تنمية الوعي بالموهبة وتعزيز المشاركة لدى طالبات المرحلة الابتدائية في ضوء برنامج "أضواء الموهبة": بحث إجرائي

Developing Giftedness Awareness and Enhancing Self-Initiated Participation among Primary School Female Students in Light of the "Lights of Giftedness" Program: An Action Research Study

أ. **أمل صادق المختار**: معلمة رياضيات، الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الأحساء، المملكة العربية السعودية.

Ms. Amal sadiq Almukhtar: Mathematics Teacher, General Administration of Education in Al-Ahsa Governorate, Kingdom of Saudi Arabia.

Email: mnma14@hotmail.com

DOI https://doi.org/10.56989/benkj.v6i10.2162

تاريخ الاستلام:	2026-08-23	تاريخ القبول:	2026-09-13	تاريخ النشر	2026-10-01

الملخص:

هدفت الدراسة إلى رصد التغير في متوسطات الوعي بالموهبة ومؤشرات المشاركة الذاتية لدى طالبات المرحلة الابتدائية في ضوء تطبيق برنامج «أضواء الموهبة»، الذي جاء استجابةً لانخفاض مؤشرات المشاركة والتسجيل في برامج الكشف عن الموهوبين خلال العام الدراسي 1445هـ. واعتمدت الدراسة منهج البحث الإجرائي بتصميم قبلي–بعدي لمجموعة واحدة، مدعومًا بمقارنة زمنية لمؤشرات التسجيل والاجتياز بين عامي 1445هـ و1446هـ. تكوّن مجتمع الدراسة من 280 طالبة من الصفوف الثالث إلى السادس، وشاركت 228 طالبة في البرنامج الإثرائي. ولرصد التغير في متوسط استجابات المجموعة على مقياس الوعي بالموهبة، طُبّقت استبانة مكوّنة من 18 بندًا على 83 طالبة من الصفين الرابع والخامس، قبليًا وبعديًا. وكانت الطالبات المشاركات في القياسين أنفسهن، إلا أن البيانات لم تتضمن معرّفًا فرديًا ثابتًا يسمح بالمطابقة بين استجابة كل طالبة في التطبيقين. وتضمّن البرنامج مسارات إثرائية متنوعة وأنشطة توعوية للطالبات وأولياء الأمور، هدفت إلى توسيع فهم مفهوم الموهبة وتشجيع المشاركة في الفرص المرتبطة بها. أظهرت النتائج ارتفاع المتوسط الكلي لاستجابات المجموعة على مقياس الوعي بالموهبة من 1.83 في القياس القبلي إلى 2.57 في القياس البعدي، مع ارتفاع في متوسطات الأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية. كما ارتفع عدد المسجلات في الاختبار الوطني للكشف عن الموهبة من 6 إلى 29 طالبة، وارتفع عدد المجتازات من 6 إلى 24 طالبة، وظهر التسجيل الذاتي لدى 23 طالبة بعد أن لم يكن مسجّلًا في خط الأساس. وتكشف النتائج عن نمط متسق من الارتفاع الوصفي الذي تزامن مع تنفيذ البرنامج في متوسطات الوعي ومؤشرات المشاركة والمبادرة الذاتية، مع ضرورة تفسير هذا التغير في حدود تصميم البحث الإجرائي، وعدم وجود مجموعة ضابطة، وعدم توافر المطابقة الفردية بين الاستجابات القبلية والبعدية. وتوصي الدراسة باستدامة البرامج الإثرائية والتوعوية القائمة على البيانات، مع تحسين إجراءات التحقق من صدق الأدوات وإجراءات المطابقة الفردية في القياسات اللاحقة، وتطوير أدوات القياس والمتابعة في الدراسات المدرسية اللاحقة.

الكلمات المفتاحية: البرامج الإثرائية، الوعي بالموهبة، المشاركة الذاتية، البحث الإجرائي، المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The study aimed to examine changes in the mean levels of giftedness awareness and indicators of self-participation among elementary school female students following the implementation of the "Lights of Giftedness" program, which was introduced in response to the decline in participation and registration indicators in gifted identification programs during the 1445 AH academic year. The study adopted an action research methodology using a one-group pretest-posttest design, supported by a temporal comparison of registration and passing indicators between the 1445 AH and 1446 AH academic years. The study population consisted of 280 female students from Grades 3 to 6, of whom 228 participated in the enrichment program. To examine changes in the group's mean responses on the giftedness awareness scale, an 18-item questionnaire was administered before and after the program to 83 female students from Grades 4 and 5. The same students participated in both measurements; however, the data did not include a consistent individual identifier that would allow each student's responses to be matched across the two administrations. The program included diverse enrichment pathways and awareness-raising activities for students and their parents, aimed at broadening their understanding of giftedness and encouraging participation in related opportunities. The results showed an increase in the overall mean of the group's responses on the giftedness awareness scale from 1.83 in the pretest to 2.57 in the posttest, along with increases in the mean scores of the cognitive, affective, and behavioral dimensions. The number of students registered for the National Giftedness Identification Test also increased from 6 to 29, while the number of students who passed increased from 6 to 24. In addition, self-registration was observed among 23 students after it had not been recorded at baseline. The findings indicate a consistent pattern of descriptive increases that coincided with the implementation of the program in awareness levels, participation indicators, and self-initiative, while emphasizing the need to interpret these changes within the limitations of the action research design, the absence of a control group, and the lack of individual matching between pretest and posttest responses. The study recommends sustaining data-driven enrichment and awareness programs, improving procedures for establishing the validity of the instruments and for individual matching in subsequent measurements, and developing measurement and follow-up tools for future school-based studies.

Keywords: Enrichment Programs, Giftedness Awareness, Self-Initiated Participation, Action Research, Primary Education**.**

المقدمة:

يحظى تعليم الموهوبين ورعايتهم بمكانة متقدمة في النظم التعليمية المعاصرة؛ لما يرتبط به من تنمية للقدرات والاستعدادات الفردية، واستثمار للطاقات الواعدة، ودعم لفرص الابتكار والإبداع. ولم يعد مفهوم الموهبة في الأدبيات الحديثة محصورًا في التحصيل الدراسي المرتفع، بل اتسع ليشمل أنماطًا متعددة من القدرات والاستعدادات التي قد تظهر في مجالات علمية ولغوية وفنية وإبداعية، الأمر الذي يستدعي بيئات تعليمية تتيح للمتعلمين فرصًا متنوعة لاكتشاف قدراتهم وتنميتها.

وتُعد البرامج الإثرائية من أبرز المداخل التربوية التي تستجيب لهذا التوجه؛ إذ توسع خبرات المتعلمين خارج حدود المحتوى التقليدي، وتقدم لهم أنشطة أكثر عمقًا وتنوعًا وارتباطًا بميولهم وقدراتهم. ويؤكد نموذج الإثراء المدرسي أهمية إتاحة طيف واسع من الخبرات النوعية التي تمنح المتعلم مساحة للاستكشاف والمبادرة والانخراط في تعلم أكثر تحديًا وثراءً.

غير أن إتاحة الفرص الإثرائية لا تضمن في ذاتها مشاركة الطالبات فيها؛ فالمشاركة قد ترتبط بمدى فهم الطالبة لمفهوم الموهبة، وإدراكها لتعدد مجالاتها، واتجاهها نحو البرامج المتاحة، واستعدادها للمبادرة. ومن هنا تتعامل الدراسة الحالية مع الوعي بالموهبة بوصفه بناءً متعدد الأبعاد يجمع بين المعرفة والاتجاه والسلوك، مع الاستفادة من منظور باندورا في تفسير دور إدراك الفرد لقدراته في توجيه السلوك والمبادرة، دون اعتبار الدراسة مقياسًا مباشرًا للكفاءة الذاتية أو الدافعية الداخلية (Bandura, 1997).

