المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
The Scientific Journal of King Faisal University
العلوم الإنسانية والإدارية
Humanities and Management Sciences

نظرية الموهبة التشاركية: اتجاه جديد لإعادة التفكير نحو مفهوم الموهبة في سياق التعليم السعودي

The Theory of Participatory Giftedness: A New Direction for the Conception of Giftedness in the Saudi Educational Context

فيصل يحي العامري
قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة، جدة، المملكة العربية السعودية

Faisal Y. Alamiri
Department of Special Education, College of Education, University of Jeddah, Jeddah, Saudi Arabia

LINK الرابط	RECEIVED الاستقبال	ACCEPTED القبول	PUBLISHED ONLINE النشر الإلكتروني	ASSIGNED TO AN ISSUE الإحالة لعدد
https://doi.org/10.37575/h/edu/1008	22/01/2020	28/04/2020	28/04/2020	01/03/2021

NO. OF WORDS عدد الكلمات	NO. OF PAGES عدد الصفحات	YEAR سنة العدد	VOLUME رقم المجلد	ISSUE رقم العدد
11294	11	2021	22	عدد خاص: الموهبة والإبداع والتميز Special Issue: Giftedness, Creativity and Excellence

الملخص

دعت التطورات الحديثة والمتسارعة للتعليم إلى إعادة التفكير في مفهوم الموهبة ومدى مواكبة تربية الموهوبين لهذه التطورات. الدراسة الحالية جاءت لتقديم توجه جديد لتعريف الموهبة وفق نظرية الموهبة التشاركية. هدفت الدراسة إلى مناقشة الأسس الفلسفية والعلمية للنموذج التشاركي للموهبة ومدى إمكانية تبني هذا النموذج في سياق التعليم السعودي من خلال التعرف على آراء عينة الدراسة، والتي اشتملت على ستة مشاركين من المشرفين على برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام. تبنت هذا الدراسة منهجية البحث النوعي من خلال توظيف أسلوب المقابلة الجماعية المركزة. أظهرت نتائج الدراسة مدى اكتساب المشرفين لاتجاهات ورؤى جديدة نحو مفهوم التشاركية في التعليم، وأهمية هذا المفهوم في تكوين اتجاهات جديدة نحو تعريف الموهبة وممارسات تعليم الموهوبين في سياق التعليم السعودي. أبرزت الدراسة أهمية الحاجة إلى الاهتمام بالأسس الفلسفية والفكرية ونظريات المعرفة لفهم طبيعة الموهبة نفسها، وكيف تنشأ وتتطور كمخرجات للسياق الذي يتعلم فيه الطلاب؛ وذلك من أجل الوصول إلى مفهوم أكثر شمولية للموهبة وتوفير فرص ملائمة لتنمية مواهب وقدرات جميع الطلاب.

ABSTRACT

Recent accelerating developments in education have led to rethinking giftedness and how gifted programmes follow such developments. The study introduces a new direction for defining giftedness aligned with the theory of participatory giftedness. The study discusses the philosophical and scholarly foundations of the Participatory Model of Giftedness and the extent to which this model might be adaptable in the Saudi educational context, based on the opinions of a sample of six participants who work as supervisors of gifted programmes in public schools. A qualitative approach was used to collect data through focus group interviews. In general, the study indicates how participants acquire new attitudes and visions towards the conception of giftedness and its practices in the Saudi educational context. The study addresses the need to consider the philosophical and epistemological foundations and understand the nature of giftedness and how it emerges and develops in order to reach a comprehensive conceptualisation of giftedness and provide appropriate opportunities to enhance all students' talents and abilities.

KEYWORDS
الكلمات المفتاحية
Participatory giftedness, context, interaction, creative productivity.
الموهبة التشاركية، السياق، التفاعل، الإنتاجية الإبداعية.

CITATION
الإحالة
Alamiri, F.Y. (2021). Nazariat almawhibat altasharukiat: Aitijah jadid limafhum almawhibat fi alsiyaq altarbuii alsaeudii 'The theory of participatory giftedness a new direction for the conception of giftedness in the saudi educational context'. *The Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, **22**(Special Issue: Giftedness, Creativity and Excellence), 93–103. DOI: 10.37575/ h/edu/1008

العامري، فيصل يحي. (2021). نظرية الموهبة التشاركية: اتجاه جديد لإعادة التفكير نحو مفهوم الموهبة في سياق التعليم السعودي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية*، **22**(عدد خاص: الموهبة والإبداع والتميز)، 93-103.

1. المقدمة

مع التطورات الهائلة والمتسارعة في مجال المعرفة وصناعة المستقبل وما تتضمنه من مهارات ووظائف متجددة، قامت كثير من الدول بإعادة التفكير في أهداف وسياسة التعليم ومدى قدرته على تنشئة الأجيال القادمة وجعلهم أكثر استعداداً لمتطلبات الحياة والمستقبل. في مجال تعليم الموهوبين، ظهر اهتمام متزايد بتطوير أسس واتجاهات فكرية ومعرفية أكثر شمولاً لتطوير مفهوم الموهبة وفلسفة تعليم الموهوبين بما يتواكب مع هذه التطورات. هذا الاهتمام يعود إلى أهمية هذه الأسس والاتجاهات في رسم أهداف وممارسات ومخرجات العملية التعليمية للموهوبين. كثير من التحديات والقضايا المتعلقة ببرامج وممارسات تعليم الموهوبين في كثير من الأنظمة التربوية تعود في الأصل إلى فلسفة وبنية التعريف المعتَمَد للموهبة والأنماط الفكرية تجاه الموهبة في بيئة معينة.

في سياق التعليم السعودي، تحظى رعاية الموهوبين باهتمام حكومي كبير، وظهر ذلك جلياً منذ تضمين اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في وثيقة سياسة التعليم في المملكة (الطبعة الرابعة، 1416هـ/1995)، التي تم اعتمادها بقرار مجلس الوزراء رقم 779 في عام 1389هـ ونتيجة لهذا الاهتمام فقد مرت تجربة المملكة في رعاية الموهوبين بعدد من المراحل التاريخية التي يمكن اختصارها على النحو الاتي:

- المرحلة الأولى (1410 -1416هـ): تضافرت الجهود الرسمية بمشاركة كلّ من وزارة المعارف، والرئاسة العامة لتعليم البنات، ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وتم البدء في إعداد مشروع بحث وطني بمسمى (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم).
- المرحلة الثانية (1417-1418هـ): تم تأسيس برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، وبدأ تطبيقه في مدارس التعليم العام بوزارة المعارف سابقاً (وزارة التعليم حالياً)، وتضمنت هذه المرحلة ظهور أول تعريف رسمي للطالب الموهوب متضمناً الإجراءات الرسمية للتعرف على الطلاب الموهوبين في المملكة (النافع وآخرون، 2002).
- المرحلة الثالثة (1420هـ): تم تأسيس مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، والتي تعد أول مؤسسة وطنية غير ربحية وهي بمثابة المظلة الإستراتيجية والعلمية لرسم وتنفيذ السياسات الخاصة بأكتشاف ورعاية الموهوبين على المستوى الوطني وتأهيلهم في المجالات العلمية المرتبطة باحتياجات الدولة ومتطلبات التنمية.
- المرحلة الرابعة (1421هـ): تم إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التعليم في عام 1421هـ، وهي تُعنى بالإشراف على برامج اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في مدارس التعليم العام.
- المرحلة الخامسة (1423-1424هـ): تم البدء في تنفيذ البرنامج الإثرائي المدرسي كأول برنامج لتعليم الموهوبين في مدارس التعليم العام والذي يهدف إلى تزويد الطلاب المصنفين كموهوبين بموضوعات إثرائية في مجالات مختلفة في أوقات معينة خلال اليوم الدراسي في مكان تعلم خاص (غرفة

Corresponding Author: Faisal Y. Alamiri falamiri@uj.edu.sa ,00966559552111 المؤلف المراسل: فيصل يحي العامري

المصادر) وبإشراف معلم مختص (الجغيمان، 2006).

- المرحلة السادسة (1432هـ): تم افتتاح مدرسة الفيصلية للموهوبين بجدة كأول مدرسة حكومية مختصة بتعليم الموهوبين.
- المرحلة السابعة (1434هـ): تم تطبيق نظام التسريع في المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) للطلاب والطالبات الذين أبدوا تفوقا غير عادي.
- المرحلة الثامنة (1436هـ): اعتماد قرار افتتاح فصول الموهوبين في عدد من مدارس التعليم العام.
- المرحلة التاسعة (1438هـ): تنفيذ برنامج جامعة جدة لاستقطاب ورعاية الموهوبين من مدارس التعليم العام، كأول برنامج من نوعه على مستوى الجامعات السعودية.

بناء على إستراتيجية الكشف عن الموهوبين، يتضح أن مفهوم الموهبة في مدارس التعليم العام في السعودية يعتمد على الاتجاه التصنيفي لتعريف "الطالب الموهوب"، ممن اجتاز معايير الكشف، وترشيحه للانضمام إلى البرامج المدرسية الخاصة والتي تسمى ببرامج رعاية الموهوبين، كما ذكر كلنتن (2002)، وتعريف الطالب الموهوب في السعودية يعتمد غالباً على تعريف مكتب التربية والتعليم الأمريكي والمعرف باسم تقرير ميرلاند (Marland, 1972).

بالرغم من تعدد نماذج الموهبة في كثير من التجارب العالمية، إلا أنه لوحظ وجود تركيز كبير على الاتجاه التصنيفي من خلال إيجاد تعريف للطالب الموهوب وما يترتب على ذلك من تطوير أدوات ومقاييس لاختيار الطلاب الموهوبين وإلحاقهم ببرامج خاصة مزودة بمناهج وأساليب تعليم خاصة. هذا الاتجاه أصبح من أهم القضايا المعاصرة في تعليم الموهوبين خصوصاً في ظل سياسات التعليم المتطورة والتي تؤكد مبدأ التعليم للجميع. التحدي الكبير الذي يواجه الاتجاه التصنيفي هو مدى استيعاب تعريف الطالب الموهوب والبرامج الخاصة لجميع فئات الطلاب خصوصاً من ذوي الظروف الاقتصادية والاجتماعية الخاصة أو الذين لا تتوفر لهم بيئة تعليمية متكاملة في المدرسة أو الذين يعيشون في مناطق بعيدة كالقرى الصغيرة التي ربما لا تصل إليها برامج رعاية الموهوبين. هذه التحديات أدت إلى ظهور ما يسمى بفئة الطلاب الموهوبين الأقل حظاً "Disadvantaged gifted students" والتي أصبحت من أهم القضايا التي تواجه تعريفات الموهبة المتأثرة بالنمط الفكري المعتمد على التصنيف أو كما أشار إليه الباحثين بمصطلح آيديولوجية التصنيف "Identification-based Ideology" (Lo and Porath, 2017, p. 350)

لمواجهة التحديات والقضايا المرتبطة بمفهوم الموهبة، ظهر في الآونة الأخيرة كثير من الدراسات التي تهتم بدراسة الأطر الفلسفية والفكرية ونظريات المعرفة "Philosophical, Ideological, and Epistemological Foundations" وذلك للوصول إلى فهم عميق لمفهوم الموهبة وتبيان فلسفة تعليم الموهوبين للجميع. على سبيل المثال، أشار Dai and Chen (2013) إلى ثلاثة نماذج فكرية في تربية الموهوبين: نموذج الطفل الموهوب (Gifted Child Paradigm) ونموذج تنمية الموهبة (Talent Development Paradigm) ونموذج التمايز (Differentiation Paradigm).

أيضاً ظهر حديثاً اتجاه جديد يسمى بنموذج الموهبة المبنية على العملية "Process-based Ideology". هذا الاتجاه يفند مفهوم الموهبة المبني على الفرد الموهوب "Person-based Ideology" وما يتبعه من مقاييس التعرف، وبدلاً عن ذلك يركز على مفهوم الموهبة الشاملة لجميع الطلاب وكيف يكونوا موهوبين من خلال عملية التفاعل مع البيئة التعليمية (Lo and Porath, 2017 Lo et al., 2018)

تسعى هذه الدراسة إلى إحضار بُعد آخر لمفهوم الموهبة في سياق التعليم السعودي ينطلق من منظور الفلسفة التشاركية (Participatory-based Paradigm) والتي تنظر للموهبة كمخرجات لعملية البناء المعرفي والخبرات المتطورة والتي تتأثر بطبيعة السياق الذي ينشأ ويتعلم فيه الطالب. من هذا المنطلق، تسلط الدراسة الضوء على الأسس الفلسفية والنظريات التي تبنى عليها نظرية الموهبة التشاركية ووضع تصورات فكرية وعلمية لماهية الموهبة وكيف تتطور في سياق التعليم الطبيعي الذي يتعلم فيه الطالب. بشكل عام، توضح الدراسة من خلال تناول مفهوم الموهبة التشاركية أهمية الجذور الفلسفية والمنطلقات الفكرية التي تؤثر في تحديد ثقافة الموهبة وسياسة تعليم الموهوبين في مجتمع دون آخر.

