



العلاقة بين نوع وعدد البرامج الإثرائية الأكاديمية والمهنية والمسار المهني لذوي الموهبة في المملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية طويلة المدى)

وليد خالد البوسيف

طالب دكتوراه، كلية التربية، قسم تربية موهوبين، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية
البريد الإلكتروني: Wkbbkw@gmail.com

عبدالله محمد الجعيان

أستاذ برامج الموهوبين وتنمية التفكير، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية
البريد الإلكتروني: alju9390@gmail.com

عبدالرحمن خالد السيد

أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية
البريد الإلكتروني: aalsayed@kfu.edu.sa

الملخص

هدف هذا البحث إلى استقصاء أثر نوع وعدد البرامج الإثرائية على توجيه المسار المهني لذوي الموهبة في المملكة العربية السعودية، من خلال تحديد مدى تأثير جودة البرامج على توجه الطلبة نحو مجالات مهنية محددة مقارنةً بتأثير عدد هذه البرامج. اعتمد البحث في تحقيق أهدافه على المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع بيانات كمية بواسطة استبانة شملت 396 مشاركاً، حيث تم تطبيق اختبار كاي تربيع لفحص العلاقات بين المتغيرات الأساسية (نوع البرنامج، عدد البرامج، والجنس) والمسار المهني المختار. وتوصل البحث لعدد من النتائج الهامة من بينها أن نوع البرامج الإثرائية له تأثير معنوي واضح؛ فقد بلغ قيمة كاي تربيع في تحليل العلاقة بين نوع البرامج والمسار المهني 281.467 عند مستوى دلالة 0.000، مما يدل على أن جودة البرامج واختيارها يتماشيان مع ميول الطلبة المهنية. بالمقابل، ولم يظهر عدد البرامج تأثيراً ذا دلالة إحصائية على وضوح المسار المهني (قيمة كاي تربيع 37.853 ومستوى دلالة 0.766)، مما يؤكد أن العمق النوعي للبرامج يتفوق على كميتها. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين في اختيار المسارات المهنية (قيمة كاي تربيع 8.405 ومستوى دلالة 0.589). وبناءً على ما تقدم، يوصي البحث بتصميم برامج إثرائية موجهة تتماشى مع متطلبات سوق العمل والتخصصات المهنية المستقبلية، مع تعزيز آليات التوجيه الأكاديمي والتقييم طويل الأمد لضمان تحقيق أفضل النتائج على الصعيد الوظيفي للطلاب.

الكلمات المفتاحية: البرامج الإثرائية، ذوي الموهبة، تنمية المهارات، المسار المهني، شراكة سوق العمل.



The Relationship between the Type and Number of Academic and Professional Enrichment Programs and the Career Path of the Gifted Students in the Kingdom of Saudi Arabia (A Long-Term Analytical Study)

Walid Khaled Al-Bousaif

PhD Candidate, College of Education, Department of Gifted Education, King Faisal University, KSA

Email: Wkbbkw@gmail.com

Abdullah Mohammed Al-Jugheyman

Professor of Gifted Programs and Cognitive Development, College of Education, Department of Special Education, King Faisal University, KSA

Email :alju9390@gmail.com

Abdulrahman Khaled Al-Sayed

Assistant Professor of Special Education, College of Education, Department of Special Education, King Faisal University, KSA

Email: aalsayed@kfu.edu.sa

ABSTRACT

This study aimed to investigate the impact of the type and number of enrichment programs on career path guidance for gifted students in Saudi Arabia by determining the extent of program quality influence on students' orientation toward specific professional fields in comparison to program frequency. The research employed a descriptive analytical methodology, using a questionnaire distributed to 396 participants to collect quantitative data. Chi-square tests were applied to examine relationships between key variables (program type, number of programs, and gender) and chosen career paths. The research revealed several significant findings, notably that enrichment program type has a clear significant effect; the chi-square value in analyzing the relationship between program type and career path was 281.467 at a significance level of 0.000, indicating that program quality and selection align with students' professional inclinations. Conversely, the number of programs showed no statistically significant effect on career path clarity (chi-square value 37.853, significance level 0.766), confirming that qualitative depth of programs supersedes their quantity. Results also revealed no significant gender differences in career path selection (chi-square value 8.405, significance level 0.589). Based on these findings, the research recommends designing targeted enrichment programs aligned with labor market requirements and future professional specializations while enhancing academic guidance mechanisms and long-term evaluation to ensure optimal career outcomes for students.

Keywords: Enrichment Programs, Gifted Students; Skills Development, Career Path, Labor Market Partnership.



المقدمة:

في ظل التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم في الوقت الراهن في مجالات العلوم والتكنولوجيا والابتكار، أصبحت رعاية الطلبة ذوي الموهبة ضرورة حتمية لإعداد قادة المستقبل القادرين على التكيف مع التحولات المتلاحقة في سوق العمل (تليدي والقصاص، 2021؛ أبو حماد، 2010). فالطلبة ذوو الموهبة يشكلون ثروة وطنية تسهم في نهضة المجتمعات إذا ما تمت رعايتهم بالشكل الصحيح، إذ يمتلكون القدرة على تطوير المجتمع وحل مشكلاته بفضل إمكانياتهم الإبداعية. من هذا المنطلق، أصبح التعرف على الطلبة ذوي الموهبة وتحديدهم أحد الأهداف الرئيسية للتربية الحديثة، إلى جانب تقديم البرامج الإثرائية التي تسهم في استثمار قدراتهم لتحقيق التنمية الشاملة (عبد النبي، 2014). ولا تقتصر الموهبة على القدرات الفردية فقط، بل تتطلب بيئة داعمة ومناخاً تربوياً يعزز الأداء المتقدم لدى الطلبة ذوي الموهبة (Gagné, 2003; Coleman & Cross, 2005; Renzulli, 2012).

وفي هذا السياق، لا تقتصر البرامج الإثرائية على تقديم المعرفة المتقدمة، بل تمتد إلى تلبية الاحتياجات الوجدانية والاجتماعية للطلبة ذوي الموهبة، مما يعزز اندماجهم الأكاديمي والمجتمعي (حسين، 2013). وعلى الرغم من الإجماع العام حول أهمية هذه البرامج، فإنها لا تزال محل نقاش مستمر بين مؤيد ومعارض، سواء لأسباب تتعلق بالعدالة التعليمية وتكافؤ الفرص (Grantham, 2012)، أو بسبب الجدل القائم حول مدى فاعليتها في تحسين مخرجات الطلبة ذوي الموهبة (Borland, 2009).

ولتعزيز فهم تأثير البرامج الإثرائية على المسارات المهنية للطلبة ذوي الموهبة، لا بد من النظر في العوامل التي تتحكم في فعاليتها، وليس مجرد توفرها. فقد أشارت الدراسات إلى أن طبيعة هذه البرامج وتكرارها عبر المراحل التعليمية المختلفة يلعبان دوراً جوهرياً في توجيه الطلبة نحو خيارات مهنية محددة، سواء من خلال التخصص المبكر في مجالات معينة أو من خلال تنمية مهارات متعددة التخصصات تعزز من مرونتهم المهنية (Subotnik et al., 2018).

وفي هذا الإطار، يبرز تساؤل رئيس حول كيفية تأثير نوعية البرامج الإثرائية ووتيرتها على نتائجها. فقد وجدت بعض الدراسات أن البرامج القائمة على المشاريع البحثية، لا سيما في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، تسهم بشكل كبير في تعزيز التوجه نحو المهن العلمية أكثر من البرامج التي تركز على تنمية المهارات الناعمة (Hébert, 2021). وفي المقابل، أظهرت أبحاث أخرى أن التعرض لبرامج متنوعة تشمل الفنون والعلوم يعزز المرونة المهنية ويساعد الطلبة على التكيف مع التحولات المتسارعة في سوق العمل (Plucker & Peters, 2020). ويؤكد هذا التباين في النتائج الحاجة إلى دراسة العوامل الوسيطة التي قد تؤثر في هذه العلاقة، مثل عمر الطالب عند المشاركة في البرنامج، وعدد مرات مشاركته، ومستوى التوجيه المهني الذي يحصل عليه.

وعلى صعيد آخر، فقد برزت إشكالية "الكم مقابل الكيف" في تصميم البرامج الإثرائية. فمن جهة، يمكن أن يؤدي تعدد البرامج إلى إتاحة فرص أوسع للاستكشاف، إلا أن بعض الدراسات تحذر من مخاطر الإفراط في التحفيز، والذي قد يؤدي إلى التشنث أو الإرهاق النفسي لدى الطلبة ذوي الموهبة (Cross, 2021). فقد وجدت دراسة استقصائية أجراها Hodges et al. (2018) أن المشاركة في أكثر من ثلاثة برامج إثرائية سنوياً ارتبطت بمستويات أعلى من القلق الأكاديمي، خاصة عند عدم مراعاة التوازن بين متطلبات البرامج والوقت المتاح للطلبة. ومع ذلك، تشير دراسات أخرى إلى أن كثافة البرامج قد تكون مفيدة إذا تم تنسيقها وفقاً لمراحل النمو المهني للطلبة. فعلى سبيل المثال، توصلت دراسة Subotnik et al. (2018) إلى أن الطلبة الذين شاركوا في برامج مكثفة خلال المرحلة الثانوية، مثل المسابقات العلمية الدولية، كانوا أكثر استعداداً للالتحاق بتخصصات جامعية تنافسية مقارنة بمن اقتصر على برامج مدرسية محدودة.

ولا يقتصر تأثير البرامج الإثرائية على تعزيز التحصيل الأكاديمي فحسب، بل يمتد أيضاً إلى بناء شبكات مهنية مبكرة تسهم في تسريع التطور الوظيفي. فقد أظهرت دراسة تحليلية للسير الذاتية لخريجي برامج إثرائية مرموقة أن المشاركة في برامج متخصصة، كبرامج الريادة والابتكار، أتاحت للطلبة فرصاً للتواصل مع خبراء المجال، مما ساعدهم في الحصول على فرص تدريبية ووظيفية متميزة (رشاد، 2015؛ فراش، 2024). إلا أن فعالية هذه الشبكات المهنية تتفاوت تبعاً لطبيعة البرنامج، حيث ترتبط البرامج البحثية عادة بالأكاديميين، بينما تركز برامج ريادة الأعمال على وصل الطلبة برجال الأعمال والصناعة (Dai, 2023).



وفي هذا السياق، تناولت العديد من الدراسات تأثير البرامج الإثرائية على تطوير المهارات المهنية والشخصية للطلبة ذوي الموهبة. فقد أشارت دراسة **Perrone et al. (2010)** إلى دور هذه البرامج في تعزيز الثقة بالنفس والمهارات القيادية، مما ينعكس إيجابياً على الخيارات المهنية المستقبلية. كما أوضحت دراسة **Beckerle (2013)** أن المشاركة في البرامج الإثرائية تزيد من فرص القبول في الجامعات المرموقة وتحقيق أداء أكاديمي متميز. بينما سلطت دراسة **Merolla & Serpe (2013)** الضوء على العوامل الاجتماعية والثقافية التي تؤثر في استفادة الطلبة من هذه البرامج، مؤكدة أن الدعم الأسري والتوقعات المجتمعية يلعبان دوراً حاسماً في تشكيل مساراتهم المهنية. أما دراسة **Napier et al. (2024)** فقد قدمت منظوراً حديثاً حول الفروقات الفردية بين الطلبة ذوي الموهبة، مشيرةً إلى أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية تؤثر بشكل كبير على مدى استفادتهم من البرامج الإثرائية وتأثيرها في مستقبلهم المهني.

وعلى الرغم من الكم الكبير من الدراسات حول أثر البرامج الإثرائية، لا تزال هناك فجوات بحثية تتطلب مزيداً من الدراسة والاستقصاء إذ ركزت معظم هذه الدراسات السابقة على المجتمعات الغربية، دون التوسع في فهم التأثيرات بعيدة المدى لهذه البرامج في سياقات ثقافية عربية ومحلية تخصصية. كما أن غالبية الدراسات تناولت أثر البرامج الإثرائية بشكل عام، دون تحليل كافٍ للفروقات الفردية بين الطلبة، أو دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية في تحديد مساراتهم المهنية. علاوةً على ذلك، لم تتناول الدراسات بشكل كافٍ مدى تكامل البرامج الإثرائية مع السياسات التعليمية الوطنية، وتأثير ذلك على استدامة النجاح المهني للطلبة ذوي الموهبة في سوق العمل.

وانطلاقاً من هذه الفجوات البحثية، تبرز الحاجة إلى دراسة تستكشف تأثير البرامج الإثرائية على المسارات المهنية للطلبة ذوي الموهبة في المملكة العربية السعودية، خاصةً في ظل التوجهات الوطنية التي تسعى إلى بناء كوادر وطنية قادرة على قيادة التحولات الكبيرة التي تشهدها المملكة في إطار رؤية 2030، وما يفرضه سوق العمل من متطلبات جديدة تستدعي تنمية المهارات المتقدمة وتعزيز التوجه نحو الابتكار والإبداع.

