البحث الثامن

أثر برنامج المشاريع الهادفة على أداء الطلاب بمدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة

د. عادل بترجي*

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التوصل إلى أثر تنفيذ برنامج للمشاريع الهادفة، والذي يعتبر أحد البرامج المكونة للنموذج التام لتطوير الموهبة (تبرجي، ٢٠٠٨/٢٠٠٩) والذي يطبق في مدارس الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة على أداء الطلاب المشاركين في البرنامج. استخدم الباحث المنهجين الوصفي ودراسة الحالة في التعامل سؤال البحث، وطبق ذلك على مجموعة من المشاريع البحثية التي قام بها الطلاب باستخدام أسلوب البحث العلمي. استخدم الباحث الإجراءات المدرجة ضمن النموذج التام لتطوير الموهبة في جميع البيانات حول المشاريع البحثية المقدمة من الطلاب، وأجرى عليها التحليل الإحصائي، ليصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) بين أداء الطلاب في التقويم الدولاري وأداء الطلاب في التقويم النهائي في برنامج المشاريع الهادفة.

* مدرسة دار الذكر، جدة ،السعودية.

١ – مقدمة:

يُعتبر الطالب المتصف بالنشاط الأكاديمي المتميز طالب علم ومكون للمعرفة من الطراز الأول. ويتحلى هذا النوع من الطلاب بالقدرة على استيعاب كم كبير من العلوم والمعرفة دون أن يكون لديه بالضرورة الاهتمام لتحويل ذلك إلى منتج، إذ أن الانغماس في المجال المعرفي وجمع المهارات والمعلومات عن ذلك المجال يعتبر هدفاً ومقصداً في حد ذاته. ولقد بينت البحوث الكثيرة التي أجريت على هذا النوع من الطلاب (Sternberg & Davidson, 2005) أنهم يتصفون بمستوى ذكاء مرتفع وقدرة على تحقيق إنجازات عالية. كما تشير هذه الدراسات إلى امتلاك هذه النوعية من الطلاب قاعدة معرفية أعمق وأعرض من أقرانهم في المستوى العمري أو الأكاديمي، وأن لديهم مهارات إدراكية عظيمة، وهم أكثر مرونة في أساليبهم لحل المشكلات، وأنهم يعتبرون مخططون إستراتيجيون أفضل من أقرانهم، ويفضلون التعامل مع الأمور المعقدة وذات التحدي، وأن لديهم قدرة أفضل على النظر من زاوية أخرى ويمتلكون شبكة منظمة وشاملة من المعلومات حول كل الحقائق والإجراءات التي تخص المواضيع و الخصائص ذات الاهتمام، مما يجعلهم متميزين عن أقرانهم من الطلاب. ولقد تمت دراسة ومناقشة الخصائص المعرفية وتلك الضرورية للمناخ التعلمي المناسب لهؤلاء الطلاب على نطاق واسع، وإن لم يتم تطبيقها في الفصول الدراسية التقليدية .

ويوفر التميز العقلي والمعرفي فرصاً أفضل للإبداع الذي يمكن أن يظهر على هيئة تفكير إبداعي (Clark, 1992; Guilford, 1954; Rogers, 2002) يعتمد الأسلوب العلمي في البحث المتضمن الإحساس بالمشكلات التي تواجه المجتمع، والقدرة على الملاحظة، ووضع الفرضيات واختبارها، والتحقق من صحة النتائج وفائدتها وتعميمها، أو على هيئة منتج أو اكتشاف الجديد. وفي كلتا الحالتين يجب أن يكون الناتج عن التفكير الإبداعي ذو فائدة وقبول في المجتمع. وتختلف نوعية منتجات الإبداع وفق قدرة وتوجه الشخص المبدع (الهويدي وجمل، ٢٠٠٦). ومع تنوع الخصائص وتعدد الجوانب واختلاف المراتب والمستويات والتعريفات، يظل الإبداع متكوناً من مجموعة من المهارات والقدرات التي يمكن كشفها والتعرف إليها وتطويرها (جروان، ٢٠٠٤؛ الشيخلي، ٢٠٠٥؛ الطيطي، ٢٠٠٤). و من تلك القدرات: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتحليل، والتركيب، والاحتفاظ بالاتجاه، والحساسية للمشكلات والقدرة على تعريفها وتحديدها، والتقييم، والتنبؤ، والتفكير المنطقي.

وللمبدعين خصائص جرى رصدها بصفة متكررة (Davis & Rimm, 2004) تتلخص في أن المبدعين من الصغار والكبار – في كثير من الأحيان – يتحلون بثقة عالية بالنفس، وبالاستقلالية، وبالإقدام على أخذ المخاطر، وبطاقة عالية، وبحماس مرتفع، وبحب للمغامرة، والاستطلاع، وبالمرح وحب المداعبة، وبالمثالية، وبعمق التفكير. كما أن فئة المبدعين تميل إلى الاهتمام بالفنون والجمال وانجذاب نحو الأمور المعقدة والغامضة، وأن تكون أكثر إدراكاً وحساسية وبدهية. ومن أهم خصائص هذه الفئة كذلك أن لديها صبراً على الغموض الذي عادة ما يصاحب الانخراط في الحلول الإبداعية.

و على ما تقدم عرَّف الطيطي (٢٠٠٤، ص: ٥١) التفكير الإبداعي بأنه "تفكير في نسق مفتوح لاتحدده المعلومات التقليدية أو القوالب الموضوعة، كما أنه يعبِّر عن نفسه في صورة إنتاج هادف يتسم بالتنوع والجدة والأصالة وبقابليته للتحقق". كما اعتبره جروان (٢٠٠٤، ص: ٨٣) "نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً. ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة".

يحتاج الطلبة الموهوبين إلى عنصرين هامين لإشباع فروق التفوق والإبداع التي يمتلكونها والتي تميزهم عن أقرانهم من الطلاب هما : التسريع (أو اختصار المنهج) (Acceleration) والتمييز (Differentiation) (Reis, 1981; Renzulli & Reis, 1997; Rogers, 2002; Strip & Hirsch, 2000; Winebrenner, 2001). يعرف التسريع (Davis & Rimm, 2004; Reis, Burns, & Renzulli, 1992; Rogers, 2002) بأنه اختصار فترة تعليمية محددة من خلال تغطية المحتوى التعليمي لتلك الفترة في مدة زمنية أقصر بكثير مما هو محدد أصلاً، كأن يختصر محتوى سنتين دراسيتين في سنة واحدة أو محتوى فصلين دراسيين في فصل واحد، أو محتوى مادة دراسية في عدة أسابيع.

أما التمييز فيعرف بأنه توفير برامج و أنشطة للفئة الموهوبة من الطلاب تختلف عن تلك التي تقدم لأقرانهم حيث أنها تحقق المستوى المطلوب من التحدي لإشباع القدرات العقلية والرغبة المعرفية لتلك الفئة (Fliegler, 1961; Gallagher, 1996; Ruf, 2005). ولذلك دأب القائمون على تصميم النماذج المطورة للموهبة على تضمينها برامج يمكن من خلالها توفير عنصري التسريع والتمييز. من وسائل التمييز المجربة حديثاً البرامج التي تحث الطلاب على القيام بمشاريع تعتمد على البحث العلمي في أسلوبها، إضافة إلى كونها هادفة إلى معالجة إحدى القضايا التي تهم المجتمع الذي ينتمي إليه الطالب. ومن هذه البرامج "برنامج المشاريع الهادفة المتضمن في النموذج التام لتطوير الموهبة" (بترجي، ٢٠٠٨).

٢ – مشكلة الدراسة و أهميتها:

تتلخص المشكلة في دراسة أثر برنامج المشاريع الهادفة المتضمن في النموذج التام لتطوير الموهبة على أداء الطلاب المشاركين في فعالياته بمدارس دار الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة. وتتضح مظاهر المشكلة في فشل طلاب التعليم العام في توظيف القدرة المعرفية التي حصلوا عليها في العلوم المختلفة، والمهارات المتعددة في أساليب حل المشكلات، والتخطيط الاستراتيجي على سبيل المثال، للتوصل إلى منتجات إبداعية ذات نفع للمجتمع.