2. مشكلة الدراسة

تأتي الدراسة الحالية انسجاماً مع كثير من الدراسات والأبحاث الدولية التي نادت بضرورة إعادة التفكير في تعريفات الموهبة (Borland, 2005; Carman, 2013; Dai and Chen, 2014; Subotnik et al., 2011; Lo and Porath, 2017; Ziegler et al., 2012;)

في هذا المجال دائماً ما يتكرر السؤال التالي: ما الذي يصنع الموهبة؟ "What makes giftedness" (Renzulli, 2005, p. 246). ما زال هذا السؤال يشكل تحدياً كبيراً أمام الباحثين والعلماء في مجال تربية الموهوبين منذ ظهور مصطلح العبقرية الموروثة على يد العالم جالتون في عام1869 م (Galton,1869) وحتى آخر التطورات في نظريات ومفاهيم الموهبة. واحدة من أهم القضايا التي تواجه مجال تربية الموهوبين هو جود فجوة تتمثل في قلة الاهتمام بالأسس الفلسفية والفكرية في تعليم الموهوبين (Lo and Porath, 2017; Cohen, 2006; Cohen et al., 2000).

هذه القضية أيضاً تمتد إلى واقع مجال تربية الموهوبين في البيئة السعودية. بعد مراجعة كثير من الدراسات والممارسات، لوحظ وجود قصور في الاهتمام ببناء نماذج فكرية ومعرفية شاملة لبناء مفاهيم حديثة لتعريف الموهبة في سياق التعليم السعودي. بالرغم من اعتماد تعريف "الطالب الموهوب" من قبل وزارة التعليم في عام 1418هـ، إلا أن هذا التعريف ما زال يعتمد على الاتجاه التصنيفي القائم على أساليب التعرف على الطلاب الموهوبين وتوفير برامج خاصة لهم، وهذا هو الاتجاه المعمم على جميع برامج رعاية الموهوبين في جميع إدارات التعليم وجميع المدارس التابعة لها (بنين – بنات).

بناء على واقع برامج رعاية الموهوبين الحالية في مدارس التعليم العام وبناء على خبرات الباحث العلمية والمهنية في هذا المجال، يمكن استنتاج أربعة تحديات تواجه الاتجاه التصنيفي لمفهوم الطالب الموهوب وفلسفة تعليم الموهوبين في البيئة السعودية.

<u>أولاً</u>: يمكن القول بأن تعريف الطالب الموهوب في السعودية يفتقر إلى التحديث لمواكبة التوجهات والتطورات الحديثة والمتسارعة في التعليم بشكل عام وتعليم الموهوبين بشكل خاص، وهذا لا ينسجم مع المعايير الأساسية لبناء تعريف للموهبة كما أشار إليها الباحثتين (Paul and Moon, 2017) والتي تشمل ضرورة الاستناد إلى أسس بحثية متطورة ونظريات تعكس أحدث الاتجاهات، وأنه من الصعوبة تطوير وتنفيذ برامج فعالة للموهوبين بدون وجود تلك الأسس والنظريات كما أكد على ذلك أيضاً كثير من الباحثين (Dimitriadis, 2016; Kaufman and Sternberg, 2008; Robinson et al., 2007 ،جروان،2016 ، الجغيمان، 2006)

<u>ثانياً</u>: لوحظ أن مفهوم الموهبة في سياق التعليم السعودي يتأثر بالنمط الإداري المركزي أو الموحد والذي حد بشكل ما من التنوع في بناء اتجاهات ومفاهيم حديثة لتعريف الموهبة تتناسب مع طبيعة تطور الموهبة وفق السياق التعليمي الذي يتعلم فيه الطلاب. على سبيل المثال، لوحظ أن جميع برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام تتبع تعريفاً موحداً للموهبة ونمطاً موحداً من أساليب التعرف على الموهوبين والأدلة والإرشادات. مما لاشك فيه وجود اتجاه واحد للموهبة يؤدى إلى وجود اتجاه واحد نحو أساليب التعرف والبرامج وهذا لا يتوافق مع أحدث الاتجاهات التي أشار إليها كثير من العلماء في هذا المجال (Davis and Rimm, 2004; Robinson et al., 2007; Reis, 2006; Clark, 2012) والتي تؤكد أهمية التنوع في منظومة تعليم الموهوبين بما يتلاءم مع مجالات الموهبة المختلفة (الأكاديمية، والثقافية، والفنية، والابداعية) والفئة المستهدفة (ذكور /إناث) والاحتياجات المرتبطة بكل فئة (الاجتماعية والانفعالية وغيرها) والمتغيرات الأخرى (مثل الموهوبين من ذوي الإعاقة أو صعوبات التعليم أو من ذوي الظروف الخاصة). لذا يمكن القول بأن النمطية الإدارية في تربية الموهوبين وقلة الاستناد إلى الأسس الفلسفية والمعرفية الحديثة، أدت إلى وجود نوع من النمطية في التفكير نحو مفهوم الموهبة نفسها وفلسفة تعليم الموهوبين.

<u>ثالثاً</u>: لوحظ أن الاتجاه التصنيفي لمفهوم الموهبة يركز على تصنيف مجموعة محددة من الطلاب، بناء على مقاييس الكشف، وتسميتهم كموهوبين بدلاً من التركيز على جودة السياق التعليمي التي ينبغي أن يلبي

احتياجات جميع الطلاب وينمي قدراتهم ومواهبهم من خلال بيئة تعليمية ملائمة ومحفزة، فبالتالي فإن تصنيف الطلاب كموهوبين جاء بناء على اجتيازهم لمقاييس الكشف وليس بناء على مخرجات العملية التعليمية والمنهج الأساسي في البيئة الصفية وتقييم أداء الطلاب حسب ذلك. هذه المشكلة أشار إليها كثير من أشهر الباحثين في هذا المجال الذين يرون أيضاً بأن الاتجاه القائم على تصنيف الطلاب كموهوبين وفق مقاييس معينة والحاقهم ببرامج خاصة يفرز قضايا حول العدالة الاجتماعية في تعليم الموهوبين، لذا فهم ينادون بالتركيز على المنظور الشامل للموهبة المرتبطة بالعملية التعليمية نفسها وأهداف المنهج وتوفير الفرص الداعمة لجميع الطلاب لكي يطوروا من مواهبهم وقدراتهم (Borland, 2005; 2013; Eyre, 2011; Lo and Porath, 2017; Lo, Porath, Yu, Chen, Tsai, Wu, 2018).

بناء على ما سبق ذكره من التحديات التي تواجه مفهوم الموهبة في مدارس التعليم العام، يمكن ملاحظة أن هذه التحديات غالباً ما تكون مرتبطة بالتعريف المعتمد للموهبة والذي يشكل المظلة الأساسية لجميع الممارسات والبرامج. لذا يرى الباحث أن هناك حاجة لإعادة التفكير في تعريف الطالب الموهوب المبني على مقاييس الكشف أو التعرف في مدارس التعليم العام، وإعادة التفكير في كيفية تطوير الموهبة وفق السياق الطبيعي الذي يتعلم فيه الطلاب وكيف يتعلمون لكي يصبحوا موهوبين ومتميزين. من أجل إضافة التنوع المعرفي تجاه مفهوم الموهبة وفلسفة تعليم الموهوبين في مدارس التعليم العام في السعودية، تسعى الدراسة الحالية إلى طرح نموذج فكري جديد في تربية الموهوبين وفق نظرية الموهبة التشاركية Theory of Participatory Giftedness والتي طورها الباحث (Alamiri, 2013; 2019a) وعرضت في كثير من المؤتمرات المحلية (العامري، 2019b)، والدولية في دول مثل الدنمارك، أستراليا، جمهورية التشيك، (Alamiri, 2015a; 2015b; Alamiri and Faulkner, 2011).

3. أهمية الدراسة

أهمية هذه الدراسة تدور حول محورين أساسيين:

3.1. الأهمية الفلسفية أو النظرية:

بناء على ما سبق عرضه، يتضح وجود فجوة مفهومية في منظومة تربية الموهوبين في السياق السعودي من خلال الاعتماد القائم على تعريف الطالب الموهوب، لذا فإن دراسة اتجاهات ومفاهيم حديثة في هذا المجال له أهمية بالغة من خلال التركيز على الدور الذي يؤديه التعريف في تطوير ممارسات تعليم الموهوبين.

يمكن لهذه الدراسة إثراء البحوث في مجال تربية الموهوبين حيث تعد الدراسة الأولى من نوعها في أبحاث الموهوبين في الأدب السعودي والتي تركز على الجانب الفلسفي والمفاهيمي للموهبة من منطلق النظرية التشاركية وكيفية توظيف هذه النظرية في تعليم الموهوبين. لذا فالدراسة الحالية تفتح المجال أمام الباحثين والمهتمين إلى دارسة الأطر الفلسفية لتربية الموهوبين في إطار هذه النظرية.

تسهم الدراسة الحالية في تسليط الضوء على المنظور الشامل لمفهوم الموهبة لجميع الطلاب وفق طبيعة السياق التعليمي وأهداف المنهج الأساسي.

تسعى الدراسة إلى إضافة إضاءة فكرية وبناء نموذج مفاهيمي لتطوير ممارسات حديثة تضاف إلى المفاهيم والممارسات القائمة حالياً في مدارس التعليم العام والسعي نحو خلق مفاهيم وممارسات متنوعة في هذا المجال.

3.2. الأهمية التطبيقية:

تسعى الدراسة إلى تطوير اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو أهمية الأسس العلمية في بناء وتطوير إستراتيجيات تعليم الموهوبين، وفتح المجال لهم للاستفادة من مفاهيم النظرية التشاركية للموهبة في تطوير خبراتهم العملية في هذا المجال.

إمكانية تزويد القائمين والمشرفين على تخطيط وتنفيذ برامج رعاية الموهوبين باتجاهات حديثة لتطوير ممارسات تعليم الموهوبين ضمن معايير ومتطلبات المنهج الأساسي.

إمكانية استفادة القائمين على برامج التطوير المهني للمعلمين من نظرية الموهبة التشاركية في تطوير برامج تدريبية لتدريب المعلمين على مفاهيم وتطبيقات هذه النظرية في الفصل الدراسي العادي.

4. أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما تصورات مشرفي برامج رعاية الموهوبين حول نظرية الموهبة التشاركية في سياق التعليم السعودي؟ ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس مجموعة من التساؤلات التالية:

- ما وجهة نظر مشرفي برامج رعاية الموهوبين حول تطبيق النظرية التشاركية في مجال التعليم بشكل عام في المملكة العربية السعودية؟
- ما وجهة نظر مشرفي برامج رعاية الموهوبين حول الدروس المستفادة من نموذج الموهبة التشاركية؟
- ما وجهة نظر مشرفي برامج رعاية الموهوبين حول التحديات التي تواجه تبني نموذج الموهبة التشاركية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

5. الهدف من الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف مفهوم الموهبة وفق النظرية التشاركية في سياق التعليم السعودي من وجهة نظر مشرفي برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام. دراسة النظرية التشاركية تساعد على معرفة مدى تبني هذه النظرية لتطوير اتجاهات جديدة نحو تعريف الموهبة في التعليم السعودي.

6. مصطلحات الدراسة

بناء على أول دراسة وطنية أجريت ضمن برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم في السعودية والتي قام بها النافع وآخرون (2000)، تُعرف وزارة التعليم السعودية الطالب الموهوب بأنه"

> التلميذ الذي يوجد لديه استعداد أو قدرة غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها له في منهج الدراسة العادية. (ص. 18)

الدراسة الحالية تستند إلى مفهوم الموهبة التشاركية (Participatory Giftedness) للباحث العامري (Alamiri, 2013, 2015, 2019a) والذي يهدف إلى وضع إطار فلسفي لمفهوم الموهبة في سياق التعلم السعودي. في هذا الاتجاه، يعرف العامري الموهبة على النحو الآتي: "الموهبة تظهر وتتطور من خلال السياق التشاركي الذي بواسطته تحدث عملية التفاعل بين (أ) التطور المتزامن للفرد؛ (ب) بناء المعرفة؛ (ج) عملية التعلم؛ (د) والإنتاجية الإبداعية والتي تظهر على شكل مخرجات ملموسة يمكن ملاحظتها وتقييمها مما يؤدي إلى وجود تفسير أو معنى لمستوى وأثر الموهبة الفردية و/أو الجماعية وإسهاماتها القيمة في مجال ما من مجالات السياق الذي نشأت فيه" (Alamiri, 2019a, p. 9).

بالإضافة إلى ذلك تعتمد الدراسة على منظور أو فلسفة التشاركية (Participatory Worldview). بما أن مصطلح التشاركية يحمل مفاهيم ومعاني مختلفة طبقاً للسياق المعرفي والبحثي المتصل به، إلا أن هذه الدراسة تعرف التشاركية بشكل مختصر على أنها طريقة إنتاج المعرفة من خلال التفاعل بين الممارسين مع بعضهم البعض وخبراتهم الحياتية باعتبارهم جزء من سياق المعرفة (Heron and Reason ,1997).

7. حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على مناقشة الإطار المفاهيمي والفلسفي لنظرية الموهبة التشاركية ونموذجها في ضوء سياق التعليم السعودي.
- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من مشرفي ومعلمي الموهوبين من مختلف الإدارات التعليمية بوزارة التعليم في السعودية ممن

شاركوا في البرامج التدريبية وورش العمل الخاصة بنظرية الموهبة التشاركية.

- الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي 1440/1439هـ

8. الإطار النظري والدراسات السابقة

لا شك أن مفهوم الموهبة هو مفهوم متغير بناء على العوامل المختلفة والتطورات التي يتأثر بها. في هذا الاتجاه، لخصت الباحثة Moon (2006) تعريفات الموهبة إلى خمس فئات:

1. الموهبة المبنية على تعريفات القياس السيكومتري والتي تعتمد على تحقيق الطالب الدرجة المطلوبة في اختبار معين من اختبارات القدرة العقلية مثل اختبارات الذكاء (IQ) كما هو معروف في تعريف العالم لويس تيرمان والذي عرّف الموهبة بقدرة الطالب على تحقيق درجة (140) فأكثر في اختبار ستانفورد بينيه للذكاء (Terman, 1925)، أو تحقيق درجات عالية في اختبارات التعرف على مستوى الطلاب في مجال محدد مثل اختبار القدرة في الرياضيات عند العالم جوليان ستانلي (Stanley, 1996)
2. الموهبة المبنية على التعريفات العصبية البيولوجية والتي تعتمد على نتائج الأبحاث في علم الأعصاب والعلوم المعرفية ومنها نظرية الذكاءات المتعددة للعالم جاردنر (Gardner, 1999).
3. الموهبة المبنية على تعريفات الإنتاجية الإبداعية والتي تعتمد على معرفة سمات وسير حياة الأفراد البالغين من المبدعين والمنتجين، ومنها مفهوم الحلقات الثلاث للموهبة عند العالم رينزولي (Renzulli, 2005).
4. الموهبة المبنية على تعريفات التحليل النفسي-الاجتماعي والتي تعتمد على معرفة العلاقة بين الفرد والبيئة في تطوير الموهبة ومنها نموذج جانييه للتفريق بين الموهبة والتفوق (Gagné, 2005).
5. الموهبة المبنية على التعريفات المركبة والتي تعتمد على منظور المجالات المتعددة للموهبة في بيئة المدرسة ومنها تعريف مكتب التربية الأمريكي والذي يعرف بتقرير ميرلاند (Marland, 1972).

بالإضافة إلى ذلك، لخص كل من Kaufman and Sternberg (2008) التطورات التاريخية التي مر بها مفهوم الموهبة إلى أربعة مراحل:

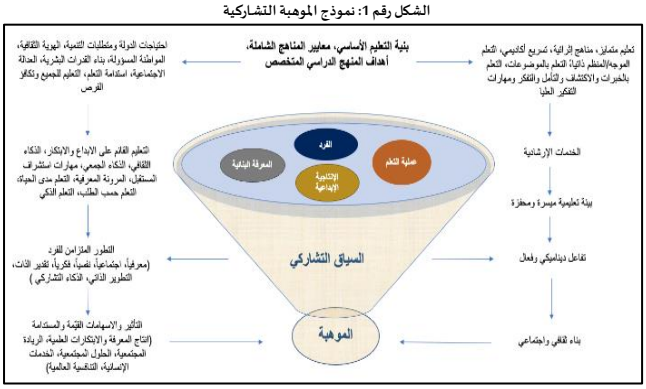
1. نماذج الموهبة العامة Domain-General Models
2. نماذج الموهبة الخاصة في مجالات محددة Domain-Specific Models
3. نماذج الموهبة المنتظمة System Models التي تتشكل من خلال متغيرات نفسية متداخلة مع بعضها البعض.
4. نماذج الموهبة المتطورة Developmental Models والتي أحدثت تغير في النظر إلى الموهبة من العوامل الوراثية إلى وجود عوامل أخرى كالعوامل البيئية والأسرية والنفسية.

بناء على ما سبق ذكره في بداية هذه الدراسة، يمكن ملاحظة أن تعريف الطالب الموهوب في البيئة السعودية يعتمد بشكل كبير على تعريفات الموهبة المبنية على القياس السيكومتري وأيضاً تعريفات الموهبة المركبة. هذا الاتجاه نحو تعريف الطالب الموهوب أدى إلى بناء برامج مدرسية خاصة لرعاية الموهوبين لا تتوفر في سياق التعليم الطبيعي في الفصل العادي. هذا البرنامج المدرسي هو أحد أنماط برامج السحب (Pull-out programs) ويعرف بالبرنامج الإثرائي والذي عرّفه الجغيمان (2006) بأنه "البرنامج العام الذي يقوم بتصميمه وتنفيذه معلم رعاية الموهوبين لتوفير خبرات تربوية تتسم بالتنوع والعمق العلمي والفكري والتي غالباً لا تتوفر في المنهج الدراسي العام" (ص. 59). وبناء على هذا البرنامج، قامت وزارة التعليم بترشيح معلمين للإشراف وتقديم هذا البرنامج للطلاب الموهوبين -الذين اجتازوا معايير الكشف- على شكل أنشطة إثرائية ضمن مجال البرنامج العلمي وتقدم لهم في ساعات محددة خلال اليوم الدراسي وفي فصل خاص يسمى بغرفة المصادر.

من هذا المنطلق، يمكن القول بأن تعريف الطالب الموهوب والتوجه نحو برمجة الموهبة وحصرها في برامج خاصة خارج إطار المنهج الدراسي العام يتعارض مع كثير من التوجهات الحديثة في تعليم الموهوبين والتي تنادي بالشمولية والتركيز على أهداف المنهج الأساسي والبيئات التعليمية المحفزة لتنمية قدرات جميع الطلاب وتلبية احتياجاتهم المختلفة (Lo and Porath, 2017; Lo, Porath, Yu, Chen, Tsai, Wu, 2018; Plucker and Barab, 2005; Tomlinson, 2014; VanTassel-Baska and Stambaugh, 2005; Heacox and Cash, 2019; Chandra Handa, 2019; Kaplan, 2019; Robinson and Aronica, 2015).

من جانب آخر، تنطلق الدراسة الحالية بشكل رئيس من نظرية الموهبة التشاركية والتي نشأت من دراسة الباحث العامري (Alamiri, 2013) والتي وظفت منهجية البحث التشاركي كأحد الإستراتيجيات الفاعلة لتطوير القدرات المعرفية والممارسات المهنية لمعلمي الموهوبين في السعودية، وقد تم تطوير هذه النظرية بشكل مستمر لإيجاد اتجاه إطار مفاهيمي جديد لتعريف الموهبة وفلسفة تعليم الموهوبين في البيئة السعودية. بناء على نموذج الموهبة التشاركية Participatory Model of Giftedness (Alamiri, 2019a) والمنشور في النشرة السنوية لمنظمة اتحاد دول آسيا والمحيط الهادي للموهبة، الشكل رقم 1 يوضح الترجمة لهذا النموذج بشكل تفصيلي وذلك لشرح مكونات وأبعاد مفهوم الموهبة.

الشكل رقم 1: نموذج الموهبة التشاركية



هذا النموذج ارتكز على عدد من النظريات والأطر الفلسفية لمفهوم التشاركية وأسس تكوين المعرفة "Knowledge & Participatory Paradigm Construct" لدى عدد من الباحثين (Freire, 1970, 1973; Fals-Borda, 1991; Gaventa and Cornwall, 2008; Heron and Reason, 1997; Reason and Bradbury, 2001; Park, 2001; Swantz, 2008; Tandon, 2002).

الفلسفة التشاركية تشير إلى اعتقاد الشخص بأنه جزء من هذا العالم وليس منفصلاً عنه، وبالتالي فإنه يتأثر بذلك وله دور في إنتاج المعرفة من خلال عملية التفاعل والخبرات المكتسبة (Heron and Reason, 1997). ويتفق مع هذا الاتجاه الباحث Park (1992) والذي أشار إلى أن التشاركية تؤدي إلى إنتاج المعرفة من خلال خبرات الممارسين لها والتعلم من النقاشات والحوارات والتفاعل الاجتماعي وتطبيق ما تم تعلمه لحل مشكلات جماعية. أيضاً، Reason and Bradbury (2001) يشير إلى قدرة الأفراء على المشاركة في تطوير مفاهيم مشتركة ذات علاقة بواقعهم الحقيقي من خلال الخبرات والمعرفة الجماعية التي تم اكتسابها من السياق التفاعلي.

أيضاً النموذج التشاركي للموهبة يرتكز على عدد من نظريات التعلم، مثلاً النظرية الاجتماعية للنمو المعرفي للعالم فيجوتسكي Social Interaction for Cognitive Development (Vygotsky, 1978) والذي بحث عن أهمية التفاعل الاجتماعي للتعلم والتطور المعرفي للفرد، ومن هنا توصل فيجوتسكي إلى ضرورة توظيف التعلم التعاوني والنشاط الجماعي بين الطلاب مع بعضهم البعض وبين الطلاب والمعلمين وهذا التفاعل له دور رئيس في حدوث عملية التعلم. أيضاً ينطلق نموذج الموهبة التشاركية من نظرية التعلم التجريبي Experiential Learning Theory (Kolb, 1984) والتي تؤكد أهمية التجربة والنشاط لحدوث عملية التعلم والتطور المعرفي وأيضاً تؤكد أن الذكاء هو نتيجة التفاعل بين المتعلم وبين بيئته.

في مجال تربية الموهوبين، نظرية الموهبة التشاركية تنطلق من نموذج الموهبة المبني على العملية Transactional Perspective والذي يفسر عملية تطوير الموهبة في ضوء العلاقة بين الفرد والسياق كما أشار إليه الباحثون (Lo et al., 2018). هذا النموذج ينظر للموهبة كبنية قائمة على التفاعل أو العملية Process-based ideology بدلاً من الفرد Person-based ideology لذا يرى مطورو هذا النموذج بأن الموهبة تنطلق من السياق الثقافي والاجتماعي وينادون بالتركيز على "كيف يصبح الفرد موهوباً بدلاً من التركيز على من هم الموهوبين"، ويؤكد الباحثون أهمية إيجاد نظام تربوي يساعد جميع الطلاب ليصبحوا موهوبين من خلال بيئة تعليمية ثرية ومحفزة.

بالتوافق مع مفهوم العملية للموهبة، ينطلق نموذج الموهبة التشاركية من منظور بورلاند "تربية الموهوبين دون أطفال موهوبين" Gifted Education

"Without Gifted Children" (Borland, 2005)، والذي يرى أنه بالإمكان الاستغناء عن تعريف الموهبة وما يترتب عليه من إجراءات للتعرف على الموهوبين ووضع برامج خاصة لهم مثل برامج السحب Pull-out programs ، وبدلاً من ذلك ينبغي التركيز على أهداف المناهج وأساليب التدريس المتمايزة لتلبية جميع احتياجات الطلاب. وهذه القضية تتوافق مع ما طرحه الجغيمان وآخرون (Aljughaiman et al., 2016) والذين أكدوا أن تربية الموهوبين في السعودية تركز فقط على الأنشطة الإثرائية مثل برامج السحب والملتقيات الصيفية والمسابقات الدولية. نتيجة لذلك، التساؤل الذي يمكن طرحه في هذا السياق وهو: هل نحتاج للتعرف على "الطالب الموهوب" وتصنيفه ضمن برامج خاصة؟ أو نحتاج إلى التركيز على برامج التعليم الأساسي وإيجاد بيئة تعليمية محفزة تساعد على تنمية "مواهب وقدرات" جميع الطلاب؟

أيضا يرتكز نموذج الموهبة التشاركية على مفهوم السياق (Context) عند الباحثين (Plucker and Barab, 2002; 2005) اللذان أشارا إلى أهمية السياق الاجتماعي في نظريات الموهبة والتي يجب أن تركز على التفاعل بين الفرد وبيئته وما يظهر من خلال هذا التفاعل؛ مثلاً سلوك، منتج أو فكرة إبداعية. أيضاً نموذج الموهبة التشاركية تأثر بأشهر تعريفات الموهبة وفق نظرية الذكاء الناجح للعالم (Sternberg, 2003) والتي تشير إلى امتلاك الفرد لمجموعة من القدرات (التحليلية والابداعية والعملية) التي تساعده على تحقيق أهدافه في الحياة مع مراعاة السياق الثقافي والاجتماعي وقدرة الفرد على التكيف مع هذا السياق، وهذا هو المعنى الحقيقي التي تقوم عليه النظرية السياقية وهي أحد النظريات الفرعية لنظرية الذكاء الناجح (Contextual Subtheory).

أيضاً نموذج الموهبة التشاركية يتبنى مفهوم الموهبة كبناء اجتماعي تتطور بشكل مستمر في مجالات وأوقات مختلفة في إطار المجتمع الذي توجد فيه (Lo and Porath, 2017; Cohen et al., 2000). وفق هذا المفهوم، يعتمد نموذج الموهبة التشاركية على تعريف الموهبة التالي:

الموهبة (أ) تعكس قيم المجتمع؛ (ب) وتظهر على شكل مخرجات حقيقية خصوصاً في مرحلة البلوغ؛ (ج) وتكون مرتبطة بمجال محدد من مجالات الاهتمام؛ (د) ونتيجة لمجموعة من العوامل المشتركة كالعوامل الحيوية، وطرق التدريس، والعوامل النفسية والاجتماعية؛ (هـ) وتكون مرتبطة ليس فقط بالمستوى الاعتيادي (مثلاً طفل يمتلك قدرة استثنائية في الفن مقارنة مع أقرانه، بل بالمستوى ما فوق الاعتيادي (مثلاً فنان صنع ثورة في مجال الفن)" (Subotnik et al., 2011, p.3).

بناء على ما سبق ذكره من الأسس الفلسفية والنظريات التي يتسند عليها نموذج الموهبة التشاركية، فإن النموذج ينظر إلى الموهبة على أنها عبارة عن سياق تشاركي تفاعلي تظهر من خلاله القدرات والمواهب الفردية و/أو الجماعية. بالتالي فإن الموهبة لا تتطور مفردة بحسب قياس قدرات الفرد فقط، ومن الصعب إيجاد تعريف ثابت للموهبة مبني على قياس القدرات الفردية للفرد ذاته دون النظر إلى السياق الذي نشأت فيه وتطورت من خلاله الموهبة والعوامل التي ساهمت في تطويرها.

بناء على نموذج الموهبة التشاركية كما موضح في الشكل رقم ١، فإن الموهبة تتطور من خلال السياق التشاركي والذي يعتمد على قدرات وخبرات الفرد (Individual) على التفاعل مع مكونات هذا السياق والتي تشمل بناء المعرفة (Constructed Knowledge)، وعملية التعلم (Learning Process)، والإنتاجية الإبداعية (Creative Productivity). لذا فإن مفهوم الموهبة التشاركية لا يتوافق مع تعريفات القياس السيكومتري للموهبة والتي تعتمد على تصنيف الطلاب كموهوبين بناء على قدراتهم الذهنية فقط وفق درجاتهم في اختبارات معينة مثل اختبارات الذكاء وهذا يتوافق مع رأي الباحثين (Oppong et al., 2019).

بالإضافة إلى ذلك، نموذج الموهبة التشاركية تعمل على تقوية السياق الطبيعي الذي يساعد جميع الطلاب على إبراز تقدمهم بحسب القدرات الطبيعية التي يمتلكونها، فالجميع قادر على أن يحرز تقدماً وفق ما يقدم له من أساليب تعلم متطورة وبيئة تعليمية جاذبة ومحفزة. كما هو موضح في الشكل رقم ١، مفهوم الموهبة التشاركية ينطلق أساساً من بنية التعليم الأساسي ومعايير المناهج الشاملة، وأهداف المناهج الدراسية المتخصصة. من أهم القضايا التي تواجه تربية الموهوبين في التعليم السعودي هو غياب إستراتيجيات التعليم المتمايز للطلبة الموهوبين في الفصول العادية (Aljughaiman et al., 2016) وضعف أساليب التدريس المحفزة لتنمية قدرات ومهارات الطلاب ضمن أهداف المنهج الأساسي كما أشار الباحثين العرفج والقرني (Alarfaj, 2011; Alqarni, 2010)

بالنظر إلى الشكل رقم 1، فإن نموذج الموهبة التشاركية يؤكد أهمية ارتباط مفهوم الموهبة بمتطلبات التنمية واحتياجات الدولة والقيم الثقافية والإنسانية وقيم المواطنة وتكافؤ الفرص وتلبية احتياجات جميع الطلاب وذلك من خلال التركيز على منطلقات التعليم الأساسي وأهداف المنهج الأساسي والذي جاء أساساً لتحقيق رؤية ومتطلبات الدولة وتعزيز القيم والمبادئ المتضمنة في الموهبة بشكل خاص كبناء اجتماعي وثقافي (Cultural & Social Construct). نموذج الموهبة التشاركية يفند المزاعم بوجود مناهج خاصة تسمى "مناهج الموهوبين"، وبدلاً من ذلك فإن النموذج يراعي خيارات واحتياجات وقدرات الطلاب المختلفة باستخدام أساليب التعليم المتمايز والإثراء والتسريع الأكاديمي وتوظيف أساليب التعلم الحديثة المتمركزة حول المتعلم (مثلاً التعلم الموجه/المنظم ذاتياً، التعلم بالموضوعات) ودمج مهارات التفكير العليا والبحث والاكتشاف وزيادة اكتساب الطلاب للخبرات التي تسهم في نموهم المعرفي وقدراتهم الذهنية. هذه الاستراتيجيات المتطورة في التعليم يفترض أن تكون متضمنة أساساً ضمن أهداف ومكونات المنهج الأساسي وهذا الاتجاه يتوافق مع كثير الباحثين الذين يؤكدون على أهمية التعليم المتمايز لتلبية احتياجات الطلاب المختلفة

(Bartlett, 2016; Borland, 2005; Tomlinson, 2014; VanTassel-Baska and Stambaugh, 2005; Heacox and Cash, 2019; Chandra Handa, 2019; Kaplan, 2019)

أيضاً نموذج الموهبة التشاركية يؤكد التطور المتزامن لقدرات الفرد (Individual Synchronous Development) الذي يهدف إلى إيجاد توزان في تطور الفرد معرفياً واجتماعياً ونفسياً وفكرياً وتعزيز مهاراته الشخصية وقيمه الإنسانية من خلال عملية التفاعل المستمر والفعال مع محتوى السياق (Dynamic Interaction). بمعنى آخر نظرية الموهبة التشاركية تنظر للقدرات والمهارات المتزامنة للفرد ككتلة أو حزمة واحدة تتفاعل مع بعضها البعض وتتأثر بمكونات السياق التي تشكلت من خلاله. على سبيل المثال، انفصال الطالب عن السياق الطبيعي ومكوناته (ضمن المنهج الأساسي في الفصل الدراسي العادي) وتحويله إلى فصل خاص (غرفة المصادر) لقضاء وقت محدد خلال اليوم الدراسي - لتنمية موهبته في مجالات غير متصلة بهذا السياق - قد يحدث فجوة ويعيق تدفق التطور المتزامن لقدرات الفرد. بعض مفاهيم الموهبة ركزت غالباً على جانب محدد للموهبة مثلاً القدرات العقلية أو الذكاء العام (Detterman, 2002; Galton,1892; Gottfredsonm,2002) مما أدى إلى بروز قضية المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى الموهوبين (Social and Emotional Issues in Giftedness) والتي تعتبر من أبرز القضايا المعاصرة في تربية الموهوبين كما ورد في كثير من المراجع (Davis and Rimm, 2004; Clark, 2012; Oppong, Shore and Muis, 2019).

في هذا الاتجاه، نلاحظ أن نموذج الموهبة التشاركية اشتمل على الخدمات الإرشادية (Counseling Services) لتأكيد أهمية التوازن في تطور قدرات الأفراد وتلبية احتياجاتهم المختلفة والنظر للموهبة بشكل شامل أو كتلة واحدة. بالإضافة للطلاب، الخدمات الإرشادية تشمل أولياء الأمور والمعلمين وكل من له علاقة بسياق تطور الموهبة. ضعف البرامج الإرشادية وقلة الاهتمام بها يعد من أهم جوانب القصور في مجال تربية الموهوبين في السعودية كما أشار إلى ذلك (Aljughaiman, et al., 2016)

أيضاً النظرية التشاركية تنظر للموهبة كمخرجات للسياق التفاعلي وأنه يمكن الحكم على قدرات الطلاب ومواهبهم من خلال تقييم الإنجازات والإنتاجات والمشروعات التي توصلوا إليها ومدى تأثير ذلك في تقديم اسهامات قيّمة ذات أثر ملموس وملموس في مجال ما من المجالات التي يقدرها السياق الثقافي-الاجتماعي (Valuable Contribution & Impact)، وهذه المخرجات للموهبة تشكل الإنتاجية الإبداعية للفرد أو المجموعة والتي فسرها العامري ضمن نموذجه Creative Productivity (Alamiri, 2018)، وهذا

يتوافق مع مفهوم الموهبة المنتجة للباحثين Walberg and Paik (2015) اللذين أكدا أن الإنجازات أفضل مؤشر للموهبة بدلاً من القدرات الكامنة.

من خلال ما سبق، يمكن استنتاج أن نموذج الموهبة التشاركية أحضر اتجاه آخر لمفهوم الموهبة ومكوناتها من أجل مواكبة التطورات التاريخية والاتجاهات المختلفة لنماذج مفاهيم الموهبة والتي تمت الإشارة إليها مسبقاً حسب آراء الباحثين (Kaufman and Sternberg, 2008; Moon, 2006)

9. منهجية وإجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام منهج البحث النوعي (Qualitative Research) القائم على أسلوب المقابلة الجماعية المركزة (Focus Group Interview). والهدف من استخدام هذا المنهج هو للتعرف على آراء المشرفين في مجال برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم في السعودية حول مفهوم الموهبة التشاركية، خصوصاً وأن هذه الدراسة تعد الأولى من نوعها في الأدب السعودي. لذلك فالمنهج النوعي يتوافق مع طبيعة هذه الدراسة وحاجة الباحث للتعرف على آراء المشاركين لمساعدته في الحصول على المعلومات المناسبة والدقيقة. وقد أوضح الباحث Creswell (2012) أن البحث النوعي مناسب للمشكلات البحثية التي تحتاج إلى فهم عميق ومعلومات إضافية تساعد الباحث لاكتسابها من آراء المشاركين في ظل وجود معلومات قليلة عن هذه المشكلة في الدراسات السابقة.

9.1. مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومشرفي برامج رعاية الموهوبين المدرسية في مدارس التعليم العام (مدارس البنين) الذين حضروا ورش العمل الخاصة بنموذج الموهبة التشاركية والذين تم ترشيحهم من قبل إدارات التعليم في السعودية. تم اتباع أسلوب العينة الهادفة أو القصدية "Purposeful Sampling" والتي تهدف إلى اختيار المشاركين بطريقة قصدية ذات خصائص محددة تتناسب مع أهداف الدراسة (الخياط، 2010) و(Creswell, 2012). تم اختيار عينة الدراسة من مشرفي برامج رعاية الموهوبين الذين أكملوا ورش عمل نموذج الموهوبة التشاركية وممن لديهم خبرة في مجال التعليم لا تقل عن ست سنوات، ولديهم خبرة في الاشراف والتنسيق لبرامج رعاية الموهوبين لا تقل عن سنتين. بناء على ذلك تم اختيار ستة مشاركين ممن أبدوا موافقتهم للمشاركة في هذه الدراسة. أسلوب العينة الهادفة يساعد الباحث على اختيار عينة تمكنه من فهم واستيعاب مشكلة الدراسة بشكل عميق والحصول على معلومات تفصيلية ومنح المشاركين فرصة للتعبير عن آرائهم بكل أريحية وهذا ما أكده الباحث Creswell (2012) .

الاتجاه نحو اختيار عينة صغيرة في هذه الدراسة يتوافق مع مبررات اختيار العينة الصغيرة في البحث النوعي والتي يوصي بها كثير من الباحثين (Creswell, 2012; Cohen et al., 2011) حيث إن البحث النوعي يهدف إلى التركيز على فهم مشكلة الدراسة بشكل عميق واستكشاف تفاصيلها والابتعاد عن إضافة أعداد كثيرة في العينة مما يعقد عملية الحصول عل معلومات دقيقة. كما ذكر الخياط (2010)، "العينات ذات الحجم الصغير قد تكون ذات فائدة أكبر من ذات الحجم الكبير في بعض الدراسات التي تتطلب إجراء ملاحظات أو مقابلات ... البحث النوعي لا يهتم كثيراً بحجم عينة الدراسة قدر اهتمامه وتركيزه على نوعية البيانات والأفراد الذين يمتلكونها". (ص. 211)

9.2. أداة الدراسة وأسلوب جمع البيانات:

تبنت هذه الدراسة أسلوب المقابلة الجماعية المركزة (Focus Group Interview) بالاعتماد على المقابلات أو المناقشات غير الرسمية (Informal Focus Group Discussion) واستخدام الأسئلة ذات النهايات المفتوحة (Open-ended questions). أسلوب المقابلات الجماعية المركزة يعد خياراً أفضل عندما يكون الباحث بحاجة إلى أخذ آراء من بعض الأفراد للمشاركة في بناء أفكار ورؤى حول مشكلة معينة (Creswell, 2012). ويقترح Creswell (2012) بأن يتراوح عدد المشاركين في هذا النوع من المقابلات ما بين 4 إلى 6 أفراد، وهذا من أهم العوامل التي أدت إلى اختيار حجم عينة الدراسة. أيضا تم تطوير نموذج خاص بمحتوى المقابلة (Interview Protocol) يشمل عنوان الدراسة، البيانات الأساسية للمشاركين، أسئلة المقابلة، مع وجود مساحات بين كل سؤال لتسجيل الملاحظات المهمة. أيضاً تم تزويد المشاركين "بنموذج المعلومات وموافقة المشاركة" والتي تضمن معلومات عن الدراسة والهدف منها، وأيضاً معلومات عن إجراءات جمع البيانات والتعريف بأسلوب المقابلة الجماعية المركزة وأدوار المشاركين في ذلك، وآلية تسجيل المقابلة باستخدام التسجيل الصوتي، والإجراءات المتبعة لحماية خصوصية المشاركين وسرية بياناتهم الشخصية والمعلومات. بعد موافقة المشاركين وأخذ الإذن منهم، تم تسجيل المقابلة صوتياً عن طريق تطبيق الجوال Voice Memos.

9.3. أسئلة المقابلة:

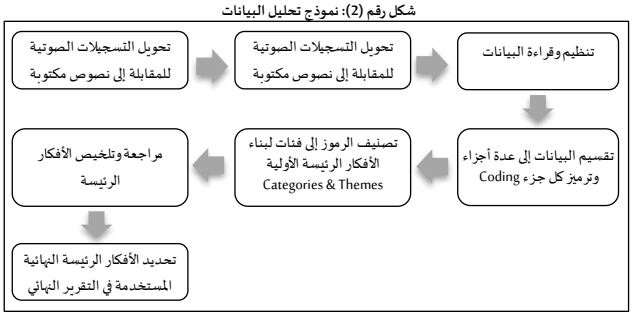
بناء على ما ذكره Creswell (2012)، فإن الباحث في المقابلات الجماعية المركزة يطرح أسئلة قليلة تتصف بالشمولية وتساعده في استنباط استجابات المشاركين. بناء على أسئلة الدراسة الفرعية، تم إعداد أسئلة وصفية تساعد المشاركين على طرح آرائهم حول نظرية الموهبة التشاركية. أسئلة المقابلة الجماعية المركزة:

- ما وجهة نظركم حول تطبيق النظرية التشاركية في مجال التعليم بشكل عام؟
- ما وجهة نظركم حول أهم الدروس التي يمكن استخلاصها من نموذج الموهبة التشاركية؟
- ما وجهة نظركم حول التحديات التي تواجه تبني نموذج الموهبة التشاركية في مدارس التعليم العام؟

9.4. تحليل البيانات:

بالتوافق مع الإرشادات التي ذكرها الباحثون فيما يتعلق بأسلوب تحليل البيانات في البحث النوعي (Creswell, 2012; Cohen et al., 2011)، فإن تحليل البيانات في هذه الدراسة اعتمد على المبدأ التفسيري أو الاستقرائي (Interpretation) والتحليل الموضوعي من حيث تنظيم البيانات في فئات وإيجاد العلاقات بين هذه الفئات وتكوين كتل من المعنى أو موضوعات رئيسة (Themes). في البداية تم تحويل التسجيلات الصوتية للمقابلة الجماعية إلى نصوص مكتوبة لتسهيل عملية التحليل يدوياً. ثم بعد ذلك تمت قراءة البيانات عدة مرات لأخذ صورة عامة وفهم كلي للبيانات مع تسجيل أي ملاحظات على هامش النص لتكوين انطباع وفهم أولي والتخلص من أي بيانات غير مفيدة. ثم بعد ذلك تمت قراءة البيانات مرة أخرى بهدف ترميزها (Coding) وجمع أكبر عدد ممكن من الرموز الناتجة من عملية التحليل. بعد ذلك بدأت مرحلة تحويل الرموز إلى موضوعات رئيسية (Themes) من خلال تصنيف الرموز المتقاربة أو المتماثلة أو المتشابهة إلى مجموعات أو فئات (Categories) في ضوء أسئلة المقابلة ومحاور الدراسة، ثم بعد ذلك تم استنباط المعنى والفكرة الرئيسة من كل مجموعة. بعد ذلك تمت مراجعة وتلخيص الموضوعات الرئيسة للوصول بشكل نهائي إلى الموضوعات الأساسية التي تجيب عن أسئلة الدراسة. أيضاً تم كتابة تقرير مختصر للنتائج تضمن اقتباسات نصية من آراء واستجابات المشاركين حول أسئلة المقابلة، وأيضاً عرض أهم الملاحظات والأفكار والمقترحات التي طرحها المشاركون أثناء المقابلة. الشكل التالي (شكل رقم 2) يوضح باختصار الخطوات العامة التي تم اتباعها في تحليل البيانات في هذه الدراسة.

شكل رقم (2): نموذج تحليل البيانات



من أجل تحقيق الموثوقية والمصداقية في إجراءات تحليل البيانات، في البداية تم اطلاع المشاركين على أسئلة المقابلة الرئيسة قبل يومين من

انعقاد جلسة المقابلة. بعد انتهاء المقابلة، تم إرسال نسخة من نموذج المقابلة ونسخة من تقرير النتائج إلى بريد كل مشارك للمراجعة والتأكد من صحة ما ورد في النموذج والتقرير وإرسال أي ملاحظات بشأن ذلك وهذا الإجراء يسمى (Member checking) كما أشار إليه(2012) Creswell . أيضاً تم اطلاع ثلاثة من المهتمين بالبحث النوعي على الخطوات التي تم اتباعها في تحليل البيانات وعلى نموذج المقابلة والأسئلة لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول ذلك ومدى مواءمة الموضوعات الرئيسة والتفسيرات التي تم التوصل إليها ومدى ارتباطها بمشكلة وأسئلة الدراسة وأسئلة المقابلة، وهذا الإجراء يسمى (External Audit) كما ذكره (2012) Creswell.

10. نتائج الدراسة ومناقشتها

في ضوء مراحل تحليل البيانات، تم التوصل إلى ثلاثة موضوعات رئيسة (Major Themes) بالتوافق مع المحاور المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي (جدول رقم 1):

جدول 1: الموضوعات الرئيسية وعلاقتها بأسئلة الدراسة وأسئلة المقابلة الجماعية المركزة

الموضوعات الرئيسية Major Themes	أسئلة الدراسة الفرعية	أسئلة المقابلة الجماعية المركزة
النظرية التشاركية في مجال التعليم	ما وجهة نظركم حول تطبيق النظرية التشاركية في مجال التعليم بشكل عام؟	من خلال مشاركتكم في ورشة العمل، كيف تصفون تطبيق النظرية التشاركية في مجال التعليم بشكل عام؟ من وجهة نظركم، ما أبرز الأفكار التي يمكن استخلاصها من النظرية التشاركية في مجال التعليم بشكل عام؟
الدروس المستفادة	ما وجهة نظركم حول أهم الدروس التي يمكن استخلاصها من نموذج الموهبة التشاركية؟	كيف تصفون اهم الدروس المستفادة التي يمكن استخلاصها من نموذج الموهبة التشاركية والتي لها علاقة بمجال تربية الموهوبين من وجهة نظركم؟ من وجهة نظركم، ما أبرز إيجابيات نموذج الموهبة التشاركية في مجال تربية الموهوبين؟
التحديات	ما وجهة نظركم حول التحديات التي تواجه تبني نموذج الموهبة التشاركية في مدارس التعليم العام؟	كيف تصفون التحديات التي تواجه تبني نموذج الموهبة التشاركية في مدارس التعليم العام؟

الجزء القادم من الدراسة يشمل عرض وسرد النتائج بناء على استجابات المشاركين. بالتزامن مع ذلك ستتم مناقشة هذه النتائج وإضافة بعض التعليقات من وجهة نظر الباحث لتوضيح مدى ارتباط هذه النتائج بسؤال ومحاور الدراسة وأهميتها، وأيضاً مدى ارتباط هذه النتائج بالدراسات السابقة. أيضاً يشتمل عرض النتائج على اقتباسات من أقوال المشاركين وأهم الأفكار التي طرحوها أثناء المقابلة.

10.1. الموضوع الرئيس (1): النظرية التشاركية في مجال التعليم:

10.1.1. السؤال الأول: من خلال مشاركتكم في ورشة العمل، كيف تصفون تطبيق النظرية التشاركية في مجال التعليم بشكل عام؟

اتضح من استجابات المشاركين، أن مفهوم التشاركية يعد مفهوماً جديداً بالنسبة لخبراتهم المهنية وفي الوقت ذاته طور لديهم رؤى جديدة خصوصاً فيمل يتعلق بمفهوم السياق وبناء المعرفة. على سبيل المثال، ذكر أحد المشاركين "هذي أول مرة أطلع على مفهوم التشاركية بشكل علمي وشفته مفهوم فلسفي كبير ومعقد وكنت أحسب أن التشاركية هي مشاركة الشخص في نشاط معين ولكن طلع الموضوع أكبر من ذلك" وأضاف نفس المشارك "أجمل شيء في النظرية التشاركية هو المعرفة الجماعية وكيف يشعر الفرد بأنه جزء من المحيط الموجود فيه وكيف يؤثر ويتأثر به". وأضاف مشارك آخر قائلاً "كنت أفكر أن التشاركية مثل التعلم التعاوني ولكن طلع مصطلح له فلسفة في مجالات كثيرة وأعجبني عبارة السياق التشاركي وكأن الجميع في مركب واحد"، أيضاً مشارك آخر أشار إلى عبارة مهمة "التشاركية تجعل الطلاب يتحولون من مستقبلين للمعلومة إلى منتجين لها وكيف يكون لهم دور فعال في العملية التعليمية". أحد المشاركين عبر عن مفهوم التشاركية بشكل عميق من خلال النظر إلى دور المعلم نفسه حيث ذكر الآتي "التشاركية تساعد المعلمين على أن يكونوا مشاركين في انتاج المعرفة وصناعة القرارات التي تتعلق بتطوير واقعهم العملي ... السياق التشاركي وجدته مصطلح يتناسب مع واقعنا لأن المعلمين مفروض يشوفوا ظروف بيئتهم المدرسية واحتياجات طلابهم والامكانات المتاحة عشان يقدروا يطوروا تدريسهم بشكل هادف ... أعطيك مثال معلم عنده في الفصل ٤٦ طالب غير معلم عنده ٢٨ طالب وعشان كذا صعب انه نطبق أسلوب واحد في التدريس".

10.1.2. السؤال الثاني: من وجهة نظركم، ما أبرز الأفكار التي يمكن استخلاصها من النظرية التشاركية في مجال التعليم بشكل عام؟

بناء على استجابات المشاركين، تم التوصل إلى ستة أفكار مستخلصة من النظرية التشاركية والتي تعد الأبرز حسب آراء المشاركين:

- أهمية النظريات والأسس العلمية لتطوير الممارسات العملية في التعليم.
- التفاعل بين الأفراء يقود إلى بناء معرفة جماعية.
- التطور المعرفي للفرد ليس فردياً.
- يختلف التطور المعرفي بين الأفراد حسب السياق التشاركي المتواجدين فيه.
- كلما زاد تفاعل الأفراد مع سياقهم التشاركي كلما زاد شعورهم بالمسؤولية في بناء المعرفة.
- التشاركية تساعد الأفراد على بناء قرارات جماعية لتطوير خبراتهم بما يتناسب مع ظروف السياق.

من خلال استجابات المشاركين حول السؤالين السابقين، يتضح أن مفهوم التشاركية ساعد المشرفين على اكتساب مفاهيم جديدة وأيضاً أسهم في تصحيح بعض المفاهيم التقليدية حول التعلم التعاوني وبناء المعرفة. أيضاً مفهوم التشاركية ساعد المعلمين على إدراك أهمية الأسس العلمية لتطوير الممارسات التربوية، وهنا يمكن القول بأن التحديات التي تواجه البرامج التطويرية للمعلمين قد تعود إلى افتقارها إلى الأسس والنظريات العلمية وعدم معرفة المعلمين بذلك. أيضاً استشعر المشاركين بدورهم الحقيقي في تطوير واقعهم بحكم أنهم جزء من السياق "المدرسة مثلاً" الذي يتفاعلون معه والذي من خلاله تطورت خبراتهم وأصبحوا أكثر معرفة باحتياجات وقدرات طلابهم. فبالتالي انفصال المعلمين عن هذا السياق وشعورهم بأنهم مستقبلين للمعرفة قد يؤثر على إنتاجيتهم والتقليل من فاعليتهم، وهذا قد يؤدي إلى وجود فجوة بين المعلمين والطلاب في فهم طبيعة التفاعل فيما بينهم والتي تعد من ضروريات بناء المعرفة. لتوضيح ذلك، النظر إلى الطلاب على أنهم مستقبلين للمعلومة ربما لا يكون بسبب طريقة التلقين المستخدمة فقط، ولكن قد يكون السبب في الأصل هو شعور المعلمين أنفسهم بأنهم مستقبلين للمعلومة وغير فاعلين. لذلك نجد بعض المعلمين لديه صعوبة في التحول من التلقين إلى التشاركية في التعليم بسبب شعوره بالانفصال الذاتي عن السياق الذي يعمل فيه ووجود ما يسمى بـ "فجوة التفاعل" في إنتاج المعرفة. هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تتوافق مع مفهوم التشاركية كما فسره الباحثين Heron and Reason (1997) وأيضاً يتوافق مع الأسس الفلسفية التي استند إليها نموذج الموهبة التشاركية (Freire, 1970, Fals-Borda, 1991; 1973; Gaventa and Cornwall, 2008; Heron and Reason, 1997; Reason and Bradbury, 2001; Park, 2001; Tandon, 2002).

10.2. الموضوع الرئيس (2): الدروس المستفادة:

10.2.1. السؤال الأول: كيف تصفون أهم الدروس المستفادة التي يمكن استخلاصها من نموذج الموهبة التشاركية والتي لها علاقة بمجال تربية الموهوبين؟

من خلال الاستجابات، أظهر المشاركين فهماً كبيراً لمفهوم الموهبة التشاركية. وهنا نستطيع القول بأن ورشة العمل التي حصل عليها المشاركون كان لها دور كبير في جذب انتباههم لهذا الاتجاه نحو تعريف الموهبة. أظهر جميع المشاركين توافقاً حول اكتسابهم لاتجاهات ورؤى جديدة لتعريف الموهبة من خلال نظرية الموهبة التشاركية. أيضاً معظم آراء المشاركين أيدت الأفكار والافتراضات التي يستند عليها نموذج الموهبة التشاركية. على سبيل المثال، أظهر المشاركون اتفاقاً حول علاقة مفهوم الموهبة التشاركية بالبيئة، وهنا نورد أكثر العبارات التي تكررت فيها كلمة "البيئة": "أشوف مفهوم الموهبة التشاركية يركز على البيئة أكثر"، "كثير من النظريات تربط بين الوراثة والبيئة ولكن لاحظت أن مفهوم التشاركية يميل إلى البيئة". في هذه النقطة من المهم التوضيح بأن البيئة لا تعد المكون الأساسي والوحيد الذي ترتكز عليه نظرية الموهبة التشاركية. النظرية التشاركية لا تنظر للبيئة كعامل مستقل. بالتأكيد البيئة لها تأثير كبير ولكن التطور المتزامن للفرد وطريقة تفاعله مع البيئة التفاعلية (السياق التشاركي) ومستوى الإنتاجية الإبداعية التي يصل إليها أيضاً تعد من العوامل الأساسية والتي يمكن من خلالها الحكم على مستوى الموهبة.

بالإضافة إلى ذلك، أوضحت النتائج وجود تباين في آراء المشاركين حول بناء

الموهبة التشاركية ضمن بنية التعليم الأساسي ومعايير المنهج الأساسي في الفصل العادي. على سبيل المثال، أحد المشاركين عبّر عن هذه النقطة بقوله "نحن نلاحظ انفصال الموهوبين في برامج خاصة خارج الفصل العادي وهذا يشتت تركيزهم والمعلم لا يستفيد من توظيف مواهبهم في المنهج ... الموهبة التشاركية تسد الفجوة بين الطالب الموهوب والمنهج الأساسي بواسطة التعليم المتمايز وإثراء المنهج ". ومشارك آخر أورد رأياً مختلفاً "البرامج الإثرائية التي تقدم للموهوبين حالياً خارج الفصل العادي أشوف انها مناسبة لأن معلم الفصل غير مؤهل لتدريسهم وبيئة الفصل غير مناسبة لهم ولا تلبي رغباتهم". وأضاف مشارك آخر "أؤيد تعليم الموهوبين في الفصل العادي ودمجهم مع المنهج الأساسي ولكن هذا يحتاج وقت وجهد كبير في تدريب المعلمين ونحتاج تغيير أهداف وتعريف الموهوبين في المدارس وهذا فيه صعوبة". من خلال هذه الاستجابات، نلاحظ أن أكثر الأسباب المشتركة بين المشاركين والتي جعلتهم يبدون قلقاً حول ربط الموهبة بالمنهج والتعليم الأساسي داخل الفصل العادي هي:

- معلمو الفصل العادي غير مؤهلين لتدريس الطلاب الموهوبين.
- صعوبة تغيير أهداف وتعريف الموهوبين في المدارس.
- بيئة الفصل العادي غير محفزة ولا تلبي احتياجات الطلاب الموهوبين.
- صعوبة تطوير مناهج جديدة للموهوبين.

نستنتج من آراء المشاركين حول الصعوبات التي تواجه تعليم الموهوبين في بيئة الفصل العادي، أن هذه الصعوبات جعلت خيار البرامج الإثرائية خارج حدود الفصل كأفضل خيار وفق ما جاء في التعريف السعودي للطالب الموهوب والذي أكد على حاجة الموهوبين إلى "رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها له في منهج الدراسة العادية ". هذه الصعوبات تتوافق مع التحديات التي تواجه تربية الموهوبين في السعودية كما ذكر الباحثين (Aljughaiman et al., 2016, Muammar, 2006).

في هذا السياق وأثناء مجريات المقابلة الجماعية، طرح الباحث سؤالاً فرعياً موقفياً بناء على آراء المشاركين المتباينة؛ "ما رأيكم لو ركزنا على أهداف المنهج الأساسي وطبقنا أساليب التعليم المتمايز لتلبية احتياجات جميع الطلاب ولدينا معلمين مؤهلين لتطبيق تلك الأساليب في بيئة تعليمية محفزة، هل تؤيدون دمج تعليم الموهوبين في الفصل العادي في هذه الحالة أم نستمر في تقديم برامج إثرائية خاصة بهم في فصول خاصة كما يقدم حالياً؟ هذا السؤال يتوافق مع التساؤل الذي طرحه Borland (2005)

استجابات المشاركين حول هذا السؤال الفرعي أظهرت وجود اتفاق بينهم حول تأييد دمج تعليم الموهوبين في الفصل العادي مع توفر الاحتياطات المذكورة في السؤال. أحد المشاركين أورد الآتي "بلا شك إذا كان المعلمين مؤهلين وقادرين على تطبيق التعليم المتمايز نقدر نطبق فكرة دمج تعليم الموهوبين في المنهج الأساسي"، وأشار مشارك آخر إلى نقطة مهمة "التنوع بين المدارس في كيفية تعليم الموهوبين أرى إنه مهم وضروري وجميل لما نشوف عندنا مدارس تطبق التعليم المتمايز ومدارس أخرى تطبق البرامج الإثرائية ومدارس أخرى تطبق التسريع". بالتأكيد، هذا الرأي يتوافق مع المشكلة التي طرحتها الدراسة الحالية وهو النمط الموحد والمركزية في منظومة تربية الموهوبين في المدارس بسبب وجود تعريف موحد. لذا فإن من أهم الأمور التي تسعى إليها هذه الدراسة هو إيجاد منظور آخر لتعريف الموهبة وفتح المجال لمناقشة سبل تطوير مفاهيم جديدة للموهبة مما يؤدى إلى وجود تنوع في تطوير الممارسات التربوية.

10.2.2. <u>السؤال الثاني: من وجهة نظركم، ما أبرز إيجابيات نموذج الموهبة التشاركية في مجال تربية الموهوبين؟</u>

فيما يتعلق بهذا السؤال، تم التوصل إلى ست نقاط يمكن استخلاصها من نموذج الموهبة التشاركية بناءً على آراء المشاركين:

- التعرف على اتجاهات جديدة في تعريف الموهوبين تنطلق من السياق التشاركي وأهداف المنهج الأساسي.
- أساليب بناء المعرفة لها دور في تطوير الموهبة الفردية والجماعية.
- التطور المتزامن للفرد وربط الموهبة بمجالات أخرى علمياً واجتماعياً ونفسياً.
- النظر إلى الموهبة على أنها مخرجات للسياق التشاركي.
- الحكم على الموهبة مرتبط بالسياق الذي تتطور من خلاله.
- قياس الموهبة بالإنتاجية الإبداعية.

10.3. الموضوع الرئيس (3): التحديات:

كيف ترون التحديات التي تواجه تبني مفهوم الموهبة التشاركية في التعليم السعودي؟

أجمع المشاركين على ستة تحديات قد تواجه تبني نموذج الموهبة التشاركية في التعليم السعودي:

- صعوبة المرونة والتغيير في نظام تربية الموهوبين في المدارس.
- عدم جاهزية المدارس والبيئة الصفية لتبني تعليم الموهوبين ضمن المنهج الأساسي.
- ضعف برامج تأهيل المعلمين للعمل مع الطلاب الموهوبين في الفصل العادي.
- صعوبة متابعة وتقييم قدرات الطلاب في مجالات مختلفة أكاديمياً واجتماعياً ونفسياً.
- نظام الكشف عن الموهوبين المتبع في المدارس.
- أساليب تقييم أداء الطلاب المعتمدة على الاختبارات.

على وجه الخصوص، ذكر أحد المشاركين الآتي: "النموذج التشاركي ممكن تطبيقه في عدد محدود من المدارس، ولكن تبني النموذج كنظام تعليمي شامل للموهوبين يحتاج تغيير كبير في سياسات برامج الموهوبين وتعريف الطالب الموهوب وهذا يتطلب إجراءات إدارية طويلة..." وأضاف مشارك آخر "برامج الموهوبين لدينا تعتمد على معايير وإجراءات واحدة لجميع المدارس وتفتقر إلى المرونة الإدارية التي تتيح المجال لتبني نماذج جديدة". آراء المشاركين حول التحديات التي تواجه تبني نموذج التشاركية تعتبر تحديات واقعية وتعكس واقع برامج رعاية الموهوبين المطبقة حالياً في عدد من المدارس خصوصاً فيما يتعلق بنوعية البرامج الإثرائية وإجراءات الكشف عن الموهوبين المعتمدة على تعريف الطالب الموهوب. هذه التحديات تتوافق مع كثير من الأبحاث التي عبرت عن التحديات التي تواجه تربية الموهوبين في السعودية (Aljughaiman, Nofal and Hein, 2016, Alarfaj, 2011; AlQarni, 2010; Muammar, 2006).

11. تعليقات الباحث

في ضوء ما سبق عرضه في هذه الدراسة، وبناء على الافتراضات التي ذكرها العامري (Alamiri, 2019)، يمكن تلخيص أهم النقاط المستخلصة من هذه الدراسة على النحو الآتي:

- مصطلح الموهبة أو الموهوبين في النظرية التشاركية مصطلح شامل لجميع الطلاب وليس مصطلح تصنيفي. لذا فإن الموهبة التشاركية تفند التوجه التصنيفي للموهبة وترى بأن الموهبة ليست مدخلات بناء على اختيار الأفراد من الأعلى إلى الأسفل (Top-Down) وفق مقاييس واختبارات معينة للالتحاق ببرامج خاصة. بالتوافق مع آراء كثير من الباحثين مثل (Barab and Plucker, 2002; Borland, 2005) نظرية الموهبة التشاركية تراعي بناء قدرات الطلاب من الأسفل إلى الأعلى (Bottom-Up) أي أنه بالإمكان التعرف على قدرات ومواهب الطلاب من خلال تفاعلهم المستمر مع مكونات السياق. بالتالي الطلاب لديهم فرص متساوية للتقدم وبإمكان جميع الطلاب التقدم وإبراز قدراتهم ومواهبهم من خلال ما يقدم لهم، فالموهبة هنا تكون محصلة ومخرجات لما يقدم للطالب في سياق التعليم الطبيعي. حينئذ التمايز بين الطلاب يكون على أساس مستوى التقدم وطريقة التفاعل مع مكونات السياق مع مراعاة الفروق الطبيعية بين الطلاب (مثلاً مستوى التقدم الذي يحرزه الطلاب من ذوي الإعاقة أو صعوبات التعلم، أو من ذوي الظروف الخاصة).
- نظرية الموهبة التشاركية تؤيد الاتجاه بأن الموهبة بناء اجتماعي. بمعنى أن الموهبة لا تنشأ مفردة، وأن الفرد بحاجة إلى سياق تشاركي لكي يستطيع التفاعل معه والتطور من خلاله. النظرية التشاركية تركز على عملية بناء الموهبة (Constructed Giftedness) أي كيف تنشأ وتتطور الموهبة من خلال السياق، وما العوامل التي جعلت الفرد موهوباً، وما هو الأثر الذي أحدثه في مجال ما - قوة التأثير- وهذا يسمى بالإنتاجية الإبداعية والتي تعد كمعيار أساسي لتقييم مستوى الموهبة وهذا يتوافق مع مصطلح الموهبة التطبيقية الذي ذكره الباحث "Applied Giftedness" (Alamiri, 2019)، وهذا الاتجاه يتوافق مع كثير من الدراسات Subotnik, Olszewski-Kubilius and Worrell, 2011; Lo, Porath, Yu, Chen, Tsai, Wu, 2018; Plucker and Barab, 2005).
- نظرية الموهبة التشاركية لا تدعم ارتباط الموهبة والقدرات المعرفية بالمكونات الفطرية للعقل أو ما يسمى بقياس نسبة الذكاء العام (IQ). بالمقابل الموهبة التشاركية تطرح مفهوماً للذكاء المبني على الخبرات. بمعنى

آخر أن الموهبة كقدرات معرفية وذهنية تتطور بحسب الإدراك والمعرفة الحسية المكتسبة من الخبرات المتراكمة والناتجة من تفاعل الفرد المستمر مع السياق التشاركي وما يشمله من أساليب التعلم المتمركزة حول المتعلم، وهذا المنظور يتوافق مع كثير من النظريات التي أكدت على أهمية دور الخبرات المكتسبة في تنمية القدرات (Kolb, 1984; Sternberg, 1998; Vygotsky, 1978; 1999).

- القدرات الفردية وحدها لا تكفي للحكم على الموهبة؛ إذ لابد من النظر إلى السياق والعوامل التي ساهمت في تكوين القدرات الفردية - مثلاً قد يكون الفرد ضمن بيئة تعليمية مثالية أو توفرت له عوامل أسرية واجتماعية واقتصادية داعمة أو تواجد ضمن مجموعة ساعدته في إبراز موهبته. فبالتالي الفرد هنا ليس ذاته والموهبة ليست ذاتية التطور بل هي محصلة لعدة عوامل مشتركة، إذ لا يستطيع الفرد أن يطور من قدراته ويحقق إنجازات عالية لوحده منعزلاً في بيئة مستقلة. وهذا ينعكس على بعض الأفراد الذين لم يستطيعوا من إبراز مواهبهم بسبب عدم حصولهم على الفرص المناسبة أو عدم وصول برامج وخدمات رعاية الموهوبين إلى مدارسهم، أو بسبب وجودهم في ظروف تعليمية وأسرية واجتماعية واقتصادية بسيطة لا تدعم قدرات الطالب، لذا فإن تصنيف الطلاب كموهوبين وآخرين غير مصنفين كموهوبين - بدون النظر إلى مدى توفر فرص الموهبة للجميع وبدون مراعاة ظروف السياق الذي من خلاله ظهرت الموهبة أو تلاشت – يظل أمراً مثيراً للجدل ويستحق الدراسة وهذا من أهم قضايا تربية الموهوبين في كثير من التجارب العالمية.
- نظرية الموهبة التشاركية تثير عدداً من التساؤلات: هل تصنيف الطلاب كموهوبين - بناء على المقاييس المستخدمة والحاقهم ببرامج خاصة لرعاية الموهوبين داخل المدرسة - يعني بأن هناك طلاب "غير موهوبين!" ولا يمكن تصنيفهم كموهوبين؟ وفي أي مجال يتم من خلاله تصنيف الطلاب كموهوبين أو لا – هل في المجال العلمي، أو التحصيل الدراسي، أو الاجتماعي، أو الثقافي، أو الفكري؟ لذا فإن التطور المتزامن للفرد يعد من المكونات الأساسية لتعريف الموهبة التشاركية. على سبيل المثال من أهم القضايا المعاصرة في تربية الموهوبين ما يسمى بالقضايا الاجتماعية والنفسية أو الانفعالية (Social and Emotional Issues of Giftedness) وهنا قد نلاحظ وجود أفراد من ذوي القدرات العقلية العالية ولكن ربما يكون لديهم مشكلات اجتماعية أو انفعالية. في هكذا حالات هل يمكن تصنيف هؤلاء كأفراد موهوبين بناء على قدراتهم العقلية فقط؟ حسب النظرية التشاركية هذه الفجوة لا تدخل ضمن مكونات تعريف الموهبة. بالمقابل وعلى سبيل المثال، الموهبة التشاركية تراعي الاسهامات المجتمعية للأفراد في مجال خدمة المجتمع وتؤكد على أهمية النضج الاجتماعي والقدرات الاجتماعية كأحد الجوانب الأساسية للموهبة.
- تصنيف الطلاب كموهوبين باستخدام المقاييس الفردية المقننة قد يعزز الذاتية والإنجازات الفردية، في حين أن النظرية التشاركية للموهبة تعزز بشكل كبير الموهبة الجماعية البنائية وروح الفريق والذكاء التشاركي بين الأفراد من أجل تحقيق إنجازات جماعية. لذا فإن إدخال ثقافة التشاركية في نظام يركز على الفردية والذاتية للموهبة والإنجازات الفردية للطالب الموهوب قد يواجه كثير من التحديات.
- نظرية الموهبة التشاركية تفند الرأي بأن تربية الموهوبين جاءت بسبب ضعف التعليم العام وعدم قدرته على تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين في الفصل العادي، فبالتالي هم بحاجة إلى "برامج خاصة". ومن هنا يأتي التساؤل التالي: هل يجب الاعتقاد بأن عناصر التعليم الأساسي فعلاً غير مناسبة للموهوبين، فبالتالي هم بحاجة إلى تعليم "أفضل" ضمن برامج خاصة؟ هل معلم الفصل العادي فعلاً غير قادر على تعليم الموهوبين وتنمية الابداع والابتكار؟ النظرية التشاركية تنظر للموهبة كمنظومة شاملة تنطلق وتتطور من خلال بنية التعليم الأساسي (معايير وأهداف المنهج الأساسي – تأهيل المعلمين – أساليب التدريس والتقييم وغيرها)، وترى أن برامج رعاية الموهوبين لن تتقوى إلا بقوة وتطور التعليم الأساسي وهذا ما يطلق عليه بالسياق التشاركي. في حال توفر بنية تعليمية متكاملة ومحفزة وتلبي جميع احتياجات الطلاب، عندئذ قد نستغني عن استخدام مصطلح "التربية الخاصة" بشكل عام أو نستغني عن الاعتقاد بأن هناك فئات من الطلاب لا يمكن رعايتهم أو تلبية احتياجاتهم إلا من خلال برامج خاصة خارج حدود الفصل الدراسي العادي وخارج السياق الطبيعي الذي من المفترض أن يتفاعل معه الطالب ويبني قدراته ومهاراته الاجتماعية والانفعالية من خلال هذا السياق، وهذا يؤيد رأي الباحث (Borland, 2005).
- وجود برامج خاصة لتعليم الطلاب المصنفين كموهوبين في بيئات خاصة خارج بيئتهم الطبيعية أو السياق الطبيعي المتمثل في المنهج الأساسي، قد يشتت التدفق الطبيعي لقدرات الطلاب بسبب فقدانهم طبيعة التفاعل المستمر مع هذا السياق.

في ضوء ما سبق وبالنظر إلى نموذج الموهبة التشاركية (شكل رقم 1) وبناء على خبرات الباحث في تطوير هذا النموذج، الجدول التالي (جدول رقم 2) يوضح أهم الأفكار المستخلصة والتي توضح الفروق بين تعريف الطالب الموهوب (الاتجاه التصنيفي) وتعريف الموهبة التشاركية.

جدول 2: الفروق بين مفهوم الطالب الموهوب ومفهوم الموهبة التشاركية

مفهوم الطالب الموهوب (الاتجاه التصنيفي)	مفهوم الموهبة التشاركية
الموهبة كمدخلات	الموهبة كمخرجات
قياس القدرات الفردية (كمي)	قياس الأثر والإنتاجية (نوعي)
التركيز على الفرد	التركيز على السياق
مكاسب ذاتية	مكاسب جماعية
الموهبة الكامنة	الموهبة الظاهرة (أداء، مهارات، سلوك، منتج..)
الإبداع	الإنتاجية الإبداعية
تطور لا متزامن	تطور متزامن
تعلم فردي	تعلم تعاوني بنائي تفاعلي
برامج ومخرجات مرحلية مرتبطة بمرحلة معينة	تعليم مستمر ومخرجات مستدامة
الموهبة الذاتية (الذكاء الفردي)	الموهبة الجماعية (الذكاء الجمعي)
تربية خاصة (برمجة الموهبة)	التربية للجميع (الشمولية والتشاركية)

12. الخاتمة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف مفهوم جديد للموهبة وفق النظرية التشاركية في سياق التعليم السعودي من وجهة نظر مشرفي برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام. ركزت الدراسة على مناقشة الأطر الفلسفية والعلمية لبناء النموذج التشاركي للموهبة والتحديات التي تواجه تبني هذا النموذج في مدارس التعليم العام. أشارت نتائج الدراسة إلى اكتساب مشرفي برامج رعاية الموهوبين لمفاهيم جديدة حول فلسفة التشاركية وتمكنهم من إدراك أهمية الأسس العلمية والمعرفية في تطوير الممارسات التطبيقية للتعليم. أيضاً أوضحت نتائج الدراسة مدى اكتساب مشرفي برامج رعاية الموهوبين لاتجاهات ورؤى جديدة نحو مفهوم الموهبة وأسس تعليم الموهوبين وفق السياق الطبيعي للتعلم وأهداف المنهج الدراسي العام. توصلت الدراسة أيضاً إلى استيعاب مشرفي برامج رعاية الموهوبين لفكرة العلاقة والتفاعل بين الطالب والسياق وبناء المعرفة في تكوين الموهبة والتي تظهر كمخرجات يمكن قياسها بمستوى الإنتاجية الإبداعية للطلاب.

بالرغم من مبررات اختيار العينة وصغر حجمها وفق منهجية البحث النوعي المتمثلة في أسلوب المقابلة الجماعية المركزة، توضح الدراسة أن العينة ومنهجية الدراسة قد لا تكون كافية لتعميم نتائجها بشكل أوسع خارج حدود الدراسة والتي تم الإشارة إليها في بداية الدراسة خصوصاً في المجالات التطبيقية.

في ضوء النتائج السابقة، تختتم الدراسة بذكر التوصيات التالية:

- ضرورة إجراء مزيد من الدراسات لتقييم التعريف الحالي للطالب الموهوب في التعليم السعودي.
- ضرورة الاهتمام بالأسس الفلسفية والفكرية ونظريات المعرفة من أجل تطوير اتجاهات جديدة نحو تعريف الموهبة وممارسات تعليم الموهوبين.
- ضرورة الاهتمام بالمفهوم الشمولي للموهبة الذي يوفر سياق تعليمي متكامل يساعد جميع الطلاب من إبراز مواهبهم وقدراتهم بغض النظر عن الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي ينشأ فيه الطلاب وذلك لتحقيق مبدأ الموهبة للجميع وتكافؤ فرص التقدم لجميع الطلاب.
- إجراء مزيد من الدراسات النوعية والتجريبية بشكل أوسع لتشمل عينات أكبر ومتغيرات أخرى لتقييم مدى فعالية توظيف نظرية الموهبة التشاركية في سياق التعليم السعودي.
- إجراء مزيد من الدراسات النوعية التي تساعد المعلمين والممارسين التربويين على التعبير عن آرائهم حول مفهوم الموهبة واتاحة الفرصة لهم للمشاركة في تطوير واقع برامج رعاية الموهوبين المدرسية وفق أسس علمية.
- اعداد مزيد من الدورات التدريبية وورش العمل لمشرفي برامج رعاية الموهوبين ومعلمي الفصول الدراسية حول نظرية الموهبة التشاركية وتطبيقاتها ضمن المنهج الأساسي.
- أهمية تبني اتجاهات حديثة لتطوير تعريف الموهبة في التعليم السعودي مع مراعاة المرونة الإدارية التي تساعد المختصين والمهتمين وصناع القرار لتطبيق مفاهيم واستراتيجيات حديثة في تعليم الموهوبين بما يتناسب مع احتياجات وإمكانات كل إدارة تعليم والمدارس التابعة لها واهتمامات الطلاب مما يخلق نوع من التنوع وتبادل الخبرات بشكل أوسع.

وهنا نختم الدراسة بالعبارة التالية: "انفصال الموهبة عن سياقها الطبيعي يشبه حالة انتزاع الكلمة المفيدة من سياق الجملة "

نبذة عن المؤلف

فيصل يحيى العامري

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية،

falamiri@uj.edu.sa , 00966559552111

د. العامري حاصل على درجة البكالوريوس في التفوق العقلي والموهبة من جامعة الملك سعود، والماجستير والدكتوراه في الموهبة والإبداع من جامعة لاتروب بأستراليا. ويعمل حالياً كمشرف على إدارة استقطاب ورعاية الموهوبين بجامعة جدة وهو عضو اللجنة التنفيذية لمنظمة اتحاد دول آسيا والمحيط الهادي للموهبة. عمل معلماً سابقاً لرعاية الموهوبين لمدة سنتين في مدرسة فلسطين الابتدائية بالدمام. العامري طور نظرية الموهبة التشاركية ونموذج الإنتاجية الإبداعية والتي تم عرضهما في عددٍ من المؤتمرات المحلية والدولية. اهتماماته البحثية تتمركز حول فلسفة ومفاهيم الموهبة والإبداع، الإنتاجية الإبداعية، التشاركية في التعليم والذكاء التشاركي.

