أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن

د. ثريا يونس دودين *
د. فتحي عبد الرحمن جروان **

* أستاذ مساعد/ تربية الموهوبين/ كلية الدراسات التربوية العليا/ جامعة عمان العربية للدراسات العليا/ عمان/ الأردن.
** أستاذ مساعد/ كلية الدراسات التربوية العليا/ جامعة عمان العربية للدراسات العليا/ عمان/ الأردن.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكوراً وإناثاً في الأردن، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (١٨٠) طالباً وطالبة، منهم واحد وتسعون من الطلبة المسرعين الذين كانوا قد تخطّوا بعض الصفوف في السنوات السابقة، والذين أمكن الوصول إليهم في محافظات الشمال والوسط والجنوب، وواحد وتسعون من الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. ولتحقيق أغراض الدراسة بُني مقياس دافعية التعلم، كما استخدم مقياس تقدير الذات للأعمار من ١٣– ١٧ المطّور للبيئة الأردنية من قبل الخطيب (٢٠٠٤) . وقد تحقق الباحثان من دلالات صدق هذين المقياسين وثباتهما، ثم طُبِّقا على أفراد الدراسة.

كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < ٠,٠٥$) لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < ٠,٠٥$) في مستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات تُعزى لاختلاف الجنس. لكن ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < ٠,٠٥$) في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

Abstract:

The present study aimed at investigating the effect of acceleration and enrichment programs on the learning motivation, achievement and self esteem of gifted students in the higher basic grades (seventh through tenth grade) in Jordan. The study sample consisted of (180) gifted students (males and females) , (91) of them are students who skipped grades in the previous years throughout Jordan. And (91) gifted and talented students who were enrolled in King Abdullah II Schools for Excellence.

The researchers developed an instrument for measuring learning motivation, and used the self- esteem instrument modified for the Jordanian environment by AL Khatieb (2004) . The two instruments were applied after their validity and reliability were found reasonable for the purpose of the study.

The results showed that there were statistically significant differences ($\alpha < 0.05$) in favor of the accelerated students in the levels of learning motivation, achievement and self- esteem. The results, however, showed that there were no statistically significant differences ($\alpha < 0.05$) in learning motivation and self- esteem related to the sex of the student. However, there were statistically significant differences ($\alpha < 0.05$) in the achievement level related to sex in favor of females.

مقدمة:

كان الاعتقاد السائد قديماً أن الدافعية للتعلم لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين فطرية، وترتبط بالقدرة العقلية العامة لدى الطالب. إلا أن العديد من الباحثين القدامى والمحدثين اثبتوا من خلال نتائج الدراسات الوافرة التي أجروها بهذا الصدد. أن الدافعية للتعلم، هي– اساساً– نتيجة لبيئة البيت الثرية، وللتدريب، وتتأثر بالتفاعل الاجتماعي المبكر، والسنوات العديدة من التعليم المنظم والمبرمج بشكل خاص لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين، مما دعا إلى الاهتمام بتطوير البرامج الخاصة التي تستثير قابلياتهم واستعداداتهم للتعلم، وبالتالي رفع مستوى التحصيل وتقدير الذات لديهم.

إن الإثراء والتسريع أسلوبان شائعا الاستخدام لتقديم فرص تعليمية متميزة نوعياً للطلبة الموهوبين والمتفوقين. ويشير الإثراء عموماً إلى التوسع الأفقي في المنهاج، أو إلى النشاطات التعليمية التي تضفي عمقاً واتساعاً على المنهاج العادي تبعاً لاحتياجات وقدرات الطفل. أما التسريع فهو تعمّق عمودي في المنهاج، ويشير إلى تقديم المحتوى، والمهارات بوقت مبكر، أو زيادة السرعة في تقديمها.

وتُظهر مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالإثراء والتسريع مزايا وسلبيات محتملة لكل منهما. وعموماً تبين أن التسريع يسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي عندما يخطط له بحرص وبشكل منظم، وعندما يتم تفريده تبعاً لخصائص المتعلم، كما أنه لا يوجد له آثار سلبية ملحوظة على التطور الانفعالي والاجتماعي. ومن المهم ملاحظة أن التسريع غير ملائم لجميع الطلبة الموهوبين. كما أظهر البحث أيضاً دعماً لفعالية الإثراء، لكن كثيراً من الباحثين يرون أنه مناسب لجميع الطلبة، وقد يكون بالنسبة للطلبة الموهوبين ليس أكثر من تكرار وتضخيم زائد للمنهاج العادي

(Riley, Beven, Broun, Bicknell, Caroll- Lind, Kearny, 2004).

هذا وقد تبين مؤخراً أن هناك حركة نشطة في بعض الدول العربية لاكتشاف الموهوبين، والتعرف على حاجاتهم، وتوفير العناية والتربية اللازمة لهم، بهدف توفير القيادات الفكرية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية من جهة، والوقوف أمام تيار هجرة العقول العربية إلى الدول الغربية من جهة أخرى (معاجيني، ٢٠٠٤) . وبناء على ذلك، طوّرت الأنظمة التربوية في بعض الأقطارالعربية أشكالاً عدة لرعاية هذه الفئة شملت: تطبيق نظام التسريع الأكاديمي، وإنشاء المراكز الريادية التي تنتهج أسلوب الإثراء بأشكاله، وتقديم منح لأوائل الدفعات في امتحانات نهاية المرحلة الثانوية، وعقد المسابقات السنوية على المستوى

العربي والقطري، وعقد المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية بهدف مناقشة موضوعات تتعلق بتنمية الموهبة والإبداع، وإنشاء المدارس الخاصة بالموهوبين، لاستقطاب الطلاب الذين يظهرون تحصيلاً عالياً، وقدرات إبداعية وعقلية استثنائية.

وفي الأردن تتنوع البرامج التربوية المتوافرة لتربية الطلبة الموهوبين على الرغم من حداثتها، والتي يمكن حصرها في أحد بديلين (التسريعية والإثرائية). **وقد اتخذت أساليب تجميع الطلبة والترتيبات الإدارية اللازمة لتقديم هذه البرامج أشكالاً عدة يمكن تلخيصها فيما يأتي:**

- مدارس مستقلة مثل مدرسة اليوبيل، ومدارس الملك عبدالله الثاني للتميز.
- المراكز الريادية الإثرائية.
- التسريع الأكاديمي (جروان، ٢٠٠٨).

وقد برزت مشكلة هذه الدراسة لتسليط الضوء على برامج التسريع، والإثراء المطبقة في الأردن، واستقصاء فعاليتها في تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين،

مشكلة الدراسة:

وضعت وزارة التربية والتعليم نظام التسريع عن طريق تخطي الصفوف موضع التنفيذ منذ العام الدراسي ١٩٩٧/ ١٩٩٨، وقد وُوفق على تسريع ما يزيد على ستمائة طالب وطالبة حتى الآن، إلا أن الذين سُرِّعوا فعلياً لا يتعدون ثلث هذا العدد، ويعود سبب ذلك إلى معارضة كثير من الآباء، والمربين لهذه العملية، نظراً لافتراضهم أن الطلبة المسرعين سوف يواجهون مشكلات تتعلق بمستوى تحصيلهم، ونضوجهم العاطفي، والاجتماعي، فيتدنى مفهوم الذات لديهم ويفقدون المتعة والدافعية للمدرسة.

وقد سعت الدراسة الحالية إلى تتبع الطلبة المسرّعين، والتعرف إلى مدى تأثير برنامج التسريع الذي تعرضوا له على تحصيلهم الدراسي، ودافعيتهم للتعلم وتقديرهم لذواتهم، ومقارنة النتائج الحاصلة مع تلك المحصلة من الطلبة الذين تعرضوا لبرامج إثرائية في المدارس الخاصة بالموهوبين، لمعرفة أي من هذين البرنامجين يترك آثاراً أكثر وضوحاً على الدافعية للتعلم، والتحصيل، وتقدير الذات لدى الموهوبين بشكل أكبر. **وبالتحديد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

١. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) في مستوى الدافعية للتعلم بين الطلبة الموهوبين المسرَّعين، وبين أقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية؟

٢. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في مستوى التحصيل الدراسي بين الطلبة الموهوبين المسرَّعين، وبين أقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية؟

٣. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في مستوى تقدير الذات بين الطلبة الموهوبين المسرَّعين، وبين أقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية؟

٤. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجات الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين المسرَّعين، وأقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية، تعزى لاختلاف الجنس؟

أهمية الدراسة ومسوغاتها:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من خلال البرامج التربوية المتوافرة في الأردن لتربية الطلبة الموهوبين، والتي تنحصر في بديلين (التسريع والإثراء) ، ومدى تأثيرها على متغيرات الدافعية للتعلم، وتقدير الذات، والتي تعدُّ من العوامل السيكولوجية المهمة في التعلم الصفي، والتي قد تزيد من تحصيل الطلبة الدراسي الذي هو الأكثر تأثراً بهذه المتغيرات.

وقد توفر المقارنة بين الآثار الناتجة عن برنامج التسريع على الدافعية للتعلم، والتحصيل، وتقدير الذات، وتلك الناتجة عن البرامج الإثرائية معلومات مهمة تساهم في توجيه المربين إلى التخطيط الجيد لهذه البرامج، والملاءمة بينها وبين احتياجات التلاميذ التعليمية والنفسية والاجتماعية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التحقّق من أثر برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم، وتقدير الذات، والتحصيل الدراسي للطلبة الموهوبين الذين سرِّعوا أو التحقوا بالبرامج الإثرائية في الأردن.
- التعرّف إلى الفروق بين أثر برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم، وتقدير الذات، والتحصيل الدراسي للطلبة الموهوبين الذين سرِّعوا أو التحقوا بالبرامج الإثرائية في الأردن.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

◄ **برنامج التسريع الأكاديمي: Academic Acceleration**

وهو النظام الإداري الذي يسمح للطالب الموهوب والمتفوق بتخطي صف أو صفين

دراسيين خلال المرحلة الأساسية، وفق المعايير والإجرءات التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم .

◄ **برنامج الإثراء التربوي: Educational Enrichment**

وهو البرنامج الدراسي الذي تقدمه مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، للطلبة الملتحقين بها، والذي يتضمن مقررات دراسية إضافية وخبرات غنية يفترض أنها تتلاءم مع احتياجات الطلبة الموهوبين في المجالات المعرفية والانفعالية والابداعية والنفسحركية.

◄ **الدافعية للتعلم: Learning Motivation**

وهي حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه، وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم (توق، قطامي، وعدس، ٢٠٠٣) ، وتقاس في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في استبانة الدافعية للتعلم التي قام الباحثان بإعدادها وتطبيقها على أفراد الدراسة.

◄ **تقدير الذات: Self –esteem**

وهو تعبير يشير إلى تقويم الفرد لذاته، ودرجة ثقته بقدرته وتميزه ونجاحه وقيمته، ويعكس تقدير الذات اتجاهاً نحو الذات، إما أن يكون إيجابياً (تقبل الذات) ، أو سلبياً (عدم تقبل الذات) ويقاس في هذه الدراسة من خلال الدرجة على مقياس تقدير الذات المطوَّر من قبل الخطيب (٢٠٠٤) .

◄ **التحصيل الدراسي: Achivement**

وهو معدل الطلبة التراكمي في جميع المواد في الفصل الأول من العام الدراسي٢٠٠٦/ ٢٠٠٧.

حدود الدراسة:

- اقتصرت عينة الطلبة المسرعين على من أمكن الوصول إليهم. كما اقتصرت عينة الطلبة الذين يتعرضون لبرامج إثرائية على مجموعة من طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز.
- تتحدد نتائج الدراسة بمدى دقة وملاءمة أدوات الدراسة المستخدمة في جمع البيانات.
- كما تتحدد نتائج الدراسة بمدى موضوعية أفراد الدراسة في إجاباتهم على أدوات الدراسة.
- عدم التعرض لدراسة اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور نحو التسريع والإثراء.

الإطار النظري:

يرى التربويون أن الطلبة الموهوبين يحتاجون إلى رعاية تربوية، وخدمات متمايزة عن البرامج والخدمات التقليدية المتوافرة في المدارس العادية. وكي يكون من الممكن تحقيق الوصول إلى برنامج يتحدى قدرات الطلبة الموهوبين، ويلبي احتياجاتهم، يجمع الطلبة الموهوبين مع أقرانهم من المتقدمين أكاديمياً من العمر الزمني نفسه، أو أنهم قد يلحقون مع طلبة أكبر منهم سناً. وقد قُبل التسريع والإثراء كخيارات مناسبة لتعليم الطلبة الموهوبين إلى حد كبير، كما طُوِّرت برامج كثيرة متنوعة تندرج تحت التصنيفين كليهما (Brody, 2004) . ويعتمد اتخاذ قرار حول تقديم الإثراء أو التسريع للطلبة الموهوبين على عوامل عدة تتضمن مستوى الطالب وقدرته العقلية العامة، واستعداده الأكاديمي، ونموه الطبيعي، والدعم المدرسي والأسري، وتنوع أنماط البرامج. (Olszewki- Kubilius & Li-burger- Weber, 2007)

التسريع: Acceleration

يُعدّ التسريع الأكاديمي من أقدم الممارسات التربوية المحددة التي ارتبطت بالطفل الموهوب والمتفوق، فقد وجدت برامج التسريع الأكاديمي للطلبة الموهوبين قبل أن تتبلور حركة القياس العقلي، وحركة تعليم الطفل الموهوب، وتشغل حيزاً كبيراً في الأدب التربوي. والتسريع الأكاديمي من أكثر الظواهر المثيرة للجدل في ميدان التربية والتعليم، نظراً للفجوة القائمة بين ما توصلت إليه الدراسات المختلفة عبر السنين، وبين ما يعتقده بعض المربين وأولياء الأمور حول الآثار المترتبة على برامج التسريع، ولاسيما فيما يتعلق بالجوانب الانفعالية والاجتماعية للفرد (جروان، ٢٠٠٨) .

