دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تنمية الأداء الصفي العام، ومهارات التفكير والبحث العلمي لدى التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية

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

د. أسامة حسن معاجيني
قسم التربية الخاصة
جامعة الملك عبدالعزيز

د. علي بركات
المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع
جامعة الملك فيصل

دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تنمية الأداء الصفي العام، ومهارات التفكير والبحث العلمي لدى التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية

د. عبدالله بن محمد الجغيمان

د. علي بركات

المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع

جامعة الملك فيصل

د. أسامة حسن معاجيني

قسم التربية الخاصة

جامعة الملك عبدالعزيز

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الأنموذج الإثرائي في تنمية الأداء الصفي العام، ومهارات البحث والتفكير العلمي لدى التلاميذ الموهوبين. اشتملت عينة الدراسة على (٤٣) برنامجاً تعليمياً قائماً على الأنموذج الأثرائي تمت من خلاله ملاحظة أداء التلاميذ فيه من قبل خبراء في مجال الموهبة. ولتحقيق ذلك، تمّ تصميم بطاقة ملاحظة مكونة من (٤٠) فقرة بغرض الكشف عن أداء التلاميذ الموهوبين في البيئات التعلمية. وجمعت البيانات وحللت باستخدام الإحصائيات الوصفية، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة رئيسة مفادها وجود درجة مرتفعة من التطور في الأداء الصفي العام، ومهارات التفكير والبحث العلمي للتلاميذ الموهوبين. كما بينت نتائج الدراسة أن أبرز الأداءات التي حققت متوسطات مرتفعة تمثلت بنمو السمات الشخصية والاجتماعية للتلاميذ، كمهارات التواصل والتحدث ومهارات العمل الفردي والجماعي. فضلاً عن نمو بعض مهارات التفكير التحليلي والإبداعي. كذلك كشفت الدراسة عن وجود تطور أقل في أداء التلاميذ لمهارات البحث العلمي. وبناءً على هذه النتائج، خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: الأنموذج الإثرائي الفاعل، أداء التلاميذ الموهوبين، الأداء الصفي العام، مهارات التفكير العليا.

مقدمة الدراسة:

اعتنى الإسلام بتربية الأفراد منذ مرحلة الطفولة بصورة واضحة، إذ تناول منهج التربية الإسلامية الاهتمام بالطفولة من مختلف جوانبها؛ وذلك من خلال مجموعة من المبادئ التي تكفل الرعاية الشاملة لكل جانب من جوانب شخصية الطفل على حدة، وذلك عبر جميع مراحل النمو المختلفة. وقد عدَّ الإسلام الاهتمام بالعلم والتعليم من أعظم مبادئه رعاية وعناية. وفي ظل التقدم العلمي والتقني في نهاية القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين، فقد شكَّل الاهتمام بالموهوبين والمبدعين والمتفوقين أحد معالم النهضة التربوية في مختلف الأنظمة التربوية.

وقد تمثلت مظاهر الاهتمام بالموهوبين والمبدعين والمتفوقين في الاعتماد على أساليب تربوية واختبارات عقلية للكشف عنهم والتعرف على مواهبهم وقدراتهم، ودراسة حاجاتهم وطرائق تنشئتهم ورعايتهم تربوياً ونفسياً واجتماعياً ومهنياً، وإرشاد وتوجيه أولياء أمورهم بقصد فهم طبيعتهم وتلبية حاجاتهم، بالإضافة إلى تأهيل معلميهم ليصبحوا على دراية بالمناهج والبرامج التربوية المناسبة لهم.

ولتحقيق الرعاية الملبية لحاجات التلاميذ الموهوبين، اهتمت الأنظمة التربوية في عدد غير قليل من دول العالم بتصميم البرامج التربوية المخصصة لرعاية الموهبة والإبداع.[1] وفي هذا السياق، يذكر الأدب التربوي[2] أن هناك العديد من البرامج التعليمية

---

(1) Davis, G.A. & Rimm, S. B. (2010). Education of the gifted and talented (6th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

(١) انظر:

- الجغيمان، عبدالله (د٢٠٠). البرنامج الإثرائي المدرسي. الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.
- الجغيمان، عبدالله، معاجيني، أسامة، الفهيد، عبدالرحمن، أبو ناصر، فتحي، أبو عوف، طلعت، الحسين، إبراهيم وأيوب، علاء. (٢٠٠٩). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

- Van Tassel-Baska, J & Brown, E. (2009). An analysis of gifted education curriculum models. In F., Karnes & S. Bean (eds.). Methods and materials for teaching the gifted (pp.75-108). Texas: Prufrock Press.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2010). Education of the gifted and talented (6th ed.). مرجع سابق

التعلمية التي قُدِّمت للموهوبين من أجل رعايتهم وتوجيههم الوجهة السليمة. وتقسم هذه البرامج إلى ثلاثة أقسام: إثرائية، وتسريعية، وإرشادية. وتشتمل البرامج التسريعية على الدخول المبكر للروضة أو المدرسة، والقفز وتجاوز الصف، وتجاوز المقرر الواحد أو أكثر ضمن المرحلة الدراسية الواحدة، والقبول المبكر للمرحلة المتوسطة أو الثانوية، ودراسة مقررات جامعية في المرحلة الثانوية. والقبول الجامعي المبكر، وضغط السنوات الدراسية. أمّا البرامج الإرشادية المقدمة للتلاميذ الموهوبين، فتشمل برامج إرشادية أكاديمية، وانفعالية، ومهنية. وتتضمن البرامج الإثرائية الأكاديميات المتخصصة، والمدارس الخاصة، والمدرسة داخل المدرسة، والفصول الخاصة، وبرامج السحب، والبرامج الصيفية، وبرامج نهاية الأسبوع، والبرامج المسائية، والمسابقات الوطنية والعالمية، وبرامج القيادة، والمشاريع والأبحاث المتخصصة، والرحلات العلمية، والمتابعة المتخصصة (التلمذة)، وخدمات المجتمع والأعمال التطوعية، وحضور مواد جامعية.

وقد تبنت وزارة التربية والتعليم السعودية البرامج الإثرائية القائمة على نظام السحب، والذي يقصد به سحب التلاميذ الموهوبين من فصولهم العادية في أوقات معينة خلال اليوم الدراسي لممارسة أنشطة معينة، أو دراسة مقررات خاصة، ثمّ يعودون بعد ذلك إلى فصولهم العادية، والوقت الذي يقضيه التلاميذ في فصول السحب يتراوح بين ساعة في اليوم، ويوم دراسي كامل في الأسبوع.[1]

ويعد البرنامج المدرسي لرعاية الموهبة في مدارس التعليم العام السعودية القائم على منهجية الأنموذج الإثرائي الفاعل،[2] من أبرز التوجهات المعاصرة التي أولتها وزارة التربية والتعليم السعودية جل الاهتمام بهدف تطوير نظام تربية الموهوبين ورعايتهم، حيث يهدف هذا البرنامج إلى توفير رعاية متخصصة للتلاميذ الموهوبين من خلال معلمين متخصصين وقادرين على توظيف أساليب خاصة، وقادرة على تعزيز نواحي القوة لدى

---

(١) الجغيمان، عبدالله، معاجيني، أسامة، الفهيد، عبدالرحمن، أبو ناصر، فتحي، أبو عوف، طلعت، الحسين، إبراهيم، وأيوب، علاء. (٢٠٠٩). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

(٢) الجغيمان، عبدالله. (٢٠٠٥). البرنامج الإثرائي المدرسي. الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين. مرجع سابق

التلاميذ ومعالجة نقاط الضعف. فضلاً عن توفير الفرص التعلمية المتنوعة لجميع التلاميذ ليظهروا مواهبهم ويعملوا على تنميها في مدارس التعليم العام. يتم ذلك كله من خلال سحب التلاميذ في أوقات متعددة من داخل فصولهم الدراسية.

ولما يمتع به هذا البرنامج من انتشار واسع على مستوى المملكة العربية السعودية، حيث تبنته ما يفوق (٥٣٧) مدرسة للبنين والبنات[١]، فإن الحاجة تبدو ملحة لإجراء دراسات تقويمية متنوعة على مدى فاعليته، للتعرف على مواطن القوة والضعف، والمساعدة على تطوير الممارسات الميدانية.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

تعد عمليات تصميم البرامج التعليمية إحدى الأدوات الرئيسة في تطوير تعليم التلاميذ وتعلمهم.[٢] ولعل الاهتمام بهذه البرامج يعود إلى أهميتها ودورها في إحداث التربية الشاملة لشخصية المتعلم، بحيث تؤدي إلى تنمية مواهبه وإبداعاته[٣]. وتقديراً لأهمية هذه البرامج، شدّد التربويون[٤] على دور المؤسسات التعليمية في تصميم البرامج التعليمية الفاعلة بغرض تطوير تعليم التلاميذ وتعلمهم. وذلك وفقاً لإستراتيجيات التدريس الحديثة التي تخلص الطالب من حفظ المعرفة واسترجاعها، وتنمي لديه

---

(١) الجغيمان، عبدالله، معاجيني، أسامة، الفهيد، عبدالرحمن، أبو ناصر، فتحي، أبو عوف، طلعت، الحسين، إبراهيم وأيوب، علاء. (٢٠٠٩). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مرجع سابق.

(٢) البركات، علي. (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢(١)، ٣٩٢-٤١١.

(٣) الخوالدة، محمد (٢٠٠٤). المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة. عمّان: دار المسيرة.

(٤) انظر:

- البركات، علي. (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. مرجع سابق.
- كسناوي، محمود. (٢٠٠٦). تصور مقترح للدور التكاملي لمؤسسات التعليم العام والتعليم العالي في رعاية الموهوبين. المؤتمر العلمي الأقليمي للموهبة ٢٠٠٦/٨/٢٦. مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، الرياض، السعودية.
- جروان، فتحي. (٢٠٠٢أ). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. عمّان: دار الفكر للنشر.

جوانب شخصيته المتنوعة. ولذلك نوّه جانيه وديك[1] إلى دور المؤسسات التعليمية في تصميم برامج تنظر للمتعلم – بوصفه محور عملية التعلم – نظرة شمولية متكاملة لجميع جوانب شخصيته.

