

العنوان:	المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	الدسوقي، محمد غازي
المجلد/العدد:	مج29، ع102
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2019
الشهر:	يناير
الصفحات:	335 - 410
رقم MD:	1011396
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	علم النفس التربوي، المساندة الاجتماعية، الطلبة الموهوبون، التعليم الإعدادي
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1011396

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية

د/ محمد غازي الدسوقي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

المخلص:

هدف البحث إلى تعرف العوامل الأكثر إسهامًا في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، وكذلك التوصل لأفضل نموذج تحليل مسار يفسر العلاقات السببية المتبادلة والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل لديهم، والمساندة الاجتماعية المقدمة لهم من المحيطين كما يدركها الطلاب أنفسهم، ومشكلاتهم الأكاديمية. وذلك على عينة من الطلاب الموهوبين المتميزين في الأنشطة التربوية بالمرحلة الإعدادية من بعض مدارس محافظتي القاهرة والدقهلية بلغت (١٢٦) طالبًا وطالبة، وطبقت على العينة مقياس: المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين والمساندة الاجتماعية المدركة، والمشاركة الصفية، وأساليب التعلم المفضلة. وباستخدام نموذج المعادلة البنائية وبرنامج آموس^٢؛ أسفرت النتائج عن اختلاف إسهام بعض العوامل في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين وفقًا لنوع الموهبة (رياضية/ثقافية/فنية أدائية)، ونوع الطالب (ذكر/أنثى)، وأشارت إلى تطابق نموذج تحليل المسار المقترح للعلاقة بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل كمتغيرين مستقلين، والمساندة الاجتماعية المدركة كمتغير وسيط، والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية كمتغير تابع، كما أظهرت النتائج عدم وجود اختلاف بين نماذج تحليل الانحدار المستخرجة للعلاقات بين متغيرات البحث تبعًا لاختلاف نوع الموهبة (رياضية/ثقافية/فنية أدائية)، بينما وجد الاختلاف بين النماذج المستخرجة للعلاقات بين متغيرات البحث تبعًا لاختلاف النوع (الذكور/الإناث).

الكلمات المفتاحية: المشكلات الأكاديمية- المساندة الاجتماعية المدركة- المشاركة الصفية- أساليب التعلم المفضلة- الطلاب الموهوبين.

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية

د/ محمد غازي الدسوقي^(*)

مقدمة:

تعتبر مرحلة المراهقة المبكرة من المراحل النمائية التي تشهد تغيرات سريعة ومتغيرة، وخلالها يبدأ المراهق في البحث عن ذاته، ويسعى للاستقلالية عن الأسرة والمحيطين، في الوقت الذي تبدأ فيه قدراته في التمايز والاختلاف عن أقرانه، ويبدأ شعوره بالملل وتظهر عليه علامات النفور من العمل والنشاط.

وبعد أن كان الطالب ممثلاً حيويةً ونشاطاً خلال مرحلة الطفولة، ولم تكن تبدو عليه علامات التعب من العمل أو اللعب في المدرسة الابتدائية، أصبح التعب يبدو عليه واضحاً خلال مرحلة المراهقة، وينعكس ذلك في إهمال الواجبات المدرسية، وحدثت تغيرات مفاجئة في الأداء المدرسي والتحصيل، وقد يؤدي ذلك إلى مزيد من النتائج غير السارة (آمال صادق، وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٩، ٢٩٤)، كما يرافقه الإهمال ونقص الدافعية في المدرسة والأنشطة الاجتماعية (حامد زهران، ٢٠٠٥، ٣٤٠).

وتمثل المدارس الإعدادية بيئةً مختلفة بشكل ملحوظ عن المدرسة الابتدائية، حيث يحضر الطلاب المراهقون دروساً متعددة يوميًا، ويكملون معظم أعمالهم الأكاديمية خارج المدرسة، ويقوم المعلمون في تلك المدارس بالتدريس لأكثر من ١٠٠ طالب في اليوم لمدة لا تتجاوز ٥٠ دقيقة في الحصة الدراسية، مما يترتب عليه وجود وقت قليل متاح للمعلمين لتقديم الدعم للطلاب بشكل فردي. وفي نفس الوقت الذي يتناقص فيه دعم المعلم تزيد توقعات الآباء باستقلالية تعلم أبنائهم الأكاديمي، ويقل متابعتهم للواجب المنزلي والمساندة الأكاديمية، وبالتالي، فإن النجاح الأكاديمي في هذه المرحلة قد يتطلب ترجيحاً وأداءً ذاتياً من قبل الطلاب أنفسهم (Sibley, Altszuler, Morrow, & Merrill, 2014, 423).

وأشارت آمال صادق وفؤاد أبو حطب (١٩٩٩) إلى أن المراهق يصبح أقل ثقة في ذاته وفي قدراته، ويشعر بأنه أقل كفاءة من الناحيتين الشخصية والاجتماعية، وقد يخفي هذا

(*) أستاذ علم النفس التربوي المساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

الشعور وراء كثير من أنماط الرفض والعناد التي يبديها، بالإضافة إلى رفضه للمهام والمشاركة في الأنشطة المدرسية.

وبيّنت نتائج بعض الدراسات أن الرسوب الأكاديمي غالبًا ما يظهر خلال المرحلة الإعدادية، كما يظهر الطلاب ضعاف التحصيل في هذه المرحلة، وإن كان هذا الضعف غالبًا ما يظهر في الصفوف النهائية بالمرحلة الابتدائية (Rayneri, Gerber, & Wiley, 2003, 197).

وتتسم هذه المرحلة ببداية تمايز قدرات الطلاب وتنامي الفروق الفردية فيما بينهم، وأشار حامد زهران (٢٠٠٥) إلى أنها فترة تميز ونضج في القدرات وفي النمو العقلي عمومًا، ويبيّن أن القدرات العقلية تصبح خلالها أكثر دقة في التعبير مثل القدرة اللفظية والقدرة العددية، وأنه يمكن التنبؤ بهذه القدرات وتمايزها مع سن الثالثة عشر، حيث يكون قد تمّ وضوحها، ويترتب على هذا التمايز ظهور طلاب لديهم تميزًا واستعدادًا للتفوق في بعض المجالات، وهم ما يطلق عليهم الموهوبين.

وهؤلاء الطلاب يظهرون قدرات غير أكاديمية متميزة، مثل قراءة الكتب المتنوعة، والعزف على الآلات الموسيقية، ورسم اللوحات الفنية، ونحت الأشكال الخشبية وتكوين الصداقات (Sampson, 2013, 2). ويستخدم مصطلح تربية الموهوبين للتعامل مع هذه الفئة من ذوي القدرات الاستثنائية، ومن حقق منهم إنجازات في مجالات لا تتعلق بالتعلم المدرسي، مثل الموسيقى والفن وغيرها (David, 2017, 22).