فالمعارضون للتسريع يرون أنه يعمل على تقدم التلميذ في السلم التعليمي بوقت أسرع، إلا أنه يعرّض التطور الاجتماعي، الانفعالي، حتى العقلي لدى الطلبة للخطر. كما أنهم يؤكدون على أهمية العمر الزمني للطفل الذي يحتاج إلى التطور بين أقرانه الذين يعكسون مستوى تطوره الجسمي والانفعالي والاجتماعي. والتسريع– من خلال وجهة النظر هذه– ، قد يؤدي إلى اضطراب في أنماط الخبرة ومسارات النقل والترفيع المعتادة خلال سنوات ما قبل الجامعة.

أما مؤيدو التسريع فإنهم يميلون إلى عدم التأكيد على العمر الزمني، وبدلاً من ذلك يؤكدون على القابلية العقلية لدى الطالب، التي يجب عدم التضحية بها لصالح اعتبارات أخرى، ويرى المؤيدون لوجهة النظر هذه أن عدم الاهتمام بالإمكانات الكامنة للتعلم لدى

الطلبة قد تؤدي بحد ذاتها إلى مشكلات عدم التكيف. فالطلبة الموهوبون مختلفون أصلاً عن كثير من زملائهم في الصف العادي، وإجبارهم على كبت قدراتهم التعليمية قد يعوق تطورهم الانفعالي، والاجتماعي أكثر من أي ضغط قد يواجهونه بسبب التسريع (Mockay, 1994).

إن الطلبة الموهوبين أكثر تقدماً من أقرانهم العاديين ضمن العمر الزمني نفسه في جوانب مهمة كثيرة، ونسبة تطورهم ونضجهم أسرع مما هو متوقع، بحيث تضعهم في حالة عدم انسجام مع أقرانهم العاديين، ومع منهاج الصف العادي. وسيزداد الفرق بين مستوى نضجهم، وبين مستوى نضج أقرانهم من العمر الزمني نفسه كلما تقدموا في العمر، والتسريع لا يعمل على إكساب هؤلاء الطلبة معلومات أكثر في وقت أقل فقط، بل يكسبهم القدرة على التفكير بدرجة العمق، والتبصر نفسها لدى الطلبة الأكبر سناً، ولهذا يحتاج الطلبة إلى فرص تساعدهم على التقدم، ويحتاج كل منهم إلى نظام تعليمي يلائم مستواه وسرعته في التعلم. ويتطلب العمل اللازم لتحدي قدرات الطلبة، أن يبذلوا مزيداً من الجهد كي تنمو عقولهم. إذ ينتج عن التحدي القليل لقدراتهم ملل وتآكل للقدرة والدافعية (Ro-inson, 2006).

ومن الفوائد التي تحققها برامج التسريع للطلبة الموهوبين- كما يرى عدد من الباحثين- (**جروان،٢٠٠٨، سرور،٢٠٠٣** & NAGC, 2004; Southern, Jones, Stanly,1993;)

- تحسين مستوى الدافعية، والثقة بالنفس، والشعور بالإنجاز، وتحسين الاتجاهات نحو التربية والتعليم.
- التقليل من فرص الملل في المدرسة، ومنع الخمول العقلي جرّاء التعلم المتكرر عن طريق تقديم مستوى مناسب من المحتوى الذي يتحدى قدرات الطلبة الموهوبين، ويكسبهم- إضافة إلى ذلك- عادات دراسة جيدة تجنبهم تدني التحصيل.
- اختصار الفترة الزمنية اللازمة كي يكمل الطلبة الموهوبون البرامج المدرسية التقليدية، وإعدادهم للبدء في الإسهام المهني والإنتاجية المبكرة، مما يؤدي إلى زيادة الدخل القومي. كما أن التسريع يوفر التكلفة المالية، فتخطي صف مثلاً يوفر تكلفة سنة دراسية كاملة.
- تكييف سرعة التعليم وفق قدرة الطالب الموهوب.
- تسهيل عملية التعليم وإغناؤها بتقليل مدى الفروق الفردية بين الطلبة.
- إعطاء فرص أكبر للتأثير المتبادل بين عقول متقاربة المستوى.

♦ القضاء على المنافسة غير المتكافئة بين الطلبة سريعي التعلم وبطيئي التعلم، وما ينجم عنها من اتجاهات سلبية.

♦ فتح آفاق جديدة للتنمية القيادية لدى الطلبة العاديين بعد خلاصهم من تسلط الطلبة الموهوبين .

♦ توفير فرص أكبر للبحث الأكاديمي.

♦ لا يتطلب التسريع الأكاديمي– لا سيما القبول المبكر في المدرسة الأساسية أو الجامعة أو الترفيع الاستثنائي – ترتيبات إدارية أو فنية تؤثر على البرنامج المدرسي، كما أنه لا يتطلب خبرات خاصة من جانب المعلمين إضافة لما هو متوافر في المدرسة.

ويطبق التسريع الأكاديمي بأشكال متعددة أهمها:

١. القبول المبكر في الروضة أو الصف الأول: Early Entrance to KG or First Grade.

٢. الالتحاق الثنائي/ المتزامن: Concurrent/ Dual Enrollment

٣. تكثيف المنهاج: Curriculum Compression

٤. القبول المبكر في الكلية: Early Admission to College

٥. الترفيع الاستثنائي أو تخطي الصفوف: Grade Skipping

وقد بدأت وزارة التربية والتعليم الأردنية بتطبيق التسريع الأكاديمي عن طريق الترفيع الاستثنائي، أو تخطي الصفوف منذ استحداث قسم التربية الخاصة عام ١٩٩٧/ ١٩٩٩، بناء على توصية لجنة التخطيط بالوزارة. واستناداً إلى التعليمات الصادرة عن الوزارة، يسمح بتسريع الطلبة المتفوقين في الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثامن بحد أقصاه مرتين وفق معايير محددة، من أهمها: أن يكون التحصيل المدرسي ٩٥٪ فما فوق، ونسبة ذكاء على اختبار فردي لا تقل عن (١٣٥) ، وبموجب هذه المعايير يستطيع الطالب أن يتخطى صفين دراسيين في سنة واحدة. وتقوم وحدة الاختبارات والتشخيص بمراكز التميز بوزارة التربية والتعليم بمهمة تطبيق اختبارات الذكاء الفردية، والتوصية بالتسريع أو عدمه بناء على نتائج الطلبة في هذه الاختبارات (جروان، ٢٠٠٨) . وقد بلغ عدد الطلبة الذين قبلوا في برنامج التسريع الأكاديمي منذ البدء بتطبيقه (٦٠٢) طالب وطالبة حتى عام ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ (دبابنة، ٢٠٠٥) . وقد قبل في البرنامج خلال العام الدراسي (٢٠٠٦– ٢٠٠٧) خمسة وأربعون طالباً وطالبة.

الإثـــراء:

يعني الإثراء إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين، حتى تتلاءم مع احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والحسحركية. وقد تكون التعديلات أو الإضافات على شكل زيادة مواد دراسية لا تعطى للطلبة العاديين، أو بزيادة مستوى الصعوبة في المواد الدراسية التقليدية، أو التعمق في مادة أو أكثر من هذه المواد الدراسية. وبعبارة أخرى يقتصر الإثراء على إجراء تعديلات أو إضافات على محتوى المناهج أو أساليب التعليم أو نتاجات التعلم من دون أن يترتب على ذلك اختصار للمدة الزمنية التي تلزم عادة للانتهاء من مرحلة دراسية، أو انتقال الطلبة المستهدفين من صف إلى أعلى (جروان، ٢٠٠٨) .

لقد ذكر ساوثرن وجونز وستانلي (Southern, Jones, & Stanley,1993) بأن الإثراء يرتكز على فرضية هي: أن المنهاج العادي غير كاف لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين، ووصفوا الإثراء بأنه عملية تمتد خارج حدود المنهاج الرسمي. وأضافوا بأن تحسن المحتوى ينجم عن طريق التعمق، والبناء على المنهاج، والجدة، وكذلك عن طريق إضافة محتوى بمواصفات ومعايير محددة لا توجد عادةً ضمن المنهاج. وذكروا بأن التعديلات في المحتوى تجرى بالاعتماد على اهتمامات الطالب الفردية، وعلى الافتراض الذي يشير إلى أن الطلبة الموهوبين يستطيعون اتقان المنهاج العادي في مدى ٤٠– ٦٠ ٪ من الوقت اللازم للطالب العادي.

وتعد مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكيرالإبداعي، والمجموعات الصغيرة، أو الدراسة المستقلة، وغيرها، جزءاً من فلسفة الإثراء اعتماداً على الاعتقاد بأن الطلبة الموهوبين والمتفوقين يجب أن يكونوا منتجين للمعرفة (Ministry Of Education, 2000) . ويهدف إدراج هذه المهارات في تصميم تعليم الطلبة الموهوبين إلى مساعدتهم على التكيف مع انفجار المعرفة، وتمكينهم من إتقان المحتوى المعقد، ويقدم الإثراء أيضاً كوسيلة لتلبية الاحتياجات الانفعالية والاجتماعية للطلبة الموهوبين والمتفوقين (Southern, Jones, & Stanley,1993). وبهذا المعنى، يفهم الإثراء على أنه طريقة لتطوير خصائص الموهوبين الإنفعالية الفريدة بالإضافة لقدراتهم المعرفية، ويفهم كذلك بأنه متمركز حول التلميذ، حيث تتخذ القرارات بالمحتوى وعمليات التعليم المتمايز وفقاً للاهتمامات الفردية مع التأكيد على التطور الاجتماعي والانفعالي، وبذلك يكون التطور الإنفعالي وتحسين الدافعية، والتوجه الذاتي، والفهم الذاتي، والتطور الأخلاقي هدفاً للإثراء (Davis & Rimm, 1998) .

وللإثراء بدائل كثيرة يمكن الاختيار منها وفق الإمكانات المتاحة، وقد يستخدم أكثر من خيار واحد في الوقت نفسه ، وقد ذكر معاجيني (٢٠٠٦) ، وديفز ورم (Davis & Rimm, 1998) أبرز هذه البدائل:

- الدراسات الحرة والمشاريع البحثية: Independent Study of Research Pro-ects
- غرف المصادر: Resource Rooms
- الرحلات الميدانية: Field Trips
- برامج عطلات نهاية الأسبوع: Weekends Programs
- البرامج الإثرائية الصيفية: Summer Programs
- برامج برعاية الجامعات: Sponsored Programs University –
- المخيمات الصيفية: Summer Camps
- برامج التلمذة: Mentorship
- برنامج حل المشكلات المستقبلية: Future Problem Solving
- المسابقات والألمبياد: Olympiads

الدافعية للتعلم Learning Motivation:

«الدافعية بمعناها العام هي حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين». أما الدافعية للتعلم، فتشير إلى: «حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم» (توق، قطامي، وعدس، ٢٠٠٣، ص٢١١).

وتتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية. ومن هنا فإن الدافعية تُعَدّ من الأهداف التربوية المهمة التي ينشدها أي نظام تربوي، ولها آثار مهمة على تعلم الطالب وسلوكه، وتشمل هذه الآثار توجيه السلوك نحو أهداف معينة، وزيادة الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى المتعلم وزيادة قدرته على معالجة المعلومات وبالتالي تحسن الأداء (بقيعي، ٢٠٠٤) . ويرتبط مفهوم الدافعية بمفهوم الذات على افتراض أن المتعلم يطور مفهوم الذات الأكاديمي عبر تفاعله في مواقف مختلفة، ومن ضمنها المواقف التعليمية الصفية (قطامي، ١٩٩٣) .

وهناك فروق بين ذوي الدافعية المنخفضة والمرتفعة، حيث بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحاً في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة. كذلك فإن ذوي الدافعية المرتفعة يميلون إلى اختيار مهمات متوسطة الصعوبة وتتضمن تحدياً، ويتجنبون المهمات السهلة جداً لعدم توافر التحدي فيها، كما أنهم يتجنبون المهمات الصعبة جداً لارتفاع احتمالات الفشل فيها (علاونه، ٢٠٠٦) .

لقد ضُمِّنت الدافعية منذ زمن بعيد بين المعايير المستخدمة في التعرف إلى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، حيث إنها إحدى المكونات التي أوردها «رينزولي» في تعريفه للموهبة وسماها الالتزام بالمهمة. وقد تبين أن لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين أهداف تعلم تتجه نحو الإتقان والفهم والرغبة في الاكتشاف والحصول على علامات عالية، كما أنهم يتمتعون بقدر عالٍ من الالتزام والمواظبة، ويستخدمون مهارات التنظيم الذاتي والاستراتيجيات التكيفية التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم (Lindsey & Fulker, 1996). وتعمل معتقدات الفعالية الذاتية بالانسجام مع آليات أخرى متعارف عليها في الشخصية، مثل: معتقدات مفهوم الذات، والقلق، وممارسات تنظيم الذات ،في التأثير والتنبؤ بالنتائج الأكاديمية. وتبعاً لنظرية باندورا المعرفية الاجتماعية، فإن معتقدات الفعالية الذاتية لدى الطلبة – أحكامهم حول ثقتهم بقدرتهم على أداء المهمات الأكاديمية أو النجاح في نشاطات أكاديمية – تتنبأ بقدرتهم اللاحقة على إنجاز مثل هذه المهمات أو النجاح في النشاطات. وقد ذكر كثير من الباحثين أن لدى الطلبة ذوي القدرة العالية فعالية ذاتية، ولديهم إدراكات ذاتية أكثر دقة، وترتبط دقة إدراك الذات لدى الفرد بالأداء الأكاديمي والقدرة العقلية العامة (Pajares & Graham, 1999) .

