تاريخ الإرسال (2020-02-06)، تاريخ قبول النشر (2020-05-17)

د. روان عبد الله علي الزيندي

اسم الباحث:

قسم المناهج وطرق التدريس-كلية التربية-جامعة القصيم-المملكة العربية السعودية

1 اسم الجامعة والبلد:

* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address:

alzinaidi@hotmail.com

فاعلية برنامج التسريع الأكاديمي في ضوء نموذج ستيك (دراسة حالة)

<https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.29.1/2021/6>

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم فاعلية برنامج التسريع الأكاديمي في ضوء نموذج ستيك للهيئة الكلية. واستخدمت الباحثة المنهج النوعي (دراسة الحالة) لتحقيق أهداف هذه الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (15) مشاركًا ما بين أولياء أمور، ومعلمات، وطالبة مسرعة، ومسؤولتي موهوبات. وتم إجراء هذه الدراسة في (مدينة عنيزة) إحدى مدن منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية. ولجمع بيانات الدراسة استخدمت الباحثة أداة المقابلة؛ وذلك بهدف الحصول على بيانات دقيقة ومتعمقة حول فاعلية برنامج التسريع. وبعد الانتهاء من جمع البيانات، تم تحليلها وفقًا للموضوعات التي تناولتها؛ وذلك بغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة، تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات المرتبطة بهذه النتائج.

كلمات مفتاحية: التسريع الأكاديمي، الطلاب الموهوبون، تقويم البرامج، نموذج ستيك.

Evaluation of the Effectiveness of Academic Acceleration Program in Light of Stake's Model (Case Study)

Abstract:

The present study aimed to evaluate the effectiveness of the academic acceleration program in light of Steak's Model. The researcher used the qualitative approach (case study) to achieve the study aims. The sample of the study consisted of (15) participants; parents, teachers, accelerated student, talented officials. This study was conducted in (Unayzah City) one of the cities of Qassim region at the Kingdom of Saudi Arabia. In order to collect accurate and in-depth data, interviews were conducted. Collected data have been analysed according to the thematic analysis in order to answer the study main question. In light of the study results, a number of suggestions and recommendations were made.

Keywords: Academic acceleration, Gifted students, Programs evaluation, Stake's model.

مقدمة:

توجّهت الكثير من الدول حول العالم إلى إلقاء الضوء على فئة مُعيّنة من الطلاب، وهي فئة الطلاب الموهوبين أو الفائقين عقلياً، الذين يحتاجون إلى تعليم خاص يهتم بتصميمه وتعميمه المختصون في المناهج، بالاشتراك مع مختصّي التربية الخاصة. ولإيمان الحكومات والجهات المشرفة على التعليم بأهمية هذه الفئة، أصبحت تتعامل معهم وكأنهم استثمار يحتاج إلى أن يتم تطويره، واستغلال قدراته، وتوظيفه بالشكل الذي يعود على المجتمعات بالنفع الكثير.

تبعاً لذلك، تزايد الإيمان بأهمية الاهتمام بفئة الموهوبين، وتعدّدت البرامج المقدّمة لهم؛ من أجل تطوير قدرات ومهارات الطلاب الذين أبدوا تفوقاً غير عادي في مراحلهم الدراسية بالشكل الذي يتلاءم مع المستويات العقلية التي يملكونها. ومن هذه البرامج على سبيل المثال ما أوردها الصمادي (٢٠١٣): برامج الإثراء، وبرامج التسريع، وبرامج تجميع الطلاب وفقاً لقدراتهم، أو ما تُعرف ببرامج التنبُّع. وتعود برامج الإثراء -كما ذكر دودين وجروان (٢٠١٢)- على التوسع العرضي للمناهج، والذي يُعنى بإضافة أنشطة وأفكار متعمقة إلى المنهج من أجل تلبية احتياجات وقدرات الطلاب الموهوبين. في حين عرّف برنامج التسريع بأنه: تعمّق طولي في تقديم المنهج، يُعنى بتقديم محتوى المنهج في وقت مبكر لفئة معينة من الطلاب الذين أبدوا تفوقاً غير عادي، أو تقديم المحتوى بشكل أسرع نسبياً مقارنةً بالسرعة التي يُقدّم فيها المنهج للطلاب العاديين.

وبالرغم من أهمية هذه البرامج وتزايد الإقبال عليها فإنها لا تزال محل جدل بين الكثير من الخبراء والمختصّين وأولياء الأمور والطلاب أنفسهم، وبالأخص برامج التسريع. حيث تذكر دراسة بشيه (٢٠١٤) التي ركّزت على وجهات نظر المعلمين حول التسريع ومدى دعمهم، أنّ التسريع الأكاديمي لا يؤثر سلباً في الثقة بالنفس، ولا في دافعية المتعلم للتعلّم، ولا في النجاح المهني، بل إنه ذو أثر إيجابي في الطالب الموهوب. وذكرت دراسة إبراهيم (٢٠٠٨) أنّ التسريع يُسهم في إنماء خصائص التعلّم والسمات الشخصية والانفعالية لدى الطالب. في حين ألفت دراسات أخرى -مثل دراسة جروان (٢٠١١)- الضوء على أسباب معارضة البعض لبرامج التسريع، حيث يرون عدم مناسبتها من ناحية الأثر السلبي الذي قد يُسببه تقديم الطالب لمراحل أعلى بشكل أسرع؛ اجتماعياً، وانفعالياً، وعقلياً. وعلاوةً على ذلك يؤكدون على أهمية العمر الزمني لنمو الطفل، ويُحذّرون من تسريعه الذي قد يقود إلى الفوضى فيما يخص نموه وخبراته.

بناءً على ذلك، ركزت هذه الدراسة على أحد أحدث هذه البرامج تطبيقاً في المملكة العربية السعودية؛ وهو برنامج التسريع الأكاديمي الذي يُعتبر أحد البرامج المطبقة عالمياً في كثير من الدول منذ سنوات عديدة، ويُعنى بشكل خاص بفئة معينة من الطلاب، وهي فئة الطلاب الموهوبين أو الفائقين، ويهدف بشكل عام إلى إبراز موهبة هؤلاء الطلاب ودعمهم بأشكال عدّة، مثلاً: عن طريق إعطائهم الفرصة لتخطّي بعض المقررات الدراسية، وأحياناً فصل دراسي كامل بكل مقرراته، وفي أحيان أخرى تخطّي سنة دراسية بأكملها... وغيرها. وتختلف أنواع التسريع هذه تبعاً للدولة التي يُطبّق فيها البرنامج؛ دوافعها، حاجاتها وحاجات التلاميذ فيها (الجغيمان، معاجيني، بركات، ٢٠١١). ويتم التعرف عادةً على الطلاب الموهوبين وإلحاقهم بمثل هذه البرامج عن طريق اختبارات معيارية معينة ومصممة خصيصاً للكشف عن الموهوبين، بالإضافة إلى مقاييس واشتراطات أخرى تم الوقوف عليها في هذه الدراسة، حيث حاولت هذه الدراسة إلقاء الضوء عليها بشيء من التفصيل.

وتختلف أهداف ودوافع الدول عادةً التي تمّ من أجلها دعم مثل هذه البرامج؛ فقد تكون لأغراض اقتصادية، أو سياسة، أو اجتماعية (معاجيني، ٢٠٠٤، في دودين وجروان، ٢٠١٢). تبعاً لذلك، نجد أن المملكة العربية السعودية حرصت على تطبيق التسريع لمبررات عدّة، أبرزها: مراعاة الفروق الفردية، وتقديم الفرص للطلاب الفائقين فيما يتناسب مع قدراتهم، زيادة الدافعية لدى الطلاب، التحسين من جودة التعليم، بالإضافة إلى الجوانب المالية؛ حيث يساعد التسريع على تخفيض التكاليف التي تتفكها الدولة على التعليم (مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ٢٠١٢).

أهمية الدراسة:

يمكن القول: إن برنامج التسريع الأكاديمي المعني بطلاب التعليم العام يُعتبر من البرامج الحديثة نسبياً في المملكة العربية السعودية، حيث تم اعتماده لأول مرة في المملكة عام ١٤٣٤هـ. ووفقاً للدليل الإجرائي المطور للطلاب الذين أُبْدُوا تفوقاً غير عادي في مراحل التعليم العام؛ فقد نصّت الفقرة (الرابعة) من المادة (الثالثة عشرة) من لائحة تقويم الطالب الموافق عليها من المقام السامي بالبرقية رقم ٤٥٣٨٧، على أنه يحقّ لوزارة التعليم أن تُصدر قراراً بتسريع الطالب الذي يُبدي تفوقاً غير عادي في دراسته إلى صفٍّ أعلى من صفّه" (مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ٢٠١٢، ص ٥). وتم التسريع الفعلي لأول طالبة في المدينة التي أُجريت فيها هذه الدراسة (مدينة عنيزة) عام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، حيث انتقلت الطالبة مباشرةً من الصف الرابع إلى الصف السادس دون المرور بالصف الخامس، وذلك بعد تحقيقها لكل شروط التأهل للتسريع، واجتيازها بنجاح كل مقاييسه التي بدأت بالالتحاق بها منذ العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

وبسبب حداثة البرنامج نشأت الرغبة لدى الباحثة في تتبّع هذا البرنامج، ومحاولة التعرف عليه، وعلى مدى فاعليته بشكل أكبر. وأيضاً قلة عدد الطالبات المرشحات للتسريع أكاديمياً، واقتصاره على طالبة واحدة فقط -حتى تاريخ إجراء هذه الدراسة- حققت الشروط وتأهّلت؛ من أهم الأسباب التي قادت الباحثة إلى الرغبة في تقويم هذا البرنامج، خصوصاً أنه يتم سنوياً ترشيح عدد لا بأس به نسبياً من الطالبات للخضوع لاختبار الكشف عن الموهوبات (مقياس موهبة)، الذي يترتّب على اجتيازها تحقيق أحد أهم شروط التأهل للتسريع. بالإضافة إلى عدم وجود أيّ دراسة تقوّم فاعلية برنامج التسريع الأكاديمي -حسب علم الباحثة-، حيث إن أغلب البحوث المنشورة حول التسريع تُركّز على علاقة التسريع بالمستوى التحصيلي، وآثاره النفسية والاقتصادية، ودور النوع الاجتماعي في التأهل للتسريع، وتدور في معظمها حول هذه المحاور دون التطرق إلى تقويم البرنامج نفسه ومحاولة معرفة أثره؛ ومن هذه الدراسات على سبيل المثال: دراسة دودين وجروان (٢٠١٢) التي ركزت على العلاقة بين التسريع ومستوى التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات، ودراسة ستينبرجهو، ميكيل، أولشفسكي (Steenbergen-Hu, Makel & Olszewski-Kubilius, 2016) التحليلية التي اهتمت بتحليل تأثير التسريع الأكاديمي على تحصيل الطلاب، ودراسة وارن (Warne, 2017) التي اهتمت بدراسة الآثار الاقتصادية للتسريع الأكاديمي على الطلاب المسرعين بعد التحاقهم بالعمل، ودراسة كو ولومان (Kuo & Lohman, 2011) التي ركزت على النوع الاجتماعي (ذكر/أنثى) وعلاقته ببرامج التسريع واحتمالية التأهل لها، وكان من نتائجها أن الإناث أكثر تأهلاً للالتحاق ببرامج التسريع الأكاديمي مقارنةً بالذكور.

من هنا جاءت الحاجة إلى اختيار برنامج التسريع وتناوله في هذه الدراسة؛ من حيث مدى فاعليته، ومستوى نجاحه، ومعرفة مدى تحقيقه للأهداف التي وُضع من أجلها، ومدى حاجة مجتمع الدراسة إلى تطبيقه في ضوء نتائج هذه الدراسة. وذلك من أجل تحقيق الهدف الضمني لهذه الدراسة -بصفتها دراسة تقييمية- وهو معرفة نقاط الضعف وأماكن الخلل لتزويد المسؤولين بها، ولتعمل الدراسات اللاحقة على محاولة معالجة المشكلات المشار إليها وتطوير البرنامج.

أسئلة الدراسة:

تستند هذه الدراسة إلى سؤال رئيس:

ما مدى فاعلية برنامج التسريع الأكاديمي في المملكة العربية السعودية؟

تتفرّع منه الأسئلة التالية:

- ما مدى تأثير اتجاهات مجتمع الدراسة على تقدير أهمية تفعيل برنامج التسريع؟
- ما مدى دقة معايير التأهل لبرنامج التسريع الأكاديمي؟
- ما مدى تناسب نواتج برنامج التسريع الأكاديمي مع الجهود المبذولة من أجله (المادية والبشرية)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مدى تأثير مجتمع الدراسة على تقدير أهمية تفعيل برنامج التسريع الأكاديمي في السعودية.
- تقصي مدى دقة معايير التأهل للتسريع الأكاديمي.
- معرفة مدى تناسب نواتج برنامج التسريع الأكاديمي مع الجهود المبذولة لأجله.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقييم مدى فعالية برنامج التسريع من حيث:

(١) تأثير مجتمع الدراسة على تقدير أهمية تفعيل التسريع.

(٢) دقة المعايير.

(٣) تناسب النواتج مع الجهود المبذولة.

الحدود الزمنية: من بداية تطبيق برنامج التسريع في السعودية في العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ وحتى العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.