مشكلة البحث

تعد البرامج الإثرائية إحدى الأدوات الرئيسية المستخدمة في رعاية الطلبة ذوي الموهبة، حيث تسهم في توسيع آفاقهم المعرفية وتعزيز مهاراتهم النقدية والإبداعية. وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت أهمية هذه البرامج في تنمية مهارات الطلبة، لا يزال هناك جدل حول تأثيرها الفعلي على مساراتهم المهنية المستقبلية (**الجفيمان، 2019**). إذ تشير بعض الأبحاث إلى أن نوع البرامج الإثرائية وعددها قد يسهم في تشكيل مسارات مهنية متنوعة للطلبة، بينما تبرز دراسات أخرى مخاوف من أن التحاق الطلبة بعدد كبير من البرامج قد يؤدي إلى الإرهاق النفسي والتشتت، مما يستدعي تقييماً دقيقاً لهذه العلاقة، بناءً على ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين نوع وعدد البرامج الإثرائية والمسار المهني للطلبة ذوي الموهبة في المملكة العربية السعودية، من خلال استقصاء تأثير هذه البرامج في تشكيل توجهاتهم المهنية، وتعزيز المهارات المطلوبة لسوق العمل، ومدى وضوح مساراتهم المهنية بناءً على عدد البرامج التي التحقوا بها. كما تسعى الدراسة إلى استكشاف الفروقات بين الجنسين في هذا السياق، للكشف عن أي اختلافات ذات دلالة إحصائية في تأثير البرامج الإثرائية على الذكور والإناث. إضافةً إلى ذلك، تسهم هذه الدراسة في سد الفجوة البحثية المرتبطة بالدراسات طويلة المدى حول البرامج الإثرائية، من خلال تقديم تحليل شامل لتأثيرها المستدام على المسارات المهنية لذوي الموهبة، مما يسهم في تطوير استراتيجيات أكثر فاعلية لبناء هذه البرامج.

وعليه، تسعى الدراسة الحالية إلى ملء الفجوة المعرفية في الأدبيات ذات الصلة، وذلك من خلال تحليل بيانات استبانة استهدفت 396 طالباً وطالبة من ذوي الموهبة الذين اجتازوا مقياس موهبة خلال دراستهم في المراحل الأساسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية). وتعتمد الدراسة على وجهات نظر الطلبة ذوي الموهبة في المملكة العربية السعودية للإجابة عن سؤال البحث الرئيس:

ما تأثير نوع وعدد البرامج الإثرائية على المسار المهني لذوي الموهبة في المملكة العربية السعودية؟
ويندرج أسفل هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل يوجد ارتباط بين نوع البرامج الإثرائية التي شارك فيها ذوو الموهبة ومسارهم المهني؟
2. هل يوجد ارتباط بين عدد البرامج الإثرائية التي شارك فيها ذوو الموهبة ومسارهم المهني؟



3. هل يوجد ارتباط بين المسار المهني الذي اختاره ذوو الموهبة ونوع الجنس؟

أهداف البحث :

- تسعى الدراسة الحالية تحقيق هدف رئيس يتمثل في تحليل العلاقة بين نوع وعدد البرامج الإثرائية والمسار المهني لذوي الموهبة في المملكة العربية السعودية، وينبثق من هذا الهدف الرئيس عدد من الأهداف الفرعية:
1. تحليل تأثير نوع البرامج الإثرائية على المسار المهني للطلبة ذوي الموهبة، من خلال دراسة كيفية مساهمة البرامج المختلفة في تشكيل توجهاتهم المهنية وتعزيز المهارات المطلوبة لسوق العمل.
 2. دراسة العلاقة بين عدد البرامج الإثرائية ووضوح المسار المهني، عبر قياس مدى تأثير تعدد البرامج أو محدوديتها على قدرة الطلبة ذوي الموهبة في اتخاذ قرارات مهنية واضحة ومحددة.
 3. استكشاف الفروقات بين الجنسين في تأثير البرامج الإثرائية على المسار المهني، من خلال تحليل الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تأثير نوع وعدد البرامج بين الذكور والإناث.
 4. المساهمة في سد الفجوة البحثية المتعلقة بالتأثيرات بعيدة المدى للبرامج الإثرائية، عبر تقديم تحليل شامل لتأثير هذه البرامج على المسارات المهنية للطلبة ذوي الموهبة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

يسعى البحث لاستكشاف العوامل المؤثرة في تطور المسارات المهنية لذوي الموهبة، مما يعزز فهم كيفية تحقيق إمكاناتهم الكاملة وتوجيه قدراتهم بالشكل الأمثل. كما تُنثري الأدبيات العلمية المتعلقة بتأثير البرامج الإثرائية على التنمية المهنية والتعليمية لذوي الموهبة، مما يساهم في توسيع المعرفة حول العلاقة بين الرعاية التعليمية واتجاهات الطلبة المستقبلية. بالإضافة إلى ذلك، تمثل هذه الدراسة إضافة نوعية للأبحاث التي تتناول تأثير العوامل التعليمية المختلفة على تشكيل المستقبل المهني لذوي الموهبة، حيث توفر رؤية أكثر عمقاً حول العلاقة بين الأنماط التعليمية، وبرامج الرعاية، والخيارات المهنية التي يتبناها الطلبة.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية لهذا البحث في تقديم نتائج تساهم في تطوير البرامج الإثرائية، بحيث تتماشى مع احتياجات الطلبة ذوي الموهبة، مما يضمن تحقيق أفضل النتائج على المدى الطويل. كما أن فهم التأثير بعيد المدى لنوع وعدد البرامج الإثرائية على الخيارات المهنية يساعد المعلمين وصانعي السياسات في تصميم برامج أكثر فاعلية تلبي اهتمامات الطلبة ذوي الموهبة وتوجهاتهم المستقبلية. كذلك، توفر هذه الدراسة آلية لتوجيه الطلبة نحو المهن التي تتناسب مع مواهبهم واهتماماتهم، مما يساهم في تحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية، وبنعكس إيجابياً على المجتمع.

ومن خلال هذه الدراسة، يمكن تحسين جودة الدعم المقدم لذوي الموهبة، بما يعزز من فرصهم في تحقيق إمكاناتهم على المستويين الأكاديمي والمهني. علاوة على ذلك، تساهم الدراسة في تحديد العلاقة بين البرامج الإثرائية والمسارات المهنية في سياق المتغيرات الكبرى، مثل التوجهات الحديثة لرؤية المملكة 2030، مما يعزز قدرة هذه البرامج على مواكبة المتغيرات العالمية والتطورات التكنولوجية، وضمان تلبية احتياجات سوق العمل المستقبلي.

مصطلحات الدراسة:

1. **البرامج الإثرائية:** هي تدخلات تعليمية مُصممة لتلبية الاحتياجات الفريدة للطلبة الموهوبين، سواء عبر تعميق المعرفة في مجال اهتمامهم أو توسيعها إلى مجالات جديدة. (Olszewski-Kubilius, 2015)
2. **الموهبة:** هناك تعريفات متعددة للموهبة، واعتماداً على القيم المحددة للمجتمع، يتم التأكيد على جوانب مختلفة عند تحديد ما إذا كان الفرد يُعتبر موهوباً (Subotnik et al. 2011). في السياق ذاته، يمكن تعريف الطلاب ذوو الموهبة في المملكة العربية السعودية بأنهم الطلبة الذين تمَّ ترشيحهم لدخول اختبار (مقياس موهبة



للقدرة العقلية) من خلال عدة وسائل متاحة لهم في المراحل الدراسية الأساسية (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، وحصلوا على درجة اجتياز للمقياس، وتمّ تصنيفهم على أنهم من ضمن الطلبة الموهوبين.

3. **مقياس الموهبة:** هو مقياس للكشف عن القدرات العقلية والمعرفية لدى الطلبة في عدد من المجالات المختلفة كاللغة والرياضيات والعلوم وبعض جوانب الإبداع، من خلال أربعة مجالات رئيسية يشملها المقياس وهي: المرونة العقلية، الاستدلال العلمي والميكانيكي، الاستدلال اللغوي وفهم المقروء، الاستدلال الرياضي والمكاني. ويعد مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة المحك الأساسي لتقييم قدرات الطلبة لغرض قبولهم في كافة البرامج والأنشطة المتعلقة بالبرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2025).

4. **المسار المهني:** يُعرف عادة على أنه التدرج أو التسلسل أو الخطوات التي يتخذها الفرد في حياته المهنية، بدءاً من دخوله سوق العمل وحتى الوصول إلى قمة إنجازاته المهنية، ويشمل هذا التدرج الوظيفي كافة الوظائف والتجارب المهنية التي يمر بها الشخص طوال حياته المهنية. (Greenhaus, 2010)

الإطار النظري:

يعالج الإطار النظري للدراسة الحالية عدة محاور وهي؛ الموهبة والبرامج الإثرائية واثارهم علي المسار المهني، وفيما يلي عرض لتلك المحاور:

1. الموهبة:

يتم تحديد قيمة فاصلة لتقرير ما إذا كان الشخص يُعتبر من ذوي الموهبة أم لا، حيث تشير بعض التصورات إلى أن القدرات الإدراكية العالية تعد عاملاً مهماً في تحديد الطلبة ذوي الموهبة، لكنها لا تُعد كافية وحدها لتعريف الموهبة. بل يُنظر إلى الموهبة على أنها مفهوم متعدد الأبعاد يشمل عدة خصائص للفرد، مثل: القدرات الإدراكية العامة العالية (القريطي، 2014)، الإنجاز الأكاديمي، الإبداع، والدافعية (Piiro, 1994; Sternberg, 2003)، من جهة أخرى، في التصور ثلاثي الحلقات الذي قدمه رينزولي (Renzulli, 1978)، تُعرّف الموهبة على أنها مزيج من مستويات عالية من القدرة العامة، والالتزام بالمهام، والإبداع. وإلى جانب الطبيعة متعددة الأبعاد للموهبة، تفترض العديد من النماذج أن الإمكانيات أو المهارات الاستثنائية في مجال معين قد تتطور بمرور الوقت، مما يؤدي إلى تحقيق مستويات عالية من الأداء والإنتاجية. وتشير الأبحاث إلى أن تنمية هذه الإمكانيات تتأثر بعوامل داخلية، بالإضافة إلى عوامل خارجية أو بيئية، مثل الأقران، الأسرة، والمدرسة. (Piiro, 1994; Subotnik et al., 2011, 2012; Ziegler & Phillipson, 2012) وقد تم اقتراح عدة مناهج لدعم تطوير قدرات الطلبة ذوي الموهبة، ومن أبرزها برامج الإثراء، التي توفر فرصاً تعليمية تتجاوز المناهج الدراسية التقليدية. وتنقسم استراتيجيات الإثراء إلى نوعين رئيسيين:

2. الإثراء الرأسي:

يشير إلى التعمق أو التوسع في دراسة الموضوعات الموجودة في المنهج الدراسي العادي، مثل حضور فصول إضافية في الرياضيات خلال عطلة نهاية الأسبوع. الإثراء الأفقي: يتضمن تعلم موضوعات خارج نطاق المنهج الدراسي العادي، مثل الالتحاق بفصول لتعلم لغة غير مدرجة في المنهج.

وفي سياق مُتصل، أوضح عبدالله (2005) أن هناك تعريفات متعددة تناولت مفهوم الموهبة وذوي الموهبة، إلا أنها جميعاً تتفق في وجود عنصر مشترك، وهو أن الشخص الموهوب يتمتع بقدرة على إظهار مستوى غير عادي من الأداء في مجال تعبير واحد أو أكثر. وقد تكون بعض هذه القدرات ذات مستوى عادي لكنها تؤثر بشكل كبير في حياة الفرد، مثل مهارات القيادة أو التفكير الابتكاري، بينما يظهر البعض الآخر في صورة موهبة خاصة لا تتجلى إلا في مواقف معينة، مثل الاستعداد الفطري في الرياضيات، أو العلوم، أو الموسيقى.

وبناءً على ما سبق، يمكن النظر إلى الموهبة على أنها مجموعة مركبة من القدرات العقلية، والشخصية، والإبداعية، والتي تتطور ضمن بيئة محفزة، مما يستلزم استخدام آليات كشف متنوعة تختلف عن الأساليب التقليدية، بما يتلاءم مع طبيعة الأفراد ذوي الموهبة، ويضمن تحديدهم بدقة وتصميم البرامج المناسبة لتنمية قدراتهم وإمكاناتهم (عبدالنبي، 2014).



3-البرامج الإثرائية:

تم تصميم البرامج الإثرائية لتوفير فرص أكاديمية وإبداعية تتسم بالتحدي للطلاب ذوي الموهبة، مع التركيز على موضوعات مثل العلوم، الفنون، التكنولوجيا، الرياضيات، العلوم الاجتماعية، والعلوم الإنسانية (VanTassel- **Baska & Editor, 2003**). توفر هذه البرامج ورش عمل، دورات، وفرصاً للتعليم التجريبي، مما يعزز الفضول، الابتكار، والسعي وراء المعرفة. كما أنها تركز على تنمية المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي والقيادة من خلال مشاريع جماعية، عروض تقديمية، نماذج أولية، وأنشطة بناء الفرق في البيئات الخارجية (Allen et al., 2011).

يمكن تنظيم البرامج الإثرائية بطرق متنوعة، بما في ذلك البرامج بعد المدرسة، برامج نهاية الأسبوع، البرامج الصيفية، برامج الإثراء عبر الإنترنت، والبرامج الأخرى خلال فترات الإجازة المدرسية، بالإضافة إلى برامج RSEPs، التي توفر للطلاب ذوي الموهبة تجربة غامرة، تتيح لهم العيش والتعلم مع أقرانهم الذين يشاركونهم الاهتمامات والطموحات. وتوفر هذه البرامج فرصاً لتنمية المهارات الحياتية، مثل الاستقلالية، تحمل المسؤولية، اتخاذ القرار، العمل الجماعي، المهارات الاجتماعية، النمو العاطفي، الوعي الذاتي، الثقة بالنفس، وإدارة الوقت، وغيرها (Almus & Dogan, 2016; Kaul et al., 2015; Rinn, 2006; Wu & Gentry, 2014). وعلى النقيض من ذلك، تركز بعض برامج الإثراء التي تهدف إلى تنمية القدرات الفكرية على تقديم مناهج أكاديمية متقدمة تمتد إلى ما هو أبعد من المهام الدراسية التقليدية، مما يعزز مهارات التفكير الإبداعي، النقدي، وحل المشكلات. كما توفر هذه البرامج مواد دراسية متخصصة، بالإضافة إلى تحديات أكاديمية تتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الموهبة، فضلاً عن مشاريع فردية أو جماعية تتطلب بحثاً معمقاً وتفكيراً على مستوى عالٍ (Berger, 2015; Feldhusen & Clinkenbeard, 1981; Kaul et al., 2015). ومع ذلك، فإن هذه البرامج تركز في المقام الأول على النمو الأكاديمي، دون التركيز الكافي على الأبعاد الاجتماعية والعاطفية للطلبة.

وفي سياق متصل، تؤكد التجربة الشاملة للطلبة ذوي الموهبة على أهمية التطور الشخصي، الاجتماعي، والعاطفي، إلى جانب التطور الأكاديمي (Ambrose et al., 2013). كذلك، توفر برامج RSEPs تجربة شاملة بطبيعتها، حيث تشجع على تنمية مجموعة واسعة من المهارات اللينة. كما تتيح هذه البرامج للطلبة فرصاً للتفاعل وبناء علاقات مع أقرانهم الذين لديهم اهتمامات مماثلة، وقد توفر أيضاً خدمات دعم مثل الإرشاد والتوجيه، مما يساعد الطلبة ذوي الموهبة على تلبية احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية الفريدة، كما يجب أن ترتبط أنشطة البرامج الصيفية بتطوير الطلبة ذوي الموهبة، ولكن ليس بالضرورة أن تحاكي البرامج الأكاديمية المكثفة خلال العام الدراسي. تحذر وزارة التعليم الأمريكية، استناداً إلى نتائج الأبحاث، من الممارسات في برامج الإثراء التي تعيد إنتاج بيئة المدرسة التقليدية (Nilles et al., 2021). لذا، ينبغي أن تكون الأنشطة خلال العطلات المدرسية أكثر تشويقاً ومتعةً للطلبة، ويمكن أن تشمل الألعاب، الرحلات الميدانية، والأنشطة الترفيهية. وعلى الرغم من أن هذه الممارسات قد تساهم في تقليل معدلات التسرب من البرامج، إلا أنه إذا تم التخطيط لها بشكل جيد، فستحقق تأثيراً كبيراً على التنمية الشاملة للطلبة (Golle et al., 2018; Gubbels et al., 2014; Kim, 2016).

وعلى الرغم من انتشار برامج الإثراء في المملكة العربية السعودية ومناطق أخرى، تشير الأدبيات إلى وجود نقص في التقييمات الرسمية لتنمية المواهب الشاملة (Kaul et al., 2015; Subotnik et al., 2011). بالإضافة إلى ذلك، حدد الباحثون عدة عوامل وسيطة تؤثر في فاعلية برامج الإثراء، وذلك وفقاً لمخرجات مختلفة. وتُظهر النتائج أن كلاً من نوع البرنامج والمستوى الدراسي لهما تأثير كبير على التحصيل الأكاديمي والتطور الاجتماعي والعاطفي (Coleman, 2001; Cunningham & Rinn, 2006; VanTassel- **Baska, 2006**). على وجه التحديد، تظهر برامج الإثراء تأثيراً أقوى على نتائج الطلبة الأكبر سناً (Kim, 2006; Rinn, 2006). وقد وثق Golle et al. (2018) نتائج إيجابية على الأداء الأكاديمي في أحد برامج الإثراء المجتمعية، بينما أكد Gubbels et al. (2014) على مزايا البرنامج الثلاثي الأبعاد في تعزيز الذكاء العملي، الدافعية، تقدير الذات، والاهتمام بالعلوم. ووفقاً لـ Wu & Gentry (2014)، توفر برامج RSEPs فوائد اجتماعية وعاطفية أكبر مقارنة ببرامج العام الدراسي أو البرامج الصيفية النهارية. وتؤكد هذه النتيجة على أن مرحلة المراهقة تتميز بالنمو الفردي، حيث تلعب العوامل الاجتماعية دوراً متزايد الأهمية في تعزيز أو إعاقة



تنمية المواهب، كما أن مدة وطبيعة برنامج الإثراء تؤثران بشكل كبير على الأداء الأكاديمي والنمو النفسي للطلبة، حيث تحقق البرامج الأطول مدةً تأثيرًا أكثر وضوحًا. (Kim, 2016) وتشير هذه الدراسات إلى أنه عند التخطيط لتقييم برامج الإثراء الخاصة بالطلبة ذوي الموهبة، من الضروري مراعاة عناصر مثل نوع البرنامج، مدته، المستوى الدراسي المستهدف، نهج التنفيذ، والنتائج المرجوة، نظرًا لما لها من تأثير بالغ.

3. أهمية الموهبة وأثارها على المسار المهني: هناك عدد من النظريات التي تناولت أهمية الموهبة وأثرها على المسار المهني على النحو التالي:

- **نظرية هولاند للخيارات المهنية (Holland's Theory of Career Choice)** تُعتبر نظرية هولاند من أبرز النظريات في تحديد المسار المهني، حيث تقترح أن الأفراد يميلون إلى البحث عن بيئات عمل تتناسب مع شخصياتهم. يحدد هولاند ستة أنماط من الشخصيات والبيئات المهنية: الواقعية، البحثية، الفنية، الاجتماعية، المبادرة، والتقليدية. بالنسبة لذوي الموهبة، يمكن أن تساعد هذه النظرية في توجيههم نحو بيئات مهنية تتناسب مع سماتهم الشخصية، مما يزيد من فرص النجاح والرضا المهني. ويعتمد الرضا المهني على مدى التوافق بين الشخصيات الفردية والبيئات المهنية، مما يعزز من احتمالات النجاح في المسار المهني (Holland, 1997).
- **نظرية سوبر (Super's Life-Span, Life-Space Theory)** نظرية سوبر تعطي إطارًا شاملاً لفهم التطور المهني على مدار الحياة، حيث تؤكد أن المسار المهني ليس مجرد قرار لحظة معينة، بل هو عملية مستمرة تتأثر بالعمر والبيئة والفرص المتاحة. يمر الأفراد بعدة مراحل مهنية من الاستكشاف والنمو إلى الحفاظ والتراجع في مراحل لاحقة من الحياة. تشجع هذه النظرية على فهم أن الموهبة يمكن أن تتطور عبر الزمن، وأن المسارات المهنية قد تتغير بناءً على التجارب الحياتية والفرص المتاحة، مما يساعد الأفراد الموهوبين على تبني مسارات مرنة تتماشى مع تطورهم الشخصي (Super, 1980).
- **نظرية كرمبولتز للإرشاد المهني (Krumboltz's Learning Theory of Career Counseling)** تركز هذه النظرية على تأثير التجارب الشخصية والبيئة في اتخاذ القرارات المهنية. وفقًا لكرمبولتز، هناك أربعة عوامل رئيسية تؤثر على اختيارات الأفراد المهنية: القدرات الوراثية، البيئة، التجارب التعليمية، والمهارات المكتسبة. بالنسبة لذوي الموهبة، تساهم هذه النظرية في فهم كيفية تأثير الخبرات الحياتية على قراراتهم المهنية، مما يعزز من فكرة أن التوجيه المهني يجب أن يشمل تطوير المهارات التكيفية والقدرة على التعلم المستمر من التجارب المختلفة (Krumboltz & Worthington, 1999).
- **نظرية المهن المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Career Theory - SCCT)** تؤكد نظرية المهن المعرفية الاجتماعية على أن خيارات الأفراد المهنية تتأثر بثلاثة عوامل رئيسية: الكفاءة الذاتية، التوقعات الشخصية حول النتائج، والأهداف الفردية. يعتقد الأفراد الذين لديهم مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية أنهم قادرون على تحقيق النجاح في مجالاتهم المهنية. بالنسبة لذوي الموهبة، فإن تعزيز هذه الكفاءة الذاتية يمكن أن يساعدهم على استكشاف مسارات جديدة وتحقيق نجاحات مهنية أكبر. كما تركز هذه النظرية على أهمية البيئة الاجتماعية والموارد الداعمة في تعزيز الكفاءة الذاتية، مما يجعلها ذات أهمية خاصة في توجيه الموهوبين نحو مسارات مهنية مناسبة (Lent et al., 1994).

الدراسات السابقة:

في ضوء استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تأثير البرامج الإثرائية على المسارات المهنية للطلبة ذوي الموهبة، يمكن ملاحظة أن هذه الدراسات تغطي فترة زمنية امتدت من عام 2010 وحتى عام 2024. وتظهر هذه الدراسات تنوعًا في البيئات والمناهج البحثية المستخدمة، حيث شملت دراسات طويلة المدى، ودراسات مقطعية، وتحليلات بعدية، بالإضافة إلى دراسات نوعية. كما غطت هذه الأبحاث مناطق جغرافية متنوعة، بما في ذلك الولايات المتحدة، المملكة العربية السعودية، تركيا، وأستراليا. وقد ركزت هذه الدراسات على استكشاف العلاقة بين البرامج الإثرائية والتطور المهني للطلبة ذوي الموهبة، مع الأخذ بعين الاعتبار عوامل مثل نوع البرامج، عددها، العوامل الاجتماعية والثقافية، والفروقات بين الجنسين وسوف يتم تناول هذه الدراسات على النحو التالي:

على الصعيد العالمي، تناولت دراسة (Perrone et al., 2010) استكشاف التطور الوظيفي للأفراد الموهوبين بعد التخرج، ومقارنة توقعاتهم المهنية مع النتائج الفعلية على فترتين زمنيةتين: بعد 10 سنوات و20 سنة من



التخرج. بدأت الدراسة بمشاركة 1,724 فردًا، ولكن بعد مرور عقدين من الزمن، تم جمع البيانات من 87 مشاركًا فقط. أظهرت النتائج أن غالبية المشاركين كانت لديهم توقعات مهنية دقيقة سواء بعد عشر سنوات أو عشرين سنة، مع بعض الاختلافات بين التوقعات والواقع، خاصة فيما يتعلق بطبيعة العمل والعلاقات المهنية. كما أوضحت الدراسة أن الخلفيات الأكاديمية القوية التي يمتلكها المشاركون أسهمت في تحسين فرصهم المهنية، مما ساعدهم على تحقيق مستوى عالٍ من التوافق بين تطلعاتهم المهنية وواقعهم العملي. إضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى أن البرامج الإثرائية التي تهدف إلى تنمية مهارات الموهوبين تلعب دورًا جوهريًا في تحقيق هذه التوقعات المهنية، من خلال توفير فرص تدريبية وبيئات تعليمية داعمة تساعد الأفراد الموهوبين في تطوير قدراتهم وتوجيههم نحو المسارات المهنية الأكثر ملاءمة لهم.

أما دراسة **Beckerle (2013)** فقد حللت أثر البرامج الإثرائية على الأفراد الذين التحقوا ببرامج الموهوبين في مدارس سانت لويس العامة عام 1960-1959، بعد 54 عامًا من التجربة. شملت الدراسة 33 مشاركًا، واعتمدت على المقابلات الهاتفية والإلكترونية. أظهرت النتائج أن المشاركين نظروا بإيجابية إلى تصنيفهم كموهوبين، حيث عزز ذلك ثقتهم بأنفسهم وأسهم في تشكيل توقعات إيجابية انعكست على رضاهم عن حياتهم. كما أشارت الدراسة إلى دور هذا التصنيف في تحقيق نبوءة ذاتية إيجابية على المستوى الشخصي والمهني. ومع ذلك، لوحظ ضعف الدعم في المرحلة الثانوية مقارنة بالابتدائية، مما أثر سلبًا على تطورهم الأكاديمي والاجتماعي. ورغم ذلك، استمرت البرامج الإثرائية في تعزيز قدراتهم، مما ساعدهم على تحقيق نجاحات مهنية لاحقة.

في السياق ذاته، سعت دراسة **Merolla and Serpe (2013)** إلى تقييم أثر البرامج الإثرائية على توجهات الطلاب الموهوبين نحو مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM). تناولت الدراسة برنامجًا نُفذ عام 2005 لطلاب المرحلة الثانوية بهدف زيادة التحاقهم ببرامج الدراسات العليا في هذه التخصصات، وشملت 694 طالبًا، حيث تم جمع البيانات بأثر رجعي بعد ثماني سنوات عبر استبانة إلكترونية. توصلت النتائج إلى أن البرامج الإثرائية عززت الأداء الأكاديمي للطلاب وساهمت في إكمالهم الدرجات العلمية في مجالات STEM، كما لعبت دورًا محوريًا في تطوير هوية علمية قوية لديهم، مما عزز شعورهم بالانتماء إلى هذه المجالات وزاد من معدلات التحاقهم بالدراسات العليا. وأشارت الدراسة إلى التأثير الإيجابي لهذه البرامج على المجموعات المهمشة، مثل النساء والأقليات العرقية، من خلال توفير بيئة داعمة عززت ثقتهم بأنفسهم. كما أكدت الدراسة على أهمية تجربة البحث والتوجيه الأكاديمي، حيث تبين أن الطلاب الذين شاركوا في أبحاث بإشراف أكاديمي كانوا أكثر ميلًا للتحاق ببرامج الدراسات العليا، مما يبرز دور التوجيه في تحقيق الأهداف العلمية.

كما بحثت دراسة **Visessuvanapoom et al. (2024)** في العوامل المؤثرة على نوايا الطلاب الموهوبين لمتابعة الدراسة والعمل في مجالات STEM، وشملت 771 طالبًا و43 معلمًا في تايلاند، مع استخدام نموذج المعادلة الهيكلية متعددة المستويات لتحليل البيانات. أوضحت النتائج أن التحفيز يلعب دورًا وسيطًا بين عقلية النمو التي يتبناها الطالب ونواياه لدراسة STEM، حيث كان الطلاب ذوو عقلية النمو الإيجابية أكثر تحفيزًا لمواصلة دراستهم في هذه التخصصات. كما أوضحت الدراسة أن الدعم الأسري والمدرسي له تأثير مباشر على توجهات الطلاب نحو STEM، مما يؤكد أهمية البيئة الداعمة في تعزيز طموحاتهم العلمية والمهنية.

في دراسة تحليلية شاملة، فحص **Kim (2016)** الدراسات المنشورة بين عامي 1985 و2014 حول تأثير البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، حيث تم تحليل 26 دراسة وفق معايير محددة. تبين أن فعالية هذه البرامج تعتمد على الأهداف المرجوة، سواء في تحسين التحصيل الأكاديمي أو التأثيرات الاجتماعية والعاطفية. وبرز مستوى الصف الدراسي وفترة البرنامج كعاملين إحصائيين مهمين في تحديد حجم التأثير في كلا الجانبين. كما أكدت الدراسة على الدور الإيجابي لبرامج السحب والتسريع في تعزيز التحصيل الأكاديمي، موضحة أنها تحقق نتائج أكاديمية تفوق تلك التي تقدمها البرامج الإثرائية الأخرى.

كما أجرت دراسة **Napier et al. (2024)** بحثًا نوعيًا مقطعيًا لاستكشاف العوامل المؤثرة في تطور القيم والتطلعات المهنية لدى الفتيات الموهوبات، بهدف تفسير التفاوت القائم بين الجنسين في تحقيق التميز المهني، رغم تفوق الفتيات أكاديميًا وارتفاع طموحاتهن المهنية. شملت الدراسة 18 فتاة في الصفوف الثامن والعاشر والثاني عشر، مسجلات في برامج انتقائية للمدارس الثانوية في ثلاث مدارس أسترالية. تم تحليل بيانات جولتين من المقابلات باستخدام التحليل الموضوعي، بالاستناد إلى نظريتي التطور المهني لـ **Gottfredson**



و Savickas. وأظهرت النتائج تأثيرًا متداخلًا على القيم المهنية والأهداف والاختيارات، حيث تم تحديد عاملين رئيسيين في تشكيل مساراتهن المهني؛ وهما السمات الشخصية والإدراكات الذاتية للقوة والاهتمامات، والعلاقات والتجارب ضمن سياقات الأسرة والمدرسة والمجتمع.

واستكشفت دراسة (Yu et al. (2020) تأثير مشروع "Bright Mind"، الذي استهدف طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين من الأسر ذات الدخل المحدود في تايوان، من خلال تقديم منح دراسية، ومساعدات معيشية، ودورات إثرائية، وخدمات إرشاد وتوجيه. كشفت النتائج عن موقف إيجابي للمشاركين تجاه المشروع، حيث أكدوا دوره في تحسين أدائهم الأكاديمي وتوجيه مساراتهم المهنية المستقبلية. كما ساعدتهم الموارد المقدمة في توسيع آفاقهم، وإثراء تجاربهم الحياتية، وتعزيز نظرتهم الإيجابية للحياة. واستنادًا إلى تجاربهم، قدم الطلاب مقترحات لتحسين مشاريع مماثلة في المستقبل، مما يعكس أهمية البرامج الداعمة للموهوبين من الفئات الأقل حظًا.

وعلى صعيد آخر، حللت دراسة (Booij et al. (2017) تأثير برنامج الموهوبين والمتفوقين (GT) على تحصيل الطلاب، من خلال متابعة 2,400 طالب في الصف الثالث بثلاث مدارس ثانوية شاملة كبيرة، حيث استند القبول في البرنامج إلى الأداء الأكاديمي السابق. ولقياس تأثير البرنامج، تم استخدام ثلاثة تقديرات تكاملية: نهج الفروق في الفروق (DD) لجميع الطلاب الذين تجاوزوا حد القبول، والانحدار عند نقطة القطع (RD) للطلاب القريبين من الحد، والجمع بين النهجين لتحديد تأثير البرنامج وفقًا للإنجاز الأكاديمي السابق. وقد سجل الطلاب القريبون من حد القبول زيادة قدرها 0.2 من الانحراف المعياري في متوسط درجاتهم، بينما حقق الطلاب ذوو الأداء الأعلى مكاسب أكاديمية أكبر.

وفي تركيا، بحثت دراسة (Ozcan (2017) تصورات الطلاب الموهوبين حول مساراتهم المهنية المستقبلية، مع التركيز على وعيهم بعملية اتخاذ القرار الوظيفي، وذلك من خلال مقابلات شبه منظمة مع 11 طالبًا موهوبًا في المرحلة الثانوية. كشفت النتائج أن مهنة الطبيب كانت الأكثر تفضيلًا بين الطلاب، حيث لعبت عوامل مثل دعم الأسرة، الإنجازات الأكاديمية، الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، والرغبة في التأثير على العالم دورًا محوريًا في قراراتهم المهنية. كما ارتبطت توقعاتهم بشأن الدول التي يرغبون في العمل فيها بعوامل تتعلق بالأمان، بيئة العمل، الفرص المتاحة، التنمية، الاستقرار الاقتصادي، التاريخ الغني، وتكاليف المعيشة المناسبة. واعتبر الطلاب أن الحصول على وظيفة جيدة يرتبط بالاستقرار المالي والاحترام الاجتماعي. وعلى الرغم من هذه التطلعات، فقد عكست تصوراتهم حول مستقبلهم المهني بعد عشر سنوات بعض الجوانب السلبية، حيث عبّروا عن شعورهم بالمعاناة المهنية.

أما في المملكة العربية السعودية، فقد أجرى إبراهيم (2013) دراسة كيفية حول التأثيرات بعيدة المدى للبرامج الإثرائية الصيفية في المملكة العربية السعودية، مع التركيز على طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين. استندت الدراسة إلى مقابلات واستبيانات شملت 95 طالبًا ممن أكملوا هذه البرامج منذ سنوات، بهدف متابعة تأثيرها على مساراتهم الأكاديمية والمهنية. أظهرت النتائج أن البرامج الإثرائية عززت استقلالية المشاركين وطورت مهاراتهم في التفكير النقدي والإبداعي، كما وفرت فرصًا للتفاعل مع أقران موهوبين، مما عزز ثقتهم بأنفسهم وأسهم في تحقيق مستويات أكاديمية متميزة. وأشارت الدراسة إلى أن هذه البرامج حفزت الطلاب على متابعة دراساتهم العليا في تخصصات متقدمة مثل الطب والهندسة والعلوم. ورغم التحديات التي واجهها بعض المشاركين عند الانتقال إلى البيئات الجامعية أو المهنية، إلا أن التجربة كانت إيجابية بشكل عام.

في سياق مُتصل، استهدفت دراسة الفانز (2022) التعرف على وجهات نظر العاملين في ميدان رعاية الموهوبين حول أسلوب التعرف على الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين في الميدان التربوي وفقًا لمتغير نوع الجنس. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي والمنهج المقارن، واشتملت عينة البحث على 752 مشاركًا ومشاركة من مختلف فئات العاملين في رعاية الموهوبين. ولجمع البيانات، استخدمت الدراسة استبانة مكونة من 24 فقرة. أظهرت النتائج أن هناك مستوى عالٍ من الرضا بين المتخصصين حول الرعاية المقدمة للطلبة الموهوبين في وزارة التعليم بمختلف فئاتهم. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقييم أسلوب التعرف على الطلبة الموهوبين، حيث كانت النتائج تميل لصالح الإناث.

من جهة أخرى، أجرى عبدالله (2012) دراسة لتقييم أثر البرنامج الإثرائي الصيفي الثامن، المقدم من مؤسسة الملك عبد العزيز للموهبة والإبداع، على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الموهوبين في المملكة العربية



السعودية. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، حيث تم تطبيق اختبار التفكير الناقد على 44 طالبًا موهوبًا من مختلف إدارات التعليم. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والبعدي للمجموعة تُعزى للبرنامج، مما يشير إلى أن تأثيره على تنمية التفكير الناقد كان محدودًا. كما تبين أن الطلاب يمتلكون مستوى متوسطًا من التفكير الناقد، وأن أكثر المهارات استخدامًا لديهم هي الاستنباط، يليه التفسير، ثم معرفة الافتراضات، وتقويم المناقشات، وأخيرًا الاستنتاج.

التعليق على الدراسات السابقة:

تبرز هذه الدراسات تنوع الأساليب والمنهجيات في دراسة تأثير البرامج الإثرائية على الطلبة ذوي الموهبة، مما يوفر رؤى متعددة حول فاعليتها في تحقيق التطور الأكاديمي والمهني. ومن خلال تحليل نتائج هذه الدراسات، يمكن ملاحظة بعض الاتجاهات المشتركة التي تسلط الضوء على الأثر بعيد المدى لهذه البرامج ودورها في تشكيل المسارات المهنية والأكاديمية للطلبة ذوي الموهبة.

تشير نتائج الأبحاث إلى أن البرامج الإثرائية تلعب دورًا مهمًا في تعزيز التوقعات المهنية وتوافقها مع الواقع الوظيفي. فقد أظهرت دراستنا **Perrone et al. (2010)** و **Beckerle (2013)** أن المشاركين الذين استفادوا من هذه البرامج لديهم قدرة أكبر على تحقيق طموحاتهم المهنية، إلا أن بعض الفجوات لا تزال قائمة بين التوقعات والواقع العملي، مما يستدعي تطوير هذه البرامج بحيث تقدم دعمًا مستدامًا يمتد إلى ما بعد التعليم الأساسي. وفي السياق ذاته، ركزت دراسة **إبراهيم (2013)** على التأثير بعيد المدى للبرامج الإثرائية في المملكة العربية السعودية، حيث أكدت أن هذه البرامج تسهم في تنمية التفكير النقدي والاستقلالية لدى الطلبة، رغم التحديات التي قد تواجههم عند الانتقال إلى البيئات الجامعية والمهنية، من ناحية أخرى، كشفت دراستنا **Merolla & Serpe (2013)** و **Visessuvanapoom et al. (2024)** عن دور البرامج الإثرائية في تعزيز الهوية العلمية والانتماء المهني لدى الطلبة ذوي الموهبة، لا سيما في مجالات العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، والرياضيات (STEM) كما أوضحت هذه الدراسات أن الدعم الأسري والمدرسي يلعب دورًا محوريًا في تحفيز الطلبة على متابعة مساراتهم الأكاديمية والمهنية، مما يعكس أهمية توفير بيئات داعمة ومتخصصة. بالإضافة إلى ذلك، تناولت دراسة **Yu et al. (2020)** دور الدعم المادي والإرشادي في تمكين الطلبة ذوي الموهبة من الأسر ذات الدخل المحدود، حيث تبين أن هذا الدعم يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي ويزيد من فرصهم في متابعة مسارات مهنية ناجحة، مما يعكس أهمية تبني استراتيجيات دعم شاملة لضمان استفادة جميع الفئات من هذه البرامج.

وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين وتأثير البيئات الداعمة، كشفت دراسة **Napier et al. (2024)** أن تحقيق التميز المهني لا يعتمد فقط على التفوق الأكاديمي، حيث أظهرت النتائج أن الفتيات ذوات الموهبة يواجهن تحديات إضافية تؤثر على اختياراتهن المهنية، مما يشير إلى وجود عوامل اجتماعية وثقافية قد تعيق تطورهن في بعض المجالات. كما أكدت دراسة **الفانز (2022)** وجود تباينات بين الجنسين في تقييم أساليب التعرف على الطلبة ذوي الموهبة، حيث كانت النتائج تميل لصالح الإناث، مما يستدعي إعادة النظر في معايير وبرامج اكتشاف ورعاية الموهبة لضمان تحقيق العدالة في الفرص المقدمة لكلا الجنسين.

أما فيما يتعلق بفعالية البرامج الإثرائية وتفاوت تأثيرها، فقد أوضحت دراسة **Kim (2016)** أن نجاح هذه البرامج يعتمد إلى حد كبير على أهدافها وتصميمها، حيث أظهرت نتائج التحليل أن برامج السحب والتسريع تحقق تأثيرًا أكاديميًا أقوى مقارنة بالبرامج الإثرائية الأخرى، مما يؤكد ضرورة موازنة هذه البرامج مع احتياجات الطلبة لضمان تحقيق أقصى فائدة ممكنة. وعلى النقيض من ذلك، لم تجد دراسة **عبدالله (2012)** تأثيرًا كبيرًا للبرامج الإثرائية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة ذوي الموهبة في المملكة العربية السعودية، مما يثير تساؤلات حول آليات تصميم وتنفيذ هذه البرامج ومدى توافقها مع احتياجات الطلبة الفعلية.

بناءً على ما سبق، يتضح أن البرامج الإثرائية تلعب دورًا محوريًا في دعم تطور الطلبة ذوي الموهبة أكاديميًا ومهنيًا، إلا أن فعاليتها تعتمد بشكل كبير على طبيعة تصميمها ومدى تكاملها مع احتياجات الطلبة، بالإضافة إلى البيئة الداعمة التي تحيط بهم. لذا، فإن تطوير هذه البرامج ليشمل دعمًا مستدامًا وشاملاً من شأنه أن يسهم في تحقيق نتائج أكثر إيجابية على المدى الطويل.



استنادًا إلى الدراسات السابقة واستعراض الأدبيات ذات الصلة، فقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الأبحاث في عدة جوانب، مثل: صياغة مشكلة الدراسة الحالية وتحديد أهدافها وتساؤلاتها، وإعداد الإطار النظري من خلال توظيف المفاهيم الأساسية التي تناولتها الدراسات السابقة، وتصميم أداة البحث بالاعتماد على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، مثل دراسة إبراهيم (2013) و Perrone et al. (2010) كما تمت الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الحالية، مثل دراسة Visessuvanapoom et al. (2024) و Napier et al. (2024).