تقدير الذات Self- esteem:

لقد واجه المهتمون في دراسة الذات صعوبات في الاتفاق على تعريف موحد لبعض المفاهيم مثل مصطلحي مفهوم الذات (Self- concept) وتقدير الذات (self- esteem) ، وبالرغم من استخدام هذين المصطلحين كمترادفين أحياناً، فإن كلاً منهما يمثل أبعاداً مختلفة من إدراك الذات، حيث ينطلق مفهوم الذات من وصف للذات بدلالة الأدوار والصفات التي يمتلكها الفرد، ولا يتضمن هذا الوصف إحساساً بالإيجابية أو السلبية تجاه الذات أو تقييماً لها. أما تقدير الذات فيعتمد على التقويم الذي يجريه الفرد على هذا الوصف للذات (الخطيب، ٢٠٠٤) . ويؤثر كل من مفهوم الذات وتقدير الذات في التحصيل الأكاديمي إلى حد كبير، ويتأثران بقوة بمستويات التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية من قبل المحيطين بالفرد مثل المعلمين والعائلة (Gross & Sleap, 2001).

وقد بُحثت العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل بإسهاب في الأدب التربوي والنفسي، **والسؤال المطروح بهذا الصدد هو أيهما يأتي أولاً: مفهوم الذات الإيجابي أو التحصيل العالي**؟ يمكن القول إن التحصيل المرتفع في المدرسة يؤدي إلى نظرة إيجابية نحو الذات، ومن جهة أخرى يمكن القول بأن الطلبة الذين لديهم نظرة إيجابية عن ذواتهم يشعرون بالرضا عن أنفسهم وقدراتهم، وكنتيجة لذلك فإن أداءهم الأكاديمي يكون أفضل (عدس، ٢٠٠٥) . وغالباً ما يتلقى الطلبة الموهوبون تغذية راجعة سلبية من قبل زملائهم بدافع الحسد، ينجم عنها تقدير ذات ضعيف، ومفهوم ذات متدن، يؤدي إلى دافعية ضعيفة وتدني تحصيل متعمد (Gross, 1989) . ومن الممكن تجنب ذلك عن طريق السماح للطلبة الموهوبين بالعمل مع أقرانهم المساوين لهم في القدرة، والأقل ميلاً لتزويدهم بتغذية راجعة خاطئة حول تحصيلهم. ومع أن الدراسة مع أقران متشابهين من حيث القدرة العقلية قد يخفض مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بعض الشيء، فإنها تطور لديهم فهماً حقيقياً لقدراتهم، وتمكنهم من التحقق من أن هناك أذكياء آخرين مثلهم، إذ يحتاج الطلبة الموهوبون إلى موازنة أدائهم مع أداء الآخرين من القدرة نفسها. وقد يكون مستوى تقدير الذات الأعلى (وبالتحديد الأكاديمي والعام) ناجماً عن قياسه لدى الطلبة الموهوبين في الصفوف ذات القدرات المختلطة، حيث لا يتعرضون إلى مهمات صعبة تتحدى قدراتهم، وبذلك ربما يكون مستوى تقدير الذات مبالغاً فيه وغير حقيقي، والأكثر أهمية للطلبة الموهوبين هو تطوير الثقة بالنفس، ومستويات مناسبة من تقدير الذات عن طريق الخوض في تحديات تتطلب منهم وضع قدراتهم المعرفية الفائقة في موضع الاختبار (Gross & Sleap, 2001) .

الدراسات السابقة ذات الصلة:

قامت **جروس «Gross»** بإجراء دراسة طولية منذ عام (١٩٨٣) حول التطور العقلي والأكاديمي والاجتماعي والعاطفي للأطفال والمراهقين الاستراليين من ذوي نسبة الذكاء التي تفوق (١٦٠) ، وما زالت هذه الدراسة قيد الإجراء، وقد خُطط لاستمرارها لعشر سنوات أخرى على الأقل. وتتضمن الدراسة حالياً ستين طالباً وطالبة.

وقد وجدت دراسة جروس أن التدخل الأكثر فعالية لهؤلاء الطلبة هو سلسلة من التسريع عن طريق تخطي ثلاثة صفوف على الأقل، مراقبة بحرص شديد، وبفواصل زمنية مناسبة خلال مرحلة التعليم الأساسي للطفل (Gross, 1993) . كما وجدت جروس أن الطلبة ذوي نسبة الذكاء التي تفوق (١٦٠) ، والذين يخوضون تجربة التسريع المتعدد يحققون نجاحاً أكاديمياً كبيراً، ولديهم دافعية للتعلم عالية إلى حد كبير، ويستمتعون بالمدرسة، ويتقبلهم

زملاؤهم الأكبر سناً بسبب نضوجهم العقلي. كما أنهم يظهرون مستويات عالية من تقدير الذات، ويطورون صداقات حميمة ومستمرة مع زملائهم. وقد التحق بالجامعة من بين الطلبة الذين تكرر تسريعهم أحد عشر طالباً بعمر (١٢– ١٦) سنة، وقد كان التحاقهم ناجحاً إلى درجة كبيرة على الصعيدين الأكاديمي والاجتماعي. هذا وقد أكدت جروس على أن التسريع المتعدد قد لا يكون مناسباً لمعظم الطلبة الموهوبين، كما هو بالنسبة للطلبة ذوي الموهبة العالية جداً (Gross & Sleap, 2001) .

وأجرى **كوليك وكوليك (kulik & Kulik, 1984)** مراجعة تحليلية إحصائية (Meta Analysis) لنتائج إحدى وعشرين دراسة تجريبية حول تأثير التسريع في المدارس الابتدائية والثانوية، أظهرت أن التسريع ينمي عقول التلاميذ ويسهم في تحسين التحصيل، وبين التحليل أن أداء المسرَّعين على الاختبارات يتفوق على أداء غير المسرّعين المماثلين لهم من حيث العمر الزمني والذكاء بمستوى صفي واحد تقريباً، وأن درجات المسرّعين على الاختبارات مساوية لأولئك الطلبة الموهوبين الأكبر سناً في الصف نفسه من غير المسرّعين.

كما قامت **روجرز (Rogers, 1991)** بإجراء تحليل إحصائي لنتائج الدراسات حول الآثار الأكاديمية لبدائل التسريع المختلفة، وقد أظهرت نتائج التحليل تفوّق المسرَّعين في التحصيل على أقرانهم غير المسرّعين بشكل كبير.

وأجرى **كوليك وكوليك (Kulik &Kulik, 1992)** مراجعة تحليلية إحصائية لنتائج خمس وعشرين دراسة لفحص تأثير الصفوف الإثرائية على الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وقد وجد الباحثان في اثنتين وعشرين دراسة من بين الخمس والعشرين دراسة التي فحصوها، أن تحصيل الطلبة الموهوبين يكون أعلى عندما يتعلمون في البرامج الإثرائية، وكان حجم التأثير (٠,٤١) . مما يشير إلى أن معدل تحصيل الطلبة في الصفوف الإثرائية يزيد بما مقداره نصف انحراف معياري تقريباً عن أقرانهم الموهوبين الذين لم يلتحقوا بهذه الصفوف، وقد بحثت بعض الدراسات المتضمنة في التحليل المتعدد في مكتسبات مفهوم الذات، وقد تبين أن هذه المكتسبات صغيرة.

وأورد **الأحمدي** (٢٠٠٥) ، دراسة أجراها **كاتزر (Katzer, 1993)** هدفت إلى التحقق من تقدير الذات لدى الطلبة الريفيين الذين شاركوا في برامج تعليم الموهوبين، والذين لم يشاركوا فيها، وقد تكونت عينة الدراسة من "ثمانية وثمانين" طالباً وطالبة من الصفوف (السادس والتاسع والثاني عشر) ، المسجلين في مدارس ولاية كانساس الريفية، وقد قسم الباحث أفراد العينة المشتركين إلى مجموعات وفق متغيرات الدراسة المستقلة وهي:

مستوى الصف، ونمط البرنامج التعليمي، والجنس، أما المتغير التابع فقد كان تقدير الذات الذي قيس عن طريق قائمة تقدير الذات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثيراً دالاً لنمط البرنامج التعليمي للطلاب الموهوبين وغير الموهوبين على تقدير الذات، كما أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً للتفاعل بين البرنامج التعليمي ومستوى الصف، وكذلك للتفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي ومستوى الصف على تقدير الذات، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين في الريف إيجابي.

كما أورد **فيالليي وأشتن وكارلون ورانكن (Vialle, Ashton, Carlon, & Rankin, 2001)** دراسة أجراها أشتن (Ashton) عام (١٩٩٤) هدفت إلى استكشاف الآثار الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية للتسريع على الطلبة الذين تخطوا صفاً واحداً على الأقل، وقد استخدم أسلوب دراسة الحالة المتعددة لخمسة من الطلبة المسرعين، ثلاثة من الذكور واثنتان من الإناث. بمدى عمري من ست سنوات– ست عشرة سنة، من خلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة، أربعة منهم تخطوا صفاً دراسياً واحداً، وأحدهم كان قد تخطى عدداً من الصفوف خلال دراسته، وقد جُمعت البيانات على مدى سبعة أشهر خلال عام (١٩٩٤م)، عن طريق مقابلات متعددة مع الطلبة وعائلاتهم ومعلميهم، بالإضافة إلى التقارير المدرسية ونتائج اختبار مقنن، وقد أظهرت نتائج دراسة الحالات الخمس أن خبرة التسريع عن طريق تخطي الصفوف إيجابية بشكل عام من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.

وتتبعت **اليكساندر (Alexander, 1995)** في دراسة حالة طولية، الطلبة أفراد الدراسة منذ تشخيصهم المبدئي لبرنامج صفوف خاصة بالموهوبين في نهاية الصف الثالث. وكان غرض الدراسة تحديد الآثار طويلة الأمد لمدة ثلاث سنوات لهذا البرنامج، وتكونت مجموعة الطلبة من (١٠٩) طلاب من إحدى عشرة مدرسة ابتدائية، تضمنت جميعها صفوفاً خاصة بالموهوبين لكامل الوقت للصفوف الرابع والخامس والسادس. وتكونت أدوات الدراسة من استبانة ومن السجلات المدرسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الموهوبين الذين شاركوا في البرنامج يدركون أن له آثاراً إيجابية طويلة المدى. وقد ظهرت فروق ذات دلالة على جميع مقاييس التحصيل بين طلبة المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. كما اختار طلبة المجموعة التجريبية تخصصات وأهدافاً مهنية في الرياضيات والعلوم ضعف تلك التي اختارها طلبة المجموعة الضابطة تقريباً. وقد ذكر عدد من طلبة المجموعة التجريبية أنه انتابهم شعور بالعزلة خلال سنوات البرنامج.

وأجرت **جروس (Gross, 1997)** دراسة طولية خلال فترة المرحلة الثانوية، حول التغير في تقدير الذات لدى عينة مكونة من (٢٠٠٠) طالب وطالبة من الطلبة الموهوبين

والمتفوقين في مدارس الموهوبين الثانوية الخاصة والمدارس الثانوية الشاملة في مقاطعة ويلز الجنوبية الجديدة في أستراليا. حيث عملت على تكرار تطبيق مقاييس تقدير الذات، الأكاديمي، والاجتماعي، والعائلي، وتقدير الذات العام، بهدف قياس التغيرات في مستوى تقدير الذات لدى أفراد العينة. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة، أن لدى الطلبة في مدارس الموهوبين الخاصة، درجات تقدير ذاتٍ أعلى من درجات الطلبة في المدارس الشاملة على جميع جوانب تقدير الذات (الأكاديمي، الاجتماعي، العائلي، والعام) في جميع الأوقات خلال الدراسة. كما أظهرت هذه الدراسة أيضاً أن تقدير الذات يرتبط مع التوجه الدافعي لدى الطلبة، فالطلبة المهتمون بالمهمة والمدفوعون للتعلم لأنهم يحبون التعلم، يظهرون تقدير ذات أعلى من الطلبة المهتمين بالذات والمدفوعين للتعلم بغرض إظهار تحصيل متميز.

وأجرت **بنبو ولوبنسكي وشيا وافتخاري- سنجاني (Benbow, Lubinski, Shea, & Eftechkhari- Sanjani, 2000)** دراسة طولية على مدى عشرين سنة لأعلى ١٪ من الطلبة في القدرة على التفكير الرياضي (ن= ١٩٧٥) ، وكان لدى بعضهم نضج لفظي مبكرأكبر من الرياضي، وقد تم التعرف عليهم خلال السبعينيات بعمر ثلاث عشرة سنة (المجموعات الأولى والثانية من برنامج اليافعين النوابغ في الرياضيات Study of Mathematically Precocios Youth (SMPY) ، وفي هذه الدراسة سئل المشاركون، وهم في العقد الثالث من العمر، والذين كانوا قد سرعوا، عن كيفية تأثير التسريع على خططهم التربوية والمهنية وتكيفهم الاجتماعي. وقد أفادوا بأن أكثر الآثار المفيدة للتسريع انعكست على التخطيط التربوي، وأن هناك تأثيرات مهمة للتسريع على التخطيط المهني أيضاً.

