مجموعات مرنة داخل الانشطة.

التوصيات والمقترحات:

تقدم نتائج هذا البحث توصيات لمتخذي القرار بإدارات الموهوبين بالمملكة العربية السعودية بشكل عام، ومعلمي الموهوبين والقائمين على تصميم وتنفيذ برامج الموهوبين المهتمين بتطوير المواهب لدى الطلبة الموهوبين بشكل خاص.

- تؤدي العوامل الوجدانية دوراً مهماً في تعزيز تطوّر الموهبة. وهناك العديد من العوامل الوجدانية التي لاقت اهتماماً كبيراً من الباحثين في مجال تطور الموهبة، مثل شدة اهتمام الشخص بعمله، والثقة بالنفس، وقوة الشخصية، والالتزام بالمهمة والمثابرة. ويرى الباحث الحالي أن هناك الكثير من المنطق والأسباب التي تستدعي إجراء مزيد من البحث حول فكرة أن العوامل الوجدانية تلعب دوراً مهماً في تشكيل الموهبة وتطورها.
- ضرورة إخضاع البرامج الإثرائية وأنشطتها المختلفة لدراسات وبحوث تجريبية بصورة مستمرة؛ وذلك لقياس أثرها، والتعرف على نقاط القوة والضعف فيها، وتحديد فرص التحسين للارتقاء بها، وتحقيق الهدف المرجو منها.
- الاهتمام بتقويم مخرجات البرامج الإثرائية التي تقدم للطلبة الموهوبين في مختلف المراحل للتعرف على مدى فعالية هذه البرامج وتأثيراتها المختلفة على الطلبة الموهوبين.
- ألا تقتصر عملية تقويم البرامج ودراسة أثرها على الجوانب الأكاديمية والعقلية التي يمكن أن تحدثها البرامج الاثرائية، بل ينبغي أن تشمل الجوانب العملية وربط الجوانب النظرية بالممارسة.
- إقامة دورات تدريبية خاصة لمعلمي الموهوبين حول أحدث النظريات والنماذج في مجال الموهبة، وأهم الخصائص التي يجب مراعاتها وتضمينها في أنشطة البرامج.
- تصميم أنشطة عملية لتنمية القيادة، والدافعية، والاستقلالية لدى المشاركين في برامج موهبة الصيفية.
- أن يكون هناك ربط وتكامل بين أنشطة التعليم والتعلم والأنشطة والبرامج المساندة (أن تكون البرامج المساندة داعمة لأنشطة التعليم والتعلم).
- معظم مناشط التعلم المقدمة للطلاب الموهوبين في برامج موهبة لا تتوافق مع معايير مناشط التعلم الخاصة بتربية الموهوبين لذا يجب أن تتحدى هذه المناشط قدرات الطلاب.
- التوزيع المناسب لجداول البرامج: أي تصميم جداول أنشطة البرنامج وفقاً لاحتياجات الطلاب الموهوبين.
- كتابة تقرير فردي عن كل طالب وتسليم نسخة لولى الأمر لمتابعة تقدم الطالب.

