

سياسة تعليم الطلبة الموهوبين في الأردن: دراسة تحليلية تقييمية مقارنة، ومقاربة فكرية لدور الموهوبين الحضاري في طروحات ماجد الكيلاني

د. صائب علي خصاونه د. إبراهيم علي العوضي د. عمر محمد علي خصاونه

تاريخ القبول
2026/2/22

تاريخ الاستلام
2025/12/2

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على أهمية دور الموهوبين في المقاربات الفكرية التي قدمها المفكر الدكتور ماجد الكيلاني في منظوره الجامع لأهداف التربية الإسلامية، ومحاولة استحضار مقاربه فيها للإفادة من مضامينها في دراسة تقييمية لسياسات وزارة التربية والتعليم الأردنية المتوفرة المتعلقة بتربية الموهوبين، وذلك بمراجعة طرق اختيار الموهوبين، ومعلميهم، ونوعية البرامج المقدمة لهم ومدى ارتباطها بسوق العمل وبالخطط الإستراتيجية التي تتبناها الدولة في المجالات الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والتركيز على الدور الذي سيلعبه الموهوبون في دعم هذه الخطط. ولهذا طور الباحثون مصفوفة للتحليل بهدف مقارنة مدى وجود معايير سياسات تعليم الموهوبين وممكنات تطبيق كل معيار في الدول المستهدفة في هذه الدراسة وهي: الأردن، والسعودية، وفي 4 ولايات أمريكية، فضلاً عن معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين. وخرج الباحثون بتوصيات تضمنت طرق المواءمة بين البرامج المقدمة لهذه الفئة واحتياجات سوق العمل والخطط الإستراتيجية للدولة، وكيفية الاستفادة من هذه الفئة باعتبارها أهم الثروات البشرية في المجتمع.

مصطلحات الدراسة: الطلبة الموهوبون، سياسات تربية الموهوبين، مدارس الموهوبين.

The policy of Educating Gifted Students in Jordan: An Analytical, Evaluative, and Comparative Study, and an Intellectual Approach to the Cultural Role of Gifted Individuals in Majid Al-Kilani's Proposals

Abstract

The study aims to shed light on the importance of the role of gifted students in the intellectual approaches presented by the thinker Dr. Majid AlKilani through his comprehensive perspective of Islamic Education objectives. The study also attempts to explore Dr. AlKilani's approach to benefit from its content in conducting an evaluative study of the available policies related to gifted students at the Jordanian Ministry of Education. The evaluation was conducted by revisiting methods of selecting gifted students and their teachers, the quality of programs provided to gifted students, the extent to which those programs are linked with the labor market and strategic plans adopted by the country in the economic, political and social domains and the role of gifted students in the implementation and support of these plans.

To this end, the researchers developed an analytical matrix that aims at comparing the availability of gifted student education policy standards and the feasibility of applying each standard in the targeted countries of the study: Jordan, Saudi Arabia and four selected U.S. states, in addition to the standards of the National Association for Gifted Children.

The researchers concluded with recommendations that included methods for aligning the programs offered to this group with labor market needs and the country's strategic plans, and ways to benefit from this category as one of the most important human resources in society.

Keywords: Gifted Students, Gifted Education Policies, Schools for the Gifted.

مقدمة

لم يكن اهتمام العلماء المسلمين بكتابة التراجم وسير الأعلام والأعيان والنبلاء والمتفنيين من أهل الاختصاص إلا ضرباً من ضروب التوثيق لحياة الموهوبين والمتفوقين البارعين والصفوة من العلماء والمبرزين الذي أثروا جوانب الحياة العلمية والثقافية الإسلامية، فكان سرد التراجم رسداً لحركة النشاط العقلي الإسلامي ومجالاته المختلفة، ووصفاً لملامحه ومكوناته والمؤثرات التي عملت في تشكيل مضامينه وأنشطته، بل وتضمن بعضها تقريراً لأفكار هذه الشخصيات أو قل: نقداً لعملها أو فكرها أو مذهبها.

فإذا مررت -مثلاً- على ترجمة من التراجم التي وثّقها لنا الحافظ الذهبي في كتابه سير أعلام النبلاء، فستجده يُقدم تعريفاً بنسب صاحب الترجمة، ثم يذكر طرُقاً من أخباره، ثم ينقل لك جانباً من سيرته الشخصية -إن وُجد فيها إضاءة- ثم سيرته العلمية؛ فيذكر العلوم التي ورد أنه برع فيها، وربما أشار إلى بعض مواهبه التي اكتسبها كالبراعة في الكتابة والخط واللعب بالسلاح إلى غير ذلك من أصناف الفنون، ثم ينتقل إلى الحديث عن شيوخه الذين تتلمذ لهم أو روى عنهم العلم، ثم تلاميذه الذين أخذوا عنه، ومن ذلك أنه لما ترجم لابن بُنْدَارَ الدِمَشْقِيّ قال: "سَيِّحُ الشَّافِعِيَّةِ، أَبُو الْمَحَاسِنِ يُوسُفُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ بُنْدَارَ الدِمَشْقِيّ، نَزِيلٌ بَغْدَادَ. رَوَى عَنْ: هَبَةَ اللَّهِ بْنِ الْبُخَارِيِّ، وَإِسْمَاعِيلَ بْنِ الْمُؤَدِّن. وَعَنْهُ: ابْنُهُ؛ قَاضِي مِصْرَ زَيْنُ الدِّينِ عَلِيٌّ، وَأَبُو الْخَيْرِ الْكِلَانِيُّ. بَرَعَ فِي الْفِقْهِ وَالْأُصُولِ وَالْخِلَافِ وَالْجَدَلِ، وَدَرَسَ بِالنِّظَامِيَّةِ" (الذهبي، 1996، 513).

فهذه الترجمة على قصرها تشير إلى العلوم التي برع فيها هذا الفقيه الشافعي؛ فضلاً عن براعته في الفقه فهو بارع أيضاً في أصول الفقه وعلم الجدل والمناظرة والخلاف؛ أي الفقه المقارن، ويذكر الإمام الذهبي شيوخ ابن بُنْدَارَ الذين نهل منهم العلم، وهذا ينبئك عن اتجاهات العلم والحركة الاجتماعية وسوق العلم وما الرائج فيها في زمن ابن بندار، فإن إحدى بواعث طلب العلم حتى في ذلك الزمان هو البحث عن وظيفة من وظائف الدولة وهي كثيرة، ولكل وظيفة شروطها ومطالبها؛ فإذا أفضت في القراءة عن شخصيات العلماء وعلومهم، وتوسعت في استقصاء عطاءاتهم العلمية والفكرية انكشفت لك آفاق عظمة التراث العلمي والفكري للحضارة العربية الإسلامية، وفضاءاته الرحبية، ومواطن قوته وجذوره المتأصلة، وتلّمت خطوط المجتمع واتجاهاته ونشاطاته الثقافية.

في أطروحته الفكرية التربوية قرأ ماجد الكيلاني أزمة الحضارة الغربية، وحلّص إلى أنها أزمة منهجية تتعامل مع الإنسان ببعده المادي دون أن تنظر إلى جانبه الروحي والقيمي، وأفاض في تحديد مشكلات المناهج المعرفية الغربية وبيان قصورها واختلالها، وتمثلت فكرة الحل لديه في ضرورة تأسيس منهج معرفة إسلامي شامل وعميق، وبيّن بالتفصيل ميادين المعرفة الإسلامية ومجالاتها ووضح جوانبها المنهجية، ولكنه في ذات الوقت يقول:

"لكن من الإنصاف والصدق مع النفس أن نقول: إن المسلم المعاصر لا يمارس منهج المعرفة الإسلامي ولا هو مؤهل لبعثه، وكذلك البيئة المعاصرة في العالم الإسلامي بيئة غير صالحة لبلورة هذا المنهج ووضعه موضع التطبيق وإحالة العلوم المتولدة منه إلى تطبيقات زاهرة بما يتطلبه العصر ويحتاجه أبناء العصر وتحديات العصر (الكيلاني، 1987، 265)".

ولاحظ الكيلاني أن أزمة العقل المسلم المعاصر تتمثل في ثلاثة تجليات ومظاهر، شكلت خطأ كبيراً في المقصد والمنهج، وأنها تؤخر تقدم المسلم المعاصر في مجال المعرفة وهي:

المظهر الأول: تقديس التراث، ومطالبة الآخرين بتقديسه، والكيلاني يشير إلى أن المسلم المعاصر يخلط بين مفهومي السلف والخلف وبين التراث والمعاصرة، وأن تعريفاته لها مشوشة مضطربة، وفيها كثير من الخطأ والتخبط اللامنهجي، ويؤكد على أن دور المسلم ورسالته هي دراسة التراث واستحضاره للبناء عليه، لا أن يقف عنده ويلتزمه جموداً وتقديساً، وأن يعمل على تكييفه ليتناسب مع سياق عصره، وأن اجتهادات السلف وتفسيراتهم ينبغي أن تُفهم في سياقها الزمني وأطرها الموضوعية التي أنتجتها، وأن سياقنا المعاصر يحتاج إلى أن نتأني إلى آليات الاجتهاد، وأن نوظفها بعقل منفتح وطاقة إيجابية تقبل مخرجات الاجتهاد في إطار شروطه ومرجعياته الثابتة والكلية.

