تقييم القيمة المضافة للبرامج الإثرائية الصيفية على أداء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية

د. علاء الدين عبدالحميد أيوب

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

– جامعة أسوان

الملخص

هدف البحث الحالي إلى تقييم القيمة المضافة للبرامج الإثرائية الصيفية على أداء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. وتكونت عينة البحث من (١٤٤) طالباً من الصفين الخامس والسادس الابتدائي من الطلاب المشاركين في البرنامج الإثرائي الصيفي المقام بمدارس البشرى الأهلية بمكة المكرمة في صيف ٢٠١٣م. وقام الباحث بدراسة أداء الطلاب باستخدام أربعة متغيرات (التوجهات الأكاديمية، والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية) والتي تعد من الأهداف الرئيسة للبرامج الإثرائية. وقام الباحث بتطبيق مقياس التوجهات الأكاديمية، ومقياس العمليات المعرفية العملية، ومقياس السمات الاجتماعية الوجدانية، ومقياس الحساسية الأخلاقية، بعد التأكد من خصائصها السيكومترية على الطلاب قبل بداية البرنامج وبعد نهايته. وقد أظهرت النتائج وجود ثلاثة تجمعات متمايزة (الأداء المنخفض، والأداء المتوسط، والأداء المرتفع) من الطلاب المشاركين وفقاً لنقطة بدايتهم (معرفتهم السابقة) على متغيرات البحث. وتوصلت النتائج إلى أن البرنامج كان له تأثير دال إحصائياً على أبعاد متغيرات التوجهات الأكاديمية، والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية في التجمعات الثلاثة، وبينت النتائج أن حجم الأثر للبرنامج الإثرائي الصيفي كبير على جميع الأبعاد في التجمعات الثلاثة فيما عدا بعدي (بلورة الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية) حيث كان حجم الأثر متوسط لدى طلاب الأداء المرتفع. كما أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في إكساب طلاب الأداء المنخفض قيمة مضافة أكبر من طلاب الأداء المتوسط، والأداء المرتفع، كما أكسب البرنامج طلاب الأداء المتوسط قيمة مضافة أكبر مما أكسبه لطلاب الأداء المرتفع. وتم مناقشة النتائج في ضوء أدبيات البحث وتقديم بعض التوصيات المرتبطة بنتائج وموضوع البحث.

الكلمات المفتاحية: تقييم القيمة المضافة، أداء الطلاب الموهوبين

تقييم القيمة المضافة للبرامج الإثرائية الصيفية على أداء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية

د. علاء الدين عبدالحميد أيوب
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
– جامعة أسوان

مقدمة:

يؤكد كثير من الباحثين على أهمية البرامج الإثرائية لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين الأكاديمية والمعرفية والاجتماعية الوجدانية (Capern & Hammond, 2014; Reis, Eckert, McCoach, Jacobs & Coyne, 2008; Olszewcki-Kubiius, 2003). لذا اهتمت الأنظمة التربوية في العديد من بلدان العالم بتصميم العديد من البرامج التي تُعنى بتربية ورعاية الطلاب الموهوبين من خلال البرامج الإثرائية المتنوعة (Gubbels, Segers & Verhoeven, 2014; 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 استدعى هذا التوسع في تطبيق برامج الموهوبين، ظهور الحاجة الماسة إلى متابعتها وتطويرها لتواكب المستجدات والنمو السريع للمعرفة، والتغيرات المستمرة في نظم التربية والتعليم. وما ذاك إلا كون التقويم من أهم العمليات في نجاح البرامج التعليمية؛ فالغاية منه لا تعني التوقف عند عرض بعض المعلومات المتعلقة بالبرامج، بل تمتد لتحدد الطرائق المناسبة لتطوير تلك البرامج (Gubbels, Segers & Verhoeven, 2014; Guskey, 2000; Royse, Thyer, & Padgett, 2010; Trna, 2014).

ويعد التقويم مهماً جداً لنجاح برامج تربية الموهوبين (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994). حيث يشكل تقويم برنامج للموهوبين جزءاً متمماً لدورة تطوير البرنامج. بالإضافة إلى صعوبة الحفاظ على الاستمرارية وتحسين جودة البرنامج

الذي لا يخضع لتقييم نظامي متكرر. ويتفق ذلك مع ما أبداه (Gallagher, 1998) من ملاحظة مهمة حين قال:" *نحن نواجه خطر فقدان توثيق قانوني للإسهام الحقيقي مثل الذي تقدمه برامج الموهوبين إذا لم تتوافر استراتيجية تعنى بتصميم برامج تقويمية مناسبة وإجراءات قياس لهذه الجماعات المميزة*" (p. 112). وقد حثت (Callahan, 1996) المهتمين برعاية الموهوبين على مواصلة محاولاتهم لتقويم البرامج وتتبع تأثيراتها قائلة:" *لقد لاحظنا تغيراً في الطلاب بطريقة سردية أكسبتنا تأييد أولياء الأمور، ولكنا تجنبنا جمع بيانات منتظمة يمكن أن تقدم أدلة قوية فيما يخص نجاح برامجنا*" (p. 29). ويقرر كل من (White, Fletcher-Campbell & Ridley., 2003) أن الافتقار إلى الممارسات القائمة على البحث في تعليم الموهوبين، يعني الاستمرار في اتباع ممارسات تستند إلى الخبرة فقط، وهو أمر بالتأكيد غير مقبول ولا يمكن الدفاع عنه.

وبالرغم من كل الجهود المبذولة لتقويم البرامج الإثرائية، ما زالت برامج وخدمات عديدة تعمل دون إجراءات تقويمية كافية لتوثيق فاعليتها. ففي استعراض لبحوث ومقالات تعليم الموهوبين التي نشرت بين عامي ١٩٩٤ و ٢٠٠٣، وجدت كل من (Jolly & Kettler, 2008) أن غالبية هذه الأعمال (٨٦,٦%) تقدم فقط وصفاً عاما بدون بيانات دعم جيدة، وهذا يؤكد أن هناك حاجة ماسة إلى إحداث تحول في بحوث التقويم من مجرد الوصف إلى تقويم الممارسات الأكثر فعالية، من أجل تحسين الممارسات المتبعة في تعليم الموهوبين. بالإضافة إلى ذلك، هناك أمر مهم آخر هو أن برامج تربية الموهوبين، شأنها شأن البرامج التربوية جميعها، تخضع للمساءلة لإثبات أن الأموال المخصصة للبرنامج قد صرفت بكفاءة وفاعلية، فمن حق الجهات التي تقدم التمويل التأكد أن المصادر قد أحسن استعمالها.

وهذا يصدق ليس فقط على السياق العربي، بل هو واقع أيضا في دول لها تاريخ في برامج الموهوبين، حيث تؤكد (VanTassel-Baska, 2006) 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 أربعة ولايات أخرى، يجب على إدارات التعليم المحلية تقديم تقارير فقط عندما تطالب بدعم مالي (Council of State Directors of Programs for the Gifted, 2011).

ومن هنا اتجهت العديد من الدول إلى البحث عن استراتيجيات ونماذج للتقويم تتغلب على تلك

المشاكل في تقويم البرامج التربوية بشكل عام وبرامج رعاية الموهوبين بشكل خاص، وتقدم إسهامات ذات أهمية في تقييم الأداء وتحسين المحاسبية. ويعد تقييم القيمة المضافة Value-Added Assessment من الأساليب المهمة والحديثة التي جاءت لقياس أداء وفعالية المؤسسات والبرامج (Ayoub, 2013; Papay, 2011). وهذه الأهمية جعلت العديد من الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وأستراليا وغيرها من الدول تتبناه لتقويم مؤسساتها وبرامجها ومحاسبتها. ويتمثل الاهتمام الرئيس في هذا النوع من التقييم في قضايا، مثل: فاعلية البرنامج، والمساءلة، كما له جوانب استرجاعية، وأخرى استشرافية مستقبلية؛ فهو استرجاعي عندما يحاول تحديد إذا كان البرنامج فاعلاً، استشرافي؛ لأنه يستخدم وبشكل متكرر في اتخاذ قرارات رئيسة حول مستقبل البرنامج، مثل الاستمرار في البرنامج أو إنهائه، وزيادة التمويل أو خفضه (Borland, 2003).

ووفقاً لـ (Schwandt, 1997) فإن ممارسة التقويم حالياً تقر بحقيقة أن البرامج هي بني أكاديمية، وعلمية، ومعرفية، اجتماعية، وأخلاقية، تجسد اهتمامات وقيم مختلفة للمستفيدين من البرامج. وهذا ما دفع الباحثون خلال العقدين الماضيين لتطوير مسار بحثي مكثف حول النماذج والنظريات التي تستجيب للرؤية الحديثة للموهبة من كونها ليست مكوناً أحادياً-بل مفهوماً متعدد الأبعاد (Grigorenko, et al., 2004; Reis & Renzulli, 2010; Renzulli & Sytsma, 2008; Sternberg, 2005). لذا يعد التوازن والتكامل بين التوجهات الأكاديمية، والعمليات المعرفية العملية، والحاجات الاجتماعية الوجدانية، والسلوك الأخلاقي أحد الأهداف الرئيسة للبرامج الإثرائية، وقضية محورية في بناء وتصميم البرامج الإثرائية.

وقد جاء البحث الحالي منسجماً مع هذا الحراك العلمي الحديث في مجال تقييم البرامج، ومستجيباً للحاجة الميدانية لتطوير البرامج المقدمة للطلاب الموهوبين من خلال تقييم القيمة المضافة – وهو مدخل لم تتناوله أية دراسة عربية على حد علم الباحث – للبرامج الإثرائية الصيفية على أداء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث:

تعد رعاية الموهبة أحد القضايا المهمة التي تناولها الباحثون في مجال الموهبة والإبداع بشكل عام (Grigorenko, et al., 2004; Reis & Renzulli, 2010; Renzulli & Sytsma, 2008; Sternberg, 2005; Sternberg & Grigorenko, 2004)، ومعلمو الموهوبين ومصممو البرامج الإثرائية بشكل خاص. ووفقاً لذلك قام الباحثون بتطوير النماذج والنظريات التي

تستجيب للرؤية الحديثة للموهبة من كونها ليست مكوناً أحادياً بل مفهوماً متعدد الأبعاد وتظهر في مجالات عديدة (Brody, 2003; Mandelman, Tan, Aljughiman & Grigorenko, 2010; Sternberg, 1995). وفي ضوء هذه النظرة فلا شك أن التوازن بين ما تقدمه البرامج الإثرائية والمخرجات المتوقعة منها يمثل قضية جوهرية في تصميم برامج الموهوبين؛ فالمؤسسات التعليمية والتربوية تسعى لاستثمار المواهب في مجالات الحياة وفروعها المختلفة ليس فقط على المستوى الأكاديمي بل يتعدى ذلك إلى واقع الحياة العملية؛ لذا يمثل التكامل بين الجوانب الأكاديمية والجوانب المعرفية، والجوانب الاجتماعية الوجدانية فكرة محورية في مفهوم الموهبة.

وعلى الرغم من ذلك لاحظ الباحث – من خلال مشاركاته العديدة في تقويم البرامج الإثرائية للطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، ومراجعته للدراسات والبحوث التي تناولت البرامج الإثرائية في البيئات العربية (أيوب، ٢٠١١؛ الجغيمان وآخرون، ٢٠٠٩؛ الحموري، ٢٠٠٩؛ مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ؛ ٢٠١٠؛ ٢٠١٣)، أو في البيئات الأجنبية (Cannon, Broyles & Seibel, 2009; Delcourt, Cornell & Goldberg, 2007; – Kalkan & Ersanli, 2008; Ries & Renzulli, 2010; Subotnik & Rickoff, 2010) أن الدراسات والبحوث ركزت بشكل أساسي في تقويم البرامج الإثرائية على جانبين: الجانب الأول هو تأثير هذه البرامج على متغيرات تقليدية: مثل مهارات التفكير والدافعية والتحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم، التي تعد كمؤشرات ليست بالكفاءة المطلوبة لكي تعكس أهداف البرامج الإثرائية أو توازي ما تم الوصول إليه من فهم طبيعة الموهبة بأبعادها المتعددة، وأما الجانب الثاني الذي ركزت عليه تلك الدراسات والبحوث فهو تقويم برامج رعاية الموهوبين من ناحية الإعداد والتخطيط والصعوبات والمعوقات التي واجهت التنفيذ أو مرئيات المستفيدين حول البرنامج. وعلى نحو مشابه فإنه لا ينظر إلى المخرجات الأخلاقية لبرامج الموهوبين بعين الاهتمام؛ بسبب إهمال إدراجها في تقويم البرنامج. على الرغم من تأكيد (Borland, 2003) قائلاً "*أن التعليم من بين أشياء أخرى هو مشروع أخلاقي، ونحن وطلابنا خاسرون ومتضررون بقدر إخفالنا العواقب الأخلاقية لهذه البرامج التربوية*" (p. 336). لذا، يجب أن يتضمن تقويم برامج الموهوبين تقييم العواقب الأخلاقية للبرنامج.

بالإضافة إلى ذلك تتبلور مشكلة الدراسة الحالية من خلال مؤشرات القصور التي تحيط بأليات تقويم البرامج، والتي تتمثل في أسئلة عديدة، مثل: هل حقق البرنامج دوره نحو نمو أداء كل متعلم؟ وما مقدار النمو الذي حققه المتعلم بسبب وجوده أو التحاقه بالبرنامج؟ وكيف يمكن قياس ذلك النمو لدى المتعلمين؟. وفي هذا الصدد يشير بعض الباحثين (Braun, Chudowshy,

& Koenig, 2010; Northern Ireland Assembly, 2011; Robert & Michael, 2008) إلى أن القصور في عمليات تقييم فعالية البرنامج تظهر من خلال اعتمادها فقط في قياس نمو الطالب على الاختبار القبلي-البعدي حيث يقتصر الاهتمام هنا بمتوسط الأداء أي بمتوسط أداء مجموعات الطلاب وليس بكل طالب بشكل فردي، وبالتالي لا نستطيع اتخاذ قرارات أو وضع سياسات تتعلق بالممارسات التربوية بحيث تضع كل الطلاب في الاعتبار ولكن نهتم فقط بالطالب المتوسط. ويفسر كل من (Braun, Chudowshy, & Koenig, 2010) ذلك إحصائياً بأن الانحدار نحو الوسط هو ظاهرة تحدث عند اختيار مجموعات من الطلاب الذين يحصلون على درجات عالية جداً أو منخفضة جداً في الاختبار، مثل: درجات الطلاب (في التطبيق القبلي أو التطبيق البعدي). وبناء على ذلك، فإذا كان هناك بعض التشتت والتذبذب العشوائي في الدرجات، فيمكن لمن كانت علاماتهم مرتفعة أن تنخفض وتتجه إلى الأسفل فقط. أما الذين كانت درجاتهم في الأسفل، فقد ترتفع قليلاً، أو تتجه نحو الأعلى فقط. ومن الجدير بالذكر أن آثار الانحدار قد تعمل ضد قياس أداء الطلاب الحقيقي، وهذا الأمر قد يخلق بعض المشكلات للمهتمين بتقييم الطلاب الموهوبين، بغض النظر عن مقدار التباين في الخطأ. وفي هذا يتفق العديد من الباحثين (Koretz, 2008; Robert & Michael, 2008; Tymms & Dean, 2004) أن الاختبار القبلي-البعدي يؤدي إلى أحكام غير دقيقة لاعتبارات أهمها: (١) لا يأخذ في الحسبان المعرفة السابقة ومستواه ويعتبر أن جميع الطلاب في الاختبار القبلي لهم نفس المستوى القاعدي baseline.(٢) لا يراعي التباين بين الطلاب في القدرات.

وفي ضوء أهداف وطبيعة برامج موهبة تسعى الدراسة الحالية إلى ملء الفجوة الموجودة في تقويم البرامج الإثرائية للموهوبين بالمملكة العربية السعودية من خلال استخدام القيمة المضافة في تقييم نمو الأداء في (التوجهات الأكاديمية، والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية) لدى الطلاب الموهوبين المشاركين في البرامج الإثرائية الصيفية وذلك لارتباط هذه المتغيرات بأهداف البرامج الإثرائية.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل يختلف أداء مجموعات الطلاب الموهوبين في نقطة البداية baseline على أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، العمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية)؟

٢. ما أثر البرنامج الإثرائي الصيفي في تنمية أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، العمليات

المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية) لدى مجموعات الطلاب الموهوبين؟

٣. ما نسب القيم المضافة للبرنامج الإثرائي الصيفي على أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية) لدى مجموعات الطلاب الموهوبين؟

٤. هل تتباين القيمة المضافة للبرنامج الإثرائي على أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، العمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية) باختلاف مجموعات الطلاب الموهوبين؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقييم القيمة المضافة لبرنامج إثرائي صيفي – تم وضع إطاره العام والتدريب عليه من قبل الباحث – على الأداء في التوجهات الأكاديمية والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية المشاركين في البرنامج.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

١. تعد الدراسة الحالية – الدراسة الأولى على حد علم الباحث – التي تقدم نموذج تطبيقي مقترح لتقييم القيمة المضافة للبرامج التربوية بشكل عام والبرامج الإثرائية للموهوبين بشكل خاص على أداء الطلاب.

٢. يساعد تقييم القيمة المضافة في التغلب على جوانب القصور في عمليات تقييم فعالية البرامج التي لا تأخذ في الحسبان المعرفة السابقة للطالب ومستواه وتعتبر أن جميع الطلاب في الاختبار القبلي لهم نفس المستوى القاعدي، ولا يراعي التباين بين الطلاب في القدرات.

٣. أن استمرار دعم صانعي القرار والمجتمع للبرامج الإثرائية الصيفية يتطلب تقديم دليل على أن هذه البرامج لها تأثيرات إيجابية ذات قيمة مضافة على أداء الطلاب. ومن ثم، فإن أهمية هذه الدراسة تنبع من أنها تقدم معلومات مهمة لصانعي القرار ولجميع المستفيدين حول القيمة المضافة التي تكسبها البرامج الإثرائية للطلاب الموهوبين على أبعاد التوجهات الأكاديمية والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية.

٤. يقدم البحث الحالي آلية لتحديد بروفيلات الطلاب الموهوبين المشاركين في البرامج مما يتيح التعرف على المعرفة السابقة ومستواهم، ومن ثم تقديم الرعاية التي تتناسب والمستوى الحقيقي لكل طالب.

٥. يلقي هذا البحث الضوء على جانب مهمل في تصميم البرامج الإثرائية للموهوبين وتنفيذها، وهو الاهتمام بتنمية التوجهات الأكاديمية والعمليات المعرفية العملية (التفكير الناقد، والمرونة المعرفية، والذكاء العملي) والتي تمثل الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في النظر إلى الموهبة كمفهوم متعدد الأبعاد.

٦. توجيه أنظار الباحثين والقائمين على برامج الموهوبين في الوطن العربي وإثارة اهتمامهم إلى ضرورة الربط بين التوجهات الأكاديمية والعمليات المعرفية العملية والجوانب الاجتماعية الوجدانية في تصميم البرامج الإثرائية وتقويم أثرها، فبمراجعة البرامج الإثرائية للموهوبين ظهر أنها تركز على مهارات التفكير والجوانب العلمية فقط.

٧. يلقي هذا البحث الضوء على جانب مهمل في تصميم وتقويم البرامج الإثرائية للموهوبين وتنفيذها، وهو الاهتمام بالسلوك الأخلاقي والذي يمثل الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في النظر إلى الموهبة كمفهوم متعدد الأبعاد.

٨. يقدم البحث الحالي فتحاً جديداً لاستخدام مقاييس جديدة تأخذ أبعاداً غير تقليدية، حيث يمثل مقياس التوجهات الأكاديمية، ومقياس العمليات المعرفية العملية، ومقياس السمات الاجتماعية الوجدانية، ومقياس الحساسية الأخلاقية منحى جديد لفحص أبعاد غير تقليدية في البرامج الإثرائية.

مصطلحات البحث:

القيمة المضافة Value-Added

القيمة المضافة في ذاتها هي نظام متكامل وحساسية شديده تجاه التغير في التعلم (ارتفاعا وانخفاضا) الذي يحدث للطالب نظراً لالتحاقه ببرنامج معين (Bianchi, 2003). ويشير (Hersh, 2004) إلى أن القيمة المضافة هي تحديد ما أضيف إلى أو تحسن في إمكانات الطلاب أو معارفهم نتيجة لتعلمهم في برنامج معين.

تقييم القيمة المضافة Value-Added Assessment

تحدد القيمة المضافة في البحث الحالي بحساب درجة الكسب Gain Score وذلك بطرح درجة التطبيق القبلي لكل طالب في متغيرات البحث من درجة التطبيق البعدي في نفس المتغير، ويتم حساب متوسط الكسب للمجموعة بجمع درجات الكسب لجميع الطلاب وقسمتها على عددهم

.(Schochet & Chiang, 2010)

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 (الجغيمان وآخرون، ٢٠٠٩). ويقوم على تنفيذ البرامج الإثرائية الصيفية نخبة من أساتذة الجامعات المتميزين في المجالات العلمية ذات العلاقة المباشرة بمجال البرامج (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ٢٠١٠).

التوجهات الأكاديمية Academic Orientation

يعرف كل من (Davidson & Beck, 2007) التوجهات الأكاديمية بأنها إدراكات أو تصورات الطلاب للبيئة الأكاديمية. وتحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأبعاد الثلاثة (الميل نحو القراءة، وبلورة الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية) التي يتضمنها مقياس التوجهات الأكاديمي. وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عال من التوجهات الأكاديمية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى متدني من التوجهات الأكاديمية.

العمليات المعرفية العملية Practical Cognitive Processes

تشير العمليات المعرفية العملية إلى قدرة الفرد على تخطيط ومراقبة وتقويم أداء المهمة، وإدارة مكونات الأداء التي تستخدم في التنفيذ الفعلي لتلك المهمة، وتطبيقها واستثمارها في حياته اليومية (أيوب، ٢٠١١). وهي مفهوم يتألف من مكون ما وراء معرفي (التفكير الناقد)، ومكون معرفي (المرونة المعرفية المعرفية)، ومكون تطبيقي (الذكاء العملي).

وتحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأبعاد الثلاثة التي يتضمنها مقياس العمليات المعرفية العملية. وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عال من العمليات المعرفية العملية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى متدني من العمليات المعرفية العملية.