وفي الآونة الأخيرة، نالت هذه الفئة اهتمامًا مبررًا من قبل الحكومات في المجتمعات المتقدمة، وسعت جاهدة باستخدام أساليب علمية مقننة للكشف عنهم في شتى المجالات، وأنشأت لهم أكاديميات ومعاهد ومؤسسات عهدت إليها بالكشف عنهم وتنميتهم ورعايتهم. وطور تقرير التميز الوطني الأمريكي مفهومًا جديدًا للموهوبين بأنهم: "الطلاب الذين يتمتعون بمواهب خلقة، ويؤدون أو يظهرون قدرة على الأداء والإنجاز بمستويات عالية مقارنة بأقرانهم في السن والخبرة والبيئة، وتظهر هذه الأداءات الفارقة في مجالات عقلية وإبداعية، وفنية، إضافة إلى تمتعهم بإمكانيات قيادية غير عادية، أو التفوق في مجالات أكاديمية محددة (نيوكلاس كولانجيلو، وجاري ديفيز، ٢٠١٢، ٢٨). وبيّنت سلفيا ريم (٢٠٠٠) أن الطالب الذي يعد موهوبًا غير قادر بالضرورة على تحقيق نجاح إبداعي أو تعليمي أو إنتاجية عالية؛ إذ توجد ضغوطًا وأخطارًا تدفعه إلى أنماط من الدفاع أو الانعزال، كما أن الأمر يتعلق بالأسرة والمدارس وبينات الأقران المحيطة بالطالب. ومع ذلك فإن معظمهم يعانون من مشكلات لا تتعلق بمواهبهم بشكل مباشر،

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

بقدر ما تتعلق بالتعامل المزدوج من الآخرين، حيث يعتبرهم البعض موهوبين بينما ينظر لهم آخرون باعتبارهم من ذوي الاحتياجات الخاصة (David, 2017, 22).

ورغم هذا الاهتمام، إلا أن المنتمين لهذه الفئة من الطلاب يواجهون العديد من المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، الأمر الذي قد يترتب عليه اختفاء مواهبهم وعدم توجيهها الوجهة الصحيحة ذات النفع للموهوب ومجتمعه. كما يستلزم كيف الطالب في مرحلة المرافقة إعادة النظر في الأساليب التربوية السابقة، وتعزيز الأنشطة الصفية، وإحلال نماذج أرقى من السلوك تتفق مع طبيعة المراهق وموهبته. وحتى يتم رعاية مواهب الطلاب بالشكل المناسب لابد من معرفة مشكلاتهم التي تعترض نموهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي وتطور مواهبهم، وأساليب تعلمهم، والعوامل المرتبطة بها والمؤدية إليها.

مشكلة البحث:

تعد المشكلات الأكاديمية Academic Problems التي تواجه الطلاب الموهوبين خلال المرحلة الإعدادية وما تتركه من آثار سلبية على شخصيتهم ومواهبهم وتحصيلهم الدراسي من القضايا الرئيسة التي تتطلب تدخل المتخصصين لمواجهة تلك المشكلات وإشباع حاجات الموهوبين وميولهم وتنمية قدراتهم.

ويعتبر تعرف المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين وتشخيصها أمراً مهماً بالنسبة للمعالجين والاختصاصيين الذين يبتكرون خطأً وبرامج للتدخل، وبالمثل؛ للباحثين الذين يطورون معالجات فاعلة قائمة على اتباع الأساليب العلمية، وللمدراس التي تسعى إلى تحسين البيئة التعليمية للطلاب، وتتوقف خطط التحسين هذه على التحديد والتشخيص الجيد لهذه المشكلات (Sibley et al., 2014, 423).

لقد أصبح تحديد العوامل المرتبطة بمشكلات الطلاب الموهوبين تحدياً مثيراً لاهتمام الباحثين لأنه ينطوي على توفير فرصاً للتدخل التربوي وتحسين إنجازهم الأكاديمي. وقد حظيت دراسة العوامل غير المعرفية باهتمام البحوث النفسية عن العوامل المعرفية المتعلقة بالأداء الأكاديمي، حيث تم الإشارة إلى المساندة الاجتماعية Social Support باعتبارها متغيراً مهماً لبلوغ الطلاب مستوى متقدماً من الإنجاز الأكاديمي في كل المراحل التعليمية، لذلك، فإن من المفيد تعرف طريقة إدراك الطلاب للمساندة الاجتماعية، وتحديد ما إذا كانت ترتبط بإنجازه الأكاديمي أم لا؟ (De La Iglesia, Liporace, & Stover, 2014, 637).

ويعتبر الآباء والأصدقاء والمعلمين والأقارب والجيران والخبراء مصادر مهمة للمساندة الاجتماعية في حياة الفرد، وتسهم تلك المصادر في الإنجاز الأكاديمي للطلاب وتنمية

مهارات تكيفهم ومهاراتهم الاجتماعية (Tayfur & Ulupinar, 2016, 1) وتميزهم وتفوقهم في الأنشطة التربوية.

في المقابل؛ يؤدي الضغط الأكاديمي لأولياء الأمور الذين يفتقرون للتوجيه التربوي إلى تنامي التحصيل لدى هؤلاء الطلاب وضعف مواهبهم، وعدم التقدير المناسب للمدرسة، وعدم احترام رغبة الطالب في أن يكون مبدعاً في موهبته، وما ينتج عن ذلك من نزوحه إلى عدم الامتثال. وكذلك الحال؛ قد تبالغ البيئة المدرسية في التركيز على الرياضة والمهام البسيطة، وافقار المنهج المدرسي إلى التحدي، ووجود الاتجاهات المضادة للتفوق والموهبة داخل المدرسة، بالإضافة إلى وجود بعض اضطرابات النشاط الزائد ونشأت الانتباه لدى الطالب والتي تخفي وراءها موهبته (سلفيا ريم، ٢٠١٢، ٥٠٢).

وتعتبر معظم مشكلات الطلاب الموهبين ناتجة عن مصادر خارجية أهمها الأسرة والمدرسة والبيئة المجتمعية (منيرة القطان، ٢٠١٦، ١٩٧)، وبعضها يعود إلى الطالب ذاته، وأن هذه المصادر تسهم في تنامي تحصيل هذه الفئة وتسربهم التعليمي، كما أن عدم مرونة المناهج ونقص فرص التسريع تؤدي إلى عدم إشراك الموهبين في الخبرات المدرسية المهمة التي تستثير تحصيلهم الأكاديمي، بالإضافة إلى أن نقص المعلمين المدربين على تربية الموهبين يعد عاملاً رئيساً في تنامي تحصيل الموهبين منذ الوعي باحتياجاتهم وخصائصهم (Rayneri et al., 2003, 197).