ولكي تحقق البرامج المدرسية لرعاية الموهوبين أهدافها، فقد تمّ تبني الأنموذج الإثرائي الفاعل في تربية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية، إذ يذكر الجغيمان[2] أن الدور الرئيس لمحتوى الأنموذج الإثرائي الفاعل، الذي تبنته مدارس التعليم العام السعودية، يتمثل في تنمية تعلم التلاميذ الموهوبين للمهارات الأساسية، ومهارات البحث والتعلم الذاتي، ومهارات التفكير العليا، والسلوك الإبداعي، والقدرات الشخصية المؤثرة في مختلف جوانب نمو الشخصية، والدوافع الداخلية نحو التعلم.

ولكي يحظى الأنموذج الإثرائي الفاعل بدرجة عالية من التميز في تنمية تعلم التلاميذ الموهوبين، فإن من الأهمية بمكان أن يراعي عدة معايير في بنائه وتنفيذه. وفي هذا الإطار شير الأدب التربوي[3] إلى العديد من الأسس التي يجب أن تراعى في تصميم البرامج الإثرائية وتنفيذها. **وفي هذا الصدد، يمكن تلخيص بعض هذه الأسس على النحو الآتي:**

١. التعمق والتوسع في المادة التعليمية المقدمة للتلاميذ من خلال توظيف أساليب إثرائية متنوعة تتناسب وخبرات التلاميذ الموهوبين.

---

(1) Gagné, R. & Dick, W. (1983). Instructional Psychology. Annual Review of Psychology, 34, 261-295.

(٢) المرجع السابق.

(٣) انظر:

- جروان، فتحي. (٢٠٠٢ب). الإبداع: مفهومه وتدريبه. عمّان: دار الفكر.
- 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.
- وهبة، محمد. (٢٠٠٧). الموهوبون والمتفوقون: أساليب اكتشافهم ورعايتهم. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- McAllister, B. & Plourde, L. (2008). Enrichment curriculum: essential for mathematically gifted students. Education, 129(1), 40-49.
- Renzulli, J. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. Theory into Practice, 44(2), 80-89.

٢. تزويد التلاميذ بفرص تعلمية قائمة على أسئلة مفتوحة النهاية.

٣. تكامل الخبرات التعلمية مع مهارات التفكير العقلية العليا.

٤. التركيز على زيادة مشاركة الطالب في التعلم من خلال أنشطة ذاتية.

٥. تنفيذ مهام بحثية بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي.

٦. تضمين أنشطة قادرة على تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية.

٧. تقديم المحتوى العلمي المناسب لميول التلاميذ واهتماماتهم وحاجاتهم. مع التركيز على دعم تعلم التلاميذ وتعزيزه من خلال المعلمين وأولياء الأمور.

ويستند تنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل لتحقيق أداء متطور لدى الموهوبين على مدى توفير بيئات تعلمية تتيح لأولئك التلاميذ خبرات تربوية متنوعة، بغرض تنمية مهارات حل المشكلة والتفكير التحليلي والإبداعي ومهارات البحث العلمي. التلاميذ في البرامج التي تتبنى منهجية الأنموذج الإثرائي الفاعل يتم تدريبهم على: كيفية تطوير مهاراتهم. واستكشاف المعرفة بأنفسهم دون وجود وصاية عليهم. وكيفية توجيه قدراتهم، واكتشاف مواهبهم في أجواء تتصف بتحدي تفكيرهم.[١]

ولتحقيق أداء مميز لدى التلاميذ الموهوبين في ضوء تعرضهم للبرامج الإثرائية، يجب أن يأخذ بعين الاعتبار خصائص المنهج الدراسي الذي يقدم لهؤلاء التلاميذ. وفي معرض الحديث عن أهمية هذا الجانب في الأنموذج الإثرائي الفاعل الذي يتبنى النظرية البنائية كمنهجية عامة للتعلم، تؤكد النظرية البنائية أن المنهج المرغوب في تطويره يجب أن يكون على شكل سلسلة من الأنشطة التعليمية التعلمية[٢]؛ إذ إن هذا الأمر سيؤدي إلى تمكين المتعلم من صقل شخصيته الإبداعية. وتؤكد سيف[٣] أهمية مراعاة ذلك بغرض

---

(١) الجغيمان، عبدالله. (د٢٠٠). البرنامج الإثرائي المدرسي. مرجع سابق.

(٢) انظر:

- الحوالدة، محمد (٢٠٠٤). المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة. مرجع سابق.
- Dean, J. (1992). Organizing learning in the primary school classroom. London. مرجع سابق
- Wilen, W. & Searles, J. (2001). Teachers' questioning behavior: Students' preferences and the relationship of preferences to achievement. Education, 98(2), 237 - 245.

(٣) سيف، خيرية (٢٠٠٤). فعالية استراتيجية قائمة على التعليم البناني في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، د(٤)، د١٢٣-١٤٨.

تمكين المتعلم من ممارسة مهارات التفكير العلمي بدلاً من أن يكون مستقبلاً سلبياً للمعرفة من خلال المعلم. وهو ما دعا عدد من الباحثين[1] إلى تبني فكرة النظرية البنائية في تصميم النماذج الإثرائية في رعاية الموهوبين.

وانطلاقاً من أهمية دور المنهج في تضمين أنشطة إثرائية تسهم في تطوير قدرات التلاميذ الإبداعية، فقد توصلت دراسة البركات والكراسنة[2] إلى توجيه نقد كبير للمناهج والكتب المدرسية المقدمة للأطفال في المراحل العمرية الأولى نظراً لعدم احتوائها على أنشطة تنمي القدرات البحثية للطفل وتوجهه لخدمة مجتمعه، لاسيما وأن هذه الأنشطة تعد من أهم مكونات المنهج الدراسي القادر على تمكين المتعلم من أن يصبح فعالاً في خدمة مجتمعه. وقد أشارت هذه الدراسة إلى أن تطوير تعليم الأطفال وتعلمهم يعتمد على مدى تزويدهم بأنشطة إثرائية تسمح لهم بممارسة تفكيرهم الإبداعي من خلال دراسة مشكلات مجتمعية والبحث عن حلول لها، وذلك في أجواء من النقاش الحر ومن خلال الاستقصاء الجماعي.

ولا يقتصر تصميم البرامج الإثرائية على شكل سلسلة من الأنشطة، بل لا بدّ أن تتسم هذه الأنشطة بالتركيز على أنشطة التعلم الفردي أو الجماعي الاستقصائي في تنفيذ الأنشطة البحثية لمشكلات حقيقية وواقعية[3]، ولعل أهمية ذلك تصدر عن أن

---

(١) انظر:

- Kitsantas, A., Baylor, A. & Hu, H. (2001). The Constructivist Planning Self-Reflective Tool (CPST): Facilitating a Constructivist Instructional Planning Approach. Educational Technology, 41(6): 39-43.
- Van Tassel-Baska, J & Brown, E. (2009). An analysis of gifted education curriculum models. مرجع سابق

(2) Al-Barakat, A. & Al-Karasneh, S. (2005). The contribution of school textbooks in the early grades of education in preparing young children to become effective citizens: teachers' perspective. Journal of Early Childhood Research, 3(2), 169-192. (Institute of Education, Coventry, England, UK)

(٣) انظر:

- البركات، علي. (٢٠٠٨). توظيف استراتيجية التدريس بالقصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤(٣)، ١٨٩-٢٠٣.
- اللجيجي، محمد. (٢٠٠٣). المناهج المتكاملة في المدرسة الثانوية. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية. =

التلاميذ من خلال هذا النمط التعلمي يمارسون العمل في مجموعات استقصائية للبحث عن حلول لمشكلات تساعدهم على فهم الواقع المجتمعي وتطويره، وبالتالي الوصول إلى أرقى الأداءات التعلمية[1]. وبالإضافة إلى ذلك، لا بدّ من تضمين أنشطة قائمة على التعلم الفردي، حيث إن هذا النوع من التعلم يسهم في إبراز الدور النشط للطالب؛ كونه ينمي فكر الطالب ومشاعره وأحاسيسه، فضلاً عن التأثير الإيجابي على دافعيته وأدائه التعلمي[2]. ولعل السبب في ذلك يعود إلى تنمية قدرة الطالب على حسن التصرف واتخاذ القرارات الحكيمة وتحمل المسؤولية أثناء تعلمه[3].

وفي ضوء أهمية ممارسة التعلم الذاتي في الأنموذج الإثرائي الفاعل، دلت الدراسات والبحوث التربوية[4] أن تنمية تعلم التلاميذ من خلال ممارسة التعلم الذاتي، لا تقتصر فقط على توظيفه كأسلوب تعلم، بل أيضاً – استخدامه كأداة للتقييم الذاتي من خلال الاعتماد على أدوات التقييم المتنوعة والقائمة على الممارسة والتأمل بالأداء؛ كاستخدام سجل الأداء أو ما يسمى بالملف الأرشيفي (Portfolio) كأداة يعكس الطالب من خلاله تأملاته الذاتية.

– الشخص، عبدالعزيز. (١٩٩٠). التلاميذ الموهوبون في التعليم العام في دول الخليج: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم. الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.

(١) انظر:

– أبو زنادة، نجوة. (٢٠٠٦). تجربة رعاية الموهوبات في العلوم الطبيعية: مؤشرات النجاح، الصعوبات والتحديات. المؤتمر العلمي الأقليمي للموهبة ٢٦/٨/٢٠٠٦. مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، الرياض، السعودية.

– الجغيمان، عبدالله. (٢٠٠٥). البرنامج الإثرائي المدرسي. مرجع سابق.

- NCC (National Curriculum Council). (1993). Teaching science at Key stages 1 and 2. York: NCC.

2) Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of pre-service science teachers. International Journal of Environmental & Science Education, 5(1), 85-103.

(٣) انظر:

– اللجيجي، محمد. (٢٠٠٣). المناهج المتكاملة في المدرسة الثانوية. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية.

– فؤاد، عبد اللطيف. (٢٠٠٥). المناهج: أساسها وتنظيماتها وتقويم أثرها. القاهرة: مكتبة مصر.

