الفروق في مستوى التفكير الناقد بين الطلبة الموهوبين وفقاً لوقت اكتشافهم

إعداد

ماريا فهد الفلاج
ماجستير دراسات الطفولة

د/نادية جميل طيبة
أستاذ مساعد التربية الخاصة

كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة الملك عبد العزيز

استلام البحث: ٧ / ٥ / ٢٠١٩ قبول النشر: ١٥ / ٦ / ٢٠١٩

المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية لبحث الفروق في مستوى التفكير الناقد بين الطلبة الموهوبين وفقًا لوقت اكتشافهم، عبر منهج وصفي مقارن، باستخدام مقياس كورنيل (Cornell) للتفكير الناقد الذي يبحث أربعة أبعاد (الاستقراء، المصداقية، الاستنباط، الافتراضات)، على عينة من 95 طالب وطالبة في الصف الأول المتوسط. 14 منهم تم اكتشافهم كموهوبين في الصف الثالث الابتدائي، و81 منهم تم اكتشافهم في الصف السادس. وتحققت الباحثة من خصائصهم كعينة باستخدام استبانة الخلفية الاجتماعية والعلمية والاقتصادية. وأظهرت نتائج اختبار مان وتني، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين غير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي، والذين تم اكتشافهم في الصف السادس في مستوى التفكير الناقد. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين المنضمين، وغير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي في ثلاث أبعاد للتفكير الناقد، بينما وجدت فروق في بعد واحد فقط وهو الاستقراء. وأخيرًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث والذين تم اكتشافهم في الصف السادس في مستوى التفكير الناقد. ونتيجة لصغر حجم مجتمع الدراسة من المكتشفين في الصف الثالث؛ فإن نتائج الدراسة لا يمكن تعميمها، ولكن تعتبر مؤشرًا على وجود مشكلة في الكشف عن الطلبة الموهوبين في الطفولة المبكرة. حيث بلغ عدد المكتشفين من الطلبة في الصف الثالث 14 فقط، وتم تقديم برامج الرعاية إلى ثلاثة منهم، ولم يظهروا فروقًا في مستوى التفكير الناقد مما قد يشير إلى ضعف فاعلية برنامج الرعاية المدرسي. مما جعل الباحثة توصي بإعادة النظر في توقيت وتكرار عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين في

المرحلة الابتدائية، ومراجعة سياسات وأنموذج رعاية الطلبة الموهوبين في مرحلة ماقبل المدرسة والمرحلة الابتدائية.

Abstract:

The study aimed to examine differences in critical thinking level among gifted students according to the time they were identified. It used a descriptive-comparative method, and employing The Cornell Critical Thinking Test, which investigate four aspects: induction, credibility, deduction, and assumptions. The sample included 95 students in the seventh grade; 14 of them were identified as gifted in the third grade of primary school, and 81 were identified in the sixth grade. They were verified as a hegemonic sample through the social, scientific and economic background survey. The results of Mann Whitney test showed that no statistically significant differences in the average grades between gifted students who were identified in third grade and those who were identified in sixth grade in their critical thinking. Moreover, there were no statistically significant differences in three aspects of critical thinking between non-enrolled and enrolled students in fostering programs except in one aspect which is the inductive reasoning. Finally, there were no statistically significant differences in the average grades in the level of critical thinking between students who were identified in third grade and those identified in sixth grade. However, these results cannot be generalized due to the small sample size of the study's population of students who were identified in third grade; however, it indicates a problem in the approach of identifying gifted students in early childhood. The number of students in the third grade was only 14, and fostering programs were provided to three of them.; however, they showed no differences in the level of critical thinking, which may indicate the poor effectiveness of the school fostering program. These results led the researcher to reconsider the timing and frequency of the detection of gifted students at the primary level and to review the policies and model of caring for gifted students in early childhood.

مقدمة :

قاد الإصلاح التربوي الحديث إلى إصلاحات في مجال التعليم، وأبرز هذه الإصلاحات ظهور مفهوم التربية الخاصة بمختلف فئاتها من ضمنهم: الطلبة الموهوبين، والمناداة بحقهم برعاية متخصصة تراعي احتياجاتهم. مع ذلك فقد لا يتم النظر للخدمات المقدمة لهم كحق، بل كامتياز، فمن الشائع الافتراض بأن الطلبة الموهوبين قادرين على الاعتناء بأنفسهم ولا يحتاجون مساعدة بقدر فئات التربية الخاصة الأخرى. وقد ينشأ هذا الفهم المشوش من أن الطلبة الموهوبين حسب Benbow (1989) يعطون وهمًا بأنهم يؤدون بشكل جيد بسبب انخفاض المعايير المطالبين بالوصول لها.

ونتيجة لذلك تقوم معظم المدارس باسم المساواة بتطبيق منهج موحد على جميع الطلبة؛ مما يقود إلى وضع غير منصف للعديد من الطلبة الموهوبين، لا يتم تزويدهم فيه بالتعليم الذي يلائمهم خصوصًا في مرحلة الطفولة المبكرة. tمن المتعارف عليه في ميدان الموهبة أن الكشف المبكر عن الموهوبين جانب مهم، ويزيد من إمكانية تطور المواهب (National Association for Gifted Children [NAGC], 2019) ويساعد الطلبة على التعلم في السنوات الأولى من عمرهم (Wortham & Hardin, 2015). علاوة على حده من الاتجاهات السلبية نحو المدرسة، والتي قد تؤدي إلى نتائج غير مرغوبة تحدث بسبب افتقار الطلبة لخبرات مدرسية جيدة في سنواتهم الأولى في المدرسة . (Puckett & Black, 2007)

ويمثل الكشف عن الموهوبين في الطفولة المبكرة نقطة الانطلاق بالإضافة إلى أنه أحد المبادئ المرتبطة بالتطور الطبيعي للموهبة، لأن التحديد المبكر يحسّن من إمكانية تطور المواهب الكامنة إلى مواهب في مجالات خاصة. وتزعم Johnson (2012) أنه عندما يُحدّد الطلاب مبكرًا، ويلتحقون بمدارس الموهوبين؛ فإنهم يحققون تحصيلًا مرتفعًا يفوق ما يحققه الطلاب الذين ظلوا في الصفوف العادية التي تقدم خدمات محدودة للطلاب الموهوبين، أو لا تقدم لهم أي خدمات على الإطلاق. بالإضافة إلى أن الطلبة الموهوبين دون برامج تعليمية خاصة يفشلون في تحقيق أهدافهم ناهيك عن الوصول لأعلى قدراتهم. (Subotnik, Kubilius, & Worrell, 2011) وتُعد عملية الكشف عن الموهوبين خطوة أساسية، بل هي أهم خطوة، لاعتماد برامج رعاية الموهوبين عليها، إذ يتوقف على دقتها نجاح البرامج وتحقق أهدافها.

وتختلف سياسات الكشف عن الموهوبين في توقيتها وتكرارها ومحكاتها بين الدول. ففي السعودية تعاونت وزارة التعليم مع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للإبداع (موهبة)، والمركز الوطني للقياس والتقويم (قياس)؛ وأطلقت في 2011 المشروع الوطني للتعرف على الموهوبين بحيث يتم ترشيح الطلاب من قبل: معلميهم، أو والديهم، أو أنفسهم. للخضوع لمقياس موهبة، خلال الصف الثالث والسادس الابتدائي والثالث المتوسط. وبعد اجتياز الطلبة لمقياس موهبة توجههم وزارة التعليم إلى برامج الرعاية القائمة على الأنموذج الإثرائي

الفاعل (الدليل التنظيمي للمشروع الوطني للتعرف على الموهوبين، 2018)، إذ يتمثل دوره الرئيس، حسب الجغيمان (2005)، في تنمية تعلم الطلبة الموهوبين للمهارات الأساسية، ومهارات البحث والتعلم الذاتي، ومهارات التفكير العليا، والسلوك الإبداعي، والقدرات الشخصية المؤثرة في مختلف جوانب نمو الشخصية، والدوافع الداخلية نحو التعلم. ويستند تنفيذه على توفير بيئات تعليمية تتيح خبرات تربوية متنوعة بغرض تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي والتحليلي والإبداعي ومهارات البحث العلمي.

مشكلة وأسئلة الدراسة:

قد يعاني الطلبة الموهوبين غير المكتشفين والذين لم تتم رعايتهم من قبل عائلاتهم أو مدارسهم أو تقديرهم من قبل مجتمعهم، من ضعف الإنجاز وانخفاض تقدير الذات (Olszewski-Kubilius & Thomson, 2015). لذا فمن المهم للطلبة الموهوبين أن يملكوا وصولًا مبكرًا لفرص اثرائية تتحداهم وتوسع وتنمي نقاط قوتهم وشغفهم. بالإضافة للتفاعل مع أقرانهم من الموهوبين الذين يشاركونهم نفس الاهتمامات، والقدرات، والشغف للتعلم (Gessner, 2007).

وبناء على ما سبق استعراضه في مقدمة الدراسة، يظهر أن الأدبيات كررت أثر الكشف المبكر الإيجابي على الطلبة الموهوبين كمسلمة، وعلى الرغم من زعمها بأن الطلبة الموهوبين قد يكتسبون عادات تعوق تكيفهم وتحد من قدراتهم فلم تجد الباحثة حسب اطلاعها دراسات حول أثر حرمان الطلبة الموهوبين من الكشف المبكر والانضمام لبرامج الرعاية، فالدراسات المتعلقة بالتوقيت كدراسة Perkins (2018) ودراسة Kettler (2014) بحثت عدد السنوات التي قضاها الطلبة الموهوبين في برامج الموهبة وعلاقتها بعوامل مختلفة كالمعدل الدراسي والتغيب عن المدرسة وأخيرًا مستوى التفكير الناقد أما البقية فقد ركزت على التحيزات المبنية على العرق والجنس وأثرها على تأخير وقت الكشف كدراسة Winsler, Karkhanis, Kim, and Levit (2013).

وقد يعزى هذا النقص في الدراسات إلى أن نظام رعاية الموهوبين في السعودية فريد من نوعه، فوفقًا للدليل التنظيمي للمشروع الوطني للتعرف على الموهوبين (2017) تتبنى وزارة التعليم سياسة مركزية في الكشف عن الموهوبين، بتطبيق اختبار سنوي موحد على المستوى الوطني على ثلاثة صفوف فقط من أصل ١٢ صف. بالتالي فإن فرص الانضمام لبرامج رعاية الموهوبين محدودة بثلاث مرات في مسيرة الطالب التعليمية، ولا تبدأ إلا بعد الصف الثالث الابتدائي.

وبناء على ذلك تبحث هذه الدراسة الهدر الذي يعاني منه الطلبة الموهوبين بعدم انضمامهم لبرامج رعاية الموهوبين مبكرًا، حتى تتاح لهم الفرصة مرة أخرى بعد ثلاث أو ست سنوات، للترشح لدخول مقياس موهبة. عبر إجراء دراسة مقارنة بين الطلبة الموهوبين في الصف الأول المتوسط ممن تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي، وتم توجيههم للانضمام لبرامج رعاية الموهبة. وممن تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي ولم ينضموا

لبرامج رعاية الموهبة. وأيضا من تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي. وسيتم ذلك من خلال: قياس مستوى التفكير الناقد، وهو أحد مهارات التفكير التي يغطيها الأنموذج الاثرائي الفاعل الذي تتبناه وزارة التعليم السعودية في تعليم الموهوبين في مدارس التعليم العام، وتعرّض له الطلبة الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي وانضموا لبرامج رعاية الموهبة لمدة ثلاث سنوات.

ليكون سؤال الدراسة:

- ما الفروق في مستوى التفكير الناقد بين الطلبة الموهوبين وفقًا لوقت اكتشافهم؟

وتنبثق منه فروض الدراسة التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أبعاد التفكير الناقد (الاستقراء، المصداقية، الاستنباط، الافتراضات) بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين غير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث، والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي عند مستوى الدلالة (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أبعاد التفكير الناقد (الاستقراء، المصداقية، الاستنباط، الافتراضات) بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين المنضمين لبرامج الرعاية وغير المنضمين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي عند مستوى الدلالة (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أبعاد التفكير الناقد (الاستقراء، المصداقية، الاستنباط، الافتراضات) بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث، والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي عند مستوى الدلالة (0.05).

أهداف الدراسة

- الكشف عن الفروق في مستوى التفكير الناقد بين الطلبة الموهوبين غير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث، والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي.
- الكشف عن الفروق في مستوى التفكير الناقد بين الطلبة الموهوبين المنضمين لبرامج الرعاية وغير المنضمين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي.
- الكشف عن الفروق في مستوى التفكير الناقد بين الطلبة الموهوبين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي.