وتتمثل الأسباب الرئيسية للمشكلات الأكاديمية في نقص الإرشاد التربوي والأكاديمي الذي يعالج العادات الخاطئة في التعلم، وسوء تنظيم الوقت، والعزوف عن التخصص الدراسي، والاتجاهات السلبية نحو الدراسة، وسوء التوافق الدراسي (شفاء بافقيه، واتفاق السقاف، ٢٠١١، ٥٦٤). كما أن هناك ثلاثة عوامل أساسية ترتبط بانخفاض التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الموهبين هي: المتغيرات الأسرية، وخصائص شخصية الموهبين، والعوامل المرتبطة بالمدرسة، بالإضافة للارتباط بين مفهوم الذات والكمالية والمنافسة والمواقف المدرسية الواقعية وبين انخفاض مستوى تحصيل الطلاب الموهبين (Çakır, 2014, 1035).

وذكر Tannenbaum, (2000) أن المعلم أحد هذه العوامل المؤثرة في انخفاض التحصيل الدراسي لدى الطلاب الموهبين، فقد يقابل أسئلتهم بسخرية، وربما يصفهم بصفات تجعل الآخرين يسخرون منهم ويسبب لهم حرجاً. وبيّنت أطياف الأشول (٢٠١٣) أن المشكلات الأكاديمية من أكثر المشكلات التي يعاني منها الطلاب الموهبين؛ حيث بلغت نسبة انتشارها بين الطلاب حوالي (٧٣%). وتأخذ المشكلات أشكال عدة مثل: تعقد

المساهمة الاجتماعية المدرسة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

المقررات الدراسية وصعوبة فهمها، والخوف من الرسوب والفشل الدراسي، وضعف التركيز والانتباه داخل الفصل (حنان مدبولي، ٢٠١٢، ٢٧٧)، وهذه المشكلات تسهم في عملية التسرب الدراسي، وضعف التحصيل والإنجازية العلمية بشكل عام، بالإضافة إلى أن تركيز المدرسة على التدريس وإهمال الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية لها أثرها السلبي في ظهور هذه المشكلات، والتي لها آثار بعيدة المدى في المجتمع، لكنها لا تتطلب عملاً سريعاً كما هو الحال مع المشكلات البارزة كالعنف المدرسي. ولهذا فإن مواجهة هذه المشكلات من شأنها المحافظة على الموهبة والاستفادة من الموهوبين سواء على المستوى الشخصي أو على المستوى المجتمعي، فقد يؤدي تراكم تلك المشكلات إذا لم تعالج إلى خفض إنتاجيتهم وتسربهم من المدرسة في النهاية (شفاء بافقيه، واتفاق السقاف، ٢٠١١، ٥٦٤).

بيّن (Piciullo 2009) أن نتائج البحوث أرجعت انخفاض تحصيل الطلاب الموهوبين عند انتقالهم من المرحلة الإعدادية إلى الثانوية إلى أنهم في المرحلة الإعدادية؛ يُستَمرّ تحقيقهم لمعدلات أكاديمية مرتفعة كل عام تسمح باعتماد انتقالهم للمرحلة الثانوية، ووجد انخفاض كبير في المعدل التراكمي لهم خلال المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى صعوبة تكيفهم مع المدرسة، والذي ترتب عليه فشلهم الصفي وانخفاض معدلهم الدراسي، كما أن بعض الطلاب قد يخفقون في التخرج من المرحلة الإعدادية، وبعضهم يتأخر في الانتقال منها إلى المرحلة الثانوية.

ورغم أن ظاهرة تدني التحصيل للطلاب الموهوبين اختلف العلماء حول أسبابها، إلا أن تفسيرهم الأكثر شيوعاً لها هو وجود اختلاف بين إمكانات الطلاب وأدائهم (Çakır, 2014, 1035)، وربما يعود إلى انخفاض دافعيّتهم، أو نقص مهارات ما وراء المعرفة، أو صعوبات التعلم (Tortop, 2015, 45)، فهم يمتلكون طاقة ذهنية كبيرة، لكن أداءهم في المواقف التربوية أقل من المتوسط أو أسوأ منه. فهؤلاء الطلاب لديهم إنجازات خارج غرفة الصف في مجالات عديدة، مثل: القيادة، والموسيقى، والكتابة، والأنشطة الرياضية (جيمس جالاجر، ٢٠١٢، ٣٦).

وعرض (Çakır 2014) لبعض السمات التي يظهرها الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل مثل: تدني تقدير الذات، وانخفاض الكفاءة الذاتية، والتوجه السلبي نحو المدرسة، والافتقار إلى مهارات التنظيم الذاتي، وعدم وجود سلوك هادف، وعزو النجاح أو الفشل إلى عوامل خارجية، ونقص البصيرة والقدرة على التقويم. وأشارت سلفيا ريم (٢٠١٢) إلى أن التسويف والمماطلة، وعدم إتمام الواجبات، وتشتت الانتباه، والإهمال تمثل أعراضاً طبيعية تصفي سمة انخفاض التحصيل على هؤلاء الطلاب. كما أن بعضهم يعاني من مشكلات تتعلق

بالغضب، والملل، وسوء العلاقة مع الأقران، والكمالية، والتسرب من المدرسة، والإجهاد، والإحباط، وانخفاض التحصيل، وفرط النشاط، وحماس زائد، وقد يؤدي بعضهم هدوء وخجلاً وحزناً أحياناً، وذلك اعتماداً على حالتهم المزاجية أو بيئتهم (Sampson, 2013, 2)، وأظهرت نتائج دراسة Çakır (2014) وجود فروق واضحة بين الطلاب الموهوبين مرتفعي التحصيل وأقرانهم الموهوبين منخفضي التحصيل في بعض المتغيرات كالإدراك الذاتي، والاتجاه نحو المدرسة، والاتجاه نحو المعلم، والدافعية، وتقويم الأهداف، حيث كان الموهوبون منخفضو التحصيل يعانون ضعفاً في هذه المتغيرات مقارنة بالموهوبين مرتفعي التحصيل. وكشفت الدراسات عن تزايد أعداد الموهوبين منخفضي التحصيل الذين يعانون من اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه. بالإضافة إلى أن هؤلاء الطلاب يواجهون صعوبة في مجاراة الواجبات المدرسية ذات الطبيعة المملة، ويبحثون عن الجديد فيها (سلفيا ريم، ٢٠١٢، ٤٨٣).