٣ – أسئلة الدراسة:

للدراسة سؤال واحد يتمثل في التالي:

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أداء الطلاب في التقويم الدوري وأداء الطلاب في التقويم النهائي في برنامج المشاريع الهادفة؟

٤ – أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أثر برنامج الأنشطة الموجهة على أداء طلاب الوعاء الإثرائي في مدارس الذكر الأهلية للبنين بمحافظة جدة.

٥ – حدود الدراسة:

تنحصر عينة الدراسة في المشاريع البحثية المقدمة من طلاب مدارس دار الذكر الأهلية للبنين في محافظة جدة للعام الدراسي ٢٠٠٨ م.

٦– أهمية الدراسة:

تكمن أهمية دراسة أثر برنامج المشاريع الهادفة في حاجة الطلاب الموهوبين إلى برامج خارج المحتوى الأكاديمي التي توفر المناخ المناسب لتحويل المستوى المعرفي المتقدم و المهارات المتعددة التي يمتلكونها إلى منتج ذو نفع للمجتمع. كما تتضمن أهمية برنامج المشاريع الهادفة الذي هو قيد الدراسة في توفير أحد عناصر التمييز التي تحث الطلاب على تعلم أساليب البحث العلمي من خلال القيام بمشاريع من اختيارهم تهدف إلى معالجة أحد القضايا التي تهم المجتمع الذي ينتمون إليه.

٧ – فروض الدراسة:

للدراسة فرض واحد ينص على: "وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠،٠٥) بين أداء الطلاب في التقويم الدوري وأداء الطلاب في التقويم النهائي في برنامج المشاريع الهادفة".

٨ – الإطار النظري:

٨–١– المفاهيم النظرية:

جرى في المقدمة التعرض لمفهوم الإبداع من أوجه عدة، ذكر منها أنه يظهر على هيئة تفكير إبداعي (Clark, 1992; Guilford, 1954; Rogers, 2002) يعتمد على الأسلوب العلمي في البحث المتضمن الإحساس بالمشكلات التي تواجه المجتمع، والقدرة على الملاحظة، ووضع الفرضيات واختبارها، والتحقق من صحة النتائج وفائدتها وتعميمها، أو على هيئة منتج أو اكتشاف الجديد. وفي كلتا الحالتين يجب أن يكون الناتج عن التفكير الإبداعي ذو فائدة وقبول في المجتمع. كما جرت الإشارة إلى حاجة الطلبة الموهوبين إلى عنصرين هامين لإشباع فروق التفوق والإبداع التي يمتلكونها والتي تميزهم عن أقرانهم من الطلاب هما: التسريع (أو اختصار المنهج) (Acceleration) والتمييز (Differentiation) (Reis, 1981; Renzulli & Reis, 1997; Rogers, 2002; Strip & Hirsch, 2000; Winebrenner, 2001). و من أجل توفير التمييز المطلوب و الوسائل المعينة على إظهار القدرة الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين جرى تضمين برنامج المشاريع الهادفة كأحد البرامج الرئيسية التي يشملها النموذج التام لتطوير الموهبة (بترجي، ٢٠٠٨).

٨-٢- الإطار النظري للنموذج التام لتطوير الموهبة:

يقدم النموذج التام لتطوير الموهبة (بترجي، ٢٠٠٨) مفهوماً لها يتمثل في كونها مزيجاً متجانساً من القدرة العقلية العالية، والتميز في مجال أو أكثر من مجالات العلوم أو/ والفنون أو/ والمعرفة، والسمات الشخصية المتمثلة في الدافعية الشخصية والإبتكار، والأساليب المتعددة التي من خلالها تستقى المعلومات وتطرح في توظيف هادف لخدمة الإنسان والمجتمع، مع الاستعداد الوجداني لتحمل تبعات التفرد. ويهدف النموذج بالعموم إلى تلبية احتياجات تطوير الموهبة لجميع الفئات الطلابية التي تتكون منها البيئة المدرسية على اختلاف أعمارها ومستوياتها الأكاديمية وقدراتها العقلية وانتمائها الديموغرافي والاجتماعي وذلك من خلال توفير البرامج والأنشطة التي تحقق عنصري التمييز والتسريع في بيئة تعليمية ملائمة. وعلى وجه التفصيل فإن النموذج يهدف إلى: أولاً: تشجيع عملية تعلم عالية المستوى تتصف بالتحدي والمتعة في المدارس الحكومية والأهلية، على اختلاف مستوياتها الأكاديمية وتركيبتها الديموغرافية. ثانياً: تطوير الموهبة المحتملة أو الكامنة أو المهملة في الناشئة وذلك بتقويم إمكانياتها دورياً، وتوفير الفرص لإثرائها، والإمكانيات والخدمات لتطوير قدرات الطلاب فيها واستخدام المرونة في التمييز والتسريع. ثالثاً: الالتزام بمواجهة التحدي في تطوير الموهبة من خلال ابتكار وتقديم برامج تنمي مواطن الإبداع والقوة في قدرات الطلاب وتلبية مواطن الاهتمام فيهم. رابعاً: الاستجابة للحاجة إلى تقديم فرص تعليمية ذات فعالية ملائمة لحاجات الطلاب الذين أثبتوا قدرات أو إنجازات عالية في مجالات متعددة من الموهبة. خامساً: خلق مجتمع مدرسي تعاوني يتضمن فرص مناسبة للطلاب، ولأولياء الأمور وللمعلمين وللإداريين للمشاركة في اتخاذ القرارات المناسبة، وتحسين الأداء الأكاديمي لجميع الطلاب في جميع المجالات، ودمج الأعمال الأكاديمية المعتادة مع أنشطة إثرائية ذات مغزى، وتشجيع تطوير الأداء المهني لجميع العاملين في البيئة المدرسية، وخلق بيئة تعليمية ذات قيم إسلامية.

يتكون النموذج التام لتطوير الموهبة (بترجي، ٢٠٠٨) (النموذج) من تسعة أجزاء رئيسة تحقق في مجموعها التنويع والتمييز، لتلبية الحاجات العقلية المختلفة لجميع الطلاب المشاركين في البرنامج من خلال البرامج والأنشطة المتعددة، وهي:

٨-٢-١- السجل التام لتطور الموهبة:

يعتبر السجل التام لتطور الموهبة (بترجي، ٢٠٠٨) وسيلة منهجية إجرائية لجمع وتدوين وتفعيل المعلومات الدالة على الموهبة، ومن ثم متابعة تطور الموهبة وتوظيفها. ولقد جرى تصميم مكونات السجل بطريقة تمكن المعلمين وأولياء الأمور القائمين على تطوير قدرات الطلاب الإبداعية من جمع معلومات عديدة ومختلفة ودالة على مكامن التميز لدى الطالب صاحب السجل، وكذلك تمكنهم من تحديثها بصفة دورية. كما تمكِّن مكونات السجل المهتمين من تصنيف المعلومات في مجموعات عامة تتمثل في القدرات، والسمات السلوكية، والاهتمامات، وأساليب التعلم والتعبير والتفكير المفضلة لدى الطالب.

ويتكون السجل من ثلاثة مكونات رئيسة هي : معلومات الوضع الراهن التي توثق المعلومات المعروفة حالياً عن الطالب صاحب السجل، وتشمل سجله الأكاديمي ونتائج قياس اختبارات القدرات والذكاء والابتكار، ومعلومات خطة التطوير التي تحوي معلومات الخطة الموضوعة لتطوير مكامن الموهبة والإبداع لدى الطالب، ومعلومات التطور التي تحوي على المستجدات التي اكتسبها الطالب من خلال تطبيق خطة التطوير.