الحدود المكانية: مدينة عنيزة، وهي إحدى مدن منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

التسريع الأكاديمي: "هو إجراء يعطي الطالب الذي استوفى كامل شروط التسريع الحق في الانتقال عبْر السُّلم التعليمي إلى صف دراسي أعلى بصف دراسي واحد من الصف الدراسي الذي يدرس فيه" (الدليل الإجرائي المطور للطلاب الذين أبدؤا تفوقاً غير عادي في مراحل التعليم العام التابع لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ٢٠١٢، ص ٥).

الطالب الذي أبدى تفوقاً غير عادي: "هو مَنْ يتفوق في جميع المهارات المقررة في المواد الدراسية بالنسبة للمرحلة الابتدائية بشكل مبكر ويمتيز عن أقرانه. أو: مَنْ حصل على معدل عام ٩٨٪ فأكثر، ومعدل ٩٧٪ فأكثر في كل مادة من المواد الدراسية المقررة في الفصل الأول من السنة التي يُرشح فيها للتسريع للمرحلة المتوسطة، بالإضافة إلى حصوله على الدرجات المطلوبة للتسريع في الاختبارات والمقاييس المعدة لذلك" (الدليل الإجرائي المطور للطلاب الذين أبدؤا تفوقاً غير عادي في مراحل التعليم العام التابع لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ٢٠١٢، ص ٥).

الأدبيات السابقة:

المحور الأول: تقييم البرامج التعليمية:

عرّف الدوسري (٢٠٠١، ص ٤٤٨-٤٤٩) البرنامج التعليمي بأنه: "مجموعة من الأنشطة المحددة للتعامل مع مشكلة معينة، أو التجديد لممارسة قائمة، أو إدخال معين على العملية التعليمية... ويكتمل مفهوم البرنامج حين يكون وحدة قائمة بذاتها، له أهدافه، ومصادره، وإدارته، والفئات المستهدفة منه". حيث تنبئ الكثير من المؤسسات التعليمية العديد من البرامج لأغراض عدّة تهدف في النهاية إلى تطوير خدمات المؤسسة التعليمية وتحسين مستوى مخرجاتها. من هنا جاءت أهمية الاهتمام بالبرامج التعليمية ومتابعتها وتقييمها، ومن ثم تطويرها حتى تتجح وتستمر. حيث تتمحور فكرة تقييم البرامج التعليمية حول جمع المعلومات ذات الأهمية، التي تساعد أصحاب الشأن وتُمكنهم من اتخاذ القرارات المباشرة فيما يخص البرنامج التعليمي المستهدف (Cronbach, 2000).

وحتى يتم تقييم البرامج بشكل جيد، يجب على المقومين أن يتطرقوا إلى جوانب معينة تنطلق منها أسئلة محددة، حيث تسهم الإجابة عن هذه الأسئلة في إلقاء الضوء على نقاط الضعف والقوة للبرنامج المقوم وإيضاح مدى فاعليته. ولعل من أبرز تلك الأسئلة بعض ما ورد في بيتر، روسي، مارك، ليبسي، إي (٢٠٠٨):

- ما القطاع البشري المستهدف؟

- أي جانب من المشكلة يُبرر تعديل البرنامج؟

- هل تتناسب تكاليف البرنامج مع فاعليته؟

كل تلك الأسئلة وغيرها مما يخدم البرنامج وقياس مدى فاعليته، إذا عرف المقوم كيف يجب عنها بطريقة صحيحة، وما الأساليب البحثية الأنسب لتقصي المعلومات التي تخصها؛ فإنها ستعود بالنفع الكبير على مشغل البرنامج والمستفيد منه. ولكي يكون التقويم أكثر دقة ووضوحاً؛ اقترح الكثير من الخبراء والمهتمين ما يُعرف بـ (نماذج التقويم) التي تعمل بمثابة أدلة إرشادية تساعد المقوم على السير في الطريق الصحيح ليعمل على تقويم البرنامج المستهدف بشكل دقيق وسليم. ومن أمثلة هذه النماذج: نموذج تايلر، نموذج سكريفن، نموذج إيزنر، وأخيراً نموذج ستيك الذي تم اختياره ليتم تقويم برنامج التسريع الأكاديمي في هذه الدراسة في ضوءه، والذي سيتم الحديث عنه بشكل أكثر تفصيلاً في القسم التالي.

المحور الثاني: نموذج ستيك للهيئة الكلية:

كان انبثاق نماذج التقويم وانتشار العديد منها لاحقاً عاملاً مهماً أسهم في تقديم النفع للبرامج الموجهة من عدة نواحٍ؛ فقد عملت هذه النماذج بمثابة أدوات لتوجيه دراسات تقويم البرامج من جهة، ومن جهة أخرى تدعيم دور ووظيفة التقويم. وتعددت أنواع هذه النماذج تبعاً لفلسفات مُصمِّمِها ومُطَوِّريها؛ فهناك نماذج تهدف إلى التحقق من الأهداف، ونماذج تحكيمية تُبنى على محكٍّ داخلي، وأخرى على محكٍّ خارجي، والنوع الأخير هو النماذج التي تساعد على اتخاذ القرارات (الدوسري، ٢٠٠١). وفيما يخص هذه الدراسة، فقد تم توظيف أحد النماذج التحكيمية التي تستند إلى محكٍّ خارجي، حيث وقع الاختيار على (نموذج ستيك للهيئة الكلية)؛ وذلك لمناسبته لغرض إجراء هذه الدراسة التقييمية.

المقصود (ماذا يقصد من البرنامج)	الملاحظ (ماذا لوحظ أثناء التنفيذ)	المعايير (ماذا ووفق عليه عموماً)	الأحكام (ما قيمة البرنامج كما هو)
		السوابق	
		العلميات	
		النواتج	

شكل (١) نموذج ستيك للهيئة الكلية (الدوسري، ٢٠٠١)

من أهم سمات نموذج ستيك - كأحد النماذج التحكيمية المستندة إلى محكات خارجية - سمّاً الشمولية والتأكيد على أهمية جمع المعلومات التي تزيد من فعالية البرنامج المقوم وتأثيره، حيث أكد ستيك على أهمية وجود تواصل مستمر أثناء عملية التقويم بين مقوم البرنامج والمستفيد منه؛ وذلك من أجل اكتشاف الأمور الحساسة في البرنامج وأخذها بعين الاعتبار عند إجراء التقويم. ويهدف بالدرجة الأولى إلى مساعدة المستفيد لفهم البرنامج عن قرب ومحاولات تحسينه، مع التأكيد على أهمية تجنّب المقوم لإصدار أي أحكام شخصية بشكل نهائي حول البرنامج، بل يجب أولاً أخذ آراء المشاركين والمستفيدين، ثم إضافة رؤية المقوم الشخصية لما حصل عليه ليعيد تقديم الخلاصة للمستفيد (الدوسري، ٢٠٠١). ويجب على المقوم عند تقويم البرنامج - خاصةً تقويم برامج الموهوبين - أن يكون تقويمه مُفصّلاً وعلى مستوى واسع لا يشمل فقط أثر البرنامج على المستفيدين؛ حيث يجب أن يشمل التقويم تصميم البرنامج وأهدافه، مع التأكيد على اختيار الأدوات المناسبة لتقويم البرنامج (Ali, 2001).

تم تقديم هذا النموذج بواسطة ستيك Stake (١٩٦٧)، حيث يُركّز هذا النموذج على عمليتين أساسيتين، هما: الوصف، والتقييم. ويتم ذلك من خلال المرور بمراحل ثلاث، هي: **السوابق** (الظروف التي تسبق تدشين وتفعيل البرنامج)، **العمليات** (التفاعلات أثناء تنفيذ البرنامج)، وأخيراً **النواتج** (ويُقصد بها مخرجات وأثار البرنامج). وأكد ستيك -فيما يخص الوصف- على أهمية التركيز على الأشياء المخطّط لحصولها في كل مرحلة من مراحل البرنامج، وعلى الأشياء التي تحقّقت بالفعل وأصبح بالإمكان ملاحظتها. أما فيما يخص التقويم وإصدار الأحكام، فأكد على أهمية أن تتم بعد الأخذ بالاعتبار لكلٍ من: المعايير المعدة مسبقاً، بالإضافة إلى آراء كل المعنيين في البرنامج والمستفيدين منه، ومن ثمّ يحقّ للمقوم إصدار حكمه، سواء بشكل فردي أو بالتعاون مع آخرين (الدوسري، ٢٠٠١).

المحور الثالث: برنامج التسريع الأكاديمي كأحد أشكال برامج تنمية ودعم الموهوبين:

تختلف أنظمة الدول التي تُحدّد طرق وأساليب الاهتمام بالموهوبين، ويأتي هذا الاختلاف متأثراً باختلاف النظم التربوية والفلسفات الاجتماعية التي تقوم عليها هذه النظم. وهذا ما أكد عليه معاجيني (٢٠١٥)، حيث ذكر أن العديد من الدراسات الحديثة المهتمة بالموهوبين أجمعت نتائجها على أن للموهوبين حاجات خاصة يؤدي عدم تلبيتها إلى خلق مشكلات تربوية ونفسية واجتماعية لهؤلاء الموهوبين؛ لذا جاء التأكيد على أهمية تقييم وتقدير هذه الحاجات، ومن ثمّ تلبيتها بما يتلاءم معها من برامج. في حين أضاف أولينتشاك (Olenchak, 2009) أن الطالب الموهوب قد يكون مستواه التحصيلي أقل من المتوقع إذا لم تتم مراعاة سماته وخصائصه لعدم وجود توافق بينها وبين ما يدرسه. وأكد على ذلك عياصرة وإسماعيل (٢٠١٢) أن الطلاب الموهوبين يتمتعون بخصائص سلوكية ونمائية خاصة تتطلب برامج تربوية وإرشادية مناسبة، وتستلزم هذه الخصائص أن تؤخذ بعين الاعتبار، وأن تُقدّم لها الرعاية المناسبة. لذا يحتاج الطلاب الموهوبون إلى برامج تتلاءم مع مستوياتهم العقلية، وسرعة تعلّمهم بشكل يزيد من دافعيتهم (Robinson, 2006). وتشتد الحاجة إلى مثل هذه البرامج -كما يشير العدواني (٢٠١٢)- في ظلّ عصر المعلوماتية ومتغيراته المتسارعة الذي يتطلب الكشف عن الموهوبين ودعمهم واستثمار مواهبهم. تبعاً لذلك، تشتد رغبة هؤلاء الموهوبين في الالتحاق ببرامج تتحدّى قدراتهم. وبناءً على ذلك عملت برامج رعاية الموهوبين على تقديم برامج تُناسب هذه الحاجات؛ مثل البرامج الإثرائية التي تتضمن أنشطة لاصفية تعمل على إثراء وإنماء الطلاب من عدّة جوانب، كالجوانب الشخصية والاجتماعية وغيرها. ويوجد نوع آخر من البرامج، وهي برامج التسريع التي لها عدّة أشكال تتمحور غالباً حول السماح للطلاب الموهوبين بالإسراع في الالتحاق بالمدرسة والسماح لهم بالانتهاء منها بشكل أسرع من أقرانهم العاديين (جروان والمجالي، ٢٠٠٩). وتُركّز هذه الدراسة على النوع الأخير (التسريع)، الذي تم اعتماده مؤخراً في المملكة العربية السعودية رغم قدم هذا البرنامج وشغله حيزاً كبيراً في الأدب التربوي، حيث تشير الدراسات إلى أنه بدأ تطبيقه في الولايات المتحدة الأمريكية من عام ١٨٩١م، وكان يتيح الفرصة للطلبة الموهوبين باجتياز المناهج التي يجتازها الطالب العادي بسنّ سنوات خلال أربع سنوات، أو بدراسة مناهج ثلاث سنوات في سنتين (جروان، ٢٠٠٨).

ويشير الدليل السعودي الإجرائي المطور للطلاب الذين أبدوا تفوقاً غير عادي في مراحل التعليم العام التابع لمؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (٢٠١٢) إلى أن الهدف الأهم من وراء تطبيق هذا البرنامج الأكاديمي في المملكة، هو الاستجابة لما لدى بعض الطلاب غير العاديين من تفوق علمي وقدرات عقلية ومهارات تفوق أقرانهم، والاستفادة من نبوغهم وقدراتهم واستثمارها في تحقيق رؤية خادم الحرمين الشريفين في التحول إلى مجتمع المعرفة. وأورد الدليل نفسه عدّة مبررات لاعتماد برنامج التسريع في السعودية تلخّصت فيما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وإعطاء الفرصة لمن لديهم استعداد فائق.
- تلبية حاجات الموهوبين والمتفوقين العلمية.
- مساعدة الطلاب المسرعين على النضوج نفسياً واجتماعياً بشكل أسرع من أقرانهم العاديين.