في المقابل؛ ينظر أولياء الأمور والمعلمون إلى أن على الطلاب الموهوبين اتباع تعليمات المعلم والالتزام بها، وإكمال الواجبات المدرسية بدقة وبسرعة، وحفظ المعلومات المقدمة في الحصة، وعدم القيام بأعمال شغب في الفصل، وعليهم بعد مغادرة المدرسة تذكر المطلوب من الواجبات المنزلية جيداً، وأدائها كاملة، والحرص على الانتهاء منها وتسليمها في الوقت المحدد، والتحضير للاختبارات القادمة والمهام الأكاديمية (Sibley et al., 2014, 423). وأكدت نتائج أخرى على الدور المهم الذي تؤديه العوامل البيئية في المساندة الاجتماعية للطلاب باعتبارها الحاضنة للتوجيه والداعمة والمحفزة للموهوبين والعاديين لإظهار إمكاناتهم وقدراتهم، ومع ذلك يحتاجون إلى سياق اجتماعي يُمكنهم من تطوير قدراتهم ورعايتهم ودعمهم، حيث يمكن للبيئة المحيطة بالطلاب أن تساعد في تحديد مجال الموهبة التي يتوقع الجميع أن ينمو ويتحقق، ويمكن أن تؤدي الظروف المناسبة إلى تطوير الموهبة لتصبح تميزاً فيما بعد، وتؤدي الأسرة والأقران والمعلمون دوراً أساسياً في هذا التطور، ومع ذلك يمكن أن تتطور الموهبة لدى الأشخاص متوسطي الموهبة، وقد يؤدي حجب المساندة إلى فقدان الموهبة (Hielat & Al-Shabatat, 2012, 93).

وحددت دراسة De La Iglesia et al., (2014) المساندة الاجتماعية المدركة Perceived Social Support من خلال أربعة مصادر هي: الآباء والمعلمون وزملاء الدراسة والأصدقاء المقربين، وبيّنت أن المساندة الاجتماعية تعد مصدراً مهماً من مصادر الدعم الاجتماعي الذي يحتاجه الطالب خلال مراحل التعليم المختلفة، حيث تؤثر في كيفية إدراكه لحل مشكلاته التعليمية المختلفة، وأساليب مواجهتها. وهي إحدى صور العلاقات الاجتماعية التي

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

توفر للفرد المساعدة حين يطلبها، وتعد مصدرًا مهمًا من مصادر الأمن الذي يحتاجه الطالب عندما يشعر بأن هناك شيء ما يهدده، وهو غير قادر على مواجهة الضغوط التي تعترض حياته وتؤثر على توافقه (محمد عبد المعطي، ٢٠٠٤، ٢٠٨)، كما تعني طلب الفرد للمساندة من الآخرين عندما يحتاجها، وترتبط المساندة سواء كانت معنوية أو مادية بعلاقات الشخص، فالأشخاص الذين لديهم مساندة اجتماعية قوية يمكنهم التكيف مع الضغوط ومواجهة المشكلات (Tayfur & Ulupinar, 2016, 1). كما تعتمد على العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأشخاص، حيث تمثل جوهر المساندة الوجدانية أو الإمداد بالمعلومات أو الأفعال التي يقوم بها الفرد بهدف مساعدة الآخرين في مواقف الأزمات أو المساهمة المادية (علياء حسين، وماجدة عباس، ٢٠١٤، ١١٦).

وأشار رمضان بريك (٢٠١٦) إلى أن البحوث النفسية بيّنت أن المساندة الاجتماعية هي علاقات طويلة المدى يمكن للطالب الاعتماد عليها، فهي تعضده عن الحاجة، ولها تأثيرها للفاعل على حياته، وتقوم بإشباع حاجاته من حب وتقدير وتفهم، وتكون من الأشخاص ذوي الأهمية في حياة الطالب، وتظهر أهميتها في وقت الأزمات، وتكون من خلال البيئة التي يعيش فيها.

ولعل مساندة المعلمين للطلاب تجعلهم أكثر اندماج في العمل المدرسي، وأكثر نشاط وحيوية وإيجابية وتعاون (أمال صادق، وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ٢٢٠)، بل إذا وجد الطلاب مساندة من الأقران والمعلمين وأفراد الأسرة؛ فمن المرجح نجاحهم بتفوق، وتؤدي المستويات المرتفعة من المساندة الاجتماعية لزيادة الدافعية للتعلم وارتفاع المعدل الأكاديمي (Mattanah, Brooks, Brand, Quimby, & Ayers, 2012, 23)، ويعد الآباء والأصدقاء من المصادر المهمة للمساندة الاجتماعية والتشجيع على التعلم أثناء مرحلة المراهقة (Witkow & Fuligni, 2011, 533). وتكون هذه المساندة للطلاب أكثر وضوحًا خلال مشاركته في المهام الجماعية مقارنة بقيامه بالمهام الفردية، كما أن مهام التعلم التعاوني توفر فرصًا أفضل للمساندة الاجتماعية الشخصية والأكاديمية المدركة مقارنة بمهام التعلم الفردي (Bertucci, Johnson, Johnson, & Conte, 2012, 331).

وتؤدي المساندة الاجتماعية دورًا مهمًا في حياة الطالب وأسرته، وفي زيادة تحصيله الدراسي، باعتبار أن الحصول على درجات مرتفعة تؤهله لاختيار نوع الدراسة والمهنة، فالمساندة من الأهل والأصدقاء والمعلمين قد تشجع الطالب على رفع مستوى تحصيله وتعزيز تفوقه (علياء حسين، وماجدة عباس، ٢٠١٤، ١١٦). وتتأثر هذه المساندة بخصائص الأفراد

وطبيعية علاقاتهم الاجتماعية، كما تعني استشارة الأشخاص عند الحاجة، وتلقي الدعم المعنوي والمادي والشعور بالراحة للعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، ويمكن الطلاب المتلقين للمساندة من التكيف مع الضغوط ومواجهة المشكلات (Tayfur & Ulupinar, 2016, 1).

وتعد المشاركة الصفية Classroom Participation عاملاً مهماً في تحقيق نتائج إيجابية في تعلم الطلاب وتطوير قدراتهم، وتمكينهم من صقل معارفهم، وإثبات فهمهم للمناهج الدراسية، وتطوير ثقتهم في أنفسهم، وتطبيق ما تعلموه، كما تساعدهم على الحوار الجيد مع الزملاء والمعلمين (Susak, 2016, 5). وتعتبر ركناً أساسياً في عملية التعلم، فالقاء الطالب الأسئلة وتجاوبه مع معلمه، وتواصله مع الطلاب والمعلمين هو نوع من المشاركة الصفية (أحمد إبراهيم، ٢٠١٥، ٢٥٨)، وتتيح المشاركة فرصاً لتبادل الخبرات، والتعبير عن الذات، وكيفية عرض وجهة النظر دون تهميش وجهات نظر الآخرين، وهي جزء مهم في تعليم الطالب، وتحقيق مخرجات تربوية إيجابية (Susak, 2016, 16). كما تؤدي دوراً مهماً في نجاح عملية التعلم، وتنمية شخصية الطلاب مستقبلاً، ويكتسب الطلاب المشاركين درجة مرتفعة من الرضا، ويحصلون على معدلات دراسية أفضل من أقرانهم غير المشاركين (Abdullah, Bakar, & Mahbob, 2012, 61). بالإضافة إلى تأثيرها الإيجابي في الأداء الأكاديمي، وإسهامها في خفض مستوى الإجهاد تدريجياً لدى الطلاب المشاركين، وتعزيز قدرتهم على التركيز ومتابعة أداء الأقران، وتطوير سماتهم القيادية (Fewings & Wonder, 2009, 40).