وعاين **جاجر (Jaggar, 2000)** في أطروحته للدكتوراه في جامعة «New South Wales"، (٣٠٧) طلاب موهوبين أكاديمياً من أربع وأربعين مدرسة ثانوية في ويلز الجنوبية الجديدة، والذين كانوا يتلقون تسريعاً في موضوع واحد، وانتقى من بينهم عينة قصدية تتألف من ثلاثين طالباً قُوبلوا في أثناء التحاقهم ببرنامج التسريع. وقد أبدى الطلبة مستويات عالية من الرضا عن برامج التسريع الملتحقين بها، وقد كانوا مستمتعين جداً بالعمل في مستويات أعلى من مجموعاتهم، ومع طلبة أكبر منهم بسنة واحدة على الأقل. ولم يظهر هؤلاء الطلبة أي علامات على سوء التكيف الاجتماعي والانفعالي، وقد تبين أن لديهم تقديراً ذاتياً عالياً، ولم يكونوا منزعجين بسبب انفصالهم عن زملائهم في الصف، وأوصوا باستخدام تسريع الموضوع مع أقرانهم من ذوي القدرة العالية.

وأجرى مركز التميز التربوي التابع لمؤسسة الملك حسين- رحمه **الله**- دراسة في النصف الثاني من العام الدراسي ٢٠٠١م/ ٢٠٠٢م بدعم من المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية في الأردن، وتكون مجتمعها من الطلبة المسرعين دراسياً خلال المدة ما

بين عامي ١٩٩٧م– ٢٠٠٢م، وعددهم (١٢٢) طالباً وطالبة، وعيّنتها واحد وخمسون (٣٣ طالباً، و ١٨ طالبة) ، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي والتحصيل الدراسي والتفضيل المهني للطلبة المسرعين، وشملت أدوات جمع البيانات استبانة من إعداد فريق البحث، والسجلات المدرسية، ومقابلات فردية مع أفراد عينة الدراسة وعدد من أولياء أمورهم، وكان من أهم نتائج الدراسة أن أفراد العينة أظهروا مستويات عالية من التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي. كما أظهروا تفضيلات مهنية تتوافق مع التفضيلات المهنية السائدة في المجتمع حيث احتلت مهنتا الطب والهندسة أعلى ترتيبين. وحافظ معظم الطلبة الذين التحقوا ببرنامج التسريع الأكاديمي على متوسطات تحصيل (٩٠٪ فما فوق) ، باستثناء "٤طلاب" ذكور وطالبة واحدة (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠٢) .

وقام **عويضة** (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى معرفة خصائص الطلبة الموهوبين والمشكلات التي يواجهونها، وأساليب التعامل معها في مدرسة اليوبيل في الأردن، وقد استخدم الباحث طريقة المقابلات شبه المقننة للحصول على البايانات، وقد شمل مجتمع الدراسة جميع الطلبة المسجلين في مدرسة اليوبيل في الأردن للعام الدراسي ٢٠٠١م/ ٢٠٠٢م، والبالغ عددهم (٣٢٠) طالبا وطالبة، حيث اختير منهم خمسة عشر طالباً وطالبة من طلبة السكن الداخلي ليكونوا عينة الدراسة (سبعة ذكور، ثماني إناث) من مستويات الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر، كما شملت عينة المعلمين ثلاثة (معلميْن ومعلمة) إضافة إلى المرشدة التربوية في المدرسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الصعوبات التكيفية التي يواجهها الطلبة الموهوبون في مدرسة اليوبيل تتعلق بالتحصيل، وبالجانب الانفعالي والاجتماعي، والجوانب السلوكية، والصعوبات المتعلقة باتخاذ القرار المهني.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أشارت مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية إلى وجود أثر إيجابي للتسريع أو الإثراء على التحصيل الدراسي، وتفوق الطلبة الذين تعرضوا لبرامج التسريع أو الإثراء في التحصيل الدراسي على أقرانهم الذين لم يتعرضوا لمثل هذه البرامج، مثل الدراسات التي راجعها كوليك وكوليك (Kulik & Kulik, 1984) ، والدراسات التي راجعتها روجرز (Rogers, 1991) ، ودراسة أشتن (Ashton, 1994) ، ودراسة أليكساندر (Alexander, 1995) ، ودراسة (Gross, 1983) . كما تمكن عدد كبير من الطلبة الذين تعرضوا لبرامج تسريع أو إثراء من إحراز شهادات أكاديمية متقدمة، مثلما ظهر في نتائج دراسة جروس (Gross, 1983) .

وتناولت بعض الدراسات أثر برامج التسريع أو الإثراء على الدافعية للتعلم، وأظهرت أن للتسريع والإثراء آثاراً إيجابية على مستوى الطموح التربوي لدى الطلبة، كما ورد في نتائج دراسة أليكساندر (Alexander, 1995) ، وعلى التخطيط التربوي والمهني والمساهمة في تحقيق أهداف الطلبة، كما ورد في نتائج دراسة بنبو وزملائها. (Benbow; etal; 2000) كما أظهرت نتائج بعض الدراسات تأثيرات إيجابية لبرامج التسريع والإثراء على حب الطلبة للمدرسة والمواد الدراسية، كما ظهر من خلال نتائج دراسة جروس (Gross, 1983).

وقد بحثت بعض الدراسات في أثر برامج التسريع والإثراء على تقدير الذات، وأظهرت أن للتسريع والإثراء آثاراً إيجابية، أو عدم وجود آثار سلبية ذات دلالة على تقدير الذات، كما ظهر من خلال دراسة جروس (Gross, 1983) ، والدراسات التي قام بمراجعتها كوليك وكوليك (Kulik & Kulik, 1992) ، ودراسة كاتزر (Katzer, 1993)، ودراسة جروس (Gross, 1997)، ودراسة جاجر . (Jagger, 2000).

كما أظهرت الدراسات التي تمكن الباحثون من الوصول إليها، عدم وجود دليل على تأثيرات سلبية ملحوظة جراء برامج التسريع والإثراء على التحصيل الدراسي ومستوى الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى الطلبة الذين تعرضوا لهذه البرامج، فيما عدا دراسة العويضة (٢٠٠٢) حيث أظهرت أن البرامج الإثرائية المقدمة في مدرسة اليوبيل في الأردن أدت إلى حدوث مشكلات تكيفية، وإلى تدني التحصيل والدافعية الداخلية لدى طلبة القسم الداخلي الملتحقين بتلك المدرسة.

وفي حدود علم الباحثين، لم يكن هناك دراسات عربية تناولت تأثيرات برامج التسريع والإثراء على متغيرات الدراسة الحالية باستثناء دراسة المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٢٠٠٢) ، والتي تناولت أثر التسريع على التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي للطلبة الموهوبين، ودراسة عويضة (٢٠٠٢) حول المشكلات التكيفية التي يواجهها الموهوبون في مدرسة اليوبيل.

وقد تعود قلة الدراسات والأبحاث العربية في هذا المجال إلى حداثة اهتمام الأنظمة العربية بهذه البرامج، وعلى الرغم من غزارة الدلائل البحثية الأجنبية على فعالية برامج التسريع والإثراء وفوائدها الكبيرة في تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وعدم إلحاق الضرر بهم نفسياً واجتماعياً، فإن هناك حاجة ماسة للتحقق من ذلك ضمن الأنظمة التربوية العربية التي شرعت في تبني هذه البرامج حديثاً لتنمية طاقات الموهوبين والمتفوقين وتلبية احتياجاتهم.

وقد تبين أن فوائد التسريع للطلبة الموهوبين والمتفوقين أكثر بكثير من فوائد الإثراء فيما يتعلق بالأداء الأكاديمي، كما ظهر من خلال نتائج الدراسات التي راجعها كوليك وكوليك وروجرز (Kulik & Kulik, 1984, 1992; Rogers, 1991) . لكن الباحثين لم يتمكنا من العثورعلى دراسات قارنت بين الآثار التي تتركها برامج التسريع، وتلك التي تتركها برامج الإثراء على متغيرات الدافعية للتعلم وتقدير الذات كما في الدراسة الحالية. حيث إن بعض الدراسات السابقة كانت تتناول تأثيرات برامج التسريع أوالإثراء على أحد هذين المتغيرين، كما ورد في نتائج دراسة كاتزر. (Katzer, 1993) ودراسة أليكساندر (Alexander, 1995) . ودراسة جروس (Gross, 1997) ، مما يشيرإلى الحاجة لمزيد من البحث لمعرفة أي من هاتين الاستراتيجيتين تعدُّ الأفضل لتنمية الدافعية للتعلم، وتطوير تقدير ذات أقوى لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

الطريقة والإجرءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين مروا بخبرة التسريع (تخطي الصفوف) من الأول حتى الثامن الأساسي في جميع مدارس المملكة، منذ البدء بتطبيق برنامج التسريع عام ١٩٩٧م، والطلبة الذين التحقوا بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٨٢) طالباً وطالبة، موزعين في مجموعتين، مجموعة الطلبة المسرعين، ومجموعة الطلبة الملتحقين في مدارس الملك عبدالله للتميز. وقد بلغ عدد عينة المسرعين « واحداً وتسعين « طالباً وطالبة (٤٥ ذكوراً،٤٦ إناثاً) في صفوف المرحلة الأساسية العليا من الصف السابع وحتى العاشر، ممن أمكن الوصول إليهم في محافظات عمان والزرقاء والرصيفة والمفرق وإربد وعجلون والكرك (الجدول رقم ١) . وبلغ عدد عينة الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز «واحداً وتسعين» طالباً وطالبة (٤٥ذكوراً، و٤٦ إناثاً) ، اختيروا بطريقة عشوائية من بين الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بمدارس الملك عبد الله للتميز في إربد والسلط، من الصفوف السابع والثامن والتاسع (الجدول رقم٢) .

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة من المسرعين حسب المحافظة والمستوى الصفي والجنس.

المحافظة	الصف								المجموع
	السابع		الثامن		التاسع		العاشر		
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
عمان	٧	٧	١١	١٤	٤	١	٥	٧	٥٦
الزرقاء والرصيفة	١	١	٤	٢		١		١	١٠
اربد	١	٢	٢	٣	٢		١	١	١٢
البلقاء	١		١	١					٢
الكرك		١			٢	٢	١		٦
المفرق		١	٢						٣
عجلون					١	١			٢
مجموع اناث		١٢		٢٠		٥		٩	٤٦
مجموع ذكور	١٠		١٩		٩		٧		٤٥
المجموع الكلي	٢٢		٣٩		١٤		١٦		٩١

الجدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة من الطلبة الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في مدارس الملك عبدالله الثاني حسب المدرسة والمستوى الصفي والجنس.

المدرسة	الصف						المجموع
	السابع		الثامن		التاسع		
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
مدرسة الملك عبد الله الثاني/ إربد	٨	٨	١٠	١١	٥	٥	٤٧
مدرسة الملك عبد الله الثاني/ السلط	٧	٧	٥	٥	١٠	١٠	٤٤
مجموع اناث		١٥		١٦		١٥	٤٦
مجموع ذكور	١٥		١٥		١٥		٤٥
المجموع الكلي	٣٠		٣١		٣٠		٩١

أدوات الدراسة:

◄ أولاً- مقياس الدافعية للتعلم:

قام الباحثان ببناء مقياس الدافعية للتعلم لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا، وقد اعتمدا في ذلك على مراجعة الأدب، **والدراسات ذات العلاقة**

بموضوع دافعية التعلم ومنها:

♦ **دراسة قطامي** (١٩٩٣) بعنوان: «الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان». وقد استخدم الباحث، لتحقيق أهداف دراسته، مقياس الدافعية للتعلم المدرسي الذي طوره كوزيكي وانتوستل . (Kozeki & Entwistle) بعد أن قام بتعريبه وتطويره وإضافة بعض الفقرات إليه، ثم استخراج دلالات الصدق والثبات للصورة الأردنية المعربة للمقياس، ويتضمن هذا المقياس ثلاثة مجالات هي: ١- المجال العاطفي ٢- المجال المعرفي ٣- المجال الخلقي.

♦ **دراسة الغرايبة**، (١٩٩٦) بعنوان: «أثر الجنس والعمر في الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا»، حيث طوَّرت الباحثة استبانة لقياس الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تتكون من ٣٦ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: المجال الانفعالي، والمجال المدرسي والمجال الأسري، ثم استخرجت الباحثة دلالات الصدق والثبات لهذه الأداة.

♦ **مقياس هارتر** (Harter) للتوجه الدافعي المطور عام (١٩٨١) الذي يقيس الدافعية الداخلية مقابل الدافعية الخارجية لطلبة المرحلة الأساسية، وتتألف محتويات الدافعية من ثلاثة مقاييس فرعية هي:

- التحدي مقابل العمل السهل.
- الفضول مقابل إرضاء المعلم.
- الاستقلالية مقابل الاعتماد على المعلم (Lapper, Iyenger,Corpus, 2005).

♦ **استراتيجيات تنظيم الدافعية الأكاديمية لولترز وبرنتريش وكارابنيك** (Wolters, Pintrich & Karabenick, 2003) وتتضمن الحديث مع الذات حول الإتقان، والتفكير بالعمل كمتعة، والحديث مع الذات فيما يتعلق بمقارنة الأداء مع الأقران، وحديث الذات حول تحسين الأداء المدفوع بدوافع خارجية، والتتابع والاستمرارية الذاتية لإكمال المهمة، وتنظيم البيئة والظروف المحيطة التي تساعد على الدراسة.