٨-٢-٢- برنامج الإثراء العام:

يتكون برنامج الإثراء العام (بترجي، ٢٠٠٨) من مجموعة من الوحدات المصاغة لتحقق الأهداف العامة والتفصيلية للبرنامج والموجهة نحو شريحة عموم الطلاب. و يهدف برنامج الإثراء العام إلى تعريض الطلاب إلى مجموعة عريضة ومتنوعة من أفرع المعرفة المختلفة والمواضيع الإثرائية المتعددة، والمهن، والهوايات، والأعلام، والأماكن، والأحداث، التي لا تحتويها المناهج الدراسية، وذلك من خلال وسائل متعددة تلائم الطرق المختلفة التي يستقي من خلالها الطلاب المعلومات والمعارف مثل المحاضرين وسبل العرض المختلفة من أفلام وشرائح مرئية و مطويات ومطبوعات وكتب.

٨-٢-٣- برنامج تنمية المهارات:

يتكون برنامج تنمية المهارات (بترجي، ٢٠٠٨) من وحدات تدريبية نظرية وتطبيقية، تغطي في مجموعها حزمة المهارات اللازمة لتطوير المهارات المتنوعة للطلاب. ويهدف البرنامج إلى تشجيع تطور الأساليب والمهارات وذلك من خلال توفير البرامج التدريبية المهارية التي تحتاجها الفئات المستهدفة من الطلاب في مجالات التفكير والمهارات الحياتية ومهارات البحث العلمي. ويستهدف برنامج تنمية المهارات فئتين من الطلاب، الأولى: هي عموم الطلاب، والثانية: هي فئة الوعاء الإثرائي الذي تتراوح نسبته بين ١٥٪ إلى ٢٠٪ من الطلاب.

٨-٢-٤- برنامج الأنشطة الموجهة:

يتكون برنامج الأنشطة الموجهة (بترجي، ٢٠٠٨) من مجموعات أنشطة لا صفية تغطي في مجموعها أغلب رغبات الشريحة المستهدفة من الطلاب والمعلمين والإداريين. وتتمحور الأنشطة حول أفرع المعرفة الرئيسة والمتداخلة، إضافة إلى المواضيع المشتركة بينها. كما تتعامل هذه الأنشطة على اختلاف محتوياتها وأهدافها مع أساليب ومهارات التعلم المختلفة التي منها مهارات التفكير، والمهارات الشخصية في التعامل مع الآخرين ومهارات كيفية التعلم، والعمل على تطبيق ذلك على مسائل حياتية ذات مغزى وفائدة. والهدف الأساس لبرنامج الأنشطة الموجهة هو توفير الفرصة لجميع الطلاب لتطوير اهتماماتهم، ومكامن القوة والإبداع فيهم، من خلال برنامج موجه للأنشطة يمارس من خلاله الطلاب بالاشتراك مع أعضاء هيئة التدريس والإداريين في المدارس اهتماماتهم المشتركة. ويستهدف برنامج الأنشطة الموجهة جميع الطلاب على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية وخلفياتهم الاجتماعية، وكذلك جميع أعضاء هيئة التدريس والإداريين في المدارس، والراغبين من أولياء الأمور.

٨-٢-٥- برنامج الإثراء المختص:

يتكون برنامج الإثراء المختص (بترجي، ٢٠٠٨) من وحدات تعليمية لكل من مواد القرآن الكريم والرياضيات والعلوم الطبيعية واللغتين العربية والإنجليزية بحيث تغطي في مجموعها حزمة من المعارف تفوق في محتواها ومستواها العلمي تلك التي تعطى لبقية الطلاب. كما أن الأسلوب الذي تقدم به المادة العلمية للطلاب يستخدم مهارات التفكير العليا في منظومة بلوم للتفكير (Bloom, 1985)، ويضاف إلى ذلك الربط بين المعارف والعلوم المختلفة واستخدام أمثلة من الحياة العملية للدلالة على كيفية تطبيق ما يتعلمه الإنسان في مواجهة المشاكل والأعباء والتكاليف اليومية للحياة العصرية وإيجاد الحلول المناسبة التي يمكن تسخيرها لخدمة الإنسان والمجتمع والأمة. ويهدف برنامج الإثراء المختص إلى تحقيق عنصر التمييز الذي يعد أحد عنصري تلبية احتياجات تطوير الموهبة وذلك بتوفير المادة الإثرائية المطلوبة لشريحة الوعاء الإثرائي من الطلاب في مجالات متعددة. ويستهدف برنامج الإثراء المختص فئة الوعاء الإثرائي.

٨-٢-٦- برنامج المشاريع الهادفة:

يعتبر برنامج المشاريع الهادفة الوسيلة التي من خلالها يتم تفعيل جميع الخبرات المكتسبة بدءاً من المهارات الأساسية ووصولاً إلى المحتوى المتقدم من المعلومات والوسائل والخطوات، وإظهارها على هيئة منتج يقدمه الطالب (بترجي، ٢٠٠٨). ويمثل هذا النوع من التعلم التطبيق العملي للمحتوى المعرفي للطالب، إضافة إلى تطبيقه للخطوات الإجرائية التي اكتسبها، واندماجه والتزامه الشخصي بعملية التعلّم. كما يعتبر هذا النوع من التعلّم أحد الوسائل الفعالة للتكيف مع أساليب التعلم المركبة التي تستخدم معلومات من أفرع متعددة في المعرفة في تطبيق واحد. فهو بالتالي يهدف إلى تطوير إمكانيات البحث والإنتاج العملي والفني لدى الفئة المستهدفة من الطلاب حيث يمارس أفراد تلك الفئة دور الباحث الممارس لخطوات وإجراءات البحث العلمي المتقدم والذي من خلاله يتم تطوير أساليب التفكير، والممارسة، والتقديم، بأسلوب مهني محترف. ومن خلال برنامج المشاريع الهادفة فإن دور الطالب يتحول من دور المتلقي إلى دور المُستعلِم والباحث عن النتائج. كما أن دور المعلم يتحول من دور المُلقي والمصدر للمعرفة إلى دور مركب من أدوار عدة تتمثل في الموجه، والراعي، ومصدر الوسائل، وفي بعض الأحيان الشريك أو الزميل.

وتتمثل الأهداف التفصيلية للبرنامج في: توفير الفرص التي يستطيع أفراد الفئة المستهدفة من خلالها ممارسة اهتماماتهم، وتطبيق أوجه المعرفة لديهم، واستخراج مواطن الإبداع فيهم، والالتزام بمهمة في برنامج من اختيارهم وفي مواضيع لديهم اهتمام خاص بها؛ واكتساب مستوى متقدم من الفهم في المحتوى المعرفي وفي الخطوات المعالجة في أحد أفرع المعرفة، والفنون التطبيقية، والدراسات في العلاقات البينية بين أفرع العلوم والمعرفة؛ وتطوير منتجات أصيلة ذات تأثير مباشر على فئة مستهدفة؛ وتطوير مهارات التعلم الموجهة ذاتياً في التخطيط والتنظيم واستخدام الموارد وإدارة الوقت واتخاذ القرارات وال. تقويم الذاتي، في مناخ من التحفيز العالي؛ وتطوير سبل الالتزام بالمهام، والثقة في النفس، والشعور بالإنجازات الإبداعية،

والمقدرة على التفاعل مع الآخرين من الطلاب والمدرسين والأفراد والخبراء من ذوي الاهتمامات العالية والقدرات المتقدمة، في مجالات الاهتمام المشتركة.

ويتكون برنامج المشاريع الهادفة من مجموعة من الإجراءات التي صممت لتحقق الأهداف العامة والتفصيلية للبرامج الموجهة نحو الشريحة المستهدفة من الطلاب (بترجي، ٢٠٠٨). ويعتبر برنامج المشاريع الهادفة من أكثر برامج النموذج تقدماً من حيث الأهداف والمحتوى، إذ تتطلب المشاركة فيه مقدرة عقلية عالية، وتميزاً في مهارات التفكير والبحث العلمي، واهتماماً خاصاً بأحد فروع العلوم والمعرفة، والتزاماً بتوفير الوقت وتقديم الجهد المطلوبين لتحقيق نتائج مستهدفة. ولذلك فإن هذا البرنامج يستهدف الأفراد والمجموعات الصغيرة من الطلاب الذين قد أثبتوا عملياً اهتماماً صادقاً بمواضيع معرفية معينة، ولديهم الرغبة الحقيقية في متابعة دراسة تلك المواضيع والاهتمامات على مستوى عالٍ من الالتزام. ويمكن القول أن برنامج المشاريع الهادفة يستهدف فئة المبدعين من الطلاب التي تمثل نسبة ٢٪ – ٣٪ من عموم الطلاب.

٨-٢-٧- برنامج التسريع الأكاديمي :

يتكون برنامج التسريع الأكاديمي (بترجي، ٢٠٠٨) من الإجراءات التي يجب إتباعها للتأكد من مطابقة السمات الشخصية والقدرات العقلية للطالب المرشح لمتطلبات البرنامج. ويعد التسريع في المنهج كاملاً لسنة دراسية أو أكثر أحد الخيارات الأكثر شيوعاً، وهو الخيار المعتمد في النظام التربوي والتعليمي في المملكة العربية السعودية. ويهدف برنامج التسريع الأكاديمي إلى توفير المادة الدراسية للطالب في نفس المستوى العقلي له. ويستهدف برنامج التسريع الأكاديمي طلاب الوعاء الإثرائي.

٨-٢-٨- برنامج الرعاية الخاصة:

يتكون برنامج الرعاية الخاصة (بترجي، ٢٠٠٨) من الخطط ذات الأبعاد الاستراتيجية والخطوات المرحلية التي وضعت لتناسب قدرات وطموح كل طالب ولاسيما الطلاب المشاركين في البرنامج، وكذلك مجموعة من الإجراءات التنفيذية المصاحبة والتي يتم من خلالها التخطيط والاختيار والتوزيع والتطبيق وال. تقويم والمتابعة. ويهدف البرنامج إلى توفير أسلوب مقنن للتمييز بين الطلاب الموهوبين على قدر الإمكانات العقلية لكل منهم من خلال خطة ذات أبعاد استراتيجية وخطوات مرحلية توضع لتناسب طموح وقدرات الطالب الموهوب. ويشرف على وضع وتطبيق الخطة مختصون في مجال الموهبة. ويستهدف برنامج الرعاية الخاصة فئة الوعاء الإثرائي من الطلاب.

٨-٢-٩- البرامج المساندة:

تتكون البرامج المساندة (بترجي، ٢٠٠٨) من أربع برامج فرعية و هي : برنامج تدريب معلمي الموهبة، وبرنامج الإرشاد النفسي، وبرنامج الإرشاد الأكاديمي، وبرنامج تثقيف أولياء الأمور. وتهدف هذه البرامج إلى تقديم الخدمات المساندة البرامج المكونات الرئيسة للنموذج التام لتطوير الموهبة التي تتفق جميعها في كونها موجهة نحو خدمات لها علاقة غير مباشرة بالموهبة والإبداع، وكذلك تعتبر أساساً لنجاح عملية الكشف والتطوير التي يهدف إليها النموذج. وتتضمن البرامج المساندة تدريب معلمي الموهبة الذي يهدف

– في العموم – إلى توفير المواد العلمية، النظرية والعملية، التي يمكن من خلالها تأهيل معلمي ومرشدي الطلاب الموهوبين بالمعرفة اللازمة والوسائل المستخدمة لكشف وتطوير الموهبة وبكيفية التصدي للمشاكل التي قد تصاحبها. كما تتضمن البرامج المساندة برنامج الإرشاد النفسي (المطيري، ٢٠٠٥) الذي يهدف إلى مساعدة الطلاب الموهوبين على النمو السوي والتكيف الإيجابي في المجالات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية. كما تتضمن البرامج المساندة برنامج الإرشاد الأكاديمي الذي يتكون من المعلومات المستمدة من المقاييس التي تحدد القدرات، والسمات، والاهتمامات، وأساليب التعلم المفضلة، وأساليب التفكير المفضلة، وأساليب التعبير المفضلة، والميول المهنية؛ إضافة إلى البرامج الإرشادية، والإجراءات التنفيذية المصاحبة التي يتم من خلالها تحقيق أهداف البرنامج،التي تحقق غرض الإرشاد الأكاديمي وتدعم قراراته وأحكامه. ويهدف برنامج الإرشاد الأكاديمي إلى مساعدة طلاب الشريحة المستهدفة على تطوير التوجه اللازم نحو استكشاف المهن المستقبلية والتخطيط لها. و يتم من خلال برنامج تثقيفي لأولياء الأمور توفير الثقافة التي تساعد على توفير المناخ العائلي المناسب لتطور الموهبة.

ويحتوي النموذج على الخدمات الفعلية التي تقدَّم للطلاب، والإرشادات الفنية التي تعين جهات الإشراف على تنفيذ محتوياته وتوجيه العملية التعليمية للطلاب، وأساليب تقويم أداء كل المشاركين في فقرات النموذج من طلاب ومدرسين وإداريين، بالإضافة إلى طرق تقويم مستويات مخرجاته. كما يتميز النموذج بالمرونة الفنية حيث لا يشمل برامج وأنشطة محددة، بل يشمل أطراً يمكن من خلالها تصميم البرامج التي تلاءم الأهداف المرحلية أثناء التطبيق، بالإضافة إلى ملاءمتها للفروق العمرية للطلاب، والمقدرات العقلية المتفاوتة للمشاركين منهم. بل يمكن القول أن المرونة الفنية للنموذج تمكن جهة الإشراف والتوجيه من تقبل الأفكار، واستخدام الإمكانات المتوفرة دون قيود، والتكيف مع المتطلبات والقيود التي تفرضها البيئة المدرسية التي يطبق فيها النموذج والتوصل إلى برامج مميزة تأخذ طابع تلك البيئة وتحقق الأهداف الخاصة بها.

٩– الدراسات السابقة:

٩–١– دراسات عن نماذج الرعاية:

يعتبر كلاً من نموذج الإثراء الثلاثي The Enrichment Triad / Revolving Door Model (Renzulli & Reis, 1986)، و النموذج التام لتطوير الموهبة (بترجي، ٢٠٠٨) خطة شاملة للإثراء عبر المدرسة، صممت لتخطي الكثير من المشاكل التي أعاقت سير العديد من البرامج الخاصة الموجهة نحو الطلاب من ذوي القدرات العالية. و يهدف النموذجان إلى تقديم أنواع متعددة من مستويات مختلفة من الإثراء لمجموعة عريضة من طلاب المدارس بدلاً من الفئة المتميزة والمحصورة في نسبة ثلاث إلى خمس بالمائة و هي التي تقدم لها خدمات الإثراء عادة، و يهدف كذلك إلى دمج البرنامج الخاص مع الحصص المعتادة في المدارس، وتطوير علاقة تعاونية بدلاً من التنافسية بين مدرسي الفصول وبين الذين وُكِّلت إليهم مهام إدارة برنامج رعاية الموهوبين، و يعمد كذلك إلى التقليل من التركيز حول نخبة الموهوبين وبالتالي تخفيف

الانطباع السلبي الذي عادة ما يُعطى حول الطلاب المشاركين في برامج الرعاية الخاصة بالموهوبين، و أخيراً إلى تحسين بُعد وجودة الإثراء لجميع الطلاب ونشر ثقافة الجودة في جميع جوانب المدرسة ومحيطها.

يعتمد نموذج الإثراء الثلاثي نظرياً على نموذج آخر جرى بحثه وتطويره من قبل كل من رنزولي، وريس وسميث (Renzulli, 1977 ; Renzulli, Reis, & Smith, 1981) ، وكذلك على الدراسات التي بحثت في سمات الأفراد المبدعين والمنتجين، والتي نتج عنها تعريف رنزولي للموهبة تحت مسمى " مفهوم الحلقات الثلاث " (The Three Rings Conception of Giftedness)، ونتج عنه جَعْل التركيز حول تطوير سلوكيات الموهبة، وحول البرامج والخدمات التي تقدم بدلاً من التركيز على الطلاب. و يتكون النموذج، بالإضافة إلى عناصر التنظيم والإدارة، من خمسة عناصر للخدمات هي : قياس قدرات الطلاب و تشمل القدرات، والاهتمامات، وأساليب التعلم، وضغط المنهج الذي يشمل تعديلات المنهج الحالي ليلائِم الطلاب من ذوي القدرات العالية، والإثراء من نوع (I) المتمثل في أنشطة استكشافية عامة تقدِّم للطلاب فكرة مبدئية عن مواضيع عديدة ومجالات دراسة لا تغطى عادة في المناهج الدراسية، والإثراء من نوع (II) وهي عبارة عن أنشطة تدريبية تقدم لمجموعات من الطلاب هدفها تنمية المهارات الإدراكية والانفعالية، ومهارات كيفية التعلم، ومهارات البحث والاسترجاع، ومهارات الاتصال، والإثراء من نوع (III) وهي أنشطة موجهة نحو البحث في مشاكل حقيقية من قبل مجموعات صغيرة من الطلاب هدفها تدريبهم على متابعة دراسة مجالات ذات اهتمام خاص لهم، وتطبيق المهارات المكتسبة في محيط حقيقي وعملي.

وتكمن أهمية دراسة هذين النموذجين في كونهما يقدمان خطة شاملة لاكتشاف و تطوير الموهبة، ولكون برنامج المشاريع الهادفة الذي هو موضوع هذه الدراسة، و أحد البرامج الأساسية في كليهما.

٩-٢- دراسات حول فاعلية نموذج "الإثراء الثلاثي عبر المدرسة":

تبين دراسة تحليلية (Van Tassel – Baska & Brown, 2007) استعرضت ١١ نموذجاً منهجياً من النماذج الموجهة نحو تعليم الموهوبين بهدف التعرف إلى فاعليتها، أن نموذجي ستانلي (Stanley & Benbow, 1986)، وَرنزولي (Renzulli, 1988) يتميزان عن بقية النماذج موضع الدراسة بكونهما يمثلان المنهجية الرئيسة السائدة في حقل رعاية الموهوبين منذ منتصف السبعينات الميلادية، و بكونهما يمثلان بطريقة جيدة أسلوب الإصرار على الفصل البرمجي بين أسلوبي الإثراء والتسريع المتعامل معهما في مجال الرعاية. و في دراسة أخرى تهدف إلى التعرف على مدى فاعلية نموذج الإثراء الثلاثي عبر المدرسة في إحدى عشرة مدرسة عبر الولايات المتحدة الأمريكية (Olenchak & Renzulli, 1989) توصلت الدراسة إلى حدوث تغيرات إيجابية في توجه الطلاب و المعلمين تُعزى إلى فاعلية النموذج. و بينت الدراسة كذلك أن المنتجات المبتكرة للطلاب كانت متعددة، و فاقت في عددها المعدل الطبيعي. كما بينت نتائج التحليل بشكل واضح الزيادة الكبيرة في معدل أنشطة الطلاب الإثرائية، و اهتمام و تركيز الطلاب على الأنشطة التي تعبر عن اهتماماتهم الشخصية.

كما درست ريس (Reis, 1981) جودة المنتجات التي أكملها الطلاب المشاركين في فعاليات نموذج الإثراء الثلاثي، و بينت نتائج الدراسة فاعلية النموذج في التأثير على أداء الطلاب في مجالات البحوث والدراسات الهادفة. و درس ستاركو (Starko, 1986) أثر نموذج الإثراء الثلاثي على إنتاج الطلاب الابتكاري من خلال إجراء مسح على عدد من المنتجات الابتكارية داخل المدرسة وخارجها التي أنتجتها عينات من الطلاب، فوجد أن طلاب المجموعة التي شاركت في فعاليات النموذج، في كثير من الأحيان تبدأ في إخراج منتجات ابتكارية من تلقاء نفسها، داخل المدرسة وخارجها، أكثر من المجموعة التي لم تشارك في فعاليات النموذج بمعدل الضعف لكل طالب. كما أظهر طلاب العينة الفاعلة تفوقاً أكثر في المشاريع، وتطوراً أعمق في محاولاتهم لتطوير منتجات مبتكرة، وفي وصفهم لأهدافهم .

كما درست ريس مع بورسيل (Reis & Purcell, 1993) أثر أسلوب ضغط المنهج المستخدم في النموذج على توفير الوقت للطلاب من ذوي القدرات العالية لتسخيره نحو المشاريع والبحوث الهادفة من النوع (III) التي هي من ضمن البرامج التي يقدمها النموذج، فوجدا فروقاً دالة في المجموعات الفاعلة، مما يؤكد فاعلية النموذج .

وبحث كل من ريس (Reis, 1981)، وجوبنز (Gubbins, 1982)، وبيرنز (Burns, 1987)، ونيومن (Newman, 1991) أثر برامج التدريب المختلفة على قدرات الطلاب في البدء في دراسات من نوع (III) واستكمالها ، فقد درست ريس جودة المنتجات التي أكملها الطلاب المشاركين في فعاليات نموذج الإثراء الثلاثي من خلال عينة مكونة من ١١٦٢ طالباً في الصفوف الأول إلى السادس الابتدائي، وجرى تصنيفهم بموجب إجراءات النموذج في مجموعة الوعاء الإثرائي (حوض الموهبة) التي تمثل ١٥٪ إلى ٢٥٪ من إجمالي طلاب المدارس التي ينتمون إليها. ثم جرى تقسيم طلاب الوعاء الإثرائي في كل مدرسة إلى مجموعتين؛ المجموعة الأولى (أ) وتحوي فئة طلاب الشريحة العليا (٥٪) في اختبارات الذكاء الفردية، أو اختبارات التفوق الأكاديمي، والمجموعة الثانية (ب) و تتكون من الطلاب ذوي القدرات فوق المتوسط، ولكن من الذين حققوا درجات أقل من الشريحة (أ) في اختبارات الذكاء الفردية، وبالتالي لم يتمكَّنوا من المشاركة في برامج رعاية الموهوبين بموجب الإجراءات المعتادة. ثم جرى السماح لطلاب كلتا المجموعتين بالمشاركة في فعاليات النموذج .

ولقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تذكر في جميع عناصر جودة البحوث التي قام بها الطلاب، كما أن حساب متوسط عناصر الجودة الرئيسة للمجموعة (ب) (التي بموجب إجراءات الكشف التقليدية لم يكن لها أن تستفيد من خدمات رعاية الموهوبين) كانت أعلى بقليل من المجموعة (أ)، الأمر الذي يؤكد مرة أخرى فاعلية النموذج في التأثير على أداء الطلاب في مجالات البحوث والدراسات الهادفة .

كما بحث جوبنز (Gubbins, 1982) استخدام النموذج للتوصل إلى ما إذا كان تحقيق الإنجاز، ومفهوم الذات، والانضباط الشخصي لها ارتباط بسلوك الإنتاج الابتكاري، ليصل إلى أن نتائج التحليل لم تفِد في كشف الارتباط بين العناصر المذكورة وسلوك الإنتاج الابتكاري .

وبحث كل من بيرنز (Burns, 1987) ونيومن (Newman, 1991) استخدام برامج مختلفة على المشاركين في برامج المشاريع والدراسات من النوع (III). فقد درس بيرنز أثر برامج التدريب من نوع (II) على قرارات عيِّنة من ٥١٥ طالباً نحو البدء في بحوث لحل مشكلات محددة في نموذج الإثراء الثلاثي ليجد أن الطلاب الذين اندرجوا في برامج التدريب كانت لديهم فرصة أكبر بنسبة ٦٤٪ لبدء بحوث من نوع (III) من الطلاب الذين لم يتلقوا التدريب. وعليه استنتج بيرنز أن تدريب الطلاب على المهارات المطلوبة لبرامج البحوث والدراسات قبل البدء فيها يزيد من عدد الطلاب الذين يساهمون في هذه البرامج خلال العام الدراسي.

كما بحث نيومن (Newman, 1991) دمج مجموعة من برامج التدريب في الإبداع، والتخطيط، واتخاذ القرارات، والاستقراء، والتواصل، مع توجيهات المعلمين نحو كيفية تخطيط وإدارة وإتمام مشروع هادف، من أجل دراسة أثر هذه البرامج على جودة المنتجات، وعلى عدد الطلاب الذين لا يكملون المشاريع التي بدؤوها. تفيد نتائج الدراسة أن العينة الفاعلة حوت عدداً من الطلاب من الذين لم يكملوا الدراسات التي بدؤوها أقل بدرجة ملحوظة من العينة الضابطة. كما أظهر تحليل النتائج فرقاً ملحوظاً في جودة المنتجات التي أفرزتها بحوث العينة الفاعلة مقارنة بتلك النتائج التي أنتجتها العينة الضابطة .

١٠ – المنهج وإجراءات الدراسة:

١٠–١– منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف ظاهرة من الظواهر النفسية للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة والعوامل التي تتحكم فيها، واستخلاص النتائج لتعميمها (أبو علام، ٢٠٠٦). كما استخدم الباحث منهج دراسة الحالة، وهو أحد المناهج الفعالة في الدراسات الوصفية والسببية والتقويمية، وذلك عندما تكون هناك الحاجة إلى الاهتمام بوحدة واحدة من الوحدات الإنسانية بشكل مركز ومتعمق. ويعرف منهج دراسة الحالة بأنه المنهج الذي يتضمن دراسة حالة واحدة أو بضع حالات دراسة متعمقة مع تحليل كل عامل من العوامل المؤثرة والاهتمام بكل شيء عن الحالة المدروسة بغرض الوصول إلى تعميمات تنطبق على غيرها من الوحدات المشابهة لها (أبو النصر، ٢٠٠٤). و لقد أورد الباحث أحد البحوث التي قام بها طلاب الرعاية الخاصة الذين أتموا بحثاً من النوع III في الملحق (١٠) للدلالة على نوعية المنتج الذي تمت دراسته.

١٠–٢– عينة الدراسة:

قدم الباحث دورة تدريبية في مناهج البحث العلمي لطلاب الوعاء الإثرائي في مدارس دار الذكر الأهلية للبنين و البالغ عددهم ١٠٥ طلاب، تهدف إلى تدريبهم على تطبيق البحوث العلمية و كتابتها. سمح الباحث بعد ذلك للطلاب بالاشتراك في برنامج المشاريع الهادفة. تقدم إثر ذلك ٤١ طالباً يمثلون ٣٩٪ من عدد طلاب الوعاء الإثرائي بطلب تطبيق مشروع هادف ، حيث قام الباحث بفرز الطلبات المقدمة بناءً على مدى استكمال الطلب للمعايير المحددة في النموذج التام لتطوير الموهبة (بترجي، ٢٠٠٨)

و اختار منها ٢٧ مشروعاً. تمثل المشاريع المختارة عينة الدراسة، وهي بنسبة ٦٥,٨٥٪ من عدد المشاريع المقدمة أصلاً.

١٠-٣- أدوات الدراسة:

استخدم الباحث مجموعة من النماذج المدرجة في إجراءات برنامج المشاريع الهادفة (بترجي، ٢٠٠٨)، و التي صممت لمعرفة اهتمامات الطلاب العلمية، وتقديم طلب المشروع، وإجراء المقابلة الشخصية لمقدم الطلب، واختيار الطلاب لتنفيذ مشروع هادف، وكتابة الخطة، والمراجعة والتغذية الراجعة.

١٠-٤- التحليل الإحصائي:

تم تفريغ جميع البيانات التي حصل عليها من الإجراءات السابقة باستخدام برامج للحاسب الآلي أعدت خصيصاً لذلك، و تم تحليلها إحصائياً باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). ولقد استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والنسب المئوية، واختبار (ت) ذو الذيلين للعينات المستقلة.

١١- عرض النتائج ومناقشتها:

تنص فرضية الدراسة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠،٠٥) بين أداء الطلاب في التقويم الدوري وأداء الطلاب في التقويم النهائي في برنامج المشاريع الهادفة".

للتحقق من الفرضية المذكورة قام الباحث بتقديم دورة أولية في أساسيات البحث العلمي لطلاب فئة الوعاء الإثرائي البالغ عددهم ١٠٥ طالباً، وذلك لتحفيز الطلاب على المشاركة في فعاليات برنامج المشاريع الهادفة. وبموجب إجراءات النموذج التام لتطوير الموهبة تقدم بعد ذلك ٤١ طالباً بخطة لإجراء مشروع هادف، جرى فحصها وتصفيتها باستخدام نفس الإجراءات إلى ٢٧ مشروعاً، ثم شرع الطلاب المشاركون في فعاليات النموذج التام لتطوير الموهبة في التنفيذ بعد أن خصص الباحث لكل طالب أو مجموعة طلاب جرى اعتماد مشروعهم، مشرفاً فنياً جرى تدريبه من قبل الباحث على إجراءات النموذج التام لتطوير الموهبة في دورة مدتها ١٢ ساعة تدريبية، ليقوم بمهمة المتابعة والإشراف الفني في مجال المشروع. ولقد أكمل الطلاب ٦ مشاريع بنهاية العام الدراسي ٢٠٠٨م. ثم قام الباحث بتقويم أداء الطلاب في المشاريع الستة المذكورة، بداية على أساس الخطة البحثية التي تقدموا بها، كل في مشروعه، واعتبر ذلك التقويم هو التقويم القبلي. كما تم . تقويم الأداء دورياً أثناء التنفيذ، وتقويمها مرة أخيرة عند الانتهاء من المشروع في نهاية العام الدراسي، ثم تم حساب المتوسط الحسابي للتقيومات الدورية والتقويم النهائي، واعتبر ذلك المتوسط التقويم البعدي للأداء.

ولمعرفة أثر النموذج التام على قدرات الطلاب البحثية قام الباحث بإجراء اختبار (ت) من أجل المقارنة بين نتائج الدراسة القبلية والبعدية والكشف عن الفروق عند مستوى (α =٠,٠٥)، وأدرجت النتائج التي طبقت على البحوث المنتهية في الجدول رقم(١)، كما أدرجت نتائج اختبار(ت) في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم ١

بيان البحوث المنفذة وإجماليات التقويم

رقم البحث	مسمى البحث	إجماليات التقويم			
		الدوري الأول	الدوري الثاني	الدوري النهائي	المتوسط
١٤٢٨٠٠٠١	الشعب المرجانية: كنز يجب حمايته	١,٣٦٥	٤,٥٥	٥,٠٠	٣,٦٤
١٤٢٨٠٠٠٤	قصة مؤثرة	٢,٦٤	٣,٣٦	٢,٨٢	٢,٩٤
١٤٢٨٠٠٠٥	تصميم برنامج تحكم بالآلات الكهربائية عن طريق الحاسب الآلي	٢,٠٩	٣,٧٣	٤,٠٠	٣,٢٧
١٤٢٨٠٠١٦	تلوث كورنيش جدة	١,٨٢	٣,١٨	٥,٠٠	٣,٣٣
١٤٢٨٠٠١٧	جهاز للتعرف على العملات النقدية الورقية وكشف التزوير	١,٩١	٢,٩١	٣,٦٤	٢,٨٢
١٤٢٨٠٠٢٣	قصة شاب	١,٣٦	٢,٦٤	٣,٥٥	٢,٥٢

الجدول رقم ١

نتائج اختبار (ت) في برنامج المشاريع الهادفة

المتغيرات	العينة	الوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
القياس القبلي	٦	١,٨٦	٠,٤٨	٤,٣٠	٥	٠,٠٠٤
القياس البعدي	٦	٤,٠٠	٠,٨٦			

وكما يظهر في الجدول رقم (٢) (نتائج اختبار (ت) في برنامج المشاريع الهادفة) المشار إليه أعلاه فإن الوسط الحسابي القبلي لأداء الطلاب هو ١,٨٦، و البعدي ٤,٠٠، وقيمة الانحراف المعياري القبلي ٠,٤٨، والبعدي ٠,٨٦، وقيمة التباين القبلي هو ٠,٢٣، و البعدي ٠,٧٥. وكشفت نتائج إجراء اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين أداء الطلاب القبلي و البعدي، أن قيمة (ت) المحسوبة ٤,٣٠، هي أكبر من قيمة (ت) الحرجة والبالغة ٢,٥٧، وأن الفروق بين متوسطات درجات أداء الطلاب القبلي والبعدي تعتبر دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥) ، وبالتالي يتحقق الفرض بوجد فروق ذات إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين أداء الطلاب في التقويم الدوري وأداء الطلاب في التقويم النهائي في برنامج المشاريع الهادفة.

كما قام الباحث بدراسة حالة كل طالب في تنفيذ مشروعه الهادف، وقيِّم أداءه، وكتب تقرير حالة يبين رأي الباحث في تطور قدرات الطالب وإمكاناته المستقبلية. وتشير نتائج دراسة الحالة أن طالباً واحداً قدم بحثين منفصلين، وأن طالبين اشتركا في تقديم بحث مشترك، وأن أربعة طلاب قدم كل واحد منهم بحثاً منفصلاً. كما تكشف نتائج التقارير أن الطلاب قد أتموا ثلاث دورات في مناهج البحث العلمي، وأن مستواهم البحثي قد تطور بصورة ملحوظة، وأن الطالب الذي قدم البحث المسمى " تصميم برنامج تحكم بالآلات الكهربائية عن طريق الحاسب الآلي " قد نافس على مستوى المملكة بين طلاب التعليم العام ليفوز بشرف تمثيلها في مسابقة المعلوماتية على مستوى العالم العربي الذي أقيم في الأردن في الفترة من ٢٥ إلى ٢٧ يونيه ٢٠٠٨م.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات ريس (Reis,1981)، وَ رنزولي وَ ريس وَ سميث (Renzulli, Reis, & Smith, 1981) في أن توسيع دائرة السماح للطلاب بالمشاركة في البرامج الإثرائية يتيح لهم الفرصة لمنتجات ابتكارية تضاهي تلك التي ينتجها الطلاب الموهوبون المختارون بالأساليب التقليدية. وتؤكد دراسات رنزولي وريس (Renzulli & Reis, 1994) أن برامج الرعاية التي تعتمد على نصوص نظرية واضحة حول مفهوم الموهبة، والمبنية على نتائج بحوث علمية سليمة ومنهجية متعددة في الكشف والاختيار، تهيئ الفرصة للطلاب للتطور والمشاركة في بحوث هادفة ومتقدمة. وتتفق هذه النتائج أيضاً مع ما جاء في دراسة تاسل – باسكا وَ براون (Tassel – Baska & Brown, 2007)، حول فاعلية نموذج الإثراء الثلاثي عبر المدرسة، التي تبين منها وجود أثر إيجابي للنموذج على الطلاب من ذوي القدرات العالية.

من جانب آخر تتفق نتائج الدراسة الحالية مع رأي رنزولي وَ ريس (Renzulli & Reis, 1998) في أن هناك حاجة إلى التمييز بين الطلاب في سبيل تقديم تعليم عادل لجميع الطلاب ليناسب قدراتهم الفردية، ومع نتائج دراسة الضبيبان (١٩٧٩) التي تهدف إلى دراسة أثر تطبيق برامج إثرائية في العلوم والرياضيات على التحصيل الدراسي للطلاب، واتجاههم نحو هاتين المادتين الدراسيتين، واكتسابهم لمهارات الاستقصاء العلمي، فوجد أن البرامج الإثرائية رفعت مستوى التحصيل الدراسي، وأكسبت الطلاب اتجاهات إيجابية نحو مادتي العلوم والرياضيات، ونمت مهاراتهم الاستقصائية، و تتفق نتائج الدراسة أيضا مع رأي مجموعة من الباحثين (Robinson, 1983; Robinson & Robinson, 1982; Stanley, 1997; Stanley & Benbow, 1986) حول ضرورة أن يكون مستوى وخطوات البرامج التعليمية مكيف ليناسب القدرات والمعارف الفردية للأطفال .

كما تتفق النتائج مع دراسة ريس وَ بورسيل (Reis & Purcell, 1993) حول أثر أسلوب النموذج على توفير الوقت للطلاب من ذوي القدرات العالية لتسخيره نحو المشاريع والبحوث الهادفة من النوع (III) التي هي من ضمن البرامج التي يقدمها النموذج التام لتطوير الموهبة تحت مسمى المشاريع الهادفة، فوجدا فروقاً دالة في المجموعات الفاعلة؛ ومع دراسة كل من ريس (Reis,1981)، وَ جوبنز (Gubbins, 1982)، وبيرنز (Burns, 1987)، ونيومن (Newman, 1991) حول أثر برامج التدريب المختلفة على قدرات الطلاب في البدء في دراسات من نوع (III) واستكمالها، حيث أكدوا مرة أخرى فاعلية النموذج في التأثير على أداء الطلاب في مجالات البحوث والدراسات الهادفة، وهو ما يقدم للطلاب في النموذج التام لتطوير الموهبة من خلال برنامج الأنشطة الموجهة. كما تتفق نتائج هذه الدراسة في جوانب تفصيلية عديدة مع دراسة نيومن (Newman, 1991) الذي دمج مجموعة من برامج التدريب في الإبداع، والتخطيط، واتخاذ القرارات، والاستقراء، والتواصل، ومع توجيهات المعلمين نحو كيفية تخطيط وإدارة وإتمام مشروع هادف، ودرس أثر هذه البرامج على جودة المنتجات، وعلى عدد الطلاب الذين لا يكملون المشاريع التي بدؤوها. وأفادت نتائج الدراسة أن العينة الفاعلة التي حوت عدداً من الطلاب الذين لم يكملوا الدراسات التي بدؤوها هم أقل بدرجة ملحوظة من العينة الضابطة. كما أظهر

تحليل النتائج فرقاً ملحوظاً في جودة المنتجات التي أفرزتها بحوث العينة الفاعلة مقارنة بتلك النتائج التي أنتجتها العينة الضابطة.

وفي تصميمه للنموذج التام لتطوير الموهبة، جمع الباحث بين برامج الإثراء العام والمختص، والأنشطة الموجهة، والمشاريع الهادفة، والرعاية الخاصة. وفي علم الباحث فإن هذه البرامج لم يسبق أن جمعت في نموذج واحد، تسعى من خلاله إلى تحقيق تطوير الموهبة كهدف مشترك إلا في هذا النموذج، وذلك من خلال تفاعل الطلاب المشاركين في فعاليات هذه البرامج. ومن المرجح أن تكون النتائج الإيجابية التي تحققت من خلال هذه الدراسة بسبب وجود هذه البرامج ضمن نموذج واحد، وإن كان لكل واحد منها نتائجه الإيجابية الدالة، ولكن ليست بالقوة التي ظهرت في هذه الدراسة. ومن الأسباب الأخرى التي يمكن أن تفسر هذه النتائج الربط بين وحدات النموذج التام لتطوير الموهبة من خلال الإجراءات المصاحبة له، مما يجعل التنقل بين برامج النموذج وفق القدرة الذهنية ومستوى الدافعية الشخصية للطالب أمراً سهلاً فيرتقي بذلك مستوى أداء الطلاب المشاركين وينعكس ذلك على النتائج المحصّلة.

١٢- توصيات الدراسة:

على ضوء ما تقدم من نتائج هذه الدراسة يقترح الباحث مايلي:

١٢-١- الاستمرار في تطبيق النموذج التام لتطوير الموهبة في مدارس دار الذكر للبنين واعتباره أحد الركائز الأساسية فيها، مع التأكيد على جعلها أحد المدارس الراعية للموهبة.

١٢-٢- إجراء مراجعة دورية خارجية للنموذج التام لتطوير الموهبة كل سنتين للتأكد من مواكبته للتقدم العلمي في مجال الموهبة وأساليب كشفها ورعايتها.

١٢-٣- العمل على تطبيق النموذج التام لتطوير الموهبة في أكبر عدد ممكن من المدارس الأهلية والخاصة، والعمل على التعريف بالنموذج عربياً وإسلامياً عن طريق نشر البحوث والدراسات الناتجة عن تطبيقه في المؤتمرات والدوريات العلمية المختصة.

١٢-٤- العمل على توسيع و تنويع مجالات المشاريع الهادفة التي تعتمد على منهج البحث العلمي، وإعطاء الطلاب في المدارس الحرية الكاملة في تحديد مجال المشاريع التي يمكنهم الاختيار منها.

١٣- البحوث المستقبلية المقترحة:

١٣-١- لقد تم في هذه الدراسة تطبيق برنامج المشاريع الهادفة على الذكور من طلاب التعليم العام، ويقترح الباحث تطبيق البرنامج في مدرسة للبنات لدراسة الفروق بين الذكور والإناث.

١٣-٢- نسبة لقياس أثر برنامج المشاريع الهادفة لمدة عام دراسي واحد، يقترح إجراء دراسة طولية طويلة المدى لمتابعة الطلاب المشاركين في البرنامج، والطلاب الفائزين في المسابقات السنوية.

١٣-٣- إجراء دراسات مقارنة بين برنامج المشاريع الهادفة المدرج ضمن النموذج التام لتطوير الموهبة وبقية البرامج المماثلة في نماذج رعاية الموهوبين.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو النصر، مدحت. (٢٠٠٤). *قواعد البحث العلمي*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

- أبو علام، رجاء محمد. (٢٠٠٦). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

– بترجي، عادل. (٢٠٠٨). *النموذج التام لتطوير الموهبة في مدارس دار الذكر للبنين بمحافظة جدة*. رسالة دكتوراه تحت النشر. لندن: الجامعة الأمريكية في لندن.

– جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٤). *الموهبة والتفوق والإبداع*. (ط٢). عمان: دار الفكر.

– الشيخلي،خالد خليل. (٢٠٠٥). *الأطفال الموهوبون والمتفوقون أساليب اكتشافهم وطرق رعايتهم*. العين: دار الكتاب الجامعي.

– الضبيبان، موسى صالح. (١٩٧٩). *البرنامج الإثرائي في العلوم*. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

– الطيطي، محمد حمد. (٢٠٠٤). *تنمية قدرات التفكير الإبداعي*. (ط٢)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

– المطيري، معصومة سهيل. (٢٠٠٥). *الصحة النفسية: مفهومها .. اضطراباتها*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

– الهويدي، زيد، ومحمد جهاد جمل. (٢٠٠٦). *أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير الإبداعي*. (ط٢). العين: دار الكتاب العربي.

- المراجع الأجنبية:

- Bloom, B. S. (Eds.), (1985). Developing talent in young people. In G. Davis & S. Rimm (2004). *Education of the Gifted and Talented*. Pearson Education, Inc.
- Burns, D. E. (1987). In J. Renzulli & S. Reis (1994). Research related to the schoolwide enrichment trial model. *Gifted Child Quarterly, 38(1), 7-20.*
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted* (4th Ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Davis, Gary A., & Rimm, Sylvia B. (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Fliegler, L. A. (1961). Curriculum planning for the gifted. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gallagher, J. J. (1996). A critique of critiques. *Journal for the Education of the Gifted, 19, 234-249.*
- Gubbins, E. J. (1982). Revolving door identification model: Characteristics of talent pool students. Unpublished doctoral dissertation, The University of Connecticut, Storrs.
- Guilford, J. P. (1954). The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw Hill.
- Newman, J. L. (1991). The effects of the talent unlimited model on students' creative productivity. Unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Olenchak, F. R., & Renzulli, J. S. (1989). The effectiveness of the Schoolwide enrichment model on selected aspects of elementary school change. *Gifted Child Quarterly*, 32, 44-57.
- Reis, S. M. (1981). In J. S. Renzulli & S. M. Reis (1997). *The schoolwide enrichment model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.
- Reis, S. M., & Purcell, J. H. (1993). An analysis of content elimination and strategies used by elementary classroom teachers in the curriculum compacting process. *Journal for the Education of the Gifted, 16, 147-170.*
- Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). Curriculum compacting. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.
- Renzulli, J. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing definable programs for the gifted and talented. In J. Renzulli (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.
- Renzulli, J. (1988). Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model (3rd Ed.). Storrs, CT: University of Connecticut, Teaching the Talented Program.
- Renzulli, J., & Reis, S. (1986). The enrichment triad/revolving door model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. In J. Renzulli (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

- Renzulli, J., & Reis, S. (1994). Research related to the schoolwide enrichment model. *Gifted Child Quarterly, 38, 2-14.*
- Renzulli, J., & Reis, S. (1997). The schoolwide enrichment model. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J., & Reis, S. (1998). Talent development through curriculum differentiation. *NASSP Bulletin 1998; 82; 61.* SAGE Publications downloaded from http://www.sagepublications.com.
- Renzulli, J., Reis, S. M., & Smith L. H. (1981). The revolving door identification model. In J. S. Renzulli (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.
- Robinson, H. B. (1983). The case for radical acceleration: Programs of the Johns Hopkins University and the University of Washington. In C. P. Benbow & J. C. Stanley (Eds.), *Academic promise: Aspects of its development (pp. 139-159).* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Robinson, N. M., & Robinson, H. B. (1982). The optimal match: Devising the best compromise for the highly gifted students. In D. Feldman (Ed.). *New directions for child development: Developmental approaches to giftedness and creativity (pp. 79-94).* San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, K. B. (2002). Re-forming gifted education. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.
- Ruf, D. L. (2005). Losing our minds. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Stanley, J. C. (1997). Varieties of intellectual talent. *Journal of Creative Behavior, 31(2), 93-119.* Commentaries by Howard Gardner and Joyce Van Tassel-Baska, 120-130.
- Stanley, J. C., & Benbow, C. P. (1986). Youths who reason exceptionally well mathematically. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness (pp. 361-387).* New York: Cambridge University Press.
- Starko, A. J. (1986). The effects of the revolving door identification model on creative productivity and self-efficacy. Unpublished doctoral dissertation, The University of Connecticut, Storrs.
- Sternberg, R. J., & Davison, J. E. (2005). Conception of giftedness *(2nd Ed).* New York, NY: Cambridge University Press.
- Strip, C. A., & Hirsch, G. (2000). Helping gifted children soar. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.
- Van Tassel-Baska, Joyce, & Brown, E. F. (2007). Towards best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly, 51, 4, 342-358.*
- Winebrenner, S. (2001). Teaching gifted kids in the regular classroom: Strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented. Minneapolis: Free Spirit Publishing, Inc.

>> وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠٠٩/١١/٢٣، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠١٠/٦/١ <<