وكشفت نتائج الدراسات التي أجريت حول العوامل المؤثرة في المشاركة الصفية عن وجود مجموعة متنوعة من العوامل لها تأثيرها على زيادة مشاركة الطلاب أو تثبيطها، من هذه العوامل ما يتعلق بالطلاب أنفسهم، مثل: السن، والنوع، ومستوى الصف الدراسي، وبعض العوامل النفسية كالثقة أو الخوف، أما عوامل البيئة التعليمية فنمنا: سلطة المعلم، وحجم الفصل، وفرص التواصل التي يوفرها المعلم للطلاب في الفصل (Mustapha, Rahman, & Yunus, 2010a, 1080). بالإضافة إلى العوامل التي تتعلق بقواعد ونظم المؤسسة التعليمية، وما يتعلق بمستوى مشاركة الطالب، ومهارات التواصل لدى معلم الفصل (Al-yaseen, 2013, 3).

وبيّنت نتائج دراسة Mustapha et al., (2010a) أن سمات المعلم المرتبطة بالتشجيع، والفهم، والود، والفتح الذهني، واستخدام الإيماءات غير اللفظية لمدح مشاركات الطلاب كانت من أكثر العوامل تأثيراً في مشاركة الطلاب الصفية. وأظهرت نتائج دراسة أحمد إبراهيم (٢٠١٥) أن ضعف القدرة على التركيز، والخوف من الخطأ كانت داعمة للتعرف عن المشاركة، وأن أساليب التعلم المفضلة Preference Learning Styles لدى الطالب، ودعم

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

المعلم له، وعلاقته بزملائه تعد من العوامل المؤثرة في مشاركته الصفية. وكشفت نتائج دراسة (Rayneri et al., 2003) أن انخفاض التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب الموهوبين ربما يعود في الأساس إلى عدم قدرتهم على الربط بين أساليب التعلم والوسائل المساعدة المستخدمة في الفصل، وأشار (Kanadlı, 2016) إلى أن بعض الطلاب الموهوبين قد يختلفون عن أقرانهم العاديين في أساليب تعلمهم المفضلة، وأن هذه الأساليب تسهم بشكل مباشر في فشلهم المدرسي أو في تسربهم من التعليم.

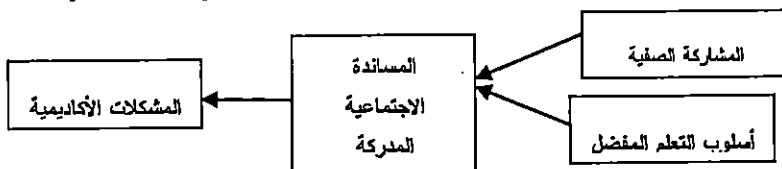
ورغم أن الطلاب الموهوبين لم تكن لهم أساليب تعلم مفضلة تميزهم عن أقرانهم العاديين، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في تلك الأساليب - كما أظهرت نتائج دراسة (Thornton, Haskell, & Libby, 2006) - إلا أن الموهوبين مرتفعي التحصيل - برغم اشتراكهم مع أقرانهم منخفضي التحصيل في كونهم مستقبلين لعملية التعلم - يختلفون فيما بينهم في أساليب تعلمهم المفضلة (Rayneri et al., 2003, 198)، وأنهم يستخدمون أساليب تعلم متباعدة لفهم المعلومات من خلال التصورات المجردة والخبرة الملموسة، ومعالجتها عن طريق التجارب والملاحظة التأملية (Kanadlı, 2016, 2058).

والمستقرى لنتائج الفقه السيكلوجي السابق يتضح له أن الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية يواجهون بعض المشكلات الأكاديمية التي تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في انخفاض تحصيلهم الدراسي، وتشئت انتباههم خلال الحصص الدراسية، وإهمالهم للواجبات المدرسية، وصعوبة اتخاذ قرارات تتعلق بنوع التعليم الذي يرغبون الالتحاق به في المرحلة الثانوية، بل ومحاولة ترك المدرسة والتسرب من التعليم بشكل عام. كما يتضح الدور الذي يمكن أن تؤديه مشاركة الطلاب الصفية الفاعلة وأساليب تعلمهم في زيادة دافعيته للتعلم، وذلك من خلال المساندة الاجتماعية من جانب الآباء والمعلمين والأقران والمحيطين بما يسهم في ارتفاع معدلاتهم الدراسية، وحبهم للمدرسة وتحسين علاقاتهم المدرسية، وتشجيعهم على استمرارية تعلمهم وعدم الرغبة في ترك الدراسة.

وللأهمية التي يحظى بها الموهوبون في الآونة الأخيرة لاسيما المتميزين في المجالات غير الأكاديمية، يسعى البحث الحالي لتعرف العوامل المسهمة في المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب الموهوبين، ومدى اختلافها باختلاف نوع موهبة الطالب، ونوعه سواء كان طالباً أم طالبة، بالإضافة إلى محاولة تعرف العلاقات السببية بين المشاركة الصفية وأساليب التعلم المفضلة (كمتغيرات مستقلة)، والمساندة الاجتماعية المدركة (متغير وسيط) والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية (متغير تابع) من خلال نموذج

تحليل مسار، ومدى تباين هذه العلاقات السببية بتباين نوع الموهبة ونوع الطالب بما يُمكن متخذي القرار من وضع آليات وبرامج وقائية للحد من تلك المشكلات ومواجهة تزايدها بين الطلاب الموهوبين.

