Journal of Curriculum and Teaching Methodology
Volume (1), Issue (16): 30 Dec 2022
P: 122 - 143
ISSN: 2790-7333
مجلة المناهج وطرق التدريس
المجلد (1)، العدد (16): 30 ديسمبر 2022م
ص: 122 - 143

Evaluating Gifted Students' Enrichment Curricula in Kuwait according to International Standards from the Students and Teachers' Perspective

Falah hammoud Hussein Al-Sharika
The Higher Institute of Dramatic Arts || Kuwait

Abstract: The study sought to show the differences in the evaluation of enrichment curricula dedicated for gifted students in Kuwait according to the international standards according to the students and teachers' perspectives. The social survey method was used, and the scale for evaluating the enrichment curricula for gifted students was distributed to a sample of (175) male and female students. Academic (2021-2022). Advanced evaluation scales were adopted to evaluate the gifted programs according to the international standards.

The study also showed that there is an average degree of gifted students' enrichment curricula's evaluation according to international standards from the student's general perspective. The study confirmed a statistically significant differences in the gifted students' enrichment programs' evaluation in Kuwait according to international standards for the gifted students' programs according to international standards from the students and teachers' perspectives, in favour of the teachers. The study indicated that there are apparent in the gifted students' enrichment curricula evaluation level according to the international standards prom the students' perspective according the number of years in which students are present in the schools, in favour of those who are present for one year. The study recommends that the curriculum include the positions and activities that stimulate what the gifted posses of mental and creative capacities and identifying it; selecting scientifically and professionally qualified gifted teachers according to their ability to build and implement gifted programs in addition to providing them with continuous professional development.

Keywords: Enrichment Curricula, Gifted, According to International Standards, Student, Teachers.

تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين في الكويت وفق المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين

فلاح حمود حسين الشريكة
المعهد العالي للفنون المسرحية || الكويت

المستخلص: هدفت الدراسة لبيان الفروق في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين في دولة الكويت، حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة، وقد تم استخدام منهج المسح الإجتماعي، وتم توزيع مقياس تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين على عينة مكونة من (175) طالباً وطالبة، وتم توزيع مقياس برامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية على عينة مكونة من (66) معلماً ومعلمة وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2021-2022)، وتم الاعتماد على مقاييس تقدير مطوّرة لتقييم برامج الموهوبين استناداً للمعايير العالمية، وخلصت الدراسة الى وجود درجة متوسطة من الموافقة على تقييم برامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين، ووجود درجة متوسطة من تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة، ووجود فروق دالة إحصائياً في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين في الكويت وفق المعايير العالمية لبرامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة، والفروق لصالح المعلمين، بينما توجد فروق ظاهرية في درجة

تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة تبعاً لعدد سنوات وجود الطالب في المدرس، ولصالح ذوي فترة الوجود سنة واحدة، وتوصي الدراسة بتضمين المناهج الإثرائية مواقف وأنشطة تثير ما لدى الموهوبين من قوى عقلية وإبداعية، والعمل على اختيار معلمي الموهوبين من المؤهلين علمياً ومهنياً، وفق معايير قدراتهم على بناء منهج المتفوقين وتنفيذه وتوفير التنمية المهنية المستمرة لهم.

الكلمات المفتاحية: المناهج الإثرائية، الموهوبين، وفق المعايير العالمية، الطلبة، المعلمين.

مقدمة.

تكتسب المناهج الدراسية أهمية كبيرة في تنمية مهارات ومعارف الموهوبين والمبدعين حيث يعد المنهج من المكونات الأساسية اللازمة لنجاح البرنامج الإثرائي لتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وقد وضعه الخبراء التربويين في المركز الثاني بعد المعلم في قائمة العوامل المؤثرة في نجاح برامج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

وذلك لأن مبرر وجود هذه البرامج يتعلق أساساً بعجز المنهاج العام عن تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين، فإنهم بحاجة إلى منهاج أو مقررات دراسية متقدمة تتجاوز حدود ما يقدمه المنهاج العام لأقرانهم (Baska, 1989)، أي أن الحاجة لبرامج تعليم الموهوبين والمتفوقين تنبع من الحاجة لمناهج متمايزة ملائمة لهم، ويعرف المنهاج "بأنه سلسلة منظمة من النتاجات التعلمية المقصودة، وعبارة عن عملية إعادة بناء المعرفة والخبرة وتطويرها بصورة منتظمة برعاية المدرسة أو الجامعة لتمكين المتعلم من زيادة سيطرته عليها" (Borland, 1989).

ويحدد معنى التمايز في ضوء طبيعة الخدمات التي تقدمها المدرسة للطلبة الموهوبين والمتفوقين وطريقة التجميع التي تطبقها، فإذا كانت تقتصر في خدماتها على التسريع الأكاديمي للطلبة الموهوبين، فإن التمايز يعنى إتاحة الفرصة للطلبة لدراسة المناهج العامة المقررة لصفوف أعلى بغض النظر عن أعمارهم دون التقيد بأسس الترفيع والنجاح التي تتطلب التدرج في السلم التعليمي سنة بعد أخرى، لذا فالأنشطة الإثرائية المقدمة للطلبة المتفوقين والموهوبين لابد أن تكون امتداداً للمنهاج العام، وأن يتم تحديد المهارات والمعارف التي يجب أن يتعلمها الطلبة، والتي يجب أن تركز على مهارات التفكير العليا، وأن تتضمن تنمية قدرات الطلبة على الدراسة الحرة، وتحقق تكاملاً بين الأهداف المعرفية والانفعالية والوجدانية، وتتصف بالمرونة (Nogueira, 2006؛ جروان، 2008).

ولذلك لا بد أن تحتوي الأنشطة الإثرائية على خبرات ومهارات أكاديمية مناسبة تؤدي في النهاية إلى تنمية قدرات الطلبة المعرفية، وأن تتناسب مع احتياجاتهم واهتماماتهم من حيث المحتوى، وأن تشتمل على طرق واستراتيجيات تدريسية متعددة زيادة تحصيل الطلبة الموهوبين والمتفوقين (Kaminsky 2007).

وتسهم برامج المتفوقين والموهوبين في تطوير الدافعية وصقل المواهب وتوجيهها لدى الطلبة، بالإضافة إلى تأثيرها الايجابي في تحسين استراتيجيات الكفاية، والتنظيم الذاتي للموهوب (Heinz & Heller 2002)، فبرامج المتفوقين والموهوبين لابد أن تحفز الطلبة على إظهار قدراتهم الإبداعية، والأدائية، والقيادية، والاستعداد الأكاديمي (Shaunessy 2003)، ويرى الحدابي وآخرون (2010) أن الأنشطة الإثرائية تعمل على تنمية قدرات ومهارات الطلبة؛ كمهارات البحث العلمي ومهارات التفكير الناقد والإبداعي ومهارات الاتصال الشفوية والكتابية، وتعمل أيضاً على تنمية التفكير الإبداعي.

وعليه جاءت هذه الدراسة لتبحث في موضوع تقييم المناهج الإثرائية وبرامج الطلبة الموهوبين في دولة الكويت وفق المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين للوقوف على ملاءمة المناهج للحاجات التعليمية للطلبة الموهوبين وقدراتهم المعرفية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظ الباحث من خلال استقراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالمناهج الإثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين في دولة الكويت، أن المناهج المقدمة لهم في التعليم العام في دولة الكويت هي قاصرة عن تلبية احتياجاتهم، بالإضافة إلى اعتمادهم على الحفظ والتذكر، مما يؤدي إلى ضعف دافعية الانجاز وعدم تطوير مهارات حل المشكلات، مما ينتج عنه انخفاض دافعية الطلبة المتفوقين، وعدم التعامل بجدية مع المناهج المدرسية، مما ينعكس بشكل سلبي على تعليمهم وتفوقهم العلمي، وتعد عملية رعاية الموهوبين والمتفوقين واكتشافهم، وإعداد البرامج الخاصة بهم مسألة تربوية حديثة نسبياً، بالرغم من الاهتمام المتزايد بهم في النصف الثاني من القرن العشرين، وأخذ معظم دول العالم المتقدم والنامي بإعداد برامج تربوية لاكتشاف الموهوبين والمتفوقين، ورعايتهم إلا أن الاهتمام بمناهجهم ما زال قليلاً، ويترك الأمر غالباً للمعلمين لتحديد المناهج الإثرائي لهم، فقد اوصت دراسة (النمران، كفافي، وعلي، 2022) بأهمية تضمين محتوى الخبرات التربوية على الأنشطة الإثرائية والتدريبات لجعل العملية التعليمية أكثر كفاءة وفعالية وتنشيط دور الأطفال فيها من خلال مراعاة توفير بيئة تعليمية مناسبة.