- زيادة الدافعية عند الطلاب.
 - استثمار مواهب الطلاب وقدراتهم بأكبر.
 - تشجيع الطلاب على التقدم نحو التفوق والإبداع.
 - مؤشر إيجابي على مرونة النظام التعليمي وبُعده عن التقليد.
 - التحسين من جودة التعليم وتأهيل المعلمين لخدمة المسرعين.
 - تخفيض التكاليف.
- وأنتج الدليل السعودي الإجرائي المطور للطلاب الذين أبدوا تفوقًا غير عادي في مراحل التعليم العام التابع لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، (٢٠١٢) الأهداف -التي سبق ذكرها-بمعايير ترشيح خاصة تؤهل الطلاب للتسريع، وأكد من خلالها على أهمية تحقيق الطالب لما يلي:
- أن تكون درجة الطالب ضمن أعلى ٢٪ على مقياس التعرف على الموهوبين.
 - التفوق في جميع المهارات المقررة في المواد الدراسية (الابتدائي).
 - المعدل العام ٩٨٪ فأكثر (المتوسط).
 - المعدل الخاص لكل مادة ٩٧٪ فأكثر (المتوسط).
 - موافقة ولي الأمر.
 - موافقة الطالب.
 - درجة المقابلة الشخصية (٧٠) درجة فأكثر.
- حيث تسير آلية التأهل للترشيح وفقًا للتالي:
- يتم ترشيح الطالب بثلاث طرق: ترشيح ذاتي، ترشيح ولي أمر، ترشيح المدرسة.
 - بعدها يدخل الطالب مقياس التعرف على الموهوبين (مقياس موهبة)، وفي حال حصوله على درجة من ضمن أعلى ٢٪ من درجات من خضعوا للاختبار من الطلاب على مستوى المملكة، يترشح للمرحلة التالية.
 - يُشترط في المرحلة الثالثة أن يحصل طالب المرحلة الابتدائية على تقدير (متفوق) في جميع مهارات مواد الفصل الأول للعام الذي يدرسه (الصف الرابع)، ومعدل عام ٩٨٪ لجميع المواد على ألا يقل معدل كل مادة عن ٩٧٪ لطالب المرحلة المتوسطة (الصف الأول المتوسط).
 - عقد برامج توعوية مكثفة للطلاب وأولياء الأمور يُوضَّح فيها شروط التسريع، وفوائده وإجراءاته.
 - بعدها يلزم الحصول على موافقة الطالب وولي أمره.
 - ثم المقابلة الشخصية.
 - وأخيرًا يتم اختبار الطالب (تحصيليًا) في جميع مقررات الصف الذي سيتم تخطيه (الصف الخامس والصف الثاني المتوسط).
 - تطبيق الاختبارات التحصيلية بإدارات التعليم.
 - التصحيح والمراجعة. ويشترط أن يُحقِّق الطالب ٧٥٪ كمعدل عام في الاختبار المعدَّ للتسريع، و ٥٠٪ من درجة الاختبار المعدَّ للتسريع في كل مادة.
 - إصدار شهادات الطلاب المجتازين ونقلهم إلى الصفوف التي تم تسريعهم إليها.
 - منح الطلاب المسرعين فترة تجريبية (شهرًا) يسمح لهم فيها بالتراجع في حال عدم تكيفهم.
 - رفع تقارير نهائية بأسماء الطلاب المسرعين بعد انتهاء الفترة التجريبية.

وعادةً ما تصاحب مثل هذه البرامج -وخصوصًا برنامج التسريع- خدمات مساندة، تهدف هذه البرامج إلى دعم الطلاب وأهاليهم، وتعريفهم بما قد يواجهونه، وتقديم النصح لهم من خلالها. وأكدت بعض الدراسات على أهمية تقديم العون للطلاب فيما يخص الجوانب الانفعالية، خصوصًا في ظل تضاد نتائج البحوث حول هذه القضية؛ حيث يرى بعضها أن الطالب الموهوب لديه قدره عالية على النضج والوعي الانفعالي والتوافق والتأقلم بشكل أسرع مع الضغوطات والتحديات، في حين ترى دراسات أخرى أنه أحوج ما يكون إلى الدعم المتعلق بالجانب النفسي والوجداني؛ نظرًا إلى ما يواجهه من صعوبات في مسائل تتعلق باتخاذ قرارات صعبة ومصيرية، مثل الالتحاق بالتسريع (بيتسرسون، دونكن وكندي، ٢٠٠٩؛ كولانجيلو، ٢٠٠٢ في بنات، غيث، براهمة ٢٠١٢).

وبالرغم من كل الجهود المبذولة فيما يخص برنامج التسريع والخدمات المساندة له، فإننا نجد بعض الفئات غير مُتقبلة له، ولديها اتجاهات سلبية تجاهه؛ الأمر الذي جعل من برامج التسريع الأكاديمي قضية جدلية لم يتم التوصل إلى اتفاق بشأنها حتى الآن، إحدى هذه الفئات هي فئة المعلمين، حيث أشار جروان (٢٠٠٩) إلى معارضة بعض المعلمين لبرنامج التسريع الأكاديمي، واعتقادهم بأنها ذات أثر سلبي على الطالب تحصيليًا وانفعاليًا، وأرجع ذلك إلى عدم معرفة المعلمين الكافية بماهية برامج التسريع الأكاديمي. في حين تطرّق الجغيمان ومعاجيني (٢٠١٣) إلى فئة أخرى، فئة أولياء الأمور، حيث كان من نتائج دراستهما: أن بعض أولياء الأمور الذين لديهم أبناء قيد الترشيح للتأهل للتسريع يرغبون في انسحاب أبنائهم، وعدم تشجيعهم على الاستمرار لعدة أسباب، من أبرزها الخوف من تدني مستوى الطلاب التحصيلي بعد انتقالهم إلى مرحلة دراسية أكبر من أعمارهم الزمنية. إلا أن الدراسات اللاحقة التي تم نشرها حديثًا، مثل دراسة ستينبرجيه وزملائه (Steenbergen-Hu at el., 2016)، أثبتت نتائجها أن الطلاب المسرعين تفوقوا في التحصيل الدراسي على أقرانهم غير المسرعين أكاديميًا من نفس العمر. ومن الأسباب الأخرى التي تُثير بعض المخاوف أيضًا عند بعض الآباء والمربين أنهم يرون أن التنشئة الاجتماعية التي قد تتأثر سلبًا بالتسريع أهم بكثير من الأمور الأكاديمية (دودين وجروان، ٢٠١٢؛ Howley & Howley، ٢٠٠٢). وقد ناقشت بعض الدراسات موضوع التنشئة الاجتماعية والجانب العاطفي للموهوبين، مثل دراسة بيكر (Baker, 2018) التي أشارت إلى أن برامج رعاية الموهوبين عادةً تُركّز على الجانب التحصيلي للطالب، وتهمل الجوانب الأخرى، وخاصةً العاطفية. وقد يكون هذا ما يُقلق بعض أولياء الأمور ويقود إلى عدم تقبلهم لالتحاق أبنائهم ببرامج التسريع الأكاديمي؛ حيث إن بعض أولياء الأمور يُفضّلون برامج الإثراء الخاصة بالموهوبين، والتي من شأنها أن تهتم بهذه الفئة دون نقلها إلى صفوف أكبر منها زمنيًا وتعريض الطلاب المسرعين لاحتمال التأثير سلبًا على تنشئتهم الاجتماعية (Howley, & Howley, 2002).

في المقابل أثبتت العديد من نتائج الدراسات عكس ذلك، حيث توصلت إلى أن برامج التسريع أنفع للموهوبين من برامج الإثراء وأكثر فعالية من نواحي عدة، منها على سبيل المثال: برامج الإثراء، تُقدّم للموهوبين الذين لا يزالون يدرسون في نفس الصف مع الطلاب العاديين؛ الأمر الذي قد لا يحل المشكلات التي يعانون منها، والملل الذي يتعرضون له عند دراستهم للمقررات العادية؛ لأن البرامج الإثرائية يتم تقديمها لهم في أوقات معينة وليست طوال الأسبوع. أيضًا وجدت دراسة أخرى أن فائدة برامج الإثراء وتأثيرها على تقدّم مستوى الموهوبين أقل من برامج التسريع. في حين تطرّقت دراسات أخرى إلى أن الطلاب الموهوبين عادةً يتميزون بمهارات أكاديمية، وهذا ما تستثمره برامج التسريع، بينما تعمل برامج الإثراء على تنمية القدرات والحاجات الاجتماعية والعاطفية؛ مما يُشعر الموهوبين أكاديميًا بعدم الاستثارة (معاجيني، ٢٠١٥؛ جروان والمجالي، ٢٠٠٩؛ Howley & Howley، ٢٠٠٢).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة المدخل النوعي، وتحديدًا منهج دراسة الحالة. وتم اختيار دراسة الحالة للإيمان بفاعليتها في سبيل الحصول على فهم عميق لمشكلة الدراسة، بالإضافة إلى ما تتمتع به من تمكين الباحثين من وصف وتحليل مشكلة بحثية مستقلة بشكل فعال قد لا تتمكن الأساليب البحثية الأخرى من مجاراتها فيما تُحقِّقه من دقة وعمق.

مجتمع الدراسة:

مدينة (عنيزة) وهي من مدن منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

تتكوّن عينة الدراسة من خمسة عشر مشاركًا؛ مسؤولات الموهوبات حيث رُشحت كلٌّ من مديرة إدارة قسم موهبة ومديرة مركز الموهوبين -في المدينة التي أُجريت فيها الدراسة- نفسيهما للمشاركة في الدراسة، طالبة مسرعة، والدة الطالبة المسرعة، معلمتين من معلمات الطالبة المسرعة في المرحلة الابتدائية (قبل التسريع) تمت مشاركتهما بشكل عشوائي، خمس معلمات من معلمات الطالبة المسرعة في المرحلة المتوسطة (بعد التسريع) تمت مشاركتهن بشكل عشوائي، والذين ووالدتين لأربع طالبات مرشحات للتأهل للتسريع هذا العام تم ترشيحهن من قبل مديرة مركز الموهوبين بشكل عشوائي أيضًا.

أداة الدراسة:

تم اختيار المقابلة لجمع بيانات هذه الدراسة؛ وذلك لعدة أسباب، منها شيوع استخدام هذه الأداة في البحوث النوعية نظرًا إلى مرونتها في عملية جمع البيانات (Bryman, 2015)، حيث تم عمل خمسة نماذج لمقابلات شبيهة مُنظّمة، كل نموذج مختص بفئة من فئات عينة البحث المستهدفة؛ وذلك بغرض التوصل إلى معلومات دقيقة وعميقة حول مشكلة الدراسة.

وقد أعدت الباحثة دليل المقابلة الذي تضمّن أسئلة حول برنامج التسريع الأكاديمي المستهدف في الدراسة ومعرفة الآراء حوله، وتم إعداد الدليل بناءً على مراجعة الأدبيات السابقة، بالإضافة إلى خبرة الباحثة الأكاديمية، ثم بعد ذلك تم عرض الدليل على خبير في المناهج¹؛ لمعرفة مدى مناسبة الأسئلة وملاءمتها لموضوع الدراسة، وتم تعديل ما يلزم.

وتم توجيه المقابلة الأولى لمديرة إدارة قسم موهبة ومديرة مركز الموهوبين؛ كونهما تابعتين للجهة المشغلة للبرنامج، ولأن بإمكانهما الإجابة عن الأسئلة التي تخص رؤية وأهداف ومعايير وإجراءات البرنامج ومخرجاته. والمقابلة الثانية تم توجيهها لمعلمات الطالبة المسرعة في المرحلة الابتدائية (قبل التسريع) من جهة، ومعلماتها في المرحلة المتوسطة (بعد التسريع) من جهة أخرى؛ وذلك لمحاولة التعرف عن قرب عن سمات الطالبة وما تتميز به، وجعلها تتأهل للتسريع، وما الانطباع الذي أعطته لمعلماتها بصفتها تُمثّل فئة الطالبات المسرعات، وما دور معلماتها واتجاهاتهن نحو التسريع. أما المقابلة الثالثة فتخصّ والدة الطالبة المسرعة؛ وذلك لتتبع وضع الطالبة قبل وبعد التسريع، ومعرفة دور الأهل في نجاحها، ومدى دور وفاعلية برنامج التسريع على الطالبة من الناحيتين النفسية والأكاديمية. والمقابلة الرابعة تم توجيهها للطالبة المسرعة نفسها؛ لمعرفة وجهة نظرها حول برنامج التسريع وآثاره بصفتها مجربة للتسريع. أما المقابلة الأخيرة فكانت من نصيب بعض أولياء أمور الطالبات المرشحات حاليًا للتسريع في المدينة التي أُجريت فيها الدراسة.

وفيما يخصّ موضوعات المقابلة، فقد تم تقسيم أسئلة المقابلات إلى عدّة موضوعات تتمحور حول العناصر الأساسية الثلاثة المكوّنة لنموذج ستيك للهيئة الكلية (السوابق، العمليات، النواتج)، والتي تهدف في النهاية إلى الحكم على مدى فاعلية برنامج التسريع الأكاديمي في المدينة التي أُجريت فيها الدراسة، والتي يمكن اعتبارها -إلى حدٍّ ما- مؤشرًا على مدى فعالية البرنامج في المملكة العربية السعودية بشكل عام.

¹ الدكتور عبدالرحمن النصيان (أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك بجامعة القصيم).

وبالنسبة للزمن المستغرق في إجراء المقابلات، فقد تم تحديد (٣٠-٤٥) دقيقة لمقابلة المسؤولين في مركز موهبة، و(١٥-٢٠) دقيقة لمقابلة كلٍّ من أفراد العينة المتبقين. أما من ناحية الطرق التي تم اتباعها في إجراء المقابلات؛ فقد تم عمل مقابلة شتائية مع مسؤولتي مركز موهبة؛ بهدف الحصول على بيانات تتسم بعمق أكثر فيما ينصب في مصلحة الدراسة (Ryan, 2009). وتم عمل بقية المقابلات مع المعلمات والطالبة المسرعة بشكل فردي؛ لصعوبة الجمع بين شخصين في ظل الظروف المدرسية، وانشغال المعلمات. أما مقابلات أولياء الأمور، فقد تم إجراؤها هاتفياً.

أسلوب تحليل البيانات:

استخدمت الباحثة أسلوب التحليل وفقاً للموضوعات. ويُقصد بهذا الأسلوب: تلخيص البيانات تحت عبارات مرنة (Saldaña, 2015). فقد ذكر قيس (Guest, 2012) أن هذا الأسلوب يُعتبر من أشهر الطرق شيوعاً في تحليل البيانات النوعية.

عرض وتحليل النتائج:

يعرض هذا القسم البيانات والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال أداة البحث (المقابلة)، والتي اتخذت خمسة نماذج؛ حيث تم تصميم نموذج خاص لكل فئة من الفئات المستهدفة في هذه الدراسة، والتي سيتم التفصيل فيها لاحقاً. ويجدر بالذكر أن نماذج المقابلات الخمسة تم بناؤها وفقاً للعناصر الثلاثة الرئيسية (السوابق، العمليات، النواتج) المكونة لنموذج ستيك للهيئة الكلية للتقويم، وقد اندرج تحت كل عنصر من هذه العناصر مجموعة من الأسئلة تُمثّل موضوعات تجيب عن أسئلة الدراسة الثلاثة الفرعية التي تتكامل فيما بينها لتجيب عن السؤال الرئيس حول مدى فاعلية برنامج التسريع الأكاديمي (المطبّق في المملكة العربية السعودية) في المدينة التي أُجريت فيها الدراسة.

بشكل أكثر تفصيلاً، موضوعات الأسئلة المندرجة تحت عنصر (السوابق) تجيب عن السؤال الفرعي الأول للدراسة: ما مدى تأثير اتجاهات أفراد المجتمع السعودي (أولياء الأمور والطلاب والمعلمين) على تقدير أهمية تفعيل برنامج التسريع؟ في حين تُعنى موضوعات الأسئلة المندرجة تحت عنصر (العمليات) بالإجابة عن السؤال الفرعي الثاني للدراسة: ما مدى دقة معايير التأهل لبرنامج التسريع الأكاديمي؟ وأخيراً، موضوعات الأسئلة المندرجة تحت عنصر (النواتج) تحاول الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث للدراسة: ما مدى تناسُب نواتج برنامج التسريع الأكاديمي مع الجهود المبذولة من أجله (المادية والبشرية)؟

المقابلة الأولى:

استهدفت هذه المقابلة مديرة إدارة قسم موهبة (سارة) ومديرة مركز الموهوبين (أمل) في المدينة التي أُجريت فيها الدراسة (علمًا أنّ كل الأسماء في هذه الدراسة هي أسماء مستعارة؛ إذ تم تغيير الأسماء الحقيقية حفاظاً على سرية بيانات المشاركين). وتكوّنت هذه المقابلة من ثمانية عشر سؤالاً. يستعرض الجدول التالي أبرز محاور الموضوعات التي تم تصنيف هذه المقابلة وفقاً لها.

العنصر	المحاور التابعة له
(١) السوابق	<p>أ. الهدف الفعلي لبرنامج التسريع.</p> <p>ب. مدى الحاجة إلى البرنامج في مدارسنا السعودية.</p> <p>ت. مدى دعم أولياء الأمور والمعلمات للبرنامج.</p> <p>ث. أسباب حماس بعض أولياء الأمور.</p>

<p>أ. ما يقيسه مقياس موهبة.</p> <p>ب. الآلية المثبتة لقياس أحقية الطالبة للتأهل.</p> <p>ت. مدى قياس الآلية لذكاء الطالبة.</p> <p>ث. مدى عدالة مقياس موهبة في الحكم على استحقاق الطالبة للتسريع.</p> <p>ج. مدى الرضا عن شرط درجة أعلى ٢٪ في مقياس موهبة.</p> <p>ح. تأثير شرط اجتياز الاختبارات التحصيلية.</p> <p>خ. مدى الرضا عن توقيت وتسلسل اختبارات التأهل للتسريع.</p>	<p>٢) العمليات</p>
<p>أ. مدى تحقيق برنامج التسريع لغاياته.</p> <p>ب. عدد الطالبات المسرعات، جنسياتهن، درجاتهن.</p> <p>ت. عدد المتراجعات بعد التأهل وأسباب ذلك.</p> <p>ث. مدى انساق الجهد المبذول مع نواتج البرنامج.</p> <p>ج. العائد الفعلي على المسرعات نفسياً وأكاديمياً.</p> <p>ح. المفاضلة بين الإثراء والتسريع.</p>	<p>٣) النواتج</p>

جدول (١): مقابلة مديرة قسم موهبة ومديرة مركز الموهوبين.

١) السوابق:

يضمّ هذا العنصر عدّة محاور؛ تُعنى جميعها بمحاولة التحقق من الظروف التي سبقت تطبيق البرنامج وقد تكون ساهمت في التأثير عليه. وتشمل هذه الظروف البرنامج نفسه وأهدافه وغاياته من جهة، والمجتمع الذي تم تنفيذ البرنامج فيه وثقافته واتجاهات أفراد من جهة أخرى.

فيما يخص الهدف الفعلي خلف تطبيق برنامج التسريع في المملكة العربية السعودية، ذكرت الأستاذة أمل أنه "اختصار لوقت الطالب"، في حين ذكرت الأستاذة سارة أنه "يهدف إلى تمييز الطالب الموهوب عن غيره". وبالنسبة لمدى الحاجة إلى تطبيق برنامج التسريع في السعودية، أكدت أمل على أنه يجب علينا استثمار عقل وعمر الطالبة في شيء صحيح ويُحقّق رغباتها". وبالنسبة لما يتعلق بمدى دعم أولياء الأمور وأسباب حماس بعضهم لالتحاق بناتهم ببرنامج التسريع، ذكرت الأستاذة أمل أنه مؤخرًا يوجد ما أسمته "صحوة" فيما يتعلق بالتسريع خصوصًا من قبل غير السعوديين، وبرّزت ذلك بأنه قد تضيف لهم امتيازات تفيدهم عند العودة إلى بلدانهم؛ لذا يُعتبر التسريع في مثل هذه الحالات دافعًا لولي الأمر، وأيضًا تحقيقًا لرغبة بناتهم. وعقّبت الأستاذة سارة بأن برامج الموهوبين مؤخرًا أصبحت تؤهل الطلاب للحصول على البطاقة الخضراء؛ مما زاد من حماس أولياء الأمور، ووضّحت أن البطاقة الخضراء، هي عبارة عن بطاقة امتياز يحصل عليها الموهوبون والمسرعون تُسهّل لهم القبول في الجامعات، وتكون لهم الأولوية في بعض التخصصات التي يصعب الالتحاق بها". وذكرت أنه بالرغم من ذلك يوجد أهالي لا يشجعون التحاق بناتهم ببرامج التسريع خوفًا من عدم قدرتهن على التأقلم، وأردفت ذلك بقولها: لذلك القائمون على تخطيط برنامج التسريع "أعطوا فرصة للطالبة المسرعة مدتها شهر للتجريب، في حال عدم الارتياح... لها الحق بالرجوع إلى الصف الذي تجاوزته".

٢) العمليات:

ضم هذا العنصر عدّة محاور؛ تُعنى جميعها بمحاولة فهم التفاعلات داخل البرنامج وآلية تنفيذه ومعايير، مثل: آلية القياس والترشيح والتأهيل، وردود الفعل أثناء التطبيق، ومدى رضا المعنيين عن الشروط والمعايير وآلية التنفيذ. فيما يخص القدرات التي يقيسها مقياس موهبة، أجابت الأستاذة أمل: إنه يقيس القدرات اللغوية، والعديدية، والتفكير الاستدلالي، وفهم المقروء". وفيما يخص الآلية، ذكرت أربعة شروط للتسريع، وهي: تحقيق الشروط التحصيلية المتعلقة بالصف

الذي سيتم الانتقال منه والصف الذي سيتم تجاوزه، اجتياز مقياس موهبة بدرجة أعلى ٢٪، اجتياز المقابلة الشخصية. وأكدت الأستاذة سارة على أن: *"الطالبة لا تذكر منهجاً"* فيما يخص استعدادها للخضوع لمقياس الكشف عن الموهوبين (مقياس موهبة)؛ لذا فالاختبار فعلاً يقيس ذكاء. وعقبت أمل قائلة: إنه توجد كتب تساعد الطالبة على معرفة طبيعة الأسئلة. وأكملت سارة بأنهم في مركز موهبة يُقدّمون لهم دورات تشرح لهم طريقة الإجابة عن الأسئلة من الناحية التقنية مثل طريقة التظليل الصحيحة في ورقة الإجابة، بالإضافة إلى إعطائهم بعض الأمثلة والتمارين التي تشرح فكرة أسئلة الاختبار وطبيعتها.

ومن حيث مدى قناعتهم بعدالة مقياس موهبة باعتباره معياراً أساسياً من معايير التأهل، أجمعنا على أن المقياس صادق ودقيق ولا يجتازه إلا شخص ذكي. وفيما يخص رضاهما عن شرط أعلى ٢٪ واحتمال دخول الحظ في ذلك -حيث إن أعلى الدرجات التي تُمثّل أعلى ٢٪ من درجات الطلاب الخاضعين للمقياس يتم ترشيحهم للتأهيل، قد يدخل فيها جانب الحظ تبعاً لعدد ومستوى ذكاء الطلاب الذين خضعوا للاختبار-، تعليقاً على ذلك أبدت الأستاذة سارة موافقتها.

وبالنسبة لموقفهما من شرط اجتياز الاختبارات التحصيلية، كانتا متحفظتين ولم تُبديا ردّاً حازماً، لكن سارة ذكرت أن طالبة هذا العام حققت شرط أعلى ٢٪ في مقياس موهبة، ولكن تم استبعادها؛ لأن معدلها العام لمواد الفصل الدراسي الأول جاء أقل من المطلوب. وفيما يخص توقيت الاختبارات التحصيلية وتسلّل اختبارات التأهل بشكل عام، عبّرت الأستاذة أمل عن استيائها من تأخر إعلان الترشيح، وعدم تناسّب توقيت الاختبارات وتسلّلها.

٣) النتائج:

يضم هذا العنصر أيضاً عدّة محاور تتمركز حول مخرجات هذا البرنامج وأثره بعد تطبيقه، مثل: مدى تحقيق البرنامج لغاياته، وعدد الطالبات المسرعات، ومدى رضا العاملين عليه واتساق جهودهم مع ما حقّقوه.

ويبدأ هذا العنصر بالسؤال عن مدى تحقيق برنامج التسريع لأهدافه، ذكرت الأستاذة سارة في هذا الصدد أنهن (مسؤولات الموهوبات) يعانين من وجود معوقات. وأرجعت ذلك إلى مشكلة كثرة الشروط وتعقيدها، وذكرت أن المرشحات لهذا العام بلغن (٢١) طالبة، لكن من انطبقت عليهن الشروط حتى الآن فقط (١١) طالبة، وذكرت أيضاً أن أولياء الأمور أحد أسباب المعاناة، موضّحة -على سبيل المثال- أنه يوجد لديهم الآن طالبة مرشحة من قبل مدرستها للالتحاق بمقاييس التأهل، ولكن والدها رفض بشدة؛ وذلك "لعدم رغبته في انتقال ابنته إلى مرحلة بزعمه تكبر فيها عمرياً وهي فعلياً في عمر أصغر، ويخشى من التسبب بزعة نفسية لابنته". وللإجابة عن المحور الثاني، ذكرنا أنه منذ بداية تطبيق البرنامج قبل خمس سنوات، تم تأهل طالبة واحدة فقط -في المدينة التي أُجريت فيها الدراسة- عندما كانت في المرحلة الابتدائية، وكانت هذه الطالبة من جنسية غير سعودية، وهي الآن مرشحة للتأهل للتسريع مرة أخرى في المرحلة المتوسطة. وعقبت بأنها هذا العام تم ترشيح (٢٦) طالبة ممن اجتزن شرط مقياس موهبة، ويُعتبر ذلك رقماً كبيراً مقارنةً بالأعوام الماضية، وذكرنا أنه بعد التصنيفات النهائية تأهل للمراحل النهائية (المقابلة والاختبار التحصيلي) ٨ طالبات فقط.

وفيما يخص عدد الطالبات المتراجعات، ذكرنا أنه لا يوجد طالبات تأهلن بشكل نهائي وتم تسريعهن ثم تراجعن في المدينة التي أُجريت فيها البحث. ومن ناحية توافّق الجهد المبذول مع نواتج البرنامج، أكدنا على أنهما غير نادمتين على الجهود التي تم بذلها من قبلهما بالرغم من قلة عدد الطالبات المسرعات. وفي المقابل عبّرت أمل عن رغبته الشديدة في الحصول على تغذية راجعة للمقترحات المقدّمة، بالإضافة إلى الوصول إلى حلول تخدم الطالبة، مؤكدةً على أن كل البرامج لا تخلو من القصور والعيوب. وبالنسبة للعائد الفعلي على الطالبات نفسياً وأكاديمياً، ذكرت "أنه من السلوكيات السلبية ثقة الطالبة الزائدة بنفسها وغرورها"، وهذا ما توصلت إليه بناءً على ما نقلته إحدى المدارس عن سلوكيات طالبة مرشحة للتسريع، ومتوقع أن يتم تسريعها العام القادم.

أما من الناحية الأكاديمية، فقد ذكرت أمل أن الطالبات المؤهوبات والمسرعات يتم إلحاقهن من قبل البرنامج الوطني للقياس والتقويم بما يُعرّف بمدارس الشراكة، وهي مدارس أهلية ذات مستوى أكاديمي عالٍ تتكفل (موهبة) بدفع رسوم دراسة المؤهوبات فيها. وفيما يخص الفقرة الأخيرة؛ وهي "المفاضلة بين الإثراء والتسريع" ذكرت أمل أن كليهما مهم من وجهة نظرها.