ويمكن توضيح نموذج تحليل المسار المفترض في الشكل التالي:



شكل (١) نموذج تحليل المسار المفترض للعلاقات بين متغيرات البحث

أسئلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١. ما العوامل الأكثر إسهامًا في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية؟
٢. هل يختلف إسهام بعض العوامل في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين في المرحلة الإعدادية وفقًا لنوع الموهبة (رياضية/ثقافية/فنية/أدائية)، ولنوع الطلاب (ذكور/إناث)؟
٣. ما مدى ملائمة (تطابق) نموذج تحليل المسار المقترح للعلاقة بين المشاركة الصفية وأساليب التعلم المفضل كمتغيرين مستقلين، والمساندة الاجتماعية المدركة كمتغير وسيط، والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية كمتغير تابع؟
٤. هل يختلف نموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقة بين المشاركة الصفية وأساليب التعلم المفضلة (بصري/ سمعي/ لمسي حركي) كمتغيرات مستقلة، والمساندة الاجتماعية المدركة كمتغير وسيط، والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية كمتغير تابع تبعًا لاختلاف نوع الموهبة (الرياضية/ الثقافية/ الفنية الأدائية)؟ وتبعًا لاختلاف نوع الطالب (ذكر/أنثى)؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى تعرف العوامل الأكثر إسهامًا في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، وكذلك التوصل لأفضل نموذج تحليل مسار يفسر العلاقات السببية المتبادلة والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمشاركة الصفية وأساليب التعلم المفضل

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية والمساندة الاجتماعية المقدمة لهم من المحيطين كما يدركها الطلاب أنفسهم ومشكلاتهم الأكاديمية.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية هذا البحث في الآتي:

- توجيه المهتمين والقائمين على أمر الطلاب الموهوبين إلى ضرورة تنظيم برامج توعوية وتربوية لأولياء الأمور والمعلمين والمحيطين بهؤلاء الطلاب لتعزيز مساندتهم الاجتماعية، وذلك لمواجهة المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين، والتي يمكن أن تؤثر في نمو الموهبة فيما بعد.

- تبصير الطلاب أنفسهم والمعلمين بأهمية المشاركة الصفية فيما يتعلق بالمقررات الدراسية، فمثل هذه المشاركات والتفاعلات قد تُمكن الطلاب من الحصول على معدلات دراسية مرتفعة، وتدعم مواصلتهم للدراسة في المراحل اللاحقة.

- توجيه الباحثين لأهمية موضوع البحث والمقاييس المرتبطة بمتغيراته، والتي يمكنهم الاستعانة بها والاستفادة من محتواها في بحوثهم المستقبلية.

- تناول البحث للمشكلات الأكاديمية التي تعترض المسيرة العلمية للطلاب الموهوبين في مرحلة مهمة هي المرحلة الإعدادية، فقد يؤدي الكشف عن طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية المدركة والمشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة إلى فهم أعمق للعوامل التي يمكن من خلالها الحد من المشكلات الأكاديمية للموهوبين ودعم استمرارية تعلمهم.

مصطلحات البحث:

المشكلات الأكاديمية Academic Problems:

تُعرّف المشكلات الأكاديمية بأنها: 'تلك السلوكيات والمواقف المرتبطة بعدم توافق الطالب الموهوب أكاديميًا في المدرسة، والمتمثلة في انخفاض تحصيله الدراسي في المقررات الدراسية، وتردده في اختيار التخصص، ورغبته في ترك المدرسة، أو الهروب منها، وضعف إقباله على الدراسة بإهمال الواجبات والتكليفات، وعدم مزاولة الأنشطة، والغش، وتشتت الانتباه خلال الحصص الدراسية'. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في البحث (إعداد: الباحث الحالي).

المساندة الاجتماعية المدركة Perceived Social Support:

يتبنى هذا البحث تعريف (Schwarzer, Knoll, & Rieckmann, 2004)

للمساندة الاجتماعية المدركة والتي تُعرّف بأنها: "وظيفة العلاقات الاجتماعية ونوعيتها المقدمة للفرد من الآخرين، مثل توفير المساندة الوجدانية المدركة، والمساندة الإجرائية المدركة، وطلب المساعدة وقت الحاجة، وتحديث المساندة من خلال عملية تفاعلية بين الفرد والآخرين، وترتبط بالإيثار، والشعور بالالتزام، والإدراك المتبادل فيما بينهما". وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المساندة الاجتماعية المدركة المستخدم في البحث (إعداد: Schwarzer & Schulz, 2000 تعريب: الباحث الحالي).

المشاركة الصفية Classroom Participation:

تُعرف المشاركة الصفية بأنها: "الأنشطة والممارسات التي يقوم بها الطالب في الحصة الدراسية كالمناقشات، والتعليقات، والأسئلة، وغيرها من الممارسات التي يؤديها داخل الفصل الدراسي". وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في البحث (إعداد: الباحث الحالي).

أساليب التعلم المفضلة Preference Learning Styles:

تُعرف أساليب التعلم المفضلة بأنها: "الطرق التي يفضلها الطلاب لمعالجة المعلومات والمرتبطة بالحواس، وتتسم هذه الطرق بالثبات النسبي، وتعد بمثابة مؤشرات للكيفية التي يستقبل بها الطلاب بينتهم التعليمية والتفاعل معها والاستجابة لها، وتقتصر على أساليب التعلم البصرية، والسمعية، واللمسية الحركية". ويُعرّف أسلوب التعلم البصري Visual learning style بأنه: "تفضيل المتعلم للملاحظة في اكتسابه للمعلومات وشدة الحساسية للألوان ولديه قدرات فنية، ويعاني من نقص توظيف الكلام أثناء الحصص، ويفضل التعلم من خلال الرسوم ويميل للهجاء البصري للكلمات"، أما أسلوب التعلم السمعي Auditory learning style فيعرف بأنه: "تفضيل المتعلم للمعلومات السمعية والميل للحفظ، ويعاني من صعوبة متابعة الكتابة وتوجيهها، وكذلك القراءة، وقراءة لغة الجسد وتعبيرات الوجه، ويفضل التعلم من المحاضرات والمناقشات والشرائط الصوتية"، بينما يُعرّف أسلوب التعلم اللمسي/الحركي Tactile/Kinesthetic learning style بأنه: "تفضيل المتعلم لاستخدام اليدين والأنشطة الفيزيائية والنماذج والخرائط ولعب الأدوار والأداء الحركي والتدريبات الرياضية والتنقل أثناء التعلم" (خيرى عجاج، ٢٠٠٧، ٢٠٠). ويقاس أسلوب التعلم المفضل للطالب بالدرجة التي يحصل عليها في أحد أساليب التعلم المتضمنة بالمقياس المستخدم في البحث (إعداد: الباحث الحالي).

الطالب الموهوب Talented Student:

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

يُعرف الطالب الموهوب بأنه: "هو ذلك الطالب المتميز عن أقرانه في نشاط ما من الأنشطة التربوية المقدمة في المدرسة، كالأنشطة الرياضية والثقافية والفنية الأدائية .. وغيرها، والمقيد اسمه في كشوف الموهوبين بها، والذي تلقى اهتمامًا وتدريبًا نوعيًا من قبل مسؤول الموهوبين والنشاط في المدرسة، وشارك بموهبته ممثلًا للمدرسة في المسابقات والأنشطة المختلفة. وسوف يقتصر البحث على الطالب الموهوب في مجالات الموهبة التالية: (الرياضية، والثقافية، والفنية الأدائية).