(٤) انظر:

- Al-Barakat, A. & Al-Hassan, O. (2009). Peer Assessment as a Learning Tool for Enhancing Student Teachers' Preparation. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37(4), 399-413.
- Doppelt, Y. (2009). Assessing creative thinking in design-based learning. International Journal of Technol. Des. Educ., 19, 55-65.
- Patri, M. (2002). The influence of peer feedback on self- and peer assessment of oral skills. Language Testing, 19(2), 109-131.

وبالرجوع للدراسات الميدانية، فقد تبين أن توظيف الأنموذج الإثرائي الفاعل يحقق نتائج تعلمية متقدمة لدى التلاميذ الموهوبين. وفي هذا المجال، كشفت الدراسة التي قام بها الجغيمان وعبدالمجيد[1] أن للأنموذج الإثرائي الفاعل دوراً كبيراً في تنمية تعلم طلبة المرحلة الثانوية من حيث الوصول إلى مستويات متقدمة من مهارات التخطيط، بالإضافة إلى وجود متعة ورغبة كبيرتين لدى التلاميذ أثناء ممارسة الأنشطة الإثرائية والعمل الفردي الموجه ذاتياً. وعلى غرار ذلك أكّد الجغيمان وآخرون[2] أن توظيف الأنموذج الإثرائي الفاعل في المدارس، حقق نتائج إيجابية تتعلق بتنمية مهارات التفكير والاتجاه نحو التعلم.

وفي السياق ذاته، كشفت دراسة رايس وآخرون[3] فاعلية البرامج الإثرائية في تنمية قدرات فهم المقروء، والقراءة الناقدة، والطلاقة القرائية، فضلاً عن تنمية اتجاهات إيجابية نحو القراءة. وخلصت الدراسة إلى التوصية بأن توظيف البرامج الإثرائية المدرسية يسهم في تحدي تفكير التلاميذ.

ولم يقتصر دور الأنشطة الإثرائية على تنمية الجانب العقلي لدى التلاميذ، بل دلّت دراسات عديدة[4] على أن البرامج والأنشطة الإثرائية تؤثر إيجابياً على الجوانب الشخصية المختلفة كالانفعالي والاجتماعي. وفي هذا الصدد، أوضحت دراسات أخرى[5] أن تنمية

---

(١) الجغيمان، عبدالله و عبدالمجيد، أسامة (٢٠٠٨). أثرُ برنامج إثرائيٌّ صيفيٌّ للموهوبين على أساليب العزو ومهارات اتخاذ القرار والذكاء الوجداني لدى التلاميذ الموهوبين السعوديين "بحث تطبيقي تقويمي". جائزة حمدان بن راشد لأفضل بحث تربوي تطبيقي على مستوى الوطن العربي.

(٢) الجغيمان، عبدالله، معاجيني، أسامة، الفهيد، عبدالرحمن، أبو ناصر، فتحي، أبو عوف، طلعت، الحسين، إبراهيم وأيوب، علاء. (٢٠٠٩). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مرجع سابق.

3) 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.

(٤) انظر:

- البركات (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. مرجع سابق.
- الجغيمان، عبدالله و عبدالمجيد، أسامة (٢٠٠٨). جائزة حمدان بن راشد لأفضل بحث تربوي تطبيقي على مستوى الوطن العربي.
- Aljughaiman, A. & Tan, M. (2008-2009). General anxiety in gifted female pupils in the Kingdom of Saudi Arabia. Gifted and Talented International, 3(2), 24 (1).

(٥) انظر:

- Wheeler, S., Waite, S. & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT. Journal of Computer Assisted Learning, 18, 367-378.
- Aljughaiman, A. & Reynolds, B. (2005).Teachers' perceptions of creativity and creative students. The Journal of Creative Behavior, 39(1).

جوانب مختلفة من شخصية الفرد من خلال الأنشطة الإثرائية، يعتمد على إعطاء التلاميذ الحرية لممارسة الأنشطة، وإثارة دافعيتهم، وممارستهم للتعلم ذاتياً.

ولتحقيق الفاعلية العالية للبرامج الإثرائية في تنمية أداء التلاميذ لمهارات التفكير والبحث العلمي، لا بدّ من تنمية قدرات التلاميذ الموهوبين على الاستقصاء وحل المشكلة والاكتشاف[1]. وبصورة أكثر تأكيداً توضح Kaplan المشار إليها عند أبو زنادة[2]، أن البرامج الإثرائية للتلاميذ الموهوبين يجب أن تسهم في تنمية المهارات والبحث العلمي لديهم بطريقة تتواءم مع الأنماط التعلمية المقدمة لهم، وذلك من خلال تجميع التلاميذ الموهوبين في أوقات إضافية ومقررات خاصة. ويستلزم هذا الأمر من برامج تربية الموهوبين مراعاة القيم الأخلاقية التي تقوم على الحرية الاختيارية والتدريب على العمل الجماعي، والتعاون، والتفكير العلمي، والاعتراف بالتباينات في القدرات العقلية والاستعدادات الفطرية[3].

إن ما تقدم يسهم بدرجة عالية في تحقيق أهداف التربية، التي ترمي بالدرجة الأولى إلى مساعدة الطالب على النمو الشامل والمتكامل في شخصيته وسلوكه ليصبح إنساناً قادراً على القيام بدوره ومسؤولياته في مجتمعه على أكمل وجه[4]. ومن هنا يمكن القول أن وزارة التربية والتعليم السعودية، تطمح من خلال تبنيها الأنموذج الإثرائي الفاعل في مدارسها، إلى إحداث تطوير في تربية الموهوبين من مختلف الجوانب، وذلك من خلال وحدات تعليمية وأنشطة إضافية، تهدف إلى التوسع والتنوع والتعمق في الموضوعات التي يعايشها الطالب. وبالرغم من هذا التوجه لدى وزارة التربية والتعليم، إلاّ أن السؤال المشروع هنا هو: إلى أي مدى انعكس ذلك التوجه في تنمية الأداء الصفي

---

(١) زيتون، عايش. (١٩٨٧). تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم. عمّان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

(٢) أبو زنادة، نجوة. (٢٠٠٦). تجربة رعاية الموهوبات في العلوم الطبيعية: مؤشرات النجاح، الصعوبات والتحديات. مرجع سابق.

(٣) انظر:

- Seguin, R. (1989). The elaboration of school textbooks. Paris: UNESCO.
- Langhan, D. (1993). The textbook as a source of difficulty in teaching and learning: final report of the threshold 2 project. Pretoria: Human Sciences Research Council.

(٤) مبارك، فتحي. (٢٠٠٢). الأسلوب التكاملي في بناء المنهاج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار المعارف.

العام في برامج الموهوبين، ومهارات التفكير والبحث العلمي لدى التلاميذ الموهوبين في المدارس السعودية؟ هذا ما تحاول الدراسة الوصول إليه والإجابة عنه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ظل النداءات المتكررة التي تؤكد ضرورة التعرف على الموهوبين ورعايتهم،[1] فقد بدأت وزارة التربية والتعليم السعودية الاهتمام بالموهوبين ورعايتهم، ومن مؤشرات هذا الاهتمام تبني الأنموذج الإثرائي الفاعل في مدارس التعليم العام التي تقدم برامج لرعاية الموهوبين. ويهدف هذا الأنموذج إلى تطوير رعاية التلاميذ الموهوبين من خلال تهيئة فرص تعلمية متنوعة وقادرة على اكتشاف مواهب التلاميذ وتنميتها في الصفوف الدراسية العادية والصفوف الخاصة.

وانطلاقاً من الآمال التي عُلّقت على دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في رعاية الموهوبين رعاية متكاملة، أتت هذه الدراسة لتستقصي دور هذا الأنموذج في تنمية الأداء الصفي العام في الصفوف الخاصة التي يستدعى إليها التلاميذ الموهوبين لعدد من المرات خلال الأسبوع الدراسي، حيث يتم تقديم برنامج إثرائي مكثف لهم يهدف إلى تعزيز مهارات التفكير والبحث العلمي والسمات الشخصية المؤثرة لديهم. وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تنمية الأداء الصفي العام للتلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية كما يدركها خبراء تربية الموهوبين؟
٢. ما دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تطوير مهارات التفكير والبحث العلمي للتلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية كما يدركها خبراء تربية الموهوبين؟

أهمية الدراسة

تستند أهمية الدراسة الحالية إلى أهمية تربية التلاميذ الموهوبين ورعايتهم من خلال الأنموذج الإثرائي الفاعل، بوصفه الركيزة الأساسية في البرامج المدرسية

---

(١) انظر:

- النافع، عبدالله. (١٩٨٨). الطفل الموهوب والتنمية. ندوة الطفل والتنمية، وزارة الخارجية، الرياض، السعودية.
- القريطي، عبدالمطلب. (١٩٩٠). المتفوقون عقليا، مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. رسالة الخليج العربي، العدد الثامن والعشرون، السنة التاسعة.

السعودية لرعاية الموهوبين، إذ تمّ تصميم العديد من البرامج التي تُعنى بتربية التلاميذ الموهوبين من خلال النماذج الإثرائية المتنوعة[1].

كما تنبع أهمية هذه الدراسة في أنها تبحث في درجة تنمية الأداء الصفي العام، ومهارات البحث والتفكير العلمي لدى التلاميذ الموهوبين في ضوء تعرضهم لبرنامج إثرائي مصمم وفق منهجية الأنموذج الإثرائي الفاعل. وبصورة أكثر تحديداً، فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في محاولتها تحديد جوانب الأداء التعليمي التعلمي، التي تمكن التلاميذ الموهوبون من تطويرها من ناحية، وتحديد مواطن الضعف في الأداء التعليمي التي ينبغي أن يبذل لها اهتماماً أكبر من قبل معلمي تربية الموهوبين من ناحية أخرى. وعليه، فإن إجراء هذه الدراسة يسهم بدرجة كبيرة في تحقيق أمرين هما: توجيه اهتمام القائمين على برامج الموهوبين لزيادة التأكيد على تطوير تربية التلاميذ الموهوبين ورعايتهم، وذلك في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، والتعريف بدور الأنموذج الإثرائي الفاعل في رعاية التلاميذ الموهوبين.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بما يلي:

١. اقتصارها على عينة من التلاميذ الملتحقين ببرامج تربية الموهوبين في مدارس التعليم العام؛ لذا فإن تعميم نتائج هذه الدراسة يتحدد بمدى تمثيل العينة المختارة لبرامج تربية الموهوبين في السعودية.
٢. اقتصرت الدراسة على بطاقة ملاحظة كأداة لجمع البيانات.
٣. اقتصرت بطاقة الملاحظة على ملاحظة السلوك الصفي الذي يظهره التلاميذ في مجالي: الأداء الصفي العام، ومهارات التفكير والبحث العلمي.