المظهر الثاني: الجمود والسلبية وتصيّد الأخطاء للآخرين العاملين في حقول المعرفة ولا سيما الدينية، وكأنه بهذا يشير إلى فكرة المثل العربي "بيدي لا بيد عمرو" أو "إذا مت ظمناً فلا نزل القطر"؛ فهذا النوع من العقول يعتبر أن أي فتح في مجال الثقافة والعلم والمعرفة والتراث ينبغي أن يأتي من طريقته المنهجية، وكل ما عدا ذلك ضلال وباطل، وهذه العقول الجامدة تتخذ مواقف الخذلان لكل منتج فكري ومعرفي مهما كان سابقاً ورصيناً، فتعمل من فورها على تفنيده ومحاربته وبخسه وبيان علته والإطاحة به؛ لأنه ليس هو مصدر هذا الاجتهاد، وبذلك لا تتأصل منهجيات جديدة، ولا تتابع وتفقد فرصة التطور والانتشار.

المظهر الثالث: أنه لا يعترف بأزمته، ولا يريد تشخيصها وتمحيصها كمقدمة للعلاج، والكيلاني يؤشر في هذا المظهر على غياب البعد المنهجي في المنظور الفكري للمسلم المعاصر، وربما نستبطن من مقولاته دعوته إلى ضرورة تأسيس منهجية للتعامل مع التراث، تستحضر المنهجية التي جاء بها الحديث النبوي: "يَحْمِلُ هَذَا الْعِلْمُ مِنْ كُلِّ خَلْفٍ عُدُوْلَهُ، يَنْفُونَ عَنْهُ تَحْرِيفَ الْعَالِينَ، وَانْتِحَالَ الْمُبْطِلِينَ، وَتَأْوِيلَ الْجَاهِلِينَ"، والعدول في هذا السياق تعني العلماء الباحثين المجتهدين الذين ينفون عن العلم التحريف والانتحال والغلو والتأويل الذي ليس له سناد من الوحي أو العقل أو التجربة.

ومنهجية معالجة الأزمة بكل مظاهرها لدى الكيلاني تتمثل في إيجاد جيل مؤثر (الموهوبون) الذين يبنون منهجاً للمعرفة الإسلامية يقوم على أصول وتأسيسات منهجية من الوحي وأدوات الاستنباط والاستقراء العقلي التي بلورها التراث الإسلامي، وأصل مناهجها ومداخلها الفكرية المختلفة وهو في هذا يقول:

"وليس من المبالغة أن نقول: إن مناهج المعرفة الإسلامي يحتاج أن يسبقه إفراز جيل جديد من العلماء الذين يجري انتقاء خاماتهم من أذكى الطلبة الموهوبين أو من أولي الألباب حسب - التعبير القرآني- فأمثال هؤلاء الموهوبين هم القادرون على الاستفادة من منهج المعرفة الإسلامي وتطويره بما يلزم حاجات العصر وتحدياته ثم تطبيقه وقطف ثمراته." الكيلاني، (1987، 268).

ولا شك أن تأسيس هذا الجيل لابد أن يخضع لعملية منهجية واضحة المقاصد والغايات تتمثل في مراجعة سياسات وزارة التربية والتعليم في تربية الموهوبين ثم تقييمها في ضوء مرجعية السياق المعرفي الإسلامي، ومدى توافقه مع الأسس الحديثة في اختيار الموهوبين والكشف عنهم واختيار معلمهم، وطرق تجميعهم، ونوعية البرامج التي تُقدّم لهم وتنسيق مدى ارتباطها بسوق العمل وبالخطط الإستراتيجية التي تتبناها الدولة المعاصرة في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. ولغاية تحقيق هذا الفهم وبناء منهجية صحيحة للتأسيس سننقد مقارنة مرجعية مع أربع ولايات أمريكية (أوهايو، وكنتاكي، وكولورادو، وتكساس) ونتناول كذلك

تجربة المملكة العربية السعودية، ونستحضر معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين إلى هذا السياق، للخروج بمنظور جديد للدور الذي سيعطى به الموهوبون في دعم هذه الخطط، وأفاقها الثقافية والعلمية والحضارية.

الموهوبون المخزن الإستراتيجي للانبعاث الحضاري

لا يرتاب العاقلون في أن الطلبة الموهوبين ثروة بشرية فريدة تسهم في تقدم المجتمعات على نحو تلقائي لكونهم أصحاب موهبة، وهي الفئة التي تؤكد إسهامها بحظ وافر في أي بعث حضاري مرتقب أو منشود حيث تستنهض الدعوات جهودهم وقدراتهم وإبداعاتهم وتكبر بها إلى أمادها وغاياتها.

تُبرز الأدبيات التربوية أهمية العناية بهذه الفئة كاستثمار إستراتيجي يعزز الابتكار ويكثفه، ويدفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويُعيد تشكيل المشهد المعرفي للأمم. يؤكد بارامارتنز وبيريرا (Parra-Martínez & Pereira, 2021) أن تقديم تعليم مصمم خصيصاً للموهوبين يزودهم بالمهارات اللازمة لقيادة الابتكار، وهذا يُعدُّ له أهميته ووزنه في تعزيز قدرة المجتمعات على المنافسة عالمياً عندما تُطور رأس مالها البشري، في هذا السياق، يُشير جالاجير (Gallagher, 2015) إلى أن السياسات التعليمية التي تستهدف الموهوبين تتطلب فهماً عميقاً للسياقات الاجتماعية والاقتصادية لضمان فعاليتها، حيث إن صياغة هذه السياسات تتداخل مع عوامل معقدة مثل اتجاهات المجتمعات وأولويات الحكومات.

تُسلط دراسات أخرى الضوء على أهمية السياسات التعليمية في دعم هذا الدور الحضاري؛ فيرى بلكر وآخرون (Plucker et al., 2015) أن السياسات الفاعلة يجب أن تُركز على تخصيص الموارد، وتطوير أطر تنفيذ تضمن استدامة البرامج التعليمية للموهوبين، وفي السياق ذاته، يؤكد ويرتس وبريود (Werts & Brewer, 2015) أن استقرار السياسات واستمراريتها يعتمدان على توافقها مع أولويات المجتمع، مما يجعلها مرنة بما يكفي لمواجهة التغيرات المرتبطة بالتحويلات المختلفة في المجتمع في خطها الزمني. بالإضافة إلى ذلك، تُشير دراسة ماروليس (Maroulis, 2010) إلى أن صياغة السياسات تتطلب منظوراً معقداً يأخذ في الاعتبار التفاعلات بين الأنظمة الاجتماعية والتعليمية فمثلاً، تُبرز دراسة كاناكيا وآخرون (Cankaya et al., 2015) أن السياسات التعليمية في الاتحاد الأوروبي تهدف إلى تمكين الأفراد فعلاً من تحقيق إمكاناتهم، إلى الدرجة التي يعزز بها الرضا العام ويلبي احتياجات الاقتصاد، إن هذا التصور العميق للعناية بالموهوبين وربطه بسياسات ثابتة يؤكد أن تربيتهم ليست مجرد مسؤولية تعليمية، بل إنها ضرورة إستراتيجية واستحقاق حضاري إذا ما أُريد الوصول إلى نهضة مستدامة في المجتمعات الإنسانية.

كشف الموهبة والاستعداد وتأهيل المعلمين

يُعد الكشف المبكر عن الطلبة الموهوبين حجر الزاوية في تصميم برامج تعليمية تلبي احتياجاتهم المتنوعة، وتصلق مواهبهم وتوجهها في مسارات تفتح لها آفاق تقدمها وتطورها بما يحقق أهداف الدولة والمجتمع. وما من شك أن بوابة ذلك كله منوط بآليات دقيقة وشاملة للكشف المبكر عنهم، تأخذ في الاعتبار الخلفيات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للطلبة؛ فمعايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) توصي باستخدام أدوات تقييم متعددة، مثل الاختبارات المعرفية، وتقييمات الأداء، وتوصيات الأقران، لتحديد المواهب في مجالات متنوعة

تشمل التفكير الإبداعي، والفنون، والمهارات القيادية، بدلاً من الاعتماد فقط على المعايير الأكاديمية (National Association For Gifted Children)، يؤكد جونسون وآخرون (Johnsen et al., 2022) أن هذه العمليات أيضاً، يجب أن تُنفذ من قبل فرق مدربة متعددة التخصصات لضمان الإنصاف والشمولية، مع مراعاة الطبيعة الديناميكية للموهبة التي تتطور بمرور الزمن.

في سياق متصل يُبرز أهمية تأهيل المعلمين كعامل حاسم لنجاح برامج الموهوبين. يُشير ألياني (Alelyani, 2021) إلى أن تدريب المعلمين على تصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع قدرات التفكير العليا للطلبة الموهوبين يعزز فاعلية البرامج ويضمن تلبية احتياجاتهم الفريدة، وتُوصي معايير (NAGC) بتوفير تطوير مهني مستمر للمعلمين، يركز على الكفاءات الأساسية للمبتدئين والخبرات المتقدمة للمحترفين، مما يمكنهم من تقديم دعم فعال ومتميز في هذا الصدد، يبين فورد وجرانثام (Ford & Grantham, 2012) أن المعلمين يمكنهم استخدام هذه المعايير لتقييم احتياجاتهم التدريبية ووضع خطط تطوير مهني تعتمد على أفضل الممارسات، فيكونون بذلك متعلمين دائمين قادرين على التفكير التأملي في ممارساتهم وأدائهم. تُبرز دراسات أخرى أهمية هذا الجانب؛ فيناقش يانغ (Young, 2021) أن تحويل أفكار السياسة إلى برامج عملية، يتطلب موافقة تشريعية وتخصيص موارد كافية، بما في ذلك تدريب المعلمين كما يُشير فودوفيتش (Vidovich, 2004) إلى أن ديناميكيات السياسات على المستويات العالمية والمحلية تؤثر في تصميم برامج التدريب، مما يتطلب مرونة في تطبيقها، من جهة أخرى، يؤكد ماكليندون (MaLendon, 2003) أن فهم الفئات المستهدفة بالسياسات، مثل المعلمين والطلبة، يُعد أساسياً لضمان نجاحها، وتُبرز دراسة يانغ ولويس (Young & Lewis, 2015) أهمية تخصيص الموارد بشكل فعال لدعم برامج التدريب، مما يعزز قدرة المعلمين على التعامل مع التنوع في خصائص الموهوبين هذه الرؤية تؤكد أن الكشف الدقيق وتأهيل المعلمين هما ركيزتان أساسيتان لتحقيق إمكانات الموهوبين.