الإطار المفاهيمي والدراسات ذات الصلة:

المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين Academic Problems for Gifted Students:

حظي الموهوبون منذ عقود من اهتمام الباحثين باعتبارهم الثروة الحقيقية لأي مجتمع، وقادته مستقبلاً، ومع ذلك يعانون من مشكلات قد تؤدي إلى سوء تكيفهم الأكاديمي، وشعورهم بالملل، وعدم الرغبة في متابعة الدروس، وربما سلوكيات غير مرغوبة كالعدوان وإحداث الفوضى، وإزعاج الآخرين، والتسويق وعدم إنهاء المهام الموكلة إليهم، وسوء التنظيم، والإهمال، وغيرها.

وأشار Chan (2003) إلى أن الطلاب الموهوبين يواجهون مشكلات عديدة كضعف العلاقات الشخصية، وقلة الأداء المدرسي، وانخفاض الاهتمام بالمشاركة الصفية، ومشكلات التكيف الأكاديمي.

وتُعرف المشكلات الأكاديمية بأنها: الصعوبات أو المعوقات المتعلقة بأي من مكونات أو جوانب العملية التعليمية، وتحد من فاعلية التعلم لدى الطلبة الموهوبين سواء كانت متعلقة بالرسوب، وعدم الإقبال على التعليم، والإحباط، أو متعلقة بالمحتوى الدراسي، أو متعلقة بالمعلم مثل: عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وميولهم (منيرة القطان، ٢٠١٦، ١٩٤). وهي المؤثر الذي يعرقل مسيرة الطلاب العلمية، سواء كانت تتعلق بالطالب نفسه، أو المعلم، أو الامتحانات، أو المادة الدراسية، وأنها الصعوبات المتعلقة بالدراسة (التعلم) في المدارس، والتي يُعتقد أنها تؤثر في تحصيل الطلاب (حنان مديولي، ٢٠١٢، ٢٧٣).

بيّن Tannenbaum (2000) أن من بين المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها الطلبة الموهوبين: الإهمال في أداء الواجبات، والهروب من المدرسة أو تركها نهائياً، وعدم الرغبة في استكمال الدراسة؛ وفي هذه الحالة فإن شعور الموهوب الداخلي إما أن يدفعه إلى التحصيل المرتفع أو العكس. وأنها مشكلات ذات طابع معرفي تتعلق بالدراسة والتحصيل (الطاف الأشول، ٢٠١٣، ١١٧). وأشارت سعيدة عطار (٢٠١٢) أن

إهمال المدارس لما يتميز به الموهوبون من قدرات، وعدم كفاية المناهج الدراسية لمتطلباتهم وميولهم وحاجاتهم قد يؤدي إلى ضعف إشباع الجوانب العقلية والوجدانية للموهوب، وبالتالي فقدان الحماس والتحدى نتيجة للأعمال الروتينية المطلوب أدائها في الفصل. كما أن المنهج الدراسي الذي لا يثير خيالهم، ولا يستدعي اهتمامهم وميولهم لحب الاستطلاع، ولا يتحدى قدراتهم، ولا يترك لهم فرصة للتعبير عن آرائهم، قد يؤدي بهم إلى المعاناة والتوتر، وانخفاض تحصيلهم الدراسي، وظهور المشكلات الأكاديمية.

ورغم احتمال تعرض هؤلاء الطلاب الموهوبين للفشل في مهام عديدة مثل: أداء الواجب المنزلي، والمذاكرة استعدادًا للاختبارات، ..، إلا أنه لا توجد خطط عمل واضحة تبين الأنماط الشائعة لسلوكهم الأكاديمي (Sibley, et al., 2014, 423). بالإضافة إلى أن أداء ما يقرب من نصف عدد الطلاب الموهوبين في الاختبارات غير مساوٍ لمستواهم الحقيقي، وأن حوالي ٢٠% ممن لا يكملون المرحلة الثانوية يصنفون ضمن نطاق الموهبة (سلفيا ريم، ٢٠١٢، ٤٨٣). كما أن تفكير الطلاب الموهوبين في التسرب يبدأ قبل الالتحاق بالمدرسة الثانوية (Ivicevic, 2017, 96).

ومشكلة تسرب الموهوبين من التعليم في تزايد مستمر، ففي إحدى البرامج الإثرائية كانت نسبة المتسربين منهم والمشاركين في البرنامج أقل من ١٪، بينما كانت في إحدى البرامج الأخرى حوالي ٥ ٪، مما يشير إلى تعدد العوامل المؤدية إلى تسرب الموهوبين، منها: ضعف الحضور المدرسي، والفشل الدراسي، وكراهية المدرسة، والمشكلات الأسرية، وفشل المدرسة، وانخفاض التحصيل (Ivicevic, 2017, 96). وأشار Tortop (2015) إلى أن انخفاض التحصيل ينتشر بين الطلاب الموهوبين بدرجة أكبر من أقرانهم العاديين.

وكشفت نتائج دراسة Çakır (2014) عن أهمية التدخلات التربوية والبرامج التوعوية للطلاب الموهوبين المعرضين لخطر انخفاض التحصيل في المدارس، وتطوير الأنشطة الصفية التي تجعل الحصص أكثر متعة وتحفيزًا للطلاب، حيث يواجه هؤلاء الطلاب معوقات من بيئاتهم الأسرية والمدرسية والمجتمعية التي تعرض استعداداتهم ومهاراتهم ومواهبهم للتدهور، وقد تأخذ مسارًا مختلفًا يكون مردوده سلبيًا على الطلاب أنفسهم وعلى مجتمعهم. بل وتهدد أمنهم النفسي، وتفقد هم الحماس والشعور بالثقة وتحمل المسؤولية، وأحد هذه المعوقات التي تزيد من مشكلاتهم في المجالات غير الأكاديمية هو ما يتعلق بتطلعات الأسرة واهتمامها بالتفوق الأكاديمي على حساب مجالات الموهبة الأخرى. وتعاني هذه الفئة الإهمال،

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

وعدم التقدير والتشجيع من الأسرة، كما أن مساهمات الجهات الرسمية لا يزال ينقصها التخطيط والتنظيم لتوفير الإمكانيات المطلوبة لإنجاح برامج الموهوبين (منيرة القطان، ٢٠١٦، ١٩٨). وبيّن (Wright-Scott 2018) أن أكثر المشكلات التي يعاني منها الموهوبون تلك التي ترتبط بالعلاقة بالأقران، وعدم إدراك الموهوب لاختلاف انفعالاته عنهم، ووجود صعوبات تتعلق بعلاقته بالوالدين والمعلمين.