بعد استعراض فقرات المقاييس السالفة الذكر والمراجع والدراسات العلمية المرتبطة بموضوع الدافعية للتعلم والأخذ بآراء المحكمين، تمكن الباحثان من جمع أربع وسبعين فقرة موزّعة على مجالين هما: مجال الدافعية الداخلية ومجال الدافعية الخارجية.

أ. مجال الدافعية الداخلية: ويتألّف من خمسة أبعاد هي:

- **التحدي**: ويقيس هذا البعد تفضيل الطالب للعمل المدرسي الذي يتحدى قدراته،

مقابل تفضيل المهمات التي يمكن إنجازها بنجاح مع بذل قليل من الجهد، ويتضمن هذا البعد ست فقرات، ثلاث منها سلبية.

- **الفضول**: وتقيس فقرات هذا البعد المدى الذي يكون فيه السلوك مدفوعاً بالفضول أو الاهتمام مقابل الرغبة في إرضاء المعلم، أو الحصول على درجات جيدة. ويتضمن هذا البعد ثماني فقرات، ثلاث منها سلبية.

- **الإستقلالية**: وتقيس فقرات هذا البعد، تفضيل إتقان المادة الأكاديمية باستقلالية، مقابل الإعتماد الكبير على توجيهات المعلم. ويتكون هذا البعد من ست فقرات، ثلاث منها سلبية.

- **مستوى الرضا الذاتي**: ويقيس هذا البعد شعور الطالب تجاه أداء الواجبات المدرسية، ومدى استمتاعه ورضاه عن العمل المدرسي، ويتكون هذا البعد من ثماني فقرات، أربع منها سلبية.

- **مستوى الطموح**: ويقيس هذا البعد مدى شعور الفرد بفاعليته في تحقيق ما يريد إنجازه من خلال أدائه في العمل المدرسي، ويتكون هذا البعد من ثماني فقرات، ثلاث منها سلبية.

ب. مجال الدافعية الخارجية: ويتألّف من أربعة أبعاد هي:

- **الإدارة المدرسية**: ويقيس هذا البعد اتجاهات الطالب نحو القوانين والأنظمة التي تفرضها الإدارة المدرسية، وما تقدمه من تعزيزات لتحفيز الطلبة وتشجيعهم، ويتألف هذا البعد من ثماني فقرات ثلاث منها سلبية.

- **المعلم**: ويقيس هذا البعد مدى تأثير أسلوب المعلم وشخصيته على أداء الطالب ودافعيته للتعلم، ويتكون هذا البعد من خمس فقرات اثنتان منها سلبية.

- **الأقران**: ويتضمن هذا البعد فقرات تتعلق بعلاقة الطالب بزملائه ومشاعره واتجاهاته نحوهم، ومدى تأثيرها على دافعيته للتعلم، ويتكون هذا البعد من إحدى عشرة فقرة، أربع منها سلبية.

- **الأهل**: ويقيس هذا البعد مشاعر الطالب نحو والديه وإخوته وعلاقته بهم، ومدى تأثير اهتمامهم بمشاعره ومشكلاته الدراسية وتقديم التعزيزات له واتصالهم بالإدارة والمعلمين إضافة إلى تأثير الأخوة على دافعيته للتعلم. ويتآلف هذا البعد من أربع عشرة فقرة ست منها سلبية.

صدق الأداة وثباتها:

استخرجت دلالات صدق البناء للأداة باستخدام طريقتين، **وذلك للوصول إلى مؤشرات صدق كافية وهي:**

مؤشر صدق المحتوى:

للتأكد من صدق المحتوى للأداة عرضت على ثمانية محكمين من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة عمان العربية، والجامعة الأردنية، المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد والتربية الخاصة، حيث أجرى المحكمون بعض التعديلات على فقرات المقياس، وقد أخذ الباحثان بهذه التعديلات. وقد اعتبر هذا الإجراء مؤشراً على صدق بناء الأداة

مؤشر الصدق التميزي:

طبقَّ الباحثان المقياس على عينة مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة في الصفوف السابع وحتى العاشر (٦٠ ذكوراً، ٦٠ إناثاً) من الطلبة العاديين في مدارس مديرية عمان الثانية (مدرسة ضاحية الرشيد الشاملة للبنات، ومدرستي ابن العميد الأساسية وأبو فراس الحمداني الأساسية للذكور/ تلاع العلي) ، بهدف معرفة ارتباط الدافعية للتعلم بالتحصيل في الفئات العمرية المختلفة للصفوف من السابع وحتى العاشر.

وقد حُسب معامل ارتباط درجات الدافعية للتعلم مع درجات تحصيل الطلبة (معدلهم التراكمي في الفصل الأول من السنة الدراسية ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، للدلالة على الصدق التمييزي لمقياس الدافعية للتعلم، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٣٩٤) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٠١) ، وللتأكد من ذلك، اُستخدم اختبار «ت» لفحص الفروق بين فئتي الطلبة في الربع الأول من التحصيل (أدنى ٢٥٪ من الطلبة حسب درجات التحصيل) والربع الرابع من التحصيل (أعلى ٢٥٪ من الطلبة حسب درجات التحصيل) ، وقد تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للتعلم بين هاتين الفئتين، حيث بلغت قيمة (ت) ٤,٤٨، وبلغ متوسط الدافعية للتعلم لدى الطلبة مرتفعي التحصيل (٩٤ .٣) ، وللطلبة متدني التحصيل (٣,٦١) والجدول (٣) يبين هذه النتائج.

الجدول (٣)

اختبار ت لفحص الفروق بين فئتي الطلبة في الربع الأول والربع الرابع من التحصيل.

مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أدنى ٢٥٪ من الطلبة	٣,٦١	٠,٣٠		
أعلى ٢٥٪ من الطلبة	٣,٩٤	٠,٢٦	– ٤,٤٨	٠,٠٠

وللتحقق من ثبات مقياس دافعية التعلم، حُسب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ، وقد بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (٠,٨٠) ، ويعدُّ هذا المعامل مرتفعاً ومقبولاً لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات تصحيح المقياس:

حُولت استجابات الطلبة على فقرات مقياس الدافعية للتعلم (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) ، إلى الدرجات الآتية على التوالي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) **وقد عكست الدرجات للفقرات ذات الصياغة السلبية كالآتي**: (موافق بشدة ١، موافق ٢، محايد ٣، معارض ٤، معارض بشدة ٥) . وبذلك تكون الدرجة الكلية على هذا المقياس قد تراوحت ما بين (٧٢– ٣٧٠) درجة. ثم حُسب مجموع الدرجات لكل فرد من أفراد العينة لقياس مستوى دافعيته للتعلم.

◄ ثانياً- مقياس تقدير الذات:

للتعرف إلى مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة الحالية، اُستخدم مقياس تقدير الذات للأعمار من (١٣– ١٧) الذي طوره الخطيب (٢٠٠٤) للبيئة الأردنية. وقد تكون هذا المقياس في الأصل من ثمانين فقرة يجيب الطالب عنها بنعم أو لا، بواقع عشر فقرات لكل بعد من الأبعاد الثمانية. وبني هذا المقياس أساساً على تعريف برادون «Bradon» لتقدير الذات حيث عرفه: «بأنه اعتقاد الفرد بأنه ذو فعّالية وذو قيمة في الحياة»، **وقد تمثل تقدير الذات في هذا الإطار ببعدين رئيسين هما**: الفعالية ، والقيمة.

أ. **بعد الفعالية**: ويشير إلى الدرجة التي يشعر بها الفرد بفاعليته في تحقيق ما يريد إنجازه وذلك من خلال ما يقوم به من أفعال، ومدى فعالية هذه الأفعال وانسجامها مع أدائه، **ويتضمن هذا البعد أربعة أبعاد فرعية هي**:

- **الكفاءة**: يشير إلى شعور الفرد بأن لديه القدرة على تحقيق أهدافه وإنجاز المهمات المطلوبة منه، وأن لديه القدرة على التفكير واتخاذ القرارات.

- **القوة الشخصية أو التأثير**: ويشير إلى شعور الفرد بأنه يمتلك، نقاط قوة تمكنه من التأثير بالآخرين وببيئته المحيطة والأحداث التي يعيشها وبشكل يشعره بالكفاءة.

- **ضبط الذات**: يشير إلى كيفية إدراك الفرد واستيعابه للعلاقة بين أفعاله ونتائج هذه الأفعال، كما يعكس كيفية عزو الفرد لأسباب نجاحه وفشله.

- **الوظيفة الجسمية**: يشير إلى شعور الفرد تجاه بنيته الجسمية وتصوراته حول صحته وإمكاناته الجسمية وقوته، ومدى ملاءمة جسمه وصحته للمشاركة في النشاطات التي تحتاج إلى جهد بدني.

ب. بعد القيمة: يشير إلى إحساس الفرد بقيمته من خلال تفاعله مع الآخرين وإلى طبيعة شعوره تجاههم، **ويتضمن هذا البعد أربعة أبعاد فرعية**:

- **التقبل**: يشير إلى شعور الفرد بأنه يستحق الحب ومقبول من الآخرين.

- **محبة الآخرين**: يشير إلى مدى امتلاك الفرد لمشاعر الحب نحو الآخرين، وإلى المدى الذي يسلك فيه هذا الفرد بطرق تتمثل فيها رغبته في التعامل معهم وتقديم المساعدة لهم.

- **تقبل الذات الأخلاقية**: يشير هذا البعد إلى شعور الفرد بأن سلوكه ينسجم مع معتقداته، ومبادئه وأفكاره.

- **المظهر الجسمي**، ويشير إلى شعور الفرد تجاه مظهره الجسمي، وشكله الخارجي، وتصوراته حول هذا الشكل والمظهر.

دلالات صدق المقياس وثباته:

استخرج الخطيب (٢٠٠٤) دلالات صدق المقياس وثباته من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (٢٩١٨) طالباً وطالبة (١٤٥٧ إناث، ١٤٦١ ذكور) . **وقد شملت مؤشرات الصدق ما يأتي**:

١. استخرجت دلالات صدق المقياس باشتقاق دلالات صدق البناء، وقد استخدمت أكثر من طريقة للوصول إلى مؤشرات كافية دالة على صدق البناء للمقياس وهي:

- **الصدق الظاهري**: حيث طوِّر المقياس بناء على إطار مفاهيمي محدد، وعُرفت أبعاده وعُرِّفت إجرائياً، ولقد حكمت هذه الأبعاد لمعرفة مصداقية الأبعاد الفرعية وشموليتها في قياس كل بعد من أبعاد المقياس، كما حكمت الفقرات لمعرفة مدى ملاءَمة قياس كل منها للبعد الذي تنتمي إليه. وعُدَّت هذه الإجراءات مؤشرات صدق بناء للمقياس

- **الصدق التمييزي**: تنمو سمة تقدير الذات مع تقدم الفرد في العمر، ويعدُّ المقياس صادقاً إذا نجح في التمييز بين تقدير الذات لفئات عمرية متعاقبة. وللتوصل لدلالات

الصدق التمييزي للمقياس أُجري تحليل التباين الثلاثي لتقدير الذات وفق الفئات العمرية (١٣، ١٥، ١٧) وجنس الطلبة (ذكور، إناث) ، واستخدم الإحصائي شيفي لمعرفة بين أي من المستويات العمرية حدثت الفروق، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي وقيم الإحصائي شيفيه، أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الفئات العمرية المختلفة ولصالح الفئات العمرية الأكبر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةً بين الذكور والإناث، وعدم وجود أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والعمر في تقدير الذات.

- استخرجت معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس ومع بعضها بعضاً، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا مؤشر إضافي على أن الأبعاد الفرعية تنسجم مع ما يقيسه المقياس ككل.
- أجري التحليل العاملي لفقرات المقياس باستخراج المكونات الأساسية، وتدوير المحاور الناتجة على محاور مماثلة، وقد اتضح من خلال التحليل تطابق العوامل المستخرجة من التحليل العاملي مع العوامل التي اعتمدت أصلاً في بنائه.

٢. استخرجت دلالات ثبات الأداة بحساب معاملات الاستقرار بإعادة التطبيق على العينة نفسها ، وكان معامل الثبات المستخرج (الاستقرار ٠,٧٩) كما أُستخرج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة «كرونباخ ألفا» وكان قيمته (٠,٨١) وعُدت هذه دلالات ثبات مقبولة للمقياس.

ولأغراض تنفيذ هذه الدراسة تأكد الباحثان من صدق هذا المقياس بعرضه على ثمانية محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والإرشاد والتربية الخاصة في جامعة عمان العربية والجامعة الأردنية بغرض الحكم على مدى مناسبته لتحقيق أغراض هذه الدراسة. حيث أشاروا بحذف ثمانٍ من الفقرات لعدم مناسبتها، وإجراء بعض التعديلات اللغوية الطفيفة، واعتماده كمقياس صالح لقياس مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وقد أصبح المقياس بعد التعديل مكوناً من إثنتين وسبعين فقرة (٤٧ فقرة إيجابية و٢٥ فقرة سلبية) .

وللتحقق من ثبات الأداة حُسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) بتطبيق الأداة على عينة مكونة من (١٢٠) طالبا وطالبة، في الصفوف من السابع وحتى العاشر (٦٠ ذكورا، ٦٠ إناثاً) من الطلبة العاديين في ثلاث مدارس من مديرية عمان الثانية (مدرسة ضاحية الرشيد الثانوية للبنات، ومدرسة ابن العميد الأساسية، ومدرسة ابو فراس الحمداني الأساسية للذكور/ تلاع العلي) ، وقد بلغ معامل ثبات الإتساق الداخلي للمقياس (٠,٨٥) ، وهو معامل مرتفع، ويعدُّ مقبولاً لأغراض هذه الدراسة.