The Effect of Enrichment Programs on the Performance of Gifted Students in KSA

Dr. Mahanna A. Aldulami

Assistant Professor of Gifted Education

Faculty of Education - King Faisal University

Abstract

The current study aimed at identifying the impact of each of the full and part time summer enrichment programs on the performance of gifted students. Moreover, it aimed to study the difference between the full and part time programs on the performance of gifted students. The study sample consisted of (115) students from the full time programs and (137) students from the part time programs, they have been randomly selected from the gifted students participating in the full and part time summer enrichment programs. The researcher used the scale of student performance. The results indicated that there were statistically significant differences between the averages of the pre and post applications of the students participating in the full time programs on the dimensions of (scientific knowledge, research skills, creative thinking, problem-solving skills, critical thinking, leadership, motivation, and independence) and the total score on the scale of student performance. Furthermore, the results showed a statistically significant difference between the averages of the pre and post applications of the students participating in the part time programs in the dimensions of (scientific knowledge, research skills, critical thinking skills, creative thinking, problem-solving skills, leadership, and independence) and the total score on the scale of student performance. Whereas, the results revealed that there were no statistically significant differences between the averages of the pre and post applications of the students participating in the part time programs on the dimension of motivation. The results also indicated that there were statistically significant differences between the mean scores of students of the full and part time programs on the dimensions of (scientific knowledge, scientific research skills, creative thinking, leadership, motivation, and independence) and the total score on the scale of student performance in favor of the full time programs. While the results showed that there were no statistically significant differences between the mean scores of students in the full and part time programs on the dimensions of (critical thinking, and problem solving). Results were discussed in light of the research literature, and some recommendations related to the results of the research topic were presented.

المراجع:

١. إبراهيم، أسامة (٢٠٠٨). أثر البرامج الإثرائية الصيفية على أساليب العزو السببي ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين السعوديين. *مجلة كلية التربية بحلوان، المجلد ١٤*، العدد (٢)، ص ص١٧٣-٢١٢.

٢. ـ (٢٠١١). مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية لبرامج موهبة الصيفية. *مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مجلد ٢٠*، العدد ٦٨، ص ص ٥١-١٠٧.

٣. ــ (٢٠١٣). التأثيرات بعيدة المدى للبرامج الاثرائية الصيفية بالمملكة العربية السعودية: دراسة كيفية، *مجلة كلية التربية، جامعة بأسوان*، ٣٥، ٢١-٥٧.

٤. أبو علام، رجاء (٢٠٠٦). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS*. القاهرة، دار النشر للجامعات.

٥. الإدارة العامة للموهوبين (٢٠٠٥). *الايضاحات التنظيمية للعمل في برامج الموهوبين*. وزارة التربية والتعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٦. أيوب، علاء (٢٠١١). نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين: دراسة تقويمية. *دراسات تربوية واجتماعية, ١٧* (٣)، ١١٥ – ١٦٨.

٧. ــ؛ وإبراهيم، أسامة (٢٠١٠). الإسهام النسبي لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية في أداء الطلاب الموهوبين في البرامج الإثرائية الصيفية. *مجلة بحوث كلية الآداب بالمنوفية*، العدد ٨٢، ص ص ١٠١-١٥١.

٨. البدير، نبيل؛ باهبري، منى (٢٠١٠). *تجربة المملكة العربية السعودية في رعاية الموهوبين والمبدعين: انجازات وتطلعات*. الملتقى الخليجي الأول لرعاية الموهوبين "الموهبة تجمعنا"، عمان، صلالة، ٢٤-٢٨ يوليو.

٩. الجغيمان، عبدالله ؛ معاجيني، أسامة؛ أيوب، علاء؛ أبوعوف، طلعت؛ باناجه، سوزان؛ عبد الكريم، إبراهيم (٢٠٠٩). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *دراسة غير منشورة مودعة وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية*، الرياض.

١٠. الحموري، خالد (٢٠٠٨). أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٧* (١)، ٦١١-٦٣٧.

١١. مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (٢٠١٠). تقرير تقويم برامج موهبة الصيفية المحلية. *تقرير غير منشور مودع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع*، الرياض.

١٢. ــ(٢٠١٣). تقرير تقويم برامج موهبة الصيفية المحلية. *تقرير غير منشور مودع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع*، الرياض.

13. Aljughiman, A. & Ayoub, A. (2012). The Effect of an enrichment program on developing analytical, creative, and practical abilities of elementary gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 35*(2),153-174.
14. Avery, L. D., & VanTassel-Baska, J. (2001). Investigating the impact of gifted education evaluation at state and local levels: Problems with traction. *Journal for the Education of the Gifted, 25*, 153-176.
15. Callahan, C. M (2004). Asking the right questions: The central issue in evaluating programs for the gifted and talented. In C. M Callahan & S. M. Reis (Eds.), *Program evaluation in gifted education* (Essential readings in gifted education) (pp.-12). Thousand Oaks, CA: Corwin.
16. ---------- & Reis, S. M. (Eds.) (2004). *Program evaluation in gifted education* (Essential readings in gifted education) (pp.-12). Thousand Oaks, CA: Corwin.
17. ---------- (1996). A critical self-study of gifted education: Healthy practice, necessary evil, or sedition?. *Journal for the Education of the Gifted, 19*, 148-63.
18. Cannon, J. G., Broyles, T. W. & Seibel, G. A. (2009). Summer Enrichment Program: Providing agricultural literacy and career exploration to gifted and talented students. *Journal of Agricultural Education, 50*(2), 27-38.
19. Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.
20. Council of State Directors of Programs for the Gifted. (2011). *State of the nation in gifted education: A lack of commitment to talent development*. Washington, DC: Author.
21. Davis, G. & Rimm, S. (2010). *Education of the gifted and talented*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
22. Delcourt, M., Cornell, D., & Goldberg, M. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly, 51*, 359-381.
23. ----------, Loyd, B.H., Cornell, D.G., & Goldberg, M.D. (1994). *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes.* Virginia: The National Research Center on the Gifted and Talented.
24. Dennis, J. P. & Vander Wal, J. S. (2009). *A comparison of the role of performance based and self report measures of cognitive flexibility in predicting depression*. Manuscript in preparation. Saint Louis University, MO.
25. Feldhusen, J. (1994). Talent identification and development in Education (TIDE). *Gifted Education International*, 10, 10-15.
26. ---------- (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 547-552). Boston: Allyn & Bacon.
27. Fresco, D. M., Rytwinski, N. K. & Craighead, L. W. (2007). Explanatory flexibility and negative life events interact to predict depression symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(5), 595-608.
28. Gagne, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp 60 - 74). Boston: Allyn & Bacon.

29. ---------- (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.
30. Heller, K. A., Pertelh, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 147-170). Cambridge: Cambridge University Press.
31. Hughes, P. (2003) Autonomous learning zones. *Paper presented at the 10th Conference of the European Association for Learning and Instruction*, Padova, Italy.
32. Kalkan, M. & Ersanli, E. (2008). The effects of the marriage enrichment program based on the cognitive behavioral approach on the marital adjustment of couples. *Educational Sciences: Theory and Practice, 8*(3), 977-986.
33. Karnes, F. A. & Bean, S. M. (Eds.). (2009). *Methods and materials for teaching the gifted* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
34. Neihart, M., Reis, S., Robinson, N., & Moon, S. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?.* Waco, TX: Prufrock Press.
35. Purcell, J. H. & Eckert, R. D. (2006). *Designing services and programs for high-ability learners: A guidebook for gifted education.* Thousand Oaks, CA: A Joint Publication of Corwin Press and National Association for Gifted Children.
36. Reis, S., Eckert, R., McCoach, D., Jacobs, J & Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 299-314.
37. ---------- & Renzulli, J. S., (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences, 20*(4), 308-317.
38. Renzulli, J. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students*. Theory into Practice*, 44(2), 80-89.
39. ---------- (2003) Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp. 75 - 87). Boston: Allyn & Bacon.
40. Rogers, K. (2002). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review*, *24*, 103-107.
41. Subotnik, R. F. & Rickoff, R. (2010). Should eminence based on outstanding innovation be the goal of gifted education and talent development? Implications for policy and research. Learning and Individual Differences, 20(4), 358-364.
42. Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(1), 60-89.
43. VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion class for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly, 50,* 199-215.
44. Ziegler, A., & Stoeger, H. (2007). The Germanic view of giftedness. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *What does it mean to be gifted? Socio-cultural perspectices* (pp. 65-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.