---

(١) انظر:

- Reis, S. Eckert, R., McCoach, D., Jacobs, J & Coyne, M. (2008). The Journal of Educational Research, 101(5), 299-314.
- Renzulli, J. (2005). Theory into Practice, 44(2), 80-89.
- Olenchak, F. & Renzulli, J. (1989). The effectiveness of the schoolwide enrichment model on selected aspects of elementary school change. Gifted Child Quarterly, 33(1), 36-46

٤. تقتصر مهارات التفكير والبحث العلمي على مهارات حل المشكلات، والتفكير التحليلي والإبداعي.

٥. تتحدد هذه الدراسة زمانياً بطلبة برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام للفصل الدراسي الأول ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

التعريفات الإجرائية

تشتمل الدراسة على التعريفات الإجرائية الآتية:

الأنموذج الإثرائي الفاعل: أنموذج تربوي يعمل كإطار عام منظم للبرامج الإثرائية التي يتم تقديمها للتلاميذ الموهوبين. تم تطويره 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 التلاميذ من ذوي المواهب والقدرات العالية عبر ثلاث مراحل رئيسة. يتم تنفيذ هذه المراحل الثلاث من خلال أربع مستويات بحسب خبرات التلاميذ السابقة في الأنموذج، بحيث يستغرق تنفيذ كل مستوى عام دراسي. يعايش الطالب المراحل الثلاث في كل مستوى من المستويات الأربعة. إلا أن الخبرات التربوية التي يتفاعل معها بطبيعة الحال متنوعة ومتدرجة العمق العلمي والمهاري بحيث يكون المستوى الأدنى قاعدة لما بعده.[١]

الأداء الصفي العام ومهارات التفكير والبحث العلمي: مجموع السلوكيات التي يظهرها التلاميذ في البيئات الصفية (قاعة رعاية الموهوبين) ومن خلال الأعمال التي تمكنوا من إنجازها، نتيجة تعرضهم لخبرات البرنامج الإثرائي القائم على منهجية الأنموذج الإثرائي الفاعل في العملية التعليمية التعلمية. وتتحدد هذه السلوكيات لدى التلاميذ الموهوبين من خلال مجالي: الأداء الصفي العام، ومهارات التفكير والبحث العلمي لديهم. وتقاس السلوكيات في هذين المجالين من وجهة نظر خبراء تربية الموهوبين، وذلك بموجب بطاقة ملاحظة معدة لهذا الغرض.

---

(١) الجغيمان، عبدالله (٢٠٠٥). البرنامج الإثرائي المدرسي. مرجع سابق.

معلمو التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام: هم المعلمون الذين تم اختيارهم من قبل وزارة التربية والتعليم وتفريغهم للعمل مع التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام.

الطالب الموهوب: كل طالب تمّ اختياره للاستفادة من خدمات برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية، وذلك في ضوء المعايير المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من (٥٣٧) برنامج مدرسي، ويبلغ عدد التلاميذ المستفيدين هذه البرامج ما يقارب (٤٥٤٢) طالباً وطالبة.[1] وتألفت عينة الدراسة من (٤٣) برنامجاً مدرسياً لرعاية الموهوبين، ويبلغ عدد التلاميذ في هذه البرامج (٢٣٥) طالباً وطالبة من المشاركين في المستوى الأول والثاني في برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية، واختيرت هذه العينة بالطريقة المتيسرة، نظراً لقربها من المناطق التي يقطنها الخبراء فضلاً عن تعاون مديري مدارس برامج رعاية الموهوبين. وقد توزعت أفراد هذه العينة على المناطق التعليمية الآتية: مكة المكرمة، والمدينة المنورة، وجدة، والرياض، والأحساء.

أداة الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تنمية الأداء الصفي العام (قاعة رعاية الموهوبين)، ومهارات التفكير والبحث العلمي لدى التلاميذ الموهوبين. ولتحقيق ذلك فقد تمّ تبني بطاقة ملاحظة أداء التلاميذ المعدة من قبل وليم وماري للملاحظة الصفية (William and Mary for Classroom Observation)، والتي أعدت من قبل فريق من الباحثين المتخصصين في مركز تربية الموهوبين في كلية وليم وماري في الولايات المتحدة الأمريكية وبدعم من المكتب التعليمي الفيدرالي[2]. وتتألف بطاقة الملاحظة من قسمين:

---

(١)الجغيمان، عبدالله، معاجيني، أسامة، الفهيد، عبدالرحمن، أبو ناصر، فتحي، أبو عوف، طلعت، الحسين، إبراهيم وأيوب، علاء (٢٠٠٩). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية مرجع سابق.

2) 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, The College of William and Mary-School of Education, USA.

- استجابات التلاميذ لسلوكيات التدريس العامة، وتضم عبارات أو بنود تتعلق بالسلوكيات العامة التي تصدر من التلاميذ، كاستجابات لعملية التعليم مثل "مستوى الأداء الفعلي للطالب عند الاستجابة أو الانخراط في نشاط ما، قدرته على تعلم شيء جيد وجديد، استخدامه لاستراتيجيات التخطيط والمتابعة والتقييم عند الاستجابة، يمارس مهارات التفكير، يعكس ما يتعلمه في استجاباته،...الخ".
- استجابات التلاميذ لسلوكيات التدريس الفارقة أو المعدلة، وتضم انخراط التلاميذ في أنشطة من اختيارهم الشخصي أو تتناسب مع سرعات أداء كل واحد منهم، واستخدامهم لاستراتيجيات حل المشكلات، والتفكير التحليلي والإبداعي، وأساليب البحث والاستقصاء العلمي.

ولأغراض تطبيق بطاقة الملاحظة على أداء التلاميذ الموهوبين في البيئة العربية، فقد تمّ ترجمتها إلى اللغة العربية من قبل متخصصين في اللغة الإنجليزية، ثم تمّ مراجعتها لغوياً، وبعدها عُرضت الأداة على متخصصين باللغة الانجليزية ومتخصصين في التربية يجيدون اللغة الإنجليزية لمراجعة الترجمة، والتحقق من صحة المعاني المنقولة لمعنى كل بند أو فقرة من الفقرات. وفي ضوء عملية الترجمة، تمّت صياغة الفقرات في بطاقة الملاحظة على شكل مفردات (فقرات) سلوكية قابلة للملاحظة والقياس من خلال مشاهدة أداء التلاميذ في البيئات التعليمية التعلمية، وصُمّمت بطاقة الملاحظة بتدريج خماسي، يعبّر عن درجة أداء الطالب، بحيث تكون درجة الأداء "كبيرة جداً"، "كبيرة"، "متوسطة"، "قليلة"، "قليلة جداً" وقد أعطيت درجة الأداء تقديرات رقمية بلغت (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

وللتأكد من الصدق الظاهري للأداة، عُرضت الأداة على هيئة محكّمين؛ هم مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في مجالات التربية الخاصة، وتربية الموهوبين وتنمية التفكير، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، للتأكد من مدى مناسبة الأداة لما صُمّمت لقياسه. وعليه، فقد أظهر المحكمون موافقتهم على الفقرات جميعها، وكان لهم بعض الملحوظات الشكلية، التي تمّ الأخذ بها. وقد عُد الأخذ بهذه الملحوظات بمثابة الصدق المنطقي للأداة. وبهذا أصبحت الأداة جاهزة ومكونة من (٤٠) فقرة سلوكية قابلة لملاحظة أداء الطالب في البيئات التعليمية التعلمية المعدة لتربية الموهوبين.

وللتأكد من فاعلية بطاقة الملاحظة في قياس الأداء الفعلي للتلاميذ. تمّ تطبيق الأداة ميدانياً على برنامجين قائمين تم استبعادهما بعد ذلك من عينة التطبيق. وقد كشفت نتائج هذا الإجراء أن بطاقة الملاحظة قادرة على تحديد الأداء التعليمي التعلمي للتلاميذ. إذ تميزت بدرجات ثبات عالية في ضوء الاتفاق بين الخبراء الملاحظين.

خطوات تنفيذ الدراسة

تمّ تنفيذ الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

١. تبني قائمة وليم وماري (William and Mary) لملاحظة أداء التلاميذ الموهوبين في البيئات الصفية. وذلك بعد التحقق من فعاليتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكّمين والتأكد من قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه من خلال تطبيقها على برنامجين مدرسيين لتربية الموهوبين. وذلك من خارج عينة الدراسة التي تمّ التطبيق عليها.

٢. اختيار برامج رعاية الموهوبين التي تمّ تطبيق بطاقة الملاحظة على أداء طلبتها. وذلك بموجب الحصول على موافقة رسمية من الإدارة العامة لرعاية الموهوبين في وزارة التربية والتعليم السعودية لأغراض ملاحظة أداء التلاميذ.

٣. البدء بتطبيق عملية الملاحظة في البيئات التعليمية التعلمية. وذلك من قبل (١٠) خبراء مُلاحظين.

٤. ملء الخبراء الملاحِظين بطاقة ملاحظة لأداء التلاميذ في (٤٣) برنامجاً مدرسياً. وقد تمّ ملء البطاقة بتحديد درجة تقدير بناءً على ما يتفق عليه الخبراء الملاحظون لكل سلوك في بطاقة الملاحظة.

٥. إدخال البيانات الواردة في بطاقة الملاحظة إلى ذاكرة الحاسوب، لغرض حساب المتوسطات الحسابية لتقديرات الملاحظين لدرجة الأداء، وذلك على مستوى كل أداء تدريسي (مفردة) متضمنة في أداة الملاحظة. وقد بلغت العلامة القصوى لكل أداء (٥) والعلامة الدنيا (١).

٦. وللحكم على درجة التقدير التي يتم في ضوئها عرض النتائج وتفسيرها، تم اعتماد ثلاث مستويات على النحو الآتي:

- ١- ٢,٣٣ تقابل درجة أهمية قليلة.

- ٢,٣٤–٣,٦٧ تقابل درجة أهمية متوسطة.
- ٣,٦٨ – ٥ تقابل درجة أهمية مرتفعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها، وذلك في ضوء أسئلتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص سؤال الدراسة الأول على: "ما دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تطوير الأداء الصفي العام للتلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية كما يدركها خبراء تربية الموهوبين؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، والجدول رقم (١) يبين ذلك بصورة تنازلية.

جدول (١)

المتوسطات الحسابية ودرجات التقدير لتطور تعلم التلاميذ الموهوبين للأداء الصفي العام

م	الفقرات يتصف نمو الأداء العام للتلاميذ الموهوبين بـ:	المتوسطات الحسابية	درجة تقدير الأداء
١	القدرة على التعبير بحرية أثناء المواقف التعليمية.	٤,٢٦	كبيرة
٢	المساهمة الفاعلة في أداء المهام الجماعية.	٤,١٤	كبيرة
٣	المساهمة الفاعلة في أداء المهام الفردية.	٤,٠٠	كبيرة
٤	التفاعل مع الأنشطة التعليمية التعلمية.	٣,٨٦	كبيرة
٥	الابتعاد عن التنافس في أداء المهام التعلمية.	٣,٧٧	كبيرة
٦	وجود قدرات لفظية عالية من خلال النقاش.	٣,٧٠	كبيرة
٧	وجود قدرات عالية لأداء الأنشطة التي تتحدى قدراتهم.	٣,٤٤	متوسطة
٨	وجود قدرات عالية على بناء المعرفة.	٣,٣٠	متوسطة
٩	القدرة على توظيف وسائل وأنشطة متنوعة لتحقيق الأهداف المرجوة.	٣,٢٨	متوسطة
١٠	إنجاز مهام تعلمية متتالية دون ملل.	٣,٢٨	متوسطة
١١	وجود اهتمامات وميول أثناء تنفيذ الأنشطة.	٣,٢٦	متوسطة
١٢	القدرة على توظيف أفكارهم ذات العلاقة بحياتهم اليومية في المهام التي يمارسونها.	٢,٩٣	متوسطة
١٣	القدرة على توظيف ما يكتسبونه من مهارات في منتجات ملموسة.	٢,٥١	متوسطة
	المتوسط الكلي	**٣,٤٧**	**متوسطة**

يظهر الجدول (١) أن المتوسط الحسابي لفقرات الأداء الصفي مجتمعة بلغ (٣,٤٧). ووفقاً للتدريج المعتمد لتفسير النتائج، فإن هذه القيمة تشير إلى أن درجة التطور في الأداء التعلمي للتلاميذ الموهوبين توزعت ضمن درجة تقدير متوسطة. أمّا بالنسبة لدرجات تقدير الأداء للفقرات كل على حدة، فإن الفقرات الست الأولى (١-٦) توزعت ضمن درجة تقدير "كبيرة"، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٧٦-٣,٧٠)، في حين سجلت سبع فقرات متوسطات حسابية بدرجة أداء "متوسطة" تراوحت ما بين (٣,٤٤-٢,٥١). وعليه، فإن هذه النتائج تبين بأن تطور الأداء الصفي لدى التلاميذ الموهوبين للأداء الصفي لم يصل إلى درجة تقدير أداء "كبيرة جداً". في حين انحصرت معظم متوسطاتها الحسابية ضمن درجة تقدير درجة "متوسطة".

نتائج السؤال الثاني

نص سؤال الدراسة الثاني على: "ما دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تنمية مهارات التفكير والبحث العلمي للتلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية كما يدركها خبراء تربية الموهوبين؟" وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، والجدول رقم (٢) يبين ذلك بصورة تنازلية.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية ودرجات التقدير

لأداء التلاميذ الموهوبين لمهارات التفكير والبحث العلمي

م	الفقرات يتصف نمو مهارات التفكير والبحث العلمي للتلاميذ الموهوبين بـ:	المتوسطات الحسابية	درجة تقدير الأداء
١	تقديم استجابات غريبة أو غير مسبوقة.	٤,٧٧	كبيرة
٢	استخدام خيالهم في استمطار الأفكار.	٤,٠٩	كبيرة
٣	إظهار قدرة عالية على توليد الأفكار.	٣,٩٣	كبيرة
٤	وضع خطة لمتابعة المهام التي ينفذونها.	٣,٧٧	كبيرة
٥	استخدام مهارات التصنيف والترتيب والتنظيم.	٣,٧٧	كبيرة
٦	يقدمون بدائل متنوعة عند تناول موضوع محدد.	٣,٧٤	كبيرة
٧	استخدام تقنيات توليد الأفكار كاستراتيجية العصف الذهني.	٣,٧٣	كبيرة
٨	ممارسة خطوات حل المشكلات بطريقة علمية منظمة.	٣,٧٣	كبيرة
٩	تحليل القضايا المركبة إلى عناصرها الرئيسة.	٣,٧٢	كبيرة
١٠	الوصول إلى استنتاجات عامة بناء على عمليات التحليل.	٣,٧٠	كبيرة
١١	ممارسة استراتيجيات حل المشكلات بصورة تلقائية ضمن إطار معرفي مناسب.	٣,٦٨	كبيرة
١٢	تقديم أمثلة وإيضاحات وتفصيلات للأفكار.	٣,٦٨	كبيرة
١٣	إظهار قدرة على تحديد مواطن الخلل والحاجة إلى الدراسة.	٣,٤٩	متوسطة
١٤	وجود أعمال تبرز القدرات التحليلية.	٣,٤٧	متوسطة
١٥	تحديد الإيجابيات والسلبيات عند تعاملهم مع القضايا المركبة.	٣,٤٤	متوسطة
١٦	وجود أعمال تبرز القدرات الإبداعية.	٣,٤٠	متوسطة
١٧	كتابة التقارير والملخصات بطريقة سليمة.	٣,٣٥	متوسطة
١٨	التمييز بين الآراء والحقائق.	٣,٣٣	متوسطة
١٩	تنظيم البيانات والمعلومات التي يتم جمعها بصورة تمكنهم من الاستفادة منها بفاعلية.	٣,٣٣	متوسطة
٢٠	استخدام طرق موضوعية علمية عند إصدار أحكام.	٣,٢٨	متوسطة
٢١	وضع خطة تفصيلية لنقل الحلول إلى حيز التطبيق.	٣,٢١	متوسطة
٢٢	وجود أعمال تبرز القدرات البحثية.	٣,١٩	متوسطة
٢٣	اختيار معايير مناسبة لاختيار الحلول الأكثر مناسبة.	٣,٠٩	متوسطة
٢٤	استخدام مهارات المقارنة والمقابلة.	٣,٠٧	متوسطة
٢٥	استخدام المنهجية العلمية في التوثيق والكتابة.	٢,٩٨	متوسطة
٢٦	استخلاص استنتاجات عامة من البيانات.	٢,٨٤	متوسطة
٢٧	جمع البيانات والمعلومات من مصادر متنوعة.	٢,٧٢	متوسطة
	المتوسط الكلي	**٣,٥٢**	**متوسطة**

يظهر الجدول رقم (٢) أن التقدير العام لأداء التلاميذ الموهوبين لمهارات التفكير والبحث العلمي جاء ضمن درجة توزيع متوسطة، إذ حقق متوسطاً حسابياً بلغ (٣.٥٢). وأمّا بالنسبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات كلاً على حدة، فالجدول رقم (٢) يُظهر أن تقديرات الخبراء لأداء التلاميذ الموهوبين سجلت أوساطاً حسابية متباينة.

ويشير الجدول (٢) أن الفقرة (١) حصلت على درجات أداء "كبيرة"، إذ سجلت الفقرة (١) أعلى المتوسطات الحسابية (٤.٧٧)، تلاها الفقرات (٢ – ١٢) بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٤.٠٩) و (٣.٦٨)، وجميع هذه المتوسطات تقع – حسب التدريج المعتمد في الدراسة – ضمن درجة أداء "كبيرة". أمّا الفقرات من (١٣) ولغاية (٢٧)، فإنها حققت درجات تقدير متوسطة، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣.٤٩) و (٢.٧٢).

مناقشة النتائج

كشفت نتائج السؤال الأول، كما بينتها الفقرات (١–٦) في الجدول (١)، عن أبرز مظاهر تطور الأداء الصفي العام للتلاميذ الموهوبين، والذي تمثل بتطور قدرة التلاميذ على التعبير بحرية عن أفكارهم، والقدرة على النقاش، والقدرة على التفاعل الاجتماعي في أداء المهام الجماعية والفردية، بعيداً عن التنافس في أداء المهام. وتدل هذه النتيجة على نمو إحدى السمات الشخصية للتلاميذ الموهوبين المتعلقة بمهارات الاتصال اللفظي؛ إذ إن هذا المظهر يعد جزءاً لا يتجزأ من الإطار العام للأنموذج الإثرائي الفاعل الذي تتبناه وزارة التربية والتعليم السعودية. ولعل تحقيق هذا الأداء بدرجة "كبيرة" لدى التلاميذ الموهوبين يمكن أن يعزى إلى تبني الأنموذج الإثرائي استراتيجيات العصف الذهني، والعصف الذهني الكتابي، واستراتيجية سكامبر لتطوير الأفكار، التي بدورها تسمح للتلاميذ التفكير والتعبير عن أفكارهم بحرية.