أهمية الدراسة:

تلقي هذه الدراسة الضوء على عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة وأثرها، وقد تلفت نتائجها نظر الباحثين لبحث سبل تطوير كفاءة ترشيح الموهوبين في الطفولة المبكرة، وتحث المؤسسات التي تشارك في المشروع الوطني للكشف عن الموهوبين للعمل على تغيير سياسات ومحكات عملية الكشف في الطفولة المبكرة. وقد تسد هذه الدراسة الفراغ الناتج عن انعدام الأبحاث المحلية -على حد علم الباحثة- التي قامت بدراسة الطلبة الموهوبين وفقًا لوقت اكتشافهم. وقد تكشف هذه الدراسة أيضًا عن مدى الهدر

الذي يتعرض له الطلبة الموهوبين ممن تأخر اكتشافهم، وقد تسهم بالتالي في تغيير آراء أولياء الأمور الذين يرفضون ضم أبنائهم لبرامج الرعاية، وتلفت نظر وزارة التعليم إلى أهمية التوسع في هذه البرامج.

مصطلحات الدراسة

التفكير الناقد

تفكير منطقي تأملي، يركز على ماذا نصدق أو نفعل. (Ennis,1989)

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على الصورة المعربة من مقياس Cornell للتفكير الناقد المستوى (X).

الطلبة الموهوبين

تعرف وزارة التعليم السعودية الطلبة الموهوبين في الدليل الاجرائي والتنظيمي لبرنامج رعاية الموهوبين المدرسي (2018) "بأنهم الطلبة الذين يوجد لديهم استعداد أو قدرة غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها لهم في منهج الدراسة العادية" (ص4).

وتعرفهم الباحثة إجرائيًا: بأنهم الطلبة الذين تم تصنيفهم كموهوبين وفقًا لمعايير مقياس موهبة الذي يجريه مركز قياس.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تبحث هذه الدراسة الفروق في مستوى التفكير الناقد بين الطلبة الموهوبين وفقًا لوقت اكتشافهم
- الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط ممن تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي في العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ ومن تم اكتشافهم في الصف السادس في العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٩/ ١٤٤٠.
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدينة بريدة، القصيم، بالمملكة العربية السعودية.

مراجعة الأدبيات ذات العلاقة:

أولًا: الطلبة الموهوبين

مثل معظم المصطلحات في العلوم الإنسانية تتعدد تعريفات الموهبة. والمراقب للتطور التاريخي لميدان الموهبة منذ نشوئه في عشرينيات القرن العشرين -بالتوازي مع حركة الاختبارات العقلية- سيجد تحولًا في التعريف، ليكون أكثر شمولًا واتساعًا مما كان عليه في ذروة انتشار اختبارات ومقاييس الذكاء والتي حصرت الذكاء بالقدرات العامة والكمية. ويعود ذلك إلى عدة عوامل منها: الانتقادات الموجهة لمقاييس الذكاء وتحيزها

للجنس والعرق والثقافة والطبقة. بالإضافة للحركة البحثية التي وسعت مفهوم الموهبة لما هو أبعد من الذكاء، ليضم التفكير الابتكاري، والإبداع وتستحدث العديد من المقاييس له كـ Torrance (1966).

وبتعدد الأبحاث واستمرارها تعددت التعريفات لمن هو الطالب الموهوب، إلا أن Borland (2005) رفض مفهوم الطالب الموهوب لتعدد التعريفات، وتناقضها. فالطالب الذي يصنف كموهوب من خلال التعريفات السيكومترية التقليدية للموهبة الأكاديمية للطلبة ذوي درجات الذكاء العالية، والتحصيل المرتفع في: القراءة، والرياضيات، قد لا يتم تصنيفه كموهوب إذا اخضعناه لتعريف Renzulli (1976) للحلقات الثلاث للطالب الموهوب والذي يشترط قدرة فكرية فوق المتوسط، ودافعية، وإبداع. لذا فعند تغيير التعريف من واحد لآخر في مدرسة ما، فإن تشكيلة الطلبة الموهوبين ستختلف.

مع ذلك لا يزال تعريف الطالب الموهوب حاضرًا مع توسعه سواء في الأوساط الأكاديمية أو التربوية. فقد عرّفت NAGC (2010) الموهوب بأنه: الطالب الذي يظهر مستوى استثنائي من الاستعداد (قدرة استثنائية على التفكير والتعلم) أو الكفاءة (أداء ضمن أعلى 10٪ أو أكثر) في مجال واحد أو أكثر. وتتضمن المجالات أي بنية معرفية منظمة مثل: الرياضيات، والموسيقى، واللغة. أو مجموعة من المهارات الحسية مثل: الرسم، والرقص، والرياضة.

وعلى الصعيد المحلي يتسق تعريف وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية مع تعريف NAGC (2010)، حيث عرّفت الطلبة الموهوبين بأنهم: "طلبة الذين يوجد لديهم استعداد، أو قدرة غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدّرها المجتمع. وخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها لهم في منهج الدراسة العادية". (الدليل الاجرائي والتنظيمي لبرنامج رعاية الموهوبين المدرسي، 2018، ص 4)

مع ذلك لا يتسق تعريف وزارة التعليم للطالب الموهوب مع أهداف مقياس موهبة كمحك رئيس لتحديد الطالب كموهوب فحسب مركز قياس (2018): فإن "مقياس موهبة يهدف لقياس القدرات العقلية المتعددة، والكشف عن القدرات، والمهارات الأكاديمية الكامنة لدى الطلبة. في مجالات: اللغة، والرياضيات، والعلوم، وبعض جوانب الإبداع. بالنظر إليها من خلال عدد من الأبعاد والأقسام والأنماط والصور. ومكوناته: المرونة العقلية، والاستدلال العلمي والميكانيكي، والاستدلال اللغوي وفهم المقروء، والاستدلال الرياضي والمكاني" (فقرة 1).

حيث يركّز المقياس فقط على القدرات العقلية، بينما التعريف توسع للطلبة الذين لديهم استعداد، أو قدرة غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدّرها المجتمع. وبالتسليم بعدم وجود مقياس قادر على قياس كل شيء فإن

تفرد مقياس موهبة كمحك يمكن أن يؤدي إلى الرفض الزائف للطلبة الموهوبين الذين لديهم استعداد، أو قدرة غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدّرها المجتمع، ولا يغطيها المقياس.

الكشف عن الموهوبين:

ينعكس الجدل حول مفهوم الموهبة على محكات الكشف عن الطلبة الموهوبين فقد تعددت طرق وأساليب الكشف عن الموهوبين بتعدد تعريفات الموهبة، وتطورت جنبًا إلى جنب وفقًا لتطور التعريفات والمفاهيم واحتياج المجتمع ونظرته للموهوبين وأهداف وطبيعة البرامج. ففي البدء كانت الاختبارات هي المحك الوحيد في الكشف عن الموهوبين، لكن كنتيجة للتعليم الإلزامي، وزيادة أعداد الطلبة من مختلف الطبقات والأعراق، وارتفاع تكلفة إجراء مقاييس الذكاء؛ تم استحداث عملية مرحلية للترشيح لتشمل الأساليب الذاتية التي تعتمد على الملاحظة والتقدير الشخصي: مثل: ترشيحات الآباء، والمدرسين، والزملاء، والترشيح الذاتي، والمقابلات، ودراسة الحالة، واستبيانات الميول والاتجاهات، وسمات الشخصية (النافع، القاطعي، الضبيبان، الحازمي، والسليم، 2000).

إلا أن هذه الأساليب لم تكن كافية لرفع كفاءة عملية الترشيح والحد من التحيز الثقافي والطبقي في الاختبارات، فهي مجرد أدوات لتصفية الطلبة للخضوع لمقاييس القدرة العقلية، علاوة على عدم خلوها من التحيز أيضًا لأسباب مختلفة كالتحيز العرقي والطبقي والجندري Petersen (2013)، بالإضافة إلى تحيز المعلمين إلى خصائص معينة لدى الطلاب؛ ناتجة عن ضعف فهمهم للموهبة. ففي دراسة أيوب وإبراهيم (2011) التي هدفت إلى التعرف على أنماط المواهب التي يتحيز لها المعلمين عند ترشيحهم للطلاب لبرامج الموهوبين الإثرائية التي تنفذ بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، طور الباحثان 8 ملفات لطلاب موهوبين في مجالات مختلفة، وتم تطبيق الأداة على 210 معلم. وأظهرت النتائج أن المعلمين بغض النظر عن تخصصهم أو سنوات خبرتهم في التدريس أو جنسهم، يفضلون ترشيح الطلاب الموهوبين في المجالات العقلية، والأكاديمية. في حين يتحيزون ضد الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل، والطلاب أصحاب المواهب الفنية، والحركية، والقيادية. مما يشير إلى أن جزء ممن تعرفهم وزارة التعليم السعودية كموهوبين، قد لا يتم ترشيحهم للخضوع لمقياس موهبة بغض النظر عن قدرة المقياس على الكشف عن هذه القدرات. ويدعم McBee, Peters, and Miller (2016) التشكك بضعف كفاءة ترشيح المعلمين بالتأكيد على أن 60٪ من الطلبة الموهوبين يتم إسقاطهم من المرحلة الأولى للترشيح.

وعلى الصعيد المحلي تعتمد برامج تربية الموهوبين في السعودية على الأنموذج الإثرائي الفاعل للدكتورعبدالله الجغيمان (2005)، والذي بني في محتواه على النظرية البنائية بأن المتعلم يبني المعرفة من خلال خبراته السابقة، ولكل فرد أسلوبه وفهمه الخاص للخبرة التعليمية، ولرفع كفاءة التعلم لابد أن تتمحور العملية حول الطالب ويقتصر دور

المعلم على التوجيه. أما محكات الكشف فقد تأثر بأنموذج الحلقات الثلاث لـ Renzulli في تعريفه للموهوبين ومحكات ترشيحهم، حيث يؤكد الجغيمان أن الترشح لبرامج الموهوبين لا ينصب التركيز فيه فقط على قياس القدرات العقلية من خلال مؤشرات الذكاء؛ بل يجعل من مؤشرات الدافعية والقدرات الإبداعية محكات مهمة في تمييز الطلبة الموهوبين.

توقيت الكشف عن الطلبة الموهوبين

تندر الأبحاث التي بحثت الكشف عن الطلبة الموهوبين ولاسيما الكشف المبكر على الرغم من أنه موضوع مهم وحرج في تعليم الموهوبين (Jolly, 2014). ويعزو Borland (2005) ذلك بأن فكرة الطفل الموهوب والكشف عنه انبثقت من حاجة تاريخية وليست نتيجة لأبحاث تجريبية، وفُسِّر استمرار مفهوم الموهبة والتمسك به لخدمته مصالح المسيطرين على المدارس والأنظمة التي توجه التعليم الأمريكي في ذلك الوقت.

وعلى الرغم من أن برامج الموهوبين تمت دراستها عبر السنين، تندر الدراسات التي بحثت فاعلية البرامج وعلاقتها بالسنوات التي أمضاها الطلبة في برامج رعاية الطلبة الموهوبين (Olszewski &Thomson ,2015). وفي هذا الصدد هدفت دراسة (2018) Perkins إلى بحث العلاقة بين المعدل الدراسي (GPA) وعدد السنوات التي أمضاها الطلبة في برامج الموهوبين بالإضافة إلى بحث العلاقة بين الحضور في المدرسة الثانوية وعدد السنوات التي أمضاها الطلبة في برامج الموهوبين. على عينة من 100 طالب في العشرين سنة الأخيرة في ولاية ميزوري في الولايات المتحدة ممن تم تحليل بياناتهم. وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين عدد السنوات التي أمضاها الطلبة في برامج الموهوبين وحضورهم في المدرسة الثانوية، بالإضافة إلى أن النتائج أظهرت علاقة عكسية بين ارتفاع المعدل الدراسي، وعدد السنوات في برامج الموهوبين فكلما زادت السنوات التي قضاها الطلبة في برامج الموهوبين انخفض المعدل الدراسي، مما دعا الباحث للتوصية ببحث فاعلية هذه البرامج وجودتها.

وأكدت دراسة Kettler (2014)، التي بحثت الفروق في مستوى التفكير الناقد بين الطلبة الموهوبين والعاديين وجود علاقة إيجابية ارتباطية، ولكن غير دالة إحصائيًا بين طول مدة الأشهر التي قضاها الطلبة في برامج الموهوبين، وبين مستوى التفكير الناقد لديهم. والذي اعتبره Kettler مؤشرًا على أن الاختلاف في مستوى التفكير الناقد بين الطلبة الموهوبين والعاديين لصالح الطلبة الموهوبين، لا يعود لأثر الانضمام لبرامج الموهوبين، لكن عدد العينة قليل جدًا للثقة بهذه النتيجة، إلا أنها تثير التساؤل حول أثر توقيت الكشف على مهارات التفكير لدى الطلبة الموهوبين ومنها التفكير الناقد وهو ما ستبحثه هذه الدراسة.