السمات الاجتماعية الوجدانية Social-Emotional Traits

تعد السمات الاجتماعية الوجدانية شروطاً مهمة يجب تنميتها من أجل التكيف الإيجابي، وهي متطلبات تربط الانسجام الشخصي بسعادة الفرد، وبالعلاقات مع الآخرين، والاهتمامات والدوافع، والحاجة إلى توافر مستوى ملائم من التحدي (Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002).

وتحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في أبعاد مقياس السمات الاجتماعية الوجدانية الثلاثة (القيادة، والدافعية، والاستقلالية) التي يتضمنها المقياس. وتشير الدرجة

المرتفعة إلى مستوى عال من القيادة والدافعية والاستقلالية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى متدني من القيادة والدافعية والاستقلالية.

الحساسية الأخلاقية Ethical Sensitivity

الحساسية الأخلاقية هي وعي الفرد بكيفية تأثير أفعاله علي الاخرين، ويتضمن ذلك الوعي بالأنماط المختلفة الممكنة للأفعال وكيف أن كل نمط من الأفعال يمكن ان يؤثر علي المجموعات المشاركة بما فيهم الفرد نفسه (Yukl, Mshsud, Hassan & Prussia, 2011). وتحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عال من الحساسية الأخلاقية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى متدني من الحساسية الأخلاقية.

محددات البحث وحدوده:

اقتصرت محددات البحث الحالي على:

- طلاب الصفين الخامس والسادس الابتدائي الذكور والذين تراوحت أعمارهم ما بين (١٠-١٢) سنة.
- البرنامج الإثرائي الصيفي (صيف ٢٠١٣م) بمدارس البشرى الأهلية بمكة المكرمة كأحد نماذج البرامج الإثرائية الصيفية التي تقيمها مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع للطلاب الموهوبين بالتعاون مع المدارس.
- مقياس التوجهات الأكاديمية، ومقياس العمليات المعرفية العملية، ومقياس السمات الاجتماعية الوجدانية، ومقياس الحساسية الأخلاقية. وقام الباحث باستخدام درجة كل بعد وليس الدرجة الكلية للمقياس وذلك لتحديد القيمة المضافة لكل بعد على حده.

وتتمثل حدود البحث في أن البرنامج الإثرائي الصيفي لمدارس البشرى الأهلية هو أول برنامج إثرائي صيفي يقام بالمدارس، وقد اكتسب البرنامج خبرة من خلال إقامته على مدار سبع سنوات متتالية، لذا فإنه يجب الحذر من تعميم هذه النتائج على جميع البرامج الإثرائية الصيفية.

أدبيات البحث والدراسات السابقة:

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 من خلالها محتوى معرفي أكثر عمقاً، فضلاً عن تعزيزهم لمهاراتهم التفكيرية والبحثية والشخصية. وتتنوع أشكال البرامج الإثرائية بتنوع حاجات الطلبة الموهوبين،

والظروف البيئية، والإمكانات المادية والبشرية، إضافة إلى مدى مرونة الأنظمة الإدارية والسياسات التربوية.

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 من خلال 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، بالإضافة إلى أنها تتميز بالاستمرارية حيث تقام سنوياً. وقد بدأت أولى هذه البرامج عام ٢٠٠٠م من خلال إقامة (٩) برامج للطلاب والطالبات، واستمر عدد البرامج الإثرائية الصيفية في تزايد إلى أن أصبح عدد البرامج في صيف ٢٠١٣م (٥١) برنامج للطلاب والطالبات (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ٢٠١٣).

والبرامج الإثرائية الصيفية هي برامج تمتد لمدة أربعة أسابيع يتلقى الطلاب الموهوبين المشاركين فيها معارف علمية متخصصة ومهارات نوعية متقدمة لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين الأكاديمية والمعرفية والنفسية والاجتماعية. كما تتضمن نشاطات وفعاليات لمساعدة الطلاب الموهوبين على استكشاف قدراتهم وميولهم في المجالات الأكاديمية المختلفة واكتساب المهارات الأساسية في التفكير والبحث العلمي، مع إتاحة الفرصة للطلاب لعمل مشاريع علمية (فردية وجماعية) في أحد المجالات العلمية الدقيقة تحت إشراف متخصصين في هذه المجالات. وتركز البرامج موهبة الصيفية على أن يكون الطالب محور جميع أنشطة التعليم والتعلم Student-Centered Approach. وفي أدبيات البرامج الإثرائية كتب (Fetterman) عام ١٩٩٣م: "تختلف برامج الموهوبين والنابغين عن غالبية البرامج التعليمية الأخرى؛ فهي أكثر دقة، وتتطلب وعياً متبصراً وناقداً لنقاط قوة البرنامج ومدى تحقيق أهدافه". وهناك أمر مهم آخر هو أن برامج تربية الموهوبين، شأنها شأن البرامج التربوية جميعها، تخضع للمساءلة لإثبات أن الأموال المخصصة للبرنامج قد صرفت بكفاءة وفاعلية، فمن حق الجهات التي تقدم التمويل التأكد أن المصادر قد أُحسن استعمالها.

وستتبنى الدراسة الحالية مفهوم تقييم القيمة المضافة كنموذج نمو يستخدم في تقويم البرامج بطريقة تحدد كفاءتها وفعاليتها ومدى تحقيق أهدافها، كما تحدد القيمة التي يسهم بها البرنامج في تقدم تعلم الطلاب خلال فترة زمنية معينة.

تقييم القيمة المضافة:

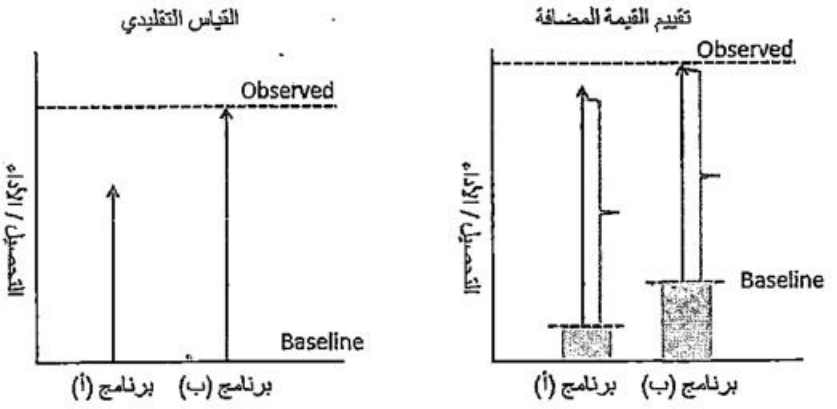
يستند تقييم القيمة المضافة على فلسفة مؤداها أن البرنامج ينبغي أن يضيف "قيمة" في تحصيل وأداء كل متعلم خلال فترة تنفيذ البرنامج، وأن من حق كل متعلم أن ينمو بمعدل مكافئ على الأقل لمعدل نموه السابق (Sanders, 2000). وهو بالتالي مفهوم اقتصادي صارم، قائم على الربح والخسارة، وتحديد مراكز الربحية (النمو التعليمي)، ومراكز التكلفة بدون جدوى، سواء في إدارة العمليات التعليمية، أو في تقويم تلك العمليات ومساءلتها. فالمدرسة أو البرنامج الذي قبل طلاباً مستواهم متدن، واستطاع رفع مستواهم إلى المتوسط فهو – وفقاً لفلسفة القيمة المضافة – مدرسة أو برنامج أفضل من المدرسة أو البرنامج الذي قبل طلاباً وطالبات مستواهم عال منذ البداية، واستمر ذلك المستوى دون ارتفاع.

فعلى الرغم من أن طلاب بعض البرامج قد يكونوا أقل نجاحاً في نتائج التطبيق البعدي، إلا أنه يحكم على البرنامج فعال وفقاً لمدخل القيمة المضافة، ولكن ربما يحكم عليه بصورة غير عادلة بأنه غير فعال دون الرجوع إلى قبوله لطلاب ضعاف من البداية وفقاً لنتائج الترشيح أو القبول، مما أدى إلى أن تتجه العديد من الدول إلى الاهتمام بالقيمة المضافة كإسهام ذو أهمية في تقييم الأداء وتحسين المحاسبية (Mayston, 2006). ومن أهم المعايير التي لا بد وأن تتوافر في البرامج هو معيار الفعالية Effectiveness باعتباره المعيار الأساسي للحكم على البرنامج، ويقصد بالفعالية المدى الذي يمكن الوصول إليه في تحقيق الرؤيا وإنجاز الأهداف الموضوعة مسبقاً، وتعد القيمة المضافة أحد المؤشرات الأساسية وأكثرها دقة في تحديد فعالية البرامج وتصنيفها والوثوق بمصداقية نتائج تقويم الأداء فيها.

نمو الأداء وتقييم القيمة المضافة:

يتفق كثير من الباحثين (Lockwood et al., 2007; McCaffrey, Lockwood, Koretz, & Hamilton, 2004; Schochet & Chiang, 2010) على أن القياس التقليدي (الاختبار القبلي– البعدي) يؤدي إلى أحكام غير دقيقة أهمها أنه: (١) لا يأخذ في الحسبان المعرفة السابقة للطالب ومستواه، (٢) لا يراعي الفروق الفردية بين المجموعات المختلفة من الطلاب. فالاهتمام في القياس التقليدي بمتوسط الأداء أي بمتوسط أداء مجموعات من الطلاب وليس بكل

طالب بشكل فردي، وبالتالي لا يمكن اتخاذ قرارات أو وضع سياسات تتعلق بالممارسات التربوية بحيث تضع كل الطلاب في الاعتبار ولكن تهتم فقط بالطالب المتوسط. ومن ثم أكدت الدراسات (Goldstein & Speigelhalter, 1996; Schochet & Chiang, 2010) على أهمية استخدام مدخل القيمة المضافة في تقويم المؤسسات التعليمية والبرامج كبديل لمتوسط درجات الاختبار الذي يشيع استخدامه بوصفه أبرز المؤشرات المستخدمة للتعبير عن نمو الأداء. فاستخدام القيمة المضافة يعتمد على تحليل نتائج الاختبارات بأساليب إحصائية مختلفة تأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلم التي ربما تؤثر في درجاته ونموه، وأبسط طريقة لحساب درجة القيمة المضافة (النمو)، هي طرح مستوى تحصيل المتعلم القاعدي (baseline) ومقارنته بمستوى تحصيله الراهن (observed)، وذلك لتحديد نموه عبر فترة زمنية معينة (Gascon, 2006). ويوضح شكل (١) الفرق بين القياس التقليدي وتقييم القيمة المضافة في قياس نمو أداء الطلاب.



شكل (١) الفرق بين القياس التقليدي وتقييم القيمة المضافة في قياس نمو الأداء

ففي القياس التقليدي يتم قياس نواتج التعلم (الأداء الراهن) دون أن يأخذ في الحسبان المعرفة السابقة للطالب ومستواه، فقد يكون الطلاب المشاركين في البرنامج (ب) لديهم معرفة سابقة بموضوع البرنامج ومن ثم حققوا ناتج التعلم على عكس الطلاب المشاركين في البرنامج (أ). أما في تقييم القيمة المضافة يتم الأخذ في الحسبان المعرفة والمستوى السابق للطلاب كما يوضح شكل (١) فالطلاب المشاركين في البرنامج (ب) لديهم معرفة سابقة بموضوع البرنامج أكثر من الطلاب المشاركين في البرنامج (أ) وعلى الرغم من تحقيق الطلاب المشاركين في البرنامج (ب) نواتج التعلم إلا أن القيمة المضافة للبرنامج (أ) على أداء الطلاب أكثر من القيمة المضافة للبرنامج (ب)

على أداء لطلاب.

لذا يعد تقييم القيمة المضافة نموذج نمو يستخدم في تحليل نتائج تقييم المتعلم بطريقة تحدد القيمة التي تسهم بها المؤسسة في تقدم تعلمه خلال فترة زمنية معينة (Bianchi, 2003).

وهناك العديد من الدراسات التي استخدمت مدخل القيمة المضافة في تقييم مخرجات برامج للموهوبين (Delcourt, Loyd, Cornell & Goldberg, 1994; Heck, 2000; Timmermans, Snijders & Bosker, 2012). فقد هدفت دراسة كل من (Delcourt et al., 1994) إلى التعرف على القيمة المضافة لدى (١٠٠٠) طالب من الموهوبين اكاديمياً، ووجد أن الطلاب الموهوبين في البرامج الخاصة يكون أدائهم أفضل من الطلاب الموهوبين الذين يدرسون في الفصول العادية. وعند مقارنة الطلاب الذين لديهم أنماط مختلفة أو متباينة من القدرات وجد أن الطلاب الموهوبين المصنفين في الدوام الكامل (خاصة مدارس الموهوبين وفصول الدوام الكامل) كان أدائهم أفضل مقارنة بالطلاب الموهوبين الذين يحضرون لهذه الفصول جزءا من الأسبوع. وفي دراسة (Asher, 2003) القائمة على التحليل البعدي Meta-Analysis لدراسات القيمة المضافة لأداء الطلاب الموهوبين في البرامج الإثرائية. أظهرت النتائج أن هؤلاء الطلاب يكتسبون مهارات تزيد مرتين أكثر عما يكتسبه الطلاب الموهوبين في الفصول العادية أو النظامية. كما توصلت الدراسة أن الطلاب الموهوبين داخل فصول خاصة بهم داخل المدارس أظهروا تقدم بحوالي (٥٠%) أكثر من الطلاب الموهوبين داخل الفصول التي تشتمل على الطلاب ذوي القدرات المختلطة.

وفي ضوء ما سبق يعد تقييم القيمة المضافة من أفضل الأدوات استخداماً في تقويم أداء الطلاب الموهوبين من خلال تقييم أدائهم على أبعاد التوجهات الأكاديمية، والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية.

أولاً: التوجهات الأكاديمية

انتقل الاهتمام الكلى لعلم النفس التربوي من المعرفة المجردة من السياق مثل معالجة المعلومات إلى الاهتمام بالمعرفة الواقعية مثل المفاهيم والمعتقدات والتوجهات والدوافع، وكان الدافع الأساسي لهذا الانتقال والتحول هو أن المعرفة الخالية من السياق لا تستوعب الآلاف من المتغيرات الشخصية والدافعية والبيئية الأخرى والحاسمة في نفس الوقت والتي تؤثر في مخرجات التعلم (Schommer-Aikins & Hutter, 2002).

وتعد التوجهات الأكاديمية من أنواع المعرفة الواقعية التي تشير إلى إدراكات وتصورات

الطلاب لميزات وخصائص البيئة الأكاديمية. وقد أكدت العديد من البحوث أن التوجهات الأكاديمية تقدم قيمة مضافة لنظريات التعلم المتعارف عليها، فالتوجهات الأكاديمية لدي الطلاب لها تأثيراً قوياً علي طبيعة التعلم الذي يقومون به، كما تعد انعكاساً لمخرجات الخبرة التعليمية، ولقد وجد الباحثين أن التوجهات الأكاديمية كما يدركها الطلاب توفر معلومات قيمة عن كفاءة وجودة مخرجات تعلم الطلاب (Prosser & Trigwell, 1999; Boulton-Lewis, 1998).

وأشار (Schunk & Pajares, 2002) إلى أن التوجهات الأكاديمية تساعد الطلاب على إنجاز المهام من خلال تأثيرها فيما يلي: (١) اختيار الطلاب للمواد التي يرغبون في دراستها وكذلك المهام والأنشطة التي يودون تأديتها لأن ذلك يجنبهم الفشل وعدم الاندماج في المهام إذا لم تكن لديهم الثقة التامة في قدرتهم على أدائها. (٢) تحديد كم وكيف الجهد المبذول على النشاط، وما يمكن أن يبذل من جهد مستقبلاً عند مواجهة مهام شبيهة، فكما زادت التوجهات الأكاديمية لدى الطالب كلما زاد الجهد والطموح. وأكد (Lemmens, 2010) التوجهات الأكاديمية ترتبط بالنواتج (المخرجات) الإيجابية مثل النجاح الأكاديمي والمثابرة.

وتقاس التوجهات الأكاديمية بستة أبعاد هي: الميل نحو القراءة، وبلورة الاهتمام الأكاديمي، وفاعلية الذات الأكاديمية، واعتماد البنية، واللامبالاة الأكاديمية، ونقص الثقة في أعضاء هيئة التدريس. ويركز البحث الحالي على ثلاثة أبعاد (الميل نحو القراءة، وبلورة الاهتمام الأكاديمي، وفاعلية الذات الأكاديمية) لارتباطها بأهداف البرامج الإثرائية للموهوبين.

ويشير بعد الميل إلى القراءة إلى الطلاب الذين يستمتعون بقراءة أدبيات متنوعة لأغراض لا تتصل بالحصول على درجات أكاديمية. ويتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة في الميل إلى القراءة بأنهم يثمنون التحصيل الذي يستند إلى جهدهم، وترتبط الدرجات المرتفعة في بعد الميل نحو القراءة إيجابياً مع الدرجات المرتفعة على المقياس الفرعي التفتح على الخبرة والدرجات المرتفعة على مقياس الدافعية كأحد المقاييس الفرعية من مقياس السمات الخمس الكبرى في الشخصية Big Five Personality Traits، كما أنهم يظهرون مستويات مرتفعة في التوجه نحو التعلم ومستويات منخفضة في لتوجه نحو الدرجات، ويتميزون بأنهم يقرأون قدراً كبيراً من مصادر متنوعة، ولا تقتصر قراءاتهم على المقررات الدراسية، ويقرأون مواداً ليست مقرونة بدرجات، ويتمتعون بالنواحي الأكاديمية، ومن المحتمل أن يقوموا بالتصفح خلال مكتبة المدرسة أو الجامعة أو مكتبات بيع الكتب، وأيضاً يفضلون المقررات الدراسية التي تحوي تعيينات طويلة وقراءات منوعة (الضوي، ٢٠١٣؛ Davidson, Beck & Silver, 1999; Lemmens,

2010). ويركز قياس الميل إلى القراءة على قياس ميل الطلاب للاستمتاع بالقراءة غالباً من مصادر متعددة خارج المقررات الدراسية.

ووفقا لكل من (Kauffman & Husman, 2004) فإن بلورة الاهتمام الأكاديمي تنبثق من الأهداف الدافعية، والتي تتشكل من خلال الأهداف البعيدة أو القريبة التي يطورها الفرد. لذا فإن تشكيل الأهداف الدافعية المستقبلية يساعد في تكوين التوجه المستقبلي المتسع والذي بدوره يقوي الدافعية للمثابرة من أجل تحقيق هذه الأهداف. ويعد مفهوم الطلاب عن المستقبل أحد المسلمات الأساسية التي لها تأثيرات دالة على معتقداتهم المعرفية والدافعية، وعلى أهدافهم نحو المهام الأكاديمية، والتي بدورها تؤثر على إنجازهم وبلورة اهتمامهم الأكاديمي.

وتشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى الطلاب الذين لديهم القدرة على تحقيق أهدافهم الأكاديمية، لما لها من تأثير إيجابي على أنماط التفكير لدى المتعلم، وكذلك فهي تزيد من دافعية المتعلم وإنجازه للمهام التعليمية وتساهم في تنمية التحصيل العلمي (Flowers, 2011). ويوضح كل من (Smith & Lalonde, 2003) أن فاعلية الذات الأكاديمية تجعل المتعلم يثق في مقدرته على النجاح في المقررات والنشاطات، كما أنها تسهم في تيسير تقدم الطلاب في المقررات خلال سنوات الدراسة.

وقد بدأ الاهتمام بالبحث في التوجهات الأكاديمية بتزايد حديثاً، حيث اختبرت دراسة كل من (Leganger, Kraft & Røysamb, 2000) تأثيرات التوجهات الأكاديمية على اهتمامات الطلاب وحددت انجازاتهم الأكاديمية وتوجهاتهم المستقبلية، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (٤٢١) طالباً تراوحت أعمارهم من ١٦ إلى ١٨، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التوجهات الأكاديمية ترتبط إيجابيا بتقدير الذات المرتفع والدافع للإنجاز، وترتبط سلبا بالوحدة النفسية والقلق والاكتئاب، وأن التوجهات الأكاديمية لها تأثير دال على اهتمامات الفرد وتطلعاته وتوجهاته المستقبلية. وهدفت دراسة كل من (Davidson & Beck, 2007) إلى التعرف على تأثير التوجهات الأكاديمية في الدافعية والمثابرة لدى طلاب الجامعة، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن فاعلية الذات الأكاديمية واللامبالاة الأكاديمية متنبئات بالمثابرة لدى الطلاب. وكشفت دراسة كل من (Kelly & Daughtry, 2008) عن العلاقة بين التوجهات الأكاديمية والإبداع، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإبداع وبعدي التعبير الابداعي والقراءة للحصول على المتعة. وتشير دراسة كل من (Reis et al., 2008) إلى أهمية البرامج الإثرائية المدرسية؛ حيث كشفت نتائج هذه الدراسة عن فاعلية البرامج الإثرائية في تنمية قدرات

فهم المقروء، والقراءة الناقدة، والطلاقة القرائية، فضلاً عن تنمية اتجاهات الميل نحو القراءة كأحد أبعاد التوجهات الأكاديمية. وخلصت الدراسة إلى التوصية بأن توظيف البرامج الإثرائية المدرسية يسهم في تحسين الميل نحو القراءة. وهدفت دراسة (أحمد، ٢٠١٠) إلى كشف العلاقة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية النوعية، ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية. وقام كل من (Flowers, Moore & Flowers, 2010) بدراسة هدفت إلى تحديد الفروق في التوجهات الأكاديمية بين طلاب الجامعة الذين يدرسون مقررات العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات بطريقة تقليدية وبين الطلاب الذين يدرسون نفس هذه المقررات عبر برامج إثرائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج الإثرائي له تأثير مباشر موجب دال إحصائياً في درجاتهم على مقياس التوجهات الأكاديمية على عكس الطلاب الذين يدرسون المقررات بطريقة تقليدية. وفي دراسة (Kelly, 2011) للكشف عن العلاقة بين الميل نحو القراءة كمكون من مكونات التوجهات الأكاديمية والتفتح على الخبرة لدى عينة من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين التفتح على الخبرة والميل نحو القراءة. وهدفت دراسة (الضوي، ٢٠١٣) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التوجهات الأكاديمية تعمل كمنبئات جيدة للحاجة إلى المعرفة.

ثانياً: العمليات المعرفية العليا

أكدت العديد من الدراسات (e.g., Kerr, 2009; Sternberg, 2001; Sternberg & Davidson, 2005; Sternberg, et al., 2000) على أهمية التركيز على العمليات التنفيذية Executive Process التي تستخدم في تخطيط ومراقبة وتقويم أداء المهمة، والتي يطلق عليها مصطلح ما وراء المكونات Metacomponents أو ما وراء المعرفة Metacognition باعتبارها العامل الأساسي للذكاء وأي مجهود يبذل لتحسين الذكاء يجب أن يتضمن بشكل أساسي مهارات ما وراء المكونات. إلا أن تضمينها في أنشطة البرامج الإثرائية فضلاً عن تقويمها ما زال فقير التمثيل في الممارسات الميدانية والدراسات العلمية (Reis & Renzulli, 2010).

ويبين كل من (Stemler, Sternberg, Grigorenko, Jarvin, & Sharpes, 2009; Sternberg, 2010; Sternberg, Kaufman & Grigorenko, 2008) أن جوهر الموهبة لا يكمن في مدى تميز الشخص في تنفيذ العمليات فوق المعرفية فقط بقدر ما يكمن في مدى قدرة

الفرد على إدارة المكونات فوق المعرفية والمكونات الأدائية Performance Components والاستفادة منهما بطريقة تكاملية جيدة؛ فإذا كانت "ما وراء المكونات" تحدد الفعل أو المهمة، فإن مكونات الأداء هي التي تستخدم في التنفيذ الفعلي لتلك المهمة. ويضيف كل من (Kerr, 2009; Sternberg, Kaufman & Grigorenko, 2008) أن مكونات الأداء تنفذ تعليمات ما وراء المكونات فهي تشمل المقارنة بين البدائل واتخاذ الاستجابة فعلياً. ويمثل التوازن بين المكونات فوق المعرفية والمكونات الأدائية والقدرة على استخدام تلك المكونات بشكل تطبيقي واقعي – تلافياً للفجوة القائمة بين ما يتعلمه الفرد من معلومات وبين ما يوظفه من تلك المعلومات في حياته اليومية – قضية محورية في تصميم برامج الموهوبين (Gottfredson, 2003; Grigorenko & Sternberg, 2001).

ويكمن مجال التفوق الحقيقي للطلبة الموهوبين في قدرتهم على استثمار هذه المكونات في المواقف الحياتية، فهناك بعض الأفراد لديهم قدرة عالية على تنفيذ مكونات الذكاء الناجح في المهام المجردة ولكنهم لا يعرفون كيف يطبقونها في مواقف الحياة اليومية المعتادة. وهذا يتفق مع الرؤية الحديثة للموهبة من كونها ليست مكوناً أحادياً بل مفهوماً متعدد الأبعاد وتظهر في مجالات عديدة (Brody, 2003; Mandelman, Tan, Aljughiman & Grigorenko, 2010; Sternberg, et al., 2001). فمعظم النماذج الحديثة للموهبة تؤكد أن الموهبة هي نتاج تفاعل مكونات ما وراء المعرفة والمكونات الأدائية والمكونات العملية (Manning, Glasner & Smith, 1996; Schraw & Graham, 1997). وسيتم في البحث الحالي تناول التفكير الناقد كمكون ما وراء معرفي، والمرونة المعرفية كمكون معرفي، والذكاء العملي كمكون عملي.

التفكير الناقد:

أكدت الأدبيات التربوية الدور المهم للمكونات ما وراء المعرفية في المحافظة على مستويات عليا لجودة التعلم والتدريس، فهي ترى تلك المكونات عاملاً أساسياً للتعلم الناجح للطلاب (Agouridas & Race, 2007). فما وراء المعرفة تعني التساؤل والتحقق والتحليل والتركيب والربط، ويتجاوز معرفة ماذا حدث إلى معرفة لماذا حدث وكيف تتشابه أو تختلف الظروف مع المواقف الأخرى (Silvia & Phillips, 2011)، لذا فهو أمر طبيعي وضروري لعملية التعلم. ويوضح (Vidmar, 2005) أن التفكير الناقد هو نموذج تقويم تكويني يسهم في بناء الوعي بالذات، وتشجيع التقييم الذاتي، والمشاركة في الأفكار. كما أنه يجعل تعلم المعلومات الجديدة ذات معنى، ويحول عملية التعلم من التعلم السطحي إلى التعلم العميق (Xie, Kc & Sharma,

(2008. كما يسهم في إحداث تغييرات جوهرية في عقول الطلاب (Chandler, 2004). ويمر التفكير الناقد كما يذكر (Paul & Elder, 2009) بثلاث مراحل مترابطة ومتسلسلة هي مرحلة تحليل الفكرة أو الموضوع، ثم مرحلة التقييم لهذا التفكير، وينتهي بمرحلة تحسين التفكير، أو المنتج النهائي من الفكرة، وتتصل هذه المرحلة الأخيرة بالتفكير الإبداعي.

ويعد التفكير الناقد هدفاً تنظيرياً رئيساً لمعظم برامج الموهوبين والمتفوقين وإن أهملت تقويمها (Ford, 2010). لذا أكدت العديد من الدراسات (Benson & Blackman, 2003; Darling-Hammond, Austin, Cheung & Martin, 2008; Eilam, 2001; Lee, 2005; Xie, Kc & Sharma, 2008) على أهمية بيئة التعلم التي توفر للطلبة فرص للتفكير الناقد والتأمل واستخدام أدواته واستراتيجياته المناسبة، ليسهم في تحسين أدائهم ويسهل فهمهم واستيعابهم ويزيد من أدائهم الأكاديمي واكتسابهم للمفاهيم ويحسن قدرتهم على تنظيم الذات. فقد هدفت دراسة (Hughes, 2000) إلى بحث فاعلية الدروس التدريبية في رفع مستوى التفكير الناقد من خلال الكتابة لدى الطلاب الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم من طلبة الصف الخامس، وتوصلت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي له أثراً إيجابياً في قدرة الفئات الثلاث بشكل عام على التعبير عن آرائهم، وأن له أثر إيجابي في قدرة الموهوبين بشكل خاص على تقديم التفصيلات. ويرى (Dixon, 2002) أن الطلاب الموهوبين لديهم القدرة على الأداء بمستوى مرتفع في مجالات التحليل والتركيب والتقويم التي تشكل مهارات التفكير الناقد لكن لا يجوز الافتراض أن الطلاب الموهوبين ستتطور قدراتهم على التفكير الناقد لمجرد أنهم يملكون مثل هذا التفكير، بل يجب أن يتم تعريضهم على خبرات متخصصة تساهم في تطوير مهارات التفكير الناقد لديهم. وحاولت دراسة (الزق، ٢٠١٢) التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً والطلاب العاديين، وقد تم تطبيق مقياس واطسون – جلسر للتفكير الناقد على عينة الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الموهوبين يتفوقون على الطلاب العاديين في مهارات الاستنتاج وتحديد المسلمات والاستنباط وتقديم الحجج، في حين لا يوجد بينهم فروق في مهارة التفسير. كما أشارت النتائج بشكل عام إلى أن مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب الموهوبين والعاديين ليس مرتفعاً وهو دون المستوى المأمول.

وفي إطار ما تم عرضه يمكن القول بأن الطلبة الذين يظهرون تفكير ما وراء معرفي يتضمن التخطيط، والمراقبة، والحكم على الأداء الذاتي وفق معايير قد حددوها لأنفسهم يتصفون بالمرونة المعرفية، وهم أكثر وعياً لمعرفة ما يوظفون من عمليات عقلية في خبراتهم مقارنة بالنسبة لغيرهم ممن يتصفون بالجمود المعرفي.

المرونة المعرفية:

تعد المرونة المعرفية أحد المتطلبات الضرورية للفرد في مواجهة المواقف المتباينة التي تواجهه وما يترتب عليها من متغيرات مفاجئة، وعليه أن يواجه تلك المواقف بأساليب متباينة، وأن يكون لدى الفرد السلاسة والليونة في أفكاره والتنوع فيها والقدرة على الانتقال من فكرة إلى أخرى دون التقيد بإطار محدد.

ويقسم (Cartwright, 2008) المرونة المعرفية إلى: (١) المرونة التكيفية Adaptive Flexibility ويقصد بها قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة ما، وهي عكس الجمود الذهني، كما تشير إلى قدرة الفرد على إظهار سلوكاً ناجحاً في مواجهته للمشكلة، وبذلك فإنه يتكيف مع المشكلة الجديدة بأوضاعها المتعددة، وصورها المختلفة التي تظهر عليها. (٢) المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility ويقصد بها قدرة الفرد على السرعة في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة تجاه موقف معين، وتقاس المرونة التلقائية في سرعة إنتاج الأفكار من قبل الفرد بناء على استعداده الانفعالي.

وتبرز أهمية المرونة المعرفية كوظيفة ذهنية أدائية تساعد الفرد على تغيير وتنويع طرق التعامل العقلي مع الأمور بحسب طبيعتها، بتحليل صعوباتها إلى عوامل يمكن الإحاطة بها والاستفادة منها في إيجاد الحلول (Dennis & Vander-Wal, 2010). ووفقاً لـ (Dennis & Vander-Wal, 2010) فإن المرونة المعرفية هي قدرة الفرد على التكيف مع استراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات المعرفية لمواجهة ظروف جديدة وغير متوقعة في البيئة، وطبقاً لـ (Cartwright, 2008) فإن الطلبة الذين يتصفون بامتلاك مرونة عقلية عالية؛ هم الذين يقومون بتوليد ذاتي للمعرفة من خلال التعديل في المعرفة التي يستقبلونها في ضوء خبراتهم السابقة بما يتناسب مع الموقف، مما يساعدهم على التحرك الذهني في زوايا متعددة للموقف الجديد. ويشير كل من (Dennis & Vander, 2010) أن المرونة المعرفية ترتبط بجوانب الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً. فالطلبة ذوي المرونة المعرفية العالية لديهم القدرة على تنظيم معارفهم وخبراتهم، وتعديلها، من أجل تحقيق النتائج المتوقعة، كما أنهم أكثر وعياً للعمليات الذهنية والبدائل المتاحة، والتعامل مع الخبرات المعرفية الأكثر تعقيداً. ويرى بعض الباحثين (Konik & Crawford, 2004) أن تطور المرونة المعرفية يتطلب تدريباً يرتبط بنمط شخصية المتعلم، والقدرة المتطورة التي يمتلكها المتعلم للإفادة من الخبرة التي يواجهها، وإن ذلك قد يكون غير متاح للطلبة أثناء الدراسة في الظروف العادية.

ومن هنا يتبين أهمية بناء مناهج وبرامج للموهوبين تتحدى قدراتهم وتنمي المرونة المعرفية لديهم. ويرى كل من (Csikszentmihalyi & Wolfe, 2000) أهمية أن يعمل مصممو المناهج على الربط بين مستوى قدرات المتعلمين ومستوى الخبرات المقدمة لهم، حيث تبين أنه في حال كان مستوى المهارة ومستوى التحدي عاليين؛ فإنه ينشأ عن ذلك مستوى عالٍ من التعلم المثالي نتيجة لتحفيز قدر كبير من التفكير والمرونة المعرفية.

ومن خلال ما سبق، يمكن القول أن نتائج الأبحاث في مجال تقويم برامج الموهوبين تشير إلى أهمية أن تعمل البرامج على تهيئة بيئة تعلمية تتحدى قدرات الطلبة الموهوبين بشكلٍ أفضل، مما يسهم في رفع دافعيتهم نحو الإنجاز وزيادة مستوى تحصيلهم الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والذكاء العملي لديهم.

الذكاء العملي:

يعد الذكاء العملي واحداً من بين عدد من المفاهيم التي حظيت باهتمام متزايد من قبل الباحثين في السنوات الأخيرة كبديل للآراء التقليدية عن الذكاء (Hedlund, Antonakis & Sternberg, 2003). وينصب التركيز على مفهوم الذكاء العملي؛ نظراً لارتباطاته بعمليات ما وراء المعرفة المتمثلة في التخطيط، والمراجعة، والمراقبة، والتقييم. وكذلك ارتباطه بمهارات التفكير ومهارات التعلم والدافعية وارتباطه بالسياق البيئي (Sternberg, 2005). فالذكاء العملي هو: قدرة الفرد على تضمين جميع مهاراته وتسخيرها بصورة عملية في حياته العامة، بحيث يتمكن من المواءمة بين خبراته وبيئته وسلوكه (Tan & Libby, 1997).

وقد بدأ الاهتمام بالبحث في تطوير الذكاء العملي يتزايد حديثاً بعد ظهور بعض الدراسات العلمية (Clark, 2002; Hunt, 2008) التي نادت بضرورة التفرقة بين الفرد الذي يخطط ويقيم ليبدع نتاجات جديدة قادر على تطبيقها واستثمارها في حياته اليومية، وبين آخر يخطط ويقيم في الاختبارات التقليدية فقط فيحقق نتاجات عالية إلا أنه غير قادر على التعامل مع مشكلات حياته بذات الجودة. ووفقاً لذلك فلا معنى للموهبة دون تحقيق النجاح في مواجهة مشكلات الحياة العملية. فالموهوب كما يجب أن يكون ناجحاً أكاديمياً؛ فلا بد من تطوير قدراته وذكائه لأن يكون ناجحاً في حياته العملية وفي ميادين العمل المختلفة. وقد أظهرت دراسة (Tran, 2005) التي حاولت فهم التناقض بين قدرات التعلم الأكاديمية والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين – عن طريق ملاحظتهم ومقابلتهم ومتابعة أعمالهم الفصلية وتحليلها – عدم تمكن الطلبة من الاستفادة من المهارات التي تعلموها لتطبيقها في حل مشاكلهم اليومية، وعدم مقدرتهم على استخدام الذكاء العملي في تعديل

البيئة التي تستوجب عليهم تحليل المعلومات الأكاديمية التي حصلوا عليها. ويضيف (Cianciolo et al., 2006) أن أغلب ما يتلقاه الطلبة في مدارسهم لا يدعم تنمية الذكاء العملي لأنه لا يركز على حل المشكلات الحياتية اليومية بقدر ما يركز على التحصيل الأكاديمي.

ووفقاً لنظرية الذكاء الناجح لـ"ستيرنبرج" (Sternberg, Jarvin & Sharpes, 2009; Sternberg; 2010) فإن الطالب الموهوب بامتلاكه مستوى عال من القدرات الإبداعية قادر على إنتاج أفكاراً عالية الجودة كما أنه معرض لإنتاج أفكار متواضعة الجودة، ومن منطلق أن نقل الأفكار إلى حيز التنفيذ أمر لا يقل أهمية عن توليد الأفكار الجديدة، فإن الموهوب بحاجة إلى قدرات عالية من الذكاء العملي؛ ليتمكن من ترجمة هذه الأفكار إلى برنامج عملي وهو الأمر الذي يتطلب قدرات عالية في تسويق الأفكار وإقناع الآخرين بجدواها ومن ثم وضع تصور عملي لتنفيذها.

وهنا يمكن القول: أن عدد غير قليل من الباحثين في مجال تربية الموهوبين اتجهوا إلى أن جوهر الموهبة لا يكمن فيما يمتلكه الفرد من قدرات عقلية تحليلية أو إبداعية فقط بقدر ما يكمن في مدى تميز الشخص في إدارة تلك القدرات والاستفادة منها بطريقة تكاملية جيدة في المواقف العملية وتطبيق هذه القدرات للتفاوض الناجح مع الآخرين أو للفوز أو للتسابق والتميز.

ثالثاً: السمات الاجتماعية الوجدانية

تعد الحاجات الاجتماعية الوجدانية شروطاً مهمة يجب تلبيتها من أجل التكيف الإيجابي، وهي متطلبات تربط الانسجام الشخصي بسعادة الفرد، وبالعلاقات مع الآخرين، وبالتحصيل العالي. وفي مراجعة حديثة أجراها فريق عمل وطني تابع للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، وجد أن الطلاب الموهوبين كافة بحاجة إلى ثلاثة متطلبات على الأقل لتلبية حاجاتهم الاجتماعية الوجدانية. وتضم هذه المتطلبات إتاحة فرصة التعلم لهؤلاء الطلاب مع آخرين ممن يماثلونهم في الاهتمامات والقدرات والدوافع، والحاجة إلى توافر مستوى ملائم من التحدي، والتدرج المرن في المنهاج (Neihart et al., 2002). وهناك دليل واضح على أن الفشل في مواجهة بعض الحاجات الاجتماعية الوجدانية للطلاب الموهوبين، يسهم في تدني التحصيل الأكاديمي، ويخلق صعوبات في العلاقة مع الأقران، ومشاكل أخرى في التكيف (Moon, 2002).

وتعد تنمية القيادة والدافعية والاستقلالية كجوانب اجتماعية وجدانية أحد الأهداف الرئيسة لبرامج الموهوبين (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لموهبة والإبداع، ٢٠١٣). وتعد تنمية القيادة مطلباً ملحاً هذه الأيام من أجل مساعدة الأفراد على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

وللتربية القيادية أهمية كبيرة في صقل وبناء شخصية الأطفال، وهي تبدأ منذ السنوات الأولى في حياة الطفل حيث يجب تعويده على الاعتماد على النفس. ولعل الأطفال الموهوبين عندما يتم مقارنتهم بأقرانهم العاديين من نفس المرحلة العمرية على الأقل في القدرات القيادية، يجدون أنفسهم أمام مأزق حقيقي يتمثل في الصراع النفسي بين الانصياع أو مسايرة التوقعات المفترضة للطفل العادي وتعرضه لتلك المواقف يكون سبباً في إخفاء قدراتهم يؤدي إلى عزلتهم. لذلك إذا ما أتيح لهذه العقول الموهوبة والمتميزة تعليماً وتدريباً يمكنهم من قيادة وإدارة مجتمعهم داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف تربوي متميز فإنه يمكن الاعتماد على هذه العقول في الأخذ بزمام الأمور وقيادة المجتمع.

وقد أكد (Fenner, 2003) أن من أهم مواطن القوة في شخصية المبدعين الدافعية الداخلية، والثقة بالنفس، ورفض الانصياع، والانفتاح العقلي. وفي تلخيصه لأهم ما توصلت إليه مجموعة من الأبحاث عن الخصائص الشخصية للأفراد المنتجين المبدعين، أشار Fenner إلى عدد من الخصائص أهمها: الدافعية Motivation، والاستقلالية Autonomy.

وقد ركزت معظم الأبحاث على دراسة الفروق بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في الخصائص الدافعية (e.g., Dai, Moon & Feldhusen, 1998; Vlahovic-Stetic, Vidovic & Arambasic, 1999). وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن أداء دافعية الطلاب الموهوبين قد تأثر بشكل كبير بعوامل شخصية مثل المثابرة وتوجه الأهداف. وتؤكد نتائج دراسات عديدة أن التجميع له تأثير إيجابي على دافعية الطلاب واتجاههم نحو التعلم، كما أنها تساعد الطلاب الموهوبين على تطوير مفهوم ذات واقعي (Borland, Horton & Subotnik, 2002; Tieso, 2005). وتُعد تنمية الاستقلالية هدفاً رئيساً للتعليم العام والتعليم العالي (Hughes, 2003). وقد أكدت دراسات عديدة على أهمية مفهوم الاستقلالية خاصة في مرحلة المراهقة (e.g., Collins & Repinski, 1994; Koestner & Losier, 1996). ومن المهم مساعدة الطفل الموهوب على الاستقلالية والاعتماد على الذات. فقد أثبتت الدراسات التي تناولت طفولة الراشدين الناجحين والبارزين أن والديهم كانوا يشجعونهم على المبادرة، والاستقلالية، ويوفرون لهم الفرص لمواجهة التحديات (Olszewski-Kubilius, 2003). فالأطفال الموهوبون يمكن أن يتعلموا في وقت مبكر من حياتهم كيف يدافعون عن أنفسهم ويفاوضون الكبار كي يشعروا بمشاركتهم وملكيتهم لما يفعلونه كل يوم.

رابعاً: الحساسية الأخلاقية

كلمة أخلاق Ethics مشتقة من الكلمة اليونانية Ethos بمعنى الروح وتعني خلق أو معاملة، والأخلاقيات هي مجموعة من المبادئ التي تنشأ عن الاتجاه والرأي العام للمجتمع وتهدف إلى تحقيق درجة عالية من المثالية وهي تمثل دستوراً أخلاقياً على كل فرد في المجتمع أن يحترمه ويتبعه (Greenspan, 2010). تشتمل الأخلاقية على القدرة للتمييز بين الصواب والخطأ، والتصرف بموجبها (Visu-Petra, Borlean, Chendran & Bus, 2008). وتأتي الأهمية القصوى للأخلاق والنمو الخلقي من كون الأخلاق أحد أهم عناصر وجود المجتمع وبقائه، فلا يستطيع أي مجتمع البقاء والاستمرار دون أن تحكمه مجموعة من القواعد والقوانين التي تنظم علاقات أفراده.

وتعتبر نظرية كولبيرج Kohlberg واحدة من أهم نظريات النمو الأخلاقي، إذ يعرف كولبرج الحكم الأخلاقي على أنه امتلاك القدرة على إصدار القرارات والأحكام التي تعد أخلاقية والمستندة إلى مبادئ داخلية عند الفرد والتصرف بطريقة تتوافق مع هذه الأحكام (Lind, 2006). ولقد بحث كولبيرج تطور التفكير الأخلاقي من خلال إجراء مقابلات مع (٥٠) طفلاً على مدى فترة زمنية حيث عرض عليهم معضلات أخلاقية ثم طلب إليهم الإجابة عن سؤالين: (أ) ما الموقف الصحيح أخلاقياً الذي يجب أن يتخذه هذا الشخص؟، (ب) لماذا ترى أن هذا الموقف قد يكون صحيحاً؟ وقد وجد أن منطق الأطفال بخصوص المسائل الأخلاقية يمر بمراحل معينة في نسق تسلسلي ويصبح أكثر تعقيداً في كل مرحلة (cited in; Sikes, Nixon & Carr, 2003).

وتعد الحساسية الأخلاقية أولى المهارات الأساسية للنمو والتفكير الأخلاقي وهي تعني "الوعي بالسلوكيات المختلفة والممكنة للحدث وكيف يؤثر كل سلوك في رفاهية الآخرين المرتبطين بالحدث، وبذلك تتضمن تفسير الموقف وتحديد المشكلة الأخلاقية، وترتبط بالحساسية الأخلاقية بعض المهارات الفرعية منها: (١) المعرفة بالمفاهيم الأخلاقية، (٢) فهم المشكلة الأخلاقية، (٣) تحديد المشكلة الأخلاقية.

ولقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية الحساسية الأخلاقية والتفكير الأخلاقي لمسايرة القضايا الشائكة في المجتمعات. فقد أشارت دراسة (Berman, 2003) إلى أن تنمية الحساسية الأخلاقية خطوة سابقة وضرورية لتحقيق الذكاء الاجتماعي. واتفق معه (Stone, 2006) في أن الأخلاقيات عنصر هام وضروري للذكاء الاجتماعي، فليس بالإمكان تنمية الذكاء الاجتماعي لدى شخص دون العمل على تنمية أخلاقيات ومعتقداته وقيمه. وتوصلت دراسة (Baker, 2009) إلى أن تربية الحساسية الأخلاقية لدى الأطفال يمنعهم من العدوان اللفظي وغير

اللفظي على أقرانهم والآخرين.

وبالرغم من أن نظرية كولبيرج ورفاقه لم تركز بشكل أساسي على الطلاب الموهوبين، إلا أن مربي الموهوبين اهتموا منذ أمد بعيد بالتطور الأخلاقي للطلاب اللامعين. وإذا كان التوجه نحو جعل هؤلاء الأطفال قادة المستقبل، فيجب أن يتصرفوا كنماذج تعبر عن أرقى المستويات الأخلاقية بالإضافة إلى كونهم نماذج للسلوك العقلي والإنتاجي. ويعتقد (Kohlberg) أن الطلاب الموهوبين ذهنياً لديهم قدرة أكبر من الطلاب العاديين على تحقيق انسجام بين مثلهم الأخلاقية وبين تصرفاتهم الحقيقية. ويقترح العديد من خصائص الموهوبين (مثل، قدرتهم على توقع ما يترتب على سلوكياتهم، وقدرتهم على اختيار المنافع بعيدة المدى على المنافع قصيرة المدى، وقدرتهم على تعميم التعلم من حالة إلى أخرى) أن التركيز على التفكير الأخلاقي وتطوير فهم المبادئ الأخلاقية الشاملة هو منحى فعال لتطوير السلوك الأخلاقي (Baker, 2009). ويلخص كل من (Keefer & Ashley, 2001) مفهوم حول المعضلات والحساسية الأخلاقية بأن ما يمكن تعلمه يمكن تدريسه، ولذلك يمكن تثقيف المتعلمين بكل ما يتعلق بمستويات التفكير الأخلاقي وتزويدهم بأمثلة وعروض من المناقشات الصفية التي تركز على قضايا أخلاقية.

وفي ضوء ما سبق يقدم منحى كولبيرج للتدريس الأخلاقي بديلاً للاستخدام مع الطلاب الموهوبين أفضل من منحى التلقين وتوضيح القيم، منحى يقوم على تشجيع تطوير المستويات العليا للتفكير الأخلاقي من خلال أساليب تؤكد على النقاشات الصفية للمعضلات الأخلاقية.

ومن هنا تبدو الأهمية النظرية والعملية لدراسة المتغيرات الأربعة: التوجهات الأكاديمية، والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية لدى الطلاب الموهوبين لما لها من تأثير قوي على السلوك التعليمي الحالي والمستقبلي لهؤلاء الطلاب.

فروض البحث:

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه ونتائج الدراسات السابقة صيغت فروض البحث كالتالي:

١. لا تختلف مجموعات الطلاب الموهوبين في نقطة البداية baseline على أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، العمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية).

٢. لا يوجد أثر للبرنامج الإثرائي الصيفي في تنمية أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، العمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية) لدى

مجموعات الطلاب الموهوبين.

٣. لا يمكن تحديد نسب القيم المضافة للبرنامج الإثرائي الصيفي على أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية) لدى مجموعات الطلاب الموهوبين.

٤. لا تتباين القيمة المضافة للبرنامج الإثرائي على أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، العمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية) باختلاف مجموعات الطلاب الموهوبين.

منهج البحث:

تصميم البحث:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي Quasi-Experimental Design الذي يستخدم التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية. ولم يتضمن تصميم البحث وجود عينة ضابطة، وذلك لصعوبة الحصول على عينة ضابطة تتوافر فيها نفس خصائص العينة التجريبية، حيث تتنوع الخصائص السيكومترية والديموجرافية التي تحتاج إلى ضبط والذي جعل من الصعب على الباحث توفير عينة مكافئة. وقد استخدم الباحث تحليل التجمع Cluster Analysis لتقسيم الطلاب إلى ثلاثة مجموعات وفق مستواهم في المعرفة السابقة، بحيث تقوم كل مجموعة بدور المجموعة الضابطة للمجموعتين الآخرتين. وقد تم التطبيق القبلي أثناء الفترة التمهيدية للبرنامج (٣ أيام قبل تنفيذ البرنامج)، أما التطبيق البعدي فقد تم في اليوم الأخير للبرنامج.

المتغير المستقل:

المتغير المستقل هو البرنامج الإثرائي الصيفي المقام بمدارس البشرى الأهلية.

المتغيرات التابعة:

التوجهات الأكاديمية (الميل نحو القراءة، وبلورة الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية)، والعمليات المعرفية العملية (التفكير الناقد، والمرونة المعرفية، والذكاء العملي)، والسمات الاجتماعية الوجدانية (القيادة، والدافعية، والاستقلالية)، والحساسية الأخلاقية والتي تمثل الأهداف الرئيسة لبرامج الإثرائية.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من(١٤٤) طالباً من الصفين الخامس والسادس الابتدائي، وكان متوسط أعمارهم (١٠,٩٢) سنة وبانحراف معياري (٠,٨٣)، شاركوا جميعاً في التطبيقين القبلي والبعدي

بشكل تطوعي. وقد تم اختيار العينة من الطلاب الذين شاركوا في البرنامج الإثرائي الصيفي الذي أقيم بمدارس البشرى الأهلية بمكة المكرمة صيف عام ٢٠١٣م. وقد تم اختيار البرنامج الصيفي بمدارس البشرى الأهلية نظراً لكونه أحد أقدم البرامج الإثرائية الصيفية التي تقدم للموهوبين في المرحلة الابتدائية، وقد اكتسب البرنامج خبرة من خلال إقامته سبع سنوات متتالية، كما أن هذا البرنامج يعد من أكبر البرامج الإثرائية الصيفية من حيث عدد الطلاب المشاركين. وقد شارك (١٤٧) طالباً في التطبيق القبلي، وفي التطبيق البعدي شارك (١٤٤) طالباً فقط، ولم يكمل ٣ منهم الاختبارات نظراً لسفرهم قبل انتهاء البرنامج، لذا تم استبعادهم من العينة النهائية. وجدير بالذكر هنا أن عينة الدراسة تم اختيارها وفقاً لمعايير المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية. وبشكل عام، يُشترط في الطلاب الذين يلتحقون بالبرامج الإثرائية الصيفية توافر المعايير التالية:

- الحصول على درجة مئينيه تقع ضمن أعلى ٥% على اختبار القدرات المقنن على البيئة السعودية والذي يجريه المركز الوطني للقياس والتقويم خصيصاً لاختيار طلاب برامج موهبة.
- تحصيل دراسي عام يتراوح بين ٩٠-١٠٠ %.
- قد يؤخذ في الاعتبار عند القبول حصول الطالب على مستوى متقدم في أحد المسابقات.

عينة البحث الاستطلاعية:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٣٢٤) طالباً من طلاب الصف الخامس والصف السادس الابتدائي من مدارس الانجال الأهلية، ومدارس جواثا الأهلية، ومدارس الكفاح الأهلية بمدينة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، وقد تباين عدد الطلاب الذين شاركوا في خساب الخصائص السيكومترية للمقاييس (الصدق والثبات) من مقياس لآخر نظراً لغياب بعض الطلاب أو عدم إكمال الاستجابة على المقياس بشكل صحيح.

أدوات البحث:

مقياس التوجهات الأكاديمية (من إعداد الباحث):

يهدف المقياس الحالي إلى قياس التوجهات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. وقد أعد الباحث المقياس الحالي من خلال الاستفادة من بعض الأطر والأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت التوجهات الأكاديمية مثل (Davidson, Bromfield & Beck, 2007; Kelly, 2011; Kelly & Daughtry, 2008; Tippin, Lafreniere & Page, 2012)، وكذلك

بالاستفادة من بعض الأدوات والمقاييس مثل مقياس التوجهات الأكاديمية الذي أعده كل من (Davidson & Beck, 2007) وطوره كل من (Davidson, Beck & Silver, 1999)، ومقياس التوجهات الأكاديمية الذي أعده كل من (Bergh, Hagquist & Starrin, 2011)، ومقياس التوجه المستقبلي الذي أعده كل من (Steinberg et al., 2009). وبناء على ذلك قام الباحث بإعداد صورة أولية من مقياس التوجهات الأكاديمية تتكون من (١٨) مفردة. وتحدد استجابة الطالب على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماما (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا تنطبق (درجتين)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة). وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، والدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للمفردات السالبة، وجميع مفردات المقياس موجبة.

وقد قام الباحث بعرض المقياس على خمسة محكمين مختصين من جامعة الملك فيصل، وجامعة الملك عبدالعزيز، والمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، للتأكد من وضوح المفردات وسلامة الصياغة ومناسبتها لكل بعد. وللتعرف على أنسب تكوين عاملي للمقياس، قام الباحث بدراسة استطلاعية على (٣١٩) طالب بالمرحلة الابتدائية للتعرف على صدق البناء العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي على مفردات المقياس الـ (١٨)، واستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components لـ Hotling، حيث تم التدوير المتعامد بطريقة Varimax من أجل الحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبعاً لكل عامل بعد تدويره. وقد تم انتقاء المفردات ذات التشبعات التي تزيد على (٠,٣) وفقاً لمحك جيلفورد. وأسفر التحليل العاملي عن ثلاثة عوامل فقط تشبعت عليها (١٥) مفردة، و(٣) مفردات تشبعت على أكثر من عامل، وبلغت قيمة التباين الكلي للعوامل (٦٩,٧٠%): العامل الأول (الميل نحو القراءة)، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤,٦٣)، وفسر نسبة (٢٥,٧٢%) من التباين الكلي. العامل الثاني (بلورة الاهتمام الأكاديمي)، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٤,٠٩)، وفسر نسبة (٢٢,٧٤%). العامل الثالث (فاعلية الذات الأكاديمية)، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٣,٨٢%)، وفسر نسبة (٢١,٢٣%).

وقد قام الباحث بإجراء بعض التعديلات على الثلاث مفردات، وللتحقق من تشبع المفردات المفترضة لكل بعد بالبعد الذي يقيس هذه المفردات، ولقد قام الباحث بتحليل استجابات عينة الدراسة على مفردات مقياس التوجهات الأكاديمية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis وطريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method باستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8). وقد أكد وجود العوامل

الثلاثة وهي: العامل الأول (الميل نحو القراءة) وتكون من (٦) مفردات، والعامل الثاني بلورة الاهتمام الأكاديمي وتكون من (٥) مفردات، والعامل الثالث (فاعلية الذات الأكاديمية) وتكون من (٧) مفردات. ويوضح ملحق (١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التوجهات الأكاديمية.

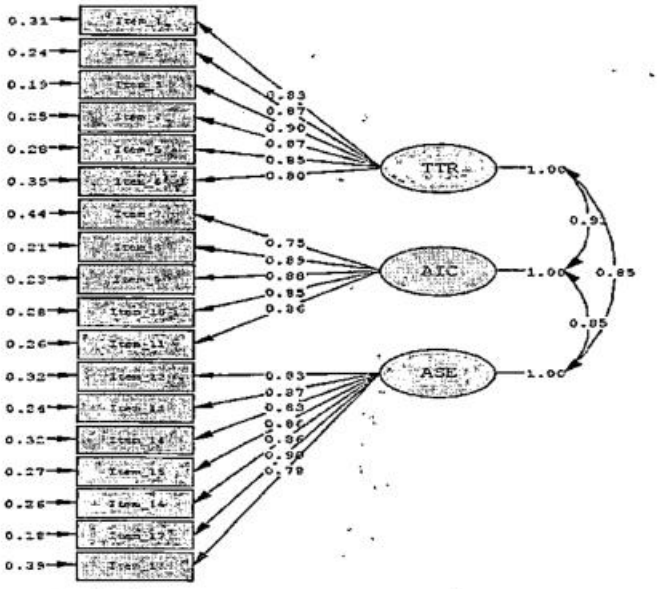
وقد أظهرت النتائج أن قيم معاملات المسار لمفردات مقياس التوجهات الأكاديمية تراوحت بين (٠,٧٥ – ٠,٩٠)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (P≤0.01)، وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي(x^2) بلغت (٢٩٣,٤٨) بدرجات حرية تساوي (١٣٢) ومستوى دلالة (P≤0.001)، أي أن نسبة مربع كاي (x^2/df) تساوي (٢,٢٢) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما أنَّ قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً. ويوضح جدول (١) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات (Joreskog & Sorbom, 2006). كما يوضح شكل (٢) البناء العاملي لمقياس التوجهات الأكاديمية.

جدول (١): مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي	قيمة أفضل مطابقة
نسبة مربع كاي x^2/df	٢,٢٢	٥>x^2/df>٠	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٤	١>RMSEA>٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩١	١>GFI>٠	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٩٣	١>AGFI>٠	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٠	١>NFI>٠	١

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation

GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index



شكل (٢) البناء العاملي لمقياس التوجهات الأكاديمية

أيضاً، تم حساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب إعادة تطبيق المقياس على عينة (٦٨) طالب من طلاب المرحلة الابتدائية بفارق زمني قدره (٢٣) يوم بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وباستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة (٣١٩) طالب. ويظهر جدول (٢) قيم معاملات ثبات مقياس التوجهات الأكاديمية.

جدول (٢): قيم معاملات ثبات مقياس التوجهات الأكاديمية

الأبعاد	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
الميل نحو القراءة	٠,٨٦**	٠,٨٣
بلورة الاهتمام الأكاديمي	٠,٨٤**	٠,٨٢
فاعلية الذات الأكاديمية	٠,٨٥**	٠,٨٤
الدرجة الكلية	٠,٨٨**	٠,٨٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

وتشير النتائج إلى أن جميع قيم معاملات الثبات موجبة ومرتفعة، مما يعني أنَّ المقياس يتمتع بدرجة من الثبات مرتفعة ومرضية.

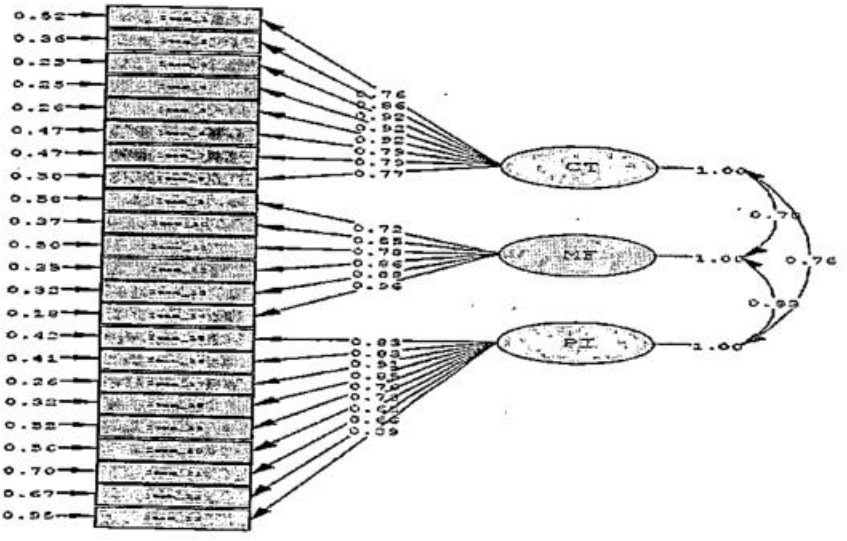
مقياس العمليات المعرفية العملية (إعداد الباحث):

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٣) مفردة تقيس العمليات ما وراء المعرفية، والعمليات المعرفية، والعمليات العملية بشكل متكامل وشمولي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. ويتضمن المقياس ثلاثة أبعاد هي: التفكير الناقد كبعد ما وراء معرفي، والمرونة المعرفية كبعد معرفي، والذكاء العملي كبعد تطبيقي، ويحدد الفرد استجابته لمفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماما (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا تنطبق (درجتين)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة). وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، والدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للمفردات السالبة، وجميع مفردات المقياس موجبة. وقد أعد الباحث المقياس من خلال الإطلاع على بعض المقاييس والدراسات السابقة مثل: (Dennis & Vander, 2010; Gottfredson, 2003; Pintrich, 2004; Wolters, Pintrich & Karabenick, 2003; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009).

وقد قام الباحث بعرض المقياس على خمسة محكمين مختصين من جامعة الملك فيصل، وجامعة الملك عبد العزيز، والمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، للتأكد من وضوح المفردات وسلامة الصياغة ومناسبتها لكل بعد. وللتحقق من تشبع المفردات المفترضة لكل بعد بالبعد الذي يقيس هذه المفردات، قام الباحث بإخضاع استجابات (٣١٥) طالب من طلاب المرحلة الابتدائية على مفردات مقياس العمليات المعرفية العملية للتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method، وباستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8). وقد أكد التحليل البناء الثلاثي للمقياس، ويوضح ملحق (٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العمليات المعرفية العملية.

وقد أظهرت النتائج أن قيم معاملات المسار لمفردات المقياس تراوحت بين (٠,٧٦ – ٠,٩٢) لبعد التفكير الناقد، و(٠,٧٢ – ٠,٩٦) لبعد المرونة المعرفية، و(٠,٣٩ – ٠,٩١) لبعد الذكاء العملي، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($P\leq0.01$)، وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي(x^2) بلغت (٣٥٩,٢٥) بدرجات حرية تساوي (٢٢٧) ومستوى دلالة ($P\leq0.001$)، أي أن نسبة مربع كاي (x^2/df) تساوي (١,٥٨) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما بلغت قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA) (٠,٠٧)، ومؤشر حسن المطابقة (GFI) (٠,٨٨)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI) (٠,٩٠)، ومؤشر المطابقة المعياريّ (NFI) (٠,٩١)، وتشير تلك النتائج

أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً. كما يوضح شكل (٣) البناء العاملي لمقياس المكونات المعرفية العملية.



شكل (٣) البناء العاملي لمقياس العمليات المعرفية العملية

- أيضاً، تم حساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب إعادة تطبيق المقياس على عينة من (٧١) طالب من طلاب المرحلة الابتدائية بفارق زمني قدره (٢٣) يوم بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وباستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة (٣١٥) طالب. ويظهر جدول (٣) قيم معاملات ثبات مقياس المكونات المعرفية العملية.

جدول (٣): قيم معاملات ثبات مقياس المكونات المعرفية العملية

الأبعاد	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
التفكير الناقد	٠,٩٠**	٠,٨٤
المرونة المعرفية	٠,٨٩**	٠,٨٢
الذكاء العملي	٠,٩١**	٠,٨٦
الدرجة الكلية	٠,٩٣**	٠,٨٨

** دالة عند مستوى ٠,٠١

وتشير النتائج إلى أن جميع قيم معاملات الثبات موجبة ومرتفعة، مما يعني أنَّ المقياس يتمتع

بدرجة من الثبات مرتفعة ومرضية.

مقياس السمات الاجتماعية الوجدانية (إعداد الباحث):

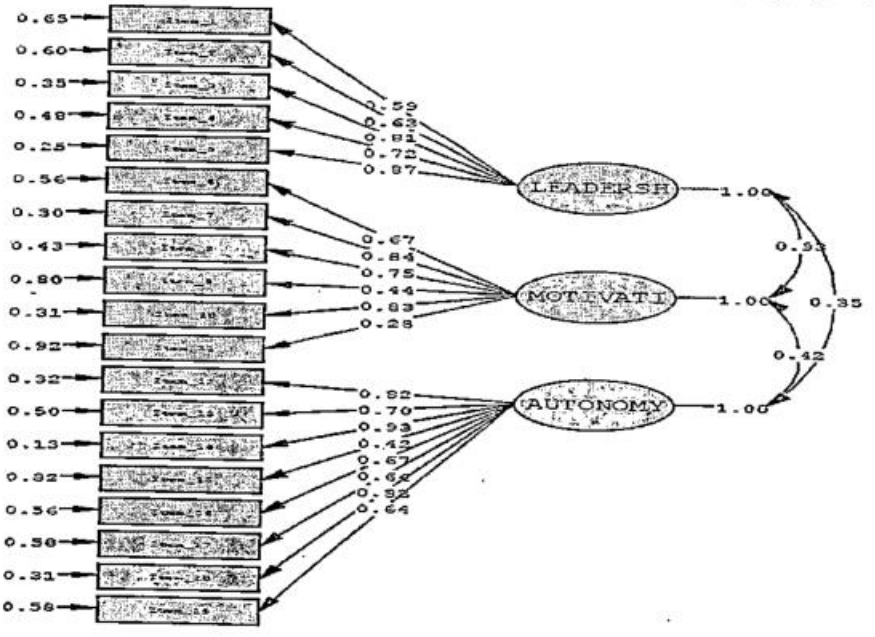
قام الباحث بإعداد مقياس السمات الاجتماعية الوجدانية وتطويره من خلال الاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية والمقاييس والاستبانات ذات العلاقة بأبعاد المقياس (Neihart, 2002; Noom, Dekovica, & Meeus, 1999; Van Tassel-Baska, 2006). تم صياغة استبانة تقرير ذاتي تتكون من (٢١) مفردة تعكس السمات الاجتماعية الوجدانية التي يجب تنميتها لدى الطلاب من أجل التكيف الايجابي. 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). وقد قام الباحث بعرض المقياس على المحكمين للتأكد من وضوح المفردات وسلامة الصياغة ومناسبتها لكل بعد، وقد تم تعديل صياغة (٣) مفردات وفقاً لآراء المحكمين.