طريقة التصحيح:

أعطيت الإجابة «نعم» درجة واحدة وأعطيت الإجابة «لا» صفراً للفقرات ذات الصياغة الإيجابية، وعكست الدرجات للفقرات ذات الصياغة السلبية، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية على المقياس مابين (صفر– ٧٢) درجة. ثم حسب مجموع الدرجات لكل فرد من أفراد العينة بهدف قياس مستوى تقدير الذات لديه.

إجراءات الدراسة:

♦ بنى الباحثان مقياس الدافعية للتعلم، واختارا مقياس تقدير الذات للأعمار من (١٣– ١٧) سنة، المطور للبيئة الأردنية من قبل الخطيب (٢٠٠٤) . ثم تحقق الباحثان من دلالات الصدق والثبات لهذين المقياسين.

♦ حُدد أفراد الدراسة، وقد اتبع الباحثان الإجراءات الاتية لتحديد عينة الطلبة المسرعين:

– بعد الحصول على موافقة إدارة البحث والتطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم، أُرسل كتاب تسهيل مهمة إلى جميع مديريات التربية والتعليم في المملكة، والتي قامت بدورها بتزويد الباحثين بكتاب موجه لمديري ومديرات المدارس التابعة لها.

– الحصول على قائمة بأسماء الطلبة الذين كانوا قد رشحوا للتسريع. بناء على المعايير المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم، من قسم الموهوبين في الوزارة، والتي تحتوي على أسماء الطلبة المرشحين للتسريع منذ عام (١٩٩٩) حتى عام (٢٠٠٧م) ، موزعين وفق المديريات والمدارس التابعة لها وسنة التسريع، وقد بلغ عددهم (٥٤٠) طالباً وطالبة.

– اجراء اتصالات مع جميع المدارس التي تضم هؤلاء الطلبة، حيث وجد أن معظم الطلبة المرشحين في القائمة لم يُسرَّعوا فعلياً. أما الطلبة الذين سرِّعوا فعلياً، فكثير منهم كانوا قد انتقلوا إلى مدارس أخرى، وقد تمّ تتبعهم من خلال مدارسهم التي تم سُرِّعوا فيها، وأمكن تحديد مدارس «٩١» طالباً وطالبة منهم في الصفوف من السابع وحتى العاشر، منتشرين في مدارس مديريات التربية في محافظة عمان والزرقاء والرصيفة والمفرق وإربد وعجلون والبلقاء والكرك.

– زيارة المدارس التي تحتضن الطلبة المسرَّعين ولقاؤهم بشكل فردي، و توضيح سبب الالتقاء بهم، والتأكيد على أن الغرض هو إجراء دراسة علمية فقط تعود لصالح الطلبة الموهوبين والمتفوقين. ثم توضيح طريقة تعبئة المقاييس، والإجابة على استفساراتهم

حول فهمهم للفقرات طوال مدة التطبيق مع التأكيد على أن يبذلوا قصارى جهدهم للإجابة بأقصى درجة من الموضوعية والدقة. وقد استغرق التطبيق على عينة الطلبة المسرعين مدة شهرين.

أما أفراد عينة الطلبة الذين يتعرضون لبرامج إثرائية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، فقد تمت زيارة مدرسة إربد ومدرسة السلط، حيث اختير أفراد العينة عشوائياً بحيث يماثلون أفراد عينة المسرعين من حيث العدد والجنس والعمرالزمني، وذلك بمساعدة الإدارة والمرشدين في تلك المدارس، ثم طُبِّقت أدوات الدراسة عليهم. وقد كان التطبيق يجري بشكل جمعي بعد توضيح الهدف من الدراسة، وإعطاء فكرة حول طريقة تعبئة المقاييس. والتأكيد على تعبئة صفحة البيانات الشخصية والمعدلات التراكمية. والتأكيد على ضرورة الإجابة بشكل جدي وبدقة وموضوعية إلى أقصى درجة ممكنة، وقد استغرق التطبيق لهذه العينة مدة يومين.

- بعد ذلك، فُرِّغت إجابات الطلبة وإدخالها إلى الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة.

منهج الدراسة:

أتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للتعرّف إلى أثر برامج التسريع، والإثراء التربوي على متغيرات الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة، كما اُستخدم (اختبار- ت) للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى أفراد الدراسة الذكور والإناث المسرعين والملتحقين ببرامج الإثراء

النتائج:

◄ للإجابة عن السؤال الأول: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < ٠,٠٥$) في مستوى الدافعية للتعلم بين الطلبة الموهوبين المسرعين وأقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية؟** حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لمستوى الدافعية للتعلم بشكل عام، ولمجالي الدافعية الداخلية والخارجية وأبعادهما الفرعية للطلبة الذين تعرضوا لبرنامج التسريع، والذين تعرضوا لبرنامج الإثراء، واستخدم اختبار (ت) لفحص الفروق بينهما، والجدول (٤) يبين ذلك.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدافعية للتعلم واختبار (ت) لفحص دلالة الفروق حسب البرنامج

	إثراء		تسريع		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الدافعية للتعلم	٢٦٢,٧١	٢٣,٦٨	٢٧٦,٣٨	١٥,١٥	٤,٦٤	١٨٠	٠,٠٠٠
مجال الدافعية الداخلية	١٢٢,٨٩	١١,٠٨	١٢٨,٦٩	٧,٣٦	٤,١٦	١٨٠	٠,٠٠٠
التحدي	٢٠,٧٠	٤,٢٦	٢٢,٨١	٢,٨٦	٣,٩٢	١٨٠	٠,٠٠٠
الفضول	٣٠,٠٣	٤,١٨	٣٢,٢٣	٢,٩٦	٤,٠٩	١٨٠	٠,٠٠٠
الاستقلالية	١٧,٩١	٢,٥٧	١٨,٦٥	٢,٤٤	١,٩٨	١٨٠	٠,٠٤٩
مستوى الرضا الذاتي	٢٥,٠٩	٣,١٣	٢٥,٤٣	٢,٠٢	٠,٨٧	١٨٠	٠,٣٨٤
مستوى الطموح	٢٩,١٥	٣,٠٢	٢٩,٥٧	٢,٧١	٠,٩٨	١٨٠	٠,٣٢٨
مجال الدافعية الخارجية	١٤٣,٥٢	١٤,٣٨	١٥١,٣٢	١٠,١٤	٤,٢٣	١٨٠	٠,٠٠٠
الإدارة المدرسية	٢٩,٩٥	٥,١٢	٣٣,٩٦	٣,٥٩	٦,١٢	١٨٠	٠,٠٠٠
المعلم	١٩,٠١	٢,٥٩	١٩,٢٥	١,٩٣	٠,٧١	١٨٠	٠,٤٧٦
الأقران	٣٦,٦٣	٤,٣٦	٣٧,٨٦	٤,٣٠	١,٩٢	١٨٠	٠,٠٥٧
الأهل	٥٧,٩٣	٧,٤٣	٦٠,٢٥	٥,٦٩	٢,٣٦	١٨٠	٠,٠١٩

تبين من نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في مستوى الدافعية للتعلم للطلبة الموهوبين، الذين تعرضوا لبرنامج التسريع وأقرانهم الذين التحقوا ببرامج إثرائية، أنَّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للدافعية للتعلم ($\alpha < ٠,٠٥$) ، فقد بلغت قيمة ت (٤,٦٤) ، وبينت المتوسطات الحسابية أن هذا الفرق كان لصالح الطلبة الموهوبين الذي تعرضوا لبرامج التسريع، حيث بلغ مستوى الدافعية للتعلم لديهم (٢٧٦,٣٨) بانحراف معياري (١٥,١٥) ، في حين بلغ مستوى الدافعية للتعلم للطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج إثرائية (٢٦٢,٧١) بانحراف معياري (٢٣,٦٨) .

وقد بينت نتائج اختبار (ت) ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية ($\alpha < ٠,٠٥$) في مجال الدافعية الداخلية، فقد بلغت قيمة ت (٤,١٦) ، وبينت المتوسطات الحسابية أن هذا الفرق كان لصالح الطلبة الموهوبين الذي تعرضوا لبرامج التسريع، حيث بلغ مستوى الدافعية الداخلية لديهم (١٢٨,٦٩) بانحراف معياري (٧,٣٦) ، في حين بلغ مستوى الدافعية الداخلية للطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج إثرائية (١٢٢,٨٩) بانحراف معياري (١١,٠٨) . كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < ٠,٠٥$) في أبعاد الدافعية الداخلية الفرعية: التحدي والفضول والاستقلالية، وبينت المتوسطات الحسابية أن جميع هذه الفروق كانت لصالح الطلبة المسرعين، حيث كانت متوسطات الطلبة في هذه الأبعاد الفرعية أعلى لدى الطلبة المسرعين من الطلبة الملتحقين في برنامج الإثراء. وتبين من نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق في البعدين الفرعيين لمجال الدافعية الداخلية وهما بعدي: مستوى الرضا الذاتي، و مستوى الطموح.

كما بينت نتائج اختبار (ت) أن هناك فرقا ذا دلالة احصائية ($\alpha < ٠,٠٥$) في مجال الدافعية الخارجية، فقد بلغت قيمة ت (٤,٢٣) ، وبينت المتوسطات الحسابية أن هذا الفرق كان لصالح الطلبة الموهوبين الذي تعرضوا لبرامج التسريع، حيث بلغ مستوى الدافعية الخارجية لديهم (١٥١,٣٢) بانحراف معياري (١٠,١٤) ، في حين بلغ مستوى الدافعية الخارجية للطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج إثرائية (١٤٣,٥٢) بانحراف معياري (١٤,٣٨) . كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < ٠,٠٥$) في بعدي الدافعية الخارجية الفرعيين: الإدارة المدرسية والأهل، وبينت المتوسطات الحسابية أن هذه الفروق كانت لصالح الطلبة المسرعين، حيث كانت متوسطات الطلبة في مجال الدافعية الخارجية، وبعدي الإدارة المدرسية والأهل أعلى لدى الطلبة المسرعين من الطلبة الملتحقين في برنامج الإثراء، وتبين من نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق في بعدي المعلم والأقران من أبعاد الدافعية الخارجية.

◄ وللإجابة عن السؤال الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < ٠,٠٥$) في مستوى التحصيل الدراسي بين الطلبة الموهوبين المسرعين وأقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية**؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعدل التراكمي الفصلي للطلبة المسرعين، والذين تعرضوا لبرنامج الإثراء، واستُخدم اختبار (ت) لفحص الفروق بينهما، والجدول (٥) يبين ذلك.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعدل التراكمي الفصلي للعام الدراسي (٢٠٠٦- ٢٠٠٧) واختبار (ت) لفحص دلالة الفروق حسب البرنامج

	إثراء	تسريع	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	٩٠,١٦	٩٢,٠٣	٢,٣١٨	١٨٠	٠,٠٢٢
الانحراف المعياري	٤,٨٨	٥,٨٧			

تبين من نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في المعدل التراكمي الفصلي للطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرنامج التسريع وأقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) ، فقد بلغت قيمة (ت) (٢,٣١٨) ، وبينت المتوسطات الحسابية أن هذا الفرق كان لصالح الطلبة الموهوبين الذي تعرضوا لبرامج التسريع، حيث بلغ متوسط المعدل التراكمي الفصلي لديهم (٩٢,٠٣) بانحراف معياري (٥,٨٧) ، في حين بلغ متوسط المعدل التراكمي الفصلي للطلبة الموهوبين الذي تعرضوا لبرامج إثرائية (٩٠,١٦) بانحراف معياري (٤,٨٨) .

◄ وللإجابة عن السؤال الثالث: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في مستوى تقدير الذات بين الطلبة المسرعين وأقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية؟** حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير الذات بشكل عام ولمجاليه وأبعادهما الفرعية للطلبة الذين تعرضوا لبرنامج التسريع والذين تعرضوا لبرنامج الإثراء، واستخدم اختبار (ت) لفحص الفروق بينهما، والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الذات واختبار (ت) لفحص الفروق حسب البرنامج

	إثراء		تسريع		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
تقدير الذات	٥٦,٥٨	٩,٠٣	٥٩,٢٤	٧,٤٢	٢,١٥	١٧٧	٠,٠٣٣
مجال الفاعلية	٢٨,١٠	٤,٩٥	٢٩,٩٠	٣,٩٧	٢,٦٨	١٧٧	٠,٠٠٨
الكفاءة	٧,٣٤	١,٤٢	٧,٨٢	١,١٦	٢,٤٥	١٧٧	٠,٠١٥
القوة الشخصية أو التأثير	٧,٧٤	١,٧٩	٨,١٣	١,٦٩	١,٥١	١٧٦	٠,١٣٤
ضبط الذات	٤,٦١	١,٦١	٥,٢٤	١,٤١	٢,٧٧	١٧٧	٠,٠٠٦

	إثراء		تسريع		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الوظيفة الجسمية	٨,٥٨	١,٨٥	٨,٧١	١,٦٩	٠,٤٧	١٧٦	٠,٦٤٢
مجال القيمة	٢٨,٤٨	٤,٥٢	٢٩,٣٤	٤,٠٢	١,٣٤	١٧٧	٠,١٨١
التقبل	٨,٢٨	١,٥٣	٨,٦٧	١,٤٦	١,٧٧	١٧٧	٠,٠٧٨
محبة الآخرين	٧,٧١	١,٥٢	٧,٩٤	١,٣٦	١,٠٨	١٧٧	٠,٢٨٣
تقبل الذات الأخلاقية	٨,٣٧	١,٥٤	٨,٣١	١,٥٢	٠,٢٣	١٧٧	٠,٨٢٠
المظهر الجسمي	٤,١٧	١,١٧	٤,٤٠	٠,٩٤	١,٤٨	١٧٦	٠,١٤٠

تبين من نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في مستوى تقدير الذات الكلي للطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرنامج التسريع وأقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية، أنَّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ($\alpha < ٠,٠٥$) ، فقد بلغت قيمة ت (٢,١٥) ، وبينت المتوسطات الحسابية أنَّ هذا الفرق كان لصالح الطلبة الموهوبين الذي تعرضوا لبرامج التسريع، حيث بلغ مستوى تقدير الذات لديهم (٥٩,٢٤) بانحراف معياري (٧,٤٢) ، في حين بلغ مستوى تقدير الذات للطلبة الموهوبين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية (٥٦,٥٨) بانحراف معياري (٩,٠٣) . كما بينت نتائج اختبار ت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha < ٠,٠٥$) في مجال الفاعلية ، فقد بلغت قيمة ت (٢,٦٨) ، وبينت المتوسطات الحسابية أنَّ هذا الفرق كان لصالح الطلبة الموهوبين الذي تعرضوا لبرامج التسريع، حيث بلغ مستوى درجة الفاعلية لديهم (٢٩,٩٠) بانحراف معياري (٣,٩٧) ، في حين بلغت درجة الفاعلية للطلبة الموهوبين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية (٢٨,١٠) بانحراف معياري (٤,٩٥) . وتبين أيضا أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية ($\alpha < ٠,٠٥$) في بعدي الكفاءة وضبط الذات من أبعاد مجال الفاعلية لصالح الطلبة الذين خضعوا لبرنامج التسريع حيث كانت متوسطاتهم على بعدي الكفاءة، وضبط الذات أعلى من الطلبة الذين خضعوا لبرنامج الإثراء، ولم يظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في بعدي القوة الشخصية او التاثير، والوظيفة الجسمية. كما لم يظهر من نتائج اختبار (ت) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مجال القيمة، وجميع ابعاده الفرعية.

وللإجابة على السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < ٠,٠٥$) في مستوى الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين المسرعين، وأقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية تعزى لاختلاف الجنس، حسبت

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لفحص الفروق حسب اختلاف الجنس لكل متغير على حده:

أولاً- الدافعية للتعلم:

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية للتعلم واختبار ت لفحص الفروق حسب الجنس

	إثراء		تسريع		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الدافعية للتعلم	٢٧٠,٠٤	١٧,٧٣	٢٦٩,٠٨	٢٣,٧٦	٠,٣١	١٨٠	٠,٧٥٦
مجال الدافعية الداخلية	١٢٥,٨٧	٨,١٨	١٢٥,٧٢	١١,٢٢	٠,١٠	١٨٠	٠,٩٢١
التحدي	٢١,٧٠	٣,٦٤	٢١,٨٢	٣,٩١	٠,٢٢	١٨٠	٠,٨٣٠
الفضول	٣١,٣٥	٣,٤٥	٣٠,٩٢	٤,٠٧	٠,٧٦	١٨٠	٠,٤٥١
الاستقلالية	١٨,٠١	٢,٥٧	١٨,٥٤	٢,٤٧	١,٤١	١٨٠	٠,١٦٠
مستوى الرضا الذاتي	٢٥,٤٧	٢,٤٣	٢٥,٠٥	٢,٨٠	١,٠٧	١٨٠	٠,٢٨٥
مستوى الطموح	٢٩,٣٤	٢,٣٩	٢٩,٣٩	٣,٢٧	٠,١٢	١٨٠	٠,٩٠٧
مجال الدافعية الخارجية	١٤٧,٩٧	١١,٢٦	١٤٦,٨٩	١٤,٥٢	٠,٥٦	١٨٠	٠,٥٧٩
الإدارة المدرسية	٣١,٩٨	٤,٥٠	٣١,٩٢	٥,١٨	٠,٠٧	١٨٠	٠,٩٤٢
المعلم	١٩,١٥	٢,٠٣	١٩,١٢	٢,٥١	٠,٠٨	١٨٠	٠,٩٣٥
الأقران	٣٦,٩٠	٤,٩١	٣٧,٥٧	٣,٧٧	١,٠٤	١٨٠	٠,٣٠١
الأهل	٥٩,٩٤	٥,٨١	٥٨,٢٨	٧,٤٠	١,٦٨	١٨٠	٠,٠٩٤

تبين من نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في مستوى الدافعية للتعلم للطلبة الموهوبين حسب الجنس عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) ، فقد بلغت قيمة ت (٠,٣١١) ، وقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٢٧٠,٠٤) بانحراف معياري (١٧,٧٣) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث (٢٦٩,٠٨) بانحراف معياري (٢٣,٧٦) . كما لم يظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في مجالي الدافعية الداخلية والخارجية وجميع أبعادهما الفرعية حسب الجنس.

ثانيا- معدل التحصيل التراكمي الفصلي:

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعدل التحصيل التراكمي الفصلي واختبار (ت) لفحص الفروق حسب الجنس

	ذكر	أنثى	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	٨٩,٩٢	٩٢,٢٢	٢,٨٦١	١٨٠	٠,٠٠٥
الانحراف المعياري	٦,٤٩	٤,٠٥			

تبين من نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في متوسط المعدل التراكمي الفصلي للطلبة الموهوبين حسب الجنس وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) ، حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٨٦١) ، وقد تبين من المتوسطات الحسابية أنَّ هذا الفرق كان لصالح عينة الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهن (٩٢) بانحراف معياري (٤,٠٥) في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٨٩,٩٢) بانحراف معياري (٦,٤٩) .

ثالثا- تقدير الذات:

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الذات واختبار (ت) لفحص الفروق حسب الجنس

	إثراء		تسريع		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري			
تقدير الذات	٥٧,٤٩	٦,٩٨	٥٨,٣٠	٩,٥١	٠,٦٥	١٧٧	٠,٥١٩
مجال الفاعلية	٢٨,٩٠	٣,٧٦	٢٩,٠٩	٥,٢٥	٠,٢٨	١٧٧	٠,٧٨١
الكفاءة	٧,٦٦	١,٢١	٧,٥١	١,٤٢	٠,٧٨	١٧٧	٠,٤٣٨
القوة الشخصية أو التأثير	٧,٨٤	١,٦٩	٨,٠٣	١,٨٠	٠,٧٣	١٧٦	٠,٤٦٤
ضبط الذات	٥,٠٠	١,٣٦	٤,٨٥	١,٧٠	٠,٦٧	١٧٧	٠,٥٠٥
الوظيفة الجسمية	٨,٤٠	١,٧٩	٨,٨٩	١,٧١	١,٨٧	١٧٦	٠,٠٦٣
مجال القيمة	٢٨,٥٩	٣,٨٢	٢٩,٢١	٤,٦٩	٠,٩٦	١٧٧	٠,٣٣٦
التقبل	٨,٤٢	١,٣٧	٨,٥٣	١,٦٣	٠,٤٧	١٧٧	٠,٦٣٥
محبة الآخرين	٧,٧٥	١,٣٧	٧,٩٠	١,٥٢	٠,٧٠	١٧٧	٠,٤٨٦
تقبل الذات الأخلاقية	٨,٢٤	١,٤٨	٨,٤٤	١,٥٧	٠,٨٨	١٧٧	٠,٣٨٠
المظهر الجسمي	٤,١٨	١,١٤	٤,٣٩	٠,٩٨	١,٣٠	١٧٦	٠,١٩٥

تبين من نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في مستوى تقدير الذات للطلبة الموهوبين

حسب الجنس عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha < ٠,٠٥$)، فقد بلغت قيمة ت، (٠,٦٤٦) ، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقدير الذات لعينة الذكور (٥٧,٤٩) بانحراف معياري (٦,٩٨)، وبلغ المتوسط الحسابي لتقدير الذات لعينة الإناث (٥٨,٣٠) بانحراف معياري (٩,٥١) . كما لم يظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في مجالي الفاعلية والقيمة وجميع أبعادهما الفرعية حسب الجنس.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أولاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنَّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في الدرجة الكلية، في مستوى الدافعية للتعلم بين مجموعة الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرنامج التسريع عن طريق تخطي الصفوف، وبين مجموعة الطلبة الموهوبين الذين يتعرضون لبرامج إثرائية، لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرنامج التسريع. كما أظهرت النتائج أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في مجال الدافعية الداخلية وفي أبعادها الفرعية: التحدي، والفضول والإستقلالية، وكذلك ظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مجال الدافعية الخارجية وفي أبعادها الفرعية: الإدارة المدرسية، والأهل. وقد كانت جميع هذه الفروق لصالح الطلبة الذين تعرضوا لبرنامج التسريع. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المناهج التي يتعرض لها الطلبة المسرَّعون هي المناهج المدرسية نفسها، حيث تكون الأهداف الأكاديمية واضحة ومحددة للطلبة، والتي قد تؤدي إلى تحقيق خططهم وطموحاتهم التربوية بوقت أسرع.

ويتفق هذا التفسير مع ما توصل إليه كوليك وكوليك (Kulik & Kulik)، حيث أظهرت نتائج أبحاثهما على مدى خمس وعشرين سنة حول الآثار المترتبة على التسريع. أن للتسريع آثاراً إيجابية طويلة المدى، وأن الطلبة الذين تخطوا الصفوف كانوا أكثر ميلاً للحصول على شهادات متقدمة. ويتفق هذا التفسير أيضاً مع نتائج دراسة بنبو ولوبنسكي وشيا وافتخاري- سنجاني (Benbow, Lubinski, Shea, & Eftechkhari- Sanjani, 2000)، حيث أفاد أفراد عينة هذه الدراسة بأن أكثر الآثار المفيدة للتسريع قد انعكست على التخطيط التربوي، وأن هناك تأثيرات مهمة للتسريع على التخطيط المهني. وينسجم هذا التفسير كذلك مع نتائج دراسة المركز الوطني للموارد البشرية (٢٠٠٢) ، حيث أظهر أفراد العينة تفضيلات مهنية تتطلب استعدادات ودافعية عالية للدراسة والتحصيل، وهما مهنتا الطب والهندسة.

أما الطلبة الذين يتعرضون إلى البرامج الإثرائية، فيقع على عاتقهم عبء برامج موسعة ومكثفة تتطلب منهم بذل كثير في الجهد والانكباب على العمل وقتاً طويلاً، بدون أن تكون الأهداف جراء هذا الجهد المضني واضحة للطالب. وتؤيد دراسة العويضة (٢٠٠٢) هذا التفسير، حيث أشارت نتائجها إلى أن ثقل العبء الدراسي على الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتلقون برامج إثرائية في مدرسة اليوبيل يؤدي إلى حدوث مشكلات تكيفية لديهم وإلى تدني دافعيتهم للتعلم. ويتفق هذا التفسير مع تفسير ستانلي وبنبو (Stanley & Benbow, 1986) لمفاهيم الإثراء المختلفة في الممارسة العملية، **حيث قاموا بوصف أربعة أشكال مختلفة للإثراء في الممارسة العملية منها:**

- الانشغال الدائم بتكرار تعلم المهارات التي كانوا قد تعلموها سابقاً.
- تعلم محتوى لا علاقة له باهتمامات الطلبة الأكاديمية وأهدافهم التعليمية المستقبلية.
- التعرض لدراسة موضوعات ثقافة عامة مناسبة لجميع الطلبة، ولا علاقة لها بالتخطيط المستقبلي.
- المحتوى الأكاديمي ذو العلاقة بمجال تفوق الطالب في مستوى صفي أعلى، والذي يرفع من دافعية الطالب لتعلمه إذا ما سُجِّل له.

يبدو واضحاً أن نتائج الدراسات البحثية تشير إلى النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة الحالية وتؤكدها وهي أن التسريع يعمل على زيادة دافعية التعلم لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين بشكل أكبر مما تفعله البرامج الإثرائية.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في بعدي مجال الدافعية الداخلية وهما: مستوى الرضا الذاتي، ومستوى الطموح. ويمكن تفسير ذلك بأن لدى جميع الطلبة الموهوبين سواء الذين تعرضوا إلى برامج التسريع، أو الذين يتعرّضون إلى برامج الإثراء، مستوى عالياً من الإلتزام والطموح والدقة في تقويم الذات أصلاً. فقد أورد " رينزولي" الدافعية ضمن المعايير التي تستخدم في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين منذ زمن بعيد.

وأظهرت النتائج ايضاً عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في بعدي المعلم والأقران من أبعاد الدافعية الخارجية. ويمكن تفسير هذه النتيجة فيما يتعلق ببعد أثر المعلم على دافعية التعلم أنّ لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين أهدافاً ودوافع تعلم داخلية ويتمتعون بقدر كبير من الاستقلالية والاعتماد على النفس. ويمكن تفسير عدم ظهور فرق في بعد الأقران، بأنّ الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتعرضون لكلا البرنامجين يتعلمون مع

زملاء يماثلونهم من حيث الأعمار العقلية، حيث يكون تأثير الأقران في هاتين الحالتين متساوياً.

ثانياً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

تناول الباحثان متغير التحصيل من خلال المعدل التراكمي الفصلي للطلبة في جميع المواد في العام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي الذي استخدم لفحص الفروق في التحصيل لدى الطلبة الذين تعرضوا لبرنامج التسريع وأقرانهم الذين يتعرضون لبرامج إثرائية، أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وقد كان هذا الفرق لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرنامج التسريع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكد عليه أدب الموضوع، ونتائج الدراسات السابقة التي أجريت بهذا الصدد. حيث أكد ستانلي على أن البرامج الإثرائية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين لا تلبي احتياجاتهم، إذ إنها مصممة لتستفيد منها فئة قليلة من الطلبة فقط. كما وجد كل من روجرز وكوليك (Rogers, 1991; Kulik & Kulik, 1984) في مراجعاتهما التحليلية الإحصائية لنتائج عدد كبير من الدراسات حول تأثير التسريع أن فوائد التسريع للطلبة الموهوبين والمتفوقين أكبر بكثير من فوائد الإثراء. وأن أداء الطلبة الموهوبين والمتفوقين المسرعين يتفوق على أداء الطلبة غير المسرعين المماثلين لهم من حيث العمر الزمني والقدرة العقلية إلى حد كبير. وذكروا بأنه عندما يقدم للطبة الموهوبين منهاج إثرائي، فإنهم يتفوقون على أقرانهم في الصفوف المختلفة بأربعة أو خمسة أشهر، وعندما يقدم لهم منهاج تسريعي، فإنهم يتفوقون على أقرانهم بسنة كاملة تقريباً.

ثالثاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في مستوى تقدير الذات الكلي بين الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرنامج التسريع وبين الطلبة الموهوبين الذين يتلقون برامج إثرائية لصالح الطلبة الموهوبين الذين تعرضوا لبرنامج التسريع.

ويعود هذا الفرق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha <$ ٠,٠٥) في بُعديّ الكفاءة وضبط الذات من أبعاد مجال الفاعلية لصالح الطلبة المسرّعين، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في بُعديّ القوة الشخصية أو التاثير، والوظيفة الجسمية، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في مجال القيمة وجميع أبعاده

الفرعية. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الطلبة الذين سُرِّعوا يشعرون بالكفاءة والقدرة على تحقيق أهدافهم وإنجاز المهمات المطلوبة منهم بشكل أكبر من الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يتعرّضون إلى برامج إثرائية، حيث لا تكون أهداف البرنامج واضحة لهم. كما أنّ الطلبة المسرّعين يدركون أنّ نجاحهم يتوقف على بذل مزيد من الجهد، وتخصيص وقت أطول للدراسة، كي يتمكنوا من تحقيق أهدافهم بوقت أسرع.

وتنسجم هذه النتيجة مع ما وجدته جروس (Gross) من خلال الدراسات العديدة التي أجرتها حول الموضوع. فقد وجدت في دراستها الطولية التي أجرتها عام (١٩٨٣ م) أن لدى بعض الطلبة من ذوي الموهبة العالية جداً الذين لم يسرعوا تقديرَ ذات متدنياً إلى حد كبير، بعكس أقرانهم الذين سُرِّعوا والذين يُظهرون مستويات عالية من تقدير الذات. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما أظهرته دراسة كاترز (Katzer, 1993) بأن هناك تأثيراً ذا دلالة لنمط البرنامج التعليمي للطلبة الموهوبين على تقدير الذات. كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما وجده أشتن (Ashton, 1994) من خلال دراسة الحالة المتعددة التي أجراها حول تخطّي الصفوف، حيث ذكر الأطفال أفراد الدراسة بأنهم شعروا بسعادة وثقة أكبر بعد خضوعهم للتسريع. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما وجده جاجر (Jagger, 2000) في الدراسة التي أجراها حول تسريع موضوع دراسي واحد، حيث أظهرت نتائج دراسته أن لدى الطلبة المسرعين مستويات عالية من تقديرالذات.

رابعاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في مستوى دافعية التعلم الكلي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين حسب الجنس. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) أيضاً في مجالي الدافعية الداخلية والخارجية وجميع أبعادهما الفرعية حسب الجنس. كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في مستوى تقدير الذات الكلي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين حسب الجنس. كما أنه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) في مجاليّ الفاعليّة والقيمة، وجميع أبعادهما الفرعية حسب الجنس.

أما نتائج التحليل الإحصائي المتعلقة بالتحصيل الدراسي، فقد أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha <$ ٠,٠٥) لصالح عينة الإناث. وقد تعزى هذه النتيجة إلى القيود الاجتماعية التي يفرضها المجتمع على الإناث في هذه المرحلة العمرية حيث تحدد الثقافة الاجتماعية علاقاتهن ، بينما تمنح الذكور حرية الحركة والتفاعل والاتصال، وتكوين

العلاقات المختلفة مما يصرف أنظارهم عن الدراسة بعض الشيء في حين تتفرغ الإناث للدراسة ومتابعة الواجبات المدرسية.

وبهذا تكون الدراسة الحالية قد أظهرت أن آثار برامج التسريع إيجابية بشكل أكبر من برامج الإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن تسريع الطلبة الموهوبين والمتفوقين لا يؤثر سلباً على النواحي النفسية المهمة في التعلم الصفي مثل: الدافعية للتعلم، وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين، ولا يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

١. إجراء دراسات تتبعية طولية بهدف تتبع الطلبة الموهوبين والمتفوقين منذ ترشيحهم لبرامج التسريع والإثراء وخلال جميع المراحل الدراسية في المدرسة والجامعة، وبالتالي تحديد الآثار بعيدة المدى لهذه البرامج على الطلبة.

٢. إجراء دراسة تتعلق بالطلبة الذين رُشِّحوا لبرامج التسريع، ولكنهم لم يلتحقوا بها لمعرفة الأسباب واتخاذ الإجراءات المناسبة للحد من هذه الظاهرة، إضافة إلى معرفة أسباب انسحاب بعض الطلبة من البرامج قبل إتمامها.

٣. إجراء دراسة تتقصى أسباب تفوق الإناث في التحصيل الدراسي على الذكور، وأخذ هذه الأسباب بعين الاعتبار في إعداد برامج إرشادية للطلبة الموهبين والمتفوقين الذكور.

٤. استخدام برامج تسريعية في مدارس الموهوبين الخاصة بالإضافة إلى البرامج الإثرائية المقدمة وفقاً لاحتياجات الطلبة الفردية.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. الأحمدي، محمد (٢٠٠٥) . مشكلات الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها بعدد من المتغيرات. دراسة قدمت في المؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين، الأردن، عمان، ٢٠- ١٨)) تموز.

٢. بقيعي، نافز (٢٠٠٤) . أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

٣. توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن . (٢٠٠٣) أسس علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٤. جروان، فتحي (٢٠٠٨) . الموهبة والتفوق والإبداع. الطبعة الثالثة، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٥. الخطيب، بلال (٢٠٠٤) . معايير تقدير الذات للأعمار ١٧- ١٣سنة على مقياس مطور للبيئة الأردنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

٦. دبابنة، خلود (٢٠٠٥) . تجربة وزارة التربية والتعليم في رعاية الطلبة المتميزين والموهوبين. ورقة قدمت في المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين، الأردن، عمان، ١٨- ٢٠ تموز.

٧. سرور، ناديا (٢٠٠٣) . مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. الطبعة الرابعة، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٨. عدس، عبد الرحمن (٢٠٠٥) . علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة، الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٩. علاونة، شفيق (٢٠٠٦) . الدافعية. في الريماوي، محمد عودة (المحرر) . علم النفس العام، الطبعة الثانية، الأردن، عمان: دراسة المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٠. عويضة، سلطان (٢٠٠٢) . الإرشاد النفسي والموهبة: الواقع التكيفي للطلاب الموهوبين في مدرسة اليوبيل. مجلة دراسات. المجلد (٢٩) ، العلوم التربوية، العدد (٢) ، ص ص ٢٦٧- ٢٨٠.

١١. الغرايبة، إخلاص (١٩٩٦) . أثر الجنس والعمر في الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

١٢. قطامي، يوسف (١٩٩٣) . الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشرفي مدينة عمان. دراسات، المجلد: ٢٠أ، العدد ٢.

١٣. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٢٠٠٢) . التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي للطلبة الذين تم تسريعهم في الأردن. سلسلة دراسات المركز، (٩٩) . الأردن، عمان.

١٤. معاجيني، أسامة (٢٠٠٤) . الخيارات التربوية لرعاية الموهوبين. ورقة عمل قدمت في اللقاء العلمي حول رعاية الموهوبين والموهوبات– الواقع والمأمول، مركز الملك فهد الثقافي بالرياض، ٢٤– ٢٦/ ١٠/ ١٤٢٥ هـ.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Alexander, J. (1995) . Long term effects of an early intervention program for gifted and talanted students. Unpublished doctoral dissertation, Ball State University, Muncie, IN 47306.*
2. *Benbow, C. P., Lubinski, D., Shea, D. L., Eftchkari- Sanjani, H., (2000) . Sex differences in mathematically reasoning ability at age 13: Their Status 20 years later. Psychological Science, 11, 474- 480.*
3. *Brody, L. E., (2004) . Introduction to grouping and acceleration practices in gifted education. Johns Hopkins University. (on- line) Available: FM Brody qxd 2/ 4/ 04.*
4. *Davis, G. A., Rimm, S. B. (1998) . Education of the gifted and Talented*
5. *(4th ED.) Needham Heights: Allyn & Bacon.*
6. *Gross, M. U. M. (1989) . The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced- choice dilemma of gifted youth. Roeper Review, 11 (4) , 189- 194.*
7. *Gross, M. U. M. (1993) . Exceptionally gifted children, London: routlege.*
8. *Gross, M. U. M. (1997) . The effects of ability grouping on the academic and social development of gifted children. Seminar paper. GERRIC, UNSW.*

9. *Gross, M. U. M., sleap., B. (2001) . Literature review on the education of gifted and talented children. Australia, The University of New South Wales, Gifted Education Research, Resource and Information Center (GERRIC) .*
10. *Jaggar, K. A. (2000) . Student perception of subject acceleration in New South Wales Secondary Schools. Unpublished doctoral dissertation, The University of New South Wales, NSW, Australia.*
11. *Kulik, J. A., Kulick, C. C. (1984) . Effects of accelerated instruction on students. Review of Educational Reseach, 54, 409- 426.*
12. *Kulik, J. A., Kulick, C. C. (1992) . Meta- analytic findings on grouping programs. Gifted Child Quarterly, 36 (2) , 73- 77*
13. *Lapper, M. R., Iyengar, S.S. Corpus, J. (2005) . Intrinsic and Extrinsic motivational orientation in the classroom: Age differences and academic correlates. Jornal of Educational Psychology, Vol. 97, No 2, 184- 196.*
14. *Lindsy, J., and Faulkner, A. (1996). Report of a longitudinal study regarding the learning approaches and motivational patterns of academically highly able students in a secondary or middle school settings. Retrieved April 17 1996 from http:// www.nexus.edu.au/ teachstud/ gat/ linfaul.htm.*
15. *Ministry of Education. (2000) . Gifted and Talented Students: Meeting their needs in New Zealand schools. Wellington: Learning Media.*
16. *Mokay, (1994) . In the balance. John hopkins center for talented youth. (on- line) Available: http:// www. Jhu. Edu/ gifted/ imagine/ accel. Html.*
17. *Nationnal Association for Gifted Children NAGC (2004) . Acceleration, Position statement, (on- line) Available: http: // www.Nagc. Org/ index. Aspxid = 383.*
18. *Olszewski- kubilius, P., Limburg- Weber, L. (2006) . A Research- Based primer on terminology, and educational options for gifted students. Midwest Academic Talent Search for academically talented and gifted student's. retrieved on 16 April 2007, from http:// www.Ctd. Northwestern. Edu/ mats/ primer. Html.*
19. *Pajares, F., Graham, L. (1999) . Self efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. Contemporary Educational Psychology, 24, 124- 139. (on- line) : Available http:// www.idealibrary.com. .*

20. *Riley,T., Beven- Brown, J., Bicknell, B., Carroll- Lind, J., Kearny, A. (2004) . The extent, nature and effectiveness of planned approaches in New Zealand schools for identifying and providing for gifted and talented students. New Zealand. Massey University. Institute for professional Development and Educational Research. ISBN no. (Internet copy) : O-478- 13052- x.*

21. *Robinson, N. M. (2006) . The Many Faces of Acceleration: Creating an optimal match for the advanced learner. Duke Gifted Letter, Volume 6/ Issue2/ winter,2006. (on- line) Available: http:// www.dukegifted letter. com/ articles/ Vol6no2- Feature. Html.*

22. *Rogers. K. B. (1991) . A best- evidence synthesis of reseach on types of accelerative programs for gifted students. Dissertation Abstracts International, 52, 796- A.*

23. *Rogers, K. B. (2002) . Re- forming gifted education: How parents and teacher can match the program to the child? Scottsdale, AZ: Great Potential Press.*

24. *Southern,W. T., Jones, E. D., & Stanley, J. C. (1993) . Acceleration and enrichment: The context and development of program option. In K.A. Heller, F.J. Monks, & A.H. Passow (Eds) , The international handbook of giftedness and talent (387- 410) . Oxford: Pergamon Press.*

25. *Stanley, J. C., Benbow, C. P. (1986) . Youths who reason exceptionally well mathematically. In R.J. Sternberg, & J.E. Davidson (Eds) . Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge university press.*

26. *Vialle, W., Ashton, T., Carlon, G., Rankin, F. (2001) . Acceleration: A coat of many colours. Roeper Review, 24 (1) , 14- 19. The Roeper School Fall. (on- line) Available: http:// www.geniusdenied.com*

27. *Wolters, C. A., Pintrich, P. R., Karabenick, S. A. (2003) . Assessing academic self- regulated learning, Child Trends, National Institutes of Health. For Indicators of positive Development Conference, March 12-13.*