وأشارت دراسة الزهيري (2003: 231) إلى وجود قصور في مناهج الموهوبين والمتفوقين الحالية كونها لا تتناسب وقدرات الطلاب المتفوقين، وأوصت دراسة جروان والمحارمة (2009) إجراء تقييم ومراجعة للمناهج الإثرائية المقدمة للطلبة المتفوقين، وطالب عامر (2007: 418) بتوفير مناهج خاصة بالمتفوقين، من هنا تحاول الدراسة الكشف عن مستوى رضا الطلبة والمعلمين عن المناهج الإثرائية والبرامج المقدمة للموهوبين مما يسهم في حل المشاكل والصعوبات التي تواجه الطلبة في مراكز رعاية الموهوبين في دولة الكويت، كون الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في الكويت قليلة.

أسئلة الدراسة:

بناء على ما سبق؛ تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما تقييم برامج المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين في الكويت وفق المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما درجة التقييم لبرامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين؟
2- ما درجة التقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة؟
3- ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين في الكويت وفق المعايير العالمية لبرامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة؟
4- ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة التقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة باختلاف الجنس، وعدد سنوات وجود الطالب في المدرسة؟
5- ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة التقييم لبرامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين باختلاف متغيرات الجنس والخبرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى:

1- بيان درجة التقييم لبرامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين.
2- بيان درجة التقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة.
3- بيان مدى وجود فروق في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين في الكويت وفق المعايير العالمية لبرامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة.
4- بيان مدى وجود فروق في درجة التقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة باختلاف الجنس، وعدد سنوات وجود الطالب في المدرسة.
5- بيان مدى وجود فروق في درجة التقييم لبرامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين باختلاف متغيرات الجنس والخبرة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة مما يلي:

- **الأهمية النظرية:** تسهم الدراسة في تقديم اطار نظري ومفاهيمي حول موضوع تقديم البرامج الإثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين بما يعزز ويدعم الأدب النظري حول هذا الموضوع.
- **الأهمية التطبيقية:** تساعد عملية التقييم للمناهج الإثرائية المقدمة للموهوبين في دولة الكويت في تزويد وزارة التربية ومراكز الموهوبين ومعدي المناهج للموهوبين للعام 2019-2020 بمعلومات تصور الواقع غير المرضي وغير الفعال للبرامج المقدمة للموهوبين مما يساعد الخبراء والمختصين وصانعي القرار في هذا المجال على أعادة النظر في البرامج المقدمة للموهوبين والمتميزين وتصحيحها بما يتلاءم مع المناهج الجديدة بمعلومات تصور الواقع الايجابي والفعال للبرامج المقدمة لهم، مما يساعد في التعرف على نقاط الضعف والقوة في المناهج الإثرائية للعمل على معالجتها وتصويبها وفق احتياجات الطلبة، وبما يتواءم مع سياسات وزارة التربية الكويتية الرامية الى تحقيق المزيد من الاهتمام والرعاية للطلبة الموهوبين.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بالحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على الطلبة الموهوبين ومعلميهم في دولة الكويت.
- **الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة على مراكز تأهيل ورعاية الموهوبين في دولة الكويت.
- **الحدود الزمنية:** تقتصر الدراسة على العام الدراسي 2019/2018.

مصطلحات الدراسة:

ومن أهم المصطلحات التي تناولت موضوع الدراسة ما يلي:

- **المنهج الإثرائي:** عرفت سميث وزملاؤها (Smith, al et, 2004) بأنه مجموعة الخبرات التي تضاف للمنهاج المدرسي العادي لتتحدى قدرات الطلبة الموهوبين، وتقدم لهم فرص التعلم الاعمق.
  - وتعرف إجرائياً بأنها: " المناهج التي تخصصها دولة الكويت للموهوبين بما يعزز قدراتهم المعرفية والعلمية".
- **الطلبة الموهوبون:** هم الذين يتم الكشف عنهم من أشخاص مهنيين مختصين، والموهوب هو الذي يقدم أداء متميزاً لدى موازنته بغيره من الطلبة في المجموعة العمرية التي ينتمي إليها (خضر،2000: 235) وقد عرف (أبو عوف، 2004: 34) الطالب الموهوب: بأنه الذي يتم تحديده من قبل أشخاص مؤهلين مهنيا، وهو يتمتع بقدرات بارزة تجعل بمقدوره أن يحقق مستوى مرتفع من الأداء.

- وتعرف إجرائياً على أنها:" الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس الكويتية والذي تم اجراء الدراسة عليهم.

- **برامج الإثراء (الإغناء):** يشير مفهوم الإثراء إلى تلك الترتيبات التي يتم بمقتضاها تحرير المنهج المعتاد بطريقة مخططة وهادفة وذلك بإدخال خبرات تعليمية إضافية لجعله أكثر اتساعاً وتنوعاً، وعمقاً وتعقيداً، بحيث يصبح أكثر ملائمة لاستعدادات الطلبة الموهوبين، وإشباعا لحاجاتهم العقلية والتعليمية. وتقسم برامج الإثراء الى نوعين (الفوزان، والرقاص، 2009: 315):

1. **الإثراء الأفقي أو المستعرض:** وتعني إضافة وحدات دراسية وخبرات جديدة لوحدات المناهج الأصلية في عدد من المقررات أو المواد الدراسية بحيث يتم تزويد الموهوبين بخبرات تعليمية غنية في موضوعات متنوعة أي توسيع دائرة معرفة الطالب بمواد أخرى لها علاقة بموضوعات المناهج.
2. **الإثراء العمودي:** ويعني تعميق محتوى وحدات دراسة معينة في مقرر أو مادة دراسية معينة في مقرر أو مادة دراسية، بحيث يتم تزويد الموهوبين بخبرات غنية في موضوع واحد فقط من الموضوعات، أي زيادة المعرفة بالمادة المتصلة جوهرياً بالمناهج.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً- الإطار النظري:

عرف الجهني (2008) المنهج الإثرائي بأنه المنهج الذي يخططه وينفذه ويقومه معلم الموهوبين في برنامج الموهوبين المدرسي، وفق منهجية الأنموذج الإثرائي الفاعل، لتوفير خبرات تربوية تتسم بالتنوع والعمق العلمي والفكري، والتي غالباً لا تتوفر في المنهج المدرسي العادي، والمنهاج الإثرائي للطلبة الموهوبين هو اي إضافة إلى المنهاج العادي الذي يدرسه أقرانهم في مدارس التعليم العام، وقد تكون هذه الإضافة عمودية أو افقية أو كلاهما، بحيث تكون قادرة على استثارتهم وتحدي قدراتهم، واستخراج الإبداع منهم.

ويعد الأنموذج الإثرائي المدرسي الشامل من أكثر النماذج استخداماً لتخطيط مناهج الموهوبين في العالم، لأنه الأكثر قبولاً، والأقل تكلفة، والأكثر فاعلية في تحسين نوعية التعليم في المدرسة بشكل عام (الخطيب، 2007)، ويعود تاريخ الأنموذج الإثرائي المدرسي الشامل إلى عام 1970، حيث تتلخص هذه الرؤية في أن المدارس أماكن لتنمية الموهبة، وتبني هذه الرؤية على أساس أن كل فرد له دور مهم عليه القيام به من أجل تنمية مجتمعه، وأن هذا الدور يمكن أن يتطور إذا أتاحت المدرسة الفرص، والموارد، والتشجيع لكل طالب ليصل إلى أعلى مستويات تنمية موهبته.

ويعتبر الإثراء هو الطريقة التي يتم بمقتضاها تحوير المنهج المعتاد للطلاب العاديين بطريقة مخططة هادفة، وذلك بإدخال خبرات تعليمية، وأنشطة إضافية لجعله أكثر اتساعاً وتنوعاً وعمقاً وتعقيداً، بحيث يصبح أكثر تحدياً واستثارة لاستعدادات الموهوبين، وإشباعاً لاحتياجاتهم العقلية والتعليمية. ووصف (جروان، 2004) إثراء المنهاج بأنه إجراء تعديلات أو إضافات على محتوى المناهج أو أساليب التعليم أو مخرجات التعلم من دون أن يترتب على ذلك اختصار للمدة الزمنية اللازمة عادة للانتهاء من مرحلة دراسية، أو انتقال الطلاب المستهدفين من صف إلى صف أعلى، ويأخذ إثراء المنهج الدراسي المعتاد وإغنائه بخبرات وأنشطة تعليمية إضافية العديد من الصور أو البدائل من بينها توسيع المنهج الدراسي أو تعميق محتواه، ويشمل ذلك: إضافة وحدات، أو تقديم موضوعات مناسبة جديدة لموضوعات المنهج الأصلي، التي يدرسها الطلاب فعلا في مقرر أو عدة مقررات، وبتعميق محتوى مجال ما من مجالات المنهج المقرر، أو وحدات دراسية معينة موجودة في المنهج الأصلي، وإعطاء بعض التطبيقات، أو المشكلات الواقعية التي تسمح للطلاب بمزيد من التفكير الناقد والإبداعي وتنمية مقدراتهم على حل المشكلات.

وتنقسم مراحل إعداد منهج الموهوبين إلى عدة مستويات، وهي (السرور، 2003، 119):

1- مستوى بناء شجرة الموضوع: وتعد من أساسيات تعليم الطلاب الموهوبين بحيث ينبثق تعليمهم حول أي موضوع، من خلال فلسفة عملية واضحة متدرجة من الأبسط فالأصعب.
2- مستوى ماذا: ويهتم هنا بالمفاهيم والمصطلحات وتوضيحها عند التدريس.
3- مستوى عن: وهذا المستوى أكثر تقدماً وصعوبة وتعقيداً لأنه يشمل محتوى الموضوع.
4- مستوى كيف: أثناء تعليم الموهوبين ينبغي أن يكون المعلم موجهاً وليس ملقناً.
5- مستوى البحث: وفيه ينتقل الطالب من متلق ومختبر وناقل للمعرفة إلى منتج يضيف الجديد إلى ما هو معروف.

ويؤكد (المعايطة والبواليز، 2004، 232) على إن المنهج الإثرائي للطلبة المتفوقين لا بد من تنظيم نوعين من المنهاج الإضافي، يهدفان إلى التعمق في المادة: أي زيادة المعرفة بالمادة المتصلة جوهرياً بالمنهاج والتوسع في المادة: أي توسيع معرفة الطالب بمواد أخرى لها علاقة جانبية بموضوعات المنهاج.

نماذج من مناهج الموهوبين

أورد الأب النظري في مجال الموهوبين مثل (الجهني، 2008 وSheets,2008، وKaplan, 2009 و Hertberg-Davis,2009) العديد من نماذج المناهج المناسبة للموهوبين والمتفوقين، مع العلم لا يوجد منهج واحد مناسب لجميع الموهوبين، ومن هذه النماذج:

1- الأنموذج الإثرائي المدرسي الشامل.
2- الأنموذج الإثرائي الفاعل.
3- أنموذج المنهج المبني على المحتوى لباسكا Baska.
4- أنموذج المنهاج المبني على المفاهيم الإركسونErickson .
5- أنموذج المنهاج الموازي لتوملنسونTomlinson.

خصائص مناهج الموهوبين والمتفوقين:

ترتكز خصائص المنهج الإثرائي على ضرورة تطابقها مع خصائص هؤلاء الطلبة، ووضعت (McGrail ,1998) عدة معايير المناهج المتفوقين، منها: أن تلبي القدرات التعلمية للمتفوقين، وتلبي معدلات سرعة تعلمهم، وتمنحهم المصادر والوقت للاستزادة حول بعض الموضوعات التي تنال اهتماماً خاصاً لديهم. وتتابع (McGrail) أنه يمكن لمعلمي الموهوبين تحقيق هذه المعايير من خلال تكييف التدريس، والتعيينات خارج الحصة، وبرامج التعلم الخاصة لكل موهوب على حده. وهناك افتراضات على مخططي مناهج الموهوبين مراعاتها عند تخطيط هذه المناهج، أشارت لها (السرور، 2003) و(Sheets,2008) وأهمها الآتي (الغامدي، 2019):

1- منهج المدرسة العادية تم تخطيطه للطلاب العاديين، وفي كثير من الأحيان يكون غير ملائم للطلاب الموهوبين.
2- ينقل منهاج الموهوبين التلاميذ من مبتدئين إلى خبراء في التخصص.
3- يساعد منهج الموهوبين التلاميذ على الإمساك بقوة بالمسائل والقضايا الشائكة.
4- يخطط منهج الموهوبين في ضوء احتياجاتهم بدلاً من الإضافة أو الحذف في المناهج المعدة للطلاب العاديين.
5- يعد التلاميذ إلى عصر تتسع فيه المعارف، وتتصارع التغيرات في جميع المجالات.
6- عملية تطوير المنهج للموهوبين، تعتبر عملية طويلة الأمد، وتتضمن تكييف المنهج الحالي وتعديله واعتماده على نتائج البحث العلمي في ميدان الموهوبين، كما انها تساعد في تطوير منهج جديد.

7- تصاغ وثيقة منهج الموهوبين، وتوزع على كافة الفئات ذات العلاقة بتطوير المنهج.
8- المنهج لا بد أن يفيد كافة الموهوبين بتعدد فئاتهم وبشكل موسع.

وأشار (الجهني، 2008) إلى أن لإثراء المنهاج مجموعة من الأهداف، يمكن إيضاحها فيما يلي:

1- توفير خبرات تربوية عميقة وواسعة إلى جانب المنهج المعتاد لتنمية قدرات الموهوبين العقلية.
2- التركيز على تنمية مهارات التفكير النوعية التي تساعد على فهم المبادئ الأساسية لإصدار التعميمات بدلاً من التركيز على مهارات التفكير الكمية للحقائق.
3- التأكيد على عمليات التعلم بدلا من التأكيد على المحتوى.
4- ترتيب المعلومات المقدمة في المنهج ترتيبا أفقيا.
5- التركيز على الكيف وليس على الكم، أي أنه من الأفضل أن يحدد ثلاثة حلول لمشكلة واحدة بدلاً من أن يحل ثلاث مشكلات متشابهة.

ثانياً- الدراسات السابقة:

من أهم الدراسات ذات الصلة بموضوع الطلبة الموهوبين والمتفوقين والمناهج الدراسية المقدمة لهم حيث هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت طبيعة هذه المناهج وتقيمها وفيما يلي عرض لهذه الدراسات مقسمة الى دراسات عربية وأجنبية:

أ- دراسات سابقة بالعربية:

- **دراسة (الرسام، 2019)** هدفت التعرف على اتجاهات مديري المدراس نحو التسريع الأكاديمي في المدارس الابتدائية في الكويت وبيان أسباب عدم استخدام التسريع الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من 100 مديرة ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت نحو التسريع الأكاديمي للطلبة الموهوبين حصلت على متوسط (3.49) من (5)، جاءت بدرجة متوسطة، كما تبين عن وجود عدة أسباب تقف وراء عدم استخدام التسريع الأكاديمي في المدارس الابتدائية في دولة الكويت، وقد حصلت على متوسط (3.61) من (5) وجاءت بدرجة متوسطة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري المدراس الابتدائية في دولة الكويت نحو التسريع الأكاديمي للطلبة الموهبين تبعاً (للجنس، والمؤهل العلمي).
- **دراسة (عيسي، 2015)** هدفت للتعرف على واقع المناهج الإثرائية بمدارس الموهبة والتميز بالمرحلة الثانوية (ولاية الخرطوم)، وكان المجتمع المستهدف بالدراسة معلمو ومعلمات المرحلة الثانوية بمدارس الموهبة والتميز بولاية الخرطوم، حيث أخذ المجتمع كله وتعداده (52) معلماً ومعلمه كعينة للدراسة، وتوصلت هذه الدراسة لعدد من النتائج اهمها: اتفاق أهداف المناهج الإثرائية بمدارس الموهبة والتميز مع أهداف المرحلة الثانوية وأهداف المواد الدراسية واحتوائها على قدر كاف من مستويات الاهداف المختلفة (معرفية، وجدانية، نفس حركية) ومحتوى المناهج الإثرائية يسمح باستخدام أكثر من طريقة تدريس، ويتصف بالشمول، واستخدام الوسائل التعليمية يرتبط بموارد البيئة، وأساليب التقويم تشتمل على الاختبارات الشهرية، والتدريبات، وتتميز طرق التدريس بمساعدة الطلاب علي الاستنباط، ويتم اختيار المعلم على أسس معينة منها الكفاءة الاكاديمية والتمتع بخبرات طويلة وتدريبه قبل الالتحاق بالعمل وفي اثناء العمل.
- **دراسة (الزعبي، وبني عبد الرحمن، 2011)** هدفت التعرف على مستوى فاعلية مركز رعاية الموهوبين والموهوبات من وجهة نظر الطلبة الملتحقين به، وقد تكونت عينة الدراسة من(130) طالباً وطالبة ملتحقين بمركز رعاية

الموهوبين والموهوبات بمنطقة نجران في المملكة العربية السعودية ولقياس مستوى فاعلية المركز فقد وأشارت النتائج إلى فاعلية مركز رعاية الموهوبين والموهوبات، بحيث كان أعلى المتوسطات الحسابية لمجال المعلمين، يليه خصائص المركز وأخيراً مجال الأنشطة الإثرائية، في حين أن نتائج تحليل التباين الثنائي (Avova) لم تشر عن وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس والمرحلة التعليمية او التفاعل بينهما.

- **دراسة (محمد وعبيدات، 2010)** هدفت التعرف على أثر استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (68) تلميذاً وتلميذة، قسموا إلى أربع مجموعات، تجريبية وضابطة درست وحدات الضرب والقسمة والكسور. وقد درست المجموعة التجريبية وحدات (الضرب والقسمة والكسور) للصف الثالث الأساسي باستخدام الألعاب التربوية المحوسبة، في حين درست المجموعة الضابطة الوحدات نفسها بالطريقة التقليدية، وتم تطوير اختبار تحصيلي في الوحدات المذكورة من مبحث الرياضيات لقياس التحصيل المباشر والمؤجل، وكان ذا صدق وثبات كافيين، ثم تطبيقه على عينة الدراسة، وأجريت التحليلات الإحصائية المناسبة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل المباشر والمؤجل، تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق دال إحصائياً في التحصيل المباشر والمؤجل، تعزى للجنس والتفاعل بين الطريقة والجنس. وقد أوصت الدراسة بتوظيف الألعاب التربوية المحوسبة في تدريس الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي للذكور والإناث.
- **دراسة (البلوي، 2010)** هدفت لاستقصاء فاعلية برنامج تدريبي مستند الى الأنشطة الفنية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي وخفض السلوك النمطي لدى عينة من أطفال التوحد في الأردن، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أطفال ومؤسسات التربية الخاصة المعنية بالتوحد في مدينة عمان والبالغ عددهم (46) طفلا وطفلة، في المرحلة العمرية من (4-6) سنوات، وأسفر التحليل الإحصائي للبيانات عن النتائج التالية عن وجود فروق دالة احصائيا في نمو مهارات التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- **دراسة (الزعبي، 2010)** هدفت للتعرف على أثر الأنشطة الإثرائية على تحصيل الطلبة المتفوقين، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي التحقوا في مركز ريادي الكورة، الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم تطوير اختبار تحصيلي لمواد اللغة العربية والإنجليزية والرياضيات والعلوم والإرشاد والتفكير بحيث طبق على أفراد عينة الدراسة كاختبار قبلي – بعدي، وأشارت نتائج اختبار (ت) عن وجود فروق على الاختبار عن وجود فروق على (ANOVA) التحصيلي البعدي يعزى للأنشطة الإثرائية، ولم تشر نتائج تحليل التباين الأحادي الاختبار التحصيلي البعدي يعزى للجنس.
- **دراسة (البدير وباهيري، 2010)** هدفت إلى تقويم برنامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المسئولين والمشرفين على البرنامج، وكشفت الدراسة أن البرنامج له العديد من الإيجابيات، وبينت كفاية البرنامج التأهيلي للمعلمين، وصاحبه ظهور عدد من المعوقات أبرزها: عدم وضوح رؤية بالنسبة للمنهاج، والتوزيع الجغرافي السيئ للمدارس، وعدم وجود مختبرات علمية، وعدم الإلمام بأدوات القياس، وأكدت الدراسة على ضرورة رصد الميزانيات مع توفير الإمكانات للبرنامج.
- **دراسة (المحارمه، 2009)** هدفت إلى تقييم برامج مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري مدارس الملك عبد الله الثاني وعددهم (3) و(135) معلماً ومعلمة و(36) طالباً وطالبة من الصفين العاشر، والحادي عشر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن السياسات العامة والمحكات والإجراءات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين، والمناهج الإثرائية المستخدمة،

وشروط اختيار المعلمين جاءت متطابقة بدرجة منخفضة مع المعايير العالمية، كما بينت أن المعلمين لم يخضعوا لدورات تدريبية كافية.

- **دراسة (المالكي، 2008)** هدفت التعرف على استخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات على أداء تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا وتلميذة في مدارس مكة المكرمة، وتم اختيارهم بطريقة قصدية على ترشيح المعلمين لوجود صعوبات تعلم الرياضيات بناء لديهم، وتم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأشارت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي في التحصيل والأداء لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بنمط التعلم المحوسب.
- **دراسة (جروان، 2001)** هدفت التعرف على تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين مدرسة اليوبيل أنموذجاً. وقد توصلت الدراسة إلى أن تنوع البرامج المتوافرة لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في الأردن على الرغم من حداثتها، إلا أنها تولي اهتماماً خاصاً بتلك الفئة، وأن البرامج التربوية المعدة للطلبة المتفوقين تنحصر في أحد بديلين: إما التسريع وإما الإثراء، وأظهرت الدراسة بعض الأساليب التي تستخدم في تقييم الطلبة في مدرسة اليوبيل أبرزها: ملف الطالب، تقييم الرفاق، التقييم الذاتي، والمشاركة في مناقشات الصف ونشاطاته.

ب- دراسات سابقة بالإنجليزية:

- **أجرت البلعاوي (Al-Bal'awi,2005)** دراسة للتعرف إلى أثر الأنشطة الإثرائية في اللغة الانجليزية على تحصيل الطلبة الملتحقين في المراكز الريادية، وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر لأساسي الملتحقين في المراكز الريادية في إربد الأولى والثانية وبني كنانة والرمثا، الأردن، والبالغ عددهم (86) طالباً وطالبة. قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي في مساق اللغة الانجليزية بحيث طبق على أفراد الدراسة كاختبار قبلي –بعدي. أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات أداء الطلبة على الاختبار البعدي يعزى للأنشطة الإثرائية، بينما يوجد فروق على الاختبار التحصيلي البعدي يعزى للجنس ولصالح الإناث.
- **أما دراسة الخطيب (Al-Khateeb 2003)** فهدفت إلى تقويم برنامج اللغة الانجليزية في المراكز الريادية وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الطلبة المتفوقين ومن (360) طالباً وطالبة ملتحقين في المراكز الريادية في محافظة إربد، الأردن وقد تم تصميم استبانة وزعت على الطلبة والمعلمين، وقد دلت النتائج إلى فاعلية الأنشطة الإثرائية المطبقة في مساق اللغة الانجليزية، وإن معلمي اللغة الانجليزية مؤهلين للتدريس في هذه المراكز.

ما يميز الدراسة عن الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة عن الدراسات بكونها من الدراسات الحديثة التي تبحث في موضوع الدراسة الحالي حيث دراسة (الرسام، 2019) التي هدفت التعرف على اتجاهات مديري المدراس نحو التسريع الأكاديمي في المدارس الابتدائية في الكويت وبيان أسباب عن عدم استخدام التسريع الأكاديمي، ودراسة عيسي، الهام عيسى عثمان (2015) وهدفت التعرف على واقع المناهج الإثرائية بمدارس الموهبة والتميز بالمرحلة الثانوية (ولاية الخرطوم)، ودراسة الزعبي، سهيل محمود وبني عبد الرحمن، مجدولين سلطان (2011) وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية مركز رعاية الموهوبين والموهوبات من وجهة نظر الطلبة الملتحقين به، وقد أجرى الزعبي (2010) هدفت التعرف

على أثر الأنشطة الإثرائية على تحصيل الطلبة المتفوقين، ودراسة البدير وباهيري (2010) هدفت إلى تقويم برنامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المسؤولين والمشرفين على البرنامج، ودراسة المحارمه (2009) هدفت إلى تقييم برامج مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين، كما أجرت البلعاوي (Al-Bal'awi,2005) دراسة للتعرف على أثر الأنشطة الإثرائية في اللغة الانجليزية على تحصيل الطلبة الملتحقين في المراكز الريادية، فيما تختلف الدراسة الحالية بكونها تسعى لتقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين في الكويت وفق المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين، واستفادت الحالية من السابقة في منهجية الدراسة وعرض نتائج الدراسة.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهجية الدراسة:

تحقيقاً لهدف الدراسة، وهي دراسة وصفية تحليلية تم استخدام منهج المسح الإجتماعي، وإجراء مسح مكتبي والاطلاع على الأدب السابق لأجل بلورة الإطار النظري واعتبار ما كتبه السابقين والبدء من حيث وصلوا واعتباره رافداً معرفياً من روافد الدراسة، وقد تم إجراء المسح الاستطلاعي الشامل من خلال تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من أداة الدراسة التي تم تطويرها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة الموهوبين والمقبولين في المدارس الكويتية المختصة برعاية الموهوبين وتم اختيار (6) مدارس، وتم توزيع المقياس على عينة مكونة من (175) طالب وطالبة. كما تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلاب الموهوبين في المدارس الكويتية والبالغ عددهم (96) معلماً ومعلمة والذين أجابوا على مقياس تقدير لتقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية وتم توزيع المقياس على عينة مكونة من (66) معلماً ومعلمة، والجدول التالي يوضح التوزيع النسبي لأفراد عينة المعلمين حسب المتغيرات الشخصية:

جدول (1) التوزيع النسبي لأفراد عينة المعلمين حسب المتغيرات الشخصية (ن=66)

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	31	%47.0
	انثى	35	%.53
الخبرة	اقل من سنة	13	%19.7
	1-3 سنوات	22	%33.3
	أكثر من 3 سنوات	31	%47.0

من خلال بيانات الجدول يتبين أن الذكور من المعلمين بلغت نسبهم (47.0%) في حين بلغت نسبه الإناث من المعلمات (53%)، وهذا يشير الى تقارب بين فئتي العينة أما بالنسبة للخبرة فبلغت نسبة من خبرتهم اقل من سنة (19.7%) في حين كانت كان نسبة من خبرتهم في هذا المجال ما بين (1- 3سنوات) (33.3%) أما الفئة الأعلى فكانت بنسبة (47.0%) لمن خبرتهم أكثر من 3سنوات.

التوزيع النسبي لأفراد عينة الطلبة حسب المتغيرات الشخصية (ن=175)

جدول (2) التوزيع النسبي لأفراد عينة الطلبة حسب المتغيرات الشخصية (ن=175)

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	80	%45.7
	انثى	95	%54.3
عدد سنوات الالتحاق بالمدرسة	اقل من سنة	24	%13.7
	1-3 سنوات	39	%22.3
	أكثر من 3 سنوات	112	%64.0

من خلال بيانات جدول (2) يتبين أن الذكور من الطلبة بلغت نسبهم (45.7%) في حين بلغت نسبة الإناث من الطالبات (54.3%) أما من حيث عدد سنوات الالتحاق بالمدرسة فقد بلغت نسبة من التحق بالمدرسة منذ اقل من سنة فقد بلغت (13.7%) في حين بلغت نسبة من التحق بالمدرسة ما بين (1-3 سنوات) بلغت (22.3%) وكانت نسبة من التحق بالمدرسة منذ أكثر من 3 سنوات (64.0%)

أداة الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على تكييف مقياس لتقييم برامج الموهوبين استناداً للمعايير العالمية والتي قام بتكيفها على البيئة العربية د. فتحي عبد الرحمن جروان (2011) ومقياس تقدير لتقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية، والمكون من (13) عبارة لتقيس تقدير الطلبة للبرامج الإثرائية فيما تم صياغة (24) عبارة لتقييم برامج الموهوبين من وجهة نظر المعلمين.

وصممت أداة الدراسة على شكل الاستبانة على غرار مقياس ليكرت (Likert) الخماسي؛ وذلك على النحو الآتي: (اوافق بشدة؛ 5 درجات، اوافق؛ 4 درجة، غير متأكد؛ 3 درجات، لا اوافق؛ درجتين، لا أوافق بشدة؛ درجة واحدة)، ولغايات تحديد درجة الوعي سواء على مستوى العبارة أو المجال او المقياس تم اعتماد الاوزان التالية:

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي
مرتفعة	5.00-3.68
متوسطة	3.67-2.34
منخفضة	2.33-1.00

صدق الأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين الأكاديميين ذوي الاختصاص في عدد من الجامعات الكويتية وعددهم (9) محكمين، من اجل التعرف على صدق الأداء لمساعدة الباحث على معالجة مشكلة الدراسة، وكذلك التأكد من سلامة لغتها، وانسجام عباراتها مع أهداف الدراسة، وذلك بغرض معرفة آرائهم والاستفادة من خبراتهم، وللتأكد من درجة ملائمة صياغة العبارات لغويا، ومحتوى الأسئلة ومدى شموليتها وتغطيتها للموضوع المبحوث، وإبداء أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة، سواء أكان بالحذف أم الإضافة أم التغيير، وقد تم الأخذ بملاحظات السادة المحكمين، حيث تم تعديل بعض العبارات وتصحيح الأخطاء المطبعية والاملائية وتم اعتما نسبة (80%) من موافقة المحكمين في تعديل العبارات. وقد بينت دراسة فتحي جروان أن معاملات ثبات أدوات الدراسة (ألفا) على النحو الآتي:

- معامل ثبات استبانة تقييم نظام قبول الطلبة وطريقة ترشيحهم لبرامج الموهوبين (0.89).
- معامل ثبات استبانة تقييم المناهج الإثرائية (0.90).
- معامل ثبات استبانة تقييم نظام اختبار المعلمين وتدريبهم (0.83).

الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا:

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الدراسة، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات لعينة المعلمين (0.741)، ولعينة الطلاب بلغت (0.785)، مما يشير الى ثبات أداة الدراسة.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والمجال الذي تنتمي اليه كما هي موضحة في الجدولين (3،4) التالي:

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات تقييم برامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين

العبارة	معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمجال	معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمتغير
a1	0.602	0.682
a2	0.581	0.711
a3	0.565	0.421
a4	0.726	0.584
a5	0.761	0.571
a6	0.797	0.612
a7	0.786	0.685
a8	0.763	0.646
a9	0.792	0.677
a10	0.785	0.660
a11	0.745	0.636
a12	0.799	0.652
a13	0.326	0.457

تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات تقييم لبرامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين والدرجة الكلية لكل مجال بين (0.326-0.799)، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمتغير بين (0.421-0.711) وهي معاملات ارتباط دالة احصائياً.

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات مقياس تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة

العبارة	معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمجال	معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمتغير
B1	0.375	0.316
B2	0.552	0.290
B3	0.321	0.359
B4	0.595	0.281
B5	0.566	0.265
B6	0.365	0.002

العبارة	معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمجال	معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمتغير
B7	0.267	0.027
B8	0.343	0.141
B9	0.282	0.079
B10	0.434	0.283
B11	0.780	0.541
B12	0.721	0.467
B13	0.498	0.236
B14	0.703	0.436
B15	0.634	0.499
B16	0.645	0.428
B17	0.603	0.437
B18	0.719	0.503
B19	0.810	0.633
B20	0.686	0.726
B21	0.804	0.781
B22	0.642	0.676
B23	0.756	0.768
B24	0.739	0.564

تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات مقياس تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة والدرجة الكلية لكل مجال بين (0.267-0.810)، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمتغير بين (0.002-0.781) وهي معاملات ارتباط دالة احصائياً.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences - SPSS كما يلي:

أولا: أساليب الإحصاء الوصفي Descriptive Statistic Measures: لغايات وصف خصائص عينة أفراد الدراسة الديموغرافية والوظيفية، والتعرف على اتجاهات افراد العينة نحو متغيرات الدراسة، والتي تشمل:

النسب المئوية: لقياس التوزيعات التكرارية النسبية لخصائص أفراد العينة.

الوسط الحسابي: لقياس متوسط إجابات المبحوثين عن عبارات الاستبانة.

الانحراف المعياري: لقياس مدى تشتت الإجابات عن وسطها الحسابي.

ثانيا: الإحصاء التحليلي: ستتم معالجة البيانات التي جمعت عن طريق الاستبانة باستخدام حزمة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واشتملت على الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الاتّساق الداخلي (كرونباخ ألفا Cronbach Alpha) لقياس ثبات أداة الدراسة وهي الاستبانة.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة.
- تحليل التباين الاحادي.
- معاملات ارتباط بيرسون.

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

- **نتائج السؤال الأول:** ما درجة التقييم لبرامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس تقييم لبرامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين (ن=66)

م	العبارة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أهداف المنهاج الإثرائي وغاياته واضحة ومحددة.	12	3.39	1.05	متوسطة
2	يركز المنهاج الإثرائي على عمليات التفكير العليا.	13	3.39	1.11	متوسطة
3	يوفر المنهاج الإثرائي خبرات تحقق التكامل بين المجالات الدراسية المختلفة.	4	3.61	1.09	متوسطة
4	تتوفر مناهج إثرائية لجميع المواد الدراسية الأساسية.	3	3.68	1.10	مرتفعة
5	المنهاج الإثرائي مكتوب ومتوفر لدى المعلمين.	1	3.94	0.99	مرتفعة
6	تتوافر وسائل تقنية ومصادر تعليمية لتطبيق المناهج الإثرائية.	2	3.68	0.91	مرتفعة
7	يشارك المعلمون في تطوير المنهاج الإثرائي.	9	3.42	1.15	متوسطة
8	يتم تطوير المنهاج الإثرائي بعد تحليل ومراجعة خبرات المنهاج الرسمي المقرر.	5	3.58	1.14	متوسطة
9	تتضمن وحدات المنهاج الإثرائي أدلّة لإرشاد المعلم في تطبيقها.	6	3.58	1.18	متوسطة
10	يتميز المنهاج الإثرائي بالتتابع والاستمرارية.	7	3.45	1.19	متوسطة
11	يتضمّن المنهاج الإثرائي متطلبات للدراسة الحرة وإجراء البحوث.	11	3.41	1.08	متوسطة
12	يشارك الطلبة في تحديد بعض موضوعات المنهاج الإثرائي التي تنسجم مع ميولهم واهتماماتهم.	8	3.44	1.12	متوسطة
13	تخضع المناهج الإثرائية لعمليات مراجعة وتقييم بعد تطبيقها من قبل المعلمين والطلبة.	10	3.42	1.20	متوسطة
	الدرجة الكلية	---	3.54	0.55	متوسطة

يلاحظ من جدول (5) وجود درجة متوسطة من تقييم برامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين بشكل عام، حيث بلغ متوسط الاجابات الكلي (3.54) وبانحراف معياري (0.55)، وعلى مستوى عبارات التقييم نلاحظ أنها جميعها جاءت بدرجة متوسطة باستثناء ثلاث عبارات جاءت بدرجة مرتفعة هي ذات الارقام (5، 6، 4)، حيث جاءت العبارة (5) باعلى درجة تقييم بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.99) والتي تنص على "المنهاج الإثرائي مكتوب ومتوفر لدى المعلمين"، ثم العبارة رقم (6) بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.91) والتي تنص على "تتوافر وسائل تقنية ومصادر تعليمية لتطبيق المناهج الإثرائية"، وفي الدرجة الثالثة جاءت العبارة رقم (4) بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (1.10) والتي تنص على "تتوفر مناهج إثرائية لجميع المواد الدراسية الأساسية". فيما جاءت العبارة رقم (2) في الدرجة الاخيرة من حيث الوعي بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (1.11) والتي تنص على "يركز المنهاج الإثرائي على عمليات التفكير العليا"، وهي العبارات التي تشير إلى أن المنهاج الإثرائي مكتوب ومتوفر لدى المعلمين، وتتوافر وسائل تقنية ومصادر تعليمية لتطبيق المناهج الإثرائية، وتتوفر مناهج إثرائية لجميع المواد الدراسية الأساسية، فيما جاءت أقل درجات التقييم على العبارة التي تشير إلى أن المنهاج الإثرائي يركز على عمليات التفكير العليا، مما يشير إلى أن المعلمين أن البرامج الإثرائية المقدمة في دولة الكويت جيدة، ولكن ليس بالمستوى الذي يرقى إلى توقعات المعلمين، ومن الممكن أن يعود ذلك إلى ضعف المناهج وعدم

مواكبتها للمعايير العالمية أو إلى كون أهداف المناهج وطرق تدريسها غير واضحة بالنسبة للمعلمين أو الطلبة أو إلى كون المناهج لا تشجع على التفكير والإبداع لدى المعلمين وضعف عمليات التطوير والتحديث للمناهج الإثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين في المدارس الكويتية.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة **(الرسام، 2019) التي** توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت نحو التسريع الأكاديمي للطلبة الموهوبين جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة **(جروان، 2001)** وأن البرامج التربوية المعدة للطلبة المتفوقين تنحصر في أحد بديلين: إما التسريع وإما الإثراء، وأظهرت الدراسة بعض الأساليب التي تستخدم في تقييم الطلبة في مدرسة اليوبيل أبرزها: ملف الطالب، تقييم الرفاق، التقييم الذاتي، والمشاركة في مناقشات الصف ونشاطاته.

- **نتائج السؤال الثاني:** ما درجة التقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة؟

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة (ن=175)

م	العبارة	الرتبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	البرنامج يعمّق فهمي للمعارف والمهارات الأساسية.	18	3.33	1.24	متوسطة
2	البرنامج يساعدني على تطوير فهمي لذاتي وتدريبي على مهارات الاتصال الفعال.	13	3.41	1.28	متوسطة
3	البرنامج يبرز مواهب الطلبة وينميها ويهيئ الفرص التعليمية الملائمة لهم.	9	3.47	1.23	متوسطة
4	البرنامج يقدم أنشطة إثرائية تطويرية اختيارية وإجبارية لتنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة.	12	3.43	1.18	متوسطة
5	البرنامج يساعد الطلبة على تطوير شخصية قادرة على التكيف لمواجهة التحدي.	14	3.36	1.25	متوسطة
6	البرنامج يعمل على تهيئة قيادات واعدة في شتى المجالات.	17	3.33	1.14	متوسطة
7	البرنامج يعمل على تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلبة.	21	3.26	0.99	متوسطة
8	البرنامج يعمل على تطوير وتنمية اهتمامات وقدرات الطلبة في العلوم والرياضيات.	20	3.26	1.04	متوسطة
9	البرنامج يعمل على تنمية وتطوير استعدادات الطلبة القيادية والإبداعية.	22	3.23	1.16	متوسطة
10	البرنامج يعمل على تطوير وتعميق النظرة الشمولية للمستقبل والتخطيط له بشكل علمي سليم.	11	3.45	1.30	متوسطة
11	يركز المنهاج الإثرائي والنشاطات على عمليات التفكير العليا.	8	3.47	1.24	متوسطة
12	يتضمّن المنهاج الإثرائي متطلبات للدراسة الحرة وإجراء البحوث.	3	3.55	1.15	متوسطة
13	يشارك الطلبة في تحديد بعض موضوعات المنهاج الإثرائي التي تنسجم مع ميولهم واهتماماتهم.	6	3.50	1.25	متوسطة
14	يتمّ تنظم حملة توعية سنوية في المجتمع المحلي حول إجراءات القبول والمواد الدراسية التي تُقدّم.	15	3.35	1.27	متوسطة
15	يستخدم المعلمون أساليب متنوعة في تقييم تحصيل الطلبة.	1	3.61	1.21	متوسطة
16	المعلمون على وعي تام بخصائص وحاجات ومشكلات الطلبة الموهوبين.	2	3.56	1.15	متوسطة

م	العبارة	الرتبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
17	يتقن المعلمون استخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم	7	3.47	1.14	متوسطة
18	المصادر التعليمية المتوافرة من أجهزة ومستلزمات لمختبرات العلوم والحاسوب كافية وحديثة.	10	3.45	1.15	متوسطة
19	تتوافر في البرنامج خدمات الدعم الفني والصيانة لأجهزة الحاسوب والمختبرات بصورة منتظمة.	5	3.54	1.10	متوسطة
20	تنظّم إدارة البرنامج لقاءات دورية مع أولياء الأمور، وتحرص على مشاركتهم في النشاطات التربوية.	19	3.30	1.09	متوسطة
21	يوجد في البرنامج باص لنقل الطلبة وتنفيذ برامج النشاطات والرحلات والزيارات العلمية.	24	2.99	1.20	متوسطة
22	تقيم إدارة البرنامج علاقات عمل وتبادل خبرات وزيارات مع البرامج الأخرى الخاصة بالموهوبين.	4	3.55	1.13	متوسطة
23	يقيم البرنامج علاقات تعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي لدعم وتطوير النشاطات الصفية واللاصفية.	23	3.19	1.21	متوسطة
24	تتضمن مناهج البرنامج نشاطات يُكلّف بها الطلبة لخدمة المجتمع المحلي.	16	3.33	1.21	متوسطة
	الدرجة الكلية	---	3.39	0.48	متوسطة

يلاحظ من جدول (6) وجود درجة متوسطة من تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة بشكل عام، حيث بلغ متوسط الاجابات الكلي (3.39) وبانحراف معياري (0.48)، وعلى مستوى عبارات التقييم نلاحظ أنها جميعها جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاءت العبارة (15) بأعلى درجة تقييم بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (1.21) والتي تنص على "المعلمون على وعي تام بخصائص وحاجات ومشكلات الطلبة الموهوبين"، فيما جاءت العبارة رقم (21) في الدرجة الاخيرة بمتوسط حسابي (2.99) وانحراف معياري (1.20) والتي تنص على "يوجد في البرنامج باص لنقل الطلبة وتنفيذ برامج النشاطات والرحلات والزيارات العلمية"، وعلى مستوى عبارات التقييم نلاحظ أنها جميعها جاءت بدرجة متوسطة، مّما يشير عن وجود درجة تقييم ضعيفة فيما يتعلق بتقييم الطلبة للمناهج الإثرائية ويظهر ذلك من خلال مستوى وعي المعلمون بخصائص وحاجات ومشكلات الطلبة الموهوبين، وقد يعزى ذلك إلى كون المناهج الإثرائية لا تلبي طموحات وتوقعات الطلبة الموهوبين في دولة الكويت، ولا تشجعهم على إبراز مواهبهم وقدراتهم العلمية ولا تشجع على تنمية مهارات الطالب العلمية وإجراء البحوث، وقد يعود ذلك إلى عدم تطوير المناهج الإثرائية للطلبة، وعدم تدريب المعلمين على التعامل معها بشكل صحيح.

وهذا يختلف مع دراسة (عيسي، 2015) التي بينت وجود اتفاق أهداف المناهج الإثرائية بمدارس الموهبة والتميز مع أهداف المرحلة الثانوية وأهداف المواد الدراسية واحتوائها على قدر كاف من مستويات الاهداف المختلفة (معرفية، وجدانية، نفس حركية) ومحتوى المناهج الإثرائية يسمح باستخدام أكثر من طريقة تدريس، ويتصف بالشمول. ودراسة (المحارمه، 2009) أشارت نتائج الدراسة إلى أن السياسات العامة والمحكات والإجراءات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين، والمناهج الإثرائية المستخدمة، وشروط اختيار المعلمين جاءت متطابقة بدرجة منخفضة مع المعايير العالمية، ودراسة (البدير وباهيري، 2010) التي كشفت أن البرنامج له العديد من الإيجابيات، وبينت كفاية البرنامج التأهيلي للمعلمين، نتيجة لعدم وضوح رؤية بالنسبة للمنهاج، والتوزيع الجغرافي السيئ

للمدارس، وعدم وجود مختبرات علمية. دراسة الخطيب (Al-Khateeb 2003) وقد دلت النتائج إلى فاعلية الأنشطة الإثرائية المطبقة في مساق اللغة الانجليزية، وإن معلمي اللغة الانجليزية مؤهلين للتدريس في هذه المراكز.

- **نتائج السؤال الثالث:** ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين في الكويت وفق المعايير العالمية لبرامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة؟

جدول رقم (7) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفروق في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين في الكويت وفق المعايير العالمية لبرامج الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والطلبة.

الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
طلبة	175	3.39	0.48	2.028-	239	*0.044
معلمين	66	3.54	0.54			

* الفروق دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من بيانات الجدول (7) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين في الكويت وفق المعايير العالمية لبرامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.028) والدلالة الاحصائية لها (0.044) والفروق لصالح المعلمين، ويمكن تفسير ذلك كون المعلمين أقدر على التعامل مع هذه المناهج بسبب خبرتهم ومعرفتهم، بالإضافة إلى كون الطالب في هذه المرحلة غير قادر على امتلاك المهارات والمعرفة اللازمة لتقييم المناهج بينما المعلم يكون لديه إطلاع على المناهج الإثرائية ولديه خبرة في مجال تدريسها لذلك يكون أقدر على تقييمها، وقد يعزى 1لك إلى قصر الفترة الزمنية التي يدرس فيها الطلبة في مدارس الموهوبين وتقارب وجهات النظر بين الطلبة حول تقييم المناهج الإثرائية المقدمة للطلبة في المدارس الكويتية، وأن كانت تتكون لدى الطلبة انطباعات معينة حول المناهج الإثرائية في بداية دراستهم في مدارس الموهوبين.

- **نتائج السؤال الرابع:** ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة التقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة باختلاف الجنس، وعدد سنوات وجود الطالب في المدرسة؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقًا لمتغيرات الدراسة: الجنس وسنوات الوجود في المدرسة، ومن ثم اجراء اختبار الفروق باستخدام تحليل التباين الاحادي لاختبار الفروق حسب سنوات الوجود في المدرسة واختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار الفروق حسب الجنس، وعدد سنوات وجود الطالب في المدرسة:

الفروق حسب سنوات الوجود في المدرسة:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة باختلاف عدد سنوات وجود الطالب في المدرسة

سنوات وجود الطالب في المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنة واحدة	24	3.46	0.28
3-1 سنوات	39	3.41	0.36
أكثر من ثلاث سنوات	112	3.37	0.55

يلاحظ من جدول (8) وجود فروق ظاهرية في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة تبعاً لعدد سنوات وجود الطالب في المدرس. فهي تميل لصالح ذوي فترة الوجود سنة واحدة. ولاختبار دلالات الفروق بين فئات سنوات وجود الطلبة في المدرسة تم استخدام تحليل التباين الاحادي:

جدول (9) نتائج تحليل التباين الاحادي لاختبار الفروق في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة باختلاف عدد سنوات وجود الطالب في المدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	0.163	2	0.081	0.344	0.709
داخل المجموعات	40.736	172	0.237		
الكلي	40.899	174			

* الفروق دالة عند مستوى (α≤0.05).

يتضح من بيانات الجدول (9) عدم وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (α≤0.05) في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر الطلبة باختلاف عدد سنوات وجود الطالب في المدرسة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.344) والدلالة الاحصائية لها (0.709).

الفروق حسب الجنس:

جدول (10) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفروق في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين في الكويت وفق المعايير العالمية حسب جنس الطلبة

الجنس	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
ذكور	80	3.45	0.50	1.405	173	0.162
إناث	95	3.34	0.47			

* الفروق دالة عند مستوى (α≤0.05).

يتضح من بيانات الجدول (10) عن عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (α≤0.05) في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين في الكويت وفق المعايير العالمية لبرامج الطلبة الموهوبين من وجهة نظر الطلبة تعزى الى جنس الطلبة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.405) والدلالة الاحصائية لها (0.162). وقد يعزى ذلك إلى تقارب وجهات النظر بين الطلبة سواء كانوا من الذكور أو الإناث حول تقييم المناهج الإثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين في المدارس الكويتية وذلك لتشابه البيئة والظروف التي يدرس فيها الطلبة سواء ذكور أو إناث في المدارس.

وهذا يتفق مع دراسة (الزعبي، وبني عبد الرحمن، 2011) التي بينت أن نتائج تحليل التباين الثنائي (Avova) لم تشر عن وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس والمرحلة التعليمية او التفاعل بينهما، ودراسة (الزعبي، 2010) ولم تشر نتائج تحليل التباين الأحادي الاختبار التحصيلي البعدي يعزى للجنس، وهذا يختلف مع نتائج دراسة (الرسام، 2019) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت نحو التسريع الأكاديمي للطلبة الموهوبين تبعاً (للجنس).

- **نتائج السؤال الخامس:** ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة التقييم لبرامج الطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين باختلاف متغيرات الجنس

والخبرة؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقًا لمتغيرات الدراسة: الجنس وسنوات الخبرة، ومن ثم اجراء اختبار الفروق باستخدام تحليل التباين الاحادي لاختبار الفروق حسب سنوات الخبرة واختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار الفروق حسب سنوات الخبرة:

الفروق حسب سنوات الخبرة:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين باختلاف عدد سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنة واحدة	13	3.28	0.52
1-3 سنوات	22	3.60	0.46
أكثر من ثلاث سنوات	31	3.60	0.59

يلاحظ من جدول (11) عن وجود فروق ظاهرية في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لعدد سنوات الخبرة. فهي تميل لصالح ذوي الخبرة 1-3 سنوات وثلاث سنوات فأكثر. ولاختبار دلالات الفروق بين فئات الخبرة تم استخدام تحليل التباين الاحادي.

جدول (12) نتائج تحليل التباين الاحادي لاختبار الفروق في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين باختلاف الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	1.048	2	0.524	1.808	0.172
داخل المجموعات	18.265	63	0.290		
الكلي	19.314	65			

* الفروق دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من بيانات الجدول (12) عن عدم وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين حسب المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين باختلاف الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.808) والدلالة الاحصائية لها (0.172). ويمكن تفسير ذلك بوجود تقارب في وجهات نظر حول المناهج الإثرائية للطلبة، وحداثة تجربة مدارس الموهوبين في دولة الكويت، وتقارب سنوات الخبرة بين المعلمين في مجال تدريس المناهج الإثرائية الموجهة للطلبة الكويتيين في المدارس المخصصة لهم.

الفروق حسب الجنس:

جدول (13) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفروق في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين في الكويت وفق المعايير العالمية حسب جنس المعلمين

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
ذكور	31	3.56	0.43	0.346	64	0.731
إناث	35	3.52	0.64			

* الفروق دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من بيانات الجدول (13) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقييم المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين في الكويت وفق المعايير العالمية لبرامج الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين تعزى الى جنس المعلم، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.346) والدلالة الاحصائية لها (0.731)، ويمكن تفسير ذلك بكون المعلمين يتشابهون في مستواهم المعرفي والثقافي، وقدراتهم المعرفية بالإضافة إلى تقارب وجهة النظر بين المعلمين سواء من الذكور أو الإناث حول المناهج الإثرائية بما يؤدي إلى تشابه آرائهم حول تقييم المناهج الإثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين في دولة الكويت.

التوصيات والمقترحات.

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث ويقترح الآتي:

1. العمل على إنشاء غرفة خاصة بكل مدرسة (غرفة مصادر) وتزويدها بكافة الامكانات يتم فيها تجميع التلاميذ الموهوبين والمتفوقين في حصص خاصة يتلقون فيها أنشطة إثرائية تتناسب مع التلاميذ الموهوبين والمتفوقين وتلبي حاجاتهم وتشبع رغباتهم.
2. تضمين المناهج مواقف وأنشطة تستثير لدى الموهوبين من قوى عقلية وإبداعية وتحديدها، وتوفير البيئة التحتية اللازمة لتنفيذ المناهج مثل المعامل المجهزة والمكتبات والمشاغل والحاسوب والإنترنت.
3. إجراء التطوير المستمر للمنهاج الإثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين في دولة الكويت، بحيث يتم اعادة تقويمه وتطويره سنوياً ليواكب التطورات المحلية والعالمية بمختلف المجالات.
4. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث عن المشكلات التعليمية المتعلقة بالمناهج الإثرائية للموهوبين في دولة الكويت والتي تؤثر على مهارات ومعارف الطلبة الموهوبين.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- أبو عوف، طلعت. (2004). القيم المميزة للطلاب الموهوبين لغوياً في علاقتها ببعض المتغيرات، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة سوهاج، مصر.
- البدير، نبيل؛ وباهبري، منى. (2010). تجربة المملكة العربية السعودية في رعاية الموهوبين والمبدعين إنجازات وتطلعات، الملتقى الخليجي الأول للرعاية الموهوبين الموهبة تجمعنا، فندق هيلتون صلالة، عُمان، 24-7/28.
- البلوي، نادية. (2010). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الأنشطة الفنية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي وخفض السلوك النمطي لدى أطفال التوحد في الأردن. ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية. عمان. الأردن.
- جروان، فتحي. (2008). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. عمان، دار الفكر للطباعة.
- جروان، فتحي. (2001). تجربة الأردن في تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين مدرسة اليوبيل، المؤتمر الوطني الأول للفائقين والموهوبين، وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة- دبي، 13-15 آذار.
- جروان، فتحي. (2011). تقييم نظام قبول الطلبة الموهوبين والمناهج الإثرائية واختيار المعلمين في مدارس التميز بالأردن في ضوء المعايير العالمية لبرنامج الموهوبين، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 35 (3)، 493-515.
- جروان، فتحي. (2004)، الموهبة والتفوق والابداع، ط2، دار الفكر، عمان.

- جروان، فتحي؛ والمحارمة، لينا. (2009). تقييم برامج مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السادس لرعاية الموهوبين والمتفوّقين، (26-28 /2009/7)، عمَّان، الأُردن.
- الجهني، فايز. (2008). أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- الحدابي، داود؛ والحمادي، عبد الله؛ ومظفر، ندى. (2010). فعالية الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية، المجلة العربية لتطوير التفوق، (1)، 84-113.
- خضر، فخري رشيد. (2000). الخصائص الشخصية والمهنية لمعلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين وبرامج تأهيلهم، المؤتمر العلمي الثاني، المجلد الأول، جامعة أسيوط، مصر.
- الخطيب، جمال. (2007)، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، عمان، دار الفكر.
- الرسام، تهاني. 2019). اتجاهات مديري المدارس نحو التسريع الأكاديمي للطلبة الموهوبين في المدارس الابتدائية في دولة الكويت. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 2 (7)، 90-103.
- الزعبي، سهيل. (2010). أثر الأنشطة الإثرائية في المراكز الريادية على تحصيل الطلبة المتفوقين، المؤتمر العالمي للتعليم، عمان 19-21/ 5/ 2010.
- الزعبي، سهيل وبني عبد الرحمن، مجدولين. (2011). فاعلية مركز رعاية الموهوبين والموهوبات من وجهة نظر الطلبة الملتحقين في منطقة نجران/ السعودية، المجلة العربية لتطوير التفوق، (2)، 61-82.
- الزهيري، إبراهيم. (2003). تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعلمهم: إطار فلسفي وخبرات عالمية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- السرور، ناديا. (2003)، مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، عمان، دار الفكر.
- عامر، طارق. (2007). دراسات في التفوق والموهبة والإبداع والابتكار، عمان: دار اليازوري.
- عيسي، الهام. (2015). تقويم المناهج الإثرائية بمدارس الموهبة والتميز بالمرحلة الثانوية (ولاية الخرطوم). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخرطوم، السودان.
- الغامدي، فهد. (2019). برنامج إثرائي مقترح للموهوبين، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، 35 (11)، 1-25.
- الفوزان، محمد؛ والرقاص، خالد. (2009). أسس التربية الخاصة الفئات – التشخيص – البرامج التربوية. الرياض: العبيكان.
- المالكي، عبد العزيز. (2008). أثر استخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات على أداء تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- المحارمه، لينا. (2009). تقييم برامج مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين، اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- محمد، جبرين؛ وعبيدات، لؤي. (2010). أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي في مديرية إربد الأولى. مجلة جامعة دمشق، 26 (1+2)، 643-672.
- المعايطة، خليل، والبواليز، محمد. (2004). الموهبة والتفوق، ط2، دار الفكر، عمان.

- النمران، دانة؛ كفافي، وفاء؛ وعلي، وائل (2022). تصور مقترح لأنشطة إثرائية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات لمرحلة رياض الأطفال بالكويت، المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، 7 (10)، 167-239.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Al-Bal'awi. S. (2005). The sect EFL enrichment acvies on Pioneer Centers student's achievement. Unpublished Master thesis. Yarmouk University.
- Al-Khateeb, A (2003). Evaluate on EFL in Pioneer Centers rom the students' and teachers perspectives. Unpublished Master thesis. Yarmouk University
- Baska, L. (1989). Characteristics and needs of the gifted. In J. Feldhusen, J. VanTassel-Baska, & K. Seeley (Eds.), Excellence in educating the gifted. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Borland, J. (1989). Planning and implementing programs for the gifted. New York: Teachers College Press, Colombia University.
- Heinz, N, Heller, K. (2002). Evalua on o a summer-school program or highly gited secondary-school students. European Journal of Psychological Assessment, 18, 214-228.
- Kaminsky, H. (2007). The eects an enrichment program on the academic sel-perceptions male and emale culturally diverse minority gi=ted learning disabled students. Unpublished Doctoral Dissertation, Fairleigh Dickinson University.
- McGrail, L. (1998), Modifying Regular Classroom Curriculum for Gifted and Talented Students. Gifted Child Today, 21 (2), 1-20.
- Nogueira, S. (2006). Morcegos: A Portuguese enrichment program creativity pilot study with gited students and students with learning diiculties. Creativity Research Journal, 18, 45-54.
- Shaunessy, E. (2003). State policies regarding giDed educaon. Gifted Child Today, 26, 16-21.
- Smith, L., Bock, M., farrow, K., Gerardy, N.(2004).A Guide for Developing Gifted Curriculum Documents frome: http: //dese.mo.gov/divimprove/gifted/resources/curriculumguide.pdf