وتتضاعف أهمية هذا الموضوع في المرحلة الابتدائية؛ إذ تتشكل خلالها تصورات مبكرة عن القدرات والميول والفرص الممكنة، وقد تؤثر هذه التصورات في استعداد الطالبة للمشاركة في الخبرات النوعية اللاحقة. كما ينسجم الكشف المبكر عن القدرات وتنميتها مع التوجهات الوطنية الداعمة لرعاية الموهوبين وتوسيع فرص مشاركتهم في برامج التعليم العام.

وفي البيئة المدرسية محل الدراسة، كشفت بيانات العام الدراسي 1445هـ والمتابعة الميدانية عن محدودية المشاركة في البرامج المرتبطة بالموهبة؛ إذ اقتصر التسجيل في الاختبار الوطني للكشف عن الموهبة على ست طالبات، ولم تُسجل حالات للتسجيل الذاتي في خط الأساس. كما أظهرت الملاحظات التربوية الأولية أن بعض الطالبات كن يربطن الموهبة بالتفوق الدراسي فقط، وهو ما أبرز حاجة عملية إلى تدخل يوسع مفهوم الموهبة ويقرب فرص المشاركة من الطالبات.

استجابة لهذه الحاجة، صُمم برنامج «أضواء الموهبة» بوصفه تدخلًا إثرائيًا مدرسيًا ضمن إطار بحث إجرائي، وجمع بين مسارات تعليمية متنوعة وأنشطة توعوية وممارسات متابعة. وركزت

الدراسة على رصد التغير المصاحب للتطبيق في الوعي بالموهبة ومؤشرات المشاركة، مع قراءة النتائج في ضوء طبيعة التصميم وحدوده المنهجية.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من فجوة ميدانية واضحة بين توفر فرص رعاية الموهبة وبين مستوى المشاركة الفعلية فيها. فقد أظهرت البيانات المدرسية في خط الأساس محدودية التسجيل في برامج الكشف عن الموهوبين، إلى جانب تصورات ضيقة لدى بعض الطالبات حول معنى الموهبة ومجالاتها. ويشير ذلك إلى حاجة تربوية تتجاوز مجرد إتاحة الفرصة، لتشمل بناء الوعي بها وتقريبها من الطالبة بصورة منظمة.

وقد سجل العام الدراسي 1445هـ ست طالبات فقط في الاختبار الوطني للكشف عن الموهبة، دون تسجيل حالات للمبادرة الذاتية في التسجيل. كما أظهرت المتابعة التربوية تفاوتًا في فهم الطالبات للموهبة واستعدادهن للمشاركة في البرامج الإثرائية، وهو ما وفر أساسًا تشخيصيًا لتصميم التدخل.

وانطلاقًا من هذه المؤشرات، صُمم ونُفذ برنامج «أضواء الموهبة» ضمن إطار بحث إجرائي يربط بين التشخيص والتدخل والقياس. واعتمدت الدراسة استبانة قبلية وبعدية للوعي بالموهبة، إلى جانب مؤشرات مدرسية للتسجيل والاجتياز والمبادرة الذاتية، بهدف تكوين صورة أكثر شمولًا عن التغير المصاحب للتطبيق.

وعليه، تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى رصد طبيعة التغير الذي صاحب تطبيق البرنامج في مستوى الوعي بالموهبة والمشاركة الذاتية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، وتفسير هذا التغير في حدود السياق المدرسي وطبيعة البحث الإجرائي وعدم وجود مجموعة ضابطة.

السؤال الرئيس: ما التغير الذي طرأ على مستوى الوعي بالموهبة والمشاركة الذاتية لدى طالبات المرحلة الابتدائية في ضوء تطبيق برنامج «أضواء الموهبة»؟

أسئلة الدراسة:

1. ما متوسط مستوى الوعي بالموهبة لدى طالبات الصفين الرابع والخامس قبل تطبيق برنامج «أضواء الموهبة»؟
2. ما متوسط مستوى الوعي بالموهبة لدى طالبات الصفين الرابع والخامس بعد تطبيق البرنامج؟
3. ما مقدار التغير الوصفي بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للوعي بالموهبة وأبعاده المعرفية والوجدانية والسلوكية؟
4. ما التغير في مؤشرات التسجيل والاجتياز في الاختبار الوطني للكشف عن الموهبة بين عامي 1445هـ و1446هـ؟

5. ما التغير في مؤشر التسجيل الذاتي بعد تطبيق البرنامج مقارنة بخط الأساس؟

افتراضات الدراسة:

- أن أدوات الدراسة مناسبة لقياس المتغيرات التي صُممت من أجلها في حدود السياق المدرسي محل الدراسة.
- أن السجلات المدرسية المتعلقة بالتسجيل والاجتياز تعكس الوقائع المسجلة خلال الفترات المحددة.
- أن استجابات الطالبات تعكس بدرجة مقبولة تصوراتهن واتجاهاتهن وقت التطبيق.
- أن البحث الإجرائي يمثل إطارًا مناسبًا لدراسة المشكلة وتحسين الممارسة داخل البيئة المدرسية.

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة من تناولها الوعي بالموهبة بوصفه بناءً يجمع بين أبعاد معرفية ووجدانية وسلوكية، بما يسمح بقراءة أكثر تكاملًا لفهم الطالبة لمفهوم الموهبة، واتجاهها نحو فرصها، واستعدادها للمشاركة فيها. كما تلفت الدراسة الانتباه إلى مرحلة تسبق المشاركة الرسمية في برامج الموهبة، وهي مرحلة بناء التصور والاتجاه والاستعداد السلوكي.

وتتمثل الأهمية التطبيقية في تقديم تجربة مدرسية انطلقت من حاجة ميدانية محددة، واستخدمت البيانات في التشخيص والمتابعة والتقويم. كما تقدم الدراسة مؤشرات عملية يمكن الإفادة منها في التخطيط لبرامج الموهبة ومتابعة التسجيل والمبادرة وتطوير القرارات المدرسية ذات الصلة.

أما الأهمية المنهجية فتتمثل في توظيف البحث الإجرائي بوصفه إطارًا لتحسين الممارسة داخل سياقها الواقعي، من خلال دورة تربط التشخيص بالتخطيط والتنفيذ والقياس والتأمل. كما استندت الدراسة إلى أكثر من مصدر للبيانات، بما أتاح قراءة مركبة للتغير دون تجاوز الحدود التي يفرضها التصميم.

وتتصل الأهمية المجتمعية والوطنية للدراسة بالتوجهات الداعمة لاكتشاف القدرات وتنميتها وتوسيع فرص المشاركة في برامج رعاية الموهوبين، وبأهمية بناء ثقافة مدرسية أكثر وعيًا بتعدد صور الموهبة وفرص اكتشافها في المراحل المبكرة.