المراجع

جروان، فتحي. (2016). *الموهبة والتفوق*. عمّان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجغيمان، عبد الله. (2006). *برنامج رعاية الموهوبين المدرسي*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

الخياط، ماجد محمد. (2010). *أساسيات البحوث الكمية والنوعية في العلوم الاجتماعية*. الأردن، عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

العامري، فيصل. (2019b) الإنتاجية الإبداعية في البيئة الصفية في ضوء النموذج التشاركي للموهبة. في: *ورقة بحثية مقدمة في الملتقى العلمي الأول لمعلمي ومعلمات الموهبة*، جدة، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية، 11–2019/06/13م.

كلنتن، عبد الرحمن نورالدين. (2002). *رحلة مع الموهبة: الدليل الشامل*. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار طويق للنشر والتوزيع.

النافع، عبد الله، القاطعي، عبدالله، الضبيبان، صالح، الحازمي، مطلق و السليم، الجوهرة. (2000). *برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

وزارة التعليم. (1995). *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. الطبعة الرابعة. الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

Alamiri, F. (2013). *Empowering Saudi Arabian Primary Teachers through Participatory Action Research to Improve their Professional Knowledge and Practices Regarding Gifted Learners*. PhD Thesis, La Trobe University, Australia.

Alamiri, F. (2015a). 'A participatory model of giftedness (PMG): A new conception for defining and practicing gifted education in Saudi Arabia'. *In*: *Educating Gifted and Talented Children*, Odense, Denmark.

Alamiri, F. (2015b). 'A participatory model of teacher professional development (PMTPD) in gifted education'. *In*: Australian Association for Research in Education, AARE, Fremantle, Australia.

Alamiri, F. (2018). The university of jeddah model for talent development: a new direction for attracting and nurturing gifted youth in Saudi Arabia's higher education. *APFG Newsletter Issue*, **5**(1), 39–46 .

Alamiri, F. (2019a). The theory of participatory giftedness: A new direction for contextualizing giftedness in Saudi Arabia. *APFG Newsletter,* **6**(2), 8–10.

Alamiri, F. (2019b). Alentajiah alebdayiah fi albeiah alsafiah fi thaw alnomthag altsharoki llmawhibe 'Creative productivity in a classroom environment in the context of participatory model of giftedness'. In: *Paper Presented at the First Scientific Forum of the Teachers of Gifted*, Jeddah, Ministry of Education, Saudi Arabia, 11–3/06/2019. [in Arabic]

Alamiri, F. and Faulkner, M. (2011). 'Professional development in gifted education using a participatory action research model with teachers. in insights from an innovative research study in a saudi arabian primary school'. In: *The 19th Biennial World Conference of the World Council for Gifted and Talented Children*, Prague, Czech Republic.

Alarfaj, A. (2011). *Developing A Classroom Science Enrichment Programme for Gifted Pri-Mary School Boys in Saudi Arabia*. PhD Thesis, University of Southampton, UK.

Aljughaiman, A. (2006). *Barnamaj Reayat Almawhibeen Almadrassy* 'The School Gifted Program'. Riyadh, Saudi Arabia: King Abdulaziz and His Companions Foundation for the Gifted. [in Arabic]

Aljughaiman, A.M., Nofal, M. and Hein, S. (2016). 'Gifted education in Saudi Arabia: A review'. *In*: D.Y. Dai and C.C. Kuo (eds.) *Gifted Education in Asia: Problems and Prospects* (pp. 191–212). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Alkhyatt, M.M. (2010). *Asasiyatt Albohoth Alkamiyah Wa Alnawiyah Fi Alawloum Alejtimayah* 'Basics of Quantitative and Qualitative Research in Social Sciences'. Jordan, Amman: Dar Alrayah for Publication and Distribution. [in Arabic]

ALNafi, A., ALKhatee, A., ALDhobaiban, S., ALHazmi, M., and ALSolyem, A. (2000). *Barnamaj Alkashf Ann Almawhibeen Wa Reayatahoum* 'The Program of Identifying and Nurturing the Gifted'. Riyadh, Saudi Arabia: King Abdulaziz City for Science and Technology. [in Arabic]

Alqarni, M.A. (2010). *Evaluation of Provisions for Gifted Students in Saudi Arabia*. PhD Thesis, University of Wollongong, Australia.

Barab, S.A. and Plucker, J.A. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. *Educational Psychologist*, **37**(3), 165–82.

Bartlett, J. (2016). *Outstanding Differentiation for Learning in the Classroom*. New York, NY: Routledge.

Borland, J.H. (2005). 'Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness'. *In*: R.J. Sternberg and J.E. Davidson (eds.) *Conceptions of Giftedness*. 2nd edition (pp. 1–19). Cambridge: Cambridge University Press.

Borland, J.H. (2013). Problematizing gifted education. In: C.M. Callahan and H.L. Hertberg-Davis (eds.) *Fundamentals of Gifted Education* (pp. 69-80). New York, NY: Routledge.

Carman, C.A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics,* **24**(1), 52–70.

Chandra H.M. (2019). Leading differentiated learning for the gifted. *Roeper Review*, **41**(2), 102–18.

Clark, B. (2012). *Developing the Potential of Children at School and at Home*. 8th edition. New Jersey: Pearson.

Cluntun, A.N. (2002). *Rehlah Maa Almawhiba: Aldaleel Alshamel* 'The Journey of Giftedness: The Comprehensive Guideline'. Riyadh, Saudi Arabia: Dar Tweeq for Publication and Distribution. [in Arabic]

Cohen, L.M. (2006). Conceptual foundations for gifted education: Stock-taking. *Roeper Review*, **28**(1), 91–100.

Cohen, L.M., Ambrose, D. and Powell, W.N. (2000). 'Conceptual foundations and theoretical lenses for the diversity of giftedness and talent'. *In*: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, and R.F. Subotnik (eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent.* 2nd edition (pp. 331–44). Oxford, England: Elsevier.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7th edition. New York, NY: Routledge.

Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 4rd edition. Boston: Pearson.

Dai, D.Y. and Chen, F. (2014). *Paradigms of Gifted Education: A Guide for Theory-Based, Practice-Focused Research*. Waco, TX: Prufrock Press.

Davis, G.A. and Rimm, S.B. (2004). *Education of the Gifted and Talented.* 5th edition. Boston: Allyn and Bacon.

Detterman, D.K. (2002). 'General intelligence: Cognitive and biological explanations'. *In*: R.J. Sternberg and E.L. Grigorenko (eds.) *The General Factor of Intelligence: How General is It?* (pp. 223–244). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dimitriadis, C. (2016). Gifted programs cannot be successful without gifted research and theory: Evidence from practice with gifted students of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, **39**(3), 221–36.

Eyre, D. (2011). *Room at the Top: Inclusive Education for High Per- Formance*. London, England: Policy Exchang.

Fals-Borda, O. (1991). 'Some basic ingredients'. *In*: O. Fals-Borda and M.A. Rahman (eds.) *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research* (pp. 3–12). New York, NY: Apex Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Seabury Press.

Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York, NY: Seabury Press.

Gagné, F. (2005). 'From gifts to talents: The DMGT as a developmental model'. *In*: R.J. Sternberg and J.E. Davidson (eds.) *Conceptions of Giftedness* (pp. 98-119). 2nd edition. New York, NY: Cambridge University.

Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. London: Macmillan.

Galton, F. (1892). *Hereditary Genius*. 2nd edition. London: Macmillan.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Refrained: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York, NY: Basics Books.

Gaventa, J. and Cornwall, A. (2008). 'Power and knowledge'. *In*: P. Reason and H. Bradbury (eds.) *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 172–189). 2nd edition. London: SAGE Publications.

Gottfredson, L.S. (2002). G*:* Highly general and highly practical. In: R.J. Sternberg and E.L. Grigorenko (eds.) *The General Factor of Intelligence: How General is It?* (pp. 331–80). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Heacox, D. and Cash, R.M. (2019). *Differentiation for Gifted Learners: Going beyond the Basics*. 2nd edition. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Jarwan, F. (2016). *Almawhiba Wa Tafaouq* 'Giftedness and Talent'. Amman, Jordan: Dar Alfiker for Publication and Distribution. [in Arabic]

Kaplan, S.N. (2019). Advocacy differentiating differentiation. *Gifted Child Today*, **42**(1), 58–9.

Kaufman, S.B., and Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of giftedness. In: S.I. Pfeiffer (ed.) *Practices* (pp. 71-91). New York: Springer.

Marland, S.P., Jr. (1972). *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United Sates By the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Mönks, F.J. and Katzko, M.W. (2015). Giftedness and gifted education. In: R.J. Sternberg and J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness*. 2nd edition. pp. 187–200. Cambridge: Cambridge University Press.

Moon, S.M. (2006). Developing a definition of giftedness. In: R.D. Eckert and J.H. Purcell (eds.) *Designing Services and Programs for High-Ability learners: A Guidebook for Gifted Eduation*. pp. 23-31. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Muammar, O.M. (2006). Saudi Arabia: Key issues regarding the education of gifted students. In: B. Wallace and G. Eriksson (eds.) *Diversity in Gifted Education: International Perspective on Global Issues*. pp. 308–309. New York: Routledge.

Oppong, E., Shore, B.M. and Muis, K.R. (2019). Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self-Regulation, and self-regulated learning: Implications for theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, **63**(2), 102–119.

Park, P. (1992). The discovery of participatory research as a new scientific paradigm: Personal and intellectual accounts. *The American Sociologist*, **23**(4), 29–42.

Park, P. (2001). Knowledge and participatory research. In: P. Reason and H. Bradbury (eds.) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. pp. 81–90. London: SAGE Publications.

Paul, K.A. and Moon, S.M. (2017). Developing a definition of giftedness. In: R.D. Eckert and J.H. Robins (eds.) *Designing Services and Programs for High-Ability Learners: A Guidebook for Gifted Eduation*. 2nd edition. pp. 28–38. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Plucker, J.A. and Barab, S.A. (2005). The importance of contexts in theories of giftedness: Learning to embrace the messy joys of subjectivity. In: R.J. Sternberg and J.E. Davidson (eds.) *Conceptions of Giftedness*. 2nd edition. pp. 201–216. Cambridge: Cambridge University Press.

Reis, S.M. (2006). 'Comprehensive program design'. *In*: R.D. Eckert and J.H. Purcell (eds.) *Designing Services And Programs for High-Ability Learners: A Guidebook for Gifted Eduation*. pp. 73-86. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Renzulli, J.S. (2005). 'The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity'. In: R.J. Sternberg and J.E. Davidson (eds.) *Conceptions of Giftedness*. 2nd edition. pp. 246–279. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, A., Shore, B.M. and Enersen, D.L. (2007). *Best Practices in Gifted Education: an Evidence-Based Guide*. Waco, TX: Prufrock Press.

Robinson, K. and Aronica, L. (2015). *Creative Schools: Revolutionizing Education From the Ground Up*. Australia: Penguin Random House.

Stanley, J.C. (1996). In the beginning: The study of mathematically precocious youth. In: C.P. Benbow and D. Lubinski (eds). *Intellectual Talent: Psychometric and Social Issues*. pp. 225-235. Blatimore: Johns Hopkins University Press.

Sternberg, R.J. (1998). Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*, **27**(3), 11–20 .

Sternberg, R.J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology*, **24**(4), 359–75.

Sternberg, R.J. (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In: N. Colangelo and G.A. Davis (eds.) *Handbook of Gifted Education*. 3rd edition. pp. 88–99. Boston: Allyn & Bacon.

Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. and 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), 3–45.

Tandon, R. (2002). Knowledge as power: Participatory research as the alternative. In: R. Tandon (ed.) *Participatory Research: Revisiting the Roots*. pp. 40–53. New Delhi: Mosaic Books.

Terman, L.M. (1925). *Genetic Studies of Genius: Volume 1. Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Tomlinson, C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. 2nd edition. Alexandria, VA: ASCD.

VanTassel-Baska, J. and Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners*. 3rd edition. Boston: Allyn and Bacon.

Walberg, H.J. and Paik, S.J. (2005). Making giftedness productive. In: R.J. Sternberg and J.E. Davidson (eds.) *Conceptions of Giftedness*. 2nd edition. pp. 395–410. Cambridge: Cambridge University Press.

Ziegler, A., Stoeger, H. and Vialle, W. (2012). Giftedness and gifted education: The need for a paradigm change. *Gifted Child Quarterly*, **56**(4), 194–197.