وقدّمت أمال صادق وفواد أبو حطب (١٩٩٦) مجموعة من العوامل التي تبين إهمال الأسرة لمجالات الموهبة غير الأكاديمية منها:

- طموح الوالدين بالنسبة لتعليم الطفل.
- اهتمام الوالدين بالتحصيل الأكاديمي.
- الضغط الاجتماعي للمنزل نحو التحصيل الأكاديمي.
- المكافآت التي تقدم للطفل على الإنجاز الأكاديمي.

وأوصت دراسة (Wright-Scott 2018) بضرورة زيادة اللقاءات بين المعلمين وأولياء أمور الموهوبين لدعم الموهبة، وتوفير المعلم لبيئة تعليمية شيقة تجذب الموهوبين وتدعم نمو مواهبهم، وبيّنت أهمية الوعي باحتياجات الموهوبين النفسية والاجتماعية وفهمها ودعمها لاسيما في المرحلة الابتدائية، وأن هناك مشكلات أخرى تواجه الطلاب الموهوبين، لاسيما تلك الناتجة عن انعدام الاختيار والتوجيه التربوي والمهني، فالموهوب يشعر بأنه قادر على النجاح في مجال دراسي أو تخصص أو مهنة ما، ويميل إلى عدد متنوع منها، وهذا يولد لديه صراخاً نفسياً يشعره بالضيق (الطاف الأشول، ٢٠١٣، ١١٦)، كما يحتاج إلى من يعدد له مواصفات كل تخصص ومزاياه وعيوبه، ويوجهه إلى ما يناسب قدراته ومهاراته.

ولهذا فإن تعرف العوامل التي تؤدي لحدوث مشكلات أكاديمية تواجه الطلاب الموهوبين خلال فترة بقائهم في المدرسة، وما يترتب على هذه المشكلات من تسريحهم الدراسي، أو حصولهم على درجات منخفضة في التحصيل الأكاديمي للمقررات الدراسية، أو معاناتهم نفسياً، يُمكن القائمين على مدارس الموهوبين والمعنيين بوضع السياسات التعليمية من وضع آليات وسياسات للحد من مشكلات الطلاب الموهوبين بما يبسر لهم الحياة الأكاديمية، ويمكنهم من مواصلة الدراسة بالمدرسة بدون توتر أو قلق، ويجعلهم يقبلون على استكمال دروسهم ببسر وسهولة.

المساندة الاجتماعية المدركة Received Social Support:

تعني المساندة الاجتماعية المدركة "الإدراك المعرفي للعلاقات الموثوقة مع الآخرين

ومساندتهم، والشعور بالارتياح مع وجود هذه العلاقات، ويُنظر إليها على أنها مقدار الدعم الاجتماعي الذي يحصل عليه الفرد من الآخرين، ويعتبر الآباء والأشقاء والأصدقاء والمعلمين والأقارب والخبراء مصادر مهمة للمساندة الاجتماعية في حياة الفرد (Tayfur & Ulupinar, 2016, 2).

وتم تناولها بطرق مختلفة، على اعتبار أنها دعماً مادياً مقدماً من الآخرين، كمساعدة لمواجهة موقف طارئ أو تبادل لمصادر الدعم، وتم التحقق من عدة أشكال للمساندة الاجتماعية، مثل تقديم وسائل مساندة "في حل مشكلة ما"، ومساندة مادية "تبرع بسلعة"، ومساندة إعلامية "تقديم مشورة"، ومساندة وجدانية "منح الطمأنينة" (Schwarzer, Knoll, & Rieckmann, 2004, 3).

وأشار الباحثون إلى أن تناول المساندة الاجتماعية تم من خلال منظورين رئيسين هما: المنظور الأول ويدع استراتجية مواجهة عامة، ويتعلق بالاستخدام الفعلي الواقعي للمساندة الاجتماعية، أما المنظور الثاني فهو يؤكد على إدراك الفرد للمساندة الاجتماعية ودورها كمصدر مواجهة لمنع أو تقليل أثر الأوضاع السلبية على الفرد والتي جعلته بحاجة إلى المساندة (De La Iglesia et al., 2014, 637).

وتناول أحد التصورات النظرية في تحليله للمساندة الاجتماعية البعد البنوي لها (حجم الشبكة الاجتماعية للفرد ومقدار التفاعلات الاجتماعية التي تتم معه) مقابل البعد الوظيفي (جودة العلاقات الاجتماعية التي تم اكتسابها من التفاعل مع الشبكة الاجتماعية)، ومن وجهة تصور آخر تم تناولها كمساندة فعلية مدركة (المساندة الفعلية التي يتلقاها الفرد في الواقع) مقابل المساندة الاجتماعية المدركة (اعتقاد الفرد أنه يمكنه تلقي مساندة إذا لزم الأمر). كما بيّنت بعض الدراسات أن نوعية العلاقات (البعد الوظيفي) تعد مؤشراً للصحة مقابل حجم العلاقات (البعد البنوي). وأن مفهوم المساندة الاجتماعية لا يعكس الدعم الفعلي المتاح للفرد، وفي بعض الأحيان لا تترك المساندة الاجتماعية الفعلية (Zanini & Peixoto, 2016, 360).

ولا تقتصر المساندة الاجتماعية على المجال التعليمي فحسب؛ بل امتدت لمجال العمل؛ حيث تسهم في خلق بيئة عمل إيجابية، ولعل إدراك الموظف لدعم ومساندة الزملاء والمشرفين في العمل يجعله لا يشعر بالضغط، ويشارك بفاعلية في العمل التعاوني، كما أن توفير المؤسسة لمناخ عمل تعاوني ربما يدعم بقاء موظفيها، بل ويزيد من إنتاجيتهم. فالموظف الذي يحمل المودة لزملائه، ولديه علاقات اجتماعية جيدة معهم، هو الأكثر قدرة على التواصل الجيد، والشعور بالرضا عن وظيفته (Roxana, 2013, 602).

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

وتتضمن المساندة الاجتماعية أشكالاً متعددة، منها ما يتعلق بالمساندة الاجتماعية الإجرائية والتي تعني: إدراك الفرد للدعم الاجتماعي الذي يعاونه في مواجهة المشكلات الطارئة، وترتبط بإدراكه للأفراد الذين يعتمد عليهم إذا واجه مواقف تتطلب إجراءات ملموسة من الرعاية، أما الشكل الآخر فيتعلق بالمساندة الاجتماعية الوجدانية والتي تعني إدراك الفرد بوجود أشخاص يجعلونه مرغوباً اجتماعياً، وتعكس إدراكه لوجود شبكة اجتماعية مهمة تتعاطف معه. أما التفاعل الاجتماعي الإيجابي فيعني وجود أشخاص يمكن للفرد أن يقيم علاقات طيبة معهم، ويشعر بدعمهم ومساندتهم له اجتماعياً، وينعكس إدراك هذه المساندