تقويم برامج الموهوبين: نموذج إتش بورلاند

Gifted evaluation Programs: Borland Model

إعداد

د. نوال بريقل

Dr. Nawal Baraqil

جامعة باتنة – الجزائر

Doi: 10.21608/jacc.2023.322405

استلام البحث ٢٤ / ٨ /٢٠٢٣

قبول النشر ١٦ / ٩ /٢٠٢٣

بريقل، نوال (٢٠٢٣). تقويم برامج الموهوبين: نموذج إتش بورلاند. ***المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٦(٢٦) أكتوبر، ١٢٣ – ١٤٢.

http://jacc.journals.ekb.eg

تقويم برامج الموهوبين: نموذج إتش بورلاند

"للناصح أو الموجه وظيفة أخرى تُعدَ أكثر المهام والوظائف التطويرية أهمية، هي: تسهيل دعم الحلم وتحقيقه" (Levinson et al., 1978)

المستخلص:

تُقدَم هذه الورقة تصورًا شاملاً لأنموذج إتش بورلاند لتقويم برامج الموهوبين من خلال منحى قابل للتطبيق، وهو مصمَم خصيصاً للمعلمين ومنسقي البرامج والممارسين الآخرين. وكما يحب أن يسميه هو " تقويم البرنامج المرتكز إلى السياق والمهتم بالقيم". وتعرض الورقة أيضا أهم مشكلات تقويم برامج الطلاب الموهوبين، بما يعطي صورة عن التحديات التي تواجه تقويم البرامج. وبهذا فإن وضع إطار عام لتقويم برامج الموهوبين كما يطبق في دول كالولايات المتحدة الأمريكية يمكن أن يُقدَم مؤشراً على أن التقويم يُعدَ جزءا قابلاً للتطبيق وضرورياً في تنفيذ أيَة برامج للطلاب الموهوبين وحتى العاديين. ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة والدراسات المسحية، تطرح مشكلة تقويم وتنفيذ برامج الموهوبين إذ أن بعضها لا يتم تقويمها، والتي يتم تقويمها لا تستخدم كفاءات مؤهلة في التقويم. ولتسهيل عملية التقويم نقترح نموذج إتش بورلاند باعتباره قابلا للتطبيق مباشرة، ولا يتطلب خبرة في الإحصاء أو القياس النفسي، ولا يتطلب الاستعانة بمجموعة من المقومين الخارجيين لإجراء عملية التقويم لصعوبة إيجاد مقومين مؤهلين. لكن هذا لا يعني أن نموذج بورلاند مثلا لا يحوي بعض التداعيات السلبية الى حد ما . فقد نثير مسألة درجة الموضوعية والاستقلالية والخبرة المتوقعة من شخص يعمل داخل البرنامج مثلا"، أي أنه قد يفتقر إلى عديد من الخبرات التي يمكن أن يقدمها المقوَم الخارجي. إن التقويم جزء مهم ومكمل لبرامج الطلاب الموهوبين كلها، ولا ينبغي بأي حال أن يترك البرنامج دون تقويم مستمر ضمن إطار ثقافي محدد.

Abstract :

This paper presents a comprehensive understanding to “Borland’s gifted evaluation program model” through a possible practical approach. This program was designed specifically for teachers, programs’ coordinators, and other practitioners. It is, as Borland name it, a: “Program evaluation based on context and values”. This paper presents also the most important problems of gifted students’ evaluation programs as an illustration for the challenges that face these programs. Within this context, putting a framework for gifted evaluation programs, as applied in certain

ISSN: *2537-0812* eISSN : *2537-0863*

countries such as in USA, may present an indicator that evaluation might be considered as a part which is possible to apply, and as important in executing any program for gifted and even non-gifted students. Literature and survey studies' review poses the problem of evaluation, and applying gifted students programs seriously since some of these programs are not evaluated. On the other hand, the evaluated programs do not rely on experts in evaluation. In order to facilitate the evaluation process, Borland Model is suggested since it is easily and directly applied, and does not require experience in statistics or psychometrics, and does not require to be assisted by a group of external evaluators. However, this does not imply that this model does not have some negative aspects to some extent. One, however, may argue about the objectivity, the independency of this model, and the expected expertise of a person, who carries evaluation according to this model. On other words, this model lacks the experience that might be offered by an external evaluator. Finally, evaluation is an essential, and a complimentary part of all gifted students' programs. They should not left without continuous evaluation within a specific cultural framework.

مقدمة :

يركز تعليم الموهوبين على إتاحة الفرص للطلاب ليتقدموا بسرعة أكبر عبر التسلسل المعتاد . سواء تعرض هؤلاء الطلاب في بيئات تعلمهم الى برامج الإثراء والتسريع في غرف الصف العادية، أو في غرف المصادر، أو في المنازل ، أو المناهج المتمايزة، أو البرامج الصيفية الخاصة. أماَ البرامج الخاصة بالطلاب الموهوبين أكاديميا أيام العطل الأسبوعية الخاصة، فتضعها الجامعات والكليات على وجه الخصوص. حيث يزود الطلاب بمناهج أكثر عمقاً واتساعاً من المناهج العادية .

ومن أجل تلبية الاحتياجات المعرفية والاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين، لابدَ من إجراء تقويم مستمر لبرامج تعليم الموهوبين. وتشير أفضل الممارسات في مجال تعليم الموهوبين، إلى ضرورة إخضاع برامج وخدمات الموهوبين لتقييم

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

مستمر من قبل خبراء خارجيين مختصين، كل خمس سنوات تقريباً (نيومستر وبيرني ،٢٠١٥ ، ص ٧) .

لكني أتساءل إن كان في منطقتنا العربية خبراء مختصون بتقويم البرامج !. إذن والحال هذه فإن أكثر ما يسعفنا هو العمل بإجراء تقويم داخلي لهذه البرامج. ونحن نقترح في هذه الورقة دليلاً عملياً يساعد معلمي الموهوبين على فهم كيفية جمع البيانات وتحليليها ، وكيفية إعداد التقرير النهائي لتقويم البرنامج. إنَ الفكرة الأساسية مفادها كيفية تقويم هذه البرامج من حيث فاعليتها والتأثيرات التي تحدثها هذه البرامج في النظام الذي تعمل فيه ؟ ومن خلال ماسبق، تتساءل الباحثة : كيف يمكن لرؤية إتش بورلاند ونموذجه لتقويم برامج الموهوبين مساعدة المعلمين والمدراء والعاملين في برامج تعليم الموهوبين في البلدان العربية على تقويم برامجهم في حدود الإمكانات والفرص المتاحه لهم ؟

توجد العديد من التعاريف لعملية التقويم منها ما قدَمته كالهان. فالتقويم"عملية علمية منظمة لجمع معلومات محددة وموثوقة عن البرنامج أو بعض مكوناته من أجل تقديم أو إصدار قرارات بخصوص فاعليته والتحسينات التي يمكن إدخالها عليه لزيادة تلك الفاعلية". (Callahan, 1986)، وتستخدم عملية التقويم لجمع المعلومات باستخدام اختبارات وأدوات وأساليب فاعلة لتحقيق غرض معين كالفرز (screening)، والتصنيف أو الاختيار، وتخطيط المنهاج، وتقويم التقدم في عملية التعلم ، وتقويم البرنامج. ويتضمن المعيار الثاني (التقويم) ثلاثة نماذج للتقويم، هي: التحديد، وتقدم التعلم ومخرجاته، وتقويم برمجهNAGC. (جونسون، ٢٠١٢، ص ١٠٧).

ومما لا شك فيه، فإن حيوية وفاعلية البرامج التعليمية مرتبط بمدى القدرة على إجراء عمليات تقويم مستمرة وشاملة (Guskey, 2000)، تسهم في صيانتها وتطويرها. ولتحقيق قدر من التنظيم المنهجي لعملية التقويم، اقترح عدد من الباحثين نماذج متنوعة للمساعدة في التقويم الهادف، من أبرزها نموذج باكر (Parker, 1973)، ونموذج ستافلبيم(Stuffelbeam, 1983)، ونموذج كيرك باتريك (Kirkpatrick, 1975; 1998)، ونموذج جاسكي (Guskey, 2000)، وتسعى جميع هذه النماذج وغيرها إلى تحقيق الشمولية والتكامل في مراحل التقويم من خلال اتباع مجموعة من الضوابط التي تضمن الجودة الشاملة للبرنامج أو البرامج التي تطبق عليها عملية التقويم. (الجغيمان ومعاجيني، ٢٠١١، ص٥).

واقترح بورلاند (2012) أن يتضمن تقويم البرامج مايلي :

١) الحرص على أن يكون التقويم سياقيا ؛ أي تقويم مخرجات البرنامج عن طريق علاقتها بأهدافه، والمستفيدين التقليديين منه ، وكذلك من خلال علاقتها بالنظام أو

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

النظم التي يعمل البرنامج ضمنها، أو أي أفراد آخرين ليسوا معنيين بذلك مباشرة ، لكنهم يستفيدون من البرنامج على نحو فاعل.

٢) الاهتمام بالقيم والمسائل الأخلاقية أثناء تقويم البرنامج .

ويُلاحظ أن هذا مشابه لماقدَمه فيدونج (Vedung, 1997) في مفهومه للتقويم الذي يؤكد أنه تقويم شامل للبرامج في ضوء سياقاتها التاريخية والاقتصادية والاجتماعية، مع الهدف الذي يؤكد النموذج الكلي للترابطات السببية .

ويُدافع بورلاند (٢٠١٢) عمَا أسماه تقويم البرامج المرتكز الى السيَاق والمهتم بالقيم؛ وذلك بسبب الافتقار الى مصطلح أفضل . (كوالانجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص ٣٣٥)

علينا أن ننظر لتقويم برامج الموهوبين والعاديين نظرتنا إلى تقويم الطلاب ، فهذا البرنامج أشبه بطالب يحتاج إلى إعادة تقويمه بشكل متكرر من أجل تطويره ومعرفة مجموع الفوائد المستهدفة من هذا البرنامج.

لقد أكَدت مورغان (Morgan,2007) على أنه بالرغم من الزيادة الملحوظة في برامج رعاية الموهوبين وازدياد الالتزام بشؤون هذه الفئة من قبل الحكومة البريطانية خلال العقود الأخيرة؛ إلا أن البحوث المتعلقة بدراسة مدى كفاءة البرامج وفاعليتها في تحقيق الأهداف المرجوة محدودة جدا. وقد قامت مورغان بدراسة لتقويم برنامج إثرائي للطلبة الموهوبين من سن ٥ الى ٧ سنوات من خلال التعرف على آراء واتجاهات المعلمين وأولياء الأمور والطلبة أنفسهم حول مجموعة من الممارسات التي تتم في البرنامج، وجاءت النتائج لتؤكد تأثير البرنامج إيجابيا على الطلبة وزيادة مهاراتهم التواصلية والتنوع الواضح في أساليب التعليم والتعلم؛ إلا أن بعض أولياء الأمور كانوا متحفظين بعض الشيء بسبب سحب أولادهم من الصف لحضور جلسات البرنامج. وفي شأن المعلمين، جاءت النتائج لتؤكد استفادة كافة المشاركين فيه من الدورات التدريبية والإعداد، وانعكس ذلك على الأداء العام في التدريس بشكل عام.

مفاهيم تقويم البرامج

هناك العديد من المفاهيم التي توضح المقصود بتقويم البرنامج. ومع أن كثيراً منها يتمتع بالصدق، إلاَ أن لكل منها تضميناتها الخاصة فيما يتعلق بالأغراض والممارسات .

التقويم بصفته إصدار حكم : منها التعريف الذي قدَمته اللجنة المشتركة لمعايير التقويم التربوي عام (١٩٨١)، والذي يُعرَف التقويم بأنه " الاستقصاء المنظم لجدارة بعض الموضوعات أو قيمتها " وبحسب بورلاند فإن تعريف اللجنة المشتركة عبر عن الفرق بين جدارة (merit) البرنامج (النوعية الجوهرية، أو درجة التميز) وقيمته)(worth)فائدته، أو أهميته لشخص ما، أو مجموعة ما)، وهي الخصائص التي يمكنأن تكون مستقلة عن بعضها بعضاً .

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

التقويم بصفته وصفاً : كما أشار إلى ذلك ستيك (Stake) عام ١٩٦٧ عندما عرَف التقويم أنه " نشاط يتألف من الوصف والتقويم معًا"، وكما وصف جوبا ولينكولن(Guba and Lincoln, 1989) ، في معرض حديثهما عن تاريخ التقويم التربوي، الجيل الثاني من التقويم بأنه منحى يتميز بوصف نماذج القوة والضعف بالنسبة إلى أهداف معلنة" . وقد كان الاسم الأبرز في هذا الجيل هو رالف تايلر (Ralph Tyler)الذي يُعدَ الأب الروحي للتقويم .

التقويم الموجه بالأهداف أو الغايات : لقد عرَف تايلر (Tyler, 1950) التقويم بأنه "العملية التي نقرر من خلالها مدى تحقق الأهداف التربوية فعلا "، وهذا هو المفهوم التقليدي لعملية التقويم . فالبرنامج ناجح إلى المدى الذي يحقق فيه أهدافه .

وفي المقابل قدَم ميشيل سيكرايفين (Scriven, 1972) صيغة مختلفة للتقويم يتجاهل أهداف التقويم وغاياته، وبهذا فإن معرفة أهداف البرنامج " لا تُعدَ غير ضرورية فحسب، لكنها قد تكون خطوة ملوثة في عملية التقويم أيضا". كما أن معرفة الأهداف والغايات يمكن أن تقود إلى تحيز إدراكي؛ الأمر الذي قد يجعل المقوَم يغفل عن بعض المخرجات المهمة غير المتوقعة للبرنامج، في حين يمكن أن يبقى عدم الوعي بالأهداف والغايات على موضوعية المقوَم واستقلاله، عبر هذا النوع من التقويم الذي لا يركز على الأهداف.(Patton, 1986,p.112) "

التقويم وسيلة لتحسين البرنامج :عرفت جمعية " ستانفورد للتقويم " (Cronbach et al, 1980)التقويم أنه "فحص منظم للأحداث التي تحدث في أثناء برنامج معاصر أو نتيجة له... يتم إجراؤه للمساعدة على تحسين البرنامج أو البرامج المشابهة التي لها الأهداف العامة نفسها ". ويلاحظ بورلاند أنه لم يرد ذكر للحكم على البرنامج أو وصفه ، مع أن هذه الأنشطة لا تتعارض بالضرورة مع تحسين البرنامج .

التقويم المستند إلى الاستعمال : لقد ناقش باتون (Patton, 1986) " فكرة مفادها " إن كثيرا من مراحل عملية تقويم البرنامج ليست مفيدة بدرجة كافية، ومن المنطقي أن يكون التقويم مفيدا" . وقد توصل إلى ما يسمى "أزمة الاستعمال " في تقويم البرنامج ، ومن ثم تجاهل ما توصل إليه مثل هذا النوع من التقويم في اتخاذ القرارات المستقبلية .

التقويم الوضعي المنطقي الحداثي : يشير التقويم الوضعي (أو التجريبي المنطقي) الحداثي (Postpositivist Evaluation) إلى التطبيق المتزايد للاستقصاء الكيفي، والطبيعي، والبنائي، والناقد؛ والتفسيري لمشكلات التقويم التربوي. (see for example, Denzin & Lincoln, 1998; Patton, 1987) ويلاحظ أن بديهيات هذا التقويم وطرائقه متوافقة تماماً مع الاستقصاء والقياس في مجال الموهبة ، التي تُعدَ

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

في كثير من الأحيان مفهوماً اجتماعياً. (كولانجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص ص ٣٣٧_٣٣٨).

لماذا نقوم برامج الموهوبين؟

يُطرح موضوع تقويم برامج الموهوبين كما عندبورلاند (Borland, 2012) بعض المشكلات الفريدة والصعبة على كل من الممارسين والباحثين في هذا المجال، ويلاحظ أن بعض هذه المشكلات مفاهيمية (مثل: ماتقويم البرنامج بالضبط؟)، وبعضها نفسية (مثال : ما الذي يجب تقويمه فعلاً؟)، وبعضها الآخر ذو طبيعة عملية (مثل: كيف يمكنك قياس نمو الطالب الذي بدأ بالمستوى الأعلى للاختبار؟). ويستسلم المربون في كثير من الأحيان عند مواجهة مثل هذه المشكلات المتلاطمة، ويقررُون أن التقويم النظامي غير ضروري، وغير مُجد، وغير محتمل، وأن توزيع الاستبانات على الطلاب وأولياء أمورهم؛ لمعرفة مدى سعادتهم ورضاهم عن البرنامج، يمكن أن يكون كافياً.

١) إن افتقار برامج الموهوبين إلى أساليب التقويم النظامية والدقيقة يضعف هذا الميدان. وإن كان تقويم البرنامج يدار بصورة روتينية وعلى نطاق واسع، فسوف يكون لدينا قاعدة بيانات أوسع، يمكن الاستناد إليها للإجابة عن بعض الأسئلة المهمة التي تتعلق بممارساتنا. ولعل السؤال الأبرز من بين هذه أأسئلة، هو : هل تحقق برامج الموهوبين أهدافها ؟

إن غياب البيانات الكافية عن المخرجات تضع برامج الطلاب الموهوبين في مواجهة أسئلة جادة فيما يتعلق بفاعليتها. وهذا بدوره يمكن أن يجعل هذه البرامج ضعيفة

٢) صعوبة الحفاظ على الاستمرارية وتحسين جودة البرنامج الذي لا يخضع لتقويم نظامي متكرر. وكما كتب فيترمان (Fetterman, 1993) : ' تختلف برامج الموهوبين والنابغين التعليمية الأخرى؛ فهي أكثر دقة ، وتتطلب وعياً متبصراً وناقداً لنقاط قوة البرنامج وأهدافه'.

٣) يتعلق السبب الثالث بالتأثيرات الواسعة التي يمكن لبرامج الموهوبين إحداثها. فيجب أن يحاول التقويم الفاعل للبرنامج اكتشاف المجموع الكلي لتأثيراته وتقويمها . بما فيها التأثيرات الجانبية السلبية التي يحدثها في الوقت نفسه، فإن التقويم الفاعل يجب أن يظهر ذلك . (كولا نجيلو وديفيز، ٢٠١٢).

إنَ قلة الدراسات التقويمية لبرامج الموهوبين أكدتها دراسة ترايكسلر Traxler الواردة في دافيز وريم (Davis, Rimm, & Siegel, 2010) وذلك من خلال نتائج دراسة مسحية أجرتها على ١٩٢ منطقة تعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية تطبق برامج موهوبين ، حيث تبيَن أن نصف البرامج المنفذة لا يتم تقويمها ، وتلك التي يتم تقويمها لا تستخدم كوادر مؤهلة وذات كفاءة معترف بها، كما أن الأدوات المستخدمة في التقويم تقتصر على ملاحظات المعلمين، وتقويم إنتاج الطلبة. وهناك عدد قليل جدًا

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

من المناطق التعليمية التي قدَمت خططاً جيدة لعمليات التقويم مستمرة لبرنامج الموهوبين المنفذه في مدارسها.

وفي مراجعة لطرق تقويم برامج الموهوبين ذكرت هانسيكر وكالاهان (Hunsaker & Callahan, 1993) أن معظم بحوث التقويم استخدمت مصادر متعددة مثل المعلمين وأولياء الأمور والطلاب، بينما القليل منها ركز على الطلاب فقط. (ابراهيم، ٢٠١٣، ص ١٦).

ونفس الملاحظات سجلناها على الدراسات العربية فهي على قلتها لا تخرج أن تكون في إطار بحوث أكاديمية تعالج توجهات الطلاب والمعلمين نحو برامج الموهوبين وغرف مصادر الموهوبين وليست مسحاً شاملاً يراعى فيه العوامل البشرية، والعوامل الخارجية ، وتوفير البيانات والمعلومات والأهداف من تقويم البرنامج من حيث مدى تحقيق أهدافه، ودعمه للمهمة التي وجد من أجلها، إضافة إلى تقويم العواقب الأخلاقية والمعنوية (القيم والمسائل الأخلاقية)والمعنوية للبرنامج. وكيفية تعديل البرنامج بما يحقق الأهداف المرجوة في خطة البرنامج .

ومن خلال هذه المراجعة، نجد بعض الدراسات التي لاحظت أن التقويم لا يقف عند حدود البرنامج في مؤسسة واحدة بل يتعداه إلى إعداد استراتيجية موحدة تجمع أطرافا عدة سواء كان على مستوى الدول أو المؤسسات في دولة واحدة ، وعلى سبيل المثال دراسة (القاضي ، ، وربيع، ٢٠٠٨، ومحمد، ٢٠٠٨، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٨، و سعيفان، ٢٠١٨، وجغيمان ومعاجيني، ٢٠١٣).

ومن بين التجارب المميزة نذكر تجربتين الأولى هي ما قدَمته مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (٢٠٠٨) : مشروع وضع استراتيجية عربية للموهبة والإبداع في التعليم العام تمتد حتى ٢٠٢٥، حيث قام خبراء المؤسسة بدراسة تجربة عشرين تجربة دولية دراسة تفصيلية، كما قاموا بزيارات ميدانية لست دول منها، ومن خلال مراجعة شاملة للدراسات والبحوث المتصلة بالموهبة والإبداع وتعرف أفضل الممارسات والتجارب العالمية، ومن تحليل الوضع الراهن للدول العربية ، تم تحديد القضايا الأساسية الموجودة في مجال رعاية الموهبة والإبداع في الدول العربية، وهذا ما أفضى إلى تحديد الرؤية المستقبلية (٢٠٢٥)، والأهداف العامة والسياسات التنفيذية لتحقيق هذه الأهداف وأخيراً البرامج والمشاريع على المستويين الوطني والعربي لتنفيذ هذه الاستراتيجية. وقد اقترحت الاستراتيجية مؤشرات لقياس مدى التقدم في تنفيذها وآلية لمتابعة هذا التنفيذ ومن بين ماجاء في مشروع الاستراتيجية فيما تعلق بتقويم برامج الموهوبين: التقويم المستمر والمتتابع والنهائي لبرامج الموهوبين والمبدعين، وتقويم البرامج المطبقة في المدارس الخاصة، وتصميم أسلوب القياس في بداية الخطوات التمهيدية لبرنامج رعاية الموهوبين، وكذلك التمهيد للحصول على شهادات الجودة والاعتماد لمؤسسات رعاية الموهوبين.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

وقدمت الاستراتيجية مجموعة من البرامج والمشاريع الاسترشادية لتنفيذها وتنقسم الى قسمين : أولا على المستوى العربي وكمثال على ذلك : إصدار أدلة عربية للعمل في مجال رعاية الموهبة والابداع، تنسيق المصطلحات والمعايير والإجراءات عربيا، إقامة ورشومؤتمرات لتنمية رعاية الموهبة والابداع عربياً، إقامة معارض وبرامج ومسابقات صيفية ، إنشاء بوابة عربية شاملة للموهبة والابداع على شبكة الانترنت، تنظيم يوم عربي للموهبة والابداع، إعداد برامج نموذجية عربية لرعاية الموهبة والابداع، مشروع ترجمة مجموعة من أمهات الكتب في مجال رعاية الموهبة والإبداع، مشروع إحداث جوائز عربية للموهوبين والمعلمين. أما على المستوى الوطني فيمكن الرجوع الى مسودة الاستراتيجية.

أما عن مراحل تنفيذ الاستراتيجية: تنفذ الاستراتيجية وفق ثلاث خطط خمسية، تمثل ثلاث مراحل، وتشمل الخطط الخمسية على مايلي: مرحلة التهيئة تشتمل على برامج ومشاريع تمهد للوصول إلى بيئة ترعى الموهبة والإبداع، مرحلة التنفيذ وتشمل على تنفيذ البرامج الأساسية لرعاية الموهبة والابداع، ومرحلة التأثير أو تحقيق الأهداف وفيها تحقيق الأهداف العامة للاستراتيجية وتأثيرات هذا التحقيق على عملية النهوض الحضاري والتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للدول العربية .

ولابد من أن يتابع تنفيذ هذه الاستراتيجية دورياً. ولايمكن تقويم تنفيذ الاستراتيجية دون اعتماد مؤشرات الأداء وقياس هذه المؤشرات ومن هذه المؤشرات على سبيل المثال : وجود خطط استراتيجية وطنية، معدلات الذكاء والزيادة في الذكاء الوطنية والقومية ، نسب الطلاب الموهوبين والمبدعين الوطنية والقومية، الترتيب الدولي لنتائج الاختبارات كأولمبياد الرياضيات، وجود دورات تدريب في مجال الموهبة والابداع، مؤشرات جودة برامج الموهبة والابداع.

وجاء في توصيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: وضع خطة تنفيذية للإفادة منها في إعداد الخطط الوطنية للدول العربية ، وتطوير وتحديث أساليب الكشف عن الموهوبين والمبدعين يتضمن تعاريف إجرائية وآليات لتقويم آداء الموهوبين والمبدعين ، على أن يشمل الدليل معايير مهنية لمعلمي الموهوبين والمبدعين .

والثانية تجربة «مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية» في إطار التعاون مع «جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز» دراسة مسحية ميدانية هدفت إلى معرفة واقع رعاية الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة بين سنتي (٢٠١٢-٢٠١٦) وقُدَم استطلاع للجهات الراعية للموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة، بهدف التعرف على آرائهم حول واقع رعاية الموهوبين ومقترحاتهم لتطوير هذا الواقع، كما شملت العينة التي تم اختيارها عشوائياً ١١٢ موهوبا من (الموجودين في

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

معسكر «أقدر» في إمارة أبوظبي، وفي مقر «جائزة حمدان للآداء التعليمي المتميز» في إمارة دبي، كما طبق الاستطلاع على ٨٠جهة من الجهات الراعية للموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة، واستجابت ٣٢جهة بمعدل استجابة : (٤٥,٧%)، وأظهرت النتائج أن : متوسط درجة تقويم واقع رعاية الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة، بشكل عام، هو «جيد».متوسط درجة تقويم واقع النشاط الثقافي والرياضي هو «جيد».متوسط درجة عدالة تكافؤ الفرص بين جميع أفراد المجتمع هو «جيد». متوسط درجة تقويم تكافؤ فرص الإناث مع فرص الذكور في رعاية مواهبهن ، من وتمكينهن من ممارستها هو جيد.

يتفوق الدعم المالي المقدم إلى الجهات الراعية للموهوبين على الدعمين: العيني والمعنوي.غالبية الجهات الراعية للموهوبين المستطلعة آراؤها، لم تقدم معلومات عن الميزانية المخصصة لرعاية الموهوبين.الجهات الراعية للموهوبين تقدم في المقام الأول خدمات تعليمية، تليها الخدمات التأهيلية.ثلثا الجهات المستطلعة آراؤها لديها معايير ها الخاصة لاختيار الموهوبين.ًنتائج مسابقات الموهوبين هي الوسيلة الأكثر استخداما في الكشف عن الموهوبين. نادراً ما تقدم الجهات الراعية للموهوبين منحاً للتخصص في مجال الموهبة أو منحاً لمواصلة التعليم. يفوق عدد الإناث اللاتي تمت رعايتهن على عدد الذكور.

متوسط تقويم الدور الذي تؤديه الجهات الراعية في اكتشاف الموهوبين أدنى قليلاً من متوسط تقويم الدور الذي تؤديه الجهات الراعية في رعاية الموهوبين، وكلاهما تقويمه «جيد».متوسط تقويم نتائج المتابعة عن تقدم الموهوبين الذين ترعاهم الجهات الراعية هو «جيد».الجهات الراعية للموهوبين تواجه درجة «متوسطة» من المعوقات المالية والفنية. الجهات الراعية للموهوبين تواجه درجة «قليلة» من المعوقات الإدارية والثقافية والاجتماعية.الجهات الراعية للموهوبين تواجه درجة «متوسطة» من المعوقات المالية والفنية. متوسط درجة تقويم واقع رعاية الموهوبين في دولة الإمارات عام، هو «جيد.«

حوالي نصف أفراد العينة موهبتهم رياضية، تليها نسبة المواهب العلمية، فالأدبية. أكثر من نصف أفراد العينة وصلوا إلى مرحلة الاحتراف في مجال الموهبة. حوالي نصف الموهوبين المستطلعة آراؤهم شاركوا في فعاليات أو منافسات محلية أو دولية. كان متوسط أعمار الموهوبين المستطلعة آراؤهم عند اكتشاف موهبتهم لأول مرَة (هو ٩ سنوات وخمس شهور). حوالي ثلثي الموهوبين يعتقدون أن موهبتهم تم اكتشافها في وقت

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

أو مبكر.ًومبكر جدا.حوالي ثلثي الموهوبين الذين لديهم جهات راعية يتواصلون مع هذه الجهات بشكل مباشر. وًحوالي ثلثي الموهوبين استفادوا من الإنترنت بشكل جيد جدا في تنمية مواهبهم. يسكن أكثر من ثلث الموهوبين المستطلعة آراؤهم.بعيدا عن ًمراكز التدريب المتاحة للموهوبين.

أكثر من ثلثي الموهوبين وضعوا تقويما للمدربين.ً جيداً وجيد جداً ،حوالي ربع الموهوبين يعتبرون أن المرافق والتجهيزات التي توفرها ًمراكز التدريب هي سيئة أو سيئة جدا، حوالي نصف الموهوبين المستطلعة آراؤهم لم يتلقوا الرعاية من أي جهة من الجهات الراعية للموهوبين.تفوقت الحكومات المحلية في منح شهادات التقدير والهدايا النقدية والعينية، وتساوت الحكومة الاتحادية والحكومات المحلية في تقديم منح للتخصص في مجال الموهبة.٨٠ % من الموهوبين المستطلعة آراؤهم يصفون التقدم الذي يحرزونه في مجال الموهبة جيد أو جيدجدا . أقل معوقات واجهت الموهوبين، هي المعوقات الدينية والثقافية، وأعلى معوقات، هي المعوقات الفنية، مثل عدم توافر المدربين.

حوالي ٤٠ % من أفراد العينة يوجد بين معارفهم شخص واحد على الأقل لم تلق موهبته الرعاية الكافية.متوسط درجة تقويم الموهوبين لواقع النشاط الثقافي والرياضي هو «جيد».متوسط درجة تقويم الموهوبين لعدالة تكافؤ الفرص بين جميع أفراد المجتمع هو «جيد». متوسط درجة تكافؤ فرص الإناث مع فرص الذكور في الحصول من ممارستها، هو «جيد»..

وبناء على نتائج الدراسة اقترحت المؤسسة مجموعة من التوصيات من بينها : بناء شبكة معلومات وطنية للموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة، لكي تكون قاعدة بيانات تجمع كل المعلومات المتعلقة بالموهوبين وتصنفها وتقدم لهم التوجيه وتكون بمنزلة حلقة وصل بين الجهات المختصة برعاية الموهوبين والجهات الراعية والموهوبين أنفسهم.و تطوير برامج خاصة بالبيت والأهل من شأنها أن تساعد في زيادة معرفتهم بأساليب الكشف عن الموهوبين، وزيادة عدد المراكز المعنية بتدريب ومتابعة الطلبة الموهوبين في المناطق الشمالية، وزيادة أعداد المدربين المؤهلين في الجهات المعنية برعاية الموهوبين. وتطوير برنامج مكافآت متنوع يتناسب مع فئة الموهبة وعمر الموهوب، على أن يشمل جميع أنواع التحفيز، من المكافآت النقدية والمنح الدراسية ومنح شهادات التقدير، .التعاون مع الشركات الصناعية في القطاعين العام والخاص

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

مـن أجـل منـح الموهوبيـن دورات تدريبية فـي المهـارات التقنيـة ومنحـا مدفوعـة الأجـر؛ لمسـاعدتهم علـى صقـل هـذه المهـارات وتطويرهـا فـي الواقـع العملـي.

أما فيما تعلق بالكتب وباللغة الانجليزية فقد قدَمت كالاهان كتابا عن تقويم برامج الموهوبين مع سالي ريز بعنوان : تقييم البرنامج في تعليم الموهوبين (قراءات أساسية في سلسلة تعليم الموهوبين) ، وكتاباً ل K. Maurice Jones بعنوان تقويم برامج الموهوبين: أسس علمية وفق معايير الأداء العالمية في برامج تربية الموهوبين(٢٠١٤). وصدر عن دار العبيكان مجموعة كتب مترجمة عن تقويم البرامج لدى الموهوبين نذكر منها على سبيل المثال : معايير برمجة تربية الموهوبين: دليل لتخطيط خدمات عالية ل سوزان جونسون ترجمة صالح أبو جادو(٢٠١٤) ، تقويم برامج الموهوبين : دليل للمديرين والمنسقين: Gifted Program Evaluation: A Handbook for Administrators and Coordinators ل كريستي نيومستر وفيرجينيا بيرني ترجمة داوود سليمان القرنة(٢٠١٥) ، وعدا الكتب المترجمة من الانجليزية إلى العربية في هذا المجال لا نجد جهودا جادة لنشر كتب عن تقويم البرامج للطلاب الموهوبين بصفة خاصة باللغة العربية، ولم نجد في حدود بحثنا إلا كتابا واحدا نشر سنة ٢٠١٤ بعنوان تقويم برامج الموهوبين : اسس علمية وفق معايير الاداء العالمية في برامج تربية الموهوبين ل عدنان محمد القاضي.

خيارات مناهج برامج الموهوبين :

هناك مساران يمكن للطلاب الموهوبين إتباعهما ضمن هذا النموذج، هما المسار الأكاديمي- التسريعي (academic-accelerative path) والمسار الإنتاجي-الإبداعي(creative-productive path). ويتمتع كلا المسارين بالأهمية نفسها ويستحقان الإنتباه ذاته عند التخطيط لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين في مدارسنا. (ستيرينبرغ ، ٢٠١٢، ص ٦١).

مشكلات تقويم برامج الموهوبين:

لم نجد في حدود بحثنا في المراجع العربية عن مشكلات تقويم برامج الموهوبين، إما لعدم اهتمام الباحثين والعاملين في برامج الموهوبين بمشكلات تقويم البرامج لضعف استعمال تقويم البرامج في بلداننا العربية؛ أو لحداثة الاهتمام بموضوع الموهبة والإبداع، ولعدم وجود برامج للموهوبين في بلدان الأخرى. ونورد هنا ما كتبه بورلاند في مقاله في كتاب المرجع في تربية الموهوبين لكوالانجيلو وديفيز(٢٠١٢) حيث ذكر عدة مشكلات من بينها:

مشكلات تتعلق بالأهداف والغايات:

تأخذ مشكلات الأهداف والغايات صيغًا متعددة إحداها أن لا يتضمن البرنامج أهدافا محددة، و لا يعرف القائمون على البرنامج سبب وجوده، وفي حال وجود

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

أهداف فقد تكون كبيرة جدًا أونبيلة صعبة التحقيق بحيث أنها لا تعطي دلالات إيجابية عند استعمال التقويم الختامي. وعلى النقيض من ذلك قد تكون أهداف البرنامج سطحية لا تؤثر كثيراً في قيمة البرنامج وجدواعندما لا تحدد الفوائد المتوقعه للطلاب، أو ما يقدمه لهم البرنامج. (كوالنجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص٢٤٠).

مشكلات في القياس:

يتضمن التقويم في كثير من الأحيان أشكالاً من القياس أو التقييم تتفرع عنه مجموعة من المشكلات. إحداها تتعلق ب :

- نقص الاختبارات الملائمة حيث تُعدَ ندرة الاختبارات التي تتعلق بالصدق التي تقيس عدداً من من الأشياء التي نرغب في قياسها في البرنامج واحدة من أوضح المشكلات وأهمها ومثال ذلك مقاييس الإبداع فقد كانت محاولات قياس الإبداع عن طريق المقاييس المقننة التي تستعمل الورق وقلم الرصاص غير ناجحة وبعيدة المنال. وبدلًا من ذلك لجأ القائمون على البرنامج إلى استعمال اختبار موضوعي . (كوالنجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص٣٤١).
- عدم وجود سقف مناسب للاختبارات في بعض الاختبارات . ولا يقتصر هذا على اختبارات التحصيل . قد يكون سقف الاختبار منخفضاً جدًا بالنسبة إلى الطلاب ذوي المستويات العقلية المتقدمة . وهذا يعني أن الاختبار لا يتمتع بدرجة كافية من التحدي للطلاب الأكثر قدرة من غيرهم ، وتؤثر هذه المشكلة في التقويم عند محاولة تقويم التطور الذي أحدثه البرنامج؛ أمَا الفروق بين درجات الاختبار القبلي ودرجات الاختبار البعدي قد تضعف خطأ القياس ، لكن هذا ما يحدث غالبا.

وقد أوصى بعض المربين باستعمال اختبارات خارج المستوى الصفي للطلاب الموهوبين ؛ بسبب تأثيرات سقف الاختبارات ، ممَا يعني ببساطة التحول إلى تصميم اختبارات لأعمار زمنية أعلى.

- مشكلة اثار الانحدار وقد تعمل هذه المشكلة ضد قياس الأداء الحقيقي للطلاب ، وتقلل من عددهم، ولهذا فمن الضروري عدم استخدام الأداة نفسها في التعرف على الموهوبين ، وتقييم مدى تقدَمهم لاحقاً. وبالطريقة نفسها .
- المعايير غير المناسبة فالعديد من الاختبارات التي تستعمل لتقييم الطلاب الموهوبين، تتضمن عينات بها عدد قليل جدا من الطلاب الموهوبين. ونتيجة لذلك؛ يمكن أن تكون الدرجات في المدى الأعلى أقل ثباتاً ، أو قد يكون المدى من الدرجات الخام مرتبط بسقف مئيني واحد، ومن ثم تحجب الفروق الحقيقية بين الطلاب.

مشكلات تصاميم التقويم:

إذ أن بعض الأهالي قد يعترضون أن يكون أبناؤهم ضمن المجموعة الضابطة بالرغم من كونهم مؤهلين للالتحاق بالبرنامج، فضلاً عن استثنائهم منها لأغراض التقويم. لذلك عندما يحاول المقومون الاقتراب من التصاميم التجريبية أو توظيفها ،

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

فإنهم يلجؤون عادة إلى تصاميم المجموعة الواحدة ، وهذا مشكل بحد ذاته. (كوالنجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص٣٤٢).

مشكلات استعمال مقوم خارجي:

رغم المزايا التي يتمتع بها المقوم الخارجي الا أن الاعتماد الكلي عليه هو عمل غير صائب. مثا افتقار هذا النوع من التقويم الى الخبرة العامة التي تتراكم لدى شخص يخدممدة طويلة في نظام معين. بالاضافة الى أن التحرر من عواقب استنتاجات التقويم يقابلها التزام أقل من المقوم الخارجي تجاه البرنامج، وكذلك اهتمام أقل بكيفية تأثير التقويم في تحسين البرنامج. إضافة الى إهماله الوظيفة التكوينية التي تلعب دورا مهما في تحسين البرنامج ، حيث يميل أن يكون ختاميا فقط، إضافة الى الأعباء المالية التي يتطلبها استدعاء مقومين خارجيين. (كوالنجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص٣٤٣).

إطار عام لتقويم البرامج : كيف يمكن تقويم برامج الموهوبين؟

لتسهيل عملية التقويم، قدَم بورلاند(٢٠١٢) منحًى قابلاً للتطبيق مباشرة، وهو منحى بحسبه لا يتطلب خبرة في الإحصاء أو القياس النفسي، وهو مصمَم للمعلمين ومنسقي البرامج والممارسين الآخرين ، فضلاً عن تركيزه على أهداف البرنامج . وهي مفصلة على النحو التالي :

الخطوة الأولى : تعريف أهداف البرنامج أو تحديدها

من خلال استعراض أهداف البرنامج وتحديدها، والتأكد أنها تشير إلى الفوائد التي سيجنيها الطلاب نتيجة لتطبيق هذا البرنامج.

الخطوة الثانية : اختيار أهداف للتقويم الحالي

تحاول البرامج عادة تحقيق مجموعة من الأهداف. ولتحقيقها جميعاً، فإن الجهود المبذولة في عملية التقويم تجعل العملية صعبة للغاية. لذلك ، فمن المنطقي الاقتصار على عدد قليل منها في أيَ تقويم سنوي.

ويعتمد اختيار الهدف على عوامل متنوعة، وقد يكون منهاتأكيد السنة القادمة ، أو جوانب القصور المدركة التي تحتاج إلى معالجة كما لا توجد حاجة لمحاولة تغطية كل هدف في كل عامن. وفي هذه الحالة، يمكن إعداد نماذج، مثل النموذج في الشكل (٠١)، تتضمن كتاب الأهداف، والمعلومات الإضافية. ويجب القيام بذلك قبل بدء العام الدراسي؛ ممَا يتيح إمكانية التخطيط للبيانات الختامية والتكوينية.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

هدف البرنامج					
النشاط	السلوكات والنتاجات	نقاط الملاحظة	المعيار	الأداء	التحليل
التجميع (التركيب)					

الشكل (١) : نموذج تخطيط تقويم البرنامج المستند إلى الأهداف.

المرجع : (كوالنجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص٢٤٠).

الخطوة الثالثة: تحديد أنشطة البرنامج، والمخرجات، والمعايير المتعلقة بالأهداف المختارة

تعقد أنشطة متنوعة للبرنامج طوال العام القادم ، وهي مصممة لتحقيق الأهداف، الخطوة التالية بعد ذلك هي تعبئة النماذج الخاصة بهذه الأنشطة، بحيث يمكن مراقبة سلوكات الطلاب التي سوف تُسلط الضوء على التقدُم نحو الهدف. فعلى سبيل المثال، إذا كان الهدف المراد تحقيقه هو تطوير الطالب مهارات البحث، فإن عمله في المشاريع المستقلة يُعدَ أحد الأنشطة الواضحة التي يمكن من خلالها مراقبة السلوك الذي يدل على كيفية تقدَم الطالب، ومن ثم يمكن وضع قائمة بأكبر عدد ممكن من الأنشطة على النحو المخطط لذلك خلال العام الدراسي. (كوالنجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص٢٤٤).

وسوف يكون لكل نشاط من هذه الأنشطة مظهر أو نتاج قابل للملاحظة إلى درجة ما وهذه يجب وضعها في قائمة أيضا، كما هو الحال عند مراقبة السلوكات أو المخرجات، وأخيرا يجب تحديد معايير أو مستوى الأداء المرغوب. وباستعمال المثال السابق ، واعتمادا على الخبرة السابقة، يجب اشتراط نسبة محددة من الطلاب لإتمام المشاريع كأحد معايير تحقق الهدف.

الخطوة الرابعة : تسجيل أداء الطلاب وتحليله

عندما ينفذ كل نشاط متصل بهدف البرنامج، يمكن تسجيل مستويات الأداء الفعلية للطلاب، ومن ثم مقارنتها بالمعيار الموضوع مسبقًا. كما يمكن تسجيل بعض الملاحظات التحليلية التي تتصل بالمدى الذي تحققت به المعايير وما يعنيه ذلك. وعندما تنفذ هذه الخطوات بحيث تشمل جميع الأنشطة المدونة في العمود الأول من القائمة، يمكن كتابة فقرة أو فقرتينللتعليق على مدى تحقق الأهداف، وما يجب عمله في المستقبل. وعند الانتهاء من تنفيذ ذلك لكل الأهداف المرجوة، يمكن إجمالها في تقرير التقويم. (كوالنجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص٢٤٥).

الخطوة الخامسة : كتابة التقرير

إن تقرير التقويم يجب ألا يكون مجرد ملخص للتقدم الذي أحرزه باتجاه الأهداف المحددة بالتقييم خلال العام الدراسي، بل يجب دمج المعلومات التي جُمعت في العملية السابقة في تقرير التقويم الذي يراعي الأمور التالية:

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

أ) الحقائق متعددة البنى الخاصة بمجموعات متنوعة من مستفيدي البرنامج.
ب) تأثيرات البرنامج في السياق الأكبر الذي وجد فيه.
ت) العواقب المعنوية والأخلاقية لأنشطة البرنامج.

اعتقد بورلاند (٢٠١٢) أن النتائج المعنوية والأخلاقية للبرنامج يجب أن تكون جزءاً من التقويم الشامل القائم على الاستعمال ومن بين الأسئلة الأخلاقية التي تظهر عادة في سياق برنامج الموهوبين أسئلة تتعلق ب تزويد البرنامج الطلاب بالخبرات الملائمة لهم فقط، ومدى إنصاف إجراءات الكشف عن الموهوبين والتعرف عليهم، وهل هناك مزايا أو مسؤوليات اجتماعية مترتبة ضمنيًاعلى تسمية طالب موهوب؟ ، وأخرى تتعلق بمدى صلاحية البرنامج كنموذج يحتذى به ... (كوالنجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص٣٤٥).

وأيًا كانت النتائج فقد يوفر تطبيق نموذج بورلاند للمستفيدين منه حقائق مختلفة قد يدلون بها في عملية التقويم ، ويسهمون في بناء نتائج التقويم فيما تعلق بالتأثير في حياة الطلاب الموهوبين وعلاقاتهم المدرسية ومع أولياء أمورهم. ونأمل أن يركز على التأثيرات الجانبية في السياق الأوسع الذي يعمل من خلاله لا كما جاء في عنوان دراسة لتقويم البرامج أجراها ماك كوركيل(Mc Corkle, 1986): " نجحت العملية، لكن المريض مات".

خاتمة:

إن النموذج العربي للتشخيص والعلاج والتقويم لتعليم الموهوبين ، يعاني من مشكلات حقيقية في أدناها عدم الاتفاق على تحديد مفهوم حقيقي لعلم نفس الموهبة والتفوق والإبداع، وهي مشكلة لا تخص العالم العربي فقط، فلازال العلماء الغربيون يبحثون في هذه المفاهيم منذ عقود من الزمن. وعلى سبيل المثال فإن كل ولاية أو مقاطعة أمريكية تضع مفهومًا خاصًا بها للطفل الموهوب. اضافة الى مشكلة أخرى تتعلق باستيراد البرامج الخاصة بالموهوبين، وكمثال على ذلك برامج التسريع، والبرامج الاثرائية، ونموذج الذكاءات المتعددة، وبرامج الكورت ... ومحاولة تطبيقها دون النظر إلى مدى انسجامها مع واقعنا الثقافي والحضاري فلا زالت أمريكا مثلاً وهي الرائدة في هذا المجال تتخبط منذ أوائل السبعينات في تأثيرات البرامج والبرامج الخاصة في مقاطعاتها حيث تظهر مشكلات تتعلق بالجنس والتنوع الثقافي ... وبالمثل مشكلات أخرى في دول مماثلة كإنجلترا وروسيا واسكتلنده وأستراليا واليابان وغيرها إحداها تتعلق بسياسات وفلسفات تلك الدول وممارساتها التربوية ...ولازلنا نقتبس نماذج تربوية دون تفحص وحكمة ولكن غالباً هذا الذي يحدث.

ولا يجب أن ننسى أن النموذج الغربي ، يتناقض مع النموذج الشرقي ، " مع أن كلا النموذجين مطبقان في العالم ، وكلا منهما يعكس مفهوما اجتماعيا لتحديد القدرات الكامنة وتطويرها. وليس من السهل دائما على المربين الممارسين رؤية تأثير

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

الافتراضات غير المثبتة حول المواهب والنبوغ، وقد يبدو من غير الحكمة اقتباس أي نموذج تربوي مباشرة من ثقافة إلى أخرى ، دون تكييف الاختلافات الحتمية في وجهات النظر والخلفية الاجتماعية. ولا شك أن أي وجهة نظر أكثر شمولية لا تتحدى المفاهيم السائدة والتأثيرات التربوية غير المثبتة فحسب، ولكنها يمكن أيضا أن توفر دعماً لمقدمي الخدمات التربوية الذين يهدفون إلى إحداث التغيير. إن حياة كل فرد والفرص المتاحة لها تعدُ فريدة بحد ذاتها، ولهذا يجب أن يظل المنحنى الأكثر ارتباطا شمولياً، وطويل المدى، وينظر إلى المواهب والنبوغ كأنماط فريدة ضمن سياق ثقافي(Baltes, Stauding & Lindberger, 1999) "(ستيرينبرغ وديفيدسون، ٢٠١٢، ص ١١٦).

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

المراجع:

ابراهيم، أسامة محمد عبد المجيد. (٢٠١٣). التأثيرات بعيدة المدى للبرامج الإثرائية الصيفية بالمملكة العربية السعودية"دراسة كيفية". دراسات تربوية واجتماعية ، ١٩ (٠٣)، ١١-٦٨.

الجغيمان، عبد الله . معاجيني، أسامة (٢٠١٣). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ١٤ (١)، مارس ٢٠١٣.

جونسن، سوزان ك. ٢٠١٤ (معايير برمجة تربية الموهوبين: دليل لتخطيط خدمات عالية الجودة وتنفيذها) ترجمة صالح أبو جادو، (ط.١)، مكتبة العبيكان: السعودية.

ربيع، المبارك ، (٢٠٠٨). واقع رعاية الموهوبين في المدرسة العربية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم في البلاد العربية، الرياض، ٣ -١ مارس .

ستيرنبيرغ، روبرت. ديفيدسون جانيت. (٢٠١٢). مفاهيم الموهبة. ترجمة داوود سليمان القرنة، خلوج أديب الدبابنة، أسامة محمد البطاينة، (ط.١)، مكتبة العبيكان : المملكة العربية السعودية.

سعيفان، هدى (٢٠١٨). تقويم غرف مصادر الموهوبين في المدارس الحكومية الأردنية في ضوء المعايير العالمية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

عدنان محمد القاضي، (٢٠١٤)تقويم برامج الموهوبين أسس علمية وفق معايير الاداء العالمية في برامج تربية الموهوبين ، الكويت: دار المسيله للنشر والتوزيع.

القاضي عدنان (٢٠١٦). تقييم برامج الموهوبين في مملكة البحرين من وجهة نظر الطلبة والمعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ١٧ (٣)،١٣-٤٤.

كولانجيلو، نيكولاس. ديفيز، غاري. (٢٠١٢) المرجع في تربية الموهوبين. ترجمة صالح محمد أبو جادو و محمود محمد أبو جادو، ط ١، مكتبة العبيكان : المملكة العربية السعودية.

ماكفارلين، برونوين،. (٢٠١٧) تصميم مناهج ستيم للطلبة الموهوبين ، تعريب محمود محمد الوحيدي، ط١، مكتبة العبيكان : المملكة العربية السعودية.

محمد، مصطفى (٢٠٠٨). نحو استراتيجية عربية لتنمية الابداع ورعاية الموهوبين. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم في البلاد العربية ، الرياض، ٣ -١ مارس .

المنظمة العربية للثقافة والعلوم (٢٠٠٩). مشروع الاستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام . تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية (٢٠١٨). واقع رعاية الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة دراسة مسحية ميدانية ٢٠١٢- ٢٠١٦ . (ط.١)، الامارات العربية المتحدة: قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.

Baltes, P. B., Stauding, U. M., & Lindberger, U. (1999).Lifespan psy-chology: Theory and application to intellectual Functioning. Annual Review of Psychology, 50, 471-507.

Callahan, C. M. (1986). Asking the right questions: the central issue in evaluating programs for the gifted and talented. Gifted Child Quarterly, 30(1), 38-42.

-Callahan, C.M. (1986). Asking the right questions: the central issue in evaluating programs for the gifted and talented. Gifted Child Quarterly,30(1), 38-42.

Cronbach, L. J., Ambron, S. R,. Dornbusch, S. M,.Hess, R, D,. Hornik, R, C,. Philips, D, C,. Walker, D, E,. &Weiner, S, S,. (1980). Toward reform of program evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.

Cuba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth generation evaluation. Beverly Hills, CA: sage.

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

Denzin, N. K,. &Lincoln, Y. S. (Eds.). (1998). The landscope of qualitative research: Theories and issues. Thousand Oaks, CA: Sage.

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

-Guskey, T.R. (2000).Evaluating Professional Development.Thousand Oaks , CA :Corwin Press.

Hunsaker, S. L., & Callahan, C. M. (1993). Evaluation of gifted programs: Current practices. Journal for th Education of the Gifted, 16, 190-200

Kirkpatrick, D. (1975).Evaluating Training Programs.San Francisco : Berrett-Koehler.

ISSN: *2537-0812* **eISSN :** *2537-0863*

Kirkpatrick, D. (1998).Evaluation Training Programs: The Four Levels.San Francisco : Berrett-Koehler

Levenson, D., Darrow, C., Klein, E., Levenson, M., &. Mckee, B. (1978). The seasons of a man's life. New York: Ballantine Books.

Morgan, A., (2007). Experiences of gifted and talented enrichment cluster for pupilsaged fivetoseven. British Journal ofSpecial Education, 34(3), 144-153.

Morgan, A., (2007). Experiences of gifted and talented enrichment cluster for pupils aged five to seven. British Journal of Special Education.Vol. 34, No.3, pp. 144-153.

Parker, T. (1973). Evaluation: The forgotten finale of training. Personnel, 7: 61-63. .

Patton, M. Q. (19986). Utilization-focused evaluation (2nded.) Beverly Hills, CA: Sage.

Scriven, M. (1972). Pros and cons about goal-free evaluation. Evaluation Comment: The Journal of Educational Evaluation, 3(4), 1-7.

sigle, D. (2011) . Education of the Gifted and Talented. Pearson Education, Inc. Upper Saddle River, New Jersey.

Stambaugh, T. (2006). Legislation and policies: effects of the gifted Roeper Review, 29, 11-23.

Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), Evaluation models(Chapter 7, pp. 117-141). Boston : Kluwer-Nijhoff

Tyler, R. W. (1950). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.

Vedung, E. (1997). Public policy and program evaluation New Brunswick, NJ: Transaction.

ISSN: *2537-0812* **eISSN :** *2537-0863*