المقابلة الثانية:

استهدفت هذه المقابلة معلمات الطالبة التي تم تسريعها أكاديمياً قبل وبعد تسريعها؛ رغبةً في تتبّع وضع الطالبة المسرعة قبل وبعد التسريع. ويعرض الجدول التالي بيانات أولية عن هذه المعلمات (علماً أن كل الأسماء في هذه الدراسة هي أسماء مستعارة؛ إذ تم تغيير الأسماء الحقيقية حفاظاً على سرية بيانات المشاركين).

وتكوّنت هذه المقابلة من تسعة أسئلة سيتم استعراض محاورها في الجدول الذي يلي جدول البيانات الأولية.

مسلسل	اسم المعلمة (مستعار)	سنوات الخبرة	قامت بتدريس الطالبة قبل/بعد التسريع
١	عبير	٧ سنوات	قبل التسريع
٢	سمية	١٧ سنة	قبل التسريع
٣	نور	٢١ سنة	بعد التسريع
٤	هدى	٢٤ سنة	بعد التسريع
٥	سعاد	٢٣ سنة	بعد التسريع
٦	منال	٢٧ سنة	بعد التسريع
٧	هناء	١٣ سنة	بعد التسريع

جدول (٢): بيانات أولية عن معلمات الطالبة التي تم تسريعها أكاديمياً قبل وبعد تسريعها.

العنصر	المحاور التابعة له
(١) السوابق	أ. مدى الحاجة إلى برنامج التسريع في مدارسنا السعودية. ب. مدى دعم المعلمات للبرنامج. ت. أسباب حماس/إعراض بعض أولياء الأمور.
(٢) العمليات	أ. مدى قياس الآلية لنكاء الطالبة. ب. مدى القناعة بأن الاختبارات وحدها كافية لقياس الذكاء.
(٣) النواتج	أ. الآثار النفسية المترتبة على عدم التسريع. ب. العائد الفعلي على المسرعات نفسياً وأكاديمياً. ت. المفاضلة بين الإثراء والتسريع.

جدول (٣): مقابلة معلمات الطالبة التي تم تسريعها أكاديمياً قبل وبعد تسريعها.

(١) السوابق:

فيما يخص الحاجة إلى برنامج التسريع في مدارسنا السعودية، باستثناء المعلمة سعاد التي ذكرت أنه "لا توجد ضرورة لتطبيق برنامج التسريع في السعودية" والمعلمة منال التي ترى أن "الحاجة إلى تطبيقه متوسطة"، أجمعت جميع المعلمات الأخريات على أهمية تفعيل برنامج التسريع في نظام التعليم السعودي. وبالنسبة لمدى دعم المعلمات لم تتفق إجابات المعلمات المشاركات وتفاوتت بشكل كبير جداً بين: (كبير، موجود إلى حدٍ ما، قليل، لا يوجد، يتأثر بالبيئة التي تعمل فيها المعلمة)، وأرجعن تقديراتهن إلى عدّة أسباب: "معرفة المعلمات التامة بأهمية التسريع في رفع مستوى الطالبات والتأثير الإيجابي على مستقبلهن، عدم معرفتهن

الكافية به، التأثير برغبة أولياء الأمور في العزوف عنه، قلة التوعية حول هذا البرنامج". وفيما يخص أسباب حماس أولياء الأمور، أجمعت كل المعلمات -باستثناء سعاد ومنال- على سببين؛ إنهاء سنوات الدراسة بأقصر وقت ممكن، النفع الذي قد يعود على مستقبل الطالبة. وبالنسبة لسعاد ومنال، فقد ذكرتا أنهما لم يجداً حماساً من أولياء الأمور تجاه موضوع التسريع. وذكرت المعلمات بعض أسباب إعراض أولياء الأمور عن إلحاق بناتهم ببرنامج التسريع؛ حيث أجمعت كل من منال وهناء ونور على أن بعض التحفظات الاجتماعية تجعل أولياء الأمور يرفضون ترشيح ابنتهم، في حين ترى أخريات مثل هدى وندى أن السبب قد يرجع إلى خوف أولياء الأمور على ابنتهم من تقويت بعض المعارف والمهارات، وأضافت نور وسعاد أن الأمر قد يتعلق أحياناً بالخوف على نفسية الطالبة عند التحاقها بصف فيه طالبات أكبر منها من جهة، وعدم امتحانها في معلومات أكبر من عمرها من جهة أخرى.

٢) العمليات:

أجمعت المعلمتان (عبير، وسمية) اللتان تعملان في المرحلة الابتدائية (قامتا بتدريس الطالبة المسرعة قبل تسريعها) على أن مقياس موهبة يُعتبر جيداً في قياس الذكاء، ولكنه لا يتناسب مع طالبات الصف الثالث الابتدائي اللاتي لم يعتدن على الاختبارات، حيث إنه من أجل تسريع الطالبة من الصف الرابع للسادس، يجب أن تخضع لاختبار مقياس موهبة وهي في الصف الثالث. في حين أجمعت كل من هناء وهدى على أن مقياس موهبة يقيس الذكاء بشكل دقيق، وفي المقابل رأت منال أنه يقيس "الحفظ"، وجاء رد المعلمة سعاد: "لم يتم الاطلاع".

٣) النواتج:

اتفقت أغلب الإجابات على أن التأثير النفسي الإيجابي هو زيادة ثقة الطالبة بنفسها، في حين رأت المعلمة هناء أنه يزيد من دافعية الطالبة. وتتنوع الإجابات فيما يخص التأثير السلبي بين ثلاث إجابات: "لا يوجد تأثير سلبي، قد تخفق الطالبات في اختبارات المرحلة التي تم تسريعها إليها مما يقودها إلى الإحباط، عدم قدرة الطالبة على الانسجام مع الطالبات الأكبر سناً قد يؤثر في نفسيته".

وفيما يخص النقطة الأخيرة -المفاضلة بين الإثراء والتسريع- معلمتان فقط دعمتا التسريع، وأكدت المعلمة نور التي تقف في صف التسريع أنه محفز أكبر للطالبة الموهوبة. في حين أجمعت بقية المعلمات على أن برامج الإثراء أنفع للطالبات، وعقبت المعلمة سعاد: "بالرغم من عدم معرفتنا الكافية كمعلمات بمحتوى هذه البرامج، فإنني أرى أن برامج الإثراء أنفع للطالبة".

المقابلة الثالثة:

استهدفت هذه المقابلة والدة الطالبة التي تم تسريعها أكاديمياً؛ رغبة في تقصي معلومات أدق عنها وعن دوافع والدتها وقناعاتها حول برنامج التسريع ومدى الاستفادة منه ومن الخدمات المساندة له. وتكوّنت هذه المقابلة من أحد عشر سؤالاً، سيتم استعراض محاورها في الجدول الذي يلي جدول البيانات الأولية.

الاسم	المؤهل	المهنة	الجنسية
والدة ولاء	دكتوراه	أستاذ جامعي	سودانية

جدول (٤): بيانات أولية عن والدة الطالبة التي تم تسريعها أكاديمياً.

العنصر	المحاور التابعة له
(١) السوابق	أ. كيفية المعرفة عن برنامج التسريع وترشيح الطالبة. ب. أسباب حماس الأم لإلحاق ابنتها في برنامج التسريع.
(٢) العمليات	أ. مدى قياس الآلية لذكاء الطالبة. ب. مدى الرضا عن آلية التأهل للتسريع وتعدّد المقاييس. ت. الظروف التي كادت تُثني الأسرة عن رغبتها في تسريع الابنة.

<p>أ. الآثار النفسية التي واجهتها الابنة بعد التسريع. ب. مدى استفادة الأسرة من برامج التأهيل النفسي. ت. الصعوبات الأكاديمية التي تواجهها الابنة بعد التسريع. ث. مدى تحقق غايات الأسرة التي دفعتهم إلى لتسريع الابنة. ج. النفع من الناحية الأكاديمية بعد التسريع. ح. مدى تأثير التسريع على ثقة الابنة بقدراتها.</p>	<p>(٣) النواتج</p>
---	--------------------

جدول (٥): مقابلة والدة الطالبة التي تم تسريعها أكاديميًا.

(١) السوابق:

ذكرت والدة الطالبة المسرعة ولاء أنه تم ترشيح ابنتها من قبل المدرسة، ووافقت بدورها على الترشيح لمعرفةها بالأبعاد العلمية للبرنامج وفوائده؛ حيث إنها متخصصة في التربية الخاصة. وأضافت أن أسباب حماسها هي ووالد الطالبة؛ أنهما لاحظا على ابنتهما أنها كانت تشعر بالملل عند مذاكرتها للمواد التي كانت تدرسها في الصفوف التي سبقت التسريع، بالإضافة إلى رغبتها في أن تدرس ابنتهما مقررات تناسب قدراتها العقلية.

(٢) العمليات:

أكدت على مدى رضاها عن مصداقية مقياس موهبة بقولها: *لديّ إيمان كبير بأنه يقيس القدرات العقلية*. وفيما يخص مدى رضاها عن آلية التأهل للتسريع، ذكرت أنها كانت راضية لحدا ما بقولها: *راضية إلى حد ما... يوفر تنوع أساليب التقويم تطوير لقدرات الطالبة، وزيادة ثقتها بنفسها، ولكن هناك سلبيات من ناحية المدة القصيرة المحددة للاستعداد، والتي تُسبب ضغطاً نفسياً للطالبة وأسرتها*. وذكرت أن أهم العوامل التي كادت أن تُثنيها عن رغبتها في تسريع ابنتها، هي فترة الاستعداد للاختبار التحصيلي، وعللت ذلك بقولها: *كانت غير كافية*.

(٣) النواتج:

لخصت والدة الطالبة المسرعة ما تحصلت عليه ابنتها بعد خوضها لتجربة التسريع بما يلي: فيما يخص التأثيرات النفسية الإيجابية، فكان أبرزها: الحماس، والدافعية للتعلم. ومن الناحية السلبية، ذكرت أن ابنتها تفقد زميلاتها، وذكرت أن فائدة برامج التأهيل النفسي التي قُدمت كانت محدودة جدًا. وبالنسبة لتأثير التسريع على التحصيل الأكاديمي، علّقت قائلة: *"الحمد لله متفوقة، ولم تواجه صعوبات تذكر"*. وفيما يخص رضاها من ناحية تحقق غاية الأسرة من التسريع والنفع الأكاديمي الذي قدّمه التسريع للابنة، أفادت برضاها هي ووالد الطالبة عن مستوى تحقق غاياتهما من الجهد الذي بذلاه مع ابنتهما، حيث حصلت على درجات عالية، وتم تسريعها. وإيجابيات هذه التجربة انعكست على الابنة، حيث ازداد لديها حسّ تحمّل المسؤولية، والقدرة على التعلم الذاتي، والاكتشاف. وأكدت على أن ثقتها بنفسها زادت، وأن الأسرة ساهمت بشكل كبير في ذلك.

المقابلة الرابعة:

استهدفت هذه المقابلة الطالبة التي تم تسريعها أكاديميًا؛ رغبةً في تقصي معلومات أدق عنها وعن دوافعها التي قادتها إلى الرغبة في التسريع، ومدى رضاها بعد تأهلها وتسريعها. وتكونت هذه المقابلة من اثني عشر سؤالاً سيتم استعراض محاورها في الجدول التالي.

العنصر	المحاور التابعة له
(١) السوابق	<p>أ. كيفية المعرفة عن برنامج التسريع وترشيح الطالبة. ب. أسباب الالتحاق ببرنامج التسريع. ت. أسباب حماس والدين.</p>

<p>أ. الظروف التي كادت تُنتهي أسرة الطالبة عن رغبتها في تسريع الابنة. ب. كيفية الاستعداد لمقياس موهبة ومدى الرضا عنه. ت. وضع الطالبة النفسي أثناء الخضوع لاختبارات التأهل.</p>	<p>٢) العمليات</p>
<p>أ. الصعوبات الأكاديمية التي تواجهها بعد التسريع. ب. مدى استفادة الأسرة من برامج التأهيل النفسي. ت. الهدف من وراء الرغبة في التسريع مرة أخرى هذا العام. ث. علاقة الطالبة مع الزميلات الأكبر سناً. ج. مدى اقتناع الطالبة بعوائد التسريع عليها في المستقبل.</p>	<p>٣) النواتج</p>

جدول (٦): مقابلة الطالبة التي تم تسريعها أكاديميًا.

١) السوابق:

ذكرت الطالبة في بداية هذه المقابلة أنه تم ترشيحها للمرة الأولى عندما كانت في الصف الرابع، من قبل معلمة اللغة الإنجليزية التي كانت في نفس الوقت مسؤولة عن الموهوبات. وذكرت أن من أسباب ترشيح المعلمة لها تفوقها في مادة اللغة الإنجليزية. وذكرت أن رغبتها في الانتهاء من الدراسة في وقت مبكر كانت أبرز دوافعها، بالإضافة إلى تشجيع والديها ودعمهما.

٢) العمليات:

في هذا الصدد ذكرت الطالبة أنها كانت دائماً متحمسة، وكان والداها يشجعانها. وفيما يخص الاستعداد لمقياس موهبة، ذكرت أنها اشترت كتاباً مخصصاً للتدريب على الاختبار وأليته. بعدها تم توجيه السؤال التالي لها: "لكنك تقدمت لاختبار مقياس موهبة وأنت في الصف الثالث ولم تعادي على الاختبارات. كيف تدريب على اختبار مقياس موهبة؟ وكيف اجتزته؟" وكان ردها: "الكتاب الذي كنت أذاكر منه في المنزل يوضح طريقة الاختبار والحل". وذكرت أنها كانت تستعد وحدها عن طريق قراءة الكتب الإرشادية التي تحتوي على نماذج توضح طريقة الاختبار، وكانت تستعين بوالدها في توضيح ما لا تفهم. وأضافت أن مسؤولية الموهوبات أيضاً كانت قد استدعت جميع المرشحات للخضوع لاختبار مقياس موهبة، وعرضت لهن فيديو توضيحي يشرح آلية الحل في الاختبار.

وبالسؤال عن وضعها النفسي أثناء الخضوع للاختبارات، أجابت: "كنت أشعر بالضغط، خصوصاً في البداية، بسبب المذاكرة... ولكن كنت متحمسة أيضاً جداً لأنني كنت سأجتاز سنة كاملة في شهرين". وأضافت أنها حصلت على (٧٣٣) درجة في مقياس موهبة عندما كانت في الصف الثالث، و(٧٤٣) درجة في الصف السادس.

٣) النواتج:

تطرقنا أسئلة المقابلة إلى الصعوبات الأكاديمية التي تواجه الطالبة بعد تسريعها بحكم تخطيها لمواد صف كامل لم تدرس فيه، وفي المقابل درس فيه زميلاتها، ولكن الطالبة نفت أنها تواجه أي صعوبات، وكان تعليقها: "لا، بالعكس؛ كانت المعلومات مركزة عندي أكثر منهن، لأنني أنا في المنزل ذاكرتها بشكل متكرر واختبرت فيها". وفيما يخص الاستفادة من برامج التأهيل النفسي، ذكرت أن المرشدة الطلابية قبل وبعد التسريع كانت تستدعيها بين فترة وأخرى -أحياناً على انفراد وأحياناً مع والدتها- وتخبرها عن الصعوبات التي قد تواجهها، وتوجهها لطريقة التعامل معها. وبناءً على المعلومات التي تم الحصول عليها من إدارة موهبة، اتضح ترشيحها للتسريع مرة أخرى في المرحلة المتوسطة؛ لذا تم سؤالها عن هدفها من تكرار التجربة مرة أخرى، فجاء ردها: "اختبرته في المرة الأولى ونجحت فيه، وأصبحت أرغب أكثر في أن أكبر بسرعة، وأنهى دراستي بسرعة، وأحقق حلمي بسرعة، وأصبح طبيبة". أما عن علاقة الطالبة بزميلاتها الأكبر سناً، فقد أكدت أن علاقتها معهن جيدة جداً. بعدها انتقلت المقابلة إلى السؤال الأخير فيما يخص مدى قناعة الطالبة بعوائد التسريع عليها في المستقبل، فكان ردها: "الذهاب إلى الكلية بسرعة، وهي المرحلة التي أنا متحمسة للانتقال إليها".

المقابلة الخامسة:

استهدفت هذه المقابلة أولياء أمور الطالبات اللاتي يخضعن الآن لاختبارات التأهل للتسريع (لم يتم اعتماد تسريعهن بعد) ويدرسن حالياً في الصف الرابع؛ رغبةً في معرفة دوافعهم، وقناعاتهم، وجهات نظرهم تجاه آلية التسريع، ومدى استفادتهم من الخدمات المساندة، ومقارنتها فيما ذكرته والدة الطالبة التي تم تسريعها من قبل؛ وذلك بهدف معرفة مدى التطور والتحديث في آلية البرنامج وخدماته القبلية خلال السنوات الماضية وحتى الآن. وتكوّنت هذه المقابلة من ثمانية أسئلة، سيتم استعراض محاورها في الجدول الذي يلي جدول البيانات الأولية.

مسلسل	اسم ولي/ة الأمر (مستعار)	المؤهل العلمي	المهنة	الجنسية
١	والدة الطالبة مدى	ماجستير	رئيسة قسم في إدارة التعليم	سعودية
٢	والدة الطالبة تالا	دبلوم	معلمة متقاعدة	سعودية
٣	والد الطالبة بيان	بكالوريوس	معلم موهوبين	سعودي
٤	والد الطالبة مرج	دبلوم بعد الثانوية	فني أسنان	سوري

جدول (٧): بيانات أولية عن أولياء أمور الطالبات قيد التأهل للتسريع.

العنصر	المحاور التابعة له
(١) السوابق	أ. كيفية المعرفة عن برنامج التسريع وترشيح الطالبة. ب. دوافع إلحاق الوالدين للابنة بترشحات برنامج التسريع.
(٢) العمليات	أ. الظروف التي قد تُنتج أسرة الطالبة عن رغبتها في تسريع الابنة. ب. مدى قناعة والد/والدة الطالبة بقياس مقياس موهبة لذكاء ابنتهما. ت. وضع الطالبة النفسي أثناء الخضوع لاختبارات التأهل.
(٣) النواتج	أ. مدى تأثير التحاق الابنة في اختبارات التأهل على مستواها التحصيلي الحالي. ب. مدى القناعة بأن الغايات التي يُطمح إلى تحقيقها تُوازي الجهد المبذول حالياً مع الابنة. ت. مدى اقتناع والد/والدة الطالبة بعوائد التسريع عليها في المستقبل.

جدول (٨): مقابلة أولياء أمور الطالبات قيد التأهل للتسريع.

(١) السوابق:

بدأت هذه المقابلة بسؤال المشاركين عن: كيف عرفوا برنامج التسريع؟ ومن رشح بناتهم؟ وكان الترشيح من قبل المدرسة " هو ردّ جميع المشاركين، ما عدا والد الطالبة بيان: أنا من رشح ابنتي لعملي في مجال الموهوبين". وفيما يخص دوافعهم وراء الرغبة في تسريع بناتهم، ذكرت والدة الطالبة مدى، أن ابنتها اجتازت مقياس موهبة، لكنها -أم- رفضت أن تكمل ابنتها الخضوع لبقية اختبارات (معايير) التسريع، وتم تراجعها عن الموافقة، وذلك لاعتراضها على إجراءات البرنامج والآلية المتبعة لاستحقاق التأهل، وخوفها من أن يكون للبرنامج أضرار مستقبلية على ابنتها. وجاء في المقابل ردّ والدة الطالبة تالا: أرغب في تحقيق رغبتها أولاً، بالإضافة إلى تخطي مرحلة من الممكن استيعابها ليسر مواءمها، بإذن الله، وثالثاً لتلحق بركب سباق الحياة التعليمي قدر استطاعتها"، ووافقتها في النقطة الأخيرة والد الطالبة مرج. في حين كان ردّ والد الطالبة بيان: "من منطلق تخصصي الجامعي - تفوق وموهبة- وتعاملتي مع الطلاب الموهوبين، والفرص المتاحة لهم، وتوسيع إدراك ومجالات الطالب، وظهور سمات الطالب الموهوب على ابنتي؛ فضلت أن أعطيها الفرصة".

(٢) العمليات:

وفيما يخص الظروف التي قد تقود أسرة الطالبة إلى التراجع، ذكرت والدة مدى -كما تم الإشارة إليه أعلاه- أنها تراجعت عن الموافقة على ترشيح ابنتها معللةً ذلك بقولها: "واقع تطبيق برنامج التسريع غير مرضٍ حقيقةً، ولم يُخطّط له بشكل استراتيجي. لا

أقبل أن تلتحق طفلي بالبرنامج ثم تنتقل إلى مرحلة جديدة مع طالبات أكبر منها في العمر بسنتين! وتدرس نفس مناهجهن! هذا ليس التطبيق السليم للتسريع كما هو مُتَّبَع في أنظمة التعليم العالمية الأخرى [يجدر بالذكر أنه تم سؤالها: ما الذي تعرفه عن سياسة التسريع في الدول العالمية الأخرى وتتمنى تطبيقه هنا؟ ولكنها تجاهلت السؤال مرتين بحجة الإجابة لاحقاً]. وذكرت والدة تالا أنها تعلم أن التجربة لن تكون سهلة، ولكنهما -هي وابنتها- ستتعاملان مع الصعوبات كدوافع تحفزهما لنيل هدفهما، وأكدت على ذلك بقولها: "لا أظن أنني سأراجع بعد اتكالنا على الله". في حين أشار والد الطالبة بيان إلى أن أهم الظروف التي تقود إلى التراجع هو "الضغط النفسي من المجتمع والمدرسة، وتحميل الطالب الموهوب فوق طاقته، ومطالبته بأشياء غير منطقية بسبب وصفه بـ (الطالب الموهوب)".

وبالنسبة لمدى قناعة أولياء الأمور بأن مقياس موهبة يقيس الذكاء، أبدى والدا الطالبتين (بيان، ومرح) رضاهما التام. في حين ذكرت والدة تالا أنه قد يكون هنالك أطفال أذكى لكن الاختبارات لا تستطيع أن تكشف دائماً عن مستوى ذكائهم. وأضافت والدة مدى أن هذا المقياس قد يكون أحياناً خاضعاً للحظ، بالإضافة إلى أن الطالبة لا تخضع لتدريبات كافية لاختبارات القياس. ولا يوجد تركيز وعمق في اختيار المرشحين؛ لأن الترشيح غالباً من قبل المدرسة ولا يُعتمد به كمعيار حقيقي". وفيما يخص وضع الطالبات النفسي أثناء الخوض للاختبارات، أجمع كل من والد بيان ووالدة تالا، على رغبة ابنتيهما في خوض التجربة من الناحية الإيجابية. وأجمع والد مرح ووالدة تالا على ظهور القلق والتوتر على ابنتيهما.

٣) النتائج:

عند سؤال أولياء الأمور عن تأثير اختبارات التأهل للتسريع على المستوى التحصيلي لبناتهم في الصف الذي يدرسهن حالياً، لم ينطبق هذا السؤال على والدة مدى بحكم أنها تراجعت عن إلحاق ابنتها، وبالنسبة لوالدة تالا، فذكرت أنه لا يوجد أي تأثير حتى الآن، واتفق معها والد بيان، في حين ذكر والد مرح أن فكرة الالتحاق بالتسريع حفزت ابنته على الاستعداد بشكل أفضل لاختبارات المرحلة التي تدرسها حالياً.

وبالنسبة للتوافق بين الغايات والجهد المبذول، علقت والدة مدى قائلة: لو كان برنامج التسريع يتضمن إجراءات وآليات مرضية لي كوليّة أمر وأطمئن من خلالها على طفلي في مرحلتها الجديدة، لتحمّلت أي صعوبة". في حين ذكرت والدة تالا أنها تصبو إلى غاية واحدة، وهي أن تثبت لابنتها أنها "على قدر ما تبذل ستنال". وأكد والد بيان أن الجهد الأكبر يقع على عاتق الابنة، وأن دور والديها هو التشجيع والتدريب فقط. أما والد مرح فذكر أن أي جهد تبذله الأسرة سيكون قليلاً أمام فرحتهم بتأهل ابنتهم للتسريع.

وكان آخر أسئلة هذه المقابلة يدور حول النفع العائد على الطالبة في مراحلها الدراسية اللاحقة بعد تسريعها. رداً على ذلك، ترى والدة مدى أنه: "حالياً لا يوجد أي نفع، فقط مجرد تطبيق للتسريع قد يضر الطالبة أكثر مما ينفعها". وعلى النقيض من ذلك، ترى والدة تالا أنه: "دافع كبير لها نحو التميز في العلم والمعرفة"، وشاركها في نفس وجهة النظر كل من والدي الطالبتين مرح وبيان.

مناقشة وتفسير النتائج:

يتناول هذا القسم النتائج بالمناقشة والتفسير، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

السؤال الأول: ما مدى تأثير اتجاهات مجتمع الدراسة على تقدير أهمية تفعيل برنامج التسريع؟

من خلال الرجوع إلى البيانات التي تم جمعها وتحليلها في قسم عرض وتحليل النتائج، يتضح لنا تفاوت وجهات نظر وقناعات أفراد العينة المشاركين؛ حيث تتفاوت اتجاهاتهم نحو التسريع بين الحماس الشديد، والتأييد المعتدل، والنظرة المحايدة، والرفض. والمتأمل لردودهم يمكن أن يلاحظ بوضوح مدى تأثير وجهات نظر أولياء الأمور بشكل خاص على الطالبات؛ إذ إن جميع أولياء أمور الطالبات المشرحات للتسريع -ما عدا والدة الطالبة (مدى)- بالإضافة إلى والدة الطالبة التي تم تسريعها، عبّروا

بحماسة عن مدى تأييدهم للبرنامج ورغبتهم في التحاق بناتهم به؛ رغبةً منهم في تحقيق رغبة بناتهم، ودعمهم لقدراتهن العقلية التي يرون أنها تتناسب مع صف دراسي أعلى. وأكدت والدة طالبة المسرعة (ولاء) على هذا الأمر، حيث إنه -كما ذكرت- كان من أهم الأسباب التي دفعتها هي ووالد لواء إلى اتخاذ القرار وتشجيع ابنتهما على الالتحاق بالتسريع -ما شاهدها عليها من شعور بالملل أثناء دراسة مواد الصف الذي كانت فيه قبل التسريع.