اهتمام الولايات المتحدة والسعودية بتربية الموهوبين وتأثيراتها المختلفة

تُظهر الولايات المتحدة تنوعاً كبيراً في سياسات تربية الموهوبين عبر ولاياتها، مع تركيز مشترك على تحقيق العدالة والشمولية. في كولورادو، تُركز السياسات على تحديد العوامل التي قد تعيق الكشف عن الموهوبين، مثل الجنس، والإعاقة، أو الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، مع توفير تدريب متخصص للمعلمين لفهم هذه العوائق، أما كنتاكي فتعتمد نهجاً مركباً يتضمن أدوات تقييم متعددة، مثل تحليل الشبكات الاجتماعية، وتوصيات الأقران، والملفات التراكمية، لضمان تحديد جميع أنواع المواهب، مع التركيز على الكشف المبكر والتقييم المستمر، وفي أوهايو، تُعطى الأولوية للقدرات الإبداعية والفنية إلى جانب الأداء الأكاديمي، حيث يتم الكشف عن المواهب في أربعة مجالات رئيسية: القدرات المعرفية، والأداء الأكاديمي، والتفكير الإبداعي، والفنون البصرية والأدائية. أما تكساس فتشجع على تبادل الموارد بين المناطق التعليمية لتوفير فرص تعليمية متساوية، مع اعتماد معايير متعددة لتحديد الموهبة. (Hafenstein et al., 2022) تُظهر هذه السياسات التزاماً بتلبية احتياجات الطلبة المتنوعة، مع الاستناد إلى معايير (NAGC) لضمان جودة البرامج (Guilbault & Cotabish, 2022)

في المقابل، حققت المملكة العربية السعودية تقدماً ملحوظاً في تربية الموهوبين، لا سيما في إطار رؤية (2030)، التي تُركز على ثلاثة محاور رئيسية: توفير رعاية خاصة لتنمية مواهب الطلبة، وتحديد وسائل الكشف وتصميم برامج تعليمية مخصصة، وإتاحة أدوات البحث العلمي مع توجيه إسلامي قويم (Faisal, 2020). تلعب مؤسسة الملك عبدالعزيز للموهبة والإبداع دوراً محورياً في تطوير برامج تدعم منحنى (STEM)، مع التركيز على تعزيز التفكير الإبداعي والابتكار (Alamrani et al., 2024). ومع ذلك، ما تزال السعودية تواجه تحديات مثل نقص الكوادر المؤهلة، مما يؤثر على فعالية البرامج. يُشير الإلياني (Alelyani, 2021) إلى أن الخطة الاستراتيجية السعودية تتضمن تدريب المعلمين على الكشف عن الموهوبين وتصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع احتياجاتهم، مع تعزيز دور أولياء الأمور والمجتمع في دعم هذه الفئة. لعل أهم ما تُبرزه هذه الجهود أهمية وجود إطار سياسي واضح يركز على الكشف والتأهيل المستمر وشمولية الأهداف.

تُسلط دراسات إضافية الضوء على أهمية التأطير السياسي، فيناقش شينغ (Cheng, 2009) أن الوقت اللازم لتنفيذ السياسات يؤثر في نجاحها، مما يتطلب تخطيطاً دقيقاً لضمان استدامة برامج الموهوبين. كما تُبرز دراسة فريدمان-نايمز (Friedman-Nimz, 2012) أن معايير (NAGC) توفر أساساً لتقييم الفجوات بين البرامج الحالية والأهداف المرجوة، مما يساعد في تحسين الخدمات التعليمية. هذه الرؤى تؤكد أن كلاً من الولايات المتحدة والسعودية تسعى إلى بناء أنظمة تعليمية مرنة وشاملة تغطي جوانب الاهتمام بالموهوبين في إطار يستحضر السياقات المحلية، ويعتبر الخصوصيات الثقافية والاجتماعية.

اهتمام الأردن بتربية الموهوبين

يعد الأردن من أوائل الدول العربية التي بدأت بتقديم الخدمات الخاصة بالطلبة الموهوبين، من خلال إنشاء المراكز الريادية في ثمانينيات القرن الماضي، حيث وصل عدد هذه المراكز في جميع أنحاء المملكة إلى (18) مركزاً تستهدف الطلبة الموهوبين والمتفوقين من الصف الثامن حتى الصف الثاني عشر. وتتمثل العلامة الفارقة في رعاية الموهوبين في الأردن في القرن الماضي بإنشاء مدرسة البوبيل في العام (1993)، وفي العام الدراسي (2001-2002) بدأت وزارة التربية والتعليم في الأردن بإنشاء مدارس خاصة بالطلبة المتميزين تحت مسمى "مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز"، وصل عددها حالياً إلى (13) مدرسة. كما وأنشئت في مطلع العام الدراسي (2002-2003) غرف مصادر خاصة بالطلبة الموهوبين. وتميزت البرامج المقدمة للطلبة الموهوبين والمتفوقين في الأردن بشكل عام بتركيزها على تعزيز قدراتهم المعرفية، وإكسابهم بعض المهارات الحياتية (جروان، 2016). وعلى الرغم من المبادرة المبكرة في الأردن إلا أنه ومع ظهور ما يسمى مهارات القرن الحادي والعشرين ودخولنا في العقد الثالث منه والذي ترافق مع الانفجار التكنولوجي، وانتشار تطبيقات الذكاء الاصطناعي وظهور بعض الخطط والرؤى الاقتصادية في الوطن العربي مثل رؤية التحديث الاقتصادي والسياسي في الأردن ورؤية السعودية (2030)، بات لزاماً على صانعي القرار في الأردن مراجعة سياسة تربية الموهوبين والمتفوقين؛ حتى تأخذ هذه الفئة حقلها في التعلم والتطور؛ مما يجعلها قادرة على توظيف قدراتها الخارقة في دعم رؤى دولتهم وتطلعات مجتمعاتهم، ولفت داي (Dai, 2021) النظر إلى أهمية حصول تغيير جذري في كيفية التعامل مع تعليم الموهوبين في القرن الحادي والعشرين. ويجادل بأن الأساليب الحالية عفا عليها

الزمن، وتركز بشكل أساسي على مجموعة صغيرة محددة من الموهوبين، بدلاً من الاعتراف بالإمكانات المتنوعة الموجودة لدى أفراد المجتمع جميعهم. إن تبني أجندة أوسع وأكثر شمولاً، يمكن أن تؤهل تعليم الموهوبين إلى درجة تجعله أكثر إنصافاً وفعالية، مما يسمح بدعم أفضل للمواهب لدى الطلبة جميعاً وتنميتها ويجعل الفرصة أكبر إلى امتداد الموهبة عبر شرائح المجتمع المختلفة.

المنهجية

المنهجية التي اتبعت في هذه الدراسة هي التحليلية التقييمية المقارنة، وهي منهجية نوعية تناولت دراسة الوثائق المتعلقة بسياسات تربية الموهوبين في الدول التي حددها إطار الدراسة، حيث درست وثائق سياسات تربية الموهوبين في الأردن، والسعودية وفي أربع ولايات أمريكية هي: أوهايو، وكنتاكي، وكولورادو، وتكساس، وحُللت وقورنت ببعضها استناداً إلى معايير الجمعية الوطنية (الأمريكية) للأطفال الموهوبين (NAGC).

كان سؤال الدراسة الرئيس هو: ما سياسة تعليم الطلبة الموهوبين في الأردن مقارنة مع بعض الدول المتقدمة في هذا المجال ضمن إطار معايير (NAGC)؟

وللإجابة عن هذا السؤال المحوري الرئيس، طوّر الباحثون مصفوفة للتحليل والمقارنة بهدف مقارنة مدى وجود معايير سياسات تعليم الموهوبين وممكنات تطبيق كل معيار في ثلاث مناطق هي: الأردن، والسعودية، وفي 4 ولايات أمريكية. تُظهر المصفوفة معاييرها الستة الأساسية، وممكنات كل معيار منها بالاستناد إلى معايير الجمعية الأمريكية للأطفال الموهوبين (NAGC)، ولغايات استخدام هذه المصفوفة قام الباحثون بتحليل سياسات تعليم الموهوبين في الدول المشار إليها، ثم فرغت بيانات التحليل في خلايا هذه المصفوفة. واستُخدمت الرموز الآتية:

موجود: المُمكّن مُطبق بشكل واضح في السياسات أو البرامج.

غير موجود: لا توجد أدلة واضحة على تطبيقه.

تحت التطوير: يوجد مؤشرات أو خطط تدل عليه، لكنه غير مكتمل.

