

البحث السابع :

” تقويم مخرجات برامج المهوبين بمنطقة المدينة المنورة ”
(مشروع بحثي مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة طيبة)

المصادر :

د/زين حسن رداوي (رئيس) د/ شعيب جمال محمد (مشارك)
د/ أسامة محمد عبد المجيد (مشارك) د/ عبد الله سليمان إبراهيم (مشارك)
كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

” تقويم مخرجات برامج الموهوبين بمنطقة المدينة المنورة ”

د/زين حسن راددي (رئيس) د/شعيب جمال محمد (مشارك)
د/أسامة محمد عبد المجيد (مشارك) د/عبد الله سليمان إبراهيم (مشارك)

• مستخلص البحث :

استهدف البحث الكشف عن مدى أثر برنامج الموهوبين بمنطقة المدينة المنورة على تنمية بعض الخصائص الشخصية (العقلية، والشخصية والاجتماعية) للطلاب الملتحقين ببرنامج الموهوبين، وقد تكونت العينة من (٩٠) موهوبا في المستويات الأربعة للبرنامج من الصف السادس الابتدائي إلى الثالث المتوسط بمنطقة المدينة المنورة، واستخدم لذلك ثلاثة مقاييس لقياس: التفكير المتفتح النشط، والاستقلالية، والمهارات الاجتماعية. وباستخدام الاختبار الإحصائي لـ ويلكوكسون وقياس حجم التأثير، بينت النتائج أن برنامج الموهوبين المطبق في المدينة المنورة أدى إلى تنمية كل من التفكير المتفتح والاستقلالية والمهارات الاجتماعية للطلاب الملتحقين ببرنامج الموهوبين، وأوصى الباحثون بعدة توصيات كان من بينها محاولة إشراك الموهوبين أنفسهم لتصميم برامج خاصة بهم في نواحي الشخصية المتعددة، وكذلك لتنمية الذكاءات المتعددة والتنوع لديهم، وقدم الباحثون مقترحات بالبحث في أثر هذه البرامج في تحقيق الصحة النفسية وإشباع الحاجة للمعرفة والفهم لدى الموهوبين، وكذلك التفكير في تعميم هذا البرنامج على الطلاب العاديين للاستفادة منه في تنمية هذه الخصائص لديهم.

Evaluating the Outputs of the Gifted Programs in Al-Madina Al-Munawarah Region

Abstract :

The research aimed at figuring out the impact of the gifted programs at Al-Madina Al-Munawarah region on the development of some of the personal characteristics (mental, personal and social) of the students enrolled in the gifted programs. The sample consisted of (96) gifted students including the four levels of the program from the sixth primary grade to the third intermediate grade in Medina. Three scales were used to measure: Active open-minded thinking, independence, and social skills. Wilcoxon's statistical test and effect size measures showed that the gifted program utilized in Medina resulted in the development of both open-minded thinking, independence and social skills of the students enrolled in the program. Researchers presented many recommendations including the attempt of having the gifted students themselves to be involved in designing programs related to the various personality characteristics as well as the development of multiple intelligences. Researchers also presented some suggestions regarding investigating the impact of these programs on achieving mental health and satisfying the needs for knowledge and understanding of the talented, as well as thinking of generalizing this program to include the ordinary students to benefit from it in developing these traits.

• مقدمة :

أكدت دراسات عديدة في مجال تعليم الموهوبين Gifted Education أن هناك نسبة من الطلاب تتراوح ما بين ٢- ٥% تتمتع بقدرات عقلية عالية (النافع وآخرون، ١٤٢١هـ)، وأن هذه النسبة من منظور بعض النظريات الحديثة للموهبة. قد تصل إلى ١٠- ١٥% من مجموع طلاب أي مدرسة (Renzulli, 1992). هذه الفئة من الأطفال الموهوبين يتعلمون بطريقة مختلفة (Rogers, 1986)، إلا أن حاجاتهم- المعرفية والوجدانية والاجتماعية - غالباً لا يتم تلبيتها بالصورة المناسبة في الفصول العادية (Whitmore 1980, Whitmore & Maker, 1985). لذا فهم كثيراً ما يعانون من عدم توافق ما يقدم لهم من مناهج في مدارس التعليم العام مع إمكاناتهم العقلية مما يكون له أثر كبير على تلك الاستعدادات (Davis & Rimm, 1998). ومن هنا فقد أكد العديد من الباحثين أن هناك حاجة ماسة إلى توفير برامج خاصة للموهوبين تتحدى قدراتهم وتستجيب لاحتياجاتهم (Feldhusen, 1997).

وعلى الرغم من أن الاهتمام بالطلاب الموهوبين أمر قديم، إلا أن العمل على توفير برامج مدرسية خاصة للطلاب الموهوبين لم يوجد إلا مع النصف الثاني من القرن العشرين الميلادي في الدول المتقدمة، ونرى هذا الاهتمام مع زيادة حدة التنافس بين العسكريين الشرقي بقيادة الاتحاد السوفييتي سابقاً والغربي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية (Davis & Rimm, 1998). ثم انتقل هذا الاهتمام إلى بعض الدول العربية مع نهاية القرن الماضي بدرجات متفاوتة (راجع معاجيني، ٢٠٠٨).

وقد خطت المملكة خطوات أساسية في مجال الكشف عن الموهوبين وذلك بإنجاز المشروع الوطني "برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم"، حيث تم تطوير عدد من اختبارات القدرات العقلية وتقنينها على البيئة السعودية (اختبار الذكاء الفردي وكسلر)، اختبار القدرات العقلية، اختبار تورنس للتفكير الابتكاري (الشكل ب)، وتمت الاستفادة من هذه المقاييس في إنجاز برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم الذي تبنته وزارة التربية والتعليم من خلال مراكز رعاية الموهوبين التي تم إنشاؤها بمختلف مناطق المملكة. كما تم تأسيس جمعية لرعاية الموهوبين لدعم ورعاية الموهوبين في المملكة وهي مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين (النافع وآخرون، ١٤٢١هـ).

وخلال السنوات الخمس الماضية طورت وزارة التربية والتعليم مبادرة لتأسيس برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام التي تمثل خطوة مهمة نحو تحقيق الهدف من إنشاء إدارات خاصة لتعليم الموهوبين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وحتى تضمن . بحول الله وقوته . الوصول إلى الأهداف المنشودة بإيجاد جيل من القادة ذوي كفاءات عالية، وهذا بالطبع يتطلب توفير رعاية خاصة تتسم بالاستمرارية والتتابعية (الجغيمان، ٢٠٠٥م)

ونظراً لأهمية هذا البرنامج من جهة، وانتشار خدماته في معظم مناطق المملكة من جهة أخرى، فإن عملية تقويمه تعد عنصراً رئيساً ومهماً، وذلك لارتباطها الوثيق بتطوير البرنامج من حيث أهدافه وطموحاته التي تسعى وزارة التربية والتعليم لتحقيقها لدى الطلاب الموهوبين، إضافة إلى ارتباطها أيضاً

بجميع مراحل البرنامج من حيث التخطيط له وتصميمه وتنفيذه. وتسعى الدراسة الحالية لتقويم مخرجات برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة من أجل التحقق من مدى نجاح هذه البرامج في تحقيق أهدافها التي وضعت من أجله.

• خلفية الدراسة :

تولي المملكة العربية السعودية اهتماماً ودعمًا كبيرين لبرامج وخدمات الموهوبين في مختلف مراحل التعليم ما قبل الجامعي، (إستراتيجية وخطة الموهبة والإبداع ودعم الابداع، ٢٠٠٨)، وقد اختارت المملكة موضوع تعليم الموهوبين ليكون المحور الرئيس لمؤتمر وزراء التعليم العرب الذي استضافته الرياض عام ٢٠٠٨، والذي كان أحد مخرجاته وضع إستراتيجية عربية للموهبة والإبداع (٢٠٠٨). وتمثل برامج الموهوبين الصيفية التي ترعاها وتدعمها وزارة التربية والتعليم أحد الممارسات التي لاقت قبولا لدى الطلاب الواعدين بالمملكة وأولياء أمورهم خلال العقد الماضي، لما تقدمه هذه البرامج من خبرات تربوية ومحاولتها الاستجابة لاحتياجات الطلاب الموهوبين المعرفية والوجدانية.

هذا الاهتمام والدعم جعل العديد من صانعي القرار والمهتمين بالشأن العام يتساءلون حول جدوى هذه البرامج وحقيقة مخرجاتها والتأثيرات الإيجابية التي يمكن أن تحدثها على شخصية الطلاب الموهوبين المشاركين في هذه البرامج. وعلى الرغم من أن الوزارة تقوم بمرامجها من خلال إجراءات داخلية الذي يقوم به الفريق الإشرافي على البرامج، إلا أن هذه البرامج لم تحظ بدراسة تقويمية لبحث مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية والاجتماعية لدى الطلاب المشاركين فيها، وبما اقتضت الممارسات التقويمية التي تجريها الوزارة بشكل أساسي على التأكد من جودة الخدمات التي تتضمنها البرامج دون أن تتخطى ذلك للوقوف على طبيعة مخرجات هذه البرامج.

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

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

وفي إطار هذا المفهوم الذي يمزج بين الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية بالنسبة لمفهوم المهوبة وتطورها، فإن البحث الحالي سعى إلى دراسة المخرجات المعرفية والوجدانية والاجتماعية لبرنامج رعاية الموهوبين كما حاول إلقاء الضوء على بعض مخرجات البرامج الوجدانية والمعرفية والاجتماعية التي يجب الانتباه إليها عند تصميم وتنفيذ برامجهم والتي يمكن أن تكون لها تأثير كبير على تطور شخصية الطلاب الموهوبين المشاركين بالبرامج.

• هدف البحث :

هدف البحث الحالية إلى تقويم مخرجات برامج الموهوبين التي ترعاها وتدعمها وزارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة من أجل توفير المعلومات الكافية والمؤشرات الدالة على مدى تحقيق هذه البرامج لأهدافها، وتقديم التوصيات اللازمة لتطوير البرامج وتحسين أدائها، وتوثيق فعاليتها وجدوى إقامتها واستمراريتها. وسوف تتضمن عملية التقويم التعرف على مخرجات التعلم المعرفية (التفكير المتفتح النشط) والوجدانية (الاستقلالية) والاجتماعية (المهارات الاجتماعية) لتلك البرامج كأحد نماذج ممارسات الرعاية المقدمة للطلاب الموهوبين.

• مشكلة الدراسة :

لماذا تدعم وزارة التربية والتعليم إقامة برامج خاصة للطلاب للموهوبين يرى التربويون والكتاب المهتمين بتعليم الموهوبين أن إلحاق الطلاب الموهوبين ببرامج خاصة له تأثيرات إيجابية عديدة على مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية والاجتماعية مثل تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي. وفي الحقيقة، ينبغي أن ينظر إلى هذه الأسباب على أنها افتراضات أكثر من كونها حقائق

إن مراجعة تقارير تقويم رعاية الموهوبين بالملكة يظهر أن عمليات تقويم هذه البرامج قد ركزت فقط على التحقق من جودة الخدمات المقدمة في هذه البرامج، دون أن تتجاوز ذلك إلى دراسة مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية والاجتماعية لهذه البرامج. وهذا يجعل التساؤل قائما حول مدى نجاح هذه البرامج في تحقيق أهدافها. ويعد التخطيط الجيد لتقويم البرامج أحد المكونات الرئيسية للبرامج الناجحة، كما أنها أمر ضروري من أجل تحسين تلك البرامج وتطويرها، وتأكيد الثقة فيها، وزيادة الدعم الذي تتلقاه من المجتمع المحلي وصناع القرار، فعملية تقويم البرنامج بشكل عام تهدف إلى إنتاج معلومات للمساعدة في صنع أحكام ذات أهمية كبيرة حول برنامج ما (Callahan, 1988) بهدف تحسين البرنامج الذي يخضع للتقويم.

ويبدو من مراجعة دراسات تقويم مخرجات برامج الموهوبين في البيئة العربية (عبدالله الجغيمان وآخرون، ٢٠٠٩) أو في البيئات الأجنبية (Delcourt et al., 2007; Goldring, 1990; Kulik&Kulik 1987, 1991) أن معظم هذه الدراسات ركز بشكل أساسي على تأثير برامج الموهوبين على متغيرات تقليدية مثل التحصيل الأكاديمي كمؤشر على مخرجات التعلم المعرفية، والدافعية ومفهوم الذات والاتجاه نحو التعلم كمؤشرات على مخرجات التعلم

الوجدانية وعلى الرغم من أن برامج الموهوبين تركز على الجوانب الأكاديمية العلمية، إلا أنها لا تقدم هذه الموضوعات كامتداد للمقررات الدراسية المدرسية فبرامج الموهوبين، بالإضافة إلى تركيزها على تطوير بعض الجوانب الأكاديمية، فإنها تركز أيضا على تنمية مهارات التفكير والشخصية للطلاب المشاركين. وفي ضوء المعايير العالمية لبرامج الموهوبين، وأهداف برامج الموهوبين بالمملكة فإن الدراسة الحالية تحاول التعرف على تأثيرات تلك البرامج على نمط التفكير المتفتح النشط يتبناه الطلاب كمخرجات تعلم معرفية، ودراسة الاستقلالية كمخرجات تعلم وجدانية والمهارات الاجتماعية كمخرجات تعلم اجتماعية.

ويهدف تقويم مخرجات البرامج إلى تزويد صانعي القرار بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المناسبة تجاه تلك البرامج، والتأكد مما إذا كان البرنامج قد حقق النتائج والأهداف المرجوة منه أم لا، وكيف تحققت؟ وما الأمور التي حالت دون تحقيقها؟ ومن هنا فالتقويم وسيلة تستخدم لتحديد ما إذا كان البرنامج يستحق أن يدعم، أو يُغَيَّر، أو يعدل، وبعبارة أخرى فإن التقويم أداة أساسية لتوجيه عملية التطوير. وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة المشروع البحثي المقترح في الإجابة على هذا السؤال التالي: " ما مدى جودة مخرجات برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة؟

• ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- « ما أثر برنامج الموهوبين على التفكير المتفتح النشط لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة؟
- « ما أثر برنامج الموهوبين على مستوى الاستقلالية لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة؟
- « ما أثر برنامج الموهوبين على المهارات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة؟

• محددات الدراسة :

يقصر البحث الحالي على تقويم مخرجات برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة.

• أهمية الدراسة : Significance of the Study

عملية تقويم البرامج هي شكل من أشكال التساؤل المنظم، يهدف إلى إنتاج معلومات للمساعدة في صنع أحكام ذات أهمية كبيرة حول برنامج ما من أجل توثيق الحاجة للبرنامج، وتوثيق أثره على المشاركين فيه. وتؤكد نتائج الدراسات في مجال التطوير المهني أنه لكي تضمن أي مؤسسة الاستمرارية لبرامجها فإنها تحتاج إلى مؤشرات تؤكد نجاح تلك البرامج (Guske 2000) وتستخدم عمليات التقويم من أجل:

- « توثيق الحاجة للبرنامج
- « المساعدة في تحديد جوانب القوة والضعف في البرنامج
- « إنتاج معلومات تساعد في إدخال تحسينات على البرنامج
- « توثيق نتائج أو أثر البرنامج على مجتمع المدرسة.

ولتحقيق قدر من التنظيم المنهجي لعملية التقويم، فقد طور عدد من الباحثين نماذج متنوعة للمساعدة في التقويم الهادف، مثل نموذج باركر (Parker, 1973)، ونموذج ستافلبيم (Stuffelbeam, 1983)، ونموذج كيرك باتريك (Kirkpatrick, 1975, 1999) ونموذج جاسكي (Juskey, 2000).

ولاشك أن استمرار دعم صانعي القرار لبرامج الموهوبين يتطلب الوقوف على حقيقة المخرجات المعرفية والوجدانية والاجتماعية لهذه البرامج، وتقديم دليل على أن هذه البرامج لها تأثيرات إيجابية ذات قيمة على شخصية الطلاب وأساليب تفكيرهم. ومن ثم، فإن أهمية هذا المشروع التقويمي تنبع من أنه يقدم معلومات مهمة لصانعي القرار ولجميع المستفيدين حول حقيقة مخرجات برامج الموهوبين.

وتنبع أهمية الدراسة الحالية أيضاً من أنها تحاول توجيه الانتباه إلى أهمية الربط بين الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية والجوانب الاجتماعية في تصميم برامج الموهوبين وتقويمها، فمراجعة البرامج الإثرائية للموهوبين تظهر أنها تركز بشكل كبير على الجوانب العقلية، وتضع لها أهدافاً إجرائية واضحة في حين تتجاهل العوامل الوجدانية، ولا تضع تضمينات تربوية للجوانب الوجدانية التي يمكن أن تسهم في نمو الموهبة أو تعوق من نموها. فلا شك أن الطلاب الموهوبين يمتلكون طاقات معرفية عالية للنجاح في مجالات مختلفة، ولكن تحقق هذه الطاقات أو عدم تحققها في الواقع يعتمد على متغيرات أخرى داخلية وخارجية (Gagne, 2005).

وأخيراً فإن تركيز هذا المشروع التقويمي المقترح على متغيرات معرفية ووجدانية واجتماعية لم يتم تناولها بشكل كافٍ في مجال الموهوبين يضيف بعداً آخر من الأهمية لهذه الدراسة؛ فموضوع التفكير المتفتح النشط يعد أحد المتغيرات المعرفية المهمة نظراً لتناوله أبعاداً مهمة تتعلق بالمرونة العقلية وتقبل الآخر وتنمية التفكير التأملي، والسعي إلى معالجة التحيز الشخصي والمرونة الفكرية. ويبدو أن هذه الميول مستقلة عن القدرة العقلية العامة (Stanovich & West, 1997, 2007; West et al., 2008). ويمثل موضوع الاستقلالية أحد المخرجات الوجدانية المهمة ليس فقط لبرامج الموهوبين، بل للتعليم بشكل عام (Hughes, 2003). كما أن المهارات الاجتماعية المختلفة تعتبر البعد المكمل للجوانب السابقة. وبشكل عام، هذه المتغيرات رغم أهميتها، فإنها لم تحظ باهتمام كافٍ في الدراسات التربوية العربية، خاصة مجال أبحاث الموهبة.

• مصطلحات الدراسة : Definition of Terms

• برامج الموهوبين بالمدارس العامة :

يقصد بها في هذه الدراسة البرامج التي يقوم بتصميمها وتنفيذها معلمو الموهوبين والتي يتم تنفيذها أثناء اليوم الدراسي داخل المدرسة، من أجل توفير خبرات تربوية تتسم بالتنوع والعمق العلمي والفكري والتي غالباً لا تتوفر في المنهج المدرسي العام، وذلك من أجل تلبية الاحتياجات الخاصة للطلاب الموهوبين.

• الطالب الموهوب :

يُعرف مكتب التربية الأمريكي: الأطفال الموهوبين والمتفوقين بأنهم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة، وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات (Clark, 1992)

ويقصد به في الدراسة الحالية الطالب المستفيد من خدمات برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام الذي يتم اختياره وفق الأسس الآتية:
« قدرات عقلية عالية وذلك من خلال مقياس أو أكثر من المقاييس الموضوعية المقتنة والمعتمدة من قبل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين.
« معظم السمات السلوكية للطلاب الموهوبين حسب القوائم السلوكية المقتنة المعتمدة من قبل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين.
« تحصيل أكاديمي عالي بالمقارنة مع أقرانه في المرحلة الدراسية حسب ما تملبه نتائج الاختبارات الفصلية وتقارير المعلمين.

• التفكير المتفتح النشط : Actively Open-Mindedness Thinking

التفكير المنفتح النشط هو بنية متعددة الأوجه تركز على التفكير المرن المتحرر من السياق، والوعي بعمليات التحيز التي يمكن أن يمارسها الفرد في التفكير وعند عملية جمع المعلومات التي تدعم آراء الفرد فقط، والقدرة على تغيير آراء الفرد في حالة العثور على شواهد تنقضها أو تدحضها.

• الاستقلالية : Autonomy

يشير مفهوم الاستقلالية إلى قدرة الفرد على توجيه حياته الشخصية من خلال تحديد أهدافه، والشعور بالكفاءة الذاتية، والقدرة على تنظيم أفعاله (Noom, 1999; Noom, et al., 1999).

• المهارات الاجتماعية :

يقصد بها مجموعة السلوكيات التي تعكس مهارات التواصل الاجتماعي الأساسية، والتي تشمل على جوانب الكفاية الاجتماعية أو الذكاء الاجتماعي لدى الشخص (محمد السيد، ١٩٩٨).

• بعض معايير تقييم البرامج :

يتم وصف وتقييم الإطار العام للبرنامج، وخطة تنفيذه وفق المعايير العامة في مجال رعاية الموهوبين وتجارب الدول ذات الخبرة في هذا المجال والتي من أهمها:

• استمرارية الرعاية :

ويقصد بذلك مدى مراعاة احتواء البرنامج على خطة لمتابعة رعاية الطالب في فترة زمنية طويلة نسبياً من خلال تقسيمها إلى مستويات متتابعة (Cox, Daniel, & Boston, 1985) تضمن تقديم الخدمة للطلاب الموهوبين لفترات زمنية طويلة نسبياً، حيث أشارت دراسة " لاندروم، كالهان، وتشاكيل " إلى أن تقديم خدمات للطلبة الموهوبين مرة واحدة أو في مستوى زمني واحد أمراً أكثر سراً وأسهل إدارة، إلا أن نوعية الخدمة المقدمة أقل فائدة وأضعف أثراً (Landrum, Callahan, & Shaklee, 2001).

• **المنهجية العلمية :**

يجب أن يتم بناء البرنامج على أسس علمية موثوقة، بحيث يكون البرنامج قائماً في تصميمه وتنفيذه على أساس نظري وتجريبي تؤيده عدد من الدراسات العلمية في مجال رعاية الموهوبين (Davis & Rimm, 1998).

• **الصدق :**

يجب أن يصمم البرنامج ليتوافق وحاجات الطلاب الموهوبين الذهنية والاجتماعية بما يحقق أقصى استفادة ممكنة من الوقت والجهد (Callahan, Landrum, & Hunsaker, 1988; Gallagher & Gallagher, 1994).

• **التأهيل المهني للمعلمين :**

لا بد من أن يتضمن الإطار العام لتصميم البرنامج المواصفات العامة الواجب توافرها في منضدي البرنامج، خاصة فيما يتعلق بتلقيهم تدريب كافٍ في مجال رعاية الموهوبين. حيث أشارت نتائج الدراسات في هذا المضمار إلى أنه عندما يقوم بتنفيذ البرنامج أفراد لم يتلقوا تدريباً كافياً في مجال رعاية الموهوبين، فإن فاعليتهم في تحقيق أهداف البرنامج وتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين تكون ضعيفة (Tomlinson, Tomchin, Callahan, Adams, Pizzat-Tinnin, Cunningham, Moore, Lutz, Roberson, Eiss, Landrum, Hunsaker, & Imbeau, 1994).

• **شمولية البرنامج :**

يجب أن يراعى في تصميم البرنامج شموليه إشباع الحاجات الذهنية والمعرفية إضافة إلى الحاجات الاجتماعية والنفسية للموهوبين (Alvino, 1991; Reis, 1991). حيث يؤكد " نيهارت " على أن البرنامج الناجح يجب أن يراعي حاجة الطلاب الموهوبين إلى اكتساب بعض المهارات الاجتماعية ذات التأثير المهم في توجيه قدراتهم الذهنية (Neihart, 1999).

• **أساليب تحديد الطلاب الموهوبين :**

تعدد وسائل مصادر المعلومات حول الطالب المرشحين يتيح فرصاً أفضل لتحديد أنسب الطلاب للبرنامج مجال الترشيح، فمن الجيد أن يتضمن البرنامج على عدة وسائل للتعرف على الطلاب الأكثر مناسبة له، على أن تكون هذه الوسائل متنوعة في طبيعتها وأسلوب تنفيذها كأن يكون من بينها مقاييس مقننة للقدرات الذهنية المنطقية وأخرى للإبداعية وثالثة شخصية أو بأي صورة أخرى تتناسب وطبيعة البرنامج (Landrum, Callahan, & Shaklee, 2001).

• **أساليب التقويم :**

يجب أن تكون محاور تقويم البرنامج واضحة ومحددة في بنية التصميم مما يساعد مستخدميه هذا الإطار ومنضدي البرنامج من تحديد المطلوب بدقة لتحقيق الأهداف المنشودة. إذ يشير " توملسون " إلى أن من أهم عوامل نجاح البرنامج في مرحلة التنفيذ وضوح محاور التقويم لدى المنفذين ومشاركتهم في عملية التقويم (Tomlinson et al., 1994).

• برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام :

تولي حكومة خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز آل سعود حفظه الله جل اهتمامها بأبنائها الطلاب وذلك من خلال تقديم البرامج الاثرانية التي تقدمها الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالوزارة ومنها برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام .

وتؤمن الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بحق جميع تلاميذ التعليم العام في الحصول على فرص متكافئة لاكتشاف مواهبهم وتنميتها . لذا فمن المؤمل إن شاء الله تعالى . أن يعمل معلمو الموهوبين كل في مدرسته على تهيئة خبرات تربوية متنوعة توفر فرصا عديدة لاكتشاف مواهب التلاميذ المتعددة ومساعدتهم على تنميتها من خلال البرامج الإثرانية والتعيينات الخاصة في الصفوف الدراسية العادية والصفوف الخاصة، وتقوم فكرة البرنامج على أساس تأهيل معلمين متفرغين في مدارس التعليم العام في مجال رعاية الموهوبين تحت مسمى (معلم موهوبين) تناط بهم مسؤوليات متعددة تتركز في اكتشاف المواهب وتوجيهها من خلال برامج علمية تتناسب ومواهب التلاميذ المتنوعة ويسعى البرنامج إلى تحقيق الأهداف التالية (المملكة العربية السعودية وزارة التربية والتعليم الشؤون التعليمية - إدارة الموهوبين، ١٤٢٠هـ):

« تهيئة رعاية تربوية متخصصة لمواهب التلاميذ المتنوعة من خلال أعضاء دائميين في المدرسة.

« إعداد معلم متخصص في مجال رعاية الموهوبين في داخل كل مدرسة على دراية جيدة بأساليب توفير فرص تربوية متنوعة وعادلة لجميع التلاميذ لإبراز مواهبهم وتنميتها.

« تدريس الموهوبين وسبل تعزيز جوانب القوة في جميع التلاميذ وفي جميع المجالات.

• ادبيات البحث : Review of Literature

تقدم النماذج التفاعلية الحديثة للموهبة مفهوم الموهبة كبناء معقد يتألف من عوامل عقلية معرفية وأخرى وجدانية، (e.g., Renzulli, 2003, 2005; Heller, et al, 2005; Gagne, 2003, 2005) أهمية العوامل الاجتماعية والبيئية كعوامل مهمة في تطور الموهبة في أي مجال من المجالات التي يقدرها المجتمع . وينظر العديد من الباحثين في مجال الموهبة إلى الجوانب المعرفية والوجدانية على أنها مترابطة ومتفاعلة بطريقة أداء الفرد لعمل ما بطريقة معرفية تتأثر بالجوانب الوجدانية للفرد وتؤثر فيها أيضا (Ziegler & Heller, 2000). وهذا التفاعل هو الذي يجعل العامل الوجداني مهماً، فالفرق بين العوامل العقلية وغير العقلية كما يرى تانينبوم (Tannenbaum, 1997) يكمن في أن العوامل العقلية تشير إلى القوى والعمليات العقلية التي يحتاجها الفرد من أجل تكوين الأفكار، أما العوامل غير العقلية فتشير إلى الخصائص الاجتماعية والوجدانية التي يمكن أن تساعد أو تمنع استغلال الفرد لكل طاقاته، فالقدرة وحدها لا تؤدي إلى إنجاز كبير وتطور الموهبة يتطلب، بالإضافة إلى القدرة، التقاء العوامل العقلية وكثير من العوامل غير العقلية الأخرى بصرف النظر عن المجالات التي تظهر فيها الموهبة. وهذا يؤكد ضرورة التكامل بين الجوانب المعرفية والوجدانية في تصميم برامج الموهوبين.

• برنامج مركز المدينة المنورة للموهوبين :

يقدم مركز المدينة المنورة مجموعة من البرامج والمهارات سوف نذكرها في الجدول الآتي (المملكة العربية السعودية وزارة التربية والتعليم الشؤون التعليمية إدارة الموهوبين، ١٤٢٩هـ):

جدول (١) : برنامج مركز المدينة المنورة للموهوبين

المستوى	الصف	الاستراتيجية الرئيسية	مهارات التفكير	مهارات البحث العلمي	مهارات التعلم	السمات الشخصية والاجتماعية
الأول	السادس الابتدائي	• كورت التفكير الأول CORTI • سكامبر	• الطلاقة • المرونة • الأصالة • المقارنة • تحديد • العلاقات • التصنيف	• جمع المعلومات من مصادر متنوعة • تبويب المعلومات	• استخدام مصادر التعلم • دقة الملاحظة	• النظرة إلى الذات • مهارات التحدث • مهارات الاستماع
الثاني	الأول المتوسط	• حل المشكلات بطريقة CPS • المستوى الأول لبروبورت	• التوسع في التفاصيل • الخيال • الترتيب • بناء التعبير	• الحساسية تجاه المشكلات • استخدام البطاقات • تحديد المشكلة	• تلخيص الأفكار • البحث من خلال الانترنت • الملاحظات	• المثابرة • الانتماء • تفهم حاجات الآخرين
الثالث	الثاني المتوسط		• التحدي • التساؤل • الاستدلال	• ترميز المعلومات • صياغة الأسئلة • وضع الأهداف • التقويم	• الترميز • التمييز بين الحقائق • طرح الأسئلة ذات التواضع • الاتجاه الراسي	• قبول النقد • تحمل المسؤولية • التواصل مع الآخرين
الرابع	الثالث المتوسط	• حل المشكلات بطرق FPSP • المستوى الأول ابتكاري	• التنبؤ • إعادة البناء • الإثبات	• استخدام مهارات المستوى السابق • عمليا	• التقارير • التنظيم • النقد • الإبداع	• التعامل مع الفشل والضغوط • الجراءة
الخامس	الأول الثانوي		• تحدي • الفرضيات • الأصالة • الاستدلال • الإثبات	• الفرضيات • التحليل • النتائج • التوثيق	• التعلم الذاتي • التجريب • استخدام المهارات السابقة عمليا	• المثابرة • المسؤولية • التواصل مع الآخرين
السادس	الثاني الثانوي	• البحث المستقل • المستوى الثاني لبروبورت	• التطبيق العملي لمهارات المستوى السابق	• التطبيق العملي لمهارات المستوى السابق	• التطبيق العملي لمهارات المستوى السابق	

• البحث في مخرجات التعلم المعرفية :

تناول العديد من الباحثين المخرجات المعرفية لعدد كبير من البرامج التربوية (Hertzog, 2003; Hebert & McBee, 2007; Johnson et al., 1983; Kulik & Kulik, 1987; Rogers, 1991, 2002; Slavin, 1988). ويمكن القول إن معظم الدراسات التي أجريت للتعرف على أثر البرامج الخاصة للموهوبين على التحصيل تشير إلى وجود تأثير إيجابي لهذه البرامج على تحصيل الطلاب الأكاديمي (Goldring, 1990; Kulik & Kulik, 1987, 1991; Vaughn et al., 1991).

(1991). وفي دراسة ما وراء تحليلية Meta-analytic study قامت بها جولدرينج (Goldring, 1990) لبحث نتائج الدراسات التي تناولت مستويات تحصيل الطلاب الموهوبين في الفصول المتجانسة من حيث القدرة ومستويات تحصيل، والطلاب الموهوبين للمحقين ببرامج الدمج، أظهر التحليل أن مستوى تحصيل الطلاب في الفصول الخاصة أعلى بدرجة دالة من أقرانهم الموهوبين في الفصول العادية.

وقد أظهرت دراسة أخرى مشابهة أجراها ون وآخرون (Vaughn et al., 1991) على نتائج تسع دراسات تجريبية لطلاب شاركوا في برامج السحب مقارنة بالطلاب الموهوبين في البرامج العادية، أظهرت النتائج أن المشاركة في برامج السحب كان لها تأثيرات إيجابية على الطلاب ذوي القدرة المرتفعة في كل من التحصيل والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

وفي دراسة دلكورت وآخرون (Delcourt et al., 2007) هدفت إلى التعرف على مخرجات برامج الموهوبين المعرفية والوجدانية بالمدارس الابتدائية، تم مقارنة الطلاب المدرجين في برامج الموهوبين، والطلاب الموهوبين غير المدرجين بالبرامج الموهوبين غير الموهوبين. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في المتغيرات المعرفية والوجدانية عبر البرامج المختلفة. وفيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي أظهرت النتائج أن الطلاب الموهوبين الملتحقين بمدارس خاصة يحصلون أعلى من الطلاب الموهوبين غير المدرجين ببرامج الموهوبين.

وفي البيئة السعودية، أجرى عبدالله الجفيمان وآخرون (٢٠٠٩) حديثاً دراسة هدفت إلى تقويم برامج الموهوبين التي تقيمها وزارة التربية والتعليم بالملكة العربية السعودية أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثيرات دالة إحصائية لبرنامج الموهوبين التي تنفذ بالمدارس الابتدائية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب المشاركين.

• البحث في مخرجات التعلم الوجدانية :

من أكثر المتغيرات الوجدانية التي تم دراستها في سياق تطور الموهبة الدافعية الداخلية، ومفهوم الذات، ومركز الضبط، والاهتمامات، وتوجه الأهداف (Bloom, 1985; Dai et al., 1998; Joswig, 1996; Vlahovic-Stetic, 1999). وقد أظهرت نتائج دراسات عديدة أن أداء الأطفال الموهوبين قد تأثر بشكل كبير بعوامل وجدانية مثل المثابرة وتوجه الأهداف. وتؤكد نتائج دراسات عديدة أن أسلوب التجميع كان له تأثير إيجابي على دافعية الطلاب واتجاههم نحو التعلم، كما أنه ساعد الطلاب الموهوبين على تطوير مفهوم ذات واقعي (Borland et al., 2002; Fiedler et al., 2002; Roger, 2001, 2004; Tieso, 2005).

وقد أظهرت دراسة دلكورت وآخرون (Delcourt et al., 2007) التي حاولت التعرف على مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية للبرامج المختلفة، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب المدرجين في برامج الموهوبين والطلاب الموهوبين غير المدرجين بالبرامج، في مفهوم الذات والدافعية الداخلية/الخارجية.

وتعتبر دراسة أسامة إبراهيم (٢٠٠٨) الدراسة الوحيدة التي حاولت دراسة مخرجات التعلم الوجدانية لبرامج موهبة الصيفية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لبرامج موهبة الصيفية على متغيري اتخاذ

القرار وأساليب العزو السببي، مما يعني أن البرنامج كان قد أحدث تعديلاً في مهارات اتخاذ القرار وأساليب العزو السببي لدى الطلاب المشاركين في البرنامج.

كما أظهرت نتائج دراسة عبدالله الجفيمان وآخرون (٢٠٠٩) التقييمية لبرامج الموهوبين بالمملكة العربية السعودية أن البرامج كان لها تأثيرات إيجابية دالة إحصائياً على الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو التعلم لدى الأطفال الموهوبين المشاركين في البرامج. وهذه النتائج تؤكد التأثيرات الإيجابية لبرامج الموهوبين على بعض الجوانب الوجدانية المهمة لدى الطلاب الموهوبين المشاركين في البرامج.

وبشكل عام، فإن نتائج الأبحاث في مجال تقويم برامج الموهوبين تشير إلى تنوع تأثير برامج الطلاب الموهوبين على مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية حيث تتيح هذه البرامج للطلاب ذوي القدرات العالية فرصاً للتعلم مع طلاب يشابهونهم في الاهتمامات والميول والقدرات، وفي بيئة تعليمية تتحدى قدراتهم بشكل أفضل، مما يساهم في رفع دافعيتهم نحو الإنجاز وزيادة مستوى تحصيلهم الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لديهم.

• التفكير المتفتح النشط : ActivelyOpen-MindednessThinking

تشير مناقشات التفكير الناقد في أدبيات التربية وعلم النفس إلى أهمية أنماط التفكير المتحررة من السياق التي تدعم الميل إلى تقويم الآراء والشواهد بطريقة لا تتأثر بالمعتقدات المسبقة للضرد. وينظر إلى الميل نحو التفكير غير المتحيز كأحد أهم خصائص التفكير الناقد (Stanovich, 2007; Stanovich & West, 2007, 2008; West et al., 2008). وقد اعتبر العديد من الباحثين في مجال التفكير الناقد أن ميل الضرد إلى التفكير انطلاقاً من الجوانب التي لا يؤيدها وعدم السماح للاختلاف في الرأي بالتأثير على تفكيره، وقدرته على قبول الآراء التي لا تتفق مع رأي الضرد الشخصي في حالة ثبوت صحتها، وقدرته على إدراك عدم صحة آرائه الشخصية، واحتمالية التحيز في تلك الآراء، وخطر تقييم الشواهد وفقاً للتفضيلات الشخصية، جميعها خصائص مهمة للتفكير الناقد ومميزة للأفراد الذين يفكرون بصورة ناقدة (Nickerson, 1987; Norris & Ennis, 1989; Stanovich & West, 1997; Zechmeister & Johnson, 1992).

ونظراً للأهمية النظرية لمفهوم تحرير التفكير من السياق المحيط به في مجال علم النفس، فقد تزايد التأكيد على تجنب آثار التحيز على التفكير النقدي. وقد أجري عدد كبير من البحوث في مجال علم النفس المعرفي لدراسة تأثير المعتقدات السابقة على تقويم الآراء، وأظهرت تلك البحوث أن المعتقدات المسبقة تؤثر بالفعل على التفكير. وعلى الرغم من أن الباحثين قد لاحظوا وجود اتجاهات مؤثرة للتحيز في الرأي في الأدبيات الخاصة بعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس المعرفي، إلا أنهم لم يهتموا بدراسة تأثير الضروقات الفردية على التحيز في الرأي إلا منذ فترة وجيزة (Stanovich & West, 1997). وقدم إيفانز وآخرون (Evans et al., 1993) دراسة عن تأثير التحيز في الآراء على التفكير المنطقي، وقاموا بتحليل ظاهرة التحيز نتيجة للآراء المسبقة، حيث يعتقد

البعض أن الأفراد يقبلون الآراء الأخرى التي يمكن تصديقها دون أن يقوموا بالتفكير فيها بصورة منطقية، وأنهم لا يفكرون في تلك الآراء وشواهدا بصورة منطقية إلا عندما تكون تلك الآراء غير قابلة للتصديق.

ويشبهه ستانوفتش (Stanovich, 2009; Stanovich & West, 1997) التمييز الذي يقوم به علماء النفس بين القدرة العقلية وبين الميول نحو التفكير بالتمييز بين مستويات التحليل المنطقي والتحليل اللوغاريتمي الذي يقوم به علماء الحاسب الآلي. حيث تشير القدرات العقلية إلى نوع العمليات المعرفية التي يدرسها علماء معالجة المعلومات بهدف تحديد الأساس المعرفي الضمني للأداء وأثاره على اختبارات الذكاء (مثل: سرعة الإدراك، والدقة في التمييز، وكفاءة استعادة المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى). وفي المقابل ينظر إلى الميول نحو التفكير باعتبارها أنماطا معرفية قابلة للتشكيل. وقد استخدم بعض الباحثين التمييز بين القدرات العقلية والميول نحو التفكير كإطار عمل لدراسة الفروق الفردية في القدرات لفهم بنية الآراء، وتجنب احتمالات التحيز في الرأي وتفسر الميول نحو التفكير التباين في مهارات التفكير الناقد بصورة مستقلة عن القدرات العقلية.

ويرى بعض الباحثين أن مهارات التفكير الناقد يمكن تدريسها للآخرين (see Baron & Sternberg, 1989). ويشير التباين في القدرات العقلية إلى الفروق الفردية في كفاءة المعالجة عند المستوى اللوغاريتمي في حين تشير الميول نحو التفكير إلى الاختلافات الفردية عند المستوى المنطقي من التحليل. وقد ركزت الأبحاث في هذا المجال على تحليل العديد من العمليات المعرفية باستخدام مفاهيم من المستوى اللوغاريتمي فقط، الأمر الذي أعاق فهم الباحثين لطبيعة عمل العقل. ونظرا لأن الباحثين في علم النفس التربوي قد أصبحوا أكثر اهتماما بأنماط التفكير التي تقع في قلب نظريات دراسة العقل والشخصية، فقد أصبح من المهم أن تركز تحليلات المهام العقلية على التفكير العقلاني وعلى المستوى اللوغاريتمي للتحليل (Stanovich, 2008; Stanovich & West, 1997).

وتختلف الميول نحو التفكير والقدرات العقلية في درجة قابليتها للتشكيل فقد يكون من الصعب إحداث تغيرات كبيرة في قدرات التفكير الناقد كما تقاس باختبارات القدرات الاستدلالية واختبارات القدرات العقلية، وذلك مقارنة بالميول نحو التفكير الناقد التي يمكن التأثير فيها بشكل كبير. لذا فقد رأى الباحثون أن اختيار استخدام الميل نحو التفكير المنفتح النشاط كمنهج تعلم معرفي دال على نمو مهارات التفكير الناقد، بدلا من استخدام اختبارات مهارات التفكير الناقد. فهذا النمط من التفكير، بالإضافة إلى أنه قابل للتعلم والتعديل، فهو يتضمن عمليات عقلية تؤدي إلى صياغة اعتقادات إستراتيجية على درجة كبيرة من الأهمية، وشبكات أكثر اتساقا لضمان خيارات أفضل للأفعال. هذه الميول هي ما أسماه بارون (Baron, 1993) بالميول نحو التفكير العقلي المنفتح. هذا النمط من التفكير المنفتح المنفتح من السياق يعتبر علامة قوية على الاستقلال المعرفي ونضج الشخصية؛ فالشخص القادر على ممارسة التفكير العقلاني المرن وغير المتحيز والقادر على تقييم الآراء والقضايا بطريقة منطقية هو شخص لديه درجة كبيرة من الاستقلال والوعي بالذات.

• الاستقلالية : Autonomy

إن تنمية الاستقلالية لدى الطلاب الموهوبين هو أحد الأهداف الرئيسية لبرامج موهبة الصيفية (الدليل الإرشادي لبرامج موهبة الصيفية، ٢٠٠٨)، كما يمثل أيضا هدفا رئيسا للتعليم العام والتعليم العالي (Hughes, 2003). وقد أكدت دراسات عديدة على أهمية مفهوم الاستقلالية خاصة في مرحلة المراهقة (Ryan, 1995; Baltes & Silverberg, 1994; Collins & Repinski, 1994; Koestner & Losier, 1996; Silverberg & Gondoli, 1996).

وطبقا لـ هوغز يوجد نوعان من الاستقلالية: الاستقلالية المنطقية التي تؤكد على تطور التفكير المنطقي، والاستقلالية الشخصية التي تركز على تطور الوعي بالذات. وتحدد ألين (Allen, 1992: 48) الاستقلالية الشخصية كموضوع للنضج الانفعالي والاعتماد على النفس، والقدرة والرغبة في تنظيم الفرد لذاته وحياته وألا يعول على الآخرين في تحمل مسؤولياته الشخصية ويستخدم بعض الباحثين (Fenner, 2003; Hughes, 2003; Mele, 1995) مصطلح التحكم الذاتي Self-governance للتعبير عن جوهر الاستقلالية. وينطوي مصطلح التحكم الذاتي على مجموعة من الخصائص الإيجابية المرتبطة بالاعتماد على الذات مثل الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية.

ويقترح تشكرينج في نظريته عن الاستقلالية (Chickering & Reisser, 1993) أن الاستقلال الشخصي للفرد يتكون من ثلاثة أبعاد: تشكيل الاستقلال الانفعالي، الحصول على الاستقلال الوظيفي، وإدراك الفرد لاستقلاله عن الآخرين. ويبدأ الاستقلال الانفعالي مع التحرر من الوالدين، ويتطور أثناء الاحتكاك بالرفقاء، وينتهي بالاستقلال الشخصي. والاستقلال الوظيفي هو تحقيق التوجيه الذاتي والقدرة على خوض مغامرة شخصية حقيقية.

وبعد مراجعته لأدبيات البحث في هذا المجال، اقترح نوم (Noom et al., 1999) ثلاثة أبعاد للاستقلالية: استقلال التوجه Attitudinal Autonomy الذي يشير إلى إدراك الفرد لأهدافه الخاصة من خلال الفرص والرغبات، والاستقلال الانفعالي Affective Autonomy الذي يشير إلى إدراك الفرد لاستقلاليته من خلال ثقته في نفسه وتفرد، والاستقلال الوظيفي Functional Autonomy الذي يشير إلى فهم الفرد للاستراتيجيات التي بواسطتها ينظم الفرد ذاته ويضبطها. وقد أكدت دراسة أخرى لنوم وآخرون (Noom et al, 1999) هذا البناء النظري لمفهوم الاستقلالية.

وتعتبر الاستقلالية هدفاً رئيساً لمعظم برامج الموهوبين (e.g., Betts, 1992, Autonomous Learner Model الذي قدمه جورج بتز (Betts, 1992, 1999) وأحد البرامج الشاملة التي اهتمت بتنمية المتعلم المستقل. وهو أحد البرامج التي تم تنفيذها في مدارس ومناطق تعليمية واسعة بالولايات المتحدة وكندا. وقد استفادت برامج موهبة بشكل كبير من الأفكار التي تضمنها هذا البرنامج.

ويهدف برنامج المتعلم المستقل إلى مساعدة الطلاب على أن يصبحوا متعلمين مسئولين عن تعلمهم، وذلك من خلال مساعدتهم على تطوير مجموعة من المفاهيم الإيجابية، وتطوير مهاراتهم الاجتماعية وزيادة معارفهم في مجالات أكاديمية متنوعة وتطوير مهارات التفكير لديهم. ويتضمن نموذج المتعلم المستقل خمسة أقسام رئيسية هي: التوجيه، والتطور الشخصي، والأنشطة الإثرائية، وحلقات البحث العلمية، والدراسة المتعمقة. وفي قسم التوجيه يتم تعريف الطلاب والمعلمين والآباء بالمفاهيم الأساسية في تعليم الموهوبين ومكونات نموذج المتعلم المستقل كما يتعلم الطلاب عن أنفسهم وما الذي سيقدمه البرنامج. وفي قسم التطور الشخصي يتم التركيز على تطوير المهارات والمفاهيم والاتجاهات التي تعزز الاستقلال الذاتي المستمر والتعلم الموجه ذاتيا وفي الأنشطة الإثرائية يواصل الطلاب العمل في موضوعات معينة يهتمون بها ويرغبون الاستمرار فيها، وقد ينتجون أنماطا من التقصي والبحث وفي حلقات البحث يتم توزيع الطلاب في مجموعات صغيرة ويعطى كل طالب الفرصة لبحث موضوع وتقديمه في شكل حلقة بحث لباقي المجموعة. وفي قسم الدراسة المتعمقة يواصل الطلاب مجالات الاهتمام بالدراسة الفردية أو في مجموعات صغيرة، حيث يقرر الطلاب ما سيتعلمونه والمساعدات اللازمة التي يحتاجونها والمنتج النهائي وكيفية تقويم التعلم. واستكمال هذا القسم يمثل أعلى مستويات التعلم المستقل وأعلى درجات الاستقلالية. ويمثل استقلال الفرد في توجهاته وانفعالاته وسلوكه عاملا مهما في تكوين الشخص القادر على تنظيم ذاته وتوجيه حياته والتخطيط لمستقبله وصياغة أهدافه الخاصة القريبة والبعيدة بطريقة تساعد الفرد في تكوين رؤية مستقبلية ناضجة.

• المهارات الاجتماعية : Social Skills

تشير المهارة الاجتماعية بقدرة الفرد على التفاعل الإيجابي مع الآخرين في سياق اجتماعي معين وبطريقة مقبولة مجتمعا وذات فائدة له وللآخرين ومن ثم فهي استعداد نفسي داخلي (حقيقي) ويسبق ظهور الاستجابة في الموقف الاجتماعي وبعبارة أخرى سمة كامنة وثابتة في الشخصية فهي تخضع لتكوين الكائن الحي (أحمد، ٢٠٠٦، ٥).

وفقا لمبادئ النظريات السلوكية تعتبر المهارات الاجتماعية متعلمة أو مكتسبة فهي هنا تركز على السلوكيات الظاهرة والمكتسبة التي يستخدمها الشخص في مواقف تفاعل بينشخصية للحصول على مجتمع متماسك (بيئة معززة) والحفاظ عليه (منصور، ٢٠٠١: ٧٦)، ومن منظور المدخل المعرفي المتمثل في العمليات المعرفية من إدراك ووعي وتفكير وتعلم باعتبارها عمليات وسيطة بين المثيرات والاستجابات الناتجة عن الشخص، تعتبر المهارة الاجتماعية جميع أنواع المعرفة الاتصالية التي يحتاج إليها الأفراد والجماعات للتمكن من التعامل مع بعضهم البعض بالطرق المناسبة اجتماعيا وفعالة استراتيجيا (شاش، ٢٠٠٢، ١٠٩).

وتعتبر المهارة الاجتماعية أحد قدرات الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية جيدة، وقدرته على ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ووعيه بالقواعد المستترة وراء التفاعل، وقدرته على لعب الدور واستحضار الذات اجتماعيا (السماذوني، ١٩٩٤، ٤٦٢).

مما سبق نستطيع القول بأن المهارة الاجتماعية هي القدرة على أو الكفاءة في سرعة تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، والاحتفاظ على استمرارية هذه العلاقات " وهذه القدرة أو تلك الكفاءة تتطلب مجموعة من المهارات الفرعية مثل (عبدالرحمن، ١٩٩٨: ١٦):

- « المبادأة بالتواصل أو التفاعل الاجتماعي
- « سهولة تكوين علاقات اجتماعية مع الآخر (ين) والاحتفاظ بهذه العلاقات
- « التعبير بطريقة لفظية (لغوية صريحة) وغير لفظية (إيماءات أو حركات) متسقة : وتعبر عن المشاعر الإيجابية والسلبية للآخرين .
- « استقبال انفعالات وسلوكيات الآخرين وتفسيرها بموضوعية ، أي بعيدا عن الأهواء والرغبات الشخصية .
- « فهم ما وراء السلوك الظاهر للآخرين ، مثل النوايا والمقاصد ، وبعبارة أخرى القدرة على تفسير التلميحات والحركات الصادرة من الآخر (ذكاء اجتماعي)
- « ضبط انفعالات الذات في المواقف الاجتماعية والوعي بها (ذكاء شخصي) وتوجد نماذج عديدة تناولت مكونات المهارات الاجتماعية ، سنذكر منها نموذج ريجيو للمهارات الاجتماعية يتكون من:
- « التعبير (الارسال Sending) ويتمثل في كيف يقال الشيء ؟ وما الحركات المصاحبة لما يقال ؟
- « الحساسية (الاستقبال Receiving) وتتمثل في كيف يفسر المتلقي رسالة التواصل (
- « الضبط أثناء التواصل (Controlling) وتتمثل في كيف تنظم معلومات التواصل في الموقف الاجتماعي

ويرى ريجيو أن هذه المكونات تعمل وتقع في مستويين هم الانفعالي Emotional والاجتماعي Social، وعلى هذا الأساس يصبح لدينا من وجهة نظر ريجيو ستة مكونات للمهارات الاجتماعية . وقد صمم لها مقياسا :ترجم في ثقافات عديدة ومن بينها الثقافة العربية . وهذا المقياس هو الذي سيستخدم في الدراسة الحالية . وفيما يلي التعريف بهذه المكونات (عبدالرحمن ، ١٩٩٨ ، ٤)

• التعبير الانفعالي : (ت ن) :

ويتضمن الصدق والتلقائية في التعبير عن الانفعالات والمشاعر من خلال التعبيرات غير اللفظية المرتبطة بالاتجاهات والميول والتوجهات بين الأشخاص . وتعبيرات الوجه وخصائص الصوت ونظرات العين . ويتميز الأشخاص الذين لديهم قدرة أعلى في هذا المكون بالحيوية والعاطفية وإثارة الآخرين ودفعهم للتعبير عن مشاعرهم .

• الحساسية الانفعالية : (ج ن) :

وتتضمن القدرة على استقبال وتفسير الاتصالات غير اللفظية من الآخرين ويميل الأشخاص الذين يتميزون بحساسيتهم الانفعالية إلى الدقة والبراعة في تفسير الحالة الانفعالية للآخرين ، كما أن هؤلاء الذين يتميزون بزيادة حساسيتهم الانفعالية ربما يكونون عرضة لأن يصبحوا متأثرين عاطفيا بالآخرين ، فيتقمصون شخصيتهم ويعبرون تماما عن حالتهم الانفعالية .

• الضبط الانفعالي (ض ن) :

ويتضمن القدرة على ضبط مظاهر السلوك غير اللفظي كالتعبير عن الانفعالات الداخلية التي لا تتلاءم مع الموقف ، فهو يتضمن القدرة على التحكم في مظاهر الانفعالات كإخفاء المشاعر وراء قناع مفترض كالضحك على نحو مناسب على نكتة أو كظم الغيظ عند التعرض لمواقف محرجة

• التعبير الاجتماعي (ت ج) :

يشير إلى المهارة في التعبير اللفظي والقدرة على الطلاقة اللغوية والاتصال بالآخرين لفظيا ، والاشتراك مع الآخرين في المحادثات الاجتماعية ، والكفاءة في استهلال الحديث وتوجيهه ، وأصحاب هذا المكون لديهم القدرة على التأثير اللفظي في الآخرين ، ويظهرون نوعا من الانبساطية والاجتماعية .

• الحساسية الاجتماعية (ح ج) :

وتشير إلى القدرة على تفسير التواصل اللفظي أثناء التفاعل الاجتماعي أي على فهم معايير وقواعد السلوك الاجتماعي أثناء السلوك الاجتماعي المناسب للمواقف ، وبالتالي فهم يتميزون بالتزامهم بالسلوك الاجتماعي ووعيهم بما يفعلونه .

• الضبط الاجتماعي (ض ج) :

يشير إلى المهارة في لعب الدور وتقديم الذات للآخرين والمجتمع ويتميز أصحاب هذا المكون ب: اللياقة والتوافق الاجتماعي والثقة بالنفس في مواجهة المواقف الاجتماعية ، وصياغة السلوك الشخصي بما يلاءم الموقف .

إن توفر المهارات الاجتماعية لدى الأفراد تؤدي إلى توفر خصائص ومتغيرات شخصية إيجابية لدى هؤلاء الافراد مثل الثقة بالنفس ، وتقدير الذات ، ومفهوم ذات إيجابية ، وفاعلية أو كفاءة ذاتية نحو المهام التي يقدمون على أدائها ، كما أنها تخفف من حدة الخجل او الخوف الاجتماعي، والغضب ، وتقلل من السلوك العدواني والسلوك الاعتمادي ، ولذلك وجدت برامج كثيرة في مجال تخصص علم النفس لتزيد من السلوكيات المرغوب فيها وتقلص من السلوكيات المرغوب عنها .

ومن ناحية أخرى فهي تعمل على بناء سوى لشخصية الفرد بإشباعها للحاجات النفس- اجتماعية لديه ، وينعكس ذلك أيضا على تماسك الجماعات لأنها توفر لها شبكة من العلاقات الاجتماعية التي تؤدي لتماسكها وتطورها . فالمهارات الاجتماعية بمثابة الرابطة الدينامي للعلاقات القائمة بين الأفراد ، ولذا فلها بطبيعة الحال مردود إيجابي على صحة الفرد النفسية وتوافقها الاجتماعي ، وسلامة الجماعة التي ينتمي إليها هذا الفرد ونموها وعلاوة على ما سبق تعتبر المهارات الاجتماعية أسلوبا لعلاج الكثير من المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية ، كما تُعد أيضا محكا للسلوك السوي ، فهي إذا ضرورية لتشكيل وإبقاء العلاقات السليمة والصحيحة بين الأفراد ، كما أن لها بحكم هذه الخصائص مردود على زيادة ناتج الفرد والجماعية في مجالات العمل المختلفة .

• **فرضيات البحث :**

- « يوجد تأثير دال إحصائياً لبرنامج الموهوبين على تنمية التفكير المتفتح النشط لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة ، أي يوجد فرق دال إحصائياً في المعالم الإحصائية الخاصة بالرتب بين القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي .
- « يوجد تأثير دال إحصائياً لبرنامج الموهوبين على تنمية مستوى الاستقلالية لتفكير المتفتح النشط لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة أي يوجد فرق دال إحصائياً في المعالم الإحصائية الخاصة بالرتب بين القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي .
- « يوجد تأثير دال إحصائياً لبرنامج الموهوبين على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة، أي يوجد فرق دال إحصائياً في المعالم الإحصائية الخاصة بالرتب بين القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي .

• **منهج البحث :** Methodology :

استخدم في البحث المنهج التجريبي ذات تصميم المجموعة الواحدة (القياس القبلي - البعدي) . وتمثل برامج الموهوبين في المدينة المنورة المتغير المستقل و بينما يمثل كل من : التفكير المتفتح النشط والاستقلالية والمهارات الاجتماعية المتغيرات التابعة .

• **عينة البحث :** Participants :

تكونت العينة من ٩٠ موهوباً من الموهوبين المشاركين في برنامج رعاية الموهوبين بمركز المدينة المنورة ، والذين شاركوا بشكل تطوعي في التطبيقين القبلي والبعدي .

والجدول التالي يوضح طبيعة العينة موزعة وفقاً للصفوف الدراسية والمستويات ببرنامج رعاية الموهوبين بمركز المدينة المنورة للموهوبين:

جدول (٢) : بين المرحلة الدراسية ومستويات البرنامج والعدد المشارك من الموهوبين

المرحلة الدراسية	مستويات البرنامج	العدد
السادس الابتدائي	الأول	٢٠
الأول المتوسط	الثاني	٢٤
الثاني المتوسط	الثالث	٣٠
الثالث المتوسط	الرابع	١٦
الإجمالي		٩٠

بوضح الجدول السابق أن ٢٠ تلميذاً من الصف السادس الابتدائي شكلوا عينة الدراسة في المستوى الأول للبرنامج ، وأن ٧٠ تلميذاً من المرحلة المتوسطة شكلوا عينة الدراسة في المستوى الثاني والثالث والرابع للبرنامج، وقد تم استبعاد عينة المستوى الخامس لأنها مكونة من (٣) تلاميذ فقط .

• **أدوات البحث :** Instruments :

• **مقياس التفكير المتفتح النشط :** Actively Open-Minded Thinking Scale : تم استخدام مقياس التفكير المتفتح النشط الذي طوره ستانوفيتش و فيست (Stanovich, & West, 2007) . وهو عبارة عن استبانة تقرير ذاتي تتكون

من ٤١ مفردة تم اشتقاقها من مجموعة متنوعة من المقاييس التي تزخر بها أدبيات التفكير الناقد. وفيما يلي وصف للمكونات الفرعية المكونة للمقياس:

« مقياس التفكير المرن: يتكون من ١٠ بنود تقيس الميل نحو التفكير التأمليوالرغبة في دراسة الشواهد المناقضة لأراء الفرد الشخصية، والرغبة في دراسة الآراء والتفسيرات البديلة، والتسامح مع الغموض.

« مقياس الانفتاح على القيم: يحتوي على ٨ مفردات عن الانفتاح على القيم.

« المقياس الجمود الفكري: وتكون من ٩ مفردات تم اشتقاقها من عدة استبانات تقيس الجمود الفكري والتفكير الدوجماتي.

« مقياس التفكير الفئوي: ويتكون من ٣ بنود تدور حول فكرة تصنيف الناس والأشياء تصنيفاً فئوياً حاداً، مثل: "هناك نوعين من البشر في هذا العالمطيون وأشرار".

« تحديد المعتقد: يتكون من ٩ مفردات تدور حول قدرة الفرد على تحديد ذاته كهوية مستقلة عن معتقداته وآرائه، فتعديل الفرد لمعتقد ما يراه صواباً أو تغييره كلياً لا يؤثر كثيراً على تكييف الفرد أو مفهومه لذاته.

« التفكير المناقض للحقائق: ضمن مصمما المقياس بندين للكشف عن التفكير المناقض للحقائق كمؤشر على القدرة على تبنى رؤى بديلة، مثل: حتى لو كانت بيئتي (الأسرة والجيران والمدارس) مختلفة، فإن أفكارى ومعتقداتي كانت ستبقى هي نفسها".

ونظراً لأن العديد من مكونات هذا المقياس قد أظهرت علاقات متشابكة متوسطة القوة، فإن مصمما المقياس استخدمنا الدرجة الكلية على المقياس لتشير إلى التفكير المنفتح النشط (Stanovich&West,2007) بحيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى الانفتاح على التغيير في الآراء والمعتقدات وإلى المرونة العقلية، وتشير الدرجة المنخفضة إلى الجمود العقلي وإلى مقاومة التغيير في الآراء والمعتقدات.

وبعد ترجمة المقياس وتحكيمة، تم تصميم المقياس ليشتمل على ثلاثة أبعاد فرعية هي: الأول هو بعد تحديد المعتقد وتكون من ٩ فقرات هي الفقرات نفسها المحددة لهذا العامل، والثاني هو بعد التفكير الدوجماتي وتكون من ١٢ فقرة هي فقرات الجمود الفكري والتفكير الفئوي والتفكير المناقض للحقائق، والثالث هو بعد التفكير المرن تكون من ٢٠ فقرة هي فقرات بعد التفكير المرن والتفكير المنفتح على الأفكار.تكونت العينة الاستطلاعية من (٥٠) تلميذ ببرنامج رعاية الموهوبين بمنطقة المدينة المنورة، موزعين على مستويات البرنامج علي النحو التالي: (١٥) بالمستوى الأول، (١٢) بالمستوى الثاني، (١٥) بالمستوى الثالث، (٥) بالمستوى الرابع (٣) بالمستوى الخامس، وتم حساب الثبات والصدق بالطرق التالية :

معامل ألفا ، حيث تم حساب معامل ألفا العام لدرجات كل بُعد من الأبعاد الثلاثة، وحساب معامل ألفا (في حالة حذف درجات كل مفردة)، ووجد أن جميع معاملات ألفا (في حالة حذف درجة المفردة) أقل من معامل ألفا العام للبعد (وهذا يعني ثبات هذه المفردات)، عدا المفردات: ٤، ١٣، ٢٢، ٢٦ فكانت معاملات ألفا (في حالة حذف درجة كل منهما) أكبر من معامل ألفا العام للبعد ، وهذا يعني عدم ثبات هذه المفردات، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول (٣) : يوضح نتائج معامل ألفا (كرونباخ) لقياس : التفكير المتفتح النشط

التفكير المرن		التفكير الدوجماتي		تحديد المعتقد			
معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة		
.٧٩٩	٣٤	.٨٠٨	٢٢	.٧٢٨	١٠	.٦٩٣	١
.٧٨٧	٣٥	.٨٠٦	٢٣	.٧٢٣	١١	.٦٩٨	٢
.٧٨٦	٣٦	.٨٠١	٢٤	.٧٢٦	١٢	.٧٣٤	٣
.٨٠٤	٣٧	.٨٠٤	٢٥	.٧٦٢	١٣	.٧٦٩	٤
.٧٦٩	٣٨	.٨٢٠	٢٦	.٧٤٢	١٤	.٧٣٩	٥
.٨٠٠	٣٩	.٧٩٢	٢٧	.٧٤٤	١٥	.٦٩٣	٦
.٧٨٤	٤٠	.٧٨٧	٢٨	.٧١٤	١٦	.٦٩٨	٧
.٧٩٩	٤١	.٧٨٦	٢٩	.٧٣٨	١٧	.٧٢٩	٨
		.٨٠٤	٣٠	.٧٢٧	١٨	.٧٤٢	٩
		.٧٩٦	٣١	.٧٤٧	١٩	معامل ألفا العام للبعد الأول .٧٤٨	
		.٨٠٠	٣٢	.٧٢٦	٢٠		
		.٧٨٤	٣٣	.٧٢٦	٢١		
معامل ألفا العام للبعد الثالث .٨٠٦			معامل ألفا العام للبعد الثاني .٧٥١				

جدول (٤) : يوضح معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للأبعاد (محدوفاً منها درجة المفردة) لقياس : التفكير المتفتح النشط

التفكير المرن		التفكير الدوجماتي		تحديد المعتقد			
معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة		
.٤٥٢**	٣٤	.١٦٧	٢٢	.٦٣٤**	١٠	.٦٨٩**	١
.٥٤٤**	٣٥	.٣٥٨**	٢٣	.٦٧٦**	١١	.٦٨٣**	٢
.٥٦٤**	٣٦	.٥٠٣**	٢٤	.٦٤٦**	١٢	.٤٦٣**	٣
.٤٥٨**	٣٧	.٤٥٣**	٢٥	.٢٢١	١٣	.١٤٧	٤
.٤٦٩**	٣٨	-.١٥٨	٢٦	.٤٤٦**	١٤	.٤٥٣**	٥
.٤٣١**	٣٩	.٥٦٣**	٢٧	.٤٩٦**	١٥	.٦٩٨**	٦
.٥٧٤**	٤٠	.٥٤٤**	٢٨	.٦٣٠**	١٦	.٦٨٣**	٧
.٤٥٢**	٤١	.٥٦٤**	٢٩	.٥٥١**	١٧	.٥٠١**	٨
		.٤٥٨**	٣٠	.٦٣٨**	١٨	.٤٧٥**	٩
		.٤٦٩**	٣١	.٤٦٧**	١٩		
		.٤٣١**	٣٢	.٦٤٦**	٢٠		
		.٥٧٤**	٣٣	.٦٦٨**	٢١		

حُسب صدق (اتساق) المفردات ، بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مُفردة والدرجات الكلية للبعد التي تنتمي له (محدوفاً منها درجة المفردة) - علي اعتبار أن مجموع درجات بقية المفردات محكا لدرجات المفردة - ، ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (وهذا يعني صدق هذه المفردات) عدا المفردات أرقام : ٤ ، ١٣ ، ٢٢ ، ٢٦ فكانت معاملات الارتباط غير دالة (وهذا يعني عدم صدقها) ، ويلاحظ أنها نفس المفردات غير الثابتة ، والجدول السابق يوضح هذه النتائج . بعد حذف المفردات غير الثابتة وغير الصادقة أرقام : ٤ ، ١٣ ، ٢٢ ، ٢٦ ، تم حساب ثبات الأبعاد ، بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ، وكانت جميعها دالة إحصائياً ، كما تم حساب الثبات بمعادلة جتمان مما يعني ثبات الأبعاد الثلاثة ، وبالتالي ثبات المقياس ككل ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج .

جدول (٥) : يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التفكير المتفتح النشط

معامل الثبات بمعادلة جتمان	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	البعد
٠.٨٤٥	٠.٨١٤**	تحديد المعتقد
٠.٦٧١	٠.٩٧٨**	التفكير الدوجماتي
٠.٧٧٤	٠.٩٤٤**	التفكير المرن

• مقياس الاستقلالية : AutonomyScale

استخدم الباحث في الدراسة الحالية مقياس الاستقلالية (Noom, 1999) وهو عبارة عن استبانة تقرير ذاتي تتكون من ١٥ فقرة، تعكس قدرة الفرد على ممارسة التنظيم الذاتي لحياته الشخصية. ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد فرعية: استقلال التوجه (إدراك الفرد لأهدافه من خلال الضرص والرغبات) والاستقلال الانفعالي (إدراك الفرد لاستقلاله من خلال ثقته في نفسه وتضرده) والاستقلال الوظيفي (إدراك الفرد لاستراتيجيات التنظيم والضبط الذاتي) ويتألف كل بعد من خمس مفردات.

ويحدد الفرد استجابته 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). وقام الباحث الحالي بترجمة المقياس وتنقيحه بعد عرضه على محكمين، وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (٥٠) تلميذ ببرنامج رعاية الموهوبين بمنطقة المدينة المنورة، موزعين على مستويات البرنامج على النحو التالي: (١٥) بالمستوى الأول، (١٢) بالمستوى الثاني، (١٥) بالمستوى الثالث، (٥) بالمستوى الرابع، (٣) بالمستوى الخامس، وتم حساب الثبات والصدق بالطرق التالية :

معامل ألفا ، حيث تم حساب معامل ألفا العام لدرجات كل بُعد من الأبعاد الثلاثة، وحساب معامل ألفا (في حالة حذف درجات كل مفردة)، ووجد أن جميع معاملات ألفا (في حالة حذف درجة المفردة) أقل من معامل ألفا العام للبعد (وهذا يعني ثبات هذه المفردات)، عدا المفردة ٣: فكانت معاملات ألفا (في حالة حذف درجة كل منهما) أكبر من معامل ألفا العام للبعد ، وهذا يعني عدم ثبات هذه المفردة، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول (٦) : يوضح نتائج معامل ألفا (كرونباخ) لمقياس الاستقلالية

استقلال التوجه		الاستقلال الانفعالي		الاستقلال الوظيفي	
المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠.٧٥٣	٦	٠.٥١٧	١١	٠.٥٨١
٢	٠.٧٣١	٧	٠.٥١٥	١٢	٠.٥٤٥
٣	٠.٨١٤	٨	٠.٥٩٩	١٣	٠.٥٥٩
٤	٠.٧٢٥	٩	٠.٥٩٠	١٤	٠.٥١٩
٥	٠.٧٠٨	١٠	٠.٤٩٤	١٥	٠.٥٥٧
إجمالي البعد	٠.٧٨٩	إجمالي البعد	٠.٦٠٠	إجمالي البعد	٠.٦٠٨

حُسب صدق المفردات ، بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجات الكلية للبعد التي تنتمي له (محذوفاً منها درجة المفردة) - علي اعتبار أن مجموع درجات بضية المفردات محكا لدرجات المفردة - ، ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (وهذا يعني صدق هذه المفردات) عدا المفردة: فكانت معاملات الارتباط غير دالة (وهذا يعني عدم صدقها) ، ويلاحظ أنها نفس المفردات غير الثابتة، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٧) : يوضح معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للأبعاد (حذوفاً منها درجة المفردة) لمقياس: الاستقلالية

الاستقلال الوظيفي		الاستقلال الانفعالي		استقلال التوجه	
معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة
.٤٠٤**	١١	.٥١٥**	٦	.٥٥٧**	١
.٤٧٩**	١٢	.٥١٣**	٧	.٦٣٥**	٢
.٤٥٢**	١٣	.٤٥٥**	٨	.٢٤٣	٣
.٥٢٣**	١٤	.٤٦٤**	٩	.٦٣٩**	٤
.٤٥٩**	١٥	.٥٤٣**	١٠	.٦٨٢**	٥

بعد حذف المفردة غير الثابتة وغير الصادقة رقم: ٣، تم حساب ثبات الأبعاد بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ، وكانت جميعها دالة إحصائياً ، وحساب معامل الثبات بطريقة جتمان مما يعني ثبات الأبعاد الثلاثة ، وبالتالي ثبات المقياس ككل ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج .

جدول (٨) : يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستقلالية

معامل الثبات بمعادلة : جتمان	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	البعد
.٩٢٧	.٨٧٨**	استقلال التوجه
.٥٧٩	.٨٩٧**	الاستقلال الانفعالي
.٦٤٧	.٧٤٠**	الاستقلال الوظيفي

مما سبق يتضح أن مقياس الاستقلالية تتوفر به الشروط السيكو مترية التي تجعله صالح للاستخدام وتحقيق الهدف من استخدامه لدى عينة الموهوبين

• مقياس المهارات الاجتماعية : Social Skills

هي من تأليف رونالد ريجيو ١٩٩٠ RIGGIO, R.E. ، وقد تأكد في أكثر من دراسة من ثباتها وصدقها في البيئة الأمريكية . وبنى على أساس أن المهارات الاجتماعية تقاس وبطريقة صادقة باستخدام أسلوب التقرير الذاتي (عبدالرحمن ، ١٩٩٨ ، ١ ، ٢٣) ، وقد قام عبدالرحمن (١٩٩٨) بتعريبه وتقنينه واستخدامه في أكثر من دراسة ، ثم تلى ذلك استخدامه من قبل باحثين كثيرين في البيئة العربية . وتشير كراسة الأسئلة ودليل الاستبانة إلى أنها تتكون من ٩٠ سؤال وتقيس ستة مكونات للمهارات الاجتماعية .

وقد قام فريق البحث باختصارها من ٩٠ مفردة إلى ٣٠ مفردة فقط - وذلك من منطلق أن الصور المختصرة والتي تحقق نفس الهدف تكون أفضل وخاصة عند التطبيق وسهولة تعامل المستجيبين معها . وبتطبيق الصورة الأصلية (٩٠) مفردة والصورة المختصرة (٣٠) مفردة على عينة مكونة من (١٢٥) طالبا من طلاب

المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة وجد أن قيمة معامل الارتباط بين الصورتين (٠٨٣) - وبإعادة التطبيق على (٥٥) طالبا من الـ (١٢٥) طالبا وجد معامل استقرار النتائج (الثبات) يساوي (٠.٩٢) - وهذا يعنى صلاحية الصورة المختصرة للاستخدام وتقيس الصورة المختصرة نفس المكونات التي تقيسها الصورة الأصلية التي أعدها عبدالرحمن (١٩٩٨) وهي: التعبير الانفعالي - الحساسية الانفعالية - الضبط الانفعالي 'التعبير الاجتماعي - الحساسية الاجتماعية - الضبط الاجتماعي' وفيما يلي تبيان للمضردات السالبة والموجبة وطريقة التصحيح ومضردات كل مكون.

وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (٥٠) تلميذ ببرنامج رعاية المهويين بمنطقة المدينة المنورة، موزعين علي مستويات البرنامج علي النحو التالي: (١٥) بالمستوى الأول، (١٢) بالمستوى الثاني، (١٥) بالمستوى الثالث، (٥) بالمستوى الرابع، (٣) بالمستوى الخامس، وتم حساب الثبات والصدق بالطرق التالية:

معامل ألفا ، حيث تم حساب معامل ألفا العام لدرجات كل بُعد من الأبعاد الثلاثة، وحساب معامل ألفا (في حالة حذف درجات كل مضردة)، ووجد أن جميع معاملات ألفا (في حالة حذف درجة المضردة) أقل من معامل ألفا العام للبُعد (وهذا يعني ثبات هذه المضردات)، عدا المضردات: ١٢، ١٦ فكانت معاملات ألفا (في حالة حذف درجة كل منهما) أكبر من معامل ألفا العام للبُعد ، وهذا يعني عدم ثبات هذه المضردات، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول (٩) يوضح نتائج معامل ألفا (كرونباخ) لمقياس : المهارات الاجتماعية

التعبير الانفعالي		الحساسية الانفعالية		الضبط الانفعالي		التعبير الاجتماعي		الحساسية الاجتماعية		الضبط الاجتماعي	
المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	.٧٧٨	٢	.٥٢٩	٣	.٤٤٣	٤	.٤٠٦	٥	.٦٠٣	٦	.٤٣٧
٧	.٨٤٦	٨	.٦٠٤	٩	.٥٣٢	١٠	.٥٨٤	١١	.٦٤٧	١٢	.٧٢٩
١٣	.٨٦٣	١٤	.٦٣٧	١٥	.٦٠٧	١٦	.٦٧٩	١٧	.٦٧٢	١٨	.٦٣٢
١٩	.٠٨٣٨	٢٠	.٦٣٨	٢١	.٦١١	٢٢	.٥٣٢	٢٣	.٦٢٨	٢٤	.٦١٧
٢٥	.٧٥٣	٢٦	.٤٣٢	٢٧	.٤١٧	٢٨	.٤١٧	٢٩	.٦٢٣	٣٠	.٤١٦
إجمالي البعد	.٨٦٥	إجمالي البعد	.٦٤٣	إجمالي البعد	.٦١٢	إجمالي البعد	.٦٠٤	إجمالي البعد	.٦٩٣	إجمالي البعد	.٦٦٦

جدول (١٠) : يوضح معاملات الارتباط بين درجات المضردات والدرجات الكلية للأبعاد (محدوفا منها درجة المضردة) لمقياس: الاستقلالية

التعبير الانفعالي		الحساسية الانفعالية		الضبط الانفعالي		التعبير الاجتماعي		الحساسية الاجتماعية		الضبط الاجتماعي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	.٨٧٥**	٢	.٦٣٨**	٣	.٦٠٩**	٤	.٦٨١**	٥	.٦٤٢**	٦	.٧٥٥**
٧	.٦٦٣**	٨	.٥٧٩**	٩	.٥١٣**	١٠	.٤٨٢**	١١	.٤٤٨**	١٢	.١٢٤
١٣	.٥٢٣**	١٤	.٥٢٤**	١٥	.٤٢٧**	١٦	.٢٥٦-	١٧	.٤٥١**	١٨	.٤٧٨**
١٩	.٦٩٤**	٢٠	.٥١٢**	٢١	.٤٨٦**	٢٢	.٦٠١**	٢٣	.٤٨٧**	٢٤	.٤٢٨**
٢٥	.٨٩٢**	٢٦	.٦٥٤**	٢٧	.٦٣٤**	٢٨	.٦٥٨**	٢٩	.٦١٨**		.٧٦٤**

حُسب صدق المفردات ، بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مُفردة والدرجات الكلية للبعد التي تنتمي له (محدّوفا منها درجة المفردة) - علي اعتبار أن مجموع درجات بقية المفردات محكا لدرجات المفردة - ، ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا (وهذا يعني صدق هذه المفردات) عدا المفردات أرقام : ١٢ ، ١٦ ، فكانت معاملات الارتباط غير دالة (وهذا يعني عدم صدقها) ، والجدول السابق يوضح هذه النتائج . بعد حذف المفردات غير الثابتة وغير الصادقة أرقام : ١٢ ، ١٦ ، تم حساب ثبات الأبعاد ، بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ، وكانت جميعها دالة إحصائيا مما يعني ثبات الأبعاد الثلاثة ، وبالتالي ثبات المقياس ككل ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج .

جدول (١١) : يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية

معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	البعد
.٧٦٣**	التعبير الانفعالي
.٨٢٤**	الحساسية الانفعالية
.٥٩٩**	الضبط الانفعالي
.٦٤٧**	التعبير الاجتماعي
.٧٨٢**	الحساسية الاجتماعية
.٨٢٢**	الضبط الاجتماعي

• النتائج بالفرضية الأولى والذي كان نصها :

" يوجد تأثير دال إحصائيا لبرنامج الموهوبين على تنمية التفكير المتفتح النشط لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة ، أي يوجد فرق دال إحصائيا في المعالم الإحصائية الخاصة بالرتب بين القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي " . للإجابة عن الفرضية الأولى والتحقق من ثرا لبرنامج على التفكير المتفتح النشط الذي يمثل مخرج التعلم المعرفي للبرنامج تم استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المترابطة باستخدام درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي ، وذلك للوقوف على ما إذا كان توزيع الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي يختلفان عن بعضهما البعض اختلافًا دالًا أم لا وتم تحليل بيانات أبعاد المقياس الثلاثة (تحديد المعتد ، والتفكير الدوجماتي ، والتفكير المرن) وكذلك الدرجة الكلية لمقياس التفكير المتفتح النشط كل على حدة . ويوضح الجدول (٤) نتائج اختبار "ويلكوكسون" جدول

جدول (١٢) : نتائج دلالة الفروق في التفكير المتفتح النشط خلال التطبيقين القبلي

والبعدي باستخدام معادلة " ويلكوكسون

الابعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية	قيمة حجم التأثير	قوة التأثير
تحديد المعتد	الموجبة	٦٦	٥٠.٠٩	٣٣٠٦.٠٠	٥.٨٩٨	٠.٠٠٠١	٠.٩٦٦	قوي جداً
	السالبة	٢١	٢٤.٨٦	٥٢٢.٠٠				
التفكير الدوجماتي	الموجبة	٨٦	٤٦.١٧	٣٩٧١.٠٠	٨.٠٥٦	٠.٠٠٠١	٠.٩٥٨	قوي جداً
	السالبة	٣	١١.٣٣	٣٤.٠٠				
التفكير المرن	الموجبة	٨٦	٤٧.٠٦	٤٠٤٧.٥٠	٨.٠٤٩	٠.٠٠٠١	٠.٩٥٨	قوي جداً
	السالبة	٤	١١.٨٨	٤٧.٥٠				
الدرجة الكلية للمقياس	الموجبة	٣٨٦	٤٦.٢٧	٣٩٧٩.٥٠	٨.٠٨٩	٠.٠٠٠١	٠.٩٥٨	قوي جداً
	السالبة	٨٥	٨.٥٠	٢٥.٥٠				

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين التطبيقين - في أبعاد مقياس التفكير المتفتح النشط (تحديد المعتقد، والتفكير الدوجماتي، والتفكير المرن والدرجة الكلية - دالة إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٠٠١) لصالح التطبيق الثاني وهذا يعني أن برنامج الرعاية المستخدم له تأثير إيجابي في تحسين وزيادة درجات التفكير المتفتح النشط، وحجم التأثير يقترب من الواحد الصحيح، وهذا يعني (وفقاً للمعادلة المستخدمة) أنه تأثير قوي جداً، وهذه النتائج تشير إلى نجاح البرنامج في إحداث تأثيرات إيجابية في ميول الطلاب نحو استخدام التفكير المتفتح النشط وخاصة فيما يتعلق بالتفكير الدوجماتي. ويمكن القول بشكل عام أن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أن البرنامج قد نجح في تعديل ميول الطلاب نحو استخدام التفكير المتفتح النشط، وإن كان التأثير أكبر وضوحاً بالنسبة لمعتقدات الطلاب وميولهم المرتبطة بالتفكير الدوجماتي، من البعدين الآخرين. وبذلك تتحقق صحة الفرضية الأولى مما يعني أن البرنامج له أثر في تنمية الميل للتفكير المتفتح النشط. وتتفق هذه النتيجة مع كثير من الدراسات غير المباشرة التي استهدفت نفس الهدف وهو تقويم برامج الموهوبين ودورها في نمو النواحي المعرفية، حيث تناول العديد من الباحثين المخرجات المعرفية لعدد كبير من البرامج التربوية (Hertzog, 2003; Hebert & McBee, 2007; Johnson et al., 1983; Kulik & Kulik, 1987; Rogers, 1991, 2002; Slavin, 1988). ويمكن القول إن معظم الدراسات التي أجريت للتعرف على أثر البرامج الخاصة للموهوبين على التحصيل تشير إلى وجود تأثير إيجابي لهذه البرامج على تحصيل الطلاب الأكاديمي (Goldring, 1990; Kulik & Kulik, 1991; Vaughn et al., 1991). وفي دراسة ما وراء تحليلية Meta-analytic study قامت بها جولدرينج (Goldring, 1990) لبحث نتائج الدراسات التي تناولت مستويات تحصيل الطلاب الموهوبين في الفصول المتجانسة من حيث القدرة ومستويات تحصيل، والطلاب الموهوبين الملحقين ببرامج الدمج، أظهر التحليل أن مستوى تحصيل الطلاب في الفصول الخاصة أعلى بدرجة دالة من أقرانهم الموهوبين في الفصول العادية.

وقد أظهرت دراسة أخرى مشابهة أجراها ون وآخرون (Vaughn et al., 1991) على نتائج تسع دراسات تجريبية لطلاب شاركوا في برامج السحب مقارنة بالطلاب الموهوبين في البرامج العادية، أظهرت النتائج أن المشاركة في برامج السحب كان لها تأثيرات إيجابية على الطلاب ذوي القدرة المرتفعة في كل من التحصيل والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

• ثانياً: النتائج الخاصة بالفرضية الثانية والذي كان نصها: ”

يوجد تأثير دال إحصائياً لبرنامج الموهوبين على تنمية مستوى الاستقلالية لتفكير المتفتح النشط لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة، أي يوجد فرق دال إحصائياً في المعالم الإحصائية الخاصة بالرتب بين القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

للإجابة عن الفرضية الثانية والتحقق من أثر البرنامج على الاستقلالية لدى الطلاب والذي يمثل أحد مخرجات التعلم الوجدانية للبرنامج، تم استخدام ويلكوكسون لإشارات الترتب للأزواج المترابطة باستخدام درجات

الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاستقلال، وذلك للوقوف على ما إذا كان توزيع الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي يختلفان عن بعضهما البعض اختلافاً دالاً أم لا. وتم تحليل أبعاد الاختبار الثلاثة (استقلال التوجه، الاستقلال الانفعالي، الاستقلال الوظيفي) وكذلك الدرجة الكلية لمقياس الاستقلال كل على حدة.

جدول (١٣): نتائج الفروق في الاستقلالية خلال التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام معادلة "ويلكسون"

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (ذ) Z	الدالة الإحصائية	قيمة حجم التأثير	قوة التأثير
استقلال التوجه	الموجبة السالبة	٧٣	٤٦,١٨	٣٣٧١,٠٠	٧,٣٩٧	٠,٠٠٠١	٠,٩٦٤	قوي جداً
الاستقلال الانفعالي	الموجبة السالبة	٦٧	٤٥,٧٧	٣٠٦٦,٥٠	٥,٧٢٧	٠,٠٠٠١	٠,٩٦٧	قوي جداً
الاستقلال الوظيفي	الموجبة السالبة	٦٩	٤٦,٠٨	٣١٧٩,٥٠	٦,٨٤٢	٠,٠٠٠١	٠,٩٦٥	قوي جداً
الدرجة الكلية	الموجبة السالبة	٧٩	٤٨,٠٣	٣٧٩٤,٥٠	٧,٦٤٣	٠,٠٠٠١	٠,٩٥٩	قوي جداً

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين التطبيقين - في أبعاد مقياس الاستقلالية (استقلال التوجه، والاستقلال الانفعالي والاستقلال الوظيفي والدرجة الكلية - دالة إحصائياً، (عند مستوى ٠,٠٠٠١) لصالح التطبيق الثانوي هذا يعني أن برنامج الرعاية المستخدم له تأثير إيجابي في تحسين وزيادة درجات الاستقلالية، وحجم التأثير يقترب من الواحد الصحيح، وهذا يعني (وفقاً للمعادلة المستخدمة) أنه تأثير قوي جداً، وبذلك تتحقق صحة الفرضية الثانية مما يعني أن البرنامج له أثر في تنمية الميل الاستقلالي بأنواعه الثلاثة الموجهة والانفعالية والوظيفية، وتتفق هذه النتيجة مع كثير من الدراسات غير المباشرة التي استهدفت نفس الهدف وهو تقويم برامج الموهوبين ودورها في نمو النواحي الوجدانية، ففي دراسة دلكورت وآخرون (Delcourt et al., 2007) هدفت إلى التعرف على مخرجات برامج الموهوبين المعرفية والوجدانية بالمدارس الابتدائية، تم مقارنة الطلاب المدرجين في برامج الموهوبين، والطلاب الموهوبين غير المدرجين بالبرامج، والطلاب غير الموهوبين. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في المتغيرات المعرفية والوجدانية عبر البرامج المختلفة. وفيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي أظهرت النتائج أن الطلاب الموهوبين المتحقيقين بمدارس خاصة يحصلون أعلى من الطلاب الموهوبين غير المدرجين ببرامج الموهوبين.

وقد أظهرت دراسة دلكورت وآخرون (Delcourt et al., 2007) التي حاولت التعرف على مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية للبرامج المختلفة، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المدرجين في برامج الموهوبين والطلاب الموهوبين غير المدرجين بالبرامج، في مفهوم الذات والدافعية الداخلية/الخارجية. وتعتبر دراسة أسامة إبراهيم (٢٠٠٨) الدراسة الوحيدة التي حاولت دراسة مخرجات التعلم الوجدانية لبرامج موهبة الصيفية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لبرامج موهبة الصيفية على متغيري اتخاذ القرار وأساليب العزو السببي، مما يعني أن البرنامج كان قد أحدث تعديلاً في مهارات اتخاذ القرار وأساليب العزو السببي لدى الطلاب المشاركين في البرنامج.

كما أظهرت نتائج دراسة عبدالله الجفيمان وآخرون (٢٠٠٩) التقييمية لبرامج الموهوبين بالمملكة العربية السعودية أن البرامج كان لها تأثيرات إيجابية دالة إحصائياً على الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو التعلم لدى الأطفال الموهوبين المشاركين في البرامج. وهذه النتائج تؤكد التأثيرات الإيجابية لبرامج الموهوبين على بعض الجوانب الوجدانية المهمة لدى الطلاب الموهوبين المشاركين في البرامج.

وبشكل عام، فإن نتائج الأبحاث في مجال تقويم برامج الموهوبين تشير إلى تنوع تأثير برامج الطلاب الموهوبين على مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية حيث تتيح هذه البرامج للطلاب ذوي القدرات العالية فرصاً للتعلم مع طلاب يشابهونهم في الاهتمامات والميول والقدرات، وفي بيئة تعليمية تتحدى قدراتهم بشكل أفضل، مما يساهم في رفع دافعيتهم نحو الإنجاز وزيادة مستوى تحصيلهم الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لديهم.

• ثالثاً : النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة والذي كان نصها :

" يوجد تأثير دال إحصائياً لبرنامج الموهوبين على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة، أي يوجد فرق دال إحصائياً في المعالم الإحصائية الخاصة بالرتب بين القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي نظراً لأن درجات التطبيقين ليست اعتدالية، فقد تم استخدام معادلة و كوكسون لحساب الفروق بين التطبيقين الأول والثاني لدرجات مقياس الاستقلالية (الأبعاد والدرجة الكلية)، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٤) يوضح نتائج الفروق في المهارات الاجتماعية خلال التطبيقين القبلي والبعدي

باستخدام معادلة " ويلكسون "

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الدالة الإحصائية	قيمة حجم التأثير	قوة التأثير
التعبير الانفعالي	الموجبة	٨٠	٤٨,٦٩	٣٨٩٥,٥٠	٧,٧٥١	٠,٠٠٠١	٠,٩٥٨	قوي جداً
الحساسية الانفعالية	الموجبة	٩	١٢,١٧	١٠٩,٥٠	٧,٠٠٤	٠,٠٠٠١	٠,٩٦٤	قوي جداً
الضبط الانفعالي	الموجبة	٧٤	٤٦,٢٦	٣٤٢٣,٥٠	٥,٦٩٤	٠,٠٠٠١	٠,٩٦٦	قوي جداً
التعبير الاجتماعي	الموجبة	١٦	٣٠,٥٠	٤٨٨,٥٠	٥,٢٣٦	٠,٠٠٠١	٠,٩٦٨	قوي جداً
الحساسية الاجتماعية	الموجبة	٥٨	٤٧,٧٨	٢٧٧١,٠٠	٤,٧٧٣	٠,٠٠٠١	٠,٩٦٨	قوي جداً
الضبط الاجتماعي	الموجبة	٢٣	٢٣,٩١	٥٥٠,٠٠	٧,٤٣٣	٠,٠٠٠١	٠,٩٦١	قوي جداً
الدرجة الكلية	الموجبة	٨٢	٤٦,٨٣	٣٨٤٠,٠٠	٧,٨٣٢	٠,٠٠٠١	٠,٩٥٦	قوي جداً

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين التطبيقين - في أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية (التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي والدرجة الكلية - دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٠٠١) لصالح التطبيق الثاني

وهذا يعني أن برنامج الرعاية المستخدم له تأثير إيجابي في تحسين وزيادة درجات المهارات الاجتماعية، وحجم التأثير يقترب من الواحد الصحيح، وهذا يعني (وفقا للمعادلة المستخدمة) أنه تأثير قوي جدا، وبذلك تتحقق صحة الفرضية الثالثة مما يعني أن البرنامج له أثر في تنمية المهارات الاجتماعية بأنواعه المختلفة . وتتفق هذه النتيجة مع كثير من الدراسات غير المباشرة التي استهدفت نفس الهدف وهو تقويم برامج الموهوبين ودورها في نمو النواحي الوجدانية ، وفي البيئة السعودية، أجرى عبدالله الجفيمان وآخرون (٢٠٠٩) حديثا دراسة هدفت إلى تقويم برامج الموهوبين التي تقيمها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثيرات دالة إحصائيا لبرنامج الموهوبين التي تنفذ بالمدارس الابتدائية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب المشاركين. ومن أكثر المتغيرات الوجدانية التي تم دراستها في سياق تطور الموهبة الدافعية الداخلية، ومفهوم الذاتومركز الضبط، والاهتمامات، وتوجه الأهداف (Bloom, 1985; Dai et al., 1999). وقد أظهرت نتائج دراسات عديدة أن أداء الأطفال الموهوبين قد تأثر بشكل كبير بعوامل وجدانية مثل المثابرة وتوجه الأهداف. وتؤكد نتائج دراسات عديدة أن أسلوب التجميع كان له تأثير إيجابي على دافعية الطلاب واتجاههم نحو التعلم، كما أنه ساعد الطلاب الموهوبين على تطوير مفهوم ذات واقعي (Borlan et al., 2002; Fiedler et al., 2002; Roger, 2001, 2004; Tieso, 2005).

وتعتبر المهارة الاجتماعية أحد قدرات الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية جيدة ، وقدرته على ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ووعيها بالقواعد المستترة وراء التفاعل ،وقدرته على لعب الدور واستحضار الذات اجتماعيا (السماذوني ، ١٩٩٤ ، ٤٦٢).

مما سبق نستطيع القول بأن المهارة الاجتماعية هي القدرة على أو الكفاءة في سرعة تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، والاحتفاظ على استمرارية هذه العلاقات " وهذه القدرة أو تلك الكفاءة تتطلب مجموعة من المهارات الفرعية مثل (عبدالرحمن، ١٩٩٨ :١٦):

- ◀ المبادأة بالتواصل أو التفاعل الاجتماعي
- ◀ سهولة تكوين علاقات اجتماعية مع الآخر (ين) والاحتفاظ بهذه العلاقات .
- ◀ التعبير بطريقة لفظية (لغوية صريحة) وغير لفظية (إيماءات أو حركات) متسقة ؛ وتعبر عن المشاعر الإيجابية والسلبية للآخرين .
- ◀ استقبال انفعالات وسلوكيات الآخرين وتفسيرها بموضوعية ، أي بعيدا عن الأهواء والرغبات الشخصية .
- ◀ فهم ما وراء السلوك الظاهر للآخرين ، مثل النوايا والمقاصد ،وبعبارة أخرى القدرة على تفسير التلميحات والحركات الصادرة من الآخر (ذكاء اجتماعي)
- ◀ ضبط انفعالات الذات في المواقف الاجتماعية والوعي بها (ذكاء شخصي)

وينظر العديد من الباحثين في مجال المهوبة إلى الجوانب المعرفية والوجدانية على أنها مترابطة ومتفاعلة، فطريقة أداء الفرد لعمل ما بطريقة معرفية تتأثر بالجوانب الوجدانية للفرد وتؤثر فيها أيضا (Ziegler & Heller, 2000). وهذا التفاعل هو الذي يجعل العامل الوجداني مهما، فالفرق بين العوامل العقلية وغير العقلية كما يرى تانينبوم (Tannenbaum, 1997) يكمن في أن العوامل العقلية تشير إلى القوى والعمليات العقلية التي يحتاجها الفرد من أجل تكوين الأفكار، أما العوامل غير العقلية فتشير إلى الخصائص الاجتماعية والوجدانية التي يمكن أن تساعد أو تمنع استغلال الفرد لكل طاقاته فالقدرة وحدها لا تؤدي إلى إنجاز كبير، وتطور المهوبة يتطلب، بالإضافة إلى القدرة، التقاء العوامل العقلية وكثير من العوامل غير العقلية الأخرى بصرف النظر عن المجالات التي تظهر فيها المهوبة. وهذا يؤكد ضرورة التكامل بين الجوانب المعرفية والوجدانية في تصميم برامج الموهوبين. وكما هو واضح تعتبر هذه المهارات ضرورية لسلامة الفرد النفسية، ولسلامة الجماعة وتماسكها وسلامة المجتمع وتطوره .

• توصيات البحث :

- ◀ على الرغم من ان نتائج البحث تبين أثره القوي في نمو شخصية الموهوب وما يمثلها من نواحي عقلية وسمات شخصية ومهارات اجتماعية، إلا أن الباحثين يروا أهمية أخذ رأي الموهوبين في محتوى هذه البرامج لتبين الإيجابي منها والسلبي، ورأيهم في القائمين عليها لتطويرها بما يتناسب مع قدرات وإمكانيات الموهوبين
- ◀ أخذ آراء القائمين على تنفيذ هذه البرامج في تطويرها وامتداد أثرها لمرحلة الجامعة
- ◀ محاولة إشراك الموهوبين أنفسهم لتصميم برامج خاصة بهم في نواحي الشخصية المتعددة، وكذلك لتنمية الذكاءات المتعددة والمتنوعة .
- ◀ البحث في أثر هذه البرامج في تحقيق الصحة النفسية وإشباع الحاجة للمعرفة والفهم لدى الموهوبين
- ◀ البحث في مدى تطبيق برامج الموهوبين على الطلاب والطالبات العاديين، لكي يستفيدوا منها
- ◀ البحث في الوقت المناسب وطريقة تقديم هذه البرامج لكي تحقق فوائد أكبر للموهوبين، وتعميم فوائدها لدى العاديين من الطلاب والطالبات .

• المراجع العربية:

- أحمد، السيد على (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين يعانون من أمراض اضطراب الانتباه والنشاط الزئد، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٥٤.
- أسامة إبراهيم (٢٠٠٨). أثر البرامج الإثرائية الصيفية على أساليب العزء السببي ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين السعوديين. مجلة كلية التربية بحلوان، المجلد (١٤)، العدد (٢) ص ص ١٧٣ - ٢١٢.
- أسامة حسن معاجيني (٢٠٠٨). التجارب الرائدة عربياً ووثلياً في تربية الموهوبين ورعايتهم. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب "رعاية الموهوبين: خيار المنافسة الأفضل، وزرة التربية والتعليم، الرياض.

- الجفيمان، عبدالله؛ أسامة معاجيني؛ سوزن باناجة (٢٠٠٩). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. دراسة غير منشورة. مودة وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، الرياض.
- الجفيمان، عبدالله. (٢٠٠٥). برنامج رعاية الموهوبين المدرسي. الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.
- السباد وتي، السيد إبراهيم (١٩٩٤). مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للولدين، مجلة دراسات نفسية، رنم (٣).
- شاش، سهير محمد (٢٠٠٢). التربية الخاصة للمعاقين بين العزل والدمج "القاهرة: مكتبة زمراء الشرق.
- عبدالرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). اختبار المهارات الاجتماعية دليل الاختبار - كراسة التعليمات كراسة الاسئلة، ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبدالرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكثاب والياس لدى الأطفال في دراسات في الصحة النفسية، ج٢، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- عبيدات، ذوقان وآخرون. (٢٠٠٢). البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- المملكة العربية السعودية وزارة التربية والتعليم (١٤٢٠هـ) الشؤون التعليمية - إدارة الموهوبين، مركز المدينة المنورة للموهوبين.
- المملكة العربية السعودية وزارة التربية والتعليم (١٤٢٩هـ). موهوبو مركز المدينة المنورة إبداعات وإختراعات، الشؤون التعليمية - إدارة الموهوبين، مركز المدينة المنورة للموهوبين.
- منصور، أيمن أحمد (٢٠٠١). فعالية الدراما للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية وثره في تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال المكفوفين بمرحلة ما قبل المدرسة"، رسالة دكتوراه مودة بمكتبة كلية التربية النوعية بدمياط.
- المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (٢٠٠٩): الإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام. وثيقة غير منشورة. مودة المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.
- مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (٢٠٠٨). إستراتيجية وخطة الموهبة والإبداع ودعم الابتكار. وثيقة غير منشورة. مودة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، الرياض.
- النافع، عبدالله وآخرون. (١٤٢١هـ). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الرياض: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.

• المراجع الأجنبية:

- Allen, R. T. (1992). The education of autonomous man. Aldershot: Avebury.
- Alvino, J. (1991). An investigation into the needs of gifted boys. Roeper Review, 13(4), 174-180.
- Avery, L. D., & VanTassel-Baska, J. (2001). Investigating the impact of gifted education evaluation at state and local levels: Problems with traction. Journal for the Education of the Gifted, 25, 153-176.

- Baltes, M. M. & Silverberg, S. (1994). The dynamics between dependency and autonomy: illustrations across the life span. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), Life-span development and behaviour, Vol. 12 (pp. 41-90). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baron, J & Sternberg, J. R. (Eds.) (1989). Teaching thinking skills: Theory and practice. New York: Freeman.
- Baron, J. (1993). Why teach thinking? - An essay. Applied Psychology: An International Review, 42, 191-214.
- Betts, G. (1992) Autonomous learner model. Melbourne: Hawker Brownlow Education.
- Betts, G., & Kercher, J. (1999). Autonomous learner model: Optimizing ability. Greeley, CO: Autonomous Learning Publications and Specialists.
- Bloom, B. S. (1985). Developing talent in young people. New York: Ballantine Books.
- Borland, J., Horton, D., & Subotnik, R. (2002). Ability grouping and acceleration of gifted students. Roeper Review, 24(3), 100-101.
- Callahan, C. M (2004). Asking the right questions: The central issue in evaluating programs for the gifted and talented. In C. M Callahan & S. M. Reis (Eds.), Program evaluation in gifted education (Essential readings in gifted education) (pp.-12). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Callahan, C. M. & Reis, S. M. (Eds.) (2004). Program evaluation in gifted education (Essential readings in gifted education) (pp.-12). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Callahan, C. M., Landrum, M. S., & Hunsaker, S. (1988). Suggestions for program development, revision, and extension in gifted education. Richmond, VA: Department of Education, Division of Special Education Programs
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). Education and identity (2 ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. (1985). "Educating able learners: Programs and promising practices." Austin, TX: University of Texas Press. ED 266 567

- 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.
- Davis, G. &Rimm, S. (1998). *Education of the Gifted Education* (4th ed.). MA: Allyn& Bacon.
- Delcourt, M; Cornell, D, & Goldberg, M (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 359-381.
- Evans, J., Oven, D. E., &Manktelow, K. (1993). Reasoning, decision making and rationality. *Cognition*, 49, 165-187.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo& G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 547-552). Boston: Allyn& Bacon.
- 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.
- Fiedler, E., Lange, R., &Winebrenner, S. (2002). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper Review*, 24(3), 108-11.
- Gagne, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp 60 - 74). Boston: Allyn& Bacon.
- Gagne, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallagher, J. J., & Gallagher, S. A. (1994). *Teaching the gifted child* (4th Ed). Boston: Allyn& Bacon.
- Goldring, E. B. (1990). Assessing the status of information on classroom organizational frameworks for gifted students. *Journal of Educational Research*, 83, 313-326.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hébert, T P &McBee, M T (2007). The impact of an undergraduate honors program on gifted university students. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 136-151.

- Heller, K. A., Pertelh, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 147-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hertzog, N. (2003). Impact of gifted programs from the students' perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 131-143.
- Hughes P (2003) Autonomous learning zones. Paper presented at the 10th Conference of the European Association for Learning and Instruction, Padova, Italy (pp. 26-30).
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18, 166-175.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Research in Education*, 53, 415-424.
- Joswig, H. (1996). The connection between motivational and cognitive components of the personality of gifted pupils. In J. Cropley & D. Dehn (Eds.), *Fostering the growth of high ability: European perspectives* (pp. 489-500). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Koestner, R. & Losier, G. F. (1996). Distinguishing reactive versus reflective autonomy. *Journal of Personality*, 64, 465-494.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1987). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity & Excellence*, 23, 22-30.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1987). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity & Excellence*, 23, 22-30.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1991). Ability grouping and gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 178-196). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Landrum, M. S., Callahan, C. M., & Shaklee, B. D. (2001). *Aiming for excellence: Gifted program standards*. Waco, TX: Prufrock.
- Mele, A. (1995). *Autonomous agents*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Neihart, M. (1999). The importance of giftedness and psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10-17

- Nickerson, R. (1987). Why teach thinking? In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), Teaching thinking skills: Theory and practice (pp. 27-40). New York: Freeman.
- Noom, M, Dekovica, & Meeus, W. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword? Journal of Adolescence, 22, 771-783.
- Noom, M. (1999). Adolescent Autonomy: Characteristics and correlates. Delft, The Netherlands: Eburon.
- Norris, S. P. & Ennis, R. H. (1989). Evaluating critical thinking. Pacific Grove. CA: Midwest Publications.
- Purcell, J. H. & Eckert, R. D. (2006). Designing services and programs for high-ability learners: A guidebook for gifted education. Thousand Oaks, CA: A Joint Publication of Corwin Press and National Association for Gifted Children.
- Reis, S.M. (1991). The need for clarification in research designed to examine gender differences in achievement and accomplishment. Roeper Review, 13(4), 193-198.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (1992). The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented. Victoria: Hawker Brownlow Education.
- Renzulli, J.S. (2003) Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (3rd ed.) (pp. 75 - 87). Boston: Allyn& Bacon.
- Renzulli, J.S. (2005). The Three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (pp.246-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roger, K. (2004). Menu of options for grouping gifted students. Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Rogers, K. (1986). Training teachers of the gifted: What Do they need to know? Roeper Review, Vol. 11, No. 3.
- Rogers, K. B. (1991). The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner (Research-based decision making series No. 9101). Storrs, CT: University of Connecticut, the National Research Center on the Gifted and Talented.

- Rogers, K. B. (2001). The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner (Research-based decision making series No. 9102). Storrs, CT: University of Connecticut, the National Research Center on the Gifted and Talented.
- Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review*, 24, 103-107.
- Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review*, 24, 103-107.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Silverberg, S. B. & Gondoli, D. M. (1996). Autonomy in adolescence: a contextualized perspective. In G. Adams & T. Gullotta, (Eds.), *Psychosocial development during adolescence: Progress in developmental contextualism* (pp. 12-61). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Slavin, R. E. (1988). Synthesis of research on grouping in elementary and secondary schools. *Educational Leadership*, 46(1), 67-76.
- Stanovich, K. E. (2008). Individual differences in reasoning and the algorithmic/intentional level distinction in cognitive science. In L. Rips & J. Adler (Eds.), *Reasoning: Studies of human inference and its foundations* (pp. 414-436). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanovich, K. E. (2009). Distinguishing the reflective, algorithmic, and autonomous minds: Is it time for a tri-process theory? In J. Evans & K. Frankish (Eds.), *In two minds: Dual processes and beyond* (pp. 55-88). Oxford: Oxford University Press.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (1997). Reasoning independently of prior belief and individual differences in actively open-minded thinking. *Journal of Educational Psychology*, 89, 342-357.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (2007). Natural myside bias is independent of cognitive ability. *Thinking & Reasoning*, 13, 225-247.
- Tannenbaum, A. (1997). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2 ed., pp. 27-42). Boston: Allyn & Bacon.
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60-89.

- Tomlinson, C. A.; Tomchin, E. M.; Callahan, C. M.; Adams, C. M.; Pizzat-Tinnin, P., Cunningham, C. M.; Moore, B.; Lutz, L.; Roberson, C.; Eiss, N.; Landrum, M.; Hunsaker, S.; Imbeau, M (1994). Practices of preservice teachers related to gifted and other academically diverse learners. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 106-114.
- Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F., & Asher, J. W. (1991). Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35, 92-98.
- 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.
- West, R. F., Toplak, M. E., & Stanovich, K. E. (2008). Heuristics and biases as measures of critical thinking: Associations with cognitive ability and thinking dispositions. *Journal of Educational Psychology*, 100, 930-941.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, Conflict, and Underachievement*. Boston, MA: Allyn.
- Whitmore, J.R., & Maker, C.J. (1985). *Intellectual Giftedness in Disabled Persons*. Rockville, MD: Aspen.
- Zechmeister, E. B. & Johnson, J. (1992). *Critical thinking: A functional approach*. Pacific Grove: CA: Brooks/Cole.
- Ziegler, A. & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp.3-21). New York: Elsevier.
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2007). The Germanic view of giftedness. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *What does it mean to be gifted? Socio-cultural perspectives* (pp. 65-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية
وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة □)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاسم

الوظيفة

جهة العمل

الجنسية

عنوان المراسلة

البريد الإلكتروني

الهاتف/ الفاكس

اسم المشترك :

التوقيع :

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالاً).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم : (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية : (٧٥٠ ريالاً).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم : (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (د . ا / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA162000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنبيه المصري مباشرة لكتب المجلة بجمهورية مصر العربية ، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (د . ا / ماهر إسماعيل صبري) على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبئة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة ، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس . أو على عنوان مكتبنا بمصر : اش أحمد ماهر متضرع من ش الشعراوي ، أتريب ، بنها .