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: تركز الدراسة على التأثير طويل المدى لنوع البرامج الإثرائية وعددها على المسار المهني للطلبة ذوي الموهبة.
2. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 2024.
3. الحدود البشرية: تستهدف هذه الدراسة الطلبة الذين اجتازوا مقياس موهبة خلال فترة دراستهم للتعليم العام (المرحلة الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) وهم حاليًا في المرحلة الجامعية أو ما بعدها.
4. الحدود المكانية: تغطي هذه الدراسة الطلبة من ذوي الموهبة داخل المملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة:

اعتمد البحث في تحقيق أهدافه على المنهج الوصفي التحليلي، بهدف تحقيق فهم للظاهرة محل الدراسة. وقد تم اختيار هذا المنهج نظرًا لقدرته تحقيق هدف الدراسة، مما يتيح تقديم رؤية حول الأثر بعيد المدى لنوع وعدد البرامج الإثرائية على المسار المهني للطلبة ذوي الموهبة في المملكة العربية السعودية. تم تنفيذ البحث من خلال جمع البيانات الكمية باستخدام استبانة مصممة خصيصًا لهذا الغرض، حيث شملت عينة مكونة من 396 مشاركًا من الطلبة ذوي الموهبة. يهدف التحليل الكمي إلى الكشف عن الأنماط والعلاقات بين المتغيرات المختلفة، مثل عدد البرامج الإثرائية التي التحق بها المشاركون، وطبيعتها، وتأثيرها على مساراتهم المهنية. تمت معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، بما يتيح تفسير النتائج بطريقة علمية ودقيقة، واستخلاص استنتاجات تدعم فهم العلاقة بين البرامج الإثرائية والمسار المهني للطلبة ذوي الموهبة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بدأت الدراسة بجمع البيانات الكمية من خلال استبانة، حيث بلغ عدد المستجيبين 406 مشاركًا. تم استهداف العينة بالتواصل مع بعض إدارات الموهوبين في المملكة لنشر رابط الاستبانة. بعد ذلك، تم التواصل هاتفياً مع عدد من المستجيبين الذين أدرجوا أرقام هواتفهم في الاستبانة، وطلب منهم المساعدة في إيصال رابط المشاركة إلى أقرانهم المستهدفين، مما ساعد بشكل ملحوظ في الوصول إلى العينة المطلوبة. ولم يتم نشر رابط الاستبانة في أي وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي حفاظاً على دقة ونوعية العينة المشاركة. بعد ذلك قامت الدراسة بتفقيح البيانات واستبعاد الاستجابات غير السليمة أو غير المكتملة، ليصبح العدد النهائي للمشاركين 396 مشاركًا.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع البحث من حوالي 71,631 طالبًا وطالبة من المجتازين لمقياس موهبة والمشاركين في البرامج الإثرائية (جدول 1)، وفقًا لما أشار إليه موقع موهبة حول أعداد المشاركين التراكمية من بداية كل برنامج وحتى تاريخ 2022/4/3. تضم هذه الأعداد مشاركة الطلاب في مجموعة متنوعة من البرامج الموجهة لذوي الموهبة. بلغ عدد المشاركين في برنامج فصول موهبة نحو 22,355 طالبًا، وهو البرنامج الذي يهدف إلى دعم الطلاب الموهوبين في مجالات دراستهم الأكاديمية. بينما في برنامج موهبة الإثرائية المهاري، الذي يركز على تعزيز المهارات العملية لدى الطلاب، شارك 2,504 طلاب. أما في برنامج موهبة الإثرائية البحثي، الذي يهدف إلى تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلاب، فقد شهد مشاركة 1,395 طالبًا. أما برنامج موهبة المتقدم في العلوم



والرياضيات، والذي يسعى إلى تعزيز قدرات الطلاب في هذين المجالين الأساسيين، فقد شارك فيه 5,361 طالبًا. وأخيرًا، كان برنامج موهبة الإثرائي الأكاديمي هو الأكثر استقطابًا للطلاب، حيث بلغ عدد المشاركين فيه 40,016 طالبًا. بذلك، بلغ إجمالي عدد المشاركين في هذه البرامج الإثرائية مجتمعة 71,631 طالبًا، مما يعكس التوجه الكبير نحو تطوير مهارات الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

جدول 1. توزيع مجتمع البحث حسب البرامج الإثرائية

م	نوع البرنامج	عدد الطلبة المشاركين
1	برنامج فصول موهبة	22355
2	برنامج موهبة الإثرائي المهاري	2504
3	برنامج موهبة الإثرائي البحثي	1395
4	برنامج موهبة المتقدم في العلوم والرياضيات	5361
5	برنامج موهبة الإثرائي الأكاديمي	40016
	المجموع	71631

المصدر: موقع موهبة <https://www.mawhiba.org>

عينة الدراسة

تم تحديدها من خلال عملية حصر معلومات الفئة المستهدفة عبر التواصل مع بعض الإدارات المعنية بالموهوبين للحصول على بيانات الاتصال بهم. بعد الحصول على بعض المعلومات، تم إرسال رسائل تواصل تحت المستهدفين على المشاركة في الدراسة. ولزيادة إمكانية الوصول إلى الفئة المستهدفة، استخدم الباحث طريقة "كرة الثلج" التي تعتمد على توسيع دائرة المشاركة عن طريق الإحالات من المشاركين الأوائل.

وفي مرحلة تالية، تم التواصل هاتفياً مع عدد من المستجيبين الذين أدرجوا أرقام هواتفهم في الاستبانة، وطلب منهم المساعدة في تزويد الباحث بأسماء وأرقام هواتف للأفراد الذين يعرفونهم من الفئة المستهدفة. هذا ساعد بشكل ملحوظ في توسيع قاعدة المشاركة، مما أتاح الوصول إلى العدد المستهدف. كانت هذه الخطوة ذات أثر إيجابي كبير في زيادة أعداد المستجيبين للمشاركة في الاستبانة، حيث بلغ عددهم 396 مشاركة.

وفيما يتعلق بتفاصيل العينة، تم تصنيف أفراد عينة البحث وفقاً لخصائصهم الشخصية والبيئية، كما تم تضمين متغيرات متعددة تتعلق بالتركيب الاجتماعي والديموغرافي للمشاركين.

وصف عينة الاستبانة

تضمنت عينة البحث 396 مشاركاً، حيث بلغت نسبة الإناث 54.8% من إجمالي العينة، وهو ما يعادل 217 أنثى. أما الذكور، فقد شكلوا 45.2% من العينة، حيث بلغ عددهم 179 مشاركين. تم توزيع عينة البحث البالغ عددها 396 مشاركاً على أربع فئات عمرية رئيسية. شكلت الفئة العمرية 20-24 سنة النسبة الأكبر من المشاركين، حيث بلغت 47.7% من العينة بواقع 189 مشاركاً. تلتها الفئة العمرية 25-29 سنة بنسبة 41.9% من العينة، أي ما يعادل 166 مشاركاً. أما الفئة العمرية 30-34 سنة، فقد ضمت 3 مشاركين فقط بنسبة 0.8%، في حين شملت الفئة العمرية 35-39 سنة 8 مشاركين بنسبة 2.0%. تعكس هذه النتائج هيمنة الفئات العمرية الشابة (20-29 سنة) على عينة الدراسة (جدول 2).

جدول 2. وصف عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس والفئة العمرية

النسبة	العدد	الجنس
54.80%	217	أنثى
45.20%	179	ذكر



الفئة العمرية		
47.7	189	24 - 20
41.9	166	25 - 29
0.8	3	30 - 34
2	8	35 - 39
100	396	المجموع

المصدر: عينة الدراسة.

توزعت عينة الدراسة على مجموعة متنوعة من المسارات المهنية والتخصصات الجامعية كما هو وارد في جدول 3، مما يعكس التنوع الأكاديمي والمهني للمشاركين. جاء مجال الطب والرعاية الصحية في المرتبة الأولى، حيث شكّل 44.4% من العينة، ما يعادل 176 مشاركاً، مما يشير إلى الاهتمام الكبير بهذا التخصص بين المشاركين. تبعه مجال إدارة الأعمال بنسبة 15.2%، بواقع 60 مشاركاً، يليه مجال العلوم الحاسوبية بنسبة 14.9%، حيث بلغ عدد المشاركين فيه 59 مشاركاً.

أما مجال الهندسة، فقد سجل نسبة 9.8% من العينة، بواقع 39 مشاركاً، في حين مثل مجال القانون والشريعة 8.1%، حيث شارك فيه 32 فرداً. كما شملت العينة تخصصات أخرى بنسب أقل، حيث سجل مجال العلوم الطبيعية نسبة 2.8% (11 مشاركاً)، بينما بلغ عدد المشاركين في مجال الآداب واللغات 10 أفراد، ما يعادل 2.5% من العينة. أما مجال السياحة والفندقة، فقد بلغت نسبة المشاركين فيه 1.0% (4 مشاركين)، في حين توزعت نسبة 0.5% على كل من مجالي الاتصال والإعلام، والزراعة والبيئة، بواقع مشاركين اثنين لكل مجال. أخيراً، كانت نسبة 0.3% من العينة مكونة من مشارك واحد لم يحدد مجاله أو لم يكمل دراسته، مما يعكس التفاوت في المسارات الأكاديمية والمهنية بين أفراد العينة، ويعزز من شمولية نتائج الدراسة لمختلف التخصصات.

جدول 3. وصف عينة الدراسة وفقاً لمتغير مجال المسار المهني

النسبة	العدد	المسار المهني/التخصص الجامعي
15.2	60	مجال إدارة الأعمال
2.5	10	مجال الآداب واللغات
.5	2	مجال الاتصال والإعلام
.5	2	مجال الزراعة والبيئة
1.0	4	مجال السياحة والفندق
44.4	176	مجال الطب والرعاية الصحية
14.9	59	مجال العلوم الحاسوبي
2.8	11	مجال العلوم الطبيعية
8.1	32	مجال القانون والشريعة
9.8	39	مجال الهندسة
.3	1	مجال غير محدد/غير مكتمل
100.0	396	المجموع

المصدر: عينة الدراسة.

يوضح توزيع المشاركين في الدراسة وفقاً لمتغير المشاركة في البرامج الإثرائية تبايناً واضحاً بين الأفراد الذين خاضوا هذه التجربة وأولئك الذين لم يشاركوا فيها (جدول 4). فقد أشار 244 مشاركاً، ما يعادل 61.6% من العينة، إلى أنهم سبق لهم الانخراط في برامج إثرائية، مما يعكس اهتماماً كبيراً بهذه البرامج ودورها في تنمية المهارات والمعرفة لدى الطلبة الموهوبين.



في المقابل، أفاد 152 مشاركاً، بنسبة 38.4%، بأنهم لم يشاركوا في أي من هذه البرامج. تعكس هذه النسبة وجود فئة من المهوبين لم تتح لهم فرصة الاستفادة من البرامج الإثرائية، وهو ما قد يطرح تساؤلات حول العوامل المؤثرة في الوصول إلى هذه البرامج ومدى تأثيرها على المسار الأكاديمي والمهني للمشاركين.

جدول 4. وصف عينة الدراسة وفقاً لمتغير المشاركة في البرامج الإثرائية

النسبة	العدد	المشاركة في البرامج الإثرائية
61.6	244	نعم
38.4	152	لا
100	396	المجموع

المصدر: عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

الاستبانة: اعتمد البحث في إعداد أداة الاستبانة على منهجية دقيقة لضمان جودتها وموثوقيتها، حيث استندت عملية إعدادها إلى مراجعة عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بأهداف البحث. وقد خضعت الاستبانة لمراحل تحكيم متعددة للتأكد من دقة صياغتها ومدى وضوحها. ففي المرحلة الأولى، تم عرضها على سبعة من المختصين في مجال المهوبة، حيث قدموا ملاحظاتهم حول بعض البنود، ما استدعى تعديلها لضمان وضوح الأسئلة ودقتها. وفي المرحلة الثانية، خضعت الاستبانة لتحكيم إضافي من قبل ستة محكمين يحملون درجة أستاذ مشارك، وقد ركزت ملاحظاتهم على توحيد المصطلحات وإضافة بعض الخيارات الإضافية لتوسيع نطاق الاستجابات المحتملة. وبناءً على هذه المراجعات، أُجريت التعديلات اللازمة لضمان توافق الأداة مع أهداف الدراسة وتحقيق أقصى قدر من الدقة في جمع البيانات.

بعد استكمال التحكيم، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بهدف اختبار مدى وضوح الأسئلة وكفاءة النظام التقني في دعم عملية الاستبانة. وقد أتاحت هذه الخطوة للباحث فرصة التحقق من جاهزية الاستبانة قبل تعميمها على العينة الأساسية. وبعد التأكد من دقة الأداة، تم توزيعها على المشاركين المستهدفين من خلال التعاون مع عدد من مسؤولي إدارات المهوبين في إدارات التعليم، لضمان الوصول الفعال إلى المشاركين وجمع البيانات المطلوبة بشكل منظم ومنهجي، مما يعزز موثوقية نتائج الدراسة.

وتألفت الاستبانة من خمسة أقسام رئيسية، حيث احتوى كل قسم على مجموعة من الأسئلة المصممة لجمع بيانات شاملة حول المشاركين في الدراسة. شمل القسم الأول البيانات الشخصية مثل الجنس، العمر، والحالة الاجتماعية، بينما ركز القسم الثاني على المعلومات التعليمية الأساسية، بما في ذلك معدل الثانوية العامة، اختبار القدرات العامة، والاختبار التحصيلي، بالإضافة إلى تفاصيل حول اجتياز اختبار مقياس مهوبة. تناول القسم الثالث البرامج الإثرائية التي شارك فيها الأفراد، متضمناً معلومات حول اسم البرنامج، مجاله، مدته، والمرحلة الدراسية التي تم الالتحاق بها، إلى جانب مستوى الرضا عن المشاركة. أما القسم الرابع، فقد تضمن أسئلة متعلقة بالحياة الجامعية، مثل اسم الجامعة، التخصص، طريقة اختيار التخصص، مدى الرضا عنه، ومعدل التخرج. وأخيراً، ركز القسم الخامس على المسار المهني للمشاركين، متناولاً نوع العمل الحالي، المسمى الوظيفي، علاقة العمل بالتخصص الجامعي، ومدى الرضا عن المسار المهني. تم تصميم الاستبانة بأسلوب يجمع بين الأسئلة المفتوحة والمغلقة ذات البدائل المحددة، حيث تم استخدام مقياس "ليكرت" الخماسي لقياس الرضا عن البرامج الإثرائية، التخصص الجامعي، والمسار المهني، مما أتاح جمع بيانات كمية ونوعية تساهم في تحقيق أهداف الدراسة بدقة وموضوعية.

صدق وثبات أداة الدراسة:

بعد إعداد الاستبانة بصيغتها الأولية، عُرضت على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين لمراجعة مدى صلاحيتها وإرتباطها بأهداف الدراسة (كما هو موضح آنفاً)، إضافةً إلى التحقق من سلامتها اللغوية. وبناءً على ملاحظاتهم، أُجريت التعديلات اللازمة لتعزيز وضوح الأسئلة ودقتها، بما يتوافق مع آراء الأغلبية، ولضمان



موثوقية الأداة البحثية، تم إجراء اختبار الثبات من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من عشرة أفراد، ثم إعادة تطبيقها بعد أسبوعين. وباستخدام معادلة كوبر، بلغت نسبة الاتفاق 0.98، مما يشير إلى مستوى ثبات عالٍ يعكس دقة الأداة البحثية ومدى اتساقها.

أساليب المعالجة الإحصائية: اعتمد البحث في تحقيق أهدافه على عدد من الأساليب البحثية أهمها:

اختبار كاي تربيع (χ^2): استخدم هذا الاختبار لقياس العلاقة بين المتغيرات الفئوية، مثل الجنس والمستوى التعليمي والمسار المهني، مما يتيح تحليل مدى الارتباط بينها بدقة وموثوقية.

النتائج البحثية ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء من الدراسة مناقشة أهم النتائج التي توصل إليها البحث الحالي المتعلقة بالتأثير طويل المدى لنوع وعدد البرامج الإثرائية على المسار المهني للطلبة ذوي الموهبة؟

وللإجابة عن هذا السؤال الرئيسي قامت الدراسة بتقسيمه إلى ثلاث أسئلة فرعية لتوفير تحليل شامل ومفصل حول العوامل المختلفة التي قد تؤثر على العلاقة بين البرامج الإثرائية والمسار المهني. يهدف كل سؤال فرعي إلى استكشاف جوانب محددة من هذا التأثير لضمان تغطية كافة الأبعاد ذات الصلة.

السؤال الفرعي الأول: هل يوجد ارتباط بين نوع البرامج التي شارك فيها ذو الموهبة ومسارهم المهني؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد استندت الدراسة إلى أداة الاستبانة التي شارك فيها 396 مشاركاً، من بينهم 244 شاركوا في برامج إثرائية، وهم الفئة المستهدفة للإجابة عن هذا السؤال. بعد فرز الاستجابات، وجدت الدراسة 63 مسمى لمسار مهني وفقاً لإجابات المشاركين. قام الباحث بعد ذلك بتصنيف هذه المسميات ووجد أنها تنتمي جميعها إلى 10 مجالات مهنية، كما هو موضح في الجدول 5. تمت مقارنة هذه المجالات بنوع البرامج الإثرائية التي شارك فيها المشاركون. وباستخدام اختبار كاي تربيع بهدف التحقق من وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية.

جدول 5. الارتباط بين نوع البرامج التي شارك فيها ذو الموهبة ومسارهم المهني

مجال المسار المهني	نوع البرنامج الإثرائي							مجموع	كاي تربيع	مستوى الدلالة
	بحثي	طبي	علمي	فني	لغوي	متنوع باكثر من مجال				
إدارة الأعمال	0	1	20	0	0	8	29	281.467	*	0.000
الآداب واللغات	2	0	0	0	0	0	2			
الاتصال والإعلام	0	0	1	1	0	0	2			
الزراعة والبيئة	0	0	0	0	0	2	2			
الطب والرعاية الصحية	0	1	81	0	0	33	115			
العلوم الحاسوبية	2	0	27	0	0	8	37			
العلوم الطبيعية	0	0	9	0	0	0	9			
القانون والشريعة	0	0	14	0	0	5	19			
الهندسة	0	0	22	0	2	4	28			
غير محدد	0	0	0	0	0	1	1			
المجموع	4	2	174	1	2	61	244			

المصدر: التحليل الإحصائي لعينة الدراسة.

تُظهر النتائج في جدول 5 أن توزيع البرامج الإثرائية عبر المجالات المهنية المختلفة يعكس اتجاهات واضحة في اختيار الطلاب الموهوبين لمساراتهم المهنية. يحتل مجال الطب والرعاية الصحية المرتبة الأولى من حيث عدد البرامج الإثرائية، حيث بلغ إجمالي عدد البرامج فيه 115 برنامجاً، وهو ما يشير إلى اهتمام كبير بهذا المجال. يليه مجال العلوم الحاسوبية بإجمالي 37 برنامجاً، ثم إدارة الأعمال بعدد 29 برنامجاً، ومجال الهندسة الذي



يحتوي على 28 برنامجًا. في المقابل، نجد أن مجالات مثل القانون والشريعة، العلوم الطبيعية، الآداب واللغات، الاتصال والإعلام، والزراعة والبيئة، تحظى بعدد أقل من البرامج، مما قد يشير إلى اهتمام أقل بها أو توفر فرص محدودة للطلاب في هذه التخصصات.

من الناحية الإحصائية، أظهر اختبار كاي تربيع وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية بين نوع البرنامج الإثرائي والمسار المهني المختار. حيث بلغت قيمة كاي تربيع 281.467 معنوي إحصائياً عند مستوى دلالة 0.000، مما يعني أن العلاقة بين المتغيرين ليست عشوائية، بل هناك تأثير واضح لنوع البرنامج الإثرائي على تحديد المسار المهني للطلاب. يشير ذلك إلى أن الطلاب الذين يشاركون في برامج إثرائية ضمن مجالات معينة يميلون إلى اختيار مسارات مهنية تتوافق مع هذه البرامج، وهو ما يعزز دور البرامج الإثرائية في توجيه مساراتهم المستقبلية.

تُفسر هذه العلاقة من خلال التركيز العالي للبرامج العلمية في بعض المجالات، مثل الطب، الهندسة، والعلوم الحاسوبية، حيث يبدو أن هذه البرامج تسهم بشكل مباشر في توجيه الطلبة نحو هذه المسارات المهنية. كما أن تنوع بعض البرامج واحتوائها على أكثر من مجال يشير إلى أهمية تصميم برامج متعددة التخصصات، تتيح للطلبة فرصة اكتساب خبرات متنوعة، مما يعزز من خياراتهم المهنية، ومع ذلك، قد تكون هناك عوامل أخرى مؤثرة، مثل الميول الشخصية والتوجيه المهني، والتي تتطلب مزيداً من الدراسة لمعرفة مدى تأثيرها مقارنةً بنوع البرنامج الإثرائية.

وبذلك، تسهم الإجابة عن السؤال الفرعي الأول في تحقيق الهدف الأول من أهداف الدراسة، المتمثل في تقييم تأثير نوع البرامج الإثرائية على المسار المهني للطلبة ذوي الموهبة. ويتم ذلك من خلال تحليل دور هذه البرامج في توجيه الاتجاهات المهنية للمشاركين وتعزيز المهارات المطلوبة في سوق العمل، مما يتيح فهماً أعمق للعلاقة بين طبيعة البرامج الإثرائية والمسارات المهنية المستقبلية للطلبة ذوي الموهبة.

السؤال الفرعي الثاني: هل يوجد ارتباط بين عدد البرامج التي شارك فيها ذو الموهبة ومسارهم المهني؟

وتتيح الإجابة عن هذا السؤال للدراسة فرصة لتحقيق هدفها الثاني، الذي يتمثل في تحديد العلاقة بين عدد البرامج الإثرائية ووضوح المسار المهني. لذا، يتم قياس مدى تأثير عدد البرامج الإثرائية على قدرة الطلبة ذوي الموهبة في اتخاذ قرارات مهنية واضحة ومحددة، مما يساهم في تقديم توجيه مهني أكثر فعالية وتطوير استراتيجيات داعمة لتعزيز مساراتهم المهنية في المستقبل.

وللإجابة عن السؤال الثاني استندت الدراسة إلى تحليل استجابات 244 مشاركاً ممن التحقوا بالبرامج الإثرائية، أظهرت النتائج (جدول 6) تبايناً في توزيع المشاركين وفقاً لعدد البرامج التي التحقوا بها والمسارات المهنية التي اختاروها. احتل مجال الطب والرعاية الصحية الصدارة من حيث عدد المشاركين، حيث بلغ عددهم 115 مشاركاً، تلاه مجال العلوم الحاسوبية بـ 37 مشاركاً، ثم إدارة الأعمال بـ 29 مشاركاً، في حين توزعت بقية المشاركات على مجالات الهندسة، القانون والشريعة، العلوم الطبيعية، الآداب واللغات، الاتصال والإعلام، والزراعة والبيئة، مع وجود بعض المشاركين في مجالات غير محددة. أما من حيث عدد البرامج التي التحق بها كل مشارك، فقد لوحظ أن الغالبية العظمى من المشاركين التحقوا ببرنامج إثرائي واحد (119 مشاركاً)، بينما التحق 74 مشاركاً ببرنامجين، و 37 مشاركاً بثلاثة برامج، و 10 مشاركين بأربعة برامج، في حين كان هناك 2 مشاركين فقط في كل من خمسة وستة برامج.

مستوى الدلالة	قيمة كاي تربيع	المجموع	عدد البرامج الإثرائية						
			6	5	4	3	2	1	
0.766	37.853	29	0	0	0	0	10	19	مجال إدارة الأعمال
		2	0	0	0	0	0	2	مجال الآداب واللغات
		2	0	0	0	0	0	2	مجال الاتصال والإعلام
		2	0	0	0	0	0	2	مجال الزراعة والبيئة
		115	2	2	3	22	35	51	مجال الطب والرعاية



								الصحة	
								مجال العلوم الحاسوبية	
		37	0	0	4	4	11	18	
		9	0	0	1	0	3	5	
		19	0	0	0	6	3	10	
		28	0	0	2	5	12	9	
		1	0	0	0	0	0	1	
		244	2	2	10	37	74	119	
									المجموع

المصدر: التحليل الإحصائي لعينة الدراسة.

عند اختبار العلاقة الإحصائية بين عدد البرامج الإثرائية التي شارك فيها الطلبة ذوو الموهبة والمسارات المهنية التي اختاروها باستخدام اختبار كاي تربيع، بلغت القيمة 37.853 عند مستوى دلالة 0.766، مما يشير إلى أن العلاقة بين عدد البرامج الإثرائية والمسار المهني ليست ذات دلالة إحصائية قوية. وهذا يعني أن عدد البرامج التي شارك فيها الطالب لا يبدو أنه يؤثر بشكل جوهري على اختياره للمسار المهني.

وتعكس هذه النتائج أن هناك عوامل أخرى قد تلعب دورًا أكثر تأثيرًا في اختيار المسارات المهنية، مثل ميول الطالب الشخصية، البيئة التعليمية، التوجيه الأكاديمي، أو فرص سوق العمل. لذا، قد يكون من المفيد إجراء تحليلات أكثر تعمقًا، مثل تحليل الانحدار اللوجستي، لفهم مدى تأثير كل من عدد ونوع البرامج الإثرائية على المسار المهني للطلبة ذوي الموهبة، مما قد يساهم في تحسين توجيههم وتعزيز أثر البرامج الإثرائية على مستقبلهم المهني.

السؤال الفرعي الثالث: هل يوجد ارتباط بين المسار المهني الذي اختاره ذوو الموهبة ونوع الجنس؟

يسعى السؤال الفرعي الثالث إلى تقديم إجابات منطقية حول هدف الدراسة المتعلق باستكشاف الفروقات بين الجنسين في تأثير البرامج الإثرائية على المسار المهني، من خلال تحليل الفروق في تأثير نوع وعدد البرامج الإثرائية بين الذكور والإناث. تشير البيانات إلى أن التوزيع بين الذكور والإناث في اختيار المسارات المهنية يختلف بين المجالات المختلفة. فقد بلغ إجمالي المشاركين في الدراسة 396 مشاركًا، منهم 217 أنثى و179 ذكرًا، ويلاحظ أن مجال الطب والرعاية الصحية استحوذ على النسبة الأكبر من المشاركين، حيث بلغ عددهم 176 مشاركًا، منهم 95 أنثى و81 ذكرًا. يليه مجال إدارة الأعمال، الذي شارك فيه 60 مشاركًا، موزعين بين 31 أنثى و29 ذكرًا. ثم يأتي بعد ذلك مجال العلوم الحاسوبية بإجمالي 59 مشاركًا، منهم 31 أنثى و28 ذكرًا (جدول 7).

على الجانب الآخر، نجد أن بعض المجالات كانت ذات تمثيل محدود جدًا، حيث لم تتجاوز المشاركة فيها أربعة أشخاص. فعلى سبيل المثال، لم يسجل أي ذكور في مجالات الاتصال والإعلام، الزراعة والبيئة، والسياحة والفندقة، بينما اقتصرت المشاركة فيها على عدد قليل من الإناث. أما المجالات الأخرى مثل القانون والشريعة، الهندسة، والعلوم الطبيعية، فقد أظهرت مشاركة متوازنة نسبيًا بين الجنسين، لكنها لم تكن بنفس مستوى الإقبال الذي شهدته مجالات مثل الطب أو إدارة الأعمال، عند تطبيق اختبار كاي تربيع لقياس العلاقة بين الجنس والمسار المهني، بلغت قيمته 8.405 عند مستوى دلالة 0.589، مما يشير إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية قوية بين المتغيرين. وهذا يعني أن اختيار المسار المهني لا يتأثر بشكل كبير بعامل الجنس، حيث تظهر البيانات توزيعًا متقاربًا بين الذكور والإناث في معظم المجالات. وبالتالي، تشير النتائج إلى أن العوامل المؤثرة في اختيار المسار المهني قد تكون أكثر ارتباطًا بالميول الشخصية، التوجيه الأكاديمي، أو الفرص المتاحة، وليس بالجنس بحد ذاته.



جدول 7. العلاقة بين المسار المهني الذي اختاره ذو الموهبة ونوع الجنس

مستوى الدلالة	كاي تربيع	المجموع	الجنس		مجال المسار المهني
			ذكور	إناث	
0.589	8.405	60	29	31	مجال إدارة الأعمال
		10	4	6	مجال الآداب واللغات
2		0	2	مجال الاتصال والإعلام	
2		0	2	مجال الزراعة والبيئة	
4		0	4	مجال السياحة والفندقة	
176		81	95	مجال الطب والرعاية الصحية	
59		28	31	مجال العلوم الحاسوبية	
11		5	6	مجال العلوم الطبيعية	
32		13	19	مجال القانون والشريعة	
39		19	20	مجال الهندسة	
1		0	1	مجال غير محدد	
		396	179	217	المجموع

المصدر: التحليل الإحصائي لعينة الدراسة.

انطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الفرعية الثلاثة المتعلقة بتأثير نوع وعدد البرامج الإثرائية على المسار المهني للطلبة ذوي الموهبة، بالإضافة إلى الفروق بين الجنسين في هذا التأثير، تبرز الحاجة إلى توسيع نطاق الفهم حول التأثيرات طويلة المدى لهذه البرامج، علاوةً على ذلك، أظهرت النتائج أن نوع البرامج الإثرائية له تأثير واضح في اختيار المسار المهني، في حين لم يكن لعدد البرامج التي شارك فيها الطلبة ارتباط كبير بتحديد المسار المهني. كما لم تكشف الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس واختيار المسار المهني.

وبناءً على هذه المعطيات، ركز الهدف الرابع من الدراسة على سد الفجوة البحثية المتعلقة بتأثير البرامج الإثرائية، من خلال تحليل تأثيراتها بعيدة المدى. وقد تضمنت عينة الدراسة طلبة ذوي موهبة شاركوا في برامج إثرائية خلال مراحلهم التعليمية المختلفة، بدءاً من التعليم الابتدائي وحتى التعليم الجامعي.

وقد كشفت النتائج عن دور محوري لنوع وعدد البرامج الإثرائية في تشكيل الاتجاهات المهنية للطلبة ذوي الموهبة. كما أظهرت أن عوامل أخرى، مثل التوجيه الأكاديمي والميول الشخصية، قد تكون مؤثرة أيضاً في اختيار المسار المهني. وبالتالي، تساهم هذه الدراسة في تقديم رؤية واضحة حول دور البرامج الإثرائية في دعم المسارات المهنية للطلبة ذوي الموهبة، مما يساهم في سد الفجوة البحثية حول التأثيرات طويلة المدى لهذه البرامج.

مناقشة النتائج:

تُظهر نتائج الدراسة الحالية توافقاً مع العديد من الدراسات السابقة التي تناولت تأثير البرامج الإثرائية على المسار المهني للطلبة ذوي الموهبة، مع وجود بعض الاختلافات التي تستدعي مزيداً من البحث لفهم العوامل المؤثرة في اختيار المسارات المهنية.



أثر نوع البرامج الإثرائية على المسار المهني

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن نوع البرنامج الإثرائي له تأثير واضح على اختيار الطلبة لمساراتهم المهنية، حيث تبين أن المشاركين في برامج إثرائية بمجالات محددة مثل الطب، الهندسة، والعلوم الحاسوبية يميلون إلى اختيار مسارات مهنية متوافقة مع هذه التخصصات. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **Merolla and Serpe (2013)**، التي أكدت أن البرامج الإثرائية تلعب دورًا جوهريًا في تعزيز الأداء الأكاديمي وتوجيه الطلبة نحو تخصصات STEM، كما أوضحت أن التجارب البحثية والتوجيه الأكاديمي يزيدان من فرص التحاقهم بالدراسات العليا في هذه المجالات. كذلك، أظهرت دراسة **Visessuvanapoom et al. (2024)** أن الدعم الأسري والمدرسي، إلى جانب عقلية النمو التي يتبناها الطلبة، يسهمان في تحفيزهم لمتابعة مجالات STEM، وهو ما يتماشى مع نتائج الدراسة الحالية التي تشير إلى أهمية العوامل البيئية في توجيه الطلبة نحو مسارات مهنية معينة.

وفي السياق ذاته، أكدت دراسة **Perrone et al. (2010)** أن الخلفيات الأكاديمية القوية التي امتلكها الأفراد الموهوبون أسهمت في تحقيق توقعاتهم المهنية بدقة، وهو ما يدعم الفرضية التي توصلت إليها الدراسة الحالية بأن البرامج الإثرائية التي تركز على مجالات محددة توفر فرصًا تعليمية متخصصة تعزز من احتمالية اختيار الطلبة لهذه المسارات لاحقًا. ومع ذلك، تُظهر الدراسة الحالية أن هناك حاجة إلى تصميم برامج متعددة التخصصات تمنح الطلبة خيارات متنوعة، مما قد يساعدهم على توسيع خياراتهم المهنية، وهي نقطة لم يتم التركيز عليها بوضوح في الدراسات السابقة.

أثر عدد البرامج الإثرائية على المسار المهني

خلافًا لأثر نوع البرامج الإثرائية، أظهرت الدراسة الحالية أن عدد البرامج التي شارك فيها الطلبة لا يبدو أنه يؤثر بشكل جوهري على اختيارهم للمسار المهني، حيث لم تكن العلاقة بين المتغيرين ذات دلالة إحصائية. تتماشى هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **Kim (2016)**، التي أوضحت أن تأثير البرامج الإثرائية يعتمد على الأهداف المرجوة منها، وليس على عددها فقط، حيث أكدت أن برامج التسريع الأكاديمي تحقق نتائج أكاديمية أقوى مقارنة بالبرامج الإثرائية العامة. كما تشير دراسة **Beckerle (2013)** إلى أن تصنيف الطلبة كموهوبين وتعريضهم لتجارب تعليمية متميزة يعزز من ثقتهم بأنفسهم ويسهم في توجيههم نحو مسارات مهنية ناجحة، لكن لم يكن هناك تركيز واضح على تأثير عدد البرامج في هذا السياق.

بناءً على هذه النتائج، قد يكون من الضروري التركيز على جودة البرامج الإثرائية ومحتواها بدلاً من عددها، حيث قد تكون البرامج التي توفر فرصًا بحثية ومهنية حقيقية أكثر تأثيرًا في تشكيل المسارات المهنية، وهو ما يستدعي مزيدًا من البحث باستخدام تحليلات إحصائية متقدمة مثل تحليل الانحدار اللوجستي لفهم العوامل الأكثر تأثيرًا في الاختيار المهني للطلبة.

أثر الجنس على اختيار المسار المهني

أظهرت الدراسة الحالية عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس والمسار المهني المختار، حيث كان التوزيع متقاربًا بين الذكور والإناث في معظم المجالات. تتماشى هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **Napier et al. (2024)**، التي أكدت أن التفاوت في تحقيق التميز المهني بين الجنسين لا يعود إلى اختلاف في الطموحات أو القدرات الأكاديمية، وإنما يتأثر بعوامل أخرى مثل البيئة الاجتماعية والتوقعات الثقافية. كما تشير دراسة **Yu et al. (2020)** إلى أن البرامج الإرشادية والموجهة للطلبة من الأسر ذات الدخل المحدود ساعدت في تعزيز ثقتهم بأنفسهم، مما يدل على أن التوجيه الأكاديمي قد يكون أكثر تأثيرًا من عامل الجنس في اختيار المسار المهني.

مع ذلك، تختلف نتائج الدراسة الحالية عن دراسة **الفانز (2022)**، التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقييم أساليب التعرف على الطلبة ذوي الموهبة، حيث كانت النتائج تميل لصالح الإناث. يشير ذلك إلى أنه على الرغم من عدم وجود تأثير مباشر للجنس على اختيار المسار المهني، فقد يكون هناك تأثير غير مباشر ناتج عن التوجهات المجتمعية أو السياسات التعليمية، وهو ما يستدعي البحث في تأثير العوامل الثقافية على قرارات الطلبة المهنية.



الخلاصة:

يقدم هذا البحث تحليلاً شاملاً للعلاقة بين البرامج الإثرائية والمسار المهني للطلبة ذوي الموهبة في المملكة العربية السعودية، حيث كشفت نتائج التحليل الإحصائي لعينة الدراسة البالغة 396 مشاركاً عن وجود تأثير معنوي واضح لنوع البرامج الإثرائية على المسار المهني للطلبة، وتجلي ذلك في قيمة كاي تربيع التي بلغت 281.467 عند مستوى دلالة 0.000، مما يؤكد أن جودة البرامج واختيارها يتماشيان مع الميول المهنية للطلبة. في المقابل، لم يظهر عدد البرامج تأثيراً ذا دلالة إحصائية على وضوح المسار المهني، حيث بلغت قيمة كاي تربيع 37.853 عند مستوى دلالة 0.766، مما يؤكد أن العمق النوعي للبرامج يتفوق على كميتها. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اختيار المسارات المهنية، إذ بلغت قيمة كاي تربيع 8.405 عند مستوى دلالة 0.589. وتتمثل القيمة المضافة للبحث في تقديمه لرؤية تحليلية شاملة حول تأثير البرامج الإثرائية في السياق السعودي، وتوثيقه للتوزيع المهني للموهوبين عبر مختلف التخصصات، إضافة إلى تحديده للعوامل المؤثرة في اختيار المسارات المهنية. كما قدم البحث أدلة علمية تؤكد أهمية التركيز على نوعية البرامج الإثرائية أكثر من عددها، ويؤسس لفهم أعمق لدور هذه البرامج في توجيه المسارات المهنية للموهوبين. وأظهرت النتائج أن مجال الطب والرعاية الصحية استحوذ على النسبة الأكبر من المشاركين بنسبة 44.4%، يليه مجال إدارة الأعمال بنسبة 15.2%، ثم مجال العلوم الحاسوبية بنسبة 14.9%. وتشير هذه التوزيعات إلى وجود توجه واضح نحو المجالات العلمية والتطبيقية. وبناءً على هذه النتائج، يوصي البحث بضرورة تصميم برامج إثرائية موجهة تتماشى مع متطلبات سوق العمل والتخصصات المهنية المستقبلية، مع التركيز على تحسين جودة البرامج وتنوع محتواها لتشمل مختلف المجالات العلمية والتقنية والإبداعية. كما يؤكد البحث على أهمية تعزيز آليات التوجيه الأكاديمي والتقييم طويل الأمد لضمان تحقيق أفضل النتائج على الصعيد الوظيفي للطلبة ذوي الموهبة، مع ضرورة توسيع نطاق الشراكات مع المؤسسات الأكاديمية وسوق العمل لضمان توافق البرامج مع احتياجات القطاعات المختلفة.

التوصيات:

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن اقتراح عدد من التوصيات أهمها:

1. تصميم برامج إثرائية موجهة تتماشى مع التخصصات المهنية المستقبلية، من خلال تنوع المحتوى ليشمل المجالات العلمية، التقنية، الإبداعية، وريادة الأعمال، مما يمنح ذوي الموهبة فرصاً أوسع لاستكشاف اهتماماتهم واتخاذ قرارات مهنية واعية.
2. تحسين جودة البرامج بدلاً من التركيز على عددها، عبر تقديم تجارب عملية وتطبيقية تُعزز من مهارات ذوي الموهبة وتوجههم نحو تخصصات مستدامة، مع مراعاة توفير بيئات تعلم مرنة تدعم التنوع في الميول والقدرات.
3. إيجاد آليات تقييم ومتابعة طويلة الأمد لقياس تأثير البرامج الإثرائية على المسارات المهنية، من خلال تحليل بيانات المشاركين، وتتبع توجهاتهم المهنية، وتطوير البرامج استناداً إلى الاحتياجات الفعلية لسوق العمل.
4. توسيع نطاق الشراكات مع المؤسسات الأكاديمية وسوق العمل لضمان توافق البرامج مع احتياجات القطاعات المختلفة، وتعزيز فرص التدريب والتوظيف لذوي الموهبة عبر توفير بيئات تطبيقية وتجارب مهنية حقيقية.
5. إعادة تصميم البرامج الإثرائية بحيث تشمل مزيجاً من التخصصات المختلفة، مما يتيح للطلبة فرصة استكشاف مجالات متنوعة قبل اتخاذ قراراتهم المهنية.
6. التركيز على تحسين جودة البرامج بدلاً من مجرد زيادة عددها، من خلال توفير تجارب بحثية وفرص تدريبية عملية تساعد الطلبة على تطوير مهارات تتماشى مع احتياجات سوق العمل. أخيراً، قد يكون من المفيد إجراء دراسات مستقبلية لاستكشاف تأثير العوامل الثقافية والاجتماعية على المسارات المهنية، خاصة في البيئات التي تخضع لسياسات تعليمية تميز بين الجنسين.



قيود البحث والدراسات المستقبلية

تُعد هذه الدراسة خطوة مهمة نحو فهم تأثير البرامج الإثرائية على المسار المهني لذوي الموهبة في المملكة العربية السعودية، ومع ذلك، فإنها تواجه بعض القيود التي قد تؤثر على تعميم النتائج. فإن الاعتماد على الاستبانات قد يحد من دقة النتائج في قياس التأثيرات بعيدة المدى للبرامج الإثرائية. كما لم تتناول الدراسة بشكل موسع تأثير هذه البرامج على الحياة المهنية بعد التخرج، مما يمثل فجوة بحثية تحتاج إلى مزيد من الاستقصاء. كذلك، لم يتم التطرق بالتفصيل إلى العوامل النفسية والاجتماعية، مثل الدعم الأسري والبيئة المدرسية، والتي قد تلعب دورًا أساسيًا في تعزيز أو تقليل فعالية هذه البرامج.

لذلك، يُوصى بأن تشمل الدراسات المستقبلية مناهج بحثية متنوعة، مثل الدراسات الطولية التي تتابع التأثيرات بعيدة المدى لهذه البرامج على المسارات الأكاديمية والمهنية.

كما يجب أيضًا مراعاة العوامل النفسية والاجتماعية، مثل التوجيه الأسري وضغوط البيئة المدرسية، لفهم مدى تأثيرها على استفادة ذوي الموهبة من البرامج الإثرائية. علاوة على ذلك، من الضروري دراسة الأبعاد الثقافية المحلية لتطوير برامج إثرائية تتماشى مع السياق السعودي، مما يعزز فعاليتها في تلبية احتياجات ذوي الموهبة. ويمكن كذلك إجراء دراسات مقارنة بين الطلبة الذين استفادوا من البرامج الإثرائية وأقرانهم الذين لم يحصلوا عليها، لفهم مدى تأثير هذه البرامج على تحقيق تقدمهم الأكاديمي والمهني.

المراجع

1. إبراهيم، أسامة محمد عبدالمجيد. (2013). التأثيرات بعيدة المدى للبرامج الإثرائية الصيفية بالمملكة العربية السعودية "دراسة كيفية" مجلة كلية التربية للدراسات التربوية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مج19(3)، 10-67. <https://2u.pw/UPNrJ15Z.67-10>
2. تليدي، حيان بن جبران بن مسفر والقصاص، خضر محمود. (2021). دور الجمعيات والمؤسسات الأهلية في رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها. المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط. 37(5)، 398-472. [10.21608/mfes.2021.173797.472-398](https://doi.org/10.21608/mfes.2021.173797.472-398)
3. الجغيمان، عبدالله بن محمد. (2019). الدليل العلمي لإرشاد الطلبة ذوي الموهبة نفسياً وأكاديمياً. دار قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.
4. الحربي، خليل بن عبدالرحمن والحربي، عيد بن رديني. (2017). مؤشرات الثبات باستخدام نظرية التعميم ومؤشرات صدق البناء لمقياس موهبة للإبداع. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 3، 425-441. <https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=267259>
5. حسين، جميل حسين. (2013). الطرق الشائعة التي يستخدمها المعلمون لاكتشاف الطلاب الموهوبين في المدارس الحكومية بمملكة البحرين. مجلة كلية التربية، 93(24)، 349-386. <https://search.mandumah.com/Record/406533>
6. رشاد، وليد. (2015). مفهوم رأس المال الاجتماعي. المجلة الاجتماعية القومية. 52(1)، 135-146. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-829623>
7. الصعيدي، رجا بنت يحيى والمطيري، مها بنت عوض. (2019). استخدام ميكانيكا اللعب في الكشف عن الموهوبين في محافظة جدة وأثره في مستوى أداء الطلبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18(13)، 167-179. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.R020319>
8. عادل عبدالله محمد. (2005). سيكولوجية الموهبة. دار الرشاد. <http://libsys.qattanfoundation.org:320/records/index/1/11818>
9. عبدالله، الرفاعي يحيى. (2012). أثر برنامج إثرائي صيفي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الموهوبين (دراسة شبه تجريبية على البرنامج الصيفي الثامن المقدم من مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة). مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، 2(1)، 45-45. <https://journals.jazanu.edu.sa/ojs/index.php/JUJHS/article/view/25.64>



10. عبدالنبي، محسن أحمد. (2014). فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات واتخاذ القرار لطلاب المرحلة الثانوية الموهبين. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، 33، 1-14142672. <https://doi.org/10.21608/MBSE.2014.14142672-1>.
11. العتيبي، مها عبدالله. (2020). واقع تطبيق برامج الإثراء وفق نموذج الواحة المقدمة للطلبة الموهبين بمدارس التعليم العام ومراكز الموهبين بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. 12(4)، 258-231. [10.33850/jasht.2020.101208](https://doi.org/10.33850/jasht.2020.101208).
12. الفائز، فهد سليمان. (2022). التعرف على الطلبة الموهبين في المملكة العربية السعودية: وجهة نظر المختصين في الميدان التربوي. مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس. 46(4)، 111-147. https://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://jfees.journals.ekb.eg/article_273612_acef95c0ca03ab9e0967a458eb9070ab.pdf.
13. فراش، مي صالح. (2024). الاتجاهات النظرية لرأس المال الاجتماعي. المجلة العربية للأدب والدراسات الإنسانية، 31(8)، 393-404. <https://doi.org/10.21608/ajahs.2024.350549>.
14. القريظي، عبد المطلب. (2014). الموهوبون والمتفوقون- خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. دار الفكر العربي.
15. هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2025). برنامج التعرف على الموهبين. <https://etec.gov.sa/ar/service/TalentedIdentification/servicegoal>.
16. Allen, K., Akinyanju, K., Milliken, T., Lorek, E., & Walker, T. T. (2011). Improving the pro-social skills of transitioning urban youth: A summer camp approach. *Middle School Journal*, 42(4), 14–22. <https://doi.org/10.1080/00940771.2011.11461770>
17. Almus, K., & Dogan, B. (2016). A study of summer school enrichment program in high-poverty urban public charter school. *Reading Improvement*, 53(1), 1–16. <https://link.gale.com/apps/doc/A449837248/AONE?u=anon~8e0a0d2b&sid=googleScholar&xid=1cd88b9c>.
18. Ambrose, D., Sriraman, B., & Cross, T. L. (2013). *The Roeper school: A model for holistic development of high ability*. Springer Science & Business Media. https://books.google.ie/books?id=gvbHBAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=holistic+experiance+of+gifted+students&hl=&cd=1&source=gbs_apiw
19. Beckerle, J. R. (2013). *The lifetime experiences of being labeled gifted: Case studies of adults who participated in a 1959 public school gifted program (Doctoral dissertation, Lindenwood University)*. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/openview/b0a82334644893e2e9a42aa57e0c80c9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
20. Berger, S. L. (2015). *The best summer programs for teens*. Sourcebooks Inc. https://books.google.ie/books?id=4t6ZCgAAQBAJ&pg=PT56&dq=features+of+gifted+summer+camps&hl=&cd=2&source=gbs_api
21. Booi, A. S., Haan, F., & Plug, E. (2017). Can gifted and talented education raise the academic achievement of all high-achieving students? (IZA Discussion Paper No. 10836). Institute of Labor Economics (IZA). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2988183>



22. Borland, J. H. (2009). Gifted education without gifted programs or gifted students: Differentiation of curriculum and instruction as an instructional model for gifted students. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for the education of gifted and talented students* (2nd ed., pp. 105–118). Creative Learning Press.
23. Coleman, L. J. (2001). A rag quilt: Social relationships among students in a special high school. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 164–173. <https://doi.org/10.1177/001698620104500302>
24. Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2nd ed.). Prufrock Press.
25. Cross, T. L., & Cross, J. R. (2021). *Suicide among gifted children and adolescents: Understanding the suicidal mind*. Routledge. 10.4324/9781003238348
26. Dai, D. Y. (2020). Rethinking human potential from a talent development perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(1), 19–37. <https://doi.org/10.1177/0162353219897850>
27. Feldhusen, J. F., & Clinkenbeard, P. R. (1981). Summer programs for the gifted: Purdue's residential programs for high achievers. *Journal for the Education of the Gifted*, 5(3), 178–184. <https://doi.org/10.1177/016235328100500305>
28. Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 60–74). Allyn & Bacon.
29. Golle, J., Zettler, I., Rose, N., Trautwein, U., Hasselhorn, M., & Nagengast, B. (2018). Effectiveness of a “grassroots” statewide enrichment program for gifted elementary school children. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(3), 375–408. <https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1402396>
30. Grantham, T. C. (2012). Eminence-focused gifted education: Concerns about forward movement void of an equity vision. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 215–220. <https://doi.org/10.1177/0016986212456074>
31. Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshalk, V. M. (2010). *Career management* (4th ed.). Cengage Learning. https://books.google.com/eg/books/about/Career_Management.html?id=FQoPkp7_PzIC&redir_esc=y.
32. Gubbels, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional, and attitudinal effects of a triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 378–397. <https://doi.org/10.1177/0162353214552565>
33. Hébert, T. P. (2021). Understanding the social and emotional lives of gifted students. Routledge. 10.4324/9781003239338.
34. Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147–174. <https://doi.org/10.1177/0016986217752107>



35. Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Psychological Assessment Resources. https://books.google.com.eg/books?hl=en&lr=&id=GE9OAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&ots=KObXBcYIZX&sig=C2C4rDkm1E6z5zcwpK6DoQ8hKc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.
36. Kaul, C. R., Johnsen, S. K., Witte, M., & Saxon, T. F. (2015). Critical components of a summer enrichment program for urban low-income gifted students. *Gifted Child Today*, 38(1), 32–40. <https://doi.org/10.1177/1076217514556533>
37. Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102–116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
38. Krumboltz, J. D., & Worthington, R. L. (1999). The school-to-work transition from a learning theory perspective. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 312–325.
39. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
40. Merolla, D. M., & Serpe, R. T. (2013). STEM enrichment programs and graduate school matriculation: The role of science identity salience. *Social Psychology of Education*, 16(4), 575–597. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9233-7>
41. Napier, R. D., Jarvis, J. M., Clark, J., & Halsey, R. J. (2024). Influences on career development for gifted adolescent girls in selective academic programs in Australia. *Gifted Child Quarterly*, 68(1), 49–64. <https://doi.org/10.1177/00169862231201604>
42. Nilles, K., Jolly, J. L., Inman, T. F., & Smutny, J. F. (2021). Success strategies for parenting gifted kids. Routledge. https://books.google.ie/books?id=I6xCEAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Summer+Enrichment+or+Just+Hanging+Out%3F:+What+Parents+should+Know+about+Extended+Learning+Opportunities&hl=&cd=1&source=gbs_api
43. Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. (2015). Talent development as a framework for gifted education. *Gifted Child Today*, 38(1), 49–59. [doi/pdf/10.1177/1076217514556531](https://doi.org/10.1177/1076217514556531)
44. Ozcan, D. (2017). Career decision-making of the gifted and talented. *South African Journal of Education*, 37(4), 1–8. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-c422489e0>
45. Perrone, K. M., Wright, S. L., Ksiazak, T. M., Crane, A. L., & Vannatter, A. (2010). Looking back on lessons learned: Gifted adults reflect on their experiences in advanced classes. *Roeper Review*, 31(2), 127–139. <https://doi.org/10.1080/02783191003587918>



46. Piirto, J. (1994). *Talented children and adults: Their development and education*. New York, NY: Macmillan.
47. Plucker, J. A., & Peters, S. J. (2020). *Excellence gaps in education: Expanding opportunities for talented students*. Harvard Education Press.
48. Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184. doi:10.1177/003172171109200821
49. Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
50. Rinn, A. N. (2006). Effects of a summer program on the social self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 65–75. <https://doi.org/10.4219/jsge-2006-682>
51. Sternberg, R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14(2), 109–137. doi:10.1080/1359813032000163807.
52. Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
53. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. doi:10.1177/1529100611418056.
54. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 176–188. doi:10.1177/0016986212456079.
55. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2018). Talent development as the most promising focus of giftedness and gifted education. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 231–245). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-015>
56. Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
57. VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 199–215. <https://doi.org/10.1177/001698620605000302>
58. VanTassel-Baska, J., & Reis, S. M. (Eds.). (2003). *Curriculum for gifted and talented students*. Corwin Press.
59. Visessuvanapoom, P., Kao-ian, S., & Pattapong, K. (2024). Gifted and talented students' intention to study and work in STEM fields: A multilevel structural equation modeling approach. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 45(3), 767-778. <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2024.45.3.08>



60. Wu, J., & Gentry, M. (2014). Summer residential program experiences as perceived by gifted Dine youth. *Journal of American Indian Education*, 53(2), 66–84. <https://doi.org/10.1353/jaie.2014.a798531>
61. **Yu, C. H., Kuo, C. C., Chen, Y. W., & Chu, C. C. (2020).** A retrospective survey on evaluating an enrichment program for socioeconomically disadvantaged gifted students. *Gifted Education International*, 36(2), 170-195. <https://doi.org/10.1177/0261429420914087>
62. **Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012).** Towards a systemic theory of gifted education: Connectedness and life skills development for all children. *High Ability Studies*, 23(1), 119–121. [doi:10.1080/13598139.2012.679121.406](https://doi.org/10.1080/13598139.2012.679121.406)