وللتعرف على أنسب تكوين عاملي للمقياس، قام الباحث بدراسة استطلاعية على (٣٠٩) طالب بالمرحلة الابتدائية للتعرف على صدق البناء العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي على مفردات المقياس الـ (٢١)، واستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components لـ Hotling، حيث تم التدوير المتعامد بطريقة Varimax من أجل الحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبعاً لكل عامل بعد تدويره. وقد تم انتقاء المفردات ذات التشبعات التي تزيد على (٠,٣) وفقاً لمحك جيلفورد. وأسفر التحليل العاملي عن ثلاثة عوامل فقط تشبعت عليها (١٩) مفردة، وتم حذف (٢) مفردة كانت تشبعاتها أقل من (٠,٣).

وللتحقق من تشبع المفردات المفترضة لكل بعد بالبعد الذي يقيس هذه المفردات، قام الباحث بإخضاع استجابات عينة الدراسة على مفردات مقياس التوجهات الأكاديمية للتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method باستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8). وقد أكد وجود الثلاثة عوامل وهي: العامل الأول يقيس القيادة، وتكون من (٥) مفردات، والعامل الثاني يقيس الدافعية وتكون من (٦) مفردات، والعامل الثالث يقيس الاستقلالية وتكون من (٨) مفردات. ويوضح ملحق (٣) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس السمات الاجتماعية الوجدانية.

وقد أظهرت النتائج أن قيم معاملات المسار لمفردات المقياس تراوحت بين (٠,٦٣ – ٠,٨٧) لبعد القيادة، و(٠,٢٨ – ٠,٨٤) لبعد الدافعية، و(٠,٤٢ – ٠,٩٣) لبعد الاستقلالية، وجميعها دالة

إحصائياً عند مستوي (P≤0.01)، وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (x^2) بلغت (٢٧٤,٩٦) بدرجات حرية تساوي (١٤٩) ومستوى دلالة (P≤0.001)، أي أن نسبة مربع كاي (x^2/df) تساوي (١,٨٥) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما بلغت قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA) (٠,٠٩)، ومؤشر حسن المطابقة (GFI) (٠,٩١)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI) (٠,٨٩)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI) (٠,٩٠)، وتشير تلك النتائج إلى أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً. كما يوضح شكل (٤) البناء العاملي لمقياس السمات الاجتماعية الوجدانية.



شكل (٤) البناء العاملي لمقياس السمات الاجتماعية الوجدانية

تم حساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب إعادة تطبيق المقياس على عينة من (٧٠) طالب من طلاب المرحلة الابتدائية بفارق زمني قدره (٢٣) يوم بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وباستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة (٣٠٩) طالب. ويظهر جدول (٤) قيم معاملات ثبات المقياس.

جدول (٤): قيم معاملات ثبات مقياس السمات الاجتماعية الوجدانية

الأبعاد	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
القيادة	٠,٨٨**	٠,٧٨
الدافعية	٠,٩٠**	٠,٧٩
الاستقلالية	٠,٨٦**	٠,٧٥
الدرجة الكلية	٠,٩٢**	٠,٨١

** دالة عند مستوى ٠,٠١

وتشير النتائج إلى أن جميع قيم معاملات الثبات موجبة ومرتفعة، مما يعني أنّ المقياس يتمتع بدرجة من الثبات مرتفعة ومرضية.

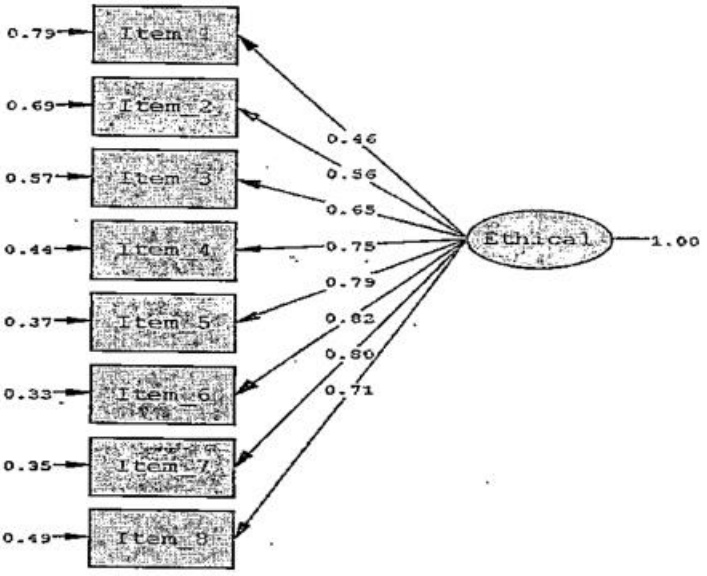
مقياس الحساسية الأخلاقية (إعداد الباحث):

يهدف المقياس الحالي إلى قياس الحساسية الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. وقد أعد الباحث المقياس الحالي اعتماداً على البناء النظري لنظرية كولبرج Kohlberg للنمو الأخلاقي، ومن خلال الاستفادة من بعض الأطر والأدبيات النظرية التي تناولت الحساسية الأخلاقية مثل (Killen & Smetana, 2008; Power, Nuzzi, Narvaez, Lapsley & Hunt, 2008)، وكذلك بالاستفادة من بعض الأدوات والمقاييس مثل المقاييس التي أعدها كل من (Lind, 2006; Reed & Aquino, 2003). وبناء على ذلك قام الباحث بإعداد صورة أولية من مقياس الحساسية الأخلاقية تتكون من (٨) مفردات. وتحدد استجابة الطالب على المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماما (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا تنطبق (درجتين)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة)، وجميع مفردات المقياس موجبة. ونظراً لأن أبعاد الحساسية الأخلاقية تظهر علاقات متشابكة فقد تم تصميم مقياس الحساسية الأخلاقية لقياس عامل واحد فقط.

وقد قام الباحث بتنقيح المقياس بعد عرضه على خمسة محكمين مختصين من جامعة الملك فيصل، وجامعة الملك عبد العزيز، والمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع. وللتأكد من صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على عينة تكونت من (٣١١) طالباً من المرحلة الابتدائية. وللتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس وتشبع المفردات المفترضة التي تقيس هذا المقياس، قام الباحث بإخضاع استجابات عينة البحث على مفردات مقياس الحساسية الأخلاقية للتحليل العاملي التوكيدي. وقد اختبرت مفردات المقياس بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Procedure باستخدام برنامج LISREL (Virsion, 8.8) . وقد أسفر هذا الإجراء عن صدق التكوين العاملي

الأحادي للمقياس، وتشبعت جميع المفردات على هذا العامل بتشبعات مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يعني صدق المفردات التي تقيس الحساسية الأخلاقية دون حذف أيا منها (ملحق ٤).

وقد أظهرت النتائج أن قيم معاملات المسار لمفردات المقياس تراوحت بين (٠,٤٦ – ٠,٨٢)، وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي(x^2) بلغت (٥٨,٧٧) بدرجات حرية تساوي (٢٠) ومستوى دلالة ($P \leq 0.001$)، أي أن نسبة مربع كاي (x^2/df) تساوي (٢,٩٤) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما بلغت قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA) (٠,١١)، ومؤشر حسن المطابقة (GFI) (٠,٨٧)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI) (٠,٩٠)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI) (٠,٨٩)، وتشير تلك النتائج أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً. ويوضح شكل (٥) البناء العاملي لمقياس الحساسية الأخلاقية.



شكل (٥) البناء العاملي لمقياس الحساسية الأخلاقية

وقام الباحث بحساب ثبات المقياس على درجات (٦٧) طالباً بطريقة إعادة التطبيق وذلك بفاصل زمني قدره (٢٣) يوم بين التطبيقين الأول والثاني حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين (٠.٨٩). وباستخدام طريقة ألفا كرونباخ علي درجات (٣١١) طالباً بلغت قيم

معاملات ألفا (٠.٨٣) وهي قيم مقبولة إحصائياً، وتشير إلى ثبات المقياس.

البرنامج الإثرائي الصيفي:

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

إجراءات تطبيق البرنامج:

للتأكد من الإعداد المهنى لفريق تنفيذ البرنامج، قام الباحث كرئيس لفريق قياس جودة البرامج بتدريب 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 البولبانية. 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 علي أساسيات علم الفيزياء والنظريات الهندسية مثل مبادئ

الميكانيكا الكهربية المغناطيسية والموجات والبصريات والديناميكا الحرارية، بالإضافة إلى 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 الرئيسية 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، بالإضافة إلى 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 إنشطة 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 التعرف على قدراتهم وجوانب تميزهم والتغلب على المشكلات التي تعترضهم خلال مدة تنفيذ البرنامج وكذلك إرشادهم اكاديمياً و مهنياً، بالإضافة إلى الخدمات الإرشادية الأخرى التي تشمل الطالب وأسرته والمجتمع المحيط به.

خامساً: المنتج

إضافة إلى ما 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 استخدم 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 استخدم الباحث اختبار تحليل التجمع Cluster Analysis باستخدام طريقة متوسطات التجمعات K-means method، وللتأكد من تمايز التجمعات تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه بين التجمعات الثلاثة. وللتحقق من الفرض الثاني تم استخدم اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة Paired sample t-test بين التطبيقين القبلي والبعدي لكل تجمع من التجمعات الثلاثة للطلاب الموهوبين، بعد التأكد من تحقق شروط استخدامه. وللتحقق من الفرض الثالث قام الباحث بحساب درجة الكسب Gain Score وذلك بطرح درجة التطبيق القبلي لكل طالب في متغير الدراسة من درجة التطبيق البعدي في نفس المتغير. وللتحقق من الفرض الرابع تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA وذلك بعد التحقق من توافر شروط إجراء تحليل التباين في البيانات.

كما قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج LISREL (Version 8.8) للتأكد من صدق البناء العاملي للمقاييس المستخدمة في البحث من خلال، وتحديد الأبعاد المكونة لكل مقياس. 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)

النتائج:

نتائج الفرض الأول:

للتحقق من الفرض الأول والذي ينص على أنه "لا تختلف مجموعات الطلاب الموهوبين في نقطة البداية baseline على أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، العمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية). قام الباحث بإجراء اختبار تحليل التجمع Cluster Analysis باستخدام طريقة متوسطات التجمعات K-means method وذلك بمعالجة بيانات العينة الأساسية على متغيرات كل من: التوجهات الأكاديمية (الميل إلى القراءة، وبلورة

الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية)، والعمليات المعرفية العملية (مهارات التفكير الناقد، والمرونة المعرفية، والذكاء العملي)، والسمات الاجتماعية الوجدانية (القيادة، والدافعية، والاستقلالية)، والحساسية الأخلاقية، ويوضح جدول (٥) نتائج الفرض الأول.

جدول (٥): مراكز التجمعات لمتغيرات البحث وأحجام عيناتها الفرعية

المتغيرات		التجمع الأول (ن=٩٣)		التجمع الثاني (ن=١١٦)		التجمع الثالث (ن=٩٩)	
		M	SD	M	SD	M	SD
التوجهات الأكاديمية	الميل إلى القراءة	٩,٠٤	١,٠٦	١٣,٧٨	١,٦٧	٢٠,٣١	١,٥٧
	بلورة الاهتمام الأكاديمي	٧,٦٣	١,٤٧	١١,١٢	١,٢٧	١٥,٣١	١,٢٦
	فعالية الذات الأكاديمية	١٠,٩٦	١,٣٦	١٦,٢٢	١,٩٩	٢١,٩٨	١,٣٩
العمليات المعرفية العملية	التفكير الناقد	١٢,٨٧	١,٢٩	١٨,٣٢	٢,٩٥	٢٣,٥١	١,٠٤
	المرونة المعرفية	١٠,٣٩	١,٠٥	١٤,١٥	١,٢٨	١٧,٥٣	٠,٩٦
	الذكاء العملي	١١,٧٤	١,١٤	١٦,٠٠	١,٤١	٢٤,٢٧	١,٩٧
السمات الاجتماعية الوجدانية	القيادة	٨,٠٢	٠,٩٢	١٢,٢٠	٠,٩٣	١٥,٤٥	٠,٩٨
	الدافعية	١٠,٤٣	٢,٢٧	١٣,٢٩	٠,٨٧	١٦,٥٩	٠,٩٨
	الاستقلالية	١٠,٨٣	٠,٨٢	١٨,٢٤	١,٠٤	٢٣,٤٣	٠,٨٧
الحساسية الأخلاقية		٩,٦١	٠,٧١	١٦,٠٥	١,٤٧	٢٢,١٨	٠,٩١

يتضح من جدول (٥) أنه يمكن تمييز ثلاثة تجمعات من الطلاب المشاركين في البرنامج الإثرائي وفقاً لنقطة بدايتهم على متغيرات البحث وقد بلغت أحجام العينات الفرعية للتجمعات (٥٤ ، ٤١ ، ٤٩) بنسبة (٣٧,٥٠% ، ٢٨,٤٧% ، ٣٤,٠٣%) من عينة الدراسة الأساسية ويأتي التجمع الأول كأكبر التجمعات من حيث حجم العينة، ويليه التجمع الثالث ثم التجمع الثاني، وفيما يلي المسافات بين مراكز التجمعات النهائية Distances between Final Centers كما بالجدول التالي:

جدول (٦): المسافات بين مراكز التجمعات النهائية للطلاب الموهوبين على متغيرات البحث

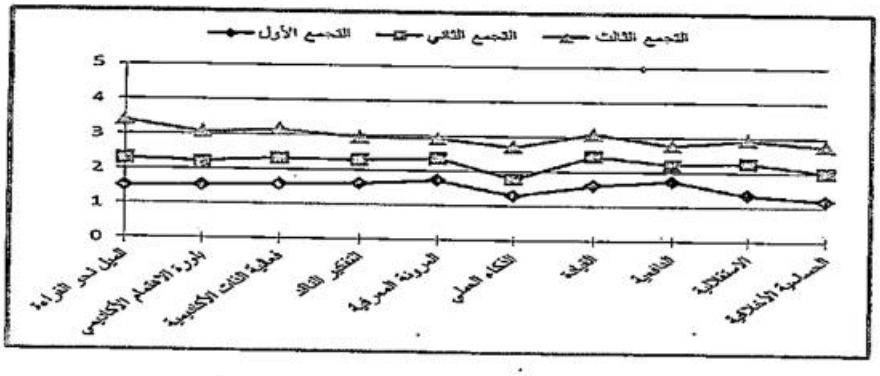
التجمع	الثالث	الثاني
الأول	١٦,١٣	٣٣,١٠
الثاني	١٧,٣٤	---

ويتضح من الجدول (٦) أن المسافات بين التجمعات تبين تمايز أو استقلال التجمعات الثلاث، وللتأكد من صدق تمايز التجمعات استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه بين التجمعات الثلاثة. ويوضح جدول (٧) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين التجمعات الثلاث للطلاب على متغيرات البحث.

جدول (٧): تحليل التباين أحادي الاتجاه بين التجمعات الثلاث للطلاب على متغيرات البحث

المتغيرات		التجميع		الخطأ		قيمة "ف"
		متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	
التوجهات الأكاديمية	الميل إلى القراءة	١٦٣٧,٧٦٥	٢	٢,٠٥٢	١٤١	***٧٩٧,٥٧
	بلورة الاهتمام الأكاديمي	٧٥٧,٢٩١	٢	١,٨١١	١٤١	***٤١٨,١٠
	فعالية الذات الأكاديمية	١٥٥٨,٩١٠	٢	٢,٤٨٢	١٤١	***٦٢٨,١٤
العمليات المعرفية العملية	التفكير الناقد	١٤٥٦,٢٦٧	٢	٣,٤٧٠	١٤١	***٤١٩,٧٢
	المرونة المعرفية	٦٥٧,٠٣١	٢	١,١٩٣	١٤١	***٥٥٠,٩١
	الذكاء العملي	٢٠٥٧,٢٠٢	٢	٢,٣٦٨	١٤١	***٨٦٨,٦٦
السمات الاجتماعية / الوجدانية	القيادة	٧١٥,٢١٥	٢	٠,٨٩٠	١٤١	***٨٠٣,٢٧
	الدافعية	٤٨٨,٣٩٩	٢	٢,٤٧٩	١٤١	***١٩٧,٠٢
	الاستقلالية	٢٠٦٧,١٨٨	٢	٠,٨١٦	١٤١	***٢٥٣٣,٠٠
الحساسية الأخلاقية		٢٠٣٣,٤٠	٢	١,٠٧٩	١٤١	***١٨٨٥,٠٠

ويتضح من جدول (٧) أن تحليل التباين أحادي الاتجاه بين التجمعات الثلاثة يؤكد صدق وجود ثلاثة تجمعات متمايزة لدى الطلاب عينة الدراسة الأساسية على أساس درجاتهم على المقاييس الفرعية لمتغيرات التوجهات الأكاديمية، والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية، ولتحديد بروفيلات التجمعات الثلاث قام الباحث بحساب متوسطات الدرجات للتجمعات الثلاث في متغيرات البحث وتمثيل ذلك بيانياً، وفيما يلي بروفيلات التجمعات الثلاث:



شكل (٦): بروفيلات التجمعات الثلاث في متغيرات البحث

ويمكن وصف بروفيلات التجمعات الثلاث الممثلة في الشكل (٦) كما يلي:

التجمع الأول: يتميز الطلاب الذين ينتمون لهذا التجمع بانخفاض درجاتهم على أبعاد التوجهات الأكاديمية (الميل نحو القراءة، بلورة الاهتمام الأكاديمي، فعالية الذات الأكاديمية)، وأبعاد العمليات

المعرفية العملية (التفكير الناقد، المرونة المعرفية، الذكاء العملي)، وأبعاد السمات الاجتماعية الوجدانية (القيادة، الدافعية، الاستقلالية)، وانخفاض الحساسية الأخلاقية لديهم، ويطلق الباحث على هذا النمط أو التجمع الأداء المنخفض.

التجمع الثاني: يتميز الطلاب الذين ينتمون لهذا التجمع بأن درجاتهم متوسطة في أبعاد التوجهات الأكاديمية (الميل نحو القراءة، بلورة الاهتمام الأكاديمي، فعالية الذات الأكاديمية)، وأبعاد العمليات المعرفية العملية (التفكير الناقد، المرونة المعرفية)، وأبعاد السمات الاجتماعية الوجدانية (القيادة، الدافعية، الاستقلالية)، والحساسية الأخلاقية، بينما درجاتهم منخفضة على بعد الذكاء العملي، ويطلق الباحث على هذا النمط أو التجمع الأداء المتوسط.

التجمع الثالث: يتميز الطلاب الذين ينتمون لهذا التجمع بأن درجاتهم مرتفعة – إلى حد ما – في أبعاد التوجهات الأكاديمية (الميل نحو القراءة، بلورة الاهتمام الأكاديمي، فعالية الذات الأكاديمية)، وبعد القيادة من أبعاد السمات الاجتماعية الوجدانية، ودرجاتهم فوق المتوسط في أبعاد العمليات المعرفية العملية (التفكير الناقد، المرونة المعرفية، الذكاء العملي)، وأبعاد السمات الاجتماعية الوجدانية (الدافعية، الإستقلالية)، والحساسية الأخلاقية، ويطلق الباحث على هذا النمط أو التجمع الأداء المرتفع.

نتائج الفرض الثاني:

للتحقق من الفرض الثاني والذي ينص على أنه "لا يوجد أثر للبرنامج الإثرائي الصيفي في تنمية أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، العمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية) لدى مجموعات الطلاب الموهوبين"، استخدم الباحث اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة Paired sample t-test بين التطبيقين القبلي والبعدي لكل تجمع من التجمعات الثلاثة للطلاب الموهوبين، بعد التأكد من تحقق شروط استخدامه مع عينة البحث الحالي، كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج الإثرائي الصيفي على متغيرات البحث التابعة. وفيما يلي عرض النتائج:

أولاً: أثر البرنامج الإثرائي الصيفي على الطلاب ذوي الأداء المنخفض (التجمع الأول)

جدول (٨): أثر البرنامج الإثرائي الصيفي على الطلاب ذوي الأداء المنخفض (التجمع الأول)

المتغيرات		التطبيق	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة "ت"	حجم الأثر
التوجهات الأكاديمية	الميل نحو القراءة	قبلي	٥٤	٩,٠٤	١,٠٦	٥٣	***٣٨,٤٧	(٠,٩٧) كبير
		بعدي	٥٤	٢٢,٩١	١,٨٧			
	بلورة الاهتمام الأكاديمي	قبلي	٥٤	٧,٦٣	١,٤٧	٥٣	***٤١,٤٨	(٠,٩٧) كبير
		بعدي	٥٤	١٨,٨٣	١,٩٤			
	فعالية الذات الأكاديمية	قبلي	٥٤	١٠,٩٦	١,٣٦	٥٣	***٥٤,٥٠	(٠,٩٨) كبير
		بعدي	٥٤	٢٤,٠٩	١,٥٧			
العمليات المعرفية العملية	التفكير الناقد	قبلي	٥٤	١٢,٨٧	١,٢٩	٥٣	***٣٢,٢٨	(٠,٩٥) كبير
		بعدي	٥٤	٢٨,٧٦	٣,٧٦			
	المرونة المعرفية	قبلي	٥٤	١٠,٣٩	١,٠٥	٥٣	***٣٤,٣٢	(٠,٩٦) كبير
		بعدي	٥٤	٢٣,١٣	٢,٤٧			
	الذكاء العملي	قبلي	٥٤	١١,٧٤	١,١٤	٥٣	***٣٤,٤١	(٠,٩٦) كبير
		بعدي	٥٤	٣٣,٦١	٤,٦٧			
السمات الاجتماعية الوجدانية	القيادة	قبلي	٥٤	٨,٠٢	٠,٩٢	٥٣	***٤٦,١٦	(٠,٩٨) كبير
		بعدي	٥٤	١٨,٦٧	١,٦٠			
	الدافعية	قبلي	٥٤	١٠,٤٣	٢,٢٧	٥٣	***٣٠,٥١	(٠,٩٥) كبير
		بعدي	٥٤	٢٣,٩٦	٢,٠٩			
	الاستقلالية	قبلي	٥٤	١٠,٨٣	٠,٨٢	٥٣	***٣٥,٣٣	(٠,٩٦) كبير
		بعدي	٥٤	٢٨,٦٩	٣,٧٦			
الحساسية الأخلاقية		قبلي	٥٤	٩,٦١	٠,٧١	٥٣	***٤٩,٣٤	(٠,٩٨) كبير
		بعدي	٥٤	٢٩,٠٧	٣,٠٦			

*** دال عند مستوى ٠,٠٠١

أظهرت النتائج في جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التجمع الأول في القياسين القبلي والبعدي في جميع أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية) لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيم "ت": (٣٨,٤٧) لبعد الميل إلى القراءة، و(٤١,٤٨) لبعد بلورة الاهتمام الأكاديمي، و(٥٤,٥٠) لبعد فاعلية الذات الأكاديمية، و(٣٢,٢٨) لبعد التفكير الناقد، و(٣٤,٣٢) لبعد المرونة المعرفية، و(٣٤,٤١) لبعد الذكاء العملي، و(٤٦,١٦) لبعد القيادة، و(٣٠,٥١) لبعد الدافعية، و(٣٥,٣٣) لبعد الاستقلالية،

و(٤٩,٣٤) لبعد الحساسية الأخلاقية، وهي جميعها قيم دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يدل على حدوث تحسن في أداء طلاب التجمع الأول بعد تطبيق البرنامج الإثرائي، كما كان حجم تأثير البرنامج الإثرائي كبيرًا على جميع الأبعاد، وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الايجابي للبرنامج على تنمية أداء الطلاب الموهوبين ذوي الأداء المتوسط.

ثانياً: أثر البرنامج الإثرائي الصيفي على أداء الطلاب ذوي الأداء المتوسط (التجمع الثاني)

جدول (٩): أثر البرنامج الإثرائي الصيفي على الطلاب ذوي الأداء المتوسط (التجمع الثاني)

المتغيرات		التطبيق	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة "ت"	حجم الأثر
التوجهات الأكاديمية	الميل نحو القراءة	قبلي	٤١	١٣,٧٨	١,٦٧	٤٠	٣٠,٦٥***	(٠,٩٦) كبير
		بعدي	٤١	٢٣,٦٦	١,٤١			
	بلورة الاهتمام الأكاديمي	قبلي	٤١	١١,١٢	١,٢٧		٢٢,٩٧***	(٠,٩٣) كبير
		بعدي	٤١	١٩,٤٩	٢,٠٤			
	فعالية الذات الأكاديمية	قبلي	٤١	١٦,٢٢	١,٩٩		١٣,٩٣***	(٠,٨٣) كبير
		بعدي	٤١	٢٤,٧٦	٢,٥٦			
العمليات المعرفية العملية	التفكير الناقد	قبلي	٤١	١٨,٣٢	٢,٩٥		١٩,٦٤***	(٠,٩١) كبير
		بعدي	٤١	٢٩,٧١	٢,٤٨			
	المرونة المعرفية	قبلي	٤١	١٤,١٥	١,٢٨		٢٢,٩١***	(٠,٩٣) كبير
		بعدي	٤١	٢٣,٨٣	٢,٤٠			
	الذكاء العملي	قبلي	٤١	١٦,٠٠	١,٤١		٣٤,١٥***	(٠,٩٧) كبير
		بعدي	٤١	٣٤,٣٤	٣,٣٤			
السمات الاجتماعية الوجدانية	القيادة	قبلي	٤١	١٢,٢٠	٠,٩٣		١٧,٤٩***	(٠,٨٨) كبير
		بعدي	٤١	١٩,١٧	٢,٠٨			
	الدافعية	قبلي	٤١	١٣,٢٩	٠,٨٧		٣١,٤٨***	(٠,٩٦) كبير
		بعدي	٤١	٢٥,٧٣	٢,١٣			
	الاستقلالية	قبلي	٤١	١٨,٢٤	١,٠٤		٣١,٦٢***	(٠,٩٦) كبير
		بعدي	٤١	٣٢,٦٣	٢,٧٣			
الحساسية الأخلاقية		قبلي	٤١	١٦,٠٥	١,٤٧		٢١,٤١***	(٠,٩٢) كبير
		بعدي	٤١	٢٩,٤٦	٣,١٠			

*** دال عند مستوى ٠,٠٠١

أظهرت النتائج في جدول (٩) أن قيم "ت" بلغت (٣٠,٦٥) لبعد الميل إلى القراءة، و(٢٢,٩٧) لبعد بلورة الاهتمام الأكاديمي، و(١٣,٩٣) لبعد فعالية الذات الأكاديمية، و(١٩,٦٤) لبعد التفكير الناقد، و(٢٢,٩١) لبعد المرونة المعرفية، و(٣٤,١٥) لبعد الذكاء العملي، و(١٧,٤٩) لبعد القيادة، و(٣١,٤٨) لبعد الدافعية، و(٣١,٦٢) لبعد الاستقلالية، و(٢١,٤١) لبعد الحساسية الأخلاقية وهي جميعها قيم دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، وتلك النتائج تشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التجمع الثاني في القياسين القبلي والبعدي في جميع أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، والعمليات

المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية) لصالح القياس البعدي، مما يدل على حدوث تحسن في أداء طلاب التجمع الثاني بعد تطبيق البرنامج الإثرائي، كما كان حجم تأثير البرنامج الإثرائي كبيرًا على جميع الأبعاد، وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الايجابي للبرنامج على تنمية أداء الطلاب الموهوبين ذوي الأداء المتوسط.

ثالثاً: أثر البرنامج الإثرائي الصيفي على ذوي الأداء المرتفع (التجمع الثالث)

جدول (١٠): أثر البرامج الإثرائي الصيفي على الطلاب ذوي الأداء المرتفع (التجمع الثالث)

المتغيرات		التطبيق	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة "ت"	حجم الأثر
التوجهات الأكاديمية	الميل نحو القراءة	قبلي	٤٩	٢٠,٣١	١,٥٧	٤٨	١٦,٣٠***	(٠,٨٥) كبير
		بعدي	٤٩	٢٥,٤١	١,٦٨			
	بلورة الاهتمام الأكاديمي	قبلي	٤٩	١٥,٣١	١,٢٦	٤٨	٨,٢٤***	(٠,٥٩) متوسط
		بعدي	٤٩	٢٠,٣٥	٣,٣٦			
	فعالية الذات الأكاديمية	قبلي	٤٩	٢١,٩٨	١,٣٩	٤٨	٩,٩٩***	(٠,٦٨) متوسط
		بعدي	٤٩	٢٥,٠٠	١,٤٠			
العمليات المعرفية العملية	التفكير الناقد	قبلي	٤٩	٢٣,٥١	١,٠٤	٤٨	١٥,٠٩***	(٠,٨٣) كبير
		بعدي	٤٩	٢٩,٥١	٢,١٨			
	المرونة المعرفية	قبلي	٤٩	١٧,٥٣	٠,٩٦	٤٨	٢٢,٦٧***	(٠,٩٢) كبير
		بعدي	٤٩	٢٥,٠٤	١,٩٦			
	الذكاء العملي	قبلي	٤٩	٢٤,٢٧	١,٩٧	٤٨	١٨,٣٦***	(٠,٨٨) كبير
		بعدي	٤٩	٣٥,٩٨	٣,٥٣			
السمات الاجتماعية الوجدانية	القيادة	قبلي	٤٩	١٥,٤٥	٠,٩٨	٤٨	١٥,٩٩***	(٠,٨٤) كبير
		بعدي	٤٩	٢٠,٢٧	١,٧٧			
	الدافعية	قبلي	٤٩	١٦,٥٩	٠,٩٨	٤٨	٣٦,١٨***	(٠,٩٧) كبير
		بعدي	٤٩	٢٦,٤٧	١,٦٠			
	الاستقلالية	قبلي	٤٩	٢٣,٤٣	٠,٨٧	٤٨	١٨,٩٠***	(٠,٨٨) كبير
		بعدي	٤٩	٣٣,٠٢	٣,٤٠			
الحساسية الأخلاقية		قبلي	٤٩	٢٢,١٨	٠,٩١	٤٨	٢٢,٦٨***	(٠,٩٢) كبير
		بعدي	٤٩	٣١,٠٠	٢,٦٧			

أوضحت النتائج في جدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب التجمع الثالث في القياسين القبلي والبعدي في جميع أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية) لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيم "ت": (١٦,٣٠) لبعد الميل نحو القراءة، و(٨,٢٤) لبعد بلورة الاهتمام الأكاديمي، و(٩,٩٩) لبعد فاعلية الذات الأكاديمية، و(١٥,٠٩) لبعد التفكير الناقد، و(٢٢,٦٧) لبعد المرونة المعرفية، و(١٨,٣٦) لبعد الذكاء العملي، و(١٥,٩٩) لبعد القيادة، و(٣٦,١٨) لبعد الدافعية، و(١٨,٩٠) لبعد الاستقلالية، و(٢٢,٦٨) لبعد الحساسية الأخلاقية، وهي جميعها قيم دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يدل على تأثير تطبيق البرنامج الإثرائي في تحسن أداء طلاب التجمع الثالث، كما كان حجم تأثير البرنامج الإثرائي

كبيرًا على أبعاد (الميل إلى القراءة، والتفكير الناقد، والمرونة المعرفية، والذكاء العملي، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية، والحساسية الأخلاقية)، بينما كان حجم تأثير البرنامج متوسط على بعدي (بلورة الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية) وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الايجابي للبرنامج على تنمية أداء الطلاب الموهوبين ذوي الأداء المرتفع.

نتائج الفرض الثالث:

للتحقق من الفرض الثالث والذي ينص على أنه "لا يمكن تحديد نسب القيم المضافة للبرنامج الإثرائي الصيفي على أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية) لدى مجموعات الطلاب الموهوبين"، قام الباحث بحساب درجة الكسب Gain Score وذلك بطرح درجة التطبيق القبلي لكل طالب في متغير الدراسة من درجة التطبيق البعدي في نفس المتغير، ويتم حساب متوسط الكسب للمجموعة بجمع درجات الكسب لجميع طلاب المجموعة وقسمتها على عددهم (Schochet & Chiang, 2010). وتم حساب نسبة الكسب (القيمة المضافة) بالمعادلة التالية:

$$\text{نسبة القيمة المضافة} = \frac{(\text{م}٢ - \text{م}١)}{\text{الدرجة القصوى للمقياس}} \times ١٠٠$$

حيث (م٢) متوسط درجات التطبيق البعدي، و(م١) متوسط درجات التطبيق القبلي.

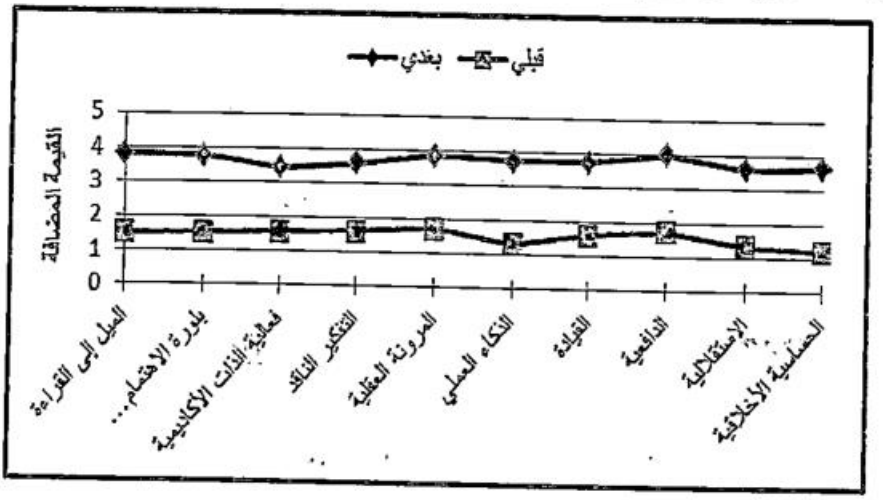
ويوضح جدول (١١) درجة الكسب ونسبة القيمة المضافة لأداء الطلاب في كل تجمع من التجمعات الثلاثة.

جدول (١١): درجة الكسب ونسبة القيمة المضافة لأداء الطلاب في كل تجمع من التجمعات الثلاثة

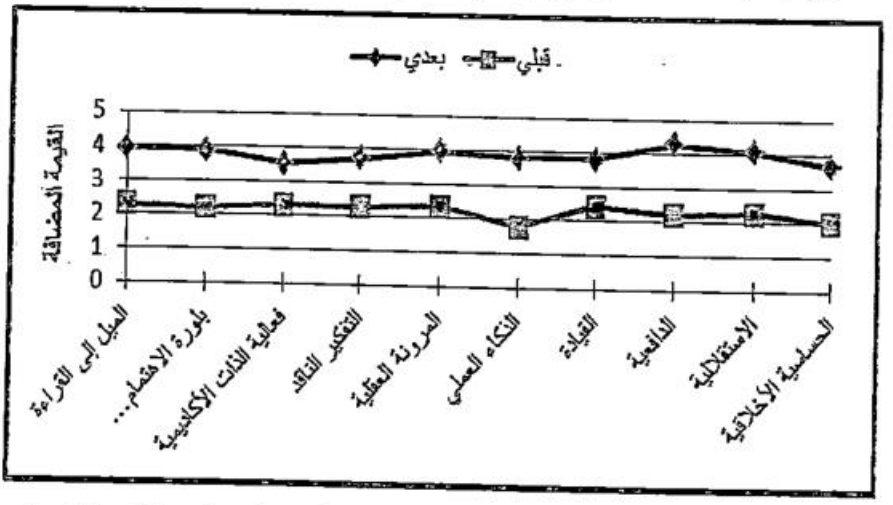
المتغيرات		التجمع الأول (الأداء المنخفض)		التجمع الثاني (الأداء المتوسط)		التجمع الثالث (الأداء المرتفع)	
		Gain	نسبة القيمة المضافة	Gain	نسبة القيمة المضافة	Gain	نسبة القيمة المضافة
التوجهات الأكاديمية	الميل إلى القراءة	١٣,٨٧	%٤٦,٢٣	٩,٨٨	%٣٢,٩٣	٥,١٠	%١٧,٠٠
	بلورة الاهتمام الأكاديمي	١١,٢٠	%٣٧,٣٣	٨,٣٧	%٣٣,٤٨	٥,٠٤	%٢٠,١٦
	فاعلية الذات الأكاديمية	١٣,١٣	%٣٧,٥١	٨,٥٤	%٢٤,٤٠	٣,٠٢	%٨,٦٣
العمليات المعرفية العملية	التفكير الناقد	١٥,٨٩	%٣٩,٧٣	١١,٣٩	%٢٨,٤٨	٦,٠٠	%١٧,١٤
	المرونة المعرفية	١٢,٧٤	%٤٢,٤٧	٩,٦٨	%٣٢,٢٧	٧,٥١	%٢٥,٠٣
	الذكاء العملي	٢١,٨٧	%٤٨,٦٠	١٨,٣٤	%٤٠,٧٦	١١,٧١	%٢٦,٠٢
السمات الاجتماعية الوجدانية	القيادة	١٠,٦٥	%٤٢,٦٠	٦,٩٧	%٢٧,٩٢	٤,٨٢	%١٩,٢٨
	الدافعية	١٣,٥٣	%٤٥,١٣	١٢,٤٤	%٤١,٤٧	٩,٨٨	%٣٢,٩٣
	الاستقلالية	١٧,٨٦	%٤٤,٦٣	١٤,٣٩	%٣٥,٩٨	٩,٥٩	%٢٣,٩٨
الحساسية الأخلاقية		١٩,٤٦	%٤٨,٦٥	١٣,٤١	%٣٣,٥٥	٨,٨٢	%٢٢,٠٥

أظهرت النتائج في جدول (١١) أن نسب القيمة المضافة على أبعاد التوجهات الأكاديمية التي اكتسبها الطلاب المشاركين في البرنامج الإثرائي الصيفي تراوحت بين: (١١,٢٠% – ١٣,٨٧%) للطلاب ذوي الأداء المنخفض، و(٣٧,٣٣% – ٤٦,٢٣%) للطلاب ذوي الأداء المتوسط، و(٨,٦٣% – ٢٠,١٦%) للطلاب ذوي الأداء المرتفع. وتراوحت نسب القيمة المضافة على أبعاد العمليات المعرفية بين (٣٩,٧٣% – ٤٨,٦٠%) للطلاب ذوي الأداء المنخفض، و(٢٨,٤٨% – ٤٠,٧٦%) للطلاب ذوي الأداء المتوسط، و(١٧,١٤% – ٢٦,٠٢%) للطلاب ذوي الأداء المرتفع. وبالنسبة لأبعاد السمات الاجتماعية الوجدانية تراوحت نسب القيمة المضافة بين (٤٢,٦٠% – ٤٥,١٣%) للطلاب ذوي الأداء المنخفض، و(٢٧,٩٢% – ٤١,٤٧%) للطلاب ذوي الأداء المتوسط، و(١٩,٢٨% – ٣٢,٩٣%) للطلاب ذوي الأداء المرتفع. بينما بلغت نسبة القيمة المضافة للبرنامج الإثرائي الصيفي على الحساسية الأخلاقية للطلاب ذوي الأداء المنخفض (٤٨,٦٥%)، و(٣٣,٥٥%) للطلاب ذوي الأداء المتوسط، و(٢٢,٠٥%) للطلاب ذوي الأداء المرتفع. وتشير تلك النتائج إلى فعالية البرنامج الإثرائي الصيفي في اكساب الطلاب المشاركين في البرنامج قيمة مضافة على أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية). وتوضح الأشكال (٧)، و(٨)، و(٩) القيمة

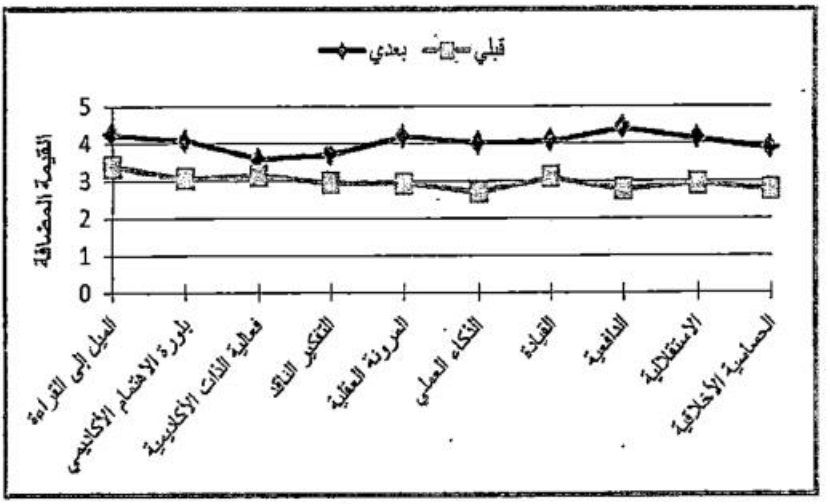
المضافة للبرنامج الإثرائي الصيفي على أداء الطلاب ذوي الاداء المنخفض، والاداء المتوسط، والاداء المرتفع على التوالي.



شكل (٧) القيمة المضافة للبرنامج الإثرائي الصيفي على أداء الطلاب ذوي الأداء المنخفض



شكل (٨) القيمة المضافة للبرنامج الإثرائي الصيفي على أداء الطلاب ذوي الأداء المتوسط



شكل (٩) القيمة المضافة للبرنامج الإثرائي الصيفي على أداء الطلاب ذوي الأداء المرتفع

نتائج الفرض الرابع:

للتحقق من الفرض الرابع والذي ينص على أنه "لا تتباين القيمة المضافة للبرنامج الإثرائي على أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، العمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية) باختلاف مجموعات الطلاب الموهوبين"، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA للوقوف على الفروق بين متوسطات القيمة المضافة التي أكسبها البرنامج الإثرائي الصيفي للطلاب ذوي الأداء (المنخفض، والمتوسط، والمرتفع) على أبعاد متغيرات (التوجهات الأكاديمية، العمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية)، وذلك بعد التحقق من توافر شروط إجراء تحليل التباين في البيانات. ويوضح جدول (١٢) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA وفقًا لأداء الطلاب (المنخفض، والمتوسط، والمرتفع).

جدول (١٢): تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA وفقًا لأداء الطلاب (المنخفض، والمتوسط، والمرتفع)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Scheffe
الميل إلى القراءة	بين المجموعات	١٩٧٦,٠٣	٢	١٨٠,٢٣	***١٨٠,٢٣	ج>ب>أ
	داخل المجموعات	٧٧٢,٩٧	١٤١	٥,٤٨		
	المجموع	٢٧٤٩,٠٠	١٤٣			
بلورة الاهتمام الأكاديمي	بين المجموعات	٩٧٥,٩٧	٢	٤٨٧,٩٩	***٥٢,٦٨	ج>ب>أ
	داخل المجموعات	١٣٠٦,١٩	١٤١	٩,٢٦		
	المجموع	٢٢٨٢,١٦	١٤٣			
فعالية الذات الأكاديمية	بين المجموعات	٢٦٢٦,٧٣	٢	١٣١٣,٣٦	***١٨٥,٦٩	ج>ب>أ
	داخل المجموعات	٩٩٧,٢٧	١٤١	٧,٠٧		
	المجموع	٣٦٢٣,٩٩	١٤٣			
التفكير الناقد	بين المجموعات	٢٥١٣,٤٠	٢	١٢٥٦,٧٠	***١٠٩,٥٨	ج>ب>أ
	داخل المجموعات	١٦١٧,٠٩	١٤١	١١,٤٧		
	المجموع	٤١٣٠,٤٩	١٤٣			
المرونة المعرفية	بين المجموعات	٧١٢,٣٣	٢	٣٥٦,١٧	***٥٣,١٢	ج>ب>أ
	داخل المجموعات	٩٤٥,٤٩	١٤١	٦,٧١		
	المجموع	١٦٥٧,٨٣	١٤٣			

تابع جدول (١٢): تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA وفقًا لأداء الطلاب (المنخفض، والمتوسط، والمرتفع)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Scheffe
الذكاء العملي	بين المجموعات	٢٦٩٩,٥١	٢	١٣٤٩,٧٦	***٧٣,٥٦	ج>ب>أ
	داخل المجموعات	٢٥٨٧,٣١	١٤١	١٨,٣٥		
	المجموع	٥٢٨٦,٨٣	١٤٣			
القيادة	بين المجموعات	٨٩٧,٣٦	٢	٤٤٨,٦٨	***١٠٠,٩٦	ج>ب>أ
	داخل المجموعات	٦٢٦,٦٤	١٤١	٤,٤٤		
	المجموع	١٥٢٣,٩٩	١٤٣			
الدافعية	بين المجموعات	٣٥٦,١٥	٢	١٧٨,٠٧	***٢٥,٢٤	ج>ب>أ
	داخل المجموعات	٩٩٤,٧٩	١٤١	٧,٠٦		
	المجموع	١٣٥٠,٩٤	١٤٣			
الاستقلالية	بين المجموعات	١٧٥٩,١٥	٢	٨٧٩,٥٧	***٧٣,٩٨	ج>ب>أ
	داخل المجموعات	١٦٧٦,٤١	١٤١	١١,٨٩		
	المجموع	٣٤٣٥,٥٦	١٤٣			
الحساسية الأخلاقية	بين المجموعات	٢٩٤٠,٢٧	٢	١٤٧٠,١٣	***١٤٣,٤٨	ج>ب>أ
	داخل المجموعات	١٤٤٤,٧٢	١٤١	١٠,٢٥		
	المجموع	٤٣٨٤,٩٩	١٤٣			

ج: الأداء المرتفع؛ ب: الأداء المتوسط؛ أ: الأداء المنخفض

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($p<0.001$) بين متوسطات القيمة المضافة التي اكسبها للبرنامج الإثرائي الصيفي على جميع أبعاد متغيرات الدراسة حيث بلغت قيم (F): (١٨٠,٢٣) لبعد الميل إلى القراءة، و(٥٢,٦٨) لبعد بلورة الاهتمام الأكاديمي، و(١٨٥,٦٩) لبعد فعالية الذات الأكاديمية، و(١٠٩,٥٨) لبعد التفكير الناقد، و(٥٣,١٢) لبعد المرونة المعرفية، و(٧٣,٥٦) لبعد الذكاء العملي، (١٠٠,٩٦) لبعد القيادة، و(٢٥,٢٤) لبعد الدافعية، و(٧٣,٩٨) لبعد الاستقلالية، و(١٤٣,٤٨) للحساسية الأخلاقية.

وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية Post Hoc، ويوضح جدول (١٣) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية Post Hoc.

جدول (١٣): نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية Post Hoc

الأداء		الفروق بين المتوسطات									
		الميل نحو القراءة	الاهتمام الأكاديمي	فعالية الذات	التفكير الناقد	المرونة المعرفية	الذكاء العملي	القيادة	الدافعية	الاستقلالية	الحساسية الأخلاقية
منخفض	متوسط	٣,٩٩**	٢,٨٤**	٤,٥٩**	٤,٥٠**	٣,٠٦**	٣,٥٣**	٣,٦٧**	١,١٠*	٣,٤٦**	٦,٠٥**
منخفض	مرتفع	٨,٧٧**	٦,١٦**	١٠,١١**	٩,٨٩**	٥,٢٣**	١٠,١٦**	٥,٨٣**	٣,٦٦*	٨,٢٦**	١٠,٦٥**
متوسط	مرتفع	٤,٧٨**	٣,٣٣**	٥,١٢**	٥,٣٩**	٢,١٧**	٦,٦٣**	٢,١٦**	٢,٥٦*	٤,٨٠**	٤,٦٠**

أظهرت النتائج في جدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($p<0.01$) في المقارنات بين متوسطات القيمة المضافة للبرنامج الإثرائي الصيفي على ذوي الأداء المنخفض والأداء المتوسط والأداء المرتفع على جميع أبعاد المتغيرات (الميل نحو القراءة، والاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية، والتفكير الناقد، والمرونة المعرفية، والذكاء العملي، والقيادة، والدافعية، والاستقلالية، والحساسية الأخلاقية). وكانت المقارنات بين ذوي الأداء المنخفض والأداء المتوسط لصالح الأداء المنخفض، وبين ذوي الأداء المنخفض والأداء المرتفع لذوي الأداء المنخفض، وبين ذوي الأداء المتوسط والأداء المرتفع لصالح ذوي الأداء المتوسط. وهذه النتائج تشير إلى فعالية البرنامج في إكساب طلاب التجمع الأول (الأداء المنخفض) قيمة مضافة أكبر من طلاب التجمع الثاني (الأداء المتوسط)، وطلاب التجمع الثالث (الأداء المرتفع)، كما أكسب طلاب التجمع الثاني (المتوسط) قيمة مضافة أكبر مما أكسبه لطلاب التجمع الثالث (الأداء المرتفع).

مناقشة النتائج:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على القيمة المضافة التي يمكن أن يكسبها البرنامج الإثرائي الصيفي الذي تم تنفيذه بمدرسة البشرى الابتدائية الأهلية بالمملكة العربية السعودية – كأحد البرامج الإثرائية الصيفية لمؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع التي تطبق بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية – على أداء الطلاب الموهوبين في أبعاد (التوجهات الأكاديمية، والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية).

أولاً: اختلاف مجموعات الطلاب الموهوبين في نقطة البداية (المعرفة السابقة) على الأداء

أشارت النتائج إلى تمييز ثلاثة تجمعات من الطلاب المشاركين في البرنامج الإثرائي وفقاً لنقطة بدايتهم على متغيرات البحث وقد بلغت أحجام العينات الفرعية للتجمعات (٥٤ ، ٤١ ، ٤٩) بنسبة (٣٧,٥٠% ، ٢٨,٤٧% ، ٣٤,٠٣%). وأكدت نتائج تحليل التباين الاتجاه بين التجمعات الثلاثة صدق وجود ثلاثة تجمعات متمايزة (الأداء المنخفض، والأداء المتوسط، والأداء المرتفع) لدى الطلاب عينة الدراسة الأساسية على أساس درجاتهم على المقاييس الفرعية لمتغيرات التوجهات الأكاديمية، والعمليات المعرفية العملية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والحساسية الأخلاقية. ويمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى أن الطلاب عينة الدراسة من مدارس متعددة ومختلفة لذا من الممكن أن يكون بعض الطلاب قد التحقوا ببرامج للموهوبين بالمدرسة، أو أن بعض الطلاب شاركوا في بعض البرامج والأنشطة الإثرائية في مدارسهم.

وفي هذا الصدد يشير كل من (Matthews & Olszewski-Kubilius, 2008) بأن أداء الطلاب الذين التحقوا ببرامج للموهوبين كان أفضل من كل من الطلاب الذين تلقوا خدمات خاصة في فصول غير متجانسة والطلاب الذين لم يتلقوا خدمات على الإطلاق. كما أوضح (Delcourt et al., 1994) إلى أن مديري المدارس يروا أن الطلاب الذين شاركوا في برامج للموهوبين حدثت تغييرات إيجابية واضحة وكبيرة جداً في شخصياتهم بعد مرور أسابيع عديدة. وهذه النتائج تدعم فرضية أن المشاركة في برامج معدة جيداً مع أقران متحمسين ومعلمين متميزين يمكن أن تحدث آثاراً بعيدة المدى في حياة أولئك الطلاب.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت وتوصلت إليه دراسة كل من (مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ٢٠١٠؛ Aljughaiman & Ayoub, 2012; Delcourt et al., 1994; Matthews et al., 2008).

ثانياً: أثر البرنامج الإثرائي الصيفي في تنمية أداء الطلاب

أظهرت النتائج أن البرنامج الإثرائي الصيفي له تأثير دال إحصائياً على الطلاب ذوي التجمعات الثلاثة (الأداء المنخفض، والأداء المتوسط، والأداء المرتفع) على أبعاد كل من: التوجهات الأكاديمية (الميل إلى القراءة، وبلورة الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية)، والعمليات المعرفية العملية (التفكير الناقد، والمرونة المعرفية، والذكاء العملي)، والسمات الاجتماعية الوجدانية (القيادة، والدافعية، والاستقلالية)، والحساسية الأخلاقية، وأن هذا التأثير كان دالاً إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) على جميع الأبعاد، وأشارت النتائج أن حجم الأثر للبرنامج الإثرائي الصيفي كبير على جميع الأبعاد لدى الطلاب ذوي التجمعات الثلاثة فيما عدا بعدي (بلورة الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية) لدى طلاب التجمع الثالث (الأداء المرتفع) كان حجم الأثر متوسط. وهذه النتائج تشير إلى وجود تأثير كبير للبرنامج على أبعاد التوجهات الأكاديمية (الميل إلى القراءة، وبلورة الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية)، وأبعاد العمليات المعرفية العملية (التفكير الناقد، والمرونة المعرفية، والذكاء العملي)، وأبعاد السمات الاجتماعية الوجدانية (القيادة، والدافعية، والاستقلالية)، والحساسية الأخلاقية لدى الطلبة المشاركين فيه.

- **بالنسبة للتوجهات الأكاديمية:**

أظهرت النتائج أن البرنامج كان له تأثير دال إحصائياً على أبعاد التوجهات الأكاديمية (الميل نحو القراءة، وبلورة الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية) لدى الطلاب ذوي التجمعات الثلاثة (الأداء المنخفض، والأداء المتوسط، والأداء المرتفع)، وأن هذا التأثير كان دالا إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) على جميع الأبعاد لدى الطلاب ذوي التجمعات الثلاثة. وكان حجم الأثر للبرنامج الإثرائي الصيفي كبير على جميع الأبعاد لدى الطلاب ذوي التجمعات الثلاثة فيما عدا بعدي (بلورة الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية) حيث كان حجم الأثر متوسط لدى طلاب الأداء المرتفع. وهذه النتائج تشير إلى درجة مرتفعة من التأثير للبرنامج على الطلاب ذوي الأداء المنخفض والأداء المتوسط والأداء المرتفع، وتأثير متوسط للبرنامج على بعدي (بلورة الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية) لدى طلاب التجمع الثالث (الأداء المرتفع).

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أنشطة البرنامج التي تؤكد على أهمية تعزيز الميل إلى القراءة في المجال المفضل لكل طالب والقراءة عن العلماء المتميزين في ذلك المجال، وتشجع الطلبة على التوليد الذاتي للمعرفة والتحرك الذهني في زوايا متعددة للمواقف الجديدة. كما تركز أنشطة البرنامج الإثرائية على أهمية قيام المتعلمين بتنظيم معارفهم وخبراتهم بأنفسهم، وتعديلها،

وتشجيعهم لكي يغيروا في نظام معالجتهم للمعرفة.

وتشير دراسة كل من (Reis et al., 2008) إلى أهمية البرامج الإثرائية المدرسية؛ حيث كشفت نتائج هذه الدراسة عن 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 الطلبة.

- **بالنسبة للعمليات المعرفية العملية:**

أظهرت النتائج أن البرنامج كان له تأثير دال إحصائياً على أبعاد العمليات المعرفية العملية (التفكير الناقد، والمرونة المعرفية، والذكاء العملي) لدى الطلاب ذوي التجمعات الثلاثة (الأداء المنخفض، والأداء المتوسط، والأداء المرتفع)، وأن هذا التأثير كان دالا إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) على جميع الأبعاد لدى الطلاب ذوي التجمعات الثلاثة. كما كان حجم الأثر للبرنامج الإثرائي الصيفي كبير على جميع الأبعاد لدى الطلاب ذوي التجمعات الثلاثة.

ويفسر الباحث تلك النتيجة بتركيز أنشطة البرنامج الإثرائي على تنمية قدرات الطلبة على إدراك كيف يفكرون، وكيف يصلون إلى حلول للمشكلات التي تواجههم، لأنهم بهذه الطريقة يتمكنون من رسم مخطط واسع لمسار تفكيرهم، مما يسهل عليهم عملية التعلم، وكذلك يسهل عليهم سرعة وكفاءة إنجاز المهام التى تطلب منهم، ويخلق لديهم القدرة على التحليل والحاجة إلى التفكير الناقد والانهماك فيه.

وتتفق النتيجة الحالية مع رأي كل من (Stark, Roberts, Newble & Bax, 2006; Bigge & Shermis, 1999; Song, Koszalka & Grabowski, 2005) بأن تنمية التفكير الناقد كمكون ما وراء معرفي يحتاج إلى بيئة تعلم متمركزة حول المشكلة، وتشجع الطلبة على الوعي بعملياتهم المعرفية، والاستخدام الفعال للوعى الذاتي والتنظيم الذاتي لهذه العمليات المعرفية والتأمل فيما لديهم من أفكار، والمقارنة بين الآراء، وتقديم حلول بديلة ومستقبلية، وكتابة نتائج مختلفة. وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من (Darling-Hammond et al., 2008; Grant, 2001) من أهمية تنمية ثقافة ما وراء المعرفة داخل الفصل وتشجيع الطلبة على الوعي بما وراء معرفتهم، من خلال وضع أهداف لأنشطة تعلمهم ومقاصد لأدائهم وتشجيعهم على التقييم في ضوء معايير ومحكات واضحة، وإتاحة فرص التقويم التكويني والتغذية الراجعة التي هي أساس التفكير الناقد.

ويشير التأثير الدال إحصائياً في المرونة المعرفية إلى تطور قدرة الطلبة المشاركين في البرنامج على النظر إلى المواقف والمشكلات التي تواجههم من زوايا مختلفة، والتفكير في الطرق المختلفة لحل المشكلة مع جمع ومراعاة كل الحقائق والمعلومات المتاحة، والأخذ بعين الاعتبار الاختيارات المتعددة والمتنوعة قبل اتخاذ القرارات والتغلب على الصعوبات وحل المشكلات.

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. فالطلبة الذين يتصفون بالمرونة المعرفية هم أكثر وعياً لمعرفة ما يوظفون من عمليات ذهنية في خبراتهم، وذلك لتقدمهم النمائي المعرفي والعمليات مقارنين بالنسبة لغيرهم ممن يتصفون بالجمود المعرفي (Schraw & Moshman, 1995). كما أن البرامج الإثرائية والتدريب يساعد الطلبة على الوعي بالبدائل المتضمنة في الموقف، والرغبة في تكييف الموقف، وميل الطالب وفاعليته الذاتية لإظهار المرونة المعرفية في أي موقف يوجهه (Bub, Masson & Lalonde, 2006; Chevalier & Blaye, 2006; Deák, 2003).

وفيما يتعلق بالذكاء العملي، يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء محتوى البرنامج الإثرائي المقدم للطلبة حيث إنه يشمل أنشطة تساعد الطلبة على تنمية وتطوير الذكاء العملي لديهم. كما يمكن تفسير ذلك بأن أغلب ما يتلقاه الطلبة في البرنامج الإثرائي يركز على حل المشكلات الحياتية اليومية، وينعكس ذلك على تمكن الطلبة من الاستفادة من مهاراتهم التي تعلموها في حل مشاكلهم اليومية، ومقدرتهم على استخدام قدراتهم العملية في تعديل البيئة التي تستوجب عليهم تحليل المعلومات المعرفية التي حصلوا عليها (Sternberg, 2005; Sternberg & Grigorenko, 2004). وتتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة كل من (Aljughaiman & Ayoub, 2012).

- **بالنسبة للسمات الاجتماعية الوجدانية:**

أظهرت النتائج أن البرنامج كان له تأثير دال إحصائياً على أبعاد السمات الاجتماعية الوجدانية (القيادة، والدافعية، والاستقلالية) لدى الطلاب ذوي التجمعات الثلاثة (الأداء المنخفض، والأداء المتوسط، والأداء المرتفع)، وأن هذا التأثير كان دالا إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) على جميع الأبعاد لدى الطلاب ذوي التجمعات الثلاثة. كما كان حجم الأثر للبرنامج الإثرائي كبير على جميع الأبعاد لدى الطلاب ذوي التجمعات الثلاثة. وينبغي أن تفهم هذه النتيجة في ضوء ما أكده الأساس

المنطقي من أن الحاجات الاجتماعية الوجدانية للطلاب الموهوبين يجب أن تنمى بطريقة منظمة داخل برامج خاصة، لكى تنمو الموهبة ويزيد التعلم إلى أقصى حد ممكن ويتعزز التكيف الاجتماعي (Baum, Cooper & Neu, 2001). ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء أنشطة البرنامج التي أتاحت فرصاً عديدة للطلاب لكي يصبحوا متعلمين مستقلين مسئولين عن تعلمهم، وذلك من خلال مساعدتهم على فهم قدراتهم وتطوير مهاراتهم الاجتماعية وزيادة معارفهم في مجالات متنوعة.

وتتفق العديد من الدراسات (Hughes, 2003; Neihart et al., 2002; Tieso, 2005) في أن البرامج الإثرائية 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.

- **بالنسبة للحساسية الأخلاقية:**

أظهرت النتائج أن البرنامج كان له تأثير دال إحصائياً على الحساسية الأخلاقية لدى الطلاب ذوي التجمعات الثلاثة (الأداء المنخفض، والأداء المتوسط، والأداء المرتفع)، وأن هذا التأثير كان دالا إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) لدى الطلاب ذوي التجمعات الثلاثة. كما كان حجم الأثر للبرنامج الإثرائي الصيفي كبير لدى الطلاب ذوي التجمعات الثلاثة.

ويفسر الباحث النتيجة الحالية في ضوء أنشطة البرنامج الإثرائي الصيفي وما تم تقديمه من مفاهيم أخلاقية، وما تم طرحه من قضايا جدلية وتوضيحها وتفسيرها والتوصل إلى المشكلة الأساسية داخل الموقف الأخلاقي والاختيار الأخلاقي بين عدة بدائل مطروحة مما يساعد على حل الصراع داخل هذا الموقف.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع ما أشارت إليه نتائج دراسات كل من (Killen & Smetana, 2008; Reed & Aquino, 2003; Yukl et al., 2011) من أن نمو الحساسية الأخلاقية يتأثر بنوعية الأنشطة والمناهج ومحتواها وكذلك طرق واستراتيجيات التدريس.

ثالثاً: تباين القيمة المضافة للبرنامج الإثرائي على أبعاد الأداء باختلاف مجموعات الطلاب الموهوبين

أظهرت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($p<0.001$) بين متوسطات القيمة المضافة التي اكسبها البرنامج الإثرائي الصيفي على جميع

أبعاد متغيرات البحث. كما أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في إكساب طلاب التجمع الأول (الأداء المنخفض) قيمة مضافة أكبر من طلاب التجمع الثاني (الأداء المتوسط)، وطلاب التجمع الثالث (الأداء المرتفع)، كما أكسب طلاب التجمع الثاني (المتوسط) قيمة مضافة أكبر مما أكسبه لطلاب التجمع الثالث (الأداء المرتفع).

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).

وبالرجوع إلى ملفات الإنجاز الخاصة بالطلاب وجد الباحث أن عدد كبير من طلاب الأداء المرتفع قد شاركوا في برامج اثرائية مدرسية، لذا يمكن تفسير النتيجة الحالية بأن الطلاب ذوي الأداء المرتفع مقارنة بذوي الأداء المنخفض والمتوسط لم يضف إليهم البرنامج قيمة إضافية مرتفعة نظراً للتشابه الجزئي في أهداف ومحتوى البرامج بين البرامج المقدمة للموهوبين في المدارس أو البرامج الإثرائية في البرامج الخاصة. ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه الباحثون (Matthews et al., 2008) بأن أداء الطلاب الذين التحقوا ببرامج للموهوبين أو تلقوا خدمات خاصة في فصول غير متجانسة كانت معرفتهم أفضل من الطلاب الذين لم يتلقوا خدمات على الإطلاق أو لم يلتحقوا بأي برامج موهوبين. وهذا ينتج عنه أن القيمة المضافة (الفرق بين القياس البعدي الذي يمثل أثر البرنامج والقياس القبلي الذي يمثل المعرفة السابقة) للبرنامج على أداء الطلاب ذوي الأداء المنخفض أعلى من القيمة المضافة للبرنامج على أداء الطلاب ذوي الأداء المرتفع.

تطبيق النتائج والتوصيات:

تقدم نتائج هذا البحث توصيات لصانعي ومتخذي القرار بإدارات الموهوبين داخل وزارة التربية والتعليم، بشكل خاص، والقائمين على تصميم وتنفيذ برامج الموهوبين بشكل عام.

- أولاً، ينبغي القول بأن الهدف من تعليم الموهوبين ليس منح الطلاب تعليماً أفضل وإنما منحهم التعليم الأنسب، وهذا بالتأكيد ليس مخالفاً لمبادئ العدالة والمساواة، بل هو إقرار للعدالة، فليس هناك منهج واحد يناسب جميع الطلاب حتى وإن كانوا جميعهم موهوبين. فالطلاب

المشاركون في البرامج الإثرائية يأتون ومعهم خبرات وقدرات ومعارف سابقة متباينة، لذا يفضل تقديم رعاية تتناسب مع هذا التنوع لدى الطلاب.

- تفعيل مدخل القيمة المضافة في تقويم البرامج الإثرائية للموهوبين بشكل خاص، والبرامج التربوية بشكل عام حيث أنه يساعد في تحديد الطلاب وفق لمعارفهم وقدراتهم ومن ثم بناء وتقديم الرعاية وفقاً للمستوى القاعدي لكل طالب.
- ضرورة تقسيم الرعاية المقدمة للطلاب إلى مستويات متدرجة بحيث يتم مشاركة الطالب في المستوى الذي يناسب قدراته وإمكاناته، وبعد الانتهاء من المستوى الخاص به يتم الانتقال إلى مستوى أعلى من الرعاية، فتقديم رعاية بنفس المستوى لجميع الطلاب يعنى إهدار الوقت والجهد والمال.
- استخدام مدخل تقييم القيمة المضافة كدليل علمي وعملي للمساءلة والمحاسبية، ومن ثم اتخاذ قرارات رئيسة حول مستقبل البرنامج، مثل الاستمرار في البرنامج أو إنهائه، وزيادة التمويل أو خفضه، كما يمكن تعميم هذا المدخل على كافة البرامج والمؤسسات.
- توفير ملف إنجاز لكل طالب يوضح مستواه الحقيقي في الجوانب المختلفة (العلمية، والاكاديمية، والعقلية المعرفية، والسمات الاجتماعية الوجدانية، والسلوك الاخلاقي) حتى يتسنى متابعة التطور والنمو الخاص بكل طالب في جوانب الرعاية المختلفة.
- 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 الإثرائية، بل ينبغي أن تشمل الجوانب العملية وربط الجوانب النظرية بالممارسة.
- إنه من المهم عند تصميم برامج الموهوبين وتقويمها توجيه مزيد من الانتباه إلى الجوانب الأخلاقية بنفس القدر الذي يوجه فيه الانتباه إلى الجوانب العلمية والأكاديمية.
- إقامة دورات تدريبية خاصة لمعلمي الموهوبين حول أحدث النظريات والنماذج في مجال الموهبة، وأهم الخصائص التي يجب مراعاتها وتضمينها في أنشطة البرامج.
- توجيه أنظار القائمين على تصميم برامج الموهوبين إلى أهمية أنشطة الذكاء العملي

والجوانب العملية بنفس قدر الجوانب الأكاديمية؛ فالخبرة التعليمية التي لا تتضمن جوانب تطبيقية لا تؤثر في سلوك الطلبة تأثيراً حقيقياً. ولا شك أن الطلبة الموهوبين يمتلكون طاقات معرفية عالية للنجاح في المجالات المختلفة، ولكن التحدي الحقيقي يكمن في نقل تلك الطاقة والخبرة إلى الحياة اليومية.

- أحد المشاكل المرتبطة بتقويم برامج الموهوبين بشكل عام تكمن في أن هذه البرامج عادة ما تتبنى أهدافاً واسعة وبعيدة المدى، هذه الأهداف في الغالب يصعب تحقيقها داخل البرنامج، لذا يمكن استخدام مدخل القيمة المضافة في تحديد أهداف ومخرجات محددة يمكن قياسها والتحقق من إنجازها في نهاية كل برنامج، والبناء عليها في البرامج التي تليها لنفس الطلاب.
- استخدام تقييم القيمة المضافة في المقارنة بين البرامج وتحديد القيمة المضافة التي يكسبها البرنامج للطلاب المشاركين فيه.

بحوث مقترحة:

- القيمة المضافة للبرامج الإثرائية للموهوبين "دراسة تتبعية".
- القيمة المضافة للبرامج الإثرائية المدرسية والبرامج الإثرائية الصيفية "دراسة مقارنة".
- دراسة السلوك الأخلاقي لدى الموهوبين في المراحل المختلفة.
- أستخدام القيمة المضافة لتحديد الاسهام النسبي للمعلمين على أداء الطلاب الموهوبين.

المراجع:

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

أحمد، إبراهيم (٢٠١٠). استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية وعلاقتها ببعض خصائص طلاب كلية التربية النوعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٠ (٦٧)، ٥٩-١١٣.

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

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.

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.

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.

الحموري، خالد (٢٠٠٩). 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.

الزق، أحمد (٢٠١٢). مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين أكاديمياً والطلبة العاديين، ومدى الفروق بينهم في لمهارات الأساسية للتفكير الناقد. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (٢)، ٣٣٩-٣٦٤.

الضوي، محسوب (٢٠١٣). توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنبئات بالحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣ (٧٨)، ٣٤٣-٤٢١.

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.

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

Agouridas, V. & Race, P. H. (2007). Enhancing knowledge management in design education through systematic reflection practice. *Concurrent Engineering, 15*(1), 62-76.

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.

Asher, W. (2003). Meta-analysis and Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted. 27*(1), 2003, pp. 7–19.

Ayoub, A. (2013). Performance Evaluation from the Perspective of Value-added and Six Sigma. *The First Six Sigma Forum: Excellence in Process and Performance*, 25 -26 September, 2013, Al-Manama, Bahrain.

Baker, D. J. (2009). The moral limits of consent as a defense in the criminal law. *New Criminal Law Review, 12*(1), 93–121.

Baum, S., Cooper, C., & Neu, T. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the schools, 38*(5), 477-490.

Benson, A. & Blackman, D. (2003). Can research methods ever be interesting?. *Active Learning In Higher Education, 4*(1), 39-55.

Bergh, D., Hagquist, C. & Starrin, B. (2011). Social relations in school and psychosomatic health among Swedish adolescents - the role of academic orientation. *European Journal of Public Health, 21*(6), 699-704.

Berman, M. (2003). Justification and excuse, law and morality. *Duke Law Journal, 53*(1), 1–77.

Bianchi, A. B. (2003). A New Look At Accountability: "Value-Added" Assessment. *Forecast, 1*(1), 1-4.

Bigge, M. L., & Shermis, S. S. (1999). *Learning theories for teachers* (5th ed.). New York, NY: Harper Collins Publishers.

Borland, J. H. (2003). Evaluating gifted programs: A broader perspective. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.), 293-310. Boston: Allyn & Bacon.

Borland, J., Horton, D., & Subotnik, R. (2002). Ability grouping and acceleration of gifted students. *Roeper Review, 24*(3), 100-101.

Boulton-Lewis, G. (1998). Applying the SOLO taxonomy to learning in higher education. In B. DART & G. BOULTON-LEWIS (Ed.), *Teaching and Learning in Higher Education*, Camberwell, Victoria, ACER Press, 201–221.

Braun, N., Chudowshy, N., and Koenig, J. (2010). *Getting Value Out of Value-Added*. Washington: National Academy of Sciences.

Brody, N. (2003). Construct validation of the Sternberg Triarchic Abilities Test: Comment and reanalysis. *Intelligence, 31*, 319–330.

Bub, D. N., Masson, M. E. J., & Lalonde, C. E. (2006). Cognitive control in children: Stroop interference and suppression of word reading. *Psychological Science, 17*, 51-57.

Callahan, C. M. (1996). A critical self-study of gifted education: Healthy practice, necessary evil, or sedition?. *Journal for the Education of the Gifted, 19*, 148-63.

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.

Capern, T., & Hammond, L. (2014). Establishing Positive Relationships with Secondary Gifted Students and Students with Emotional/Behavioural Disorders: Giving These Diverse Learners What They Need. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(4), 23-46.

Cartwright, K. B. (2008). Cognitive flexibility and reading comprehension: Relevance to the future. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (2nd ed., pp. 50–64). New York: Guilford Publishing.

Chandler, S. (2004). Reflective discourses in the classroom: Creating spaces where students can change their minds. Feminist teacher. *Journal of the Practices, Theories and Scholarship of Feminist Teaching, 15*(1), 16-33.

Chevalier, N., & Blaye, A. (2006). Le développement de la flexibilité cognitive chez l'enfant préscolaire : enjeux théoriques. *L'Année Psychologique, 106*, 569-608.

Cianciolo, A. T., Grigorenko, E. L., Jarvin, L., Gil, G., Drebot, M. E., & Sternberg, R. J. (2006). Practical intelligence and tacit knowledge: Advancements in the measurement of developing expertise. *Learning and Individual Differences, 16*, 235-253.

Clark, B. (2002). *Growing Up Gifted*. New Jersey: Upper Saddle River.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.

Collins, W. A. & Repinski, D. J. (1994). Relationships during adolescence:

continuity and change in interpersonal perspective. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta, (Eds.), *Personal relationships During Adolescence*, Vol. 6. Advances in adolescent development (pp. 7-36). Thousand Oaks, CA: Sage.

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.

Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2000). New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a Systems Perspective for Creativity in Education. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed) (pp. 81-92). Oxford: Pergamon.

Dai, D. Y, Moon, M. S., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist, 33*(2&3) 45-63.

Darling-Hammond, L., Austin, K., Cheung, M., & Martin, D. (2008). *Thinking about thinking*: Metacognition. Retrieved January 16th , 2008 from. Available at: http://www.learner.org/resources/series172.html.

Davidson, W. B & ،.Beck, H. P. (2007). Survey of Academic Orientations scores and persistence in college freshmen. *Journal of College Student Retention, 19*, 297-305.

Davidson, W. B., Beck, H. P. & ،.Silver, N. C. (1999). Development and validation of scores on a measure of six academic orientations in college students. *Educational and Psychological Measurement, 59*, 678-693.

Davidson, W. B., Bromfield, J. M. & Beck, H. P. (2007). Beneficial academic orientations and self-actualization among college students. *Psychological Reports, 100*, 604-612.

Davis, G. & Rimm, S. (2010). *Education of the gifted and talented*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Deák, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. In R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 31 (pp. 271-327). San Diego: Academic Press.

Delcourt, M. A. B., Loyd, B. H., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (1994). *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes*. Storrs, CT: University of Connecticut.

Delcourt, M., Cornell, D., & Goldberg, M. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly, 51*, 359-381.

Dennis, J. P. & Vander-Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research, 34*(3), 241-253.

Dixon, F. A. (2002). The memorable link: Designing critical thinking activities that stimulate synthesis and evaluation among verbally gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted education, 13*, 73-84.

Eilam, B. (2001). Primary strategies of promoting Homework performance. *American Educational Research Journal, 38*, 691-725.

Fenner, A. B. (2003). Learner autonomy. In D. Newby (Ed.), *Thematic collections presentation and evaluation of work carried out by the ECML* (European Center for Modern Languages) from 1995 to 1999 (pp. 25–44). Kapfenberg, Austria: Council of Europe Publishing.

Fetterman, D. M. (1993). *Evaluate yourself. Storrs*, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Flowers, L. (2011). Exploring HBCU Student Academic Self-Efficacy in Online STEM Courses *Journal of Human Resources & Adult Learning, 7*(2), 139-145 .

Flowers, L. O., Moore, J. L., & Flowers, L. A. (2010). Differences in perceptions of structure dependence among students in online and traditional science and engineering courses at a historically Black institution. *The Journal of Human Resource and Adult Learning, 6*(2), 91-98 .

Gallagher, J. J. (1998). Accountability for gifted students. *Phi Delta Kappan, 79*(10), 739-743.

Gascon, G. M. (2006) An Application of Theory-Driven Evaluation in Educational Measurement. *Unpublished Doctor of Philosophy Thesis*, Graduate School, Ohio State University.

Goldstein, H. & Spiegelhalter, D. (1996). League Tables and Their Limitations: Statistical Issues in Comparisons of Institutional Performance. *Journal of the Royal Statistical Society, 159*(3), 385-443.

Gottfredson, L. S. (2003). Practical intelligence. in R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage.

Grant, A. M. (2001). Rethinking psychological mindedness: Metacognition, self-reflection, and insight. *Behaviour Change, 18* (1), 8-17.

Greenspan, P. (2010). Making room for options: Moral reasons, imperfect duties, and choice. *Social Philosophy and Policy, 27*, 181-205.

Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2001). Analytical, creative, and practical intelligence as predictors of self–reported adaptive functioning: A case study in Russia. *Intelligence, 29*, 57–73.

Grigorenko, E. L., Meier, E., Lipka, J., Mohatt, G., Yanez, E., & Sternberg, R. J. (2004). Academic and practical intelligence: A case study of the Yup'ik in Alaska. *Learning and Individual Differences, 14*, 183–207.

Gubbels, J., Segers, E. & Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional and attitudinal effects of a triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(4), 378-397.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Heck, R. (2000). Examining the Impact of School Quality on School Outcomes and Improvement: A Value-Added Approach. *Educational Administration Quarterly, 36*(4), 513-552.

Hedlund, J., Antonakis, J. & Sternberg, R. J. (2003). *Tacit Knowledge and practical intelligence: Understanding the lessons of experience*. ARI for the Behavioral and Social Sciences.

Hersh R. H. (2004). assessment and accountability: unveiling value added assessment in higher education. *A Paper presented at the AAHE (American association for higher education) National Assessment Conference*, Denver.

Hughes, C. E. (2000). A comparative study of teaching critical thinking through persuasive writing to average, gifted and students with learning disability. *Unpublished Ph.D. thesis*, the College of William and Mary, USA.

Hughes, P. (2003) Autonomous learning zones. *Paper presented at the 10th Conference of the European Association for Learning and Instruction*, Padova, Italy.

Hunt, E. (2008). Applying the theory of successful intelligence to education—the good, the bad, and the ogre. *Perspectives on Psychological Science, 3*, 509–515.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluations. (1994). *The*

program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs. Newbury Park, CA: Sage.

Jolly, J. L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994-2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted, 31*, 427-446.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2006). *LISREL (Version 8.80) [Computer software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

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.

Karnes, F. A. & Bean, S. M. (2009). *Methods and materials for teaching the gifted* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Kauffman, D. & Husman, J. (2004). Effects of Time Perspective on Student Motivation: Introduction to a Special Issue. *Educational Psychology Review, 16*, 1-7.

Keefer, M. & Ashley, K. D. (2001). Case-based approaches to professional ethics: A systematic comparison of students' and ethicists' moral reasoning. *Journal of Moral Education, 30*(4), 377-398.

Kelly, K. E & ،.Daughtry, D. (2008). Academic orientation and creativity: Does a creative personality correlate with students' approach to the academic environment?. *Individual Differences Research, 6*, 253-259 .

Kelly, W. E. (2011). Openness to experience and night-sky watching as predictors of reading for pleasure: Path analysis of a mediation model. *Reading Improvement, 47*, 219-226.

Kerr, B. (2009). *The Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 903-906.

Killen, M., & Smetana, J. (2008). Moral judgment and moral neuroscience: intersections, definitions, and issues. *Child Development Perspectives, 2*, 1-6.

Koestner, R. & Losier, G. F. (1996). Distinguishing reactive versus reflective autonomy. *Journal of Personality, 64*, 465-494.

Konik, J. & Crawford, M. & (2004). Exploring normative creativity: Testing the relationship between cognitive flexibility and sexual identity. *Sex Roles, 51*(3/4); 249-253.

Koretz, D. M. (2008). A measured approach: Value-added models are a promising improvement, but no one measure can evaluate teacher performance. *American Educator, 32*, 18-39.

Lee, H.(2005). Design and analysis of reflection supporting tools in computer supported collaborative learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learnin, 2*(3), 49-56.

Leganger, A., Kraft, P., & Røysamb, E. (2000). Perceived self-efficacy in health behavior research: Conceptualisation, measurement and correlates. *Psychology and Health, 15*, 51–69.

Lemmens, J. (2010). Student's readiness for university education. *Unpublished doctoral thesis*. University of Pretoria, Pretoria, South Africa.

Lind, G. (2006). The Moral Judgment Test : Comments on Villegas' Critique. *Psychological Reports. 98*, 580-584.

Lockwood, J. R., McCaffrey, D. F., Hamilton, L. S., Stecher, B., Le, V., & Martinez, J. F. (2007). The sensitivity of value-added teacher effect estimates to different mathematics achievement measures. *Journal of Educational Measurement, 44*, 47–67.

Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L., (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences, 20*(4), 287-297.

Manning, B., Glasner, S., & Smith, E. (1996). The self-regulated learning aspect of metacognition: A component of gifted education. *Roeper Review, 18*(3), 217-23.

Matthews, M. S., Gentry, M., McCoach, D. B., Worrell, F. C., Matthews, D., & Dixon, F. (2008). Evaluating the state of a field: Effect size reporting in gifted education. *Journal of Experimental Education, 77*, 55–68.

Mayston, D. J. (2006). *Educational Value Added and Programme Evaluation: Department for Education and Skills Research Report 847*. London: Department for Education and Skills.

McCaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Koretz, D. M., & Hamilton, L. S. (2004). Models for value-added modeling of teacher effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 29*(1), 67–101.

Moon, S.M. (2002), 'Gifted children with attention-deficit/hyperactivity

disorder', in Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. & Moon, S. M., *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?*. (pp. 193-201). Washington: Prufrock Press.

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.

Noom, M., Dekovica, C. & Meeus, W. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword?. *Journal of Adolescence, 22*, 771-783.

Northern Ireland Assembly, (2011). *Value added measures*. Northern Ireland: Providing research and information services.

Olszewski-Kubilius, P. (2003). Special summer and Saturday programs for gifted students . In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 219-228). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Papay, J. P. (2011) Different tests, different answers: The stability of teacher value added estimates across outcome measures. *American Educational Research journal, 48*,163-193.

Paul, R. & Elder. L. (2009). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools, Foundation for Critical Thinking* (5th Ed). Dillon Beach, CA.

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self–regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385–407.

Prosser, H. & Trigwell, K. (1991). Student evaluations of teaching and course: student learning approaches and outcomes as criteria of validity, Contemporary. *Educational Psychology, 16*, 293-301.

Reed, A., II, & Aquino, K. (2003). Moral identity and the circle of moral regard toward out-groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 1270-1286.

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.

Reis, S. M. & 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.

Renzulli, J. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into Practice, 44*(2), 80-89.

Renzulli, J.S. & Sytsma, R.E. (2008). Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive traits that contribute to giftedness. In J. Plucker & C. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education : What the research says* (pp. 57-84). Waco, Tx: Prufrock Press Inc.

Robert, H. M. and Michael, S. C, (2008). *Value-Added and Other Methods for Measuring School Performance.* Nashville, Tennessee: National Center on Performance incentives.

Royse, D., Thyer, B., & Padgett, D. (2010). *Program Evaluation: An Introduction.* Beimont , CA : Wadsworth .

Sanders w., L. (2000). Value-Added Assessment from Student Achievement Data: Opportunities and Hurdles. *Journal of Personnel Evaluation in Education. 14*(4) 329-339.

Schochet, P. Z. and Chiang H., S. (2010). *Error Rates in Measuring Teacher and School Performance Based on Student Test Score Gains.* U. S. Washington: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Pepartment of Education.

Schommer-Aikins, M. & Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology, 136*(1), 5-20.

Schraw, G., & Graham, T. (1997). Helping Gifted Students Develop Metacognitive Awareness. *Roeper Review, 20*(1), 4-5.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review, 7,* 351-373.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.

Schwandt, T. A. (1997). Reading the problem of evaluation in social inquiry. *Qualitative Inquiry, 3,* 4-25.

Sikes, p., Nixon, J., Carr, W. (2003). *The Moral Foundations of Educational Research Konwledge, Inguiry and Values.* England :Open University Press.

Silvia, P. j. & Phillips, A. G. (2011). Evaluating self-reflection and insight as self-conscious traits. *Personality & Individual Differences, 50*(2), 234-223.

Smith, A., & Lalonde, R. N. (2003). "Racelessness" in a Canadian context? Exploring the link between Black students' identity, achievement, and mental health. *Journal of Black Psychology, 29*, 142-164.

Song, H., Koszalka, T. & Grabowski, B. (2005). Exploring instructional design factors prompting reflective thinking in young adolescent. *Canadian Journal of Learning and Technology, 31*(2), 49-68.

Stark, P., Roberts, C., Newble, D. I., & Bax, N. D. (2006). Discovering professionalism through guided reflection. *Med Teach, 28*, 25-31.

Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E., & Banich, M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child Development, 80*, 28–44.

Stemler, S., Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sharpes, D. K. (2009). Using the theory of successful intelligence as a framework for developing assessments in AP Physics. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 195–209.

Sternberg, R. J. (2001). Developing successful intelligence in all children: Adding creative and practical abilities to analytic thinking. *The CEIC Review, 10*(4), 4–6.

Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology, 39*(2), 189–202.

Sternberg, R. J. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences, 20*(4), 327-336.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness*, (2nd ed). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory Into Practice, 43*(4), 274–280.

Sternberg, R. J., Castejón, J. L., Prieto, M. D., Hautamäki, J., & Grigorenko, E. L. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg triarchic abilities test in three international samples: An empirical test of the triarchic theory of intelligence. *European Journal of Psychological Assessment, 17*(1), 1–16.

Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J., Snook, S., Williams, W. M., et al. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Grigorenko, E. L. (2008). *Applied intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Stone, V. E. (2006). The moral dimensions of human social intelligence. *Philosophical Explorations, 9*(1), 55-68.

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.

Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(1), 60-89.

Timmermans, A. C., Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). In search of value added in case of complex school effects. *Educational and Psychological Measurement, 73*(2) 210–22.

Tippin, G., K., Lafreniere, K. D., & Page, S. (2012). Student perception of academic grading: Personality, academic orientation, and effort. *Active Learning in Higher Education, 13*(1), 51-61.

Tran, J. A. (2005). *Understanding the learning differences between academic abilities and practical intelligence in three gifted students*. TEACHERS COLLEGE, COLUMBIA UNIVERSITY.

Trna, J. (2014). IBSE and Gifted Students. *Science Education International, 25*(1), 19-28.

Tymms, P. & Dean, C. (2004). *Value-added in the primary school league tables: A report for the National Association of Head Teachers*. Durham: CEM Centre, University of Durham.

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.

Vidmar, D. J. (2005). Reflective peer coaching: Crafting collaborative self assessment in teaching. *Research Strategies, 20*(3), 74-96.

Visu-Petra, G., Borlean, C., Chendran, L., & Bus, I. (2008) An investigation of antisocial attitudes, family background and moral reasoning in violent offenders and police students. *Cognition, Brain & Behavior, 12*(2), 143-159.

Vlahovic-Stetic, V., Vidovic, V. V., & Arambasic, L. (1999). Motivational characteristics in mathematical achievement: a study of gifted high-achieving, gifted underachieving and non-gifted pupils. *High Ability Studies, 10*(1), 37-49.

White, K., Fletcher-Campbell, F. & Ridley, K. (2003). *What Works for Gifted and Talented Pupils: A review of recent research*. LGA Research account, Slough: NFER.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2003). Assessing academic self-regulated learning. *A paper presented at the conference on Indicators of Positive Development. Definitions, Measures, and Prospective Validity*, Washington, DC.

Xie, Y., Kc, F. & Sharma, P. (2008). The effect of feedback for blogging on college students' reflective learning process. *Internet and Higher Education, 11*(1), 18-25.

Yukl, G., Mahsud, R., Hassan, S. & Prussia, G. (2011). An Improved Measure of Ethical Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 20*(1), 38–48.

Assessment Value-Added of the Summer Enrichment Programs on the Performance of gifted Students at the Primary Stage

Dr. Alaa Eldin A. Ayoub

Associate Professor of Educational Psychology

– Aswan University

Abstract

The current research aimed at evaluating the value-added of the summer enrichment programs on the performance of gifted students at primary school. The subjects consisted of (144) students from the fifth and sixth grades of primary school, those students who participated in the Summer Enrichment Program of AlBushra National school in Mecca in the summer of 2013. The researcher studied the performance of students by using four variables (academic orientation, practical cognitive processes, emotional social traits, and moral sensitivity) which are the main objectives of the Enrichment programs. The researcher administrated the academic trends scale, the applied cognitive processes scale, the emotional social traits scale, and the moral sensitivity scale after calculating their psychometric characteristics on the students before and after the program. The results showed the presence of three clusters of differentiated (low performance, average performance, and high performance) among the participating students according to their start point (their prior knowledge) on the research variables. The results revealed that the program had a statistically significant impact on the dimensions of the academic trends, applied cognitive processes, emotional social traits, and moral sensitivity variables among students in the three clusters. Moreover, the results showed that the effect size of the summer enrichment program was high on all the major dimensions of the students in the three clusters except the dimensions of (academic interest crystallization, and academic self-efficacy), as it was mediate for high performance students. Additionally, the results indicated the effectiveness of the program in helping low performance students to gain more value-added than the average performance students and high performance students. Furthermore, the program help average performance students to gain more value-added than the high performance students. Results

were discussed in the light of research literature and suggest some recommendations related to the results of the research topic.

Keywords: Assessment of value-added, performance of gifted students