جاء على النقيض من ذلك والدة طالبة (مدى)، التي أبدت اعتراضها وتراجعت لاحقاً عن قرارها، وعملت بالتالي على دفع ابنتها إلى الانسحاب، معللةً ذلك بعدم رضاها عن الآلية والإجراءات المتبعة من أجل ترشيح الطالبات وما يعقب التأهل، وأنها تخشى أن تعود بالضرر على ابنتها حيث تتوافق هذه النتيجة (تخوف بعض أولياء الأمور) مع ورد في دراسة الجيمان ومعايني (٢٠١٣). هذا يعني أن اتجاهات أولياء الأمور يمكن اعتبارها عاملاً رئيساً مؤثراً ومتحكماً في التحاق الطالبات بالبرنامج من عدمه، ومن ثم التأثير على تفعيل وتشغيل البرنامج.

فيما يخص وجهات نظر المعلومات الشخصية حول برنامج التسريع وما لاحظته من ردود فعل أولياء الأمور، فقد أبدت أغلب المشاركات تأييدهن لبرنامج التسريع، وبالرغم من ذلك ذكرن أن اتجاهات المعلومات بشكل خاص نحو البرنامج متفاوتة؛ منها من يدعمه، ومنها من لا يفعل ذلك؛ وأرجعن هذا الأمر إلى عوامل عدة، منها على سبيل المثال: نقص التوعية من قبل المسؤولين فيما يخص البرنامج ورؤيته. وأكدت المعلومات أيضاً على وجود فئة من أولياء الأمور ترفض مشاركة الطالبات في اختبارات التأهل للتسريع، وأرجعن أسباب هذا الرفض -حسب مشاهداتهن- إلى عوامل عدة، منها: الخوف من أن يفوت على طالبة بعض المعارف في الصف الذي ستتخطاه للصف الذي يليه.

في المقابل، أكدت كل من مديرة قسم موهبة ومديرة مركز الموهوبين على أن اتجاهات أولياء الأمور نحو التسريع الأكاديمي بدأت تتغير مؤخراً، حيث أصبح الكثير منهم ينظر إليه بشكل إيجابي، وذكرت الأستاذة (أمل): "أصبح هنالك صحوّة". وأرجعن دوافع أولياء الأمور إلى بعض الحوافز التي أصبح برنامج التسريع -مؤخراً- يزود بها الطالبات المسرعات، مثل: التوجه نحو تزويد الطالبات السعوديات بما يعرف بـ "البطاقة الخضراء" التي تحمل امتيازات معينة للطالبة المسرعة تؤهلها للالتحاق بالجامعة بشكل ميسر أكثر من الطالبات غير الموهوبات. وفيما يخص الطالبات غير السعوديات، ذكرت أن ذويهن حريصون جداً على التسريع؛ لرغبتهم في الاستفادة من كل ما يترتب عليه من جوانب إيجابية عند عودتهم إلى بلدانهم.

وبالرغم من ذلك، أكدت نتائج مقابلاتهما -الأستاذتين سارة وأمل المسؤولتين في مركز موهبة- على أنه لا يزال لدى بعض أولياء الأمور تخوف من برنامج التسريع غالباً يعود إلى خوفهم من عدم تأقلم طالبة المسرعة مع الصف الجديد.

السؤال الثاني: ما مدى دقة معايير التأهل لبرنامج التسريع الأكاديمي؟

فيما يخص أحد أهم معايير التأهل للتسريع وهو (اختبار مقياس موهبة) للكشف عن الموهوبين، أكدت الأستاذة (أمل) أنه فعلاً يقيس قدرات عقلية: (لغوية، عددية، تفكير استدلالي، فهم المقروء). وأكدت على ذلك الأستاذة (سارة) بقولها: *الطالبة لا تذكر منهاجاً* "من أجل الاختبار، محاولة التأكيد على أن اجتياز طالبة للاختبار يعكس ذكاءها لأنه يختبرها في أشياء لم تذاكرها. لذا أجمعت كل منهما على أن المقياس صادق ودقيق، ولكن حينما تم سؤالهما حول شرط الحصول على أعلى ٢٪ في مقياس موهبة وتدخل عامل الحظ (أي بعد خضوع الطالبات للاختبار يتأهل فقط الطالبات اللاتي حققن درجة تكون ضمن أعلى ٢٪ من درجات جميع الطالبات الملتحقات في الاختبار على مستوى المملكة) كانت ردودهما متحفظة نوعاً ما، حيث أبدت الأستاذة سارة موافقتها، وعقبت قائلة: *"ولكنه يُعاد كل عام"*. حيث عكس موقفهما هنا قناعتهم بتدخل عامل الحظ، فمثلاً عند تقدم طالبات متوسطات الذكاء لاختبار مقياس موهبة في عام ما سيتيح ذلك الترشيح لطالبات ذكاؤهن أعلى من المتوسط بقليل، وربما في العام الذي يليه تكون أغلب المتقدمات للاختبار على درجة عالية من الذكاء، ومن ثم تحقيق شرط أعلى ٢٪ يتطلب طالبة عبقرية لتحقيقه وليست متوسطة الذكاء كما في العام الذي سبقه!. وهكذا.

وفيما يخص معيار التحصيل (درجة الاختبارات التحصيلية والمعدل العام للطالبة في الصف الذي تدرس حالياً فيه)، أكدت الأستاذة سارة -من خلال مثال حي صادفهم هذا العام- أن التحصيل قد لا يعكس الذكاء، حيث اجتازت إحدى الطالبات هذا العام مقياس موهبة رغم تدني مستواها التحصيلي. واتفقت هذه النتيجة الأخيرة مع نتيجة دراسة أولينتشاك (Olenchak, 2009) التي خلصت إلى أنه قد يكون من سمات الطالب الموهوب تدني مستواه التحصيلي، وأرجع ذلك إلى عدم وضوح العلاقة بين مستوى الطالب والجهد المتوقع منه. إلا أنه -باعتقادي- قد يعزى ذلك إلى عوامل أخرى، مثل عدم وجود حوافز أو دوافع تحث الطالبة على رفع مستواها التحصيلي، خصوصاً أنها استطاعت أن تثبت للجميع ذكاءها بالرغم من تدني مستواها التحصيلي. وحتى يتم تسليط الضوء عن قرب على هذه القضية، كان رأي والد الطالبة المسرعة مهماً في هذا الشأن، فقد ذكرت والد الطالبة المسرعة (ولاء) أنها تؤمن بشدة بمصادقية مقياس موهبة وقياسه لما وُضع لأجله قائلة: "لديّ إيمان كبير بأنه يقيس القدرات العقلية". ولكنها في المقابل أبدت انزعاجها من معيار اختبار التحصيل كشرط من شروط التأهل، وذكرت أن من أبرز سلبياته هو ضيق الوقت المخصص للاستعداد لاختبار التحصيل الذي يخص السنة التي سيتم تخطيها. وأثبعت قائلة إنه كاد أن يثبها عن رغبتها في إلحاق ابنتها بالترشيح في برنامج التسريع.

وفيما يخص رأي الطالبة المسرعة (ولاء) حول إجراءات ومعايير الترشيح، ذكرت أن الأمر لم يكن سهلاً، لكن حماسها وتشجيع والديها جعل الأمر أسهل. وذكرت أنها استعانت بكتاب اشترته يوضح آلية وطبيعة اختبار (مقياس موهبة) الذي ساعدها بشكل كبير على اجتياز الاختبار بالرغم من صغر سنّها وكونها في الصف الثالث عندما تقدّمت للاختبار. وأضافت (ولاء) أن والدها ومسؤولة موهبة شاركا أيضاً في تدريبها على الاختبار، وهذا ساعدها على اجتياز الاختبار. ربما يعكس الإدلاء السابق أيضاً عدم دقة (مقياس موهبة) كمعيار حقيقي صادق للذكاء، حيث يتضح أنه عبارة عن إعادة مشابهة لنماذج سبق للمتقدمين للاختبار الاطلاع عليها.

وفيما يخص وجهات نظر أولياء أمور الطالبات المرشحات حالياً للتسريع (قيد التسريع؛ لم يحققن بقية الشروط حتى الآن) حول آلية التسريع بشكل عام، أبدت والد الطالبة (مدى) اعتراضها بشكل شديد، مؤكدةً على ذلك بقولها: "واقع تطبيق برنامج التسريع غير مرضٍ حقيقةً" [ولكنها لم تبرر بشكل واضح أسباب عدم رضاها رغم إعادة السؤال عليها أكثر من مرة]. في حين عبّر بقية أولياء الأمور عن رضاهم بالرغم من تأكيدهم على مسألة الضغط النفسي الذي يعيشونه أو تعيشه الطالبات. وفيما يخص مدى قناعتهم حول مصداقية مقياس موهبة، كانت الإجابات مختلفة؛ فبعضهم يرى أنه صادق، والبعض الآخر يرى أنه على العكس من ذلك قد لا يستطيع الاختبار دائماً الكشف عن الموهوبين، فيما ترى فئة أخيرة أنّ عامل الحظ قد يلعب دوراً فيه.

أمّا ما يخص وجهات نظر المعلمات، فذكرت معلمات المرحلة الابتدائية رأيهن حول مقياس موهبة كمعيار للتأهل، مؤكّدات على أنه قد يقيس الذكاء بشكل صادق، لكنه في المقابل لا يتناسب مع تأهيل وقدرات طالبات الصف الثالث الابتدائي اللاتي لم يعتدن على الخضوع للاختبارات. وفيما يخص معلمات المرحلة المتوسطة، أجمع البعض على أنه يقيس الذكاء بشكل دقيق، في حين رأت أخرى أن الأمر مجرد حظ.

السؤال الثالث: ما مدى تناسب نواتج برنامج التسريع الأكاديمي مع الجهود المبذولة من أجله (المادية والبشرية)؟

بشأن هذا السؤال وصّحت الأستاذتان في مركز الموهوبات (سارة، وأمل) أن الأعداد التي تستمر حتى النهاية تقلّ تدريجياً، إمّا بسبب عدم تحقيق الطالبات للمعايير، وإمّا بسبب ظروف أخرى مثل تراجع أولياء الأمور بسبب إيمانهم ببعض المخاوف التي تعود إلى أسباب اجتماعية، وأحياناً بسبب خوفهم من الانتقال المفاجئ للطالبة وتغيّر العمر الزمني لها، وهذا يتوافق مع مخاوف أولياء أمور من مجتمعات أخرى كشفت عنها نتائج دراسات سابقة مثل دراسة (دودين وجروان ٢٠١٢؛ جروان، ٢٠١١؛ وهولي وهولي ٢٠٠٢). وذكرنا أنه من بداية تطبيق البرنامج وحتى الآن لم يتم التسريع الفعلي إلا للطالبة واحدة فقط غير سعودية [الطالبة ولاء المشاركة في هذه الدراسة] في المدينة التي أجريت فيها هذه الدراسة. وعقبنا بأن الأعداد المرشحة والمجتازة

لمقياس موهبة هذا العام أكبر من الأعوام السابقة، وبالرغم من ذلك فقد انخفض العدد بسبب عدم تحقق معيار الاختبار التحصيلي [معدل درجات العام الحالي الذي يدرسه الطالبات] من (٢٦) طالبة إلى (٨) طالبات، ومع ذلك، أكدت على أنهما غير نادمتين على الجهود التي تم بذلها من قبلهما بالرغم من قلة عدد الطالبات المسرعات، وأنهم -في مركز الموهوبات- يطمحون في الحصول على تغذية راجعة من الجهة المشرفة على البرنامج فيما يخص الاقتراحات التي تُقدّمها مديرات ومعلمات الموهوبات.

وبالنسبة للعائد النفسي والأكاديمي على الطالبات المرشحات للتسريع والطالبة التي تم تسريعها بالفعل، فيما يخص الجانب النفسي ذكرن أنه قد يكون له آثار سلبية من ناحية اتسام الطالبة بالثقة الزائدة والغرور، وعلى العكس من ذلك كان له أثر إيجابي في البعض، مثل الدور الذي قامت به الطالبة المسرعة (ولاء) في مدرستها؛ حيث خُصص لها فقرة في الإذاعة المدرسية وأُخبرت طالبات المرحلة التي انتقلت إليها بقصتها، ومن ثم أثارت حماس وفضول بعض الطالبات الأخريات. أما من الناحية الأكاديمية، فجاءت إحدى أبرز نتائج المقابلة أن الطالبات الموهوبات والمسرعات يتم إحاقهن من قبل البرنامج الوطني للقياس والتقويم بما يُعرف بمدارس الشراكة، وهي مدارس أهلية ذات مستوى أكاديمي عالٍ تتكفل (موهبة) بدفع رسوم دراسة الموهوبات فيها.

وبالنسبة لآراء المعلمات حول إيجابيات وسلبيات التسريع الأكاديمية والنفسية، فقد جاءت متشابهة في مجملها مع آراء مديرة مركز موهبة ومديرة قسم الموهوبات -التي سبق ذكرها أعلاه-. وفيما يخص رأيهن حول المفاضلة بين الإثراء والتسريع، أجمعت كل المعلمات -باستثناء معلمتين- على أن برامج الإثراء أنفع للطالبة من برامج التسريع.

وبالنسبة لرأي والدة الطالبة المسرعة، فقد أكدت على أن أبرز الإيجابيات النفسية التي لاحظتها على ابنتها هي زيادة الحماس والدافعية، أما السلبيات فهي فقد الابنة لزميلاتها. وفيما يخص رأيها حول برامج التأهيل النفسي فقد ذكرت أن خدماتها كانت محدودة جدًا. أما عن مدى رضا الأسرة عن تناسُب جهودهم المبذول مع ما حصلوا عليه؛ فقد أكدت أنهم راضون تمام الرضا، وأن الأثر الإيجابي الذي ترتّب على تسريع ابنتهم استحقّ الجهد المبذول.