كما كشفت الفقرات ذوات الرتب (٧–١٣) في الجدول (١)، عن أن الأداء الصفي للتلاميذ الموهوبين جاء ضمن درجة أداء "متوسطة"، وهذا يظهر أن أداء التلاميذ لم يكن متميزاً، خاصة وأنه يتعلق بأدائهم لمهام تعلمية تتحدى قدراتهم العقلية، بالإضافة إلى أدائهم لبناء المعرفة. ولعل السبب في ذلك أن معلمي تربية الموهوبين لم يركزوا على تدريب التلاميذ على تنفيذ مهام تعلمية من مستويات عليا للأنموذج الإثرائي الفاعل. وتخالف هذه النتيجة المعايير التي يستند إليها الأنموذج الإثرائي الفاعل، التي تؤكد على

تعزيز تعلم التلاميذ الموهوبين من خلال تزويدهم بفرص تعلمية متنوعة تتحدى قدراتهم العقلية، بغرض مساعدتهم على بناء المعرفة. وفي هذا الصدد تؤكد دراسات علمية عديدة[1]، أن من أبرز خصائص البرنامج الفعّال المقدم للتلاميذ الموهوبين تزويدهم بأنشطة إثرائية تتناسب مع مواهبهم وقدراتهم الإبداعية.

بالإضافة إلى ما تقدم، يلحظ من النتائج الواردة في الجدول (١)، أن القدرة على توظيف التلاميذ لأفكارهم ذات العلاقة بحياتهم اليومية في المهام التعلمية لم تحظ بدرجة أداء "كبيرة"، بل جاءت ضمن درجة "متوسطة". أمّا الفقرة الأخيرة في الجدول (١)، والتي تنص على (القدرة على توظيف ما يكتسبونه من مهارات في منتجات ملموسة)، حققت أقل متوسط حسابي (٢,٥١)، لاسيما وأن هذه الفقرة تتعلق بإنجاز المهام التعلمية التي ينفذها التلاميذ. وبالتالي فإن هذا الوضع مقلق إلى حدٍ ما، ولا يتسق مع المعايير العالمية لبرامج الموهوبين[2]، التي تطالب بضرورة توظيف التلاميذ لكافة المهارات التي يتدربون عليها في حياتهم اليومية، وبدونها سيفقد التدريب أهميته، ولن تتحقق أهداف البرنامج.

نتيجة قد تشير إلى وجود ممارسات تعلمية غير مرغوبة من قبل المعلمين والمعلمات، تتصل بالتركيز على الناحية المعرفية، وإغفال جانب توظيف المعرفة الحياتية من خلال الأنشطة التعليمية التعلمية، التي تأخذ بأيدي التلاميذ إلى تحقيق إنتاجات مفيدة للبيئة المحلية. وفي هذا السياق يؤكد الأدب التربوي[3] أن إعداد المتعلم

---

(١) انظر:

- الشوارب، أسيل. (٢٠٠٧). أثر برنامج مقترح لتعليم التفكير في تحسين مستوى الحوار الصفي ومستوى الأفكار لدى أطفال الروضة. مؤتمر كلية التربية السابع ٢٣-٢٥ تشرين الأول ٢٠٠٧. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الجهني، فايز. (٢٠٠٨). أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام. مرجع سابق.
- جروان، فتحي. (٢٠٠٢أ). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. مرجع سابق.
- Renzulli, J. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. Theory into Practice, 44(2), 80-89.

2) The National Association for Gifted Children(NAGC, 2000). Pre-K-Grade 12 Gifted Program Standards. Washington DC: National Association for Gifted Children.

(٣) انظر:

- الشلول، إياد. (٢٠٠٩). تقييم وحدات المنهج التكاملي لتلاميذ الصفين الأول والثاني الأساسيين في مملكة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة. إربد، جامعة اليرموك، الأردن.
- الشوارب، أسيل. (٢٠٠٧). أثر برنامج مقترح لتعليم التفكير في تحسين مستوى الحوار الصفي ومستوى الأفكار لدى أطفال الروضة. مرجع سابق.
- نصر، نيفين. (٢٠٠٦). دور القصص في تنمية التفكير الناقد لدى الأطفال. المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، التربية الوجدانية للطفل ٨ - ٩ أبريل.

ليصبح فاعلاً في توظيف المعرفة المرتبطة بالحياة. لا يعتمد فقط على ربط الجوانب النظرية بالحياة. بل تستند على كيفية معالجة هذه المعرفة من خلال الأنشطة التي يمكن أن تسهم في جعل المتعلم فاعلاً في مجتمعه.

وبالعودة للجدول (١) يستخلص القارئ أن اهتمامات ورغباتهم في متابعة تنفيذ الأنشطة في المواقف الصفية لم تنم بدرجة جيدة أو متميزة. وهذا ما كشفته الفقرة (١١)، ونصها (وجود اهتمامات وميول أثناء تنفيذ الأنشطة.). حيث إن هذه الفقرة حققت أدنى المتوسطات الحسابية، إذ بلغ متوسطها (٣,٢٦). وفي السياق نفسه سجلت الفقرة (١٠)، ونصها (إنجاز مهام تعلمية متتالية دون ملل)، متوسطاً حسابياً بلغ (٣,٢٨). وعليه، فإن هذه النتيجة أثارت القلق لدى الخبراء الملاحظين، أثناء ملاحظاتهم ومقابلاتهم للتلاميذ؛ حيث أنه من المحتمل أن الأنشطة في كثير من البرامج المدرسية الإثرائية صُمِّمت وفقاً لطموحات المعلمين ورغباتهم. ولم تتم مراعاة ميول واهتمامات التلاميذ.

وحيث أن موضوعات البرامج الإثرائية يجب أن تلامس ميول التلاميذ ورغباتهم وحاجاتهم في المقام الأول؛ فإن هذا الأداء لدى التلاميذ لا يتوافق مع المعايير العالمية لبرامج رعاية الموهوبين التي تؤكد على إعطاء التلاميذ الفرصة الكاملة لاختيار الموضوعات التي يميلون إليها، بحيث تسهم في سبر معارفهم وأفكارهم[١]. كما أن هذه النتيجة لا تتوافق مع الأهداف التي يسعى إليها الأنموذج الإثرائي الفاعل من حيث إتاحة الفرصة للتلاميذ لتحقيق ذواتهم من خلال إثارة اهتماماتهم وميولهم للتعلم دون أية معاناة سلبية.[٢]

ولعل هذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى ممارسات سلوكية خاطئة من قبل معلمي تربية الموهوبين، فهم لا يأخذون آراء التلاميذ حول الموضوعات والأنشطة المقدمة لهم، بحيث تتوافق مع قدراتهم وميولهم ورغباتهم؛ وهذا بطبيعة الحال سيؤثر على تطور قدراتهم ودافعيتهم نحو التعلم. حيث أشارت مجموعة مقنعة من نتائج الدراسات

---

1) The National Association for Gifted Children(NAGC, 2000). National Association for Gifted Children. مرجع سابق

(٢) الجغيمان، عبدالله (د٢٠٠). البرنامج الإثرائي المدرسي، مرجع سابق.

العلمية[1] إلى أهمية أخذ رأي التلاميذ في اختيار الموضوعات الدراسية والأنشطة التعلمية، محذرة المعلمين من اختيار موضوعات وأنشطة تعلمية أعلى من مستوى طلبتهم أو أقل من مستواهم؛ إذ إن هذا السلوك سيؤدي حتماً إلى حدوث ملل وفتور لدى التلاميذ، كونه لا يلبي حاجاتهم وميولهم واهتماماتهم. ويدعم ذلك ما وجده عدد من الباحثين[2] من وجود ارتباط وثيق الصلة بين الأداء التعليمي للتلاميذ ورغبتهم ودافعيتهم للتعلم. لذا فإن المهام التعلمية المعطاة للتلاميذ الموهوبين يجب أن تستثير قدراتهم وتتحداها. ومن هنا يأتي دور المناهج الإثرائية التي يجب أن تراعي حاجات التلاميذ الموهوبين.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني، فقد تبين أن الفقرات (١-١٢) حققت درجات أداء "كبيرة"، وتتعلق هذه الفقرات بتنمية قدرات التلاميذ على إنتاج أفكار غريبة وغير مسبوقة. ولعل هذه الدرجة من الأداء المميز يمكن أن تعزى إلى دور معلمي تربية الموهوبين في التركيز بدرجة كبيرة على استراتيجيات التفكير مثل العصف الذهني (Brainstorming)، وسكامبر (SCAMPER)، والتي من أهم أهدافها حث التلاميذ على الإتيان بأفكار كثيرة وجديدة وغير مألوفة، لاسيما وأن هذه الاستراتيجيات تعد أساسية في جميع مستويات البرنامج الإثرائي المدرسي الذي يتبع منهجية الأنموذج الإثرائي الفاعل. وجاء هذا التفسير منسجماً مع النتيجة التي وردت في السؤال الأول، والمتعلقة بتطور قدرة التلاميذ على التعبير بحرية عن أفكارهم، والقدرة على النقاش، والقدرة على التفاعل الاجتماعي. بالإضافة إلى ما تقدم، فإن ما يؤكد التفسير السابق، أن الفقرة (٧) بينت وجود درجة أداء "كبيرة" لدى التلاميذ على توظيف إستراتيجيات توليد الأفكار،

---

(١) انظر:

- Harlen, W. (2000). Teaching, Learning and Assessing. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Renzulli, J. (2005). Theory into Practice, 44(2), 80-89.
- الجغيمان، عبدالله، وآخرون. (٢٠٠٩). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مرجع سابق.

(٢) انظر:

- Yuen, M. (2004). Competencies of teachers of gifted learners: the Hong Kong student perspective. Gifted Education International, 18(3), 301-312.
- McAllister, B. & Plourde, L. (2008). Enrichment curriculum: essential for mathematically gifted students. Education, 129(1), 40-49.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه الطيطي[1] في حثه للمعلمين في التركيز على العصف الذهني لزيادة عدد الأفكار المثارة في البيئة الصفية، بغية الوصول إلى أفكار متعددة ومتنوعة وأصيلة من قبل التلاميذ.