غير معروف: لا توجد معلومات كافية للحكم عليه.

وتكونت المصفوفة في صورتها النهائية من (6) محاور معيارية أساسية في تربية الموهوبين، واندراج تحت كل معيار عدد من الممكنات التي تحقق وجوده وتثبت دعائمه، وبلغ مجموعها النهائي (34) ممكنًا، وفيما يأتي بيانها بالتفصيل والتعريف:

المعيار الأول: التعلم والتطور: ويقصد منه إدراك الفروق في التعلم والتطور في المجالات المعرفية والعاطفية والنفسية الاجتماعية بين الموهوبين وغيرهم. فيتمكن من هذا الإدراك القدرة على تهيئة بيئات التعلم المناسبة لهم، التي يؤخذ فيها بالاعتبار اهتمامات الموهوبين، ونقاط قوتهم، واحتياجاتهم، مع التأكد من أن عناصر هذه البيئة تعمل معاً بمنهجية متسقة؛ فتعزز نمو الموهوبين المعرفي، وتنمي مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية والنفسية وتصفّلها في سياقاتها الطبيعية، وملابساتها الواقعية في البيت والمدرسة ومؤسسات المجتمع المختلفة، ويتألف هذا المعيار من الممكنات الآتية:

الوعي المعرفي والإبداعي والعاطفي: إدراك نقاط قوة الموهوبين واهتماماتهم واحتياجاتهم في مختلف المجالات، بما في ذلك الجوانب المعرفية والإبداعية والاجتماعية والعاطفية والنفسية.

الوعي بالتعلم: إظهار فهم لكيفية تعلم الموهوبين وتأثير هوياتهم وثقافتهم ومعتقداتهم وتقاليدهم وقيمهم على تعلمهم وسلوكهم.

احترام الاختلافات: إدراك أوجه التشابه والاختلاف بينهم وبين أقرانهم من حيث القدرات المعرفية واحترام هذا الاختلاف.

تحديد الموارد: القدرة على تحديد الموارد الخارجية مثل البرامج الإثرائية التي يحتاجونها، والخبراء، وكيفية دمج الأهل في دعمهم.

النمو المعرفي والنفسي والاجتماعي والعاطفي: إظهار معرفة بالنمو المعرفي والنفسي والاجتماعي الذي يدعم تنمية مواهبهم، مقترناً بأنشطة تعليمية هادفة ومحفزة مصممة خصيصاً لخصائصهم واحتياجاتهم الفريدة.

النمو المعرفي والتطوير المهني: تحديد الأهداف المهنية المستقبلية التي تتوافق مع اهتمامات الموهوبين ونقاط قوتهم، وتحديد الموارد اللازمة (مثل الفرص التعليمية، والمرشدين، والدعم المالي) لتحقيق تلك الأهداف.

المعيار الثاني: التقييم: يركز هذا المعيار على أهمية تطبيق التقييمات التي تساعد في تكوين فهم أعمق لعملية الكشف عن الموهوبين وقدراتهم وتتبع تعلمهم. ويتوقع أن يتحقق تطبيقه في إطار الممكنات المبادئية الآتية:

مبدأ تكافؤ الفرص: يتمتع الموهوبون جميعاً من مرحلة ما قبل الروضة وحتى الصف الثاني عشر بفرص متساوية للكشف عنهم، لضمان تمثيل مناسب يشمل شرائح المجتمع جميعاً.

مبدأ تقديم الخدمات: يهدف الكشف عن الموهوبين إلى تقديم خدمات تتوافق مع اهتماماتهم ونقاط قوتهم واحتياجاتهم.

مبدأ التنوع: ينتمي الموهوبون والمتفوقون الذين اكتشفوا إلى خلفيات متنوعة.

مبدأ تقييم التقدم والنمو: تُطبق على الموهوبين تقييمات متعددة ومتواصلة بهدف تتبع تقدمهم في المجالات المعرفية والاجتماعية والعاطفية والنفسية والاجتماعية.

مبدأ التقييم الذاتي: يشارك الموهوبون والمتفوقون في تقييم تقدمهم نحو تحقيق أهداف البرامج.

المعيار الثالث: المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس: تصمم مناهج تعليم خاصة للموهوبين، وتستخدم في تدريسهم إستراتيجيات دقيقة قائمة على الأدلة، ويُراعى أن تكون المناهج وطرائق التدريس متناسبة مع احتياجات الموهوبين وتنوعهم، ويتوقع أن يتحقق هذا المعيار بأن تراعى (المناهج والإستراتيجيات) الممكنات الآتية:

تطوير مهارات الموهوبين الاجتماعية والعاطفية والنفسية اللازمة لنجاحهم في مجالات مواهبهم واهتماماتهم.

إكسابهم المعرفة والمهارات التي تُمكنهم من المساهمة في مجتمع عالمي متنوع والتميز فيه.

إظهار إمكاناتهم وإنجازاتهم في مجالات مواهبهم واهتماماتهم.

إظهار قدراتهم على أن يكونوا متعلمين مدى الحياة وباحثين مستقلين.

تمكينهم من الوصول إلى موارد تعليمية رصينة عالية الجودة.

المعيار الرابع: بيانات التعلم: تُعزز بيانات التعلم لدى الموهوبين شغفهم بالتعلم، والمسؤولية الشخصية والاجتماعية، والكفاءة في التعامل مع الثقافات المتعددة، وتنمية مهارات التواصل الشخصي والتقني للقيادة، ويتوقع أن يتحقق هذا المعيار لديهم بأن تُعزز هذه البيانات بالممكنات الآتية:

تنمية صفاتهم الشخصية: من أهم الصفات التي تُنتج تحصيلًا أكاديميًا عاليًا ووعيًا متقدمًا وإبداعًا، والتي ينبغي الاهتمام بها وتعزيزها: الوعي الذاتي، والدفاع عن النفس، والثقة، والتحفيز، والمرونة، والاستقلالية، والفضول، والمخاطرة.

تطوير علاقات إيجابية وتفاعلات اجتماعية مع أقرانهم، مما يُظهر كفاءتهم الاجتماعية. إظهار روح المسؤولية الشخصية والوعي الاجتماعي إلى جانب صفات القيادة.

تقدير لغتهم وتاريخهم وثقافتهم واحترامها: وذلك بتوظيف إستراتيجيات متنوعة للتعامل مع قضايا مجتمعية حيوية مثل التنمية والبيئة والتغير المناخي، وتطوير مهارات التواصل اللغوي والتعاون والعمل الجماعي.

تطوير مهارات تواصل شخصية وتقنية متقدمة: تعزز هذه المهارات التواصل وتقوي أركانه وتحقق شروطه بما في ذلك التعبير الشفهي والكتابي والإبداعي.

المعيار الخامس: البرامج والخدمات الخاصة: تطبيق ممارسات قائمة على الأدلة لدعم النمو المعرفي والاجتماعي والعاطفي والنفسي والاجتماعي للموهوبين. وتصميم برامج تتوافق مع اهتماماتهم ونقاط قوتهم واحتياجاتهم، ويتوقع أن يتحقق هذا المعيار بأن تراعي البرامج والخدمات الممكنات الآتية:

توفير خيارات تعلم فردي، مثل التوجيه والتدريب الداخلي والدورات التدريبية عبر الإنترنت والدراسة المستقلة.

استخدام التكنولوجيا لتعزيز فرص تعلمهم.

تقديم سلسلة متواصلة من الخدمات من مرحلة ما قبل الروضة إلى الصف الثاني عشر، مع التنسيق بين مختلف الخدمات التعليمية والمهنية.

تحديد أهداف تنمية المواهب ومساراتها.

إبراز التعاون المخطط والمنظم مع الأسر ومؤسسات المجتمع لتحقيق أهداف تربيتهم.

توفير الكوادر والتمويل المناسبين لتلبية احتياجات الموهوبين وتعزيز نقاط قوتهم وقدراتهم.

وضع سياسات وإجراءات واضحة تلبي احتياجات الموهوبين التعليمية المتقدمة (مثل القبول المبكر، والتسريع، وبرامج الإثراء).

جمع الأدلة التي تظهر تقدم قدراتهم بفضل البرامج والخدمات عالية الجودة التي تقدم لهم.

المعيار السادس التطوير المهني للعاملين: يقصد به تعزيز معارف العاملين مع الموهوبين وتمكينهم بالمهارات اللازمة، وذلك لضمان تطوير مهني عالي الجودة في برامج تأهيلهم قبل وأثناء الخدمة، ولابد من تقييم الاحتياجات التدريبية والمهنية بانتظام، مع ضمان حصول المعلمين على فرص تطور مستمرة وقائمة على البيانات، فضلا عن توفير الموارد اللازمة للتطوير المهني. ويتوقع أن يتحقق هذا المعيار بأن تراعي برامج التطوير المهني الممكنات الآتية:

تعزيز معرفة العاملين بمحتوى برنامج الموهوبين على نحو عميق، والتدريب بصفة مستمرة في مجالات تعليمهم المختلفة.

اشتمالها على مهارات عاطفية واجتماعية وكيفية التعامل معها ونقلها إلى الطلبة كما تؤثر عليها المعايير العالمية، لا سيما في برامج تدريب المعلمين والمرشدين.

تمكين العاملين بأساليب تجعلهم قادرين على إزالة حواجز التعلم وتعزيز بينات التعلم الشاملة.

إكساب العاملين ثقافة تجعلهم دائمًا على تواصل مع الطلبة الموهوبين بكل ما يحقق أهداف تعليمهم.

الالتزام بالمعايير الأخلاقية التي تضمن الوصول العادل إلى تعليم عالي الجودة للموهوبين بصرف النظر عن خلفياتهم الثقافية وطبيعة مواهبهم وقدراتهم. ويوضح الجدول (1) وجود المُمكّن من عدمه في سياسات تربية الموهوبين في (السعودية، وولايات أوهايو، كنتاكي، كولورادو، وتكساس الأمريكية).

جدول 1: معايير تربية الموهوبين وممكناتها، ومدى توفر كل ممكن في الدول المستهدفة بالدراسة

#	المعيار/مُمكناته	الأردن	السعودية	أوهايو	كنتاكي	كولورادو	تكساس
المعيار الأول: التعلم والتطور							
1	الوعي المعرفي والإبداعي والعاطفي: إدراك نقاط قوة الموهوبين واهتماماتهم واحتياجاتهم في مختلف المجالات، بما في ذلك الجوانب المعرفية والإبداعية والاجتماعية والعاطفية والنفسية.	غير موجود	تحت التطوير	موجود	موجود	موجود	موجود
2	الوعي بالتّعلم: إظهار فهم لكيفية تعلم الموهوبين وتأثير هوياتهم وثقافتهم ومعتقداتهم وتقاليدهم وقيمهم على تعلمهم وسلوكهم.	غير موجود	تحت التطوير	موجود	موجود	موجود	موجود
3	احترام الاختلافات: إدراك أوجه التشابه والاختلاف بينهم وبين أقرانهم من حيث القدرات المعرفية واحترام هذا الاختلاف.	غير موجود	غير موجود	موجود	تحت التطوير	موجود	موجود
4	تحديد الموارد: القدرة على تحديد الموارد الخارجية مثل البرامج الإثرائية التي يحتاجونها، والخبراء، وكيفية دمج الأهل في دعمهم.	غير موجود	موجود	موجود	غير موجود	موجود	موجود

5	النمو المعرفي والنفسي والاجتماعي والعاطفي: إظهار معرفة بالنمو المعرفي والنفسي والاجتماعي الذي يدعم تنمية مواهبهم، مقترناً بأنشطة تعليمية هادفة ومحفزة مصممة خصيصاً لخصائصهم واحتياجاتهم الفريدة.	غير موجود	تحت التطوير	موجود	موجود	موجود
6	النمو المعرفي والتطوير المهني: تحديد الأهداف المهنية المستقبلية التي تتوافق مع اهتمامات الموهوبين ونقاط قوتهم، وتحديد الموارد اللازمة (مثل الفرص التعليمية، والمرشدين، والدعم المالي) لتحقيق تلك الأهداف.	غير موجود	تحت التطوير	موجود	موجود	موجود
المعيار الثاني: التقييم						
7	مبدأ تكافؤ الفرص: يتمتع الموهوبون جميعاً من مرحلة ما قبل الروضة وحتى الصف الثاني عشر بفرص متساوية للكشف عنهم، لضمان تمثيل مناسب يشمل شرائح المجتمع جميعاً.	غير موجود	غير موجود	موجود	غير موجود	موجود
8	مبدأ تقديم الخدمات: يهدف الكشف عن الموهوبين إلى تقديم خدمات تتوافق مع اهتماماتهم ونقاط قوتهم واحتياجاتهم.	غير موجود	موجود	موجود	موجود	موجود

9	مبدأ التنوع: ينتمي الموهوبون والمتفوقون الذين اكتشفوا إلى خلفيات متنوعة.	غير موجود	موجود	موجود	موجود	موجود	موجود
10	مبدأ تقييم التقدم والنمو: تُطبق على الموهوبين تقييمات متعددة ومتواصلة بهدف تتبع تقدمهم في المجالات المعرفية والاجتماعية والعاطفية والنفسية والاجتماعية.	غير موجود	غير موجود	موجود	موجود	موجود	موجود
11	مبدأ التقييم الذاتي: يشارك الموهوبون والمتفوقون في تقييم تقدمهم نحو تحقيق أهداف البرامج.	غير موجود	غير موجود	موجود	موجود	موجود	موجود
المعيار الثالث: المناهج الدراسية وإستراتيجيات التدريس							
12	تطوير مهارات الموهوبين الاجتماعية والعاطفية والنفسية اللازمة لنجاحهم في مجالات مواهبهم واهتماماتهم.	غير موجود	غير موجود	موجود	موجود	موجود	موجود
13	إكسابهم المعرفة والمهارات التي تُمكنهم من المساهمة في مجتمع عالمي متنوع والتميز فيه.	غير موجود	تحت التطوير	موجود	موجود	موجود	موجود
14	إظهار إمكاناتهم وإنجازاتهم في مجالات مواهبهم واهتماماتهم.	غير موجود	موجود	موجود	موجود	موجود	موجود
15	إظهار قدراتهم على أن يكونوا متعلمين مدى الحياة وباحثين مستقلين.	غير موجود	موجود	موجود	موجود	موجود	موجود

16	تمكينهم من الوصول إلى موارد تعليمية رصينة عالية الجودة.	غير موجود	موجود	موجود	موجود	موجود	موجود
المعيار الرابع: بيئات التعلم							
17	تنمية صفاتهم الشخصية: من أهم الصفات التي تُنتج تحصيلًا أكاديميًا عاليًا ووعيًا متقدمًا وإبداعًا، والتي ينبغي الاهتمام بها وتعزيزها: الوعي الذاتي، والدفاع عن النفس، والثقة، والتحفيز، والمرونة، والاستقلالية، والفضول، والمخاطرة.	غير معروف	غير موجود	موجود	موجود	موجود	موجود
18	تطوير علاقات إيجابية وتفاعلات اجتماعية مع أقرانهم: مما يُظهر كفاءتهم الاجتماعية.	موجود	تحت التطوير	موجود	موجود	موجود	موجود
19	إظهار روح المسؤولية الشخصية والوعي الاجتماعي: إلى جانب صفات القيادة.	غير موجود	موجود	موجود	موجود	موجود	موجود
20	تقدير لغتهم وتاريخهم وثقافتهم واحترامها: وذلك بتوظيف إستراتيجيات متنوعة للتعامل مع قضايا مجتمعية حيوية مثل التنمية والبيئة والتغير المناخي، وتطوير مهارات التواصل اللغوي والتعاون والعمل الجماعي.	غير موجود	موجود	موجود	موجود	موجود	موجود
21	تطوير مهارات تواصل شخصية	موجود	غير موجود	موجود	موجود	موجود	موجود

						وتقنية مُتقدمة: تعزز هذه المهارات التواصل وتقوي أركانه وتحقق شروطه بما في ذلك التعبير الشفهي والكتابي والإبداعي.
المعيار الخامس: البرامج والخدمات الخاصة						
22	توفير خيارات تعلم فردي، مثل التوجيه والتدريب الداخلي والدورات التدريبية عبر الإنترنت والدراسة المستقلة.	غير موجود	غير موجود	موجود	موجود	موجود
23	استخدام التكنولوجيا لتعزيز فرص تعلمهم.	غير موجود	موجود	موجود	موجود	موجود
24	تقديم سلسلة متواصلة من الخدمات من مرحلة ما قبل الروضة إلى الصف الثاني عشر، مع التنسيق بين مختلف الخدمات التعليمية والمهنية.	غير موجود	غير موجود	موجود	موجود	موجود
25	تحديد أهداف تنمية المواهب ومساراتها.	غير موجود	تحت التطوير	موجود	موجود	موجود
26	إبراز التعاون المخطط والمنظم مع الأسر ومؤسسات المجتمع لتحقيق أهداف تربيتهم.	غير موجود	موجود	موجود	موجود	موجود
27	توفير الكوادر والتمويل المناسبين لتلبية احتياجات الموهوبين وتعزيز نقاط قوتهم وقدراتهم.	غير موجود	غير موجود	موجود	موجود	موجود
28	وضع وإجراءات واضحة تلبي احتياجات	غير موجود	موجود	موجود	موجود	موجود

						الموهوبين التعليمية المتقدمة (مثل القبول المبكر، والتسريع، وبرامج الإثراء).
29	جمع الأدلة التي تظهر تقدم قدراتهم بفضل البرامج والخدمات عالية الجودة التي تقدم لهم	غير موجود	غير موجود	موجود	موجود	غير موجود
المعيار السادس: التطوير المهني للعاملين						
30	تعزيز معرفة العاملين بمحتوى برنامج الموهوبين على نحو عميق، وتدريب بصفة مستمرة في مجالات تعليمهم المختلفة.	غير موجود	غير موجود	موجود	موجود	موجود
31	اشتغالها على مهارات عاطفية واجتماعية وكيفية التعامل معها ونقلها إلى الطلبة كما تؤثر عليها المعايير العالمية، لا سيما في برامج تدريب المعلمين والمرشدين.	غير موجود	غير موجود	موجود	موجود	موجود
32	تمكين العاملين بأساليب تجعلهم قادرين على إزالة حواجز التعلم وتعزيز بيئات التعلم الشاملة.	غير موجود	غير موجود	موجود	موجود	موجود
33	إكساب العاملين ثقافة تجعلهم دائما على تواصل مع الطلبة الموهوبين بكل ما يحقق أهداف تعليمهم.	غير موجود	غير موجود	موجود	موجود	موجود
34	الالتزام بالمعايير الأخلاقية التي تضمن الوصول العادل إلى تعليم عالي الجودة	غير موجود	غير موجود	موجود	موجود	موجود

						للموهوبين بصرف النظر عن خلفياتهم الثقافية وطبيعية مواهبهم وقدراتهم.
--	--	--	--	--	--	--

ويمكن تلخيص الجدول (1) ومعرفة توفر هذه المكنات في كل معيار في الجدول (2) الذي يوضح مدى توفر المعايير في الدول المستهدفة بصورة عامة.

جدول 2: ملخص لمدى توفر المعايير في كل دولة من الدول المستهدفة

#	المعيار	الأردن	السعودية	أوهايو	كنتاكي	كولورادو	تكساس
1	التعلم والتطور	×	× ما عدا 4	✓	✓ ما عدا 4 غير موجود و3 تحت التطوير	✓	✓
2	التقييم	×	× ما عدا 8 و9	✓	✓ ما عدا 7 و11	✓ ما عدا 10	✓
3	المناهج الدراسية وإستراتيجيات التدريس	×	✓ ما عدا 12 غير موجود و13 تحت التطوير	✓	✓	✓	✓
4	بيئات التعلم	×	✓ ما عدا 17 و21 غير موجود و18 تحت التطوير	✓	✓	✓	✓
5	البرامج والخدمات الخاصة	×	× ما عدا 23 و26 و28 و25 تحت التطوير	✓	✓	✓ ما عدا 22 و24 و29	✓
6	التطوير المهني للعاملين	×	×	✓	✓	✓	✓

مناقشة النتائج

يلاحظ من الجدول (1) والجدول (2) أن جميع المُمكّنات قد تحقّقت في السياسات المتبعة في ولايتين أمريكيتين وهما: أوهايو وتكساس، أما في ولاية كنتاكي فقد غابت 3 مُمكّنات من أصل 34 مُمكّنًا، فلم يظهر في معيار التعلم والتطور ممكن واحد وهو تحديد الموارد، وغاب أيضًا مُمكّنين اثنين في معيار التقييم هما: تكافؤ الفرص، والتقييم الذاتي، وممكن واحد ما يزال تحت التطوير من المعيار الأول وهو احترام الاختلافات.

أما ولاية كولورادو فقد غاب عن سياساتها (4) مُمكّنات؛ فلم تظهر (3) مُمكّنات من معيار البرامج والخدمات وهي: توفير خيارات تعلم فردي، مثل التوجيه والتدريب الداخلي والدورات التدريبية عبر الإنترنت والدراسة المستقلة، والممكن (24) وهو تقديم سلسلة متواصلة من الخدمات من مرحلة ما قبل الروضة إلى الصف الثاني عشر، مع التنسيق بين مختلف الخدمات التعليمية والمهنية، والممكن (29) وهو جمع الأدلة التي تظهر تقدم قدراتهم بفضل البرامج والخدمات عالية الجودة التي تقدم لهم"، كما غاب عنها من معيار التقييم الممكن رقم (10) الذي ينص على أنه: تُطبق على الموهوبين تقييمات متعددة ومتواصلة بهدف تتبع تقدمهم في المجالات المعرفية والاجتماعية والعاطفية والنفسية والاجتماعية".

وقد لاحظ الباحثون -بدراستهم المتعمقة لسياسات الولايات الأمريكية- أن الغياب الصريح لهذه المُمكّنات في بعض المعايير لا يعني عدم وجودها كليًا، بل وجدت مضمنة في مُمكّنات أخرى لهذه المعايير، فمثلا غاب الممكن رقم (4) تحت معيار التعلم والتطور صراحة في سياسة ولاية كنتاكي، ولكنك تجده مضمنًا مع معيار المناهج والتطور المهني، وكذلك الأمر في المُمكّنات (10)، و(22)، و(24)، و(29) التي تظهر في سياسة ولاية كولورادو، لكننا نجد الإجراءات المتضمنة فيهما ضمن معايير أخرى، فكثير من طرق الكشف عن الموهوبين والمتفوقين والتي تندرج تحت معيار التقييم تجدها في معياري المناهج الدراسية والبرامج والخدمات الخاصة، حيث يُنظر إلى الكشف باعتباره خطوة من خطوات بناء برامج الموهوبين والمتفوقين، وتتوافق هذه الطريقة مع ما ذهب إليه (Lockhart et al., 2022) من أن الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين يعد أحد أهم خطوات بناء البرامج الخاصة بهم.

وبالمثل يُقال عن معيار الخدمات الخاصة، حيث تضمنه سياسة ولاية كولورادو مع معياري المناهج الدراسية والتعلم والتطور، ويرى الباحثون أن تداخل المُمكّنات في بعض المعايير وعدم فصلها وتمييزه، يخلق مشكلة في القدرة على تحديد المسؤوليات وبناء نظام مساءلة قوي استنادًا إلى مؤشرات أداء واضحة وقابلة للقياس، فقد أشار العمراني وآخرون (Alamrani et al., 2024) إلى أن السياسات هي الضامن لحصول الطلبة الموهوبين والمتفوقين على تعليم عادل ومناسب، وأن أبرز التحديات التي تواجه أي سياسة هي ضعف نظام المساءلة فيها الأمر الذي يؤدي إلى اختلال تطبيقها وهشاشة تماسكها، وتساؤل نتائجها.

ولعل توفر هذه المُمكّنات في سياسات تربية الموهوبين في الولايات الأمريكية الأربعة بنسبة اقتربت من (100%) يُعزى إلى أن معايير (NAGC) نتجت بالأصل من رؤية وتصور أمريكي، وهي تُحدّث باستمرار بناء على معطيات البحث والتجريب في برامج الموهوبين والمتفوقين المطبقة لديهم. أضف إلى ذلك أن تربية الموهوبين تخلّقت في الولايات المتحدة كتقافة تربوية واجتماعية منذ عهد بعيد يعود إلى مطلع القرن العشرين، ومع شيوع تطبيقها عبر مؤسسات التعليم المختلفة، وتراكم الخبرات في إطار رعايتهم، ودخول منظور جديد إلى شخصية الفرد وكفاياته المطلوبة للعيش في القرن الحادي والعشرين، بدأت النظرة تختلف إلى

تربية الموهوبين، وصارت تأخذ أبعادًا جديدة ومسارات متعددة، وصار يخصص لها ميزانيات كبيرة وموارد بشرية يعتنى باختيارها وتدريبها وتمكينها بالكفايات اللازمة التي تتطلبها سياسة رعايتهم؛ وقد دفع هذا الاهتمام والتخصيص أقسام التعليم في الولايات الأمريكية إلى العمل على تقديم أفضل الخدمات استنادًا إلى المعايير الوطنية، لتصبح منظومة حكم على أداء الولايات في رعاية الموهوبين حيث ينظر المجتمع إلى رعايتهم وتربيتهم بأنه مرتبط بتموضع دولتهم في مراتب التقدم بين دول العالم وأنه أحد ممكنات نهضتهم وفاعلية دورهم على مستوى السياسة الدولية والاقتصاد العالمي (Dai, 2021).

أما في المملكة العربية السعودية فقد ظهر الممكنات بنسبة وصلت (60%) في معياري المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس، والبرامج والخدمات الخاصة، وغاب الظهور البارز الصريح لباقي الممكنات والمعايير، وربما ظهرت بعض الممكنات متضمنة في بعض خطوات ترشيح الطلبة لبعض برامج الموهوبين، والتي تركز على البرامج الإثرائية التي تقدمها مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)، وقد لوحظ وجود تباين بين ما تقدمه (موهبة)، وما يُقدم في مدارس التعليم العام، فقد أشار بعض متخصصي تعليم الموهوبين إلى عدم استغلال الموارد المتاحة بفاعلية في مدارس وزارة التربية والتعليم، والتي توفر غالبيتها مؤسسة موهبة (Alfaiz et al., 2022). وربما يكون غياب المعايير وممكناتها في السعودية ناتج عن الاختلاف في تعريف الموهوبين بين وزارة التعليم وموهبة، فالوزارة تعتمد تعريف مارلاند لعام (1971) والمبني على أساس خدمة الطلبة الموهوبين في المجالات كافة، بينما لم تضع موهبة تعريفًا مؤطرًا، ولكن يستشف من برامجها أنها خصصت رعايتها للمتفوقين والموهوبين في مجالات برامج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) (Mawhiba, n.d.).

ولاحظ الباحثون من مراجعة بعض الوثائق الرسمية لمؤسسة موهبة التركيز الكبير على البرامج الإثرائية خارج أوقات الدوام الرسمي، والتركيز على المشاركة في المسابقات الوطنية والعالمية والتي تحتاج إلى الشراكة بين المدارس ومؤسسة موهبة، حيث يتدرب الطلبة الذين يقع عليهم الاختيار من قبل معلمين في مدارسهم، وقد تؤدي المبالغة في المشاركة في هذه المسابقات إلى التدريب من أجل الفوز وتجميع النقاط، وليس من أجل تنمية المواهب، وغالبا ما يمثل المدرسة أو المملكة فرقا من عدة طلبة مما يجعل من الصعوبة التأكد من أن أفراد الفريق جميعًا قد تطورت مهاراتهم، فغالبا ما يتم التركيز على النقاط التي جمعها الفريق وليس على المهارات الفردية المكتسبة، وبتقدير الباحثين أن هذه المشاركات لا تلبي الاحتياجات المتنوعة للموهوبين ولا تبني رعايتهم على منهجية واضحة المعالم تتحدث بناء على معايير محكمة ورصينة من التقييم والقياس.

كما أن هذه الطريقة لا تؤدي إلى حصول الطلبة على الرعاية والدعم المتراكم طوال فترة تعلمهم وإنما تقتصر على الفترة قبل وقت المسابقة، وقد يكون هذا التعاطي المتقطع في رعاية الموهوبين وتربيتهم هو السبب في معيار التعلم والتطور والذي يركز في جوهره على مراعاة الاختلافات في التعلم والتطوير في المجالات المعرفية والعاطفية والنفسية الاجتماعية للأفراد الموهوبين، وقد أشار (Alfaiz et al., 2022) إلى أنه ما زال هناك مجال كبير للتقييم المستمر لهذه البرامج وإعادة بنائها وفق التغذية الراجعة التي تظهر جوانب الحاجة والاختلال. ويتفق هذا مع ما توصلت إليه الدراسات والبحوث أن مؤسسة موهبة تعتمد في تحديد الطلبة الموهوبين على اختبار خاص بالمؤسسة، فلا يوجد أدوات اختيار متنوعة تكشف أطيافاً واسعة

من الموهوبين، كما أن تقييم البرامج يحدث مرة واحدة في العام، وهو أمر يدعو إلى الشك في حقيقة الصورة التي يقدمها هذا التقييم وشموله وجودته. ولم يتوصل الباحثون لأي أدلة تُظهر عمليات التطوير على البرنامج استنادًا إلى تقييماتها وهذا الانقطاع المنهجي في دورة الرعاية للموهوبين يجعل الحكم على ضعاف نتائجها مسوغًا ومنطقيًا، فضلا عن ذلك لم يتم الحصول على أي وثائق تثبت إشراك الطلبة وأولياء أمورهم في تقييم البرامج وهذا يُغيب جزءا مهما من جودة تطبيق البرامج بإهمال رأي الفئة التي تستفيد من هذه البرامج، وتغيب دورها في اقتراح تحسينات على هذه البرامج في ضوء سياقهم وحاجاتهم وإمكاناتهم.

وفيما يتعلق بمعيار التطور المهني فقد يكون التركيز على البرامج الإثرائية خارج أوقات الدوام الرسمي قد أدى إلى عدم الالتفات إلى أهمية تدريب مدرسي الموهوبين للمواد الرسمية كي يصبحوا قادرين على تصميم أنشطة تعلم تراعي احتياجات وقدرات طلبتهم الفردية، ويتفق هذا مع ما ذهب إليه ألياني (Alelyani, 2021) إلى ضرورة وضع خطة إستراتيجية واضحة لتدريب معلمي الموهوبين، فعلى الرغم من وجود معايير لمعلمي الموهوبين إلا أنه لا يوجد برنامج تدريبي محدد لهم، وقد يكون سبب ذلك غياب توظيف طرق تقييم مستمرة للبرامج والخدمات مما أدى لنقص البيانات عن قدرة المعلمين على تطبيق المناهج والأنشطة الإضافية، ويُتوقع أن يكون استحداث نظام الرتب في المملكة المفتاح للنظر إلى أهمية البدء بوضع برامج تدريب واضح ومبنية على تحليل احتياجات معلمي الموهوبين التدريبية والتمكين المطلوب لهم للنهوض بمسؤولية رعاية الموهوبين.

وفي الأردن غابت جميع الممكّنات ما عدا ممكّنين من أصل خمسة في معيار بيانات التعلم أي ما نسبته (40%) وهما الممكّن (18) "تطوير علاقات إيجابية وتفاعلات اجتماعية مع أقرانهم: مما يُظهر كفاءتهم الاجتماعية"، والممكّن (21) "تطوير مهارات تواصل شخصية وتقنية مُتقدمة: تعزز هذه المهارات التواصل وتقوي أركانه وتحقق شروطه بما في ذلك التعبير الشفهي والكتابي والإبداعي". وجاء الحكم على حضور هذه الممكّنات على اعتبار أن مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز بيانات مناسبة للطلبة الموهوبين والمتفوقين في وضعها الحالي، ويستطيع معلموها العمل على تلبية الحاجات المعرفية والنفسية والاجتماعية والعاطفية لطلبتهم من خلال وعيهم بخصائصهم واحتياجاتهم. وبالإضافة إلى ذلك فإن مدارس اليوبيل مازالت تقدم البعثات الدراسية لبعض الطلبة المتفوقين من خلال طرق اختيار ومقاييس خاصة تطبقها المدرسة، تركز في مجملها على التحصيل الأكاديمي. ويمكن تفسير غياب معيار التعلم والتطور إلى طرق اختيار الطلبة للدراسة في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما حددتها أسس الترشيح التي تعتمد على معدل الطالب في نهاية الصف السادس الابتدائي، دون احتساب مادتي التربية الفنية، والتربية الرياضية (وزارة التربية والتعليم)، مما نتج عنه عدم مراعاة الاحتياجات المعرفية والعاطفية والنفسية الاجتماعية لهؤلاء الطلبة. ونتيجة تركيز هذه المدارس على تدريس مناهج الطلبة العاديين المقررة من وزارة التربية والتعليم، فقد غاب معيار المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس، خاصة وأن هذه المناهج تُدرس كما هي دون تكييفها وإعادة تصميم أنشطتها بما يلبي حاجات هؤلاء الطلبة، ولنفس السبب غاب معيار البرامج والخدمات الخاصة، حيث أدى التركيز على تدريس المنهاج بهدف النجاح في الثانوية العامة إلى التقييد في هذا الجانب.

كما أدى الاعتماد على معدل المدرسة في السادس كمعيار للترشيح لهذه المدارس إلى غياب توظيف أي أدوات تقييم للكشف أو متابعة تقدم لهؤلاء الطلبة حيث اكتفت المدارس بالاختبارات التحصيلية المنصوص عليها من وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى أن غياب معياري المناهج والخدمات قد أدى إلى غياب الحاجة لتقييم المناهج والخدمات المقدمة لهذه الفئة. وأخيراً فإن عدم وجود مناهج وبرامج خاصة للطلبة الموهوبين قد أدى إلى غياب التطور المهني المستمر لمعلمي الموهوبين والعاملين معهم، وإن حصلوا على أي فرصة للتطور المهني فإنما يتعامل معهم كمعلمين عاديين. إن تركيز العمل مع هذه الفئة وعلى تجميعهم في مدارس خاصة، دون النظر إلى ما يُقدم لهم أدى إلى التركيز على الجانب التنظيمي والإداري وإغفال الجانب النظري التربوي، وهذا ما حذر منه رينزولي، عندما لفت النظر إلى أهمية التكامل بين الجانبين لنجاح أي تدخل مع الطلبة الموهوبين مع التركيز أكثر على الجانب النظري والتربوي فالاعتبار الأهم حسب رأي رينزولي هو أن تتوفر للموهوبين خدمات وبرامج تشجعهم على التفكير وعلى أن يتصرفوا كما يتصرف المكتشفون الحقيقيون والقادرون على حل المشكلات (Renzulli, 2003).

الخلاصة والتوصيات

بنت هذه الدراسة توصياتها على مجموعة الأسس التي ينبغي أن تؤثر العمل مع الموهوبين ورعايتهم وهي:

أولاً: الحاجة إلى نهج جديد يركز على تنمية المواهب والمهارات المتنوعة للطلبة الموهوبين، مع التركيز على التفكير النقدي والإبداعي لإعدادهم بشكل أفضل لمواجهة التحديات المستقبلية من القرن الحادي والعشرين.

ثانياً: ضرورة بناء نظام مساءلة صارم يحدد مسؤوليات تنفيذ السياسة، وطرق تقييمها، ومؤشرات أداء واضحة وقابلة للقياس تدل عليها، والعواقب المترتبة على عدم الامتثال وتنفيذ السياسة بحذافيرها.

ثالثاً: ضرورة النظر إلى التكلفة المادية المرتفعة لتجميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدارس منفصلة واعتبارها أثناء التخطيط لسياسة رعاية الموهوبين وتنفيذها ومتابعتها.

رابعاً: إدراك أن طريقة تقديم الأنشطة الإثرائية للطلبة الموهوبين فقط تعد طريقة محدودة الفائدة، ولا تؤدي إلى استمرار تعلمهم بطريقة منهجية تلبي احتياجاتهم وتتحدى قدراتهم في إطار دوامهم المدرسي وسياقاته المختلفة؛ إذ إن الهدف هو تنمية قدرات ومواهب هؤلاء الطلبة إلى أقصى حد وفي جميع الأوقات ويتطلب هذا أن تكون المدارس العادية قادرة على تقديم الخدمات والبرامج لهؤلاء الطلبة من خلال تأهيل معلميهما والتركيز على الجانب النظري والتربوي للخدمات معاً.

التوصيات

أولاً: ترشيح الطلبة الموهوبين والمتفوقين للبرامج والخدمات الخاصة ببناء سياسات تضمن حصول الموهوبين جميعاً من مرحلة ما قبل الروضة وحتى الصف الثاني عشر بفرص متساوية للكشف عنهم، لضمان تمثيل مناسب يشمل شرائح المجتمع جميعاً. اعتماد تعريف محدد للطلبة الموهوبين وآخر للطلبة المتفوقين على مستوى وطني، والتوصية باستخدامه بشكل رسمي في جميع المؤسسات والجهات التي تتعامل مع هذه الفئة أو تقدم لهم الخدمات.

تبني تقييمات متعددة ومتواصلة بهدف تتبع تقدم الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والاجتماعية والعاطفية والنفسية والاجتماعية.

إعطاء الدور للموهوبين والمتفوقين للمشاركة في تقييم تقدمهم نحو تحقيق أهداف البرامج. بناء نظام تتبع لهذه الفئة منذ اكتشافها، وحتى التحاقها بسوق العمل، مما يسهل على صانع القرار تحديد جوانب التطوير على البرامج والخدمات الخاصة، وكيفية تلبية الاحتياجات المتغيرة لسوق العمل، فكلما تطورت متطلبات سوق العمل صار الرجوع إلى ما يُقدم لهذه الفئة ضرورة للإستفادة من طاقاتهم.

تزويد بعض الجامعات المهمة باستقطاب هؤلاء الطلبة، بقائمة أسمائهم والتحديث عليها حتى يصل الطالب إلى المرحلة الجامعية.

توفير بعثات خاصة للطلبة الموهوبين في الجامعات في إطار الخطط الإستراتيجية للدولة وحاجة سوق العمل.

ثانياً: البرامج والخدمات الخاصة المقدمة للموهوبين والمتفوقين:

استرشاد برامج الموهوبين والمتفوقين بالممارسات المستندة لمستجدات البحث التربوي والممارسات العالمية الفضلى.

تقديم الأدلة على أن البرامج والخدمات المقدمة لهذه الفئة تراعي نقاط قوتهم واهتماماتهم واحتياجاتهم في مختلف المجالات، بما في ذلك الجوانب المعرفية والإبداعية والاجتماعية والعاطفية والنفسية.

تحديد الموارد الخارجية المطلوبة لدعمهم، كالبرامج الإثرائية التي يحتاجونها، والخبراء، وأساليب دمج الأهل في عمليات رعايتهم.

بناء نظام للتقييم المستمر للبرامج والخدمات المقدمة لهذه الفئة، بما يضمن ديمومة تطويرها وتحديثها.

ثالثاً: تدريب معلمي الموهوبين:

بناء معايير خاصة لمعلمي الموهوبين والمتفوقين تُجدد باستمرار بحيث تُربط ببرامج تدريبية محددة مبنية على بيانات حقيقية دقيقة.

بناء برامج تدريبية لمعلمي الموهوبين والمتفوقين، تعزز قدراتهم على تلبية احتياجات هذه الفئة من النواحي المختلفة: العاطفية، والاجتماعية، والنفسية، والمعرفية، والأكاديمية.

تركيز البرامج التدريبية على بناء قدرات المعلمين في إدارة التعليم المتميز ومراعاة التنوع لتوفير خيارات تعلم فردي؛ على اعتبار أن الموهوبين ليست فئة متجانسة واحدة.

تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين المدمجين في صفوفهم العادية.

قائمة المراجع العربية

- الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان (1996). سير أعلام النبلاء (الجزء 10). مؤسسة الرسالة.
جروان، فتحي (2016). الموهبة والتفوق. دار الفكر للنشر والتوزيع.
الكيلائي، ماجد عرسا (1987). فلسفة التربية الإسلامية. دار المنارة.
وزارة التربية والتعليم، برامج الموهوبين والمتفوقين، تم الاسترجاع من موقع
<https://moe.gov.jo/node/66613>

قائمة المراجع الأجنبية

- Alamrani, D., Alutaybi, M., & Manasrah, M. A. (2024). Nurturing giftedness in Finland and Saudi Arabia: A comparative study. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(5), 4065-4073. <https://kuey.net>
- Alfaiz, F. S., Alfaid, A. A., & Aljughaiman, A. M. (2022). Current status of gifted education in Saudi Arabia. *Cogent Education*, 9(1), 2064585. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2064585>
- Alelyani, S. O. (2021). Special educational need of the gifted and talented students in Saudi Arabia: A review paper. *International Journal of Educational Research Review*, 6(1), 124. <https://www.ijere.com>
- Cankaya, S., Kutlu, Ö., & Cebeci, E. (2015). The educational policy of the European Union. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 886-893. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.706>
- Cheng, Y. C. (2009). Hong Kong educational reforms in the last decade: Reform syndrome and new developments. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 65-86. <https://doi.org/10.1108/09513540910926439>
- Dai, D. (2021). Toward a new era of gifted education: Principles, policies, and strategies. *TALENT*, 9(1), 2-15. <https://theeducationjournals.com/index.php/talent/article/view/68>
- Faisal, A. (2020). Paradigms of gifted education in Saudi Arabia: A literature review. *Journal of Arts & Humanities*, 9(4), 78-89. <https://doi.org/10.18533/journal.v9i1.1809>
- Ford, D. Y., & Grantham, T. C. (2012). Using the NAGC gifted programming standards to create programs and services for culturally and linguistically different gifted students. In S. K. Johnsen (Ed.), *NAGC Pre-K-Grade 12 gifted education programming standards* (1st ed., p. 26). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003236870>
- Friedman-Nimz, R. (2012). Using the NAGC gifted programming standards to evaluate progress and success: Why and how. In S. K. Johnsen (Ed.), *NAGC Pre-K-Grade 12 gifted education programming standards* (1st ed., p. 15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003236870>
- Gallagher, J. J. (2015). Political issues in gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 77-89. <https://doi.org/10.1177/0162353214565546>
- Guilbault, K. M., & Cotabish, A. (2022). Using the NAGC standards for program development and improvement. In S. K. Johnsen (Ed.), *NAGC Pre-*

- K–Grade 12 gifted education programming standards (2nd ed., p. 23). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003236863>.
- Hafenstein, N. L., Boley, V., & Lin, J. (2022). State policy and funding in gifted education. *Gifted Child Today*, 45(4), 234-245. <https://doi.org/10.1177/10762175221110938>
- Johnsen, S. K. (2012). Standards in gifted education and their effects on professional competence. *Gifted Child Today*, 35(1), 49-57. <https://doi.org/10.1177/1076217511427430>
- Johnsen, S. K. (2012). Introduction to the NAGC Pre-K–Grade 12 gifted programming standards. In S. K. Johnsen (Ed.), *NAGC Pre-K–Grade 12 gifted education programming standards* (1st ed., p. 26). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003236870>
- Johnsen, S. K., Cotabish, A., & Dailey, D. (2022). Introduction to the 2019 NAGC Pre-K–Grade 12 gifted programming standards. In S. K. Johnsen (Ed.), *NAGC Pre-K–Grade 12 gifted education programming standards* (2nd ed., p. 34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003236863>
- Lockhart, K., Meyer, M. S., & Crutchfield, K. (2022). A content analysis of selected state plans for gifted and talented education. *Journal of Advanced Academics*, 33(1), 3-42.
- Maroulis, S., et al. (2010). Complex systems view of educational policy research. *Science*, 330(6000), 38–39 <https://doi.org/10.1126/science.1195153>
- Mawhiba. (n.d.). About Mawhiba. King Abdulaziz and his companions Foundation for Giftedness and Creativity. Retrieved April 21, 2025, from <https://www.mawhiba.org/about-mawhiba/about-mawhiba/>
- McLendon, M. K. (2003). Setting the governmental agenda for state decentralization of higher education. *The Journal of Higher Education*, 74(5), 479–515. <https://doi.org/10.1080/00221546.2003.11778887>
- National Association for Gifted Children. (2019). PreK-Grade 12 gifted education programming standards. https://cdn.ymaws.com/nagc.org/resource/resmgr/knowledge-center/nagc_2019_prek-grade_12_gift.pdf
- Parra-Martínez, F. A., & Pereira, N. (2021). Gifted education policy in Colombia: Legislation and guidelines for learners with exceptional abilities and talents. *International Journal of Educational Research*, 109, 101814. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101814>
- Plucker, J. A., et al. (2015). Blazing new trails: Strengthening policy research in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 210-218. <https://doi.org/10.1177/0016986217701838>
- Renzulli, J. S. (2003). The schoolwide enrichment model: An overview of the theoretical and organizational rationale. *Gifted Education International*, 18(1), 4-14.
- Vidovich, L. (2004). Global–national–local dynamics in policy processes: A case of ‘quality’ policy in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), 341–354. <https://doi.org/10.1080/0142569042000216981>

- Werts, A. B., & Brewer, C. A. (2015). Reframing the study of policy implementation: Lived experience as politics. *Educational Policy*, 29(1), 206-229. <https://doi.org/10.1177/0895904814559247>
- Vidovich, L. (2004). Global-national-local dynamics in policy processes: A case of 'quality' policy in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), 341-354. <https://doi.org/10.1080/0142569042000216981>
- Western Kentucky University. (2025, April 16). What is in place for gifted education in Kentucky? <https://www.wku.edu/gifted/resources/ksba-toolkit-items/what-is-in-place-gifted-ed.pdf>
- Texas Education Agency. (2019, April). Texas state plan for the education of gifted/talented students. https://www.tea.texas.gov/Academics/Special_Student_Populations/Gifted_and_Talented_Education/Gifted_Talented_Education
- Young, M. D. (1999). Multifocal educational policy research: Toward a method for enhancing traditional educational policy studies. *American Educational Research Journal*, 36(4), 677-714. <https://doi.org/10.3102/00028312036004677>
- Young, T., & Lewis, W. D. (2015). Educational policy implementation revisited. *Educational Policy*, 29(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0895904815568936>
- Young, M. D. (1999). Multifocal educational policy research: Toward a method for enhancing traditional educational policy studies. *American Educational Research Journal*, 36(4), 677-714. <https://doi.org/10.3102/00028312036004677>.