يظهر من استعراض الأدبيات السابقة قلة الأبحاث في ميدان الكشف عن الطلبة الموهوبين وندرتها في بحث توقيت الكشف وأثره على الطلبة، وحسب اطلاع الباحثة لم تجد أي دراسة على المستوى المحلي والعربي بحثت أثر توقيت الكشف المبكر عن الطلبة الموهوبين حيث يختلف وقت الكشف عن الموهوبين في كل دولة، بل في كل إدارة تعليمية تخضع لسياسة

خاصة بها. فقد كشفت دراسة Winsler, Karkhanis, Kim, and Levit (2013) التي دارت حول التنبؤ عن وقت الكشف عن الموهوبين الأمريكيين الذكور من أصل أفريقي، من خلال تحليل بيانات مقياس الاستعداد المدرسي في ميامي بالولايات المتحدة الأمريكية، على عينة مقدارها ٤٥٣ طالب أمريكي من أصل أفريقي، بأن وقت الكشف عن هؤلاء الطلبة ممن تم تحديدهم كموهوبين، كان كالتالي: ١٤٪ تم تحديدهم في رياض الأطفال، ٤٣٪ في الصف الأول الابتدائي، ٢٤٪ في الصف الثاني، ٩٪ في الصف الثالث، ٧٪ في الصف الرابع و٢٪ في الصف الخامس. ويظهر أن معظم الطلبة تم تحديدهم كموهوبين في الصف الأول والثاني والذي يتزامن مع المقاييس المسحية المطبقة بشكل واسع في المقاطعة. وحسب الدراسة فهذا النمط في توقيت الكشف مشابه لنمط الكشف عن الطلبة الموهوبين منخفضي الدخل من كلا الجنسين ومجموعات إثنية مختلفة.

ممارسات واعدة في الكشف عن الموهوبين في الطفولة المبكرة:

رغم المحاولات الحثيثة لتطوير محكات الكشف عن الطلبة الموهوبين والتوسع في إجراء هذه المقاييس لتصل إلى اختبارات مسحية في بعض الإدارات التعليمية حول العالم، إلا أن العديد من الطلبة يتم اكتشافهم في وقت متأخر، أو لا يتم اكتشافهم أبدًا Baker (2001)، ومن هنا نشأت ممارسات حديثة في التعليم العام وفي رعاية الموهوبين، تنحي عملية الكشف وأخطائها بالمجمل، وتنسجم مع مبدأ المساواة والفرص المتعادلة والتمايز في التعليم. كأنموذج الإثراء الشامل في مجال رعاية الموهوبين فحسب Renzulli (2002) and Reis كل طفل يعد متميز إذا ما أوجدنا الظروف التي يكون فيها ذلك الطفل متخصصًا ضمن مجموعة متخصصة.

ونموذج التصميم الشامل للتعلم في التعليم العام Universal Design (UDL) for learning والذي ينادي بتمايز المنهج ليحيط باحتياج كافة الطلبة، بالتالي سيلبي احتياجات الطلبة الموهوبين، حيث تقوم فلسفته على أن كل طالب يتعلم بطريقة مختلفة وبناء على ذلك يقدم التصميم الشامل للتعلم أهداف متنوعة لإثارة دافعية الطلبة للتعلم بالإضافة لتنويع وسائل عرض المعلومات لتلائم كافة الطلبة وأخيرًا توفير فرص متنوعة ليعبر الطلبة عن فهمهم للمعلومات والأفكار التي تم تعلمها بالطريقة التي يفضلونها (CAST, 2018)، وعلى الرغم من أن الأبحاث في هذا المجال ركزت على دمج ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الصف العادي، إلا أن المبدأ نفسه ينطبق على الموهوبين في الصفوف العادية فنظرًا لتفريد التعليم في التصميم الشامل للتعلم فإن الطالب الموهوب سيحصل على تعليم ملائم لمهاراته وقدراته حتى بدون تحديده رسميًا كموهوب.

أحدث الممارسات في الكشف عن الموهوبين في السعودية:

في العام الدراسي الحالي 1439/ 1440، أثناء كتابة هذه الدراسة تمت إضافة الصف الرابع لمراحل الكشف عن الطلبة الموهوبين، ومن المرجح أن إضافته ناتجة عن قلة الطلبة المجتازين في الصف الثالث الابتدائي، مع الأخذ بالاعتبار بقاء فرص الانضمام

لبرامج الموهبة كثلاث فرص فمن خضع للمقياس في الصف الثالث لن يتم ترشيحه للخضوع للمقياس في الصف الرابع. على صعيد آخر تم تطوير مقياس الموهبة ليشمل الجزء الموجود مسبقًا، بالإضافة إلى مقياس الإبداع والذي يقيس مكونات الإبداع: كالأصالة، والطلاقة، والمرونة، والشعور بالمشكلات، وإدراك التفاصيل. بالإضافة لمقياس السمات الشخصية: والذي يقيس قدرات الطلاب في مجالات: القيادة، والعمل الجماعي، والدافعية، والتعلم الذاتي، والتأقلم، والاستقلال، والتنافس، والحساسية المفرطة، والميل نحو الانعزال، وهيمنة الفشل، والشجاعة الفكرية، والفضول الفكري، والمثابرة. لا توجد تفاصيل حول هذا المقياس وفيما إذا كان استبانة مماثلة للاستبانة المستخدمة للترشيح الأولي (قياس، 2019).

مراحل المقياس حسب موقع مركز قياس (2019):

يمر الطالب عبر ثلاث مراحل لمقياس الموهبة والإبداع:

المرحلة الأولى :استكمال استمارة الترشيح الأولي، وينتقل المرشح للمرحلة التالية.

المرحلة الثانية :أخذ مقياسي الموهبة والإبداع، وينتقل الطلبة المختارون إلى المرحلة الأخيرة.

المرحلة الثالثة :مقياس السمات الشخصية. من يجتاز هذه المرحلة يصبح مرشحا للعمل ضمن منظومة الجهات التي تطلب نتائج هذا المقياس.

ثانيًا: التفكير الناقد

تصدر التفكير الناقد المهارات الأكثر أهمية للطلبة حسب تقرير صادر عن هارفرد في 2014 حول التعليم في القرن الواحد والعشرين، عصر الاقتصاد العالمي التنافسي القائم على المعرفة، والذي تغيرت فيه الأدوات التي يحتاجها الطلبة للنجاح عمّا كانت عليه في الماضي مع الوصول الكبير للمعلومات من خلال الإنترنت. ولم تكن تلك معلومة جديدة، فقد بدأت الدعوات لجعل التفكير الناقد هدفًا تعليميًا منذ التسعينات، مع ذلك فالطلبة اليوم لا يمتلكون الكفاءة التي نتوقعها في تطبيق مهارات التفكير الناقد، فالتعليم مازال يركز بشكل حصري تقريبًا على: ماذا نفكر؟ بدلًا من: كيف نفكر؟، ويظهر أن النظام التعليمي أكثر فاعلية بإنتاج مستهلكين للمعرفة، من منتجين للمعرفة (McMath, 2016).

وللتوصل إلى تعريف توافقي للتفكير الناقد، شارك مجموعة من الفلاسفة وعلماء النفس والتربويين في حوار من خلال "نموذج دلفي"؛ حيث قادت جهود الخبراء إلى نشر بيان توافقي عرف فيه التفكير الناقد بأنه: حكم ذاتي هادف يؤدي إلى تفسير، وتحليل، وتقييم، واستدلال، وتوضيح الدليل، والمفهوم والأسلوب، الذي قام عليه الحكم (Facione, 1990).

وتم قبول تعريف دلفي بشكل واسع كتعريف قياسي لوصف وتقييم التفكير الناقد، واستمر قبوله في القرن الواحد والعشرين، ومع هذا القبول بتعريف دلفي إلا أنه لم ينهي النقاش حول ماهية التفكير الناقد بالتحديد، فقد أصدرت جمعية التفكير الناقد بقيادة Richard Paul، تعريفًا أكثر شمولًا وهو أن: "التفكير الناقد، طريقة تفكير حول أي موضوع، أو محتوى، أو مشكلة يقوم من خلاله المفكر بتحسين جودة تفكيره، عبر التحليل، والتقييم، وإعادة البناء،

والتفكير الناقد، والتفكير الذاتي، والضبط الذاتي، والرقابة الذاتية، والتصحيح الذاتي. ويقتضي الالتزام بمعايير صارمة للامتياز وتوظيفها بوعي. حيث يتطلب مهارات تواصل فعالة ومهارات حل المشكلات بالإضافة إلى الالتزام بالتغلب على المركزية الذاتية والاجتماعية". (Foundation for Critical Thinking, 2012, para. 2)

وأصدر Ennis (1989) أيضًا تعريف آخر للتفكير الناقد -بالرغم من أنه شارك Richard Paul في نموذج دلفي- وهو: أنه تفكير منطقي تأملي، يركز على ماذا نصدق أو نفعل. وتتبنى الباحثة تعريف Ennis لوضوحه وقابليته للقياس ولاستخدامها مقياس Cornell الذي صممه Ennis بنفسه بمعية Millman وTomko في (1985).

ويتناول المقياس المهارات التالية للتفكير الناقد حسب معاجيني (2015) الاستقراء: أي صحة النتائج المرتبطة بصدق المقدمات، المصداقية: أي التمييز بين العبارات من خلال تقويم الحجج والادعاءات، الاستنباط: وهو استخدام صحة المعلومات والمعارف للوصول إلى نتيجة ما، وأخيرًا الافتراضات: أي التعرف على الافتراضات والقدرة على فحص الوقائع تبعًا لتلك الافتراضات (Ennis, et al, 1985)

مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين

يمكننا تتبع الجذور التاريخية للتفكير الناقد كاستراتيجية تعليمية للحضارة اليونانية والمنهج السقراطي (Zascavage, Masten, Steward, & Nichols,2007) فمع أن الإغريق يعتبرون أمة رائدة في البحث، والاختراعات، والحكم، لم يمتلك الأثينيين مهارات التفكير الناقد، حيث أثبت سقراط أن مجموعة من السكان حملوا معتقدات غامضة وغير واضحة (Paul, 1990). وجادل سقراط باختلافه عن الأثينيين في أنه يعرف بأنه لا يعرف شيئا. وسعى لإثبات نظريته من خلال طرح الأسئلة؛ حيث أثبت أن معظم الأثينيين ظنوا أنهم يعرفون شيئًا ولكن عندما طلب منهم شرحه وتبريره بشكل عقلاني لم يستطيعوا. وبعد ما يقارب 24 قرن تقترح الأدلة بأن الطلبة مثل الأثينيين لا يستطيعون شرح وتبرير معتقداتهم بشكل عقلاني.

مع ذلك فعند مقارنة أداء الموهوبين في المهام التي تتطلب تفكيرًا ناقدًا تظهر النتائج بأنهم أفضل من الطلبة العاديين (Linn & Shore, 2008). فقد توصلت دراسة Kettler (2014)، في تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية والتي هدفت للمقارنة بين الطلبة الموهوبين والعاديين في مستوى مهارات التفكير الناقد بعينة تبلغ 208 طالب من المرحلة الابتدائية، 163 منهم من الطلبة العاديين و45 من الطلبة الموهوبين، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد على مقياس Cornell للتفكير الناقد ومقياس بيركن لصالح الطلبة الموهوبين، وحسب Kettler (2014) فقد يتم ربط الاختلاف في مستوى مهارات التفكير الناقد بين الطلبة الموهوبين والعاديين ، لاكتشاف الموهوبين والخدمات المقدمة لهم.

وقد أظهرت دراسة الحجاحجة وأبو عواد (2017) حول مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته بالتحصيل في عينة من 79 طالبة وطالب في الصفين العاشر والحادي عشر، من الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز بمدينة الزرقاء في الأردن، أن نتائج مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد أشارت لتدني مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين وعدم وجود علاقة ارتباطية بينه وبين التحصيل.

تنمية التفكير الناقد

شهدت الأدبيات الحديثة تحولًا في تربية الموهوبين من كونهم موهوبين إلى جعلهم موهوبين. وتم تسليط الضوء على أهمية تنمية المهارات بمرور الوقت (Lo & Porath, 2017)، والتفكير الناقد كان أحد العناصر التي بحثت تنميته لدى الطلبة الموهوبين بمختلف اتجاهات تعليم التفكير، حيث شددت Halpern (1997) على أن المعلم لا يمكن أن يعلم المحتوى فقط بدون تعليم التفكير، أو سيصبح الطلبة ممتلئين بحقائق غير مفيدة لا يستطيعون فهمها. ومن هذا المنطلق بحثت عدد من الدراسات تنمية التفكير الناقد ضمن المنهج باستخدام استراتيجيات تدريس متعددة لمراحل دراسية مختلفة.

وفي مرحلة دراسية أعلى قليلًا بحثت دراسة Vieira and Vieira (2016) فاعلية أنشطة تعليمية مصممة لتنمية التفكير الناقد ضمن مادة العلوم حيث يجري الطلبة تجارب علمية وفقًا لتوجيهات الدليل ثم يناقشونها مع بعضهم تحت إشراف المعلم، وتم تطبيقها على عينة من 22 طالب تتراوح أعمارهم بين 11 و 12سنة بمنهجية تجريبية حيث تم تطبيق مقياس Cornell مستوى (X) في بداية العام الدراسي وفي نهايته، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد في الاختبار البعدي، مما يشير إلى فاعلية الأنشطة المصممة لتنمية التفكير الناقد داخل منهج العلوم.

وتوصلت دراسة القحطاني (2018)، التي بحثت أثر تدريس الرياضيات باستخدام التعلم المدمج - التعلم الإلكتروني داخل الصف - على تنمية مهارات التفكير الناقد، على عينة من 50 طالبة من الصف الأول متوسط بمنطقة عسير، عبر استخدام المنهج شبه التجريبي. حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية، وضابطة. ومن ثم تطبيق اختبار التفكير الناقد من تصميم الباحثة قبل وبعد تطبيق الدراسة، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية، والضابطة على التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

وفي نفس السياق في تنمية التفكير الناقد ضمن المحتوى، تم بحث فاعلية البرامج الإثرائية المقدمة للموهوبين، وأشهر هذه البرامج على الصعيد المحلي البرامج الإثرائية الصيفية المقدمة من مؤسسة موهبة والتي تركز على مسارات علمية وتقنية بالإضافة إلى سعيها لتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية داخل المحتوى ولضرورة تقييمها أجرى العديد من الباحثين عدد من الدراسات لبحث أثرها ، فقد بحثت دراسة الدلامي (2015)، والتي بلغت عينتها 115 طالب من البرامج التفرغية في جامعة طيبة في المدينة المنورة،

و 137 من طلاب البرامج غير التفرغية في جامعة الملك فيصل في الاحساء أثر البرامج الإثرائية الصيفية التفرغية، وغير التفرغية على أداء الطلبة الموهوبين على عدة أبعاد منها التفكير الناقد وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس أداء الطلاب بين التطبيقين القبلي والبعدي في بعد التفكير الناقد لدى الطلبة في البرامج التفرغية، وغير التفرغية لصالح التطبيق البعدي، بالإضافة إلى أن الدراسة لم تجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة البرامج التفرغية وغير التفرغية على بعد التفكير الناقد في التطبيق البعدي.

وتتفق النتيجة مع دراسة للغامدي وحسين (2016)، والتي هدفت لقياس فاعلية برامج موهبة الصيفية في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بعينة تبلغ 40 طالبة موهوبة تتراوح أعمارهم بين 12 سنة و 16سنة من المنطقة الشرقية عبر اختبار قبلي وبعدي، مستخدمة مقياس التفكير الناقد من إعداد أحلام الباز وعبد المجيد الجابر، حيث أظهرت النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لصالح الاختبار البعدي.

وتشير نتائج هذه الدراسات إلى إمكانية تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين والعاديين على حد سواء عبر دمجه داخل المنهج، أو بدمجه في محتوى البرامج الاثرائية وأخيرًا في برامج إثرائية مصممة خصيصًا لتنمية التفكير الناقد سواء لدى الطلبة الموهوبين أو العاديين.

في استعراض الأدبيات السابقة عرجت الباحثة على مفهوم الطالب الموهوب ومحكات الكشف عن الطلبة الموهوبين وتوقيتها وأحدث الممارسات في الكشف عن الموهوبين. وقد ركزت الباحثة بشكل رئيسي على سياسات رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية ومن هذا المنطلق ناقشت اتساق تعريف وزارة التعليم للطالب الموهوب مع محكات الكشف وما ينتج عنه من أثر على توقيت الكشف عن الطلبة الموهوبين والذي افترضت الباحثة تأثيره على مهارات التفكير. وقد اختارت التفكير الناقد، حيث استعرضت عدد من الدراسات التي بحثت مستواه لدى الطلبة الموهوبين والتي أشارت إلى أن كون الطلبة الموهوبين لا يعني أنهم يفكرون تفكيرًا ناقدًا دون تعليمهم ذلك.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث وصفت مستوى التفكير الناقد وقارنته بين الطلبة الموهوبين وفقًا لوقت اكتشافهم، وانضمامهم لبرامج الرعاية.

مجتمع الدراسة:

الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط في العام الدراسي 1440/1439 ممن تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي في العام الدراسي 1436/1435، ومن تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي في العام الدراسي 1439/1438، في مدينة بريدة والذي يبلغ عددهم 15 طالبة وطالب من المكتشفين في الصف الثالث و111 من المكتشفين في الصف

السادس مما يجعل مجموعهم 126 طالبة وطالب حسب إدارة تعليم الموهوبات وإدارة تعليم الموهوبين في تعليم القصيم.

عينة الدراسة:

تبلغ عينة الدراسة 95 من الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط في العام الدراسي 1440/1439، تم اكتشاف 14 منهم في الصف الثالث الابتدائي في العام الدراسي 1436/1435، و81 تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي في العام الدراسي 1439/1438 في مدينة بريدة. تم اختيار الطلبة الموهوبين المكتشفين في الصف الثالث الابتدائي بطريقة قصدية نظرًا لصغر حجم مجتمع الدراسة، أما الطلبة الموهوبين المكتشفين في الصف السادس الابتدائي فقد تم اختيار المدارس التي تحتوي طالبين موهوبين أو أكثر بشكل قصدي، نظرًا لطول الوقت الذي يتطلبه تطبيق المقياس وضرورة إجرائه في وقت متقارب على عينة الدراسة.

وباستخدام استبانة الخلفية الاجتماعية والعلمية والاقتصادية كأحد أدوات الدراسة أظهر تحليل بياناتها ما يلي:

جدول (1) أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس وتوزيع المدارس

المتغير	المجموع	النسبة	عدد المدارس	العدد/النسبة			
				طالبة		طالب	
المكتشفين في الصف الثالث وانضموا لبرامج الرعاية	3	3٪	3	2	٪67	1	٪33
المكتشفين في الصف الثالث ولم ينضموا لبرامج الرعاية	11	12٪	11	3	٪27	8	٪73
المكتشفين في الصف الثالث ككل	14	15٪	14	5	٪36	9	64٪
المكتشفين في الصف السادس	81	85٪	49	48	٪59	33	٪41
المجموع	95	٪100	63	53	٪56	42	٪44

يظهر الجدول (1) الطلبة الموهوبين في الصف الأول المتوسط ممن تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي في العام الدراسي 1436/1435 وعددهم 14 موزعين على 14 مدرسة، بلغت نسبة الطالبات منهم 36٪ والطلاب 64٪، انضم 21٪ منهم فقط لبرامج الرعاية بعد اكتشافهم، مما يشير إلى أن 79٪ نسبة الطلبة المكتشفين في الصف الثالث والذين لم يتم ضمهم لبرامج الرعاية. بالإضافة لذلك يوضح الجدول (1) الطلبة الموهوبين ممن تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي في العام الدراسي 1439/1438 وعددهم 81 موزعين على 49 مدرسة بلغت نسبة الطالبات منهم 59٪ والطلاب 41٪، وبالنظر إلى أن عينة الصف السادس اكتشفت في نهاية العام الدراسي فلم يتم ضمهم لأي برنامج رعاية في المرحلة الابتدائية.

جدول (2) أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الترشح لمقياس موهبة

المتغير	المجموع	طريقة الترشيح		خضعوا لمقياس موهبة ولم يجتازوه		سبب عدم الترشح في الصف الثالث		
		معلم	والدين	نعم	لا	عدم العلم	انتهاء وقت التسجيل	أخرى
المكتشفين في الصف الثالث وانضموا لبرامج الرعاية	3	٪67	٪33	اجتازوا مقياس موهبة في الصف الثالث الابتدائي				
المكتشفين في الصف الثالث ولم ينضموا لبرامج الرعاية	11	٪64	٪36					
المكتشفين في الصف السادس	81	٪83	٪17	٪11	٪89	٪79	٪10	٪11

في مزيد من التفصيل يشير الجدول (2) أن المكتشفين في الصف الثالث والمنضمين لبرامج الرعاية رشح 67٪ منهم للخضوع لمقياس موهبة من قبل معلميهم و33٪ من قبل والديهم. أما المكتشفين في الصف الثالث والذين لم ينضموا لبرامج الرعاية فقد تم ترشيح 64٪ منهم من قبل معلميهم و36٪ من قبل والديهم، وأخيرًا فقد تم ترشيح 83٪ من طلبة الصف السادس من قبل معلميهم و17٪ من قبل والديهم.

أما حول اجتياز مقياس موهبة فقد أظهرت البيانات حسب الجدول (٢) أن 11٪ من الطلبة المكتشفين في الصف السادس الابتدائي خضعوا لمقياس موهبة في الصف الثالث ولم يجتازوه. وحول سبب عدم ترشيح الطالب لمقياس موهبة من المكتشفين في الصف السادس أهالي 79٪ طالب لم يعلموا بوجود المقياس، و10٪ منهم عللوا عدم خضوع الطالب للمقياس بانتهاء وقت التسجيل قبل العلم به، وأخيرًا 11٪ من الأهالي تنوعت اسبابهم ما بين كون الوقت مبكر للتسجيل للمقياس، وعدم العلم بأن الطالب موهوب وتعقيد طريقة التسجيل للاختبار.

جدول (3) أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المشاركة في أنشطة خارج المدرسة

المتغير	نشاط ما بعد المدرسة		مراكز صيفية		مراكز صيفية للموهوبين	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
المكتشفين في الصف الثالث وانضموا لبرامج الرعاية	33٪	67٪	33٪	67٪	33٪	67٪
المكتشفين في الصف الثالث ولم ينضموا لبرامج الرعاية	٪45	٪55	27٪	73٪	27٪	73٪
المكتشفين في الصف السادس	٪32	٪68	12٪	88٪	4٪	96٪
المجموع	٪100		٪100		٪100	

أما حول إلحاق الطلبة بأي نشاط ما بعد المدرسة (مسائي) في الفترة ما بين الصف الثالث والسادس الابتدائي، يظهر الجدول (3) أن الطلبة المكتشفين في الصف الثالث الابتدائي والمنضمين لبرامج الرعاية والتحقوا بنشاط نسبتهم 33٪ فقط، والطلبة المكتشفين في الصف الثالث الابتدائي ولم ينضموا لبرامج الرعاية 45٪ منهم التحقوا، أما الطلبة المكتشفين في الصف السادس فقد التحق 32٪ منهم فقط.

وبالنسبة للالتحاق بالمراكز الصيفية في الفترة ما بين الصف الثالث والسادس الابتدائي فقد انضم لمراكز صيفية 33٪ من الطلبة المكتشفين في الصف الثالث الابتدائي والمنضمين لبرامج الرعاية، أما الطلبة المكتشفين في الصف الثالث الابتدائي ولم ينضموا لبرامج الرعاية فقد انضم 27٪ منهم وأخيرًا 12٪ من الطلبة المكتشفين في الصف السادس الابتدائي.

وأظهرت بيانات الاستبانة حول مشاركة الطلبة في برامج صيفية للموهوبين في الفترة ما بين الصف الثالث والسادس الابتدائي أن 33٪ فقط من المكتشفين في الصف الثالث الابتدائي والمنضمين لبرامج الرعاية انضم لبرامج مخصصة للموهوبين في الاجازة، أما الطلبة المكتشفين في الصف الثالث الابتدائي ولم ينضموا لبرامج الرعاية فقد انضم منهم 27٪ وأخيرًا انضم 4٪ فقط من الطلبة المكتشفين في الصف السادس الابتدائي.

جدول (4) النسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا لبعض المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	النسبة ٪
الجنسية	سعوديين	٨٨٪
	غير سعوديين	12٪
الالتحاق برياض الأطفال	لم يلتحقوا برياض الأطفال	٢٤٪
	التحقوا لمدة فصل واحد	15٪
	التحقوا لمدة سنة واحدة	37٪
	التحقوا لمدة ثلاث فصول	6٪
	التحقوا لمدة سنتين	18٪
العمر عند التسجيل في المدرسة	٦ سنوات	76٪
	٧ سنوات	٢٤٪
الحالة الاجتماعية للأسرة	والدين منفصلين	7٪
	غير منفصلين	93٪
معيشة الطالب	مع والديه	95٪
	مع والدته	3٪
	مع والده	٢٪
المستوى التعليمي للأم	لم تتم المراحل التعليمية الأولية (الابتدائية)	٢٪
	المرحلة التعليمية الأولية (الابتدائي أو المتوسط)	٨٪

	الثانوية العامة	٪11
	جزء من الجامعة	٪11
	شهادة بكالوريوس	٪57
	شهادة جامعية عليا (ماجستير أو دكتوراه)	٪11
المستوى التعليمي للأب	لم يتم المراحل التعليمية الأولية (الابتدائية)	٪1
	المرحلة التعليمية الأولية (الابتدائي أو المتوسط)	٤ ٪
	الثانوية العامة	٪18
	جزء من الجامعة	٪6
	شهادة بكالوريوس	٪54
	شهادة جامعية عليا (ماجستير أو دكتوراه)	٪17
	المجموع	٪١٠٠,٠

يلاحظ من الجدول (4) أن معظم الطلبة الموهوبين من السعوديين حيث بلغت نسبتهم ٨٨٪ في حين بلغت نسبة غير السعوديين 12٪. ويلاحظ من الجدول (4) أيضا ان نسبة الطلبة الموهوبين الذين التحقوا برياض الأطفال لمدة سنة واحدة 37٪ أما نسبة الذين التحقوا برياض الأطفال لمدة سنتين هي 18٪ ونسبة الذين التحقوا برياض الأطفال لمدة فصل واحد هي 15٪، ونسبة الذين التحقوا برياض الأطفال لمدة ثلاث فصول دراسية 6٪، في حين بلغت نسبة الذين لم يلتحقوا برياض الأطفال إطلاقًا 24٪ فقط، وأن عدد المسجلين في المدرسة في عمر 6 سنوات يمثلون 76٪ بينما الذين سجلوا بعمر 7 سنوات فيمثلون 24٪

كما يلاحظ من الجدول (4) ان معظم الطلبة الموهوبين والديهم غير منفصلين حيث بلغت نسبتهم 93٪ في حين بلغت نسبة المنفصلين 7٪، ومعظمهم يعيشون مع والديهم حيث بلغت نسبتهم 95٪ وبلغت نسبة الذين يعيشون مع والدتهم ٣٪ في حين بلغت نسبة الذين يعيشون مع والدهم ٢٪.

ويلاحظ من الجدول (4) ان نسبة الأمهات من الحاصلات على البكالوريوس كانت الأعلى حيث بلغت 57٪ في حين بلغت نسبة الحاصلات على الثانوية العامة 11٪ وهي نسبة مماثلة للاتي درسن جزء من الجامعة وكذلك الحاصلات على شهادة جامعية عليا ماجستير أو دكتوراه، أما الحاصلات على المرحلة التعليمية الأولية الابتدائي أو المتوسط فبلغت نسبتهن 8٪، في حين أن نسبة ضئيلة جدا من اللاتي لم يتممن المراحل التعليمية الأولية الابتدائية ٢٪.

ويلاحظ من الجدول (4) ان نسبة الأباء من الحاصلين على البكالوريوس كانت الأعلى أيضًا حيث بلغت نسبتهم 54٪ يليهم الحاصلين على الثانوية العامة بنسبة 18٪ ثم بنسبة مقاربة الحاصلين على شهادة جامعية عليا ماجستير أو دكتوراه 17٪، أما الذين درسوا

جزء من الجامعة فيمثلون مانسبته 6٪ ويمثل الحاصلين على المرحلة التعليمية الأولية الابتدائي أو المتوسط مانسبته 4٪، في حين بلغت نسبة الذين لم يتموا المراحل التعليمية الأولية الابتدائية 1٪ فقط.

أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس Cornell للتفكير الناقد المستوى (X) والذي صممه Ennis بمعية Millman وTomko في (1985) وصدرت له عدة طبعات وأحدثها الطبعة الخامسة في 2005، اختارته الباحثة لمناسبته للمستوى العمري للعينة محل الدراسة ولكونه مقياس شيق وممتع يسير كقصة حيث تم بناؤه ليكون سيناريو تخيلي لرحلة فضائية استكشافية " حادث استكشاف كوكب نيكوما"، بالإضافة لوجود نسخة معربة من قبل الزهراني (٢٠١٧) تم التحقق من صدقها وثباتها في البيئة السعودية.

يتم تطبيق المقياس بصورة جماعية خلال فترة زمنية ما بين ٥٠-٦٠ دقيقة، ويقيس أربع أبعاد فرعية وهي:

- الاستقراء: يتكون من 25 فقرة، لكل فقرة ثلاث استنتاجات مقترحة، ويقيس القدرة على استخلاص نتيجة من الاستنتاجات المقترحة من بعض الحقائق المعطاة.
- المصداقية: ويتكون من ٢٥ فقرة، لكل فقرة ثلاث إجابات، وعلى المفحوص أن يحدد أي هذه الإجابات أكثر قابلية للتصديق.
- الاستنباط: ويتكون من ١٥ فقرة، لكل فقرة ثلاث استنتاجات، وعلى المفحوص أن يتوصل إلى الاستنتاج الصحيح بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعية
- الافتراضات: ويتكون من ١١ فقرة، لكل فقرة ثلاث حقائق أو مسلمات، وعلى المفحوص أن يختار الحقيقة أو المسلمة الصحيحة التي تتضمنها الفقرة.

يوجد لكل سؤال ثلاث احتمالات للإجابة، واحدة منها فقط صحيحة، ولكل إجابة صحيحة يحصل الطالب على درجة واحدة مع تجاهل درجات الأسئلة 1، 2، 26، 51، 66 لكون اجاباتها موثّقة في المقياس بغرض تدريب الطلبة على طريقة المقياس.

صدق مقياس Cornell في الدراسة الحالية:

لحساب صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (5) معامل ارتباط كل عبارة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس Cornell

الاستقراء		المصداقية		الاستنباط		الافتراضات	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
٣	**٠,٧٤٨	٢٧	**٠,٧٤١	٥٢	**٠,٨٧٨	٦٧	**٠,٦٦٤
٤	**٠,٨٣٢	٢٨	**٠,٨٢٤	٥٣	**٠,٨٥٢	٦٨	**٠,٨٠٠

الاستقراء		المصداقية		الاستنباط		الافتراضات	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
٥	**٠,٨٧٨	٢٩	**٠,٦٧٩	٥٤	**٠,٨٧١	٦٩	**٠,٨٣٠
٦	**٠,٨٥١	٣٠	**٠,٦٠١	٥٥	**٠,٨٥٤	٧٠	**٠,٦١٨
٧	**٠,٧٠٢	٣١	**٠,٥٦١	٥٦	**٠,٨٩٣	٧١	**٠,٧٥٤
٨	**٠,٨٩٢	٣٢	**٠,٥٨٧	٥٧	**٠,٨١١	٧٢	**٠,٧١٨
٩	**٠,٩٢٣	٣٣	**٠,٧٠٤	٥٨	**٠,٧٣٤	٧٣	**٠,٧١١
١٠	**٠,٦٧٧	٣٤	**٠,٧٧٢	٥٩	**٠,٧٤٤	٧٤	**٠,٥٢٧
١١	**٠,٨٢٣	٣٥	**٠,٨١٩	٦٠	**٠,٨٩٦	٧٥	**٠,٦٦٧
١٢	**٠,٨٦٢	٣٦	**٠,٨٨٩	٦١	**٠,٨٨٨	٧٦	**٠,٧٩٨
١٣	**٠,٧٧٨	٣٧	**٠,٧٦٩	٦٢	**٠,٧٨٩		
١٤	**٠,٧٧٨	٣٨	**٠,٨٤٥	٦٣	**٠,٨٤٥		
١٥	**٠,٧١٤	٣٩	**٠,٨٥٧	٦٤	**٠,٨٦٢		
١٦	**٠,٧٢٠	٤٠	**٠,٩٠٤	٦٥	**٠,٨٦٥		
١٧	**٠,٨٣٢	٤١	**٠,٨٨٢				
١٨	**٠,٧٧٦	٤٢	**٠,٨٠٦				
١٩	**٠,٥٨٥	٤٣	**٠,٦٨٩				
٢٠	**٠,٦١٣	٤٤	**٠,٦٢٣				
٢١	**٠,٧٩٠	٤٥	**٠,٧٥٥				
٢٢	**٠,٦٨١	٤٦	**٠,٧٨٣				
٢٣	**٠,٧٧٢	٤٧	**٠,٧٩٣				
٢٤	**٠,٦٧٨	٤٨	**٠,٤٥٥				
٢٥	**٠,٧٤٩	٤٩	**٠,٦٩٢				
		٥٠	**٠,٨٤٢				

** وجود دلالة عند مستوى ٠,٠١

يلاحظ من الجدول (5) أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت جميعها داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وتتراوح ما بين (0.455 و0.923)، مما يشير إلى درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

بالإضافة لذلك قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والمجموع الكلي للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس Cornell

البعد	معامل الارتباط
الاستقراء	**٠,٧١٣
المصداقية	**٠,٨٨٩

البعد	معامل الارتباط
الاستنباط	**٠,٦٩٨
الافتراضات	**٠,٨١٠

**وجود دلالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول رقم (6) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الابعاد الرئيسية الأربعة للمقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٦٩٨ و٠,٨٨٩) وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

ثبات مقياس Cornell في الدراسة الحالية:

استخدمت الباحثة نتائج التطبيق المبدئي في حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفاكرونباخ Alpha Cronbach بطريقة التجزئة النصفية وكانت النتائج كالتالي:

جدول (7) معاملات ثبات مقياس Cornell باستخدام معامل ألفاكرونباخ وبطريقة التجزئة النصفية

البعد	عدد الفقرات	معامل الفاكرونباخ	التجزئة النصفية
الاستقراء	٢٣	٠,٩٢٢	٠,٩٠١
المصداقية	٢٤	٠,٨١٣	٠,٨٩٠
الاستنباط	١٤	٠,٩٤٦	٠,٩١٠
الافتراضات	١٠	٠,٨٩٨	٠,٨٢٥
المقياس ككل	٧١	٠,٩٤٠	٠,٨٧٨

يتبين من الجدول (7) أن قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة الفا كرونباخ بلغت (٠,٩٤٠) وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٧٨)، وتشير هذه النتيجة إلى صلاحية المقياس للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجه والوثوق بها.

وفي ضوء ما تقدم من قياسات سيكومترية للمقياس يتضح أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات لاستخدامه لأغراض الدراسة.

ثانيًا: استبانة الخلفية الاجتماعية والعلمية والاقتصادية

قامت الباحثة بتصميم استبانة موجهة لأهالي الطلبة الموهوبين، تحدد أولًا اسم الطالب وتاريخ ميلاده وجنسيته، وعمره عند دخول المدرسة والتحاقه برياض الأطفال والمستوى التعليمي والمهني لوالديه. بالإضافة إلى وقت الاكتشاف وطريقته ونوع برنامج الرعاية المدرسي الذي تعرض له الطلبة الموهوبين في الفترة ما بين الصف الثالث والسادس الابتدائي وأخيرًا البرامج والأنشطة التي شارك بها الطلبة خارج المدرسة، خلال العام الدراسي أو إجازة الصيف.

وللتحقق من صدق الأداة قامت الباحثة باستخدام صدق المحكمين حيث عرضت الباحثة الاستبانة على عدد من المتخصصين في القياس والتقويم والموهبة وطلبت منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح الفقرات ودقة الصياغة اللغوية، وعدلت صياغة بعض عباراتها وفق ملاحظات المحكمين، ثم حولتها إلى نسخة الكترونية لتسهيل مهمة جمع البيانات. وذلك بهدف التحقق من تجانس خصائص عينة الدراسة بالإضافة إلى أن هذه البيانات قد تلفت نظر الباحثين لدراسة ارتباطها بأحد متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

قد نصت الفرضية الأولى على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أبعاد التفكير الناقد (الاستقراء، المصداقية، الاستنباط، الافتراضات) بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين غير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي عند مستوى دلاله (٠,٠٥).

لبحث الفرض الأول من فروض الدراسة استخدمت الباحثة اختبار "مان ويتني" للعينات المستقلة، لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين، ويظهر الجدول رقم (**1**) النتائج:

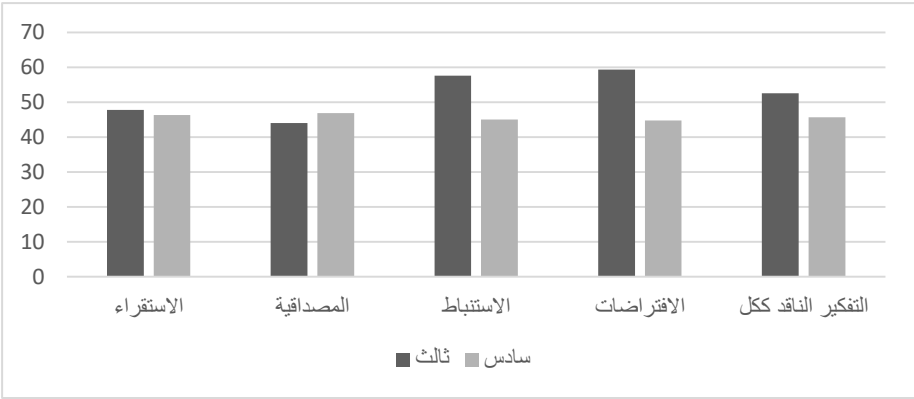
جدول (1) نتائج تحليل اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى التفكير الناقد بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين غير المنضمين لبرامج الرعاية المكتشفين في الصف الثالث والمكتشفين في الصف السادس

البعد	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاستقراء	طلبة الصف الثالث المنضمين لبرامج الرعاية	3	٤٧,٧٧	٥٢٥,٥٠	٤٣١,٥٠٠	-٠,١٦٩	٠,٨٦٦
	طلبة الصف السادس	81	٤٦,٣٣	٣٧٥٢,٥٠			
المصداقية	طلبة الصف الثالث المنضمين لبرامج الرعاية	3	٤٤,٠٥	٤٨٤,٥٠	٤١٨,٥٠٠	-٠,٣٢٧	٠,٧٤٤
	طلبة الصف السادس	81	٤٦,٨٣	٣٧٩٣,٥٠			
الاستنباط	طلبة الصف الثالث المنضمين لبرامج الرعاية	3	٥٧,٥٥	٦٣٣,٠٠	٣٢٤,٠٠٠	-١,٤٨٤	٠,١٣٨
	طلبة الصف السادس	81	٤٥,٠٠	٣٦٤٥,٠٠			
الافتراضات	طلبة الصف الثالث المنضمين لبرامج الرعاية	3	٥٩,٣٢	٦٥٢,٥٠	٣٠٤,٥٠٠	-١,٧٣٢	٠,٠٨٣
	طلبة الصف السادس	81	٤٤,٧٦	٣٦٢٥,٥٠			

التفكير الناقد ككل	طلبة الصف الثالث المنضمين لبرامج الرعاية	3	٥٢,٥٥	٥٧٨,٠٠	٣٧٩,٠٠٠	-٠,٨٠٢	٠,٤٢٣
	طلبة الصف السادس	81	٤٥,٦٨	٣٧٠٠,٠٠			

يتضح من الجدول (1) والذي يظهر واضحا في الشكل البياني (١)) أنه تم قبول الفرضية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أبعاد التفكير الناقد (الاستقراء، المصداقية، الاستنباط، الافتراضات) بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين غير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي بناء على مايلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين غير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي في بعد الاستقراء حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار مان ويتني تساوي (٠,٨٦٦) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين غير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي في بعد المصداقية حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار مان ويتني تساوي (٠,٧٤٤) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين غير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي في بعد الاستنباط حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار مان ويتني تساوي (٠,١٣٨) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين غير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي في بعد الافتراضات حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار مان ويتني تساوي (٠,٠٨٣) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين غير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي للتفكير الناقد ككل حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار مان ويتني تساوي (٠,٤٢٣) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)



شكل (1) الفروق في متوسط الرتب بين الطلبة الموهوبين غير المنضمين لبرامج الرعاية المكتشفين في الصف الثالث والمكتشفين في الصف السادس في مستوى التفكير الناقد

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

قد نصت الفرضية الثانية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أبعاد التفكير الناقد (الاستقراء، المصداقية، الاستنباط، الافتراضات) بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين المنضمين وغير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي عند مستوى دلاله (٠,٠٥).

لبحث الفرض الثاني من فروض الدراسة تم استخدام اختبار "مان ويتني" للعينات المستقلة، لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين، ويوضح الجدول رقم (2) النتائج:

جدول (2) نتائج تحليل اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى التفكير الناقد بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين المنضمين وغير المنضمين لبرامج الرعاية المكتشفين في الصف الثالث الابتدائي

البعد	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاستقراء	طلبة الصف الثالث المنضمين لبرامج الرعاية	3	١٢,٦٧	٣٨,٠٠	١,٠٠٠	٢,٤٤٠-	*٠,٠١١
	طلبة الصف الثالث غير المنضمين لبرامج الرعاية	11	٦,٠٩	٦٧,٠٠			
المصداقية	طلبة الصف الثالث المنضمين لبرامج الرعاية	3	٦,٦٧	٢٠,٠٠	١٤,٠٠٠	٠,٣٩٥-	٠,٧٦٩
	طلبة الصف الثالث غير المنضمين لبرامج الرعاية	11	٧,٧٣	٨٥,٠٠			
الاستنباط	طلبة الصف الثالث المنضمين لبرامج الرعاية	3	٨,٥٠	٢٥,٥٠	١٣,٥٠٠	٠,٤٧٦-	٠,٦٥٩

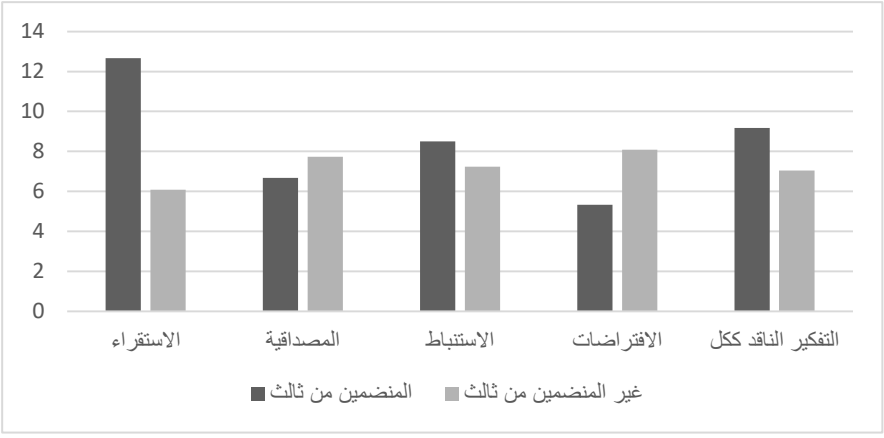
	طلبة الصف الثالث غير المنضمين لبرامج الرعاية	11	٧,٢٣	٧٩,٥٠			
الافتراضات	طلبة الصف الثالث المنضمين لبرامج الرعاية	3	٥,٣٣	١٦,٠٠	١٠,٠٠٠	١,٠٣٣-	٠,٣٦٨
	طلبة الصف الثالث غير المنضمين لبرامج الرعاية	11	٨,٠٩	٨٩,٠٠			
التفكير الناقد ككل	طلبة الصف الثالث المنضمين لبرامج الرعاية	3	٩,١٧	٢٧,٥٠	١١,٥٠٠	٠,٧٨٠-	٠,٤٥٦
	طلبة الصف الثالث غير المنضمين لبرامج الرعاية	11	٧,٠٥	٧٧,٥٠			

*وجود دلالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (2) بأنه تم قبول الفرضية وقد ظهر واضحا في الشكل البياني (4-2)، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ثلاث أبعاد للتفكير النقدي، بينما وجدت فروق لبعد واحد وهو الاستقراء، بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين المنضمين وغير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي، كما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين المنضمين وغير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي في بعد الاستقراء لصالح الطلبة المنضمين لبرامج الرعاية حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار مان ويتني تساوي (٠,٠١١) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين المنضمين وغير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي في بعد المصداقية حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار مان ويتني تساوي (٠,٧٦٩) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين المنضمين وغير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي في بعد الاستنباط حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار مان ويتني تساوي (٠,٦٥٩) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين المنضمين وغير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي في بعد الافتراضات حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار مان ويتني تساوي (٠,٣٦٨) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين المنضمين وغير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي للتفكير الناقد ككل حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار مان ويتني تساوي (٠,٤٥٦) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).



شكل (2) الفروق في متوسط الرتب بين الطلبة الموهوبين المنضمين وغير المنضمين لبرامج الرعاية المكتشفين في الصف الثالث الابتدائي في مستوى التفكير الناقد

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

قد نصت الفرضية الثالثة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أبعاد التفكير الناقد (الاستقراء، المصداقية، الاستنباط، الافتراضات) بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي عند مستوى دلاله (٠,٠٥).

لبحث الفرض الثالث من فروض الدراسة تم استخدام اختبار "مان ويتني" للعينات المستقلة، لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين، ويوضح الجدول رقم (**3**) النتائج:

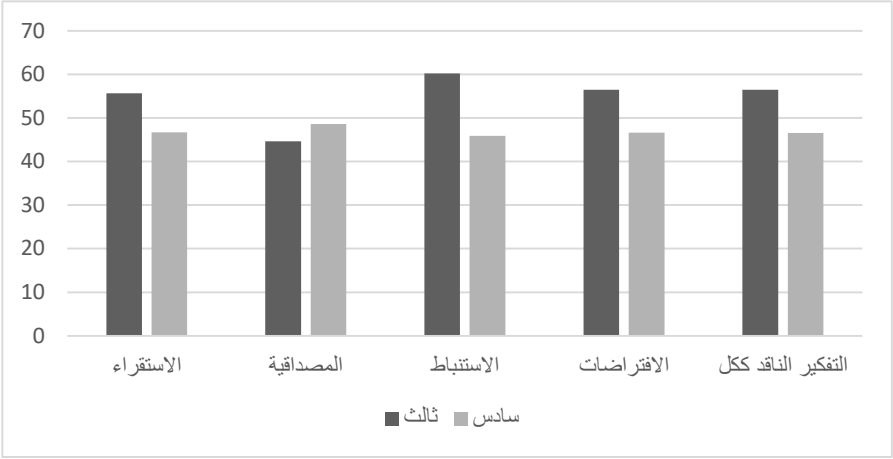
جدول (3) نتائج تحليل اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى التفكير الناقد بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين المكتشفين في الصف الثالث الابتدائي والمكتشفين في الصف السادس الابتدائي

البعد	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاستقراء	طلبة الصف الثالث	14	٥٥,٦٤	٧٧٩,٠٠	٤٦٠,٠٠٠	١,١٢٨-	٠,٢٥٩
	طلبة الصف السادس	81	٤٦,٦٨	٣٧٨١,٠٠			
المصداقية	طلبة الصف الثالث	14	٤٤,٦٤	٦٢٥,٠٠	٥٢٠,٠٠٠	٠,٤٩٦-	٠,٦٢٠

	طلبة الصف السادس	81	٤٨,٥٨	٣٩٣٥,٠٠			
الاستنباط	طلبة الصف الثالث	14	٦٠,١٨	٨٤٢,٥٠	٣٩٦,٥٠٠	١,٨١٥-	٠,٠٦٩
	طلبة الصف السادس	81	٤٥,٩٠	٣٧١٧,٥٠			
الافتراضات	طلبة الصف الثالث	14	٥٦,٠٠	٧٨٤,٠٠	٤٥٥,٠٠٠	١,١٩٩-	٠,٢٣٠
	طلبة الصف السادس	81	٤٦,٦٢	٣٧٧٦,٠٠			
التفكير الناقد ككل	طلبة الصف الثالث	14	٥٦,٤٦	٧٩٠,٥٠	٤٤٨,٥٠٠	١,٢٤٦-	٠,٢١٣
	طلبة الصف السادس	81	٤٦,٥٤	٣٧٦٩,٥٠			

أنه تم قبول الفرضية حيث أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أبعاد التفكير الناقد (الاستقراء، المصداقية، الاستنباط، الافتراضات) بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي بناء على مايلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي في بعد الاستقراء حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار مان ويتني تساوي (٠,٢٥٩) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي في بعد المصداقية حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار مان ويتني تساوي (٠,٦٢٠) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي في بعد الاستنباط حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار مان ويتني تساوي (٠,٠٦٩) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي في بعد الافتراضات حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار مان ويتني تساوي (٠,٢٣٠) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي للتفكير الناقد ككل حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار مان ويتني تساوي (٠,٢١٣) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).



شكل (3) الفروق في متوسط الرتب بين الطلبة الموهوبين المكتشفين في الصف الثالث الابتدائي والمكتشفين في الصف السادس الابتدائي في مستوى التفكير الناقد

مناقشة النتائج :

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أبعاد التفكير الناقد (الاستقراء، المصداقية، الاستنباط، الافتراضات) بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين غير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث، والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي عند مستوى الدلالة (0.05).

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين الطلبة الموهوبين غير المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث، والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي في كافة أبعاد مقياس Cornell للتفكير الناقد. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن كلا المجموعتين لم يتعرضوا لأي برامج لرعاية الموهبة أو تدخلات مختلفة لتنمية مهارات التكفير العليا بالعموم ومهارات التفكير الناقد بالخصوص. وتتفق هذه النتيجة مع ما قاله Ktistis (2014) فالقدرات العالية لدى الطلبة الموهوبين لا يمكن أن تضمن أن يفكروا بطريقة نقدية بدون تعليمهم أن يفكروا تفكيرًا ناقدًا.

بالإضافة لذلك فقد أظهرت عينة هذه الدراسة أن ما يقارب 75٪ من الطلبة الموهوبين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي لم يتم تقديم أي خدمات لهم ما يشير إلى أزمة كبيرة في رعاية الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية في إدارة تعليم القصيم. فالخدمات المقدمة للطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية تنحصر في خدمة السحب/التجميع، حيث يقوم منسقـ/ـة الموهوبين/الموهوبات، وهو معلم غير متخصص في

تربية الموهوبين مفرغ من قبل وزارة التعليم، بالسير على خطة الأنموذج الاثرائي الفاعل بتجميع الطلبة حصتين اسبوعيًا تقريبًا. (الجغيمان ومعاجيني، 2011)
ورغم التحفظات على هذه الخدمة نظرًا لعدم اختصاص القائمين عليها، بالإضافة لتأثرها باتجاهات المعلمين ومدير المدرسة نظرًا لعدم تحديد وقت ثابت لها واعتمادها على علاقات المنسق وقدرته على استغلال حصص الانتظار، أو سحب الطلاب من حصص مواد دراسية بالتوافق مع معلم المادة. بالإضافة لضعف التجهيزات في غرف المصادر -إن وجدت- خاصة في مدارس البنات (الجغيمان ومعاجيني، 2011) إلا ان طريقة السحب/التجميع موجودة في عدد محدود من المدارس الابتدائية وتتطلب بلوغ نصاب معين من أعداد الطلبة الموهوبين في المدرسة الواحدة، وفقًا للدليل التنظيمي لبرنامج رعاية الموهوبين المدرسي (2017) بالتالي وكما تشير الأرقام التي تم تحصيلها من عينة هذه الدراسة، فالطلبة الموهوبين المكتشفين في الصف الثالث الابتدائي، لا يحصلون على الرعاية التي يستحقونها.
أما المجموعة الثانية من الطلبة الموهوبين وهم الطلبة الذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي فقد أظهرت البيانات الأولية أن بعضًا منهم تم ترشيحهم لمقياس موهبة في الصف الثالث الابتدائي ولكن لم يجتازوه، مما قد يشير إلى وجود رفض زائف للطلبة الموهوبين قد يكون متعلقًا بعدم ملائمة المقياس للعمر الزمني للعينة محل الدراسة ويشير لأهمية دراسة صدق وثبات مقياس موهبة من باحثين مستقلين، وفي سياق متصل يتفق حجم هذه المجموعة مع McBee,Peters, and Miller (2016) في النسبة الكبيرة لأعداد الطلبة الموهوبين الذين لا يتم ترشيحهم من الأساس للخضوع لمحكات تحديد الطلبة الموهوبين. مما قد يعرض هؤلاء الطلبة غير المكتشفين والذين لم تتم رعايتهم من مدارسهم أو تقديرهم من قبل مجتمعهم، لضعف الإنجاز وانخفاض تقدير الذات (Olszewski-Kubilius & Thomson, 2015).
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أبعاد التفكير الناقد (الاستقراء، المصداقية، الاستنباط، الافتراضات) بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين المنضمين لبرامج الرعاية وغير المنضمين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي عند مستوى الدلالة (0.05).
أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين الطلبة الموهوبين المنضمين لبرامج الرعاية وغير المنضمين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث الابتدائي في بعد الاستقراء فقط لصالح الطلبة المنضمين لبرامج الرعاية، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في بقية أبعاد مقياس Cornell للتفكير الناقد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Kettler (2014) التي لم تجد فروقًا ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين والمدة التي قضاها الطلبة في برامج الموهوبين، رغم أن Kettler بحث أثر عدد الأشهر، وفي هذه الدراسة تم بحث عدد السنوات مما تعتبره الباحثة مؤشرًا على مشكلة في سياسات الكشف عن الطلبة الموهوبين في السعودية حيث يتم هدر سنوات

من الفترة الذهبية لتنمية الموهبة بسبب ضعف كفاءة ترشيح الموهوبين وسياسة توقيت الكشف.

ونظرًا لصغر حجم العينة لتحديدها في مدينة واحدة وانخفاض عدد الطلبة الموهوبين المكتشفين في الصف الثالث الابتدائي في مدينة بريدة لا يمكننا تعميم هذه النتائج، خصوصًا وأن الطلبة الموهوبين الذين تم تقديم برامج رعاية موهوبين لهم 3 فقط أما الذين اكتشفوا ولم تقدم لهم أي برامج فعددهم 11 طالب.

وتعزو الباحثة هذه الأرقام إلى أنه لم يتم الالتزام بتقديم الرعاية اللازمة للطلبة الموهوبين خلال 3 سنوات بعد اكتشافهم وتحديدهم كطلبة موهوبين. علاوة على أن الطلبة الموهوبين المنضمين لبرامج الرعاية الذين تم تعريضهم للأنموذج الاثرائي الفاعل والذي تركز أحد مستوياته على استراتيجية حل المشكلات لم يظهروا فرقًا ذو دلالة إحصائية في ثلاث أبعاد من أبعاد المقياس عن الطلبة الذين لم يتم تقديم أي برامج لهم على الإطلاق، على الرغم من أن دراسة البطوش والدرابكة (2017) قد اثبتت فعاليتها في تنمية التفكير الناقد.

وبناء على ما سبق ذكره ترى الباحثة ضرورة مراجعة محكات الكشف للطلبة في مرحلة الطفولة المبكرة بالإضافة إلى أهمية إصدار تشريعات تدعم حق الطلبة الموهوبين في التدخل المبكر، وإعادة النظر في تبني نماذج أحدث لرعاية الطلبة الموهوبين في التعليم السعودي تتوافق مع نتائج الأبحاث الحديثة في ميدان تربية الموهوبين، وتركز على التدخل المبكر والذي أكد Coleman & Johnsen (2013) ضرورته للحيلولة دون حدوث مشكلات، والتخفيف من آثار المشكلات القائمة، ولضمان عدم تقلص نقاط القوة لدى الطلبة، بالإضافة لتنمية ورعاية الإمكانيات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أبعاد التفكير الناقد (الاستقراء، المصداقية، الاستنباط، الافتراضات) بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث، والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي عند مستوى الدلالة (0.05).

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين الطلبة الموهوبين الذين تم اكتشافهم في الصف الثالث، والذين تم اكتشافهم في الصف السادس الابتدائي في كافة أبعاد مقياس Cornell للتفكير الناقد.

أولًا: يشير مجتمع الدراسة إلى التفاوت الكبير في حجم الطلبة المكتشفين في الصف الثالث وعددهم 15 طالبًا وطالبة عن المكتشفين في الصف السادس وعددهم 111 طالبًا وطالبة، حيث تختلف هذه النتيجة مع دراسة Winsler, Karkhanis, Kim, and Levit (2013) والتي أظهرت انخفاضًا ملحوظًا في عدد الطلبة الموهوبين المكتشفين بمرور الوقت علاوة على أن معظم الطلبة يتم تحديدهم في الطفولة المبكرة. وقد يكون ذلك وفقًا للفرحان (2018)، نتيجة لعدم ملائمة مقياس موهبة لطلبة الصف الثالث الابتدائي لكونه مقياس لفظي يرتبط بشكل كبير مع قدرات الطلبة على القراءة. وقد يؤدي ذلك للرفض

الزائف للطلبة الموهوبين، وربما يتكرر هذا السبب بشكل آخر في تأثيره على ترشيح الطلبة الموهوبين من قبل معلميهم كما كشفت دراسة أيوب وإبراهيم (2011) حيث يركز المعلمين على القدرات الأكاديمية كمؤشر وحيد للموهبة، مما يتسبب بعدم وصول الكثير من الطلبة الموهوبين لمرحلة الترشيح. وقد حاول القائمين على المشروع الوطني للكشف عن الموهوبين في العام الحالي 2019 معالجة مشكلة انخفاض الطلبة المكتشفين كموهوبين في الصف الثالث الابتدائي بإضافة الصف الرابع الابتدائي كمحطة ثانية للكشف بشرط عدم دخول الطالب للمقياس في الصف الثالث الابتدائي وقد تساهم هذه الخطوة في رفع عدد الطلبة المكتشفين ممن تم تجاوزهم في الترشيح لكنها لن تحل مشكلة الطلبة الذين رفضوا رفضًا زائفًا.

ثانيًا: تعزو الباحثة عدم وجود فروق في مستوى التفكير الناقد بين الطلبة المكتشفين في الصف الثالث والطلبة المكتشفين في الصف السادس إلى أن 92 طالب من أصل 95 لم يتعرضوا لأي برنامج لرعاية الموهوبين يتم فيه تنمية مهارات التفكير لديهم أو التفكير الناقد، ولم يتم تقديم أي خدمات لهم داخل فصولهم من خلال الدمج يركز فيها معلميهم على تنمية مهارات تفكيرهم العليا من خلال التدريس المتمايز.

وأخيرًا تشير هذه النتائج إلى ضرورة تبني نماذج كأنموذج الاثراء الشامل لـ (2002) Renzulli and Reis حيث تقدم خدمات الإثراء لكافة الطلبة ومن ثم يتم تصعيد هذه الخدمات وفقًا لميول الطلبة ومستوياتهم. أو أنموذج الاستجابة للتدخل وقد انتشر هذا الأنموذج في الولايات المتحدة في السنوات الأخيرة ورغم انه ركز في بدايته على طلبة صعوبات التعلم، إلا أن الأنموذج مناسب للطلبة الموهوبين ويقدم لهم الرعاية اللازمة قبل التحديد الرسمي (Coleman & Johnsen, 2013). ويبدو ملائمًا للتوجهات الحديثة للتعليم السعودي الراعية للدمج في المرحلة الابتدائية لكافة الفئات، وبناء على التقييم الدينامي المستمر للأطفال فمن المتوقع عند تطبيقه تقليل أخطاء الكشف عن الموهوبين بشكل ملحوظ بالإضافة إلى تقديم منهج متمايز وإثراء يراعي خصائص كل طالب.

وبناء على نتائج هذه الدراسة والتي لم تجد أي فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد بين الطلبة الموهوبين وفقًا لوقت اكتشافهم أو انضمامهم لبرامج الرعاية، مع التحفظ على هذه النتائج نظرًا لحجم مجتمع العينة للطلبة المكتشفين في الصف الثالث الابتدائي بالنظر إلى أن الدراسة طبقت في مدينة واحدة فقط (بريدة)، إلا أنها كشفت عن عدد من المشكلات كتدني عدد الطلبة المكتشفين في الصف الثالث الابتدائي، بالإضافة لحرمان نسبة كبيرة منهم من أي برامج لرعاية الموهبة ومن المتوقع أن ذلك يأتي نتيجة لمركزية الخدمات المقدمة للطلبة الموهوبين في السعودية، حيث تقل التغطية في المدن الصغيرة والأحياء خارج مركز المدن، علاوة على صعوبة بلوغ النصاب لأعداد الطلبة وتحقيق بقية الاشتراطات لاستحداث برنامج.

كما كشفت هذه الدراسة عن أن ما يزيد عن 100 طالب موهوب تم الكشف عنهم في الصف السادس الابتدائي؛ مما يعني حرمانهم أيضًا من مناهج وطرق تدريس ملائمة لقدراتهم، وهدر سنوات الطفولة الذهبية. حيث أثبت التدخل المبكر فاعليته في تنمية قدرات الموهوبين والحد من المشاكل التي يواجهونها. ورغم أن تباعد توقيت الكشف في السعودية سياسة فريدة من نوعها إلا أن المشاكل الناتجة عنها مشاكل شائعة في تربية الموهوبين، فالعديد من الدول تعاني من التحيز في الكشف عن الطلبة الموهوبين من قبل المعلمين، والعديد من برامج الموهوبين في أنحاء العالم يتم رفض الطلبة الموهوبين فيها رفضًا زائفًا أو قبولهم قبولًا زائفًا McBee,Peters, and Miller (2016). ومع الكشف عن هذه المشكلات ظهرت عدة نماذج لمحاولة الحد منها بأكبر قدر ممكن، كأنموذج الاثراء الشامل بالإضافة لتطويع نماذج مصممة لغرض آخر كأنموذج الاستجابة للتدخل والذي تم استخدامه في البدء للكشف عن طلبة صعوبات التعلم ولكن بالنظر لتعرض جميع الطلبة له حيث يمكن التعرف على نقاط ضعف وقوة الطالب وبالتالي تقديم منهج ملائم لقدراته وأخيرًا مع التقييم الدينامي له يمكن أن يكون ذلك مؤشرًا يعول عليه في الترشيح للتحديد الرسمي للطالب كطالب موهوب علاوة على تلبية احتياجاته كجزء من عملية تدخل مبكر.

قائمة المراجع

إبراهيم، أسامة؛ أيوب، علاء (٢٠١١). النظريات الضمنية كمنبئات لتحيز المعلمين في ترشيح الطالب لبرامج الموهوبين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢١ (٧٢)، ٣٣-٧٦.

الأسمري، فهد (٢٠١٤). *مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الباحة، الباحة. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/653297

البطوش، مصلح عبدالله؛ الدرابكة، محمد مفضي (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية حل المشكلات المستقبلية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. *مجلة كلية التربية بالزقازيق.1*(94).93-121. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/816303

الحجاحجة، صالح؛ أبو عواد، فريال (2017) مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في مدينة الزرقاء. *مجلة العلوم التربوية. 44*(4)، 163-177.

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

الجغيمان، عبدالله؛ معاجيني، أسامة (٢٠١٣). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *1*(14)، 245-217.

الدلامي، مهنا عبدالله (٢٠١٥). أثر برامج اثرائية في أداء الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، *1*(٤٥)، 229-257. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/670547

الزهراني، تركي (2017). *الخصائص السيكومترية لاختبار كورنيل للتفكير الناقد لدى عينة من الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بمحافظة جدة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية. مسترجع من HTTP://LIBENCORE.UQU.EDU.SA/III/ENCORE/SEARCH/C__Sتركي%٢٠الزهراني%٢٠كورنيل__ORIGHTRESULT__U;JSESSIONID=D5A1CFBE3301B0289E766F695B0DB2B9?LANG=ARA

الفرحان، مبارك (2018، نوفمبر،8) مقياس موهبة وانضمام الصف الرابع له هذا العام. *صحيفة الأحساء نيوز*. مسترجع من https://www.hasanews.com/6548743.html

القحطانى، ظبية (٢٠١٨). أثر تدريس الرياضيات باستخدام التعلم المدمج على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط .*مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، *1*(177)، ٤٤٢ -511. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/905790

المركز الوطني للقياس والتقويم. (2018). *البيانات المفتوحة: احصائية مقياس موهبة*. مسترجع من https://www.qiyas.sa/ar/Statistics-Data/Pages/Open-Data.aspx

المركز الوطني للقياس والتقويم. (2019). *مقياس الموهبة*. مسترجع من https://www.qiyas.sa/ar/Exams/ExamsInfo/Pages/Maohebah.aspx

المركز الوطني للقياس والتقويم. (2019). *مقياس الموهبة والابداع*. مسترجع من https://www.qiyas.sa/ar/Exams/Education/Measureoftalentandcreativity/Pages/default.aspx

الملحم، نورة (2012) *أثر برنامج إثرائي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد والمعتقدات المعرفية للطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك فيصل، الأحساء.

النافع، عبد الله؛ والقاطعي، عبد الله؛ والضبيبان، صالح؛ والحازمي، مطلق؛ والسليم، الجوهرة (٢٠٠٠). *برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

عبدالكافي، إسماعيل عبدالفتاح (٢٠٠٩). *تنمية الموهبة لدى الأطفال*. القاهرة: الدار الثقافية للنشر.

معاجيني، أسامة (2015) مستويات مهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة في ضوء بعض المتغيرات "دراسة مسحية". *Special Education Journal*. (12)، 301-342.

وزارة التعليم، شركة تطوير للخدمات التعليمية (2013) *الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام*. المملكة العربية السعودية. مسترجع من https://www.tatweer.edu.sa/Storage/strategy.pdf

وزارة التعليم (2017) *الدليل الاجرائي والتنظيمي لبرنامج رعاية الموهوبات المدرسي*. المملكة العربية السعودية. مسترجع من https://drive.google.com/drive/folders/15CA22b_3DUxCAW116c_BHrgRTI6kg37h

وزارة التعليم، المركز الوطني للقياس والتقويم، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (2017) *الدليل التنظيمي للترشيح في المشروع الوطني للتعرف على الموهوبين*. المملكة العربية السعودية. مسترجع من https://edu.moe.gov.sa/Ola/DocumentCentre/Docs/الدليل-التنظيمي-المعتمد-٢٠١٨-١.pdf

الحسيني، عبدالناصر. [aalhusaini] (2019/January/15) " !Teaching the test هذا ما يسمى ب "تدريس الاختبار" وهو ممارسة خاطئة ومستهجنة غرضها تهيئة الطلبة بهدف رفع درجاتهم ثم المفاخرة بها. وهذا يعيد طرح السؤال القديم الجديد : "Are they really gifted or just good exams takers? تغريدة مسترجعة من https://twitter.com/aalhusaini/status/1085165894098128897

LIST OF REFERENCES

Alghamdi, A. K. H., & Hassan, N. A. S. (2016). The effectiveness of the Mawhiba program for the development of critical thinking skills among gifted female students at the secondary levels. *British Journal of Education Society & Behavioural Science*, *14*(2), 1-13. doi: 10.9734/BJESBS/2016/20367

Baker, B. D. (2001). Gifted children in the current policy and fiscal context of public education: A national snapshot and state-level equity analysis of texas. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 23*(3), 229-250. doi:10.3102/01623737023003229

Benbow, C. P. (1989). Acceleration as a method for meeting the academic needs of intellectually talented children. In J.

VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in educating the gifted* (pp. 279-294). Denver: Love Publishing Co.

Borland, J. H. (2005). Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 1-19). New York, NY, US: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610455.002

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.* Retrieved from http://udlguidelines.cast.org

Colangelo, N., & Davis, G. A. (2002). *Handbook on gifted education (3rd ed.*). Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.

Colangelo, N., & Wood, S. M. (2015). Counseling the gifted: Past, present, and future directions. *Journal of Counseling & Development, 93*(2), 133-142. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00189.x

Coleman, M. R., & Johnsen, S. K. (2013). *Implementing RtI with gifted students: Service models, trends, and issues.* Waco, TX: Prufrock Press.

Copp, S. E. (2016). *Critical thinking in a gifted education blended learning environment* (Doctoral dissertation, The University of Ohio, Ohio, United States). Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1874968569?accountid=142908

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, *18*(3), 4-10. https://doi.org/10.3102/0013189X018003004

Ennis, R. H., Millman, J. (1985). Cornell critical thinking test. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books & Software.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. *Research findings and recommendations*. Newark,

DE: American Philosophical Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED315423)

Foundation for Critical Thinking. (2012). *Our concept and definition of critical thinking*. Retrieved from http://www.criticalthinking.org/pages/our-concept-of-criticalthinking/411

Gessner, S. L. (2007). Meeting the needs of academically advanced students: When school is not enough. Retrieved from https://www.giftedstudy.org/resources/pdf/article_gessner_educational_register.pdf

Halpern, D. F. (1997). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought and knowledge.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Johnsen, S. K. (2012). *NAGC pre-K–grade 12 gifted education programming standards: A guide to planning and implementing high-quality services.* Waco, TX: Prufrock Press.

Jolly, J. L. (2014). Historical perspectives: The 1958 conference report. *Gifted Child Today, 37*(2), 119-122. doi:10.1177/1076217514520631

Karadağ, F., & Vesile Yıldız Demirtaş. (2018). The effectiveness of the philosophy with children curriculum on critical thinking skills of pre-school children. *Egitim Ve Bilim, 43*(195), 19-40. Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/2072643573?accountid=142908

Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly, 58*(2), 127-136. doi:10.1177/0016986214522508

Ktistis, S. (2014). *Fostering critical thinking in gifted students in the heterogeneous classroom: General educators' Perceptions* (Doctoral dissertation, The University of Northcentral, Arizona,

United States). Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1628962333?accountid=142908

Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice, 32*(3), 131-137. doi:10.1080/00405849309543588

Li, K. (2010). Integrating weblogs in a pedagogy model for enhancing students' critical thinking skills. *Research & Practice in Technology Enhanced Learning, 5*(1), 35- 49. doi:10.1142/S1793206810000803

Linn, B. & Shore, B. M. (2008). Critical thinking. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 155-165). Waco, TX: Prufrock Press.

McBee, M. T., Peters, S. J., & Miller, E. M. (2016). The Impact of the Nomination Stage on Gifted Program Identification: A Comprehensive Psychometric Analysis. *Gifted Child Quarterly*, *60*(4), 258–278. https://doi.org/10.1177/0016986216656256

McMath, A. A. B. (2016). *Attitudes of advanced placement teachers toward debate: Meeting the 21st century critical-thinking needs of gifted secondary students* (Doctoral dissertation, The University of Arkansas at Little Rock, Arkansas, United States). Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1842751841?accountid=142908

MULNIX, J. W. (2012). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory, 44*(5), 464-479. doi:http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x

NAGC: The National Association for Gifted Children. (2019). *Identification*. Retrieved from https://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices/identification

Odom, S. L. (Ed.). (2003). *Early intervention practices around the world*. Baltimore**:** Brookes Pub.

Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. (2015). Talent development as a framework for gifted education. *Gifted Child Today, 38*(1), 49-59. doi:10.1177/1076217514556531

Owen Lo, C., & Porath, M. (2017). Paradigm Shifts in Gifted Education: An Examination Vis-à-Vis Its Historical Situatedness and Pedagogical Sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, *61*(4), 343–360. https://doi.org/10.1177/0016986217722840

Paul, R. W. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Perkins, T. (2018). *Examination of the educational impact of delayed identification of gifted students (*(Doctoral dissertation, The University of Lindenwood, Missouri, United States). Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/2117544605?accountid=142908

Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology, 38*(4), 342-348. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.07.002

Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling & Development, 93*(2), 153-162. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00191.x

Puckett, M. B., & Black, J. K. (2007). *Meaningful assessments of the young child: Celebrating development and learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Reimers, F. M., & Kanter, R. M. (2014). *Education for the 21 st century: Executive summary. Harvard University Advanced Leadership Initiative*. Cambridge, MA. Retrieved from https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/2014_education_report_web.pdf

Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, *20*(3), 303-306.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2002). What is Schoolwide Enrichment: How Gifted Programs Relate to Total School Improvement. *Gifted Child Today*, *25*(4), 18–64. https://doi.org/10.4219/gct-2002-80

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, *12*(1), 3-54. Retrieved from http://journals.sagepub.com.sdl.idm.oclc.org/doi/abs/10.1177/1529100611418056

Sundararajan, N., Adesope, O., & Cavagnetto, A. (2018). The process of collaborative concept mapping in kindergarten and the effect on critical thinking skills. *Journal of STEM Education: Innovations and Research, 19*(1), 5-13. Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/2137838135?accountid=142908

Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual: Verbal tests, forms a and b: Figural tests, forms a and b*. Personal Press, Incorporated.

Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2016). Fostering scientific literacy and critical thinking in elementary science education. *International Journal of Science and Mathematics Education, 14*(4), 659-680. doi:10.1007/s10763-014-9605-2

Winsler, A., Gupta Karkhanis, D., Kim, Y. K., & Levitt, J. (2013). Being black, male, and gifted in miami: Prevalence and predictors of placement in elementary school gifted education programs. *The Urban Review, 45*(4), 416-447.

Wortham, S. C., & Hardin, B. J. (2015). *Assessment in early childhood education*. London: Pearson.

Zascavage, V., Masten, W. G., Schroeder-Steward, J., & Nichols, C. (2007). Comparison of Critical Thinking in Undergraduates and Graduates in Special Education. *International Journal of Special Education*, *22*(1), 25-31. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ814465&site=ehost-live