أما نتائج مقابلة الطالبة المسرعة (ولاء) فقد عكست مدى رضاها وسعادتها تجاه ما حصلت عليه، وأكدت على ذلك برغبتها في التسريع للمرة الثانية والتحاقها حاليًا باختبارات التأهل. وفيما يخص المشكلات النفسية التي واجهتها، فقد ذكرت أنها كانت على علم مُسبق بها؛ لأن المرشدة الطلابية كانت تستدعيها -سواء بشكل فردي أو مع والدتها- وتناقشها في المشكلات المصاحبة المتوقعة؛ لذا استطاعت أن تتجاوزها وتتكيف مع زميلاتها الجدد. هذا بدوره يؤكد على صحة نتائج دراسة العدوانية (٢٠١٢) التي أكدت على أن القدرة على التكيف تُعتبر من أبرز سمات الطالب الموهوب.

وبالنسبة لآراء أولياء أمور الطالبات المرشحات حاليًا للتسريع، فقد جاءت أغلب الردود بأن الترشيح للالتحاق ببرنامج التسريع لم يؤثر في الطالبات، باستثناء والد (مرح) الذي ذكر أنه زاد من دافعية ابنته للاختبارات. وهذا يتفق بشكل جزئي مع ردّ والدة الطالبة المسرعة (ولاء) الذي سبق التطرق إليه.

وفيما يخص تناسُب الجهد المبذول مع الغايات المأمولة، فقد أكدت والدة (مدى) أن المحصلة النهائية للطالبة بعد تسريعها لا توازي الجهد المبذول من أجله. وترى الباحثة من خلال كل المقابلات التي تم إجراؤها أن ردود الكثير من أولياء الأمور والمعلمات لم تعكس وعيًا كافيًا عن البرنامج، وأهدافه، وعن ماذا ستحصل عليه الطالبة بعد التسريع، وما الذي سيميزها -كطالبة مسرعة- عن غيرها. وقد يعود هذا الأمر إلى قصور برامج التوعية والإرشاد في أداء دورها المنوط بها في توضيح رؤية وأهداف البرنامج للأهالي والمعلمات بصفتهم عاملاً مهمًا في تشجيع ونجاح الطالبات، ويدل على ذلك أن أغلب الطالبات تم ترشيحهن من قبل المدرسة وليس من قبل أولياء الأمور، وأغلب ردود أولياء الأمور جاءت بأن سبب موافقتهم كان تلبيةً لرغبة ابنتهم؛ فالكثير من الردود والتبريرات خالية من وجود حوافز مستقبلية أكاديمية أو نفسية تعكس رؤية البرنامج وأهدافه بشكل واضح ومباشر.

ملخص النتائج:

من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الثلاثة، يمكن استخلاص النتائج الآتية للإجابة عن السؤال الرئيس (ما مدى فاعلية برنامج التسريع الأكاديمي في المملكة العربية السعودية؟):

توصلت هذه الدراسة إلى عدّة نتائج يمكن تلخيص أبرزها فيما يلي:

فيما يخص (سوابق) البرنامج:

توصلت هذه الدراسة إلى أنه لا يزال لدى بعض أفراد مجتمع الدراسة تخوف من فكرة برنامج التسريع الأكاديمي.

فيما يخص (عمليات) البرنامج:

إحدى أبرز نتائج هذه الدراسة اختلاف وجهات نظر أفراد العينة حول مدى مصداقية مقياس موهبة كمعيار أساسي للتأهل للتسريع.

فيما يخص (نواتج) البرنامج:

- أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق برنامج التسريع لم يُحقّق أهداف البرنامج؛ حيث إنه منذ بداية تطبيق البرنامج قبل خمس سنوات من الآن -في المدينة التي أُجري فيها البحث- تم تسريع طالبة واحدة فقط.
- برامج التوجيه والإرشاد غير مُفعّلة بشكل جيد، ولا تؤدي الدور المأمول منها؛ الأمر الذي قد يكون السبب وراء بعض الاتجاهات السلبية للأهالي والطالبات نحو برنامج التسريع، ومن ثم أُنْزِلَ سلباً في فعالية البرنامج.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بما يلي:

- إعادة النظر في شرط تحقيق أعلى ٢٪ فيما يخص اختبار مقياس موهبة.
- تكثيف البرامج التوعوية والإرشادية بشأن التعريف ببرنامج التسريع الأكاديمي وتوضيح رؤيته، وفوائده، وتجهزاته.
- عمل برامج تأهيل نفسي للطالبات اللاتي يترشحن ولكن لا يتأهلن للتسريع لتخفيف الآثار النفسية التي قد تتعرض لها الطالبات.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- دراسة تهدف إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو برنامج التسريع الأكاديمي ومدى تأثير اتجاهاتهم على فعالية البرنامج.
- دراسة تهدف إلى تحليل محتوى اختبار (مقياس موهبة) والقدرات العقلية التي يقيسها.
- دراسة تهدف إلى تقييم فاعلية برنامج التسريع الأكاديمي في ضوء معايير عالمية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، عزة. (٢٠٠٨) "التسريع الدراسي في ضوء الخصائص العقلية والاجتماعية وسط الطلاب الموهوبين في ولاية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخرطوم، الخرطوم.
- بشيه، هناء (٢٠١٤). "التسريع الأكاديمي من وجهة نظر إدارات التعليم والمعلمين في محافظة الباحة". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الباحة، الباحة. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/653313>
- بنات، سهيلة؛ غيث، سعاد؛ براهيمة، محمد. (٢٠١٢). واقع الخدمات الإرشادية التي يقدمها المرشد التربوي للطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدرسة الحكومية الأردنية. مجلة التربية ودراسات علم النفس، ١٩٣ (٩٩٩)، ٢٦-١.

بيتر، هـ؛ روسي، مارك، و؛ ليبسي، هارود؛ إي، فريمان. (٢٠٠٨). *التقويم: الطريقة المنظمة والمبسطة لفهمه وتطبيقه* (ترجمة إقبال درندري). الرياض: جامعة الملك سعود.

جروان، فتحي. (٢٠٠٨). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

جروان، فتحي؛ المجالي، ماجدة. (٢٠٠٩). *رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل*. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين/ المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن.

جروان، فتحي. (٢٠١١). *أهمية التسريع الأكاديمي للطلبة المتفوقين عقلياً: دعوة لمراجعة قوانين وسياسات التعليم العربية. عالم التربية، ١٢ (٣٣)، ٥٧-١٥*.

الجغيمان، عبدالله؛ معاجيني، أسامة. (٢٠١٣). *تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤ (١)، ٥٢-١*.

الجغيمان، عبدالله؛ معاجيني، أسامة؛ بركات، علي. (٢٠١١). *دور الأنموذج الإثرائي الفاعل في تنمية الأداء الصفّي العام ومهارات التفكير والبحث العلمي لدى التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (٢١) ٦٦-١*.

الدوسري، إبراهيم. (٢٠٠١). *إطار مرجعي للتقويم التربوي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

دودين، ثريا؛ جروان، فتحي. (٢٠١٢). *أثر تطبيق برنامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢٦ (٢٦)، ١٠٥-١٤٨*.

الصمادي، حسين. (٢٠١٣). *العوامل التي تؤثر على اتجاهات المعلمين نحو فاعلية برامج الموهوبين على التحصيل الأكاديمي للطلبة الموهوبين في مدارس مختارة في المملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية ٢ (١٤)، ٥٧٠-٥٥١*.

العنواني، حمدان. (٢٠١٢). *السمات الشخصية التي تميز الموهوبين تبعاً لنظرية تايلور المتعددة لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ١ (١)، ٣٦-١*.

عياصرة، سامر؛ إسماعيل، نور. (٢٠١٢). *سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٤ (٤)، ٩٧-١١٥*.

معاجيني، أسامة. (٢٠١٥). *الحاجة للكفاية التربوية المتخصصة وأهميتها لمعلمي الموهوبين: دراسة مسحية لآراء معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢ (٧)، ٩١-١*.

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (٢٠١٢). *الدليل الإجرائي المطور لتسريع الطلاب الذين أبدؤا تفوقاً غير عادي*. تاريخ الاطلاع: ١٣ يناير ٢٠١٨م. الموقع:

<https://edu.moe.gov.sa/Quriat/DocumentCentre/Docs/pdf.2>

قائمة المراجع المرومنة:

- Aladwani, Hamdan. (2012). The Personality Traits that Distinguish Gifted According to Taylor's Multiple Theory among Sample of Middle School Students in Kuwait (in Arabic). *The Arab Journal of Social Sciences*, 1 (1), 1-36.
- Aldossary, Ibrahim. (2001). *A Frame of Reference for Educational Evaluation* (in Arabic). Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf Countries.
- Aljoghman, Abdullah; Maajini, Osama. (2013). Evaluating the Gifted Nurturing Program in Saudi Public Schools in Light of the Quality Standards of Enrichment Programs (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 14 (1) 1-52.

- Alsmadi, Hussain. (2013). Factors Affecting Teachers' Attitudes Towards the Effectiveness of Gifted Programs on the Academic Achievement of Gifted Students in Selected Schools in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, 2 (14), 570-551.
- Ayasrah, Samer; smaeel, Nour. (2012). The Characteristics and of Gifted and Excellent Students as a Basis for Developing Identification Measures (in Arabic). *The Arab Journal for the Development of Excellence*, (4), 97-115.
- Banat, Suhaila; Ghaith, Soa'ad; Brahmeh, Muhammad. (2012). The Reality of the Counseling Services Provided by the Educational Counselor for Gifted and Talented Students in The Jordanian Government School (in Arabic). *Journal of Education and Psychological Studies*, 193 (999), 1-26.
- Beshih, Hana (2014). *Academic Acceleration from the Viewpoint of Education Administrations and Teachers in Al-Baha Governorate*. (Unpublished Master Thesis) (in Arabic). Al-Baha: Al-Baha University. Retrieved from: <http://search.mandumah.com/Record/653313>
- Duden, Thuraya; Jarwan, Fathy. (2012). The Effect of Implementing the Acceleration and Enrichment Program on the Motivation to Learn, Achievement, and Self-esteem of Gifted Students in Jordan (in Arabic). *Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies*, Vol. (26) 148-105.
- Ibrahim, Azzah. (2008). *"Academic Acceleration in Light of Mental and Social characteristics among Gifted Students in Khartoum State"* Unpublished Master Thesis (in Arabic). Khartoum University, Khartoum.
- Jarwan, Fathy. (2008). *Methods for Identifying and Caring of Talented* (in Arabic). Amman: Dar Al-Fikr for Printing and Publishing.
- Jarwan, Fathy. (2011). The Importance of Academic Acceleration for Mentally Outstanding Students: A Call for a Review of Arab Education Laws and Policies (in Arabic). *Education World*, 12 (33), 15-57.
- Jarwan, Fathy; Almajaly, Majedah. (2009). *Nurturing the Talented is an Imperative for a Better Arab Future* (in Arabic). Paper Presented to the Sixth Scientific Conference for the Gifted and Talented / Arab Council for the Gifted and Talented, Jordan.
- King Abdulaziz and His Companions Foundation for Giftedness and Creativity. (2012). *The Developed Procedural Guide to Accelerate Students Who Demonstrated Unusual Excellence* (in Arabic). Accessed: January 13, 2018. Website: <https://edu.moe.gov.sa/Quriat/DocumentCentre/Docs/الأدلة/الموهوبين/تعميم%20دليل%20التسريع%20للطلبة%20.pdf>
- Maajini, Osama. (2015). The Need for Specialized Educational Competence and Its Importance for teachers of Gifted: A Perspectives Survey of Primary School Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 2 (7), 1-91.

المراجع الأجنبية:

- Ali, S. (2001). Issues Involved in the Evaluation of Gifted Programmes. *Gifted Education International*, 16(1), 79-91.
- Aljoghman, Abdullah; Maajini, Osama; Barakat, Ali. (2011). The role of the Effective Enrichment Model in Developing General Classroom Performance, Thinking Skills and Scientific Research among Gifted Students in Saudi Public Schools. *Journal of the Humanities and Social Sciences*, Vol. (21) 1-66.
- Baker, G. A. (2018). *Gifted Adolescent Wellbeing: An Australian Case Study* (Unpublished Doctoral Dissertation). Queensland University of Technology, Queensland, Australia.

- Bryman, A. (2015). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Cronbach, J. (2000). Course Improvement Through Evaluation. *Evaluation models*, (49), 235-247.
- Guest, G., MacQueen, M., & Namey, E. (2012). *Applied thematic analysis*. New York: Sage.
- Howley, B., & Howley, A. (2002). A Personal Record: Is Acceleration Worth the Effort?. *Roeper Review*, 24(3), 134-136.
- Kuo, L., & Lohman, F. (2011). The Timing of Grade Skipping. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 731-741.
- Olenchak, F. R. (2009). Effects of Talents Unlimited Counseling on Gifted/Learning Disabled Students. *Gifted Education International*, 25(2), 144-164.
- Robinson, N. M. (2006). A Report Card on the State of Research in the Field of Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 342-345.
- Ryan, F., Coughlan, M., & Cronin, P. (2009). Interviewing in Qualitative Research: The one-to-one interview. *International Journal of Therapy & Rehabilitation*, 16(6), 309- 314.
- Saldaña, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-order Meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899.
- Warne, R. T. (2017). Possible Economic Benefits of Full-grade Acceleration. *Journal of School Psychology*, 65, 54-68.