النموذج المفاهيمي للدراسة:

ينظم الإطار المفاهيمي متغيرات الدراسة وفق تسلسل تفسيري محتمل يبدأ بالتدخل الإثرائي المنظم، ثم توسيع الفهم المعرفي لمفهوم الموهبة، ثم اتجاهات أكثر إيجابية نحو الفرص، ثم استعداد

أكبر للمشاركة والمبادرة. ويُستخدم هذا التسلسل لتنظيم القراءة التفسيرية للنتائج، دون افتراض علاقة سببية حتمية بين مكوناته.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على رصد التغير في الوعي بالموهبة والمشاركة الذاتية في ضوء تطبيق برنامج «أضواء الموهبة»، ولم تتناول التحصيل الدراسي العام أو متغيرات نفسية مثل القلق أو التكيف أو الدافعية الداخلية بوصفها متغيرات مستقلة.
- **الحدود المكانية:** طُبقت الدراسة في ابتدائية الإحسان للطفولة المبكرة بالجشة بمحافظة الأحساء، ولذلك ترتبط النتائج بالسياق المدرسي محل الدراسة وينبغي توخي الحذر عند تعميمها على مدارس أخرى.
- **الحدود الزمنية:** نُفذت الدراسة خلال العام الدراسي 1446هـ، مع الاستفادة من بيانات خط الأساس للعام 1445هـ، ولم تمتد إلى قياس الأثر طويل المدى.
- **الحدود البشرية:** بلغ مجتمع الدراسة 280 طالبة من الصفوف الثالث إلى السادس، وشاركت 228 طالبة في البرنامج. أما القياس القبلي والبعدي للوعي فاقتصر على 83 طالبة من الصفين الرابع والخامس وهن الطالبات أنفسهن في القياسين، دون ترميز فردي يسمح بالمطابقة بين الاستجابات.
- **الحدود المنهجية:** اعتمدت الدراسة بحثًا إجرائيًا بتصميم قبلي–بعدي لمجموعة واحدة دون مجموعة ضابطة. وقد تتأثر المقارنة بين العامين بعوامل مثل النضج والخبرات الخارجية واختلاف الظروف وآليات التسجيل والتعرض السابق للقياس؛ لذلك تُفسر النتائج بوصفها تغيرات متزامنة مع تطبيق البرنامج وليست دليلًا سببيًا منفردًا على أن البرنامج وحده أحدثها.

أهداف الدراسة:

1. تحديد متوسط مستوى الوعي بالموهبة لدى طالبات الصفين الرابع والخامس قبل تطبيق البرنامج.
2. تحديد متوسط مستوى الوعي بالموهبة لدى طالبات الصفين الرابع والخامس بعد تطبيق البرنامج.
3. رصد مقدار التغير الوصفي بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للوعي بالموهبة وأبعاده المعرفية والوجدانية والسلوكية.
4. مقارنة مؤشرات التسجيل والاجتياز في الاختبار الوطني للكشف عن الموهبة بين عامي 1445هـ و1446هـ.
5. رصد التغير في مؤشر التسجيل الذاتي بعد تطبيق البرنامج مقارنة بخط الأساس.

مصطلحات الدراسة:

- **البرامج الإثرائية:** خبرات وأنشطة تعليمية منظمة تتجاوز المحتوى التقليدي من حيث التنوع والعمق، ويقصد بها إجرائيًا الأنشطة والمسارات المنفذة ضمن برنامج «أضواء الموهبة».
- **الوعي بالموهبة:** بناء إجرائي متعدد الأبعاد يشير إلى فهم الطالبة لمفهوم الموهبة وتعدد مجالاتها، واتجاهها نحو البرامج والأنشطة المرتبطة بها، وبعض مؤشرات استعدادها السلوكي للمشاركة والمبادرة، ويقاس بالدرجة الكلية على الاستبانة وأبعادها الثلاثة. ولا يُعامل هذا البناء بوصفه مقياسًا مباشرًا للدافعية الداخلية أو الكفاءة الذاتية.
- **المشاركة الذاتية:** السلوك الظاهر الذي يعكس مبادرة الطالبة إلى التسجيل أو المشاركة في الفرص المرتبطة بالموهبة، ويُرصد من خلال التسجيل الذاتي وبنود البعد السلوكي.
- **البحث الإجرائي:** منهج تطبيقي يهدف إلى دراسة مشكلة واقعية داخل البيئة التعليمية وتحسين الممارسة من خلال التشخيص والتخطيط والتنفيذ والقياس والتأمل.
- **برنامج «أضواء الموهبة»:** تدخل تربوي إثرائي مدرسي متعدد المكونات والمسارات نُفذ في المدرسة محل الدراسة بهدف توسيع الوعي بالموهبة وتشجيع المشاركة في الفرص المرتبطة بها
- **التوقعات البحثية:**

نظرًا إلى طبيعة الدراسة بوصفها بحثًا إجرائيًا مدرسيًا، وعدم توفر ترميز فردي يسمح بالمطابقة بين الاستجابات القبلية والبعدية، لم تُصغ الدراسة فرضيات استدلالية سببية بصورتها التقليدية، وإنما انطلقت من توقعات بحثية وصفية مرتبطة بأسئلتها وبياناتها الفعلية:

1. أن يظهر القياس البعدي متوسطًا أعلى في الوعي بالموهبة مقارنة بالقياس القبلي.
2. أن تظهر زيادة وصفية في المتوسطات الكلية ومتوسطات الأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية بعد تطبيق البرنامج.
3. أن تظهر مؤشرات التسجيل والاجتياز في عام 1446هـ مستويات أعلى من مؤشرات عام 1445هـ.
4. أن يظهر التسجيل الذاتي بوصفه مؤشرًا على المبادرة بصورة أوضح بعد تطبيق البرنامج.
5. أن تُفسر التغيرات بوصفها متزامنة مع تطبيق البرنامج، دون الجزم بعلاقة سببية مباشرة.

الإطار المفاهيمي:

الأساس النظري للدراسة:

تستند الدراسة بصورة رئيسة إلى التصور التربوي للإثراء كما يقدمه نموذج الإثراء المدرسي (Schoolwide Enrichment Model)، الذي يركز على تطوير مواهب جميع المتعلمين، وتقديم

نطاق واسع من الخبرات الإثرائية، وإتاحة فرص متابعة متقدمة وفق نقاط القوة والاهتمامات (Renzulli, 2014). وفي ضوء هذا التصور لا يُنظر إلى الإثراء بوصفه زيادة كمية في المحتوى، وإنما خبرات نوعية تتيح الاستكشاف والمبادرة والتفاعل مع مجالات متعددة. كما استفادت الدراسة من منظور باندورا في تفسير الصلة المحتملة بين إدراك الفرد لقدراته وسلوكه ومبادرته، دون استخدام هذا المنظور بوصفه قياسًا مباشرًا للدافعية الداخلية أو الكفاءة الذاتية (Bandura, 1997).

مفهوم الموهبة في الدراسة الحالية:

تتعامل الدراسة مع الموهبة بوصفها مفهومًا متعدد المجالات، ولا تحصرها في التفوق الدراسي أو الدرجات المرتفعة فقط. وتبرز أهمية هذا التصور في المرحلة الابتدائية؛ إذ لا تزال تصورات الطالبات عن قدراتهن وميولهن في طور التكوين، وقد يؤدي حصر الموهبة في التحصيل الدراسي فقط إلى تقليل إدراك بعض الطالبات لإمكاناتهن أو فرص مشاركتهن في البرامج المرتبطة بالموهبة.

البرامج الإثرائية بوصفها تدخلًا تربويًا:

تُعد البرامج الإثرائية من المداخل المستخدمة في رعاية الموهبة وتنمية القدرات من خلال خبرات أعمق وأكثر تنوعًا من الخبرات الصفية التقليدية. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن برامج الإثراء يمكن أن تحقق مكاسب معرفية ووجدانية لدى الطلبة الموهوبين، مع تفاوت حجم النتائج باختلاف نوع البرنامج ومخرجاته (Gül & Ayık, 2025). وفي الدراسة الحالية تمثل التدخل في برنامج «أضواء الموهبة» الذي ضم أربعة مسارات رئيسة: الرياضيات، العلوم، الفنون، واللغة العربية، إلى جانب أنشطة توعوية وممارسات متابعة.

الوعي بالموهبة وأبعاده:

اعتمدت الدراسة مفهوم الوعي بالموهبة بوصفه بناءً مكونًا من ثلاثة أبعاد مترابطة: البعد المعرفي، ويشير إلى فهم مفهوم الموهبة وتعدد مجالاتها؛ والبعد الوجداني، ويشير إلى الاتجاه نحو البرامج والأنشطة المرتبطة بالموهبة؛ والبعد السلوكي، ويشير إلى الاستعداد للمبادرة والمشاركة والبحث عن الفرص. وانعكست هذه الأبعاد مباشرة في بناء أداة القياس المكونة من 18 بندًا، بواقع ستة بنود لكل بُعد.

المشاركة الذاتية بوصفها مؤشرًا سلوكيًا:

يُقصد بالمشاركة الذاتية في هذه الدراسة السلوك الظاهر المرتبط بالمبادرة إلى التسجيل والمشاركة في الفرص والبرامج المرتبطة بالموهبة دون اعتماد كامل على التوجيه الخارجي. ولا يُفسر

التسجيل الذاتي بوصفه قياسًا مباشرًا للدافعية الداخلية، وإنما مؤشرًا سلوكيًا على المبادرة يمكن قراءته إلى جانب بقية مؤشرات الدراسة.

الأسرة بوصفها عنصرًا داعمًا:

تمثل الأسرة أحد مكونات البيئة الداعمة للطالبات في المرحلة الابتدائية. وقد تضمن البرنامج لقاءات توعوية لأولياء الأمور، إلا أن الشراكة الأسرية لم تُقَس في الدراسة بوصفها متغيرًا مستقلاً، ولذلك لا تنسب الدراسة التحسن إليها بصورة سببية. وتدعم دراسات حديثة أهمية التفاعل بين القيادات والمعلمين وأولياء الأمور في منظومة تعليم الموهوبين (Vergeer et al., 2025).

الدراسات السابقة:

نُظمت الدراسات السابقة الأكثر ارتباطًا بالدراسة الحالية وفق موضوع الإثراء، المشاركة الفاعلة، تنظيم برامج الموهوبين، والكشف عن الموهبة. ويعرض الجدول الآتي نماذج حديثة موثقة:

جدول)1 :(مقارنة موجزة للدراسات السابقة الأكثر ارتباطًا بالدراسة الحالية

الدراسة	السياق	العينة	المنهج/الأداة	أبرز النتائج	صلة الدراسة الحالية
Gül & Ayık (2025)	دراسات دولية	16 دراسة	تحليل بعدي	برامج الإثراء حققت أثرًا كبيرًا معرفيًا وآثارًا متفاوتة وجدانيًا واجتماعيًا	تدعم أهمية الإثراء؛ والدراسة الحالية تركز على الوعي والمبادرة في سياق مدرسي ابتدائي.
& Gabrijelčič Željeznov Seničar (2024)	سلوفينيا	300 برنامج فردي	تحليل محتوى مقارن نوعي	أهمية إشراك الطلبة الموهوبين في إعداد البرامج وتقويمها، مع تفاوت مستوى المشاركة الفعلية	تتقاطع مع الدراسة الحالية في الاهتمام بالمشاركة الفاعلة والمبادرة.

تدعم أهمية السياق المدرسي المنظم، بينما تقيس الدراسة الحالية استجابات الطالبات ومؤشرات المشاركة.	أبرزت أهمية الإثراء والتسريع ودور القيادة المدرسية في تنظيم فرص مناسبة للطلبة الموهوبين	أسئلة مفتوحة وتحليل محتوى	71 مديرًا تربويًا	السويد	Ivarsson (2024)
تقدم خلفية عربية/إقليمية، بينما الدراسة الحالية تطبيق مدرسي إجرائي.	أكدت أهمية منظومة متكاملة وسياسات داعمة لتحقيق مستهدفات رعاية الموهوبين	وصفي تحليلي	دراسة تحليلية/تصورية	سلطنة عمان	Al Hinai et al. (2024)
تساند التصور الواسع للموهبة وتعدد أدوات الرصد.	دعمت استخدام أدوات متعددة في التعرف إلى الموهبة وعدم الاقتصار على التحصيل الأكاديمي	مراجعة منهجية	17 دراسة	دراسات دولية	Delgado-Valencia et al. (2025)
تدعم قراءة الأسرة كعنصر سياقي داعم دون نسب أثر سببي مستقل لها.	أبرزت أهمية التفاعل والتعاون بين القيادات والمعلمين والأسر في تعليم الموهوبين	أساليب مختلطة	136 قائدًا مدرسيًا؛ 18 مقابلة	هولندا	Vergeer et al. (2025)

المصدر: إعداد الباحثة بالاستناد إلى الدراسات الواردة في الجدول.

التحليل المقارن والفجوة البحثية:

تكشف الدراسات السابقة عن حضور واضح للبرامج الإثرائية في أدبيات الموهبة، سواء من زاوية تنمية القدرات، أو تنظيم الرعاية، أو إشراك الطلبة في البرامج الموجهة لهم. غير أن الدراسة

الحالية تتميز بتركيزها على مرحلة تسبق أو ترافق المشاركة الرسمية في برامج الموهبة، من خلال الجمع بين قياس الوعي بأبعاده الثلاثة وبين مؤشرات مدرسية للمشاركة والتسجيل والاجتياز والمبادرة الذاتية داخل سياق ابتدائي سعودي. ومن ثم تسعى الدراسة إلى تقديم إضافة تطبيقية محددة في ميدان البحث الإجرائي المدرسي، لا إلى تعميم سببي يتجاوز حدود السياق المدروس.

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة وتصميمها:

اعتمدت الدراسة منهج البحث الإجرائي بوصفه إطارًا ملائمًا لدراسة مشكلة تربوية واقعية والعمل على تطوير الممارسة داخل سياقها المدرسي من خلال مراحل التشخيص والتخطيط والتنفيذ والقياس والتأمل (Mertler, 2017). واستخدمت تصميمًا قبليًا–بعديًا لمجموعة واحدة لرصد التغير في الوعي بالموهبة، مدعومًا بمقارنة زمنية لمؤشرات المشاركة والتسجيل والاجتياز بين عامي 1445هـ و1446هـ. ولا يُعامل هذا التصميم بوصفه تصميمًا تجريبيًا قادرًا على إثبات السببية؛ نظرًا إلى عدم وجود مجموعة ضابطة.

مجتمع الدراسة وعينة القياس:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصفوف الثالث والرابع والخامس والسادس في ابتدائية الإحسان للطفولة المبكرة بالجشة خلال العام الدراسي 1446هـ، والبالغ عددهن 280 طالبة. واستهدف البرنامج هذا المجتمع المدرسي، وبلغ عدد المشاركات الفعليات في أنشطته 228 طالبة (81.4% تقريبًا). أما استبانة الوعي بالموهبة فطُبقت قبليًا وبعديًا على 83 طالبة من الصفين الرابع والخامس، وهن الطالبات أنفسهن في القياسين. ولم تُحفظ الاستجابات بمعرّف فردي ثابت يسمح بمطابقة استجابة كل طالبة بين التطبيقين؛ لذلك جرى تحليل القياسين على مستوى المجموعة.

جدول (2): التدفق العددي لمجتمع الدراسة والمشاركات وعينة القياس

ملاحظات	العدد	الفئة
طالبات الصفوف الثالث إلى السادس	280	المجتمع المستهدف
نحو 81.4% من المجتمع المستهدف	228	المشاركات في البرنامج
طالبات من الصفين الرابع والخامس	83	القياس القبلي
الطالبات أنفسهن المشاركات في القياس القبلي	83	القياس البعدي

الفئة	العدد	ملاحظات
حالات الاستبعاد	–	لم تُسجل حالات استبعاد من تحليل الاستبانة في الملفات المتاحة؛ أُدرجت 83 استجابة في كل تطبيق.

المصدر :إعداد الباحثة بالاستناد إلى السجلات المدرسية وملفات الاستبانة

مصادر البيانات:

1. استبانة الوعي بالموهبة المكونة من 18 بندًا والمطبقة قبليًا وبعديًا.
2. سجلات المشاركة في برنامج «أضواء الموهبة».
3. بيانات التسجيل في الاختبار الوطني للكشف عن الموهبة.
4. بيانات اجتياز الاختبار الوطني.
5. بيانات التسجيل الذاتي بوصفه مؤشرًا سلوكيًا على المبادرة.
6. التقارير والسجلات المدرسية المرتبطة بتنفيذ البرنامج.

وصف برنامج «أضواء الموهبة» وإجراءات تنفيذه:

برنامج «أضواء الموهبة» تدخل تربوي إثرائي مدرسي استهدف طالبات الصفوف من الثالث إلى السادس، وامتد طوال العام الدراسي 1446هـ. وقد نُفذ بوصفه برنامجًا مدرسيًا ممتدًا متعدد الأنشطة والمناسبات، لا بوصفه حزمة جلسات تدريبية موحدة العدد والزمن؛ لذلك لا تتضمن السجلات المتاحة عددًا إجماليًا ثابتًا للجلسات أو مدة معيارية لكل نشاط. وضم البرنامج أربعة مسارات رئيسة: الرياضيات، والعلوم، والفنون، واللغة العربية، إلى جانب التوعية والمتابعة والتحفيز. ويعرض الجدول الآتي مكوناته بما يسمح بفهم بنية التنفيذ وإعادة تطبيقها مرحليًا مع مراعاة اختلاف السياقات المدرسية.

جدول)3 :(مكونات برنامج »أضواء الموهبة «وآلية التنفيذ والمتابعة

المرحلة	الهدف الإجرائي	الأنشطة/المحتوى	الفئة المستهدفة	القائمون على التنفيذ	آلية المتابعة	مؤشر التنفيذ/النتيجة
التشخيص	تحديد الحاجة وخط الأساس	تحليل بيانات 1445هـ، رصد التسجيل والمبادرة، وتطبيق القياس القبلي	عينة القياس (83) مع الاستفادة من بيانات	الباحثة/منسقة الموهبة بالاستناد إلى السجلات المدرسية	توثيق خط الأساس ونتائج القياس القبلي	6 مسجلات في الاختبار الوطني، وعدم تسجيل حالات تسجيل ذاتي

في خط الأساس			المجتمع المدرسي			
تنفيذ مكون توعوي مصاحب للبرنامج دون اعتباره متغيرًا مستقلاً مقاسًا	متابعة التفاعل والاستفسارات والسجلات المرتبطة بالتوعية	الباحثة/منسقة الموهبة وإدارة المدرسة وفق طبيعة النشاط	طالبات الصفوف الثالث إلى السادس وأولياء الأمور	لقاءات ومواد توعوية للطالبات وأولياء الأمور حول مفهوم الموهبة والبرامج وآليات التسجيل	توسيع فهم مفهوم الموهبة والتعريف بالفرص المتاحة	التوعية
مشاركة 228 طالبة في البرنامج	سجلات المشاركة في الأنشطة والمسارات	منسقة الموهبة ومعلمات المدرسة بحسب المسار	طالبات الصفوف الثالث إلى السادس	أنشطة في الرياضيات والعلوم والفنون واللغة العربية، ومن أمثلتها الحساب الذهني والأنشطة العلمية والابتكارية والفنية واللغوية	إتاحة خبرات متنوعة ترتبط بالميول والقدرات	الإثراء
ارتفاع التسجيل في الاختبار الوطني إلى 29 وظهور 23 حالة تسجيل ذاتي	متابعة بيانات التسجيل والمشاركة	منسقة الموهبة والمعلمات بحسب الحاجة	الطالبات المشاركات والمستهدفات بالفرص	متابعة المشاركة، التحفيز الفردي، التعريف بالفرص، وتشجيع التسجيل	تشجيع الاستمرار والمبادرة في الفرص المناسبة	التحفيز والمتابعة
ارتفاع متوسط الوعي الكلي، و24 حالة اجتياز في 1446هـ	مقارنة وصفية قبل/بعد ومقارنة زمنية مع خط الأساس	الباحثة بالاستناد إلى الاستبانة والسجلات المدرسية	83 طالبة في القياس البعدي، مع تحليل السجلات الرسمية للمؤشرات الأخرى	تطبيق القياس البعدي، وتحليل التسجيل والاجتياز والتسجيل الذاتي، ثم التأمل في النتائج	رصد التغير ومراجعة الممارسة	القياس والتقويم

المصدر :إعداد الباحثة بالاستناد إلى خطة وتقارير برنامج «أضواء الموهبة» والسجلات المدرسية.

أداة الدراسة: استبانة قياس الوعي بالموهبة

أُعدت الاستبانة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وصيغت بما يتناسب مع المرحلة العمرية المستهدفة. وتكونت في صورتها النهائية من 18 بندًا موزعة بالتساوي على ثلاثة أبعاد: المعرفي (6 بنود)، الوجداني (6 بنود)، والسلوكي (6 بنود). واستخدم مقياس ليكرت الثلاثي: موافق = 3، محايد = 2، غير موافق = 1، مع عكس البنود السلبية رقم 4 و10 و16 قبل التحليل.

واعتمدت الدراسة المستويات الآتية لتفسير المتوسطات: 1.00–1.66 منخفض، 1.67–2.33 متوسط، 2.34–3.00 مرتفع.

المراجعة التربوية للأداة:

عُرضت الاستبانة قبل تطبيقها على مديرة المدرسة، وهي دارسة لمرحلة الماجستير في مجال الموهبة، بوصفها مراجعة تربوية ذات صلة بالتخصص قبل التطبيق. وتركزت المراجعة على وضوح صياغة البنود، وملاءمتها لمفهوم الموهبة، ومناسبتها للفئة العمرية المستهدفة، واتساقها العام مع الأبعاد الثلاثة للأداة.

واستُفيد من هذه المراجعة في الاطمئنان إلى وضوح الصياغة وملاءمتها قبل التطبيق. ونظرًا إلى اقتصار المراجعة الخارجية على مراجِعة واحدة، لم تُعامل هذه الخطوة بوصفها تحكيمًا متعدد الخبراء، ولم يُحسب مؤشر كمي لصدق المحتوى مثل CVI. ولذلك عُرضت هذه الخطوة في الدراسة بصفتها «مراجعة تربوية داعمة»، مع الاستناد كذلك إلى الاتساق الداخلي والثبات الإحصائي للأداة، واعتبار توسيع التحكيم الخارجي أحد مقترحات التطوير في الدراسات اللاحقة.

إجراء مقترح للتحسين :في التطبيقات اللاحقة ينبغي عرض الأداة على لجنة من المحكمين المتخصصين في الموهبة والقياس والتقويم، وتوثيق أحكامهم على مستوى كل بند، وحساب مؤشر كمي لصدق المحتوى متى توفرت البيانات اللازمة. وبالنسبة إلى الدراسة الحالية، تُعامل المراجعة المنفذة بوصفها مراجعة تربوية داعمة، ولا تُستخدم لإثبات تحقق صدق محتوى كمي.

ملاحظة منهجية: لا تدّعي الدراسة تحقق صدق محتوى كمي بواسطة لجنة محكمين؛ إذ لم يُجر هذا الإجراء قبل التطبيق. ويهدف هذا التصريح إلى الفصل بين المراجعة التربوية التي تمت فعلًا وبين التحكيم المتعدد الذي لم يتم.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ على بيانات الاستجابات الفعلية لعينة القياس البالغة 83 طالبة في كل تطبيق، بعد عكس البنود السلبية. وجاءت معاملات الثبات كما في الجدول الآتي:

جدول)4 :(معاملات ثبات استبانة الوعي بالموهبة

البعد	عدد البنود	ألفا كرونباخ – قبلي	ألفا كرونباخ – بعدي
المعرفي	6	0.785	0.990
الوجداني	6	0.751	0.986
السلوكي	6	0.786	0.981
الأداة ككل	18	0.924	0.986

المصدر :إعداد الباحثة بناءً على تحليل استجابات الاستبانة القبلية والبعدية)ن =83 في كل تطبيق).

،تشير هذه القيم إلى اتساق داخلي جيد إلى مرتفع جدًا للأداة وأبعادها في القياسين. ومع ذلك فإن الارتفاع الشديد لبعض معاملات ألفا في القياس البعدي يستدعي في الدراسات اللاحقة فحص ترابط البنود وتشابهها المفاهيمي، حتى لا يكون الارتفاع ناتجًا جزئيًا عن تكرار المعنىبين بعض البنود.

إجراءات الدراسة:

1. مرحلة التشخيص: تحليل بيانات العام 1445هـ ورصد انخفاض التسجيل والمبادرة.
2. مرحلة القياس القبلي: تطبيق استبانة الوعي على 83 طالبة من الصفين الرابع والخامس.
3. مرحلة التخطيط: تصميم برنامج «أضواء الموهبة» بوصفه تدخلًا متعدد المكونات والمسارات.
4. مرحلة التنفيذ: تنفيذ المسارات الإثرائية واللقاءات التوعوية والمتابعة والتحفيز طوال العام الدراسي.
5. مرحلة القياس البعدي: إعادة تطبيق الاستبانة على الطالبات أنفسهن وعددهن 83.
6. مرحلة تحليل مؤشرات المشاركة: تحليل التسجيل في البرنامج والاختبار الوطني والاجتياز والتسجيل الذاتي.
7. مرحلة التأمل والتطوير: مراجعة النتائج واستخدامها في تطوير الممارسة المدرسية.

الاعتبارات الأخلاقية والخصوصية:

اقتصر عرض النتائج على بيانات مجمعة على مستوى المجموعة، ولم تُدرج أسماء الطالبات أو أي معلومات تعريفية شخصية في متن البحث أو جداوله. كما عُرضت مؤشرات السجلات المدرسية في صورة أعداد ونسب كلية، مع مراعاة عدم الإفصاح عن هوية أي طالبة في العرض المنشور.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ألفا كرونباخ. كما حُسب مقدار التغير بين المتوسطين القبلي والبعدي، وحجم أثر معياري وصفي باستخدام d_av، وذلك بقسمة فرق المتوسطين على الجذر التربيعي لمتوسط تباييني القياسين. ويُعد d_av أحد مقاييس عائلة Cohen's d التي يمكن الإبلاغ عنها في تصاميم القياسات المتكررة عند توضيح المقنّن المستخدم (Lakens, 2013). ونظرًا إلى عدم توفر المطابقة الفردية بين الاستجابات، استُخدم هنا بوصفه مؤشرًا وصفيًا لمقدار الفرق المعياري على مستوى المجموعة، لا كأساس لاختبار استدلالي أو لإثبات السببية. واستُخدمت الحدود الشائعة لدى Cohen (1988) للتفسير التقريبي لحجم الأثر (0.20 صغير، 0.50 متوسط، 0.80 فأعلى كبير).

مبرر عدم إجراء اختبار دلالة إحصائية مقترن:

لم تحتفظ بيانات القياسين بمعرّف فردي ثابت يسمح بمطابقة استجابة كل طالبة قبل البرنامج باستجابتها بعده. وبناءً على ذلك، فإن استخدام اختبار العينات المرتبطة (مثل اختبار t للعينات المرتبطة أو اختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة) لا يكون مناسبًا في غياب أزواج فردية محددة يمكن التحقق منها. كما أن معاملة القياسين بوصفهما عينتين مستقلتين ستتجاهل حقيقة أن المشاركات في التطبيقين هن الطالبات أنفسهن. لذلك لم تُستخدم اختبارات دلالة استدلالية، واقتصر التحليل على المتوسطات والانحرافات المعيارية ومقدار التغير الوصفي على مستوى المجموعة. ومن ثم لا تستخدم الدراسة عبارات من قبيل «فروق ذات دلالة إحصائية» أو «أثر إحصائي للبرنامج». ويُعد فقد المطابقة الفردية أحد الحدود المنهجية المعلنة.

وحُسبت نسبة التغير في مؤشرات التسجيل والاجتياز وفق المعادلة: [(القيمة الجديدة − القيمة السابقة) ÷ القيمة السابقة] × 100. أما التسجيل الذاتي فكان خط أساسه صفرًا؛ لذلك عُرض بعدد الحالات الجديدة ولم تُحسب له نسبة نمو مئوية.

نتائج الدراسة:

أولًا: نتائج القياس القبلي والبعدي للوعي بالموهبة

أظهرت البيانات الخام للاستبانة ارتفاع المتوسطات في الأبعاد الثلاثة وفي الدرجة الكلية بعد تنفيذ البرنامج. ويعرض الجدول المتوسطات والانحرافات المعيارية ومقدار التغير وحجم الأثر المعياري الوصفي:

جدول)5 :(المتوسطات والانحرافات المعيارية ومقدار التغير الوصفي

البعد	القبلي M (SD)	البعدي M (SD)	d_av	التفسير
المعرفي	1.81 (0.55)	2.58 (0.62)	1.31	كبير
الوجداني	1.95 (0.54)	2.63 (0.59)	1.20	كبير
السلوكي	1.74 (0.55)	2.50 (0.68)	1.23	كبير
الدرجة الكلية	1.83 (0.53)	2.57 (0.59)	1.31	كبير

المصدر :إعداد الباحثة بناءً على تحليل بيانات الاستبانة القبلية والبعدية

انتقلت المتوسطات في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية من المستوى المتوسط قبليًا إلى المستوى المرتفع بعديًا. وكان مقدار التغير الأكبر في البعد المعرفي (+0.77) ثم السلوكي (+0.76) ثم الوجداني (+0.68). كما بلغ حجم الأثر المعياري الوصفي للدرجة الكلية 1.31، وهو حجم كبير وفق الحدود التفسيرية الشائعة، مع التأكيد أن هذا المؤشر يصف مقدار التغير ولا يثبت أن البرنامج كان السبب الوحيد فيه.

ثانيًا: نتائج المشاركة والتسجيل والاجتياز

جدول)6 :(مؤشرات المشاركة والتسجيل والاجتياز والتسجيل الذاتي

المؤشر	1445هـ / خط الأساس	1446هـ	التغير
المشاركة في برنامج أضواء الموهبة	–	228 من 280 (81.4% تقريبًا)	مشاركة واسعة في البرنامج وفق السجلات المدرسية
التسجيل في الاختبار الوطني	6	29	+23؛ زيادة 383.3%

+18؛ زيادة 300%	24	6	الاجتياز
ظهور 23 حالة جديدة؛ لا تحسب نسبة نمو من صفر	23	0	التسجيل الذاتي

المصدر :إعداد الباحثة بالاستناد إلى السجلات المدرسية ومؤشرات البرنامج

تشير المؤشرات الرقمية إلى ارتفاع في التسجيل والاجتياز وظهور التسجيل الذاتي بعد أن لم يكن مسجلًا في خط الأساس، ويُتعامل معها بوصفها تغيرات كمية متزامنة مع تنفيذ البرنامج، ولا تستخدم وحدها لإثبات علاقة سببية مباشرة

ثالثًا: الملاحظات الميدانية المساندة

استُخدمت الملاحظات التربوية المصاحبة للتنفيذ بوصفها شواهد سياقية مساندة وليست بيانات نوعية مستقلة خضعت لبروتوكول ترميز منهجي. وقد أشارت الملاحظات الأولية إلى أن بعض الطالبات كن يربطن الموهبة بالتفوق الدراسي فقط، بينما ظهرت بعد التنفيذ أمثلة أكثر تنوعًا لمجالات الموهبة، إلى جانب ارتفاع الحماس والاستفسار عن الفرص وظهور سلوكيات مبادرة مثل التسجيل وطلب معلومات عن الاختبار الوطني. ولا تستخدم هذه الملاحظات لإثبات تغيرات نفسية مثل الدافعية الداخلية أو الثقة بالنفس بصورة مباشرة.

مناقشة النتائج:

مناقشة التغير في الوعي بالموهبة:

أظهرت النتائج اتجاهًا متسقًا نحو ارتفاع المتوسطات على مستوى المجموعة في الدرجة الكلية وفي الأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية. ويمكن فهم هذا النمط في ضوء طبيعة البرنامج الذي جمع بين التوعية والتعرض لمسارات متنوعة والمشاركة العملية، بدل الاكتفاء بعرض معلومات نظرية عن الموهبة. ويتسق هذا الاتجاه مع نموذج الإثراء المدرسي الذي يركز على توسيع الخبرات وإتاحة فرص متنوعة وفق الاهتمامات (Renzulli, 2014)، كما ينسجم مع نتائج التحليل البعدي لـ Gül و Ayık (2025) حول المكاسب المعرفية والوجدانية المرتبطة ببرامج الإثراء.

البعد المعرفي:

ارتفع متوسط البعد المعرفي على مستوى المجموعة من 1.81 إلى 2.58. ويعكس ذلك وصفًا لاتساع فهم الطالبات لمفهوم الموهبة وتعدد مجالاتها مقارنة بخط الأساس. كما يتسق مع التصور الحديث للكشف عن الموهبة الذي يدعو إلى عدم حصرها في التحصيل الأكاديمي وحده واستخدام مؤشرات متعددة للتعرف إليها (Delgado-Valencia et al., 2025).

البعد الوجداني:

ارتفع متوسط البعد الوجداني على مستوى المجموعة من 1.95 إلى 2.63، وهو أعلى متوسط بعدي. ويمكن قراءة ذلك بوصفه اتجاهًا أكثر إيجابية نحو الأنشطة والفرص المرتبطة بالموهبة. ومع ذلك، لا تقيس الأداة الدافعية الداخلية أو الكفاءة الذاتية بصورة مباشرة، ولذلك يقتصر التفسير على الاتجاهات الوجدانية التي قاستها الأداة.

البعد السلوكي والمبادرة الذاتية:

ارتفع متوسط البعد السلوكي على مستوى المجموعة من 1.74 إلى 2.50، وتزامن ذلك مع ظهور التسجيل الذاتي لدى 23 طالبة. ويكتسب هذا المؤشر قيمة تطبيقية لأنه يستند إلى سلوك تسجيل فعلي، لكنه لا يُعد قياسًا مباشرًا للدافعية الداخلية ولا يدل وحده على المشاركة المستمرة في جميع الأنشطة.

مؤشرات التسجيل والاجتياز:

ارتفع التسجيل في الاختبار الوطني من 6 إلى 29 طالبة، والاجتياز من 6 إلى 24. وتمثل هذه الأرقام تغيرًا وصفيًا واضحًا مقارنة بخط الأساس، دون أن تسمح بتحديد مقدار ما يرجع إلى البرنامج وحده. وتتقاطع النتيجة مع أدبيات تؤكد أهمية التنظيم المدرسي والإثراء والقيادة في توفير فرص مناسبة للطلبة الموهوبين (Ivarsson, 2024; Vergeer et al., 2025). ومع ذلك، لا يمكن عزو الزيادة إلى البرنامج وحده بسبب عدم وجود مجموعة ضابطة والمقارنة بين عامين مختلفين.

الخاتمة:

قدمت الدراسة قراءة تطبيقية للتغير في متوسط الوعي بالموهبة ومؤشرات المشاركة لدى طالبات المرحلة الابتدائية في ضوء تنفيذ برنامج »أضواء الموهبة «ضمن إطار بحث إجرائي مدرسي. وأظهرت البيانات ارتفاعًا وصفيًا في متوسطات الوعي وفي مؤشرات التسجيل والاجتياز والمبادرة الذاتية خلال فترة التنفيذ. وتكمن القيمة التطبيقية للبحث الإجرائي في ربط التشخيص بالتدخل والقياس واستخدام البيانات في تحسين الممارسة. وفي المقابل، لا تدّعي الدراسة إثبات علاقة سببية، ولا دلالة إحصائية مقترنة غير قابلة للحساب من البيانات المتاحة، ولا أثرًا مستقلاً لمكونات مثل الشراكة الأسرية أو كل مسار إثرائي على حدة. كما أن عدم وجود مجموعة مقارنة واختلاف الظروف بين العامين يحدان من إمكانية عزل أثر البرنامج. وبذلك تُفهم النتائج بوصفها أدلة وصفية داعمة على تغير متزامن مع البرنامج داخل سياق مدرسي محدد، مع حاجة الدراسات

اللاحقة إلى تحكيم أوسع للأداة، ومعرفات مجهولة ثابتة للمطابقة الفردية، وتصميمات مقارنة وطولية أكثر قدرة على الاختبار الاستدلالي والتعميم.

ويكشف جمع نتائج الاستبانة مع مؤشرات المشاركة والتسجيل والاجتياز والتسجيل الذاتي عن قدر من الاتساق بين مصادر البيانات؛ إذ تحركت المؤشرات في اتجاه إيجابي متقارب خلال فترة التنفيذ. ويعزز هذا الاتساق الفهم التفسيري للنتائج داخل السياق المدرسي، من دون أن يحول الدراسة إلى تصميم سببي. وتتمثل القيمة الأساسية للبحث الإجرائي هنا في قدرته على تحويل البيانات المحلية إلى أساس للتأمل المهني وتحسين الممارسة واتخاذ قرارات تطويرية أكثر وعيًا.

الاستنتاجات:

1. أظهرت نتائج القياس القبلي والبعدي ارتفاعًا وصفيًا على مستوى المجموعة في متوسط الوعي بالموهبة وأبعاده المعرفية والوجدانية والسلوكية.
2. بلغ حجم الأثر المعياري الوصفي للدرجة الكلية 1.31، وهو حجم كبير من حيث مقدار التغير المعياري، مع عدم اعتباره دليلًا سببيًا مستقلًا.
3. أظهرت البيانات الميدانية ارتفاعًا في مؤشرات المشاركة والتسجيل والاجتياز خلال فترة التطبيق مقارنة بخط الأساس.
4. ظهر التسجيل الذاتي لدى 23 طالبة بعد أن لم يكن مسجلًا في خط الأساس، ويُعد مؤشرًا سلوكيًا على المبادرة، ولا يمثل في ذاته قياسًا مباشرًا للدافعية الداخلية.
5. أظهر تعدد مصادر البيانات قدرًا من الاتساق بين نتائج الاستبانة ومؤشرات المشاركة الفعلية.
6. يؤكد تطبيق الدراسة فائدة البحث الإجرائي في تشخيص المشكلات التربوية المحلية واستخدام البيانات في تحسين الممارسة.
7. تظل النتائج مرتبطة بمدرسة واحدة وسياق زمني محدد وتصميم بلا مجموعة ضابطة، ولا تسمح بإثبات علاقة سببية قطعية.

التوصيات:

استندت التوصيات الآتية إلى النتائج التي أظهرت ارتفاعًا وصفيًا في متوسطات الوعي ومؤشرات المشاركة والتسجيل والاجتياز، وإلى الحدود المنهجية التي كشفت الحاجة إلى تطوير القياس والمتابعة في التطبيقات اللاحقة.

1. الاستمرار في تنفيذ برامج مدرسية منظمة للتوعية بمفهوم الموهبة ومجالاتها، خاصة في المرحلة الابتدائية.
2. توفير مسارات إثرائية متنوعة تراعي الفروق الفردية والميول المختلفة لدى الطالبات.

3. استخدام أدوات قياس قبلية وبعدية ومؤشرات سلوكية واضحة عند تقويم البرامج، وعدم الاكتفاء بعدد المشاركات.
4. تعزيز استخدام البيانات في تطوير برامج الموهبة واتخاذ القرارات المدرسية.
5. الاستمرار في توعية أولياء الأمور ببرامج الموهبة وآليات المشاركة، مع قياس هذا الجانب مستقلاً إذا أريد تحديد أثره.
6. تدريب المعلمات ومنسقات الموهبة على تصميم تدخلات قائمة على البيانات وبناء أدوات قياس مناسبة.
7. تطوير الأداة مستقبلًا من خلال تحكيم متعدد الخبراء واستخدام ترميز مجهول ثابت يسمح بالمطابقة الفردية بين القياسين.

مقترحات بحثية مستقبلية:

1. تطبيق البرنامج أو نموذج مشابه في مدارس متعددة ومقارنة النتائج بين سياقات مدرسية مختلفة.
2. استخدام تصميمات تتضمن مجموعة مقارنة أو ضابطة لتعزيز القدرة على تفسير أثر التدخل.
3. إجراء دراسات طولية لقياس استمرارية التغير بعد انتهاء البرنامج.
4. دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمبادرة باستخدام أدوات مقننة مستقلة.
5. دراسة أثر التوعية الأسرية في المشاركة باستخدام تصميم يقيس هذا المتغير مباشرة.
6. التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الوعي على عينات أكبر وأكثر تنوعًا.
7. استخدام معرفات مجهولة ثابتة تسمح بالمطابقة الفردية وإجراء اختبارات قبلية–بعدية مقترنة.
8. دراسة مكونات المسارات الإثرائية بصورة منفصلة لتحديد ارتباط كل مسار بأنماط مختلفة من الوعي أو المشاركة.

قائمة المصادر والمراجع:

- Al Hinai, M. T., Al Busaidi, A. M., & Al-Bahlani, S. M. (2024). Enabling factors to achieve the goals of Oman's Vision 2040 for the gifted: Oman's Talent Development Foundation and drafting a charter of rights for the gifted. Dirasat: Educational Sciences, 51(4), 250-264.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. Frontiers in Psychology, 4, 863. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.
- Delgado-Valencia, L., Delgado, B., Navarro-Soria, I., Torrecillas, M., Rosales-Gómez, M., Sánchez-Herrera, M. d. l. C., & Soto-Díaz, M. (2025). The identification of giftedness in children: A systematic review. Education Sciences, 15(8), 1012. https://doi.org/10.3390/educsci15081012
- Gabrijelčič, M., & Željeznov Seničar, M. (2024). The active role of gifted students in the preparation and evaluation of individualized programs. Revija za Elementarno Izobraževanje, 17(4), 385-402. https://doi.org/10.18690/rei.4488
- Gül, M. D., & Ayık, Z. (2025). Impacts of enrichment programs on cognitive and affective skills of gifted students: A meta-analysis. PLOS ONE, 20(10), e0333714. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0333714
- Ivarsson, L. (2024). Acceleration and enrichment for gifted students - From the perspective of Swedish principals. Athens Journal of Education, 11(2), 95-108. https://doi.org/10.30958/aje.11-2-1
- Mertler, C. A. (2017). Action research: Improving schools and empowering educators (5th ed.). SAGE Publications.
- Renzulli, J. S. (2014). The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for the development of talents and giftedness. Revista Educação Especial, 27(50), 539-562. https://doi.org/10.5902/1984686X14285
- Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd ed.). ASCD.
- VanTassel-Baska, J., & Little, C. A. (Eds.). (2016). Content-based curriculum for high-ability learners (3rd ed.). Prufrock Press.
- Vergeer, J., van Weerdenburg, M., Schils, T., & Bakx, A. (2025). School leaders in gifted education: Their perceptions of involvement of and interacting with parents, teachers, and other school leaders. Education Sciences, 15(3), 281. https://doi.org/10.3390/educsci15030281
- وزارة التعليم. (2022). الدليل التنظيمي لبرامج رعاية الموهوبين في التعليم العام. المملكة العربية السعودية.

ملحق (أ): بنود استبانة الوعي بالموهبة

1. أعرف أن الموهبة لا تعني التفوق الدراسي فقط.
2. أعرف أن الموهبة قد تظهر في الرياضيات أو العلوم أو الفن أو مجالات أخرى.
3. أستطيع ذكر أكثر من مثال لمجالات الموهبة.
4. أعتقد أن الطالبة لا تُعد موهوبة إلا إذا كانت درجاتها مرتفعة جدًا. (بند عكسي)
5. أعتقد أن كل طالبة قد تمتلك قدرات مميزة حتى لو لم تظهر في جميع المواد الدراسية.
6. أستطيع التمييز بين الموهبة والتفوق الدراسي.
7. أشعر بالحماس عند المشاركة في أنشطة أو برامج مرتبطة بالموهبة.
8. أحب تجربة أنشطة جديدة تساعدني على اكتشاف قدراتي.
9. أشعر أن البرامج الإثرائية تساعدني على تطوير نفسي.
10. أفضل عدم المشاركة في البرامج الإثرائية حتى لو كانت تناسب اهتماماتي. (بند عكسي).
11. أشعر بالفخر عندما أشارك في نشاط يبرز قدراتي.
12. أرغب في الاستمرار بالمشاركة في البرامج التي تساعدني على تنمية موهبتي.
13. أبادر بالتسجيل في الأنشطة أو البرامج التي تناسب اهتماماتي.
14. أشارك في المسابقات أو البرامج عندما تتاح لي الفرصة.
15. أبحث عن فرص جديدة تساعدني على تطوير قدراتي.
16. أحتاج دائمًا من يشجعني قبل أن أشارك في أي برنامج. (بند عكسي)
17. أستمر في المحاولة حتى لو واجهت صعوبة في نشاط أو مسابقة.
18. أخبر معلمتي أو أسرتي عندما أجد فرصة أعتقد أنها مناسبة لقدراتي.

مقياس الاستجابة: موافق (3) – محايد (2) – غير موافق (1). تُعكس درجات البنود 4 و10 و16 عند التحليل.