ولم تقتصر تنمية أداء التلاميذ الموهوبين على ممارسة العصف الذهني، باعتباره أحد مظاهر الأداء المتميز، بل بينت النتائج وجود درجات أداء متميزة لمهارات متعددة لدى التلاميذ الموهوبين، وتتمثل هذه الأداءات بقدرة التلاميذ على توظيف الخيال بطريقة فعّالة في استمطار الأفكار، وتوليدها، والوصول لأفكار متنوعة عند تناول موضوع محدد، وتقديم أمثلة وإيضاحات وتفصيلات للأفكار، وفي ضوء هذه النتيجة التي تعكس نمو مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، يمكن القول أن ممارسة التلاميذ لهذه المهارات بدرجة أداء كبيرة تؤكد على دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تعزيز هذه القدرات المهمة من خلال ما يتبناه من برامج تخطيط تفكير متقدمة مثل: برنامج حل المشكلات بطرق إبداعية.[2]

ويمكن أن تشير هذه النتيجة إلى دور المعلم الإيجابي في استخدام تلك الاستراتيجيات والبرامج وتفعيلها لاستثارة خيال التلاميذ وتفكيرهم، لاسيما وأن النتائج بينت أن المعلمين يشجعون التلاميذ على التخيل لتوليد الأفكار، ويمكن القول إن إثارة خيال التلاميذ يعد من أهم الإجراءات التدريسية التي تسهم في تنمية مستويات التفكير العليا، هذه النتيجة تتوافق مع ما وجده نصر[3] من وجود علاقة كبيرة بين القدرة على التخيل والقدرة على حل المشكلات بطرق إبداعية.

---

(١) الطيطي، محمد. (٢٠٠٧). تنمية قدرات التفكير الإبداعي. عمّان: دار المسيرة.

(٢) انظر:

- الجغيمان، عبدالله (٢٠٠٥). البرنامج الإثرائي المدرسي. مرجع سابق.
- الجغيمان، عبدالله، وآخرون. (٢٠٠٩). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مرجع سابق.

(٣) نصر، حمدان. (٢٠٠٩). أثر النشاطات المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، د(٤)، ص ٣٨٥-٣٩٨.

وبالإضافة إلى نمو مهارات التفكير ذات الصلة بالجانب الإبداعي، فقد بينت نتائج الدراسة وجود درجة أداء "كبيرة" لبعض مهارات التفكير الأخرى، وتتمثل هذه المهارات بالقدرة على استخدام مهارات التصنيف والترتيب والتنظيم، وممارسة خطوات حل المشكلات بطريقة علمية منظمة، وممارسة استراتيجيات حل المشكلات بصورة تلقائية ضمن إطار معرفي مناسب، ووضع خطة لمتابعة المهام التي ينفذونها، وتحليل القضايا المركبة إلى عناصرها الرئيسة، والوصول إلى استنتاجات عامة بناء على عمليات التحليل. وهذه النتيجة تعكس مسألة حيوية وهامة أسهم الأنموذج الإثرائي الفاعل في تحقيقها لدى التلاميذ الموهوبين، لاسيما وأن هذه المهارات أساسية للوصول إلى الإنتاج الإبداعي.

وبالرغم من أن تدريب التلاميذ على استراتيجيات التفكير وخطوات حل المشكلات يُعد فرصة مناسبة لتنمية أدائهم كخطوة أساسية للوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلات، إلا أن العودة للجدول (٢)، تكشف وجود انخفاض في المتوسطات الحسابية لبعض المهارات اللازمة لنمو مهارات التفكير العليا (انظر الفقرات ١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤). وتتعلق هذه المهارات بالإحساس بالمشكلات من خلال إظهار قدرة على تحديد مواطن الخلل والحاجة إلى الدراسة، وتحديد الإيجابيات والسلبيات عند التعامل مع القضايا المركبة، وكتابة التقارير والملخصات بطريقة سليمة، وتنظيم البيانات والمعلومات التي يتم جمعها بصورة تمكنهم من الاستفادة منها بفاعلية، والتمييز بين الآراء والحقائق، واستخدام طرق موضوعية علمية عند إصدار أحكام، ووضع خطة تفصيلية لنقل الحلول إلى حيز التطبيق، وتطوير معايير مناسبة لاختيار الحلول الأكثر مناسبة، واستخدام مهارات المقارنة والمقابلة.

إن انخفاض المتوسطات الحسابية لأداء التلاميذ للمهارات الواردة أعلاه، يمكن أن يعزى إلى أن التلاميذ لم يستكملوا بعد المستويات العليا (الثالث والرابع) للأنموذج الإثرائي الفاعل: فالمستوى الثالث يتعلق بحل المشكلات المستقبلية بطرق إبداعية، وتوظيف بعض المهارات المساندة كالتخطيط، والمقارنة، والمقابلة، والتفاصيل. أما المستوى الرابع: فيتعلق باستراتيجيات ومهارات البحث العلمي، ومهاراته المساندة هي استخلاص النتائج، وملاحظة المتناقضات[1].

---

(١) الجغيمان، عبدالله (٢٠٠٥). البرنامج الإثرائي المدرسي. مرجع سابق.

وقد يكون لضعف بعض البيئات المدرسية أثر في ضعف أداء التلاميذ الموهوبين في بعض مهارات التفكير العليا. حيث أشارت نتائج الدراسة عن قلة الفرص المتاحة للتلاميذ لممارسة أنشطة تعزز قدراتهم الفكرية. وفي هذا السياق بينت البيانات الواردة في الجدول (٢) أن ممارسة التلاميذ لأنشطة تبرز نمو قدراتهم ومهاراتهم التفكيرية، لم تحظ بدرجة "كبيرة. حيث سجلت الفقرة (١٤). ونصها (وجود أعمال تبرز القدرات التحليلية) متوسطاً بلغ (٣.٤٧). وسجلت الفقرة (١٦) ونصها (وجود أعمال تبرز القدرات الإبداعية) متوسطاً بلغ (٣.٤٠). وحققت الفقرة (٢٢) ونصها (وجود أعمال تبرز القدرات البحثية) متوسطاً (٣.١٩). وبناءً على هذه النتيجة. فإن تحقيق التطور الكلي في أداء التلاميذ لمهارات التفكير التحليلي والإبداعي ومهارات البحث العلمي يرتبط بصورة كلية بالفرص التعلمية التي تعطى للتلاميذ. وتقديراً لأهمية الأنشطة الإثرائية المفتوحة ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا. شدّد كنج[1] أن إتاحة الفرص الكافية للتلاميذ لممارسة الأنشطة الإثرائية يؤدي حتماً إلى نمو قدرات التلاميذ الإبداعية. ولذا يشدّد البلوشي وأمبوسعيدي[2] على أهمية ودور البيئات التعليمية التعلمية في توفير فرص للتلاميذ لممارسة التعلم القائم على توظيف مهارات عقلية عليا، بغرض تخليص التلاميذ من قيود تذكر المعرفة إلى فضاء تحمل مسؤولية بناء معارفهم من خلال تنمية مهاراتهم العلمية والعقلية.

وبالعودة مرة أخرى للجدول (٢)، للنظر في المتوسطات الحسابية للفقرات (٢٥، ٢٦، ٢٧). نجد عدم الرضى عن أداء التلاميذ الموهوبين لمهارات ذات قيمة لنمو مهارات التفكير العليا. حيث توزعت ضمن درجة أداء "قليلة"، إذ بلغت متوسطاتها (٢,٩٨) و (٢.٨٤) و (٢.٧٢) على التوالي. وتتعلق هذه المهارات باستخدام المنهجية العلمية في التوثيق والكتابة. واستخلاص استنتاجات عامة من البيانات. وجمع البيانات والمعلومات

---

(1) King, N. (2007). Developing imagination creativity and literacy through collaborative story making: a way of knowing. Harvard educational review, 77(2), 204-227.

(٢) البلوشي، سليمان وأبو سعيدي، عبدالله. (٢٠٠٩). مستوى قدرة التصميم للتجريب الاستقصائي لدى التلاميذ المعلمين في تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥(٤)، ٣٧١-٣٨٤.

من مصادر متنوعة. وبالإضافة إلى ذلك، أشارت بعض تعليقات الملاحظين أن التلاميذ ليسوا بأنفسهم من يقوم بأداء هذه المهارات، بل يتلقون توجيهات من المعلمين للتنفيذ للحصول على المعلومات من مصادر محددة كالكتب المدرسية. وهذا يؤثر على أداء التلاميذ؛ فتنمية مهارات التفكير لدى المتعلم لا يتأتى من مجرد التوجيه من قبل المعلم والحصول على المعلومة منه، بل يحتاج الطالب اللجوء لمصادر متنوعة، تُمكنّه من الوصول لاستنتاجات واستدلالات حول الموضوعات التي يدرسها.

وبناءً على هذه النتيجة يمكن القول أن ضعف التلاميذ في أداء هذه المهارات نتيجة غير متوقعة، لاسيما وأنها تعد من الركائز الرئيسة التي يحتاجها التلاميذ. وتخالف هذه النتيجة الإطار العام للأنموذج الإثرائي الفاعل، الذي يؤكد بدرجة كبيرة على تنمية قدرة الطالب للوصول لاستنتاجات منطقية في ضوء البيانات المعطاة له. فضلاً عن تدريبه على جمع البيانات والمعلومات من مصادر مختلفة. وهذه النتيجة ربما تعزى – كما أشار بعض المعلمين– أن المجتمع لا يتوقع من طالب المرحلة الابتدائية أو المتوسطة الإسهام في الدراسات والبحوث والنتائج المعتمدة على استخدام أسلوب التقصي، بل ينبغي أن يتفرغ للاهتمام بمراجعة الدروس والاستذكار للنجاح.

وبالتالي فإن هذه النتيجة لا تتوافق مع المغزى من الأنموذج الإثرائي الفاعل الذي يسعى بطريقة مباشرة إلى تنمية مهارات متقدمة تفكيرية وبحثية وشخصية. وتتوافق هذه النتيجة مع الدراسات التربوية[1] التي كشفت عن وجود ضعف لدى التلاميذ حول الكفاءة في أداء المهام العلمية القائمة على عمليات الاستقصاء والبحث العلمي، وقد بُرّر ذلك بأن هؤلاء التلاميذ لم تتح لهم الفرص الكافية للتدريب على عمليات الاستقصاء والبحث العلمي.

---

(١) انظر:

- البلوشي، سليمان وأمبوسعيدي، عبدالله. (٢٠٠٩). مستوى قدرة التصميم للتجريب الاستقصائي لدى التلاميذ المعلمين في تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات.
- MacIntyre, B. & Lewthwaite, B. (2005). Systematic processes in investigative planning in science. STER papers, 25-41.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات ذات الصلة بالدراسة الحالية، تتمثل في الآتي:

- توفير الفرص التعلمية والتطوير المهني لمعلمي تربية الموهوبين، وذلك من خلال عقد المناقشات وإدارة الحوارات وتصميم الأنشطة بغرض ممارسة التفكير بأشكاله المختلفة.
- التأكيد على معلمي تربية الموهوبين بضرورة متابعة قدرة التلاميذ على تحقيق مبدأ انتقال أثر التعلم للطالب في مواقف حياتية.
- اختيار الأنشطة المنسجمة مع الأحداث الجارية والواقع الحياتي، وذلك في ضوء حاجات التلاميذ واهتماماتهم وميولهم.
- تجنب التحديد المسبق للموضوعات والأنشطة التعلمية؛ إذ من الممكن ذلك أن يؤدي إلى توتر التلاميذ، إذا كانت تلك الموضوعات لا تتوافق مع ميولهم ورغباتهم الشخصية والعلمية، وهذا يؤدي إلى ضعف دافعية التلاميذ وحماسهم للتعلم.
- تجنب التركيز على الناحية النظرية للمعرفة التي يتعلمها التلاميذ، بل لا بدّ من الاهتمام بوظيفية المعرفة. ومن هنا لا بدّ من إحداث تنوع في الأنشطة المقدمة للتلاميذ بحيث ترتبط بواقع حياتهم العملية.
- إجراء مزيدٍ من الدراسات البحثية تتعلق بـ:

١) العوامل المؤثرة على أداء التلاميذ الموهوبين الملتحقين بالبرامج الإثرائية المدرسية من وجهة نظر التلاميذ أنفسهم.

٢) تطوير وتقنين مقياس للأداء الصفي العام للتلاميذ الموهوبين الملتحقين في البرامج الإثرائية المدرسية.

٣) تطوير وتقنين مقياس لأداء مهارات التفكير العقلية العليا للتلاميذ الموهوبين الملتحقين في البرامج الإثرائية المدرسية.

المراجع العربية:

- أبو زنادة، نجوة. (٢٠٠٦). تجربة رعاية الموهوبات في العلوم الطبيعية: مؤشرات النجاح، الصعوبات والتحديات. **المؤتمر العلمي الأقليمي للموهبة ٢٠٠٦/٨/٢٦**، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، الرياض، السعودية.
- البركات، علي. (٢٠٠٨). توظيف استراتيجية التدريس بالقصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٤(٣)، ١٨٩-٢٠٣.
- البركات، علي. (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ٢(١)، ٣٩٢-٤٥١.
- البلوشي، سليمان وأبو سعيدي، عبدالله. (٢٠٠٩). مستوى قدرة التصميم للتجريب الاستقصائي لدى التلاميذ المعلمين في تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٥(٤)، ٣٧١-٣٨٤.
- جروان، فتحي. (٢٠٠٢أ). **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**. عمّان: دار الفكر للنشر.
- جروان، فتحي. (٢٠٠٢ب). **الإبداع: مفهومه وتدريبه**. عمّان: دار الفكر.
- الجغيمان، عبدالله (٢٠٠٥). **برنامج رعاية الموهوبين المدرسي**. الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.
- الجغيمان، عبدالله، معاجيني، أسامة وجروان، فتحي. (٢٠٠٦). **الأكاديمية الوطنية للرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية**. الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- الجغيمان، عبدالله، معاجيني، أسامة، الفهيد، عبدالرحمن، أبوناصر، فتحي، أبو عوف، طلعت، الحسين، إبراهيم 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.

- الخوالدة، محمد (٢٠٠٤). **المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة**. عمّان: دار المسيرة.
- زيتون، عايش. (١٩٨٧). **تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم**. عمّان: جمعية عمال المطابع التعاونية.
- سيف، خيرية (٢٠٠٤). فعالية استراتيجية قائمة على التعليم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥**(٤)، ١٢٥-١٤٨.
- الشخص، عبدالعزيز. (١٩٩٠). **التلاميذ الموهوبون في التعليم العام في دول الخليج: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم**. الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.
- الشلول، إياد. (٢٠٠٩). **تقييم وحدات المنهج التكاملي لتلاميذ الصفين الأول والثاني الأساسيين في مملكة البحرين**. رسالة ماجستير غير منشورة. إربد، جامعة اليرموك. الأردن.
- الشوارب، أسيل. (٢٠٠٧). أثر برنامج مقترح لتعليم التفكير في تحسين مستوى الحوار الصفي ومستوى الأفكار لدى أطفال الروضة. **مؤتمر كلية التربية السابع ٢٣-٢٥** تشرين الأول ٢٠٠٧. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
- الطيطي، محمد. (٢٠٠٧). **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**. عمّان: دار المسيرة.
- فؤاد، عبد اللطيف. (٢٠٠٥). **المناهج: أساسها وتنظيماتها وتقويم أثرها**. القاهرة: مكتبة مصر.
- القريطي، عبدالمطلب. (١٩٩٠). المتفوقون عقليا، مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. **رسالة الخليج العربي**، العدد الثامن والعشرون. السنة التاسعة.
- كسناوي، محمود. (٢٠٠٦).تصور مقترح للدور التكاملي لمؤسسات التعليم العام والتعليم العالي في رعاية الموهوبين. **المؤتمر العلمي الأقليمي للموهبة ٢٦/٨/٢٠٠٦**. مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين. الرياض. السعودية.
- اللجيجي، محمد. (٢٠٠٣). **المناهج المتكاملة في المدرسة الثانوية**. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية.

- مبارك، فتحي. (٢٠٠٢). **الأسلوب التكاملي في بناء المنهاج بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: دار المعارف.
- النافع، عبدالله. (١٩٨٨). **الطفل الموهوب والتنمية**. ندوة **الطفل والتنمية**، وزارة الخارجية، الرياض، السعودية.
- نصر، حمدان. (٢٠٠٩). أثر النشاطات المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٥(٤)، ٣٨٥-٣٩٨.
- نصر، نيفين. (٢٠٠٦)، دور القصص في تنمية التفكير الناقد لدى الأطفال. المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، **التربية الوجدانية للطفل** ٨ – ٩ أبريل.
- وهبة، محمد. (٢٠٠٧). **الموهوبون، والمتفوقون: أساليب اكتشافهم ورعايتهم**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Al-Barakat, A. & Al-Hassan, O. (2009). Peer Assessment as a Learning Tool for Enhancing Student Teachers' Preparation. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37(4), 399-413.
- Al-Barakat, A. & Al-Karasneh, S. (2005). The contribution of school textbooks in the early grades of education in preparing young children to become effective citizens: teachers' perspective. Journal of Early Childhood Research, 3(2), 169-192. (Institute of Education, Coventry, England, UK)
- Aljughaiman, A. & Reynolds, B. (2005).Teachers' perceptions of creativity and creative students. The Journal of Creative Behavior, 39(1).
- Aljughaiman, A. & Tan, M. (2008-2009). General anxiety in gifted female pupils in the Kingdom of Saudi Arabia. Gifted and Talented International, 23(2), 24(1).
- Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of pre-service science teachers. International Journal of Environmental & Science Education, **5**(1), 85-103.

- Dean, J. (1992). Organizing learning in the primary school classroom. London.
- Doppelt, Y. (2009). Assessing creative thinking in design-based learning. International Journal of Technol. Des. Educ., 19, 55-65.
- Gagné, R. and Dick, W. (1983). Instructional psychology. Annual Review of Psychology, 34, 261-295.
- Harlen, W. (2000). Teaching, Learning and Assessing. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- King, N. (2007). Developing imagination creativity and literacy through collaborative story making: a way of knowing. Harvard educational review, 77(2), 204-227.
- Kitsantas, A., Baylor, A. & Hu, H. (2001). The Constructivst Planning Self-Reflective Tool (CPST): Facilitating a Constructivist Instructional Planning Approach. Educational Technology, 41(6): 39-43.
- Langhan, D. (1993). The textbook as a source of difficulty in teaching and learning: final report of the threshold 2 project. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- MacIntyre, B. & Lewthwaite, B. (2005). Systematic processes in investigative planning in science. STER papers, 25-41.
- McAllister, B. & Plourde, L. (2008). Enrichment curriculum: essential for mathematically gifted students. Education, 129(1), 40-49.
- NCC (National Curriculum Council). (1989). Science non-statutory guidance. York: NCC.
- NCC (National Curriculum Council). (1993). Teaching science at Key stages 1 and 2. York: NCC.
- Olenchak, F. & Renzulli, J. (1989). The effectiveness of the schoolwide enrichment model on selected aspects of elementary school change. Gifted Child Quarterly, 33(1), 36-46.

- Patri, M. (2002). The influence of peer feedback on self- and peer assessment of oral skills. Language Testing, 19(2), 109–131.
- 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.
- Renzulli, J. (1986). The three ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. In Sternberg, R. & Davidson, J. (eds). Conceptions of giftedness (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. Theory into Practice, 44(2), 80-89.
- Seguin, R. (1989). The elaboration of school textbooks. Paris: UNESCO.
- 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 & Brown, E. (2009). An analysis of gifted education curriculum models. In F., Karnes & S. Bean (eds.). Methods and materials for teaching the gifted (pp.75-108). Texas: Prufrock Press.
- 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, The College of William and Mary-School of Education, USA.
- Wheeler, S., Waite, S. & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT. Journal of Computer Assisted Learning, 18, 367-378.
- Wilen, W. & Searles, J. (2001). Teachers' questioning behavior: Students' preferences and the relationship of preferences to achievement. Education, 98(2), 237 – 245.
- Yuen, M. (2004). Competencies of teachers of gifted learners: the Hong Kong student perspective. Gifted Education International, **18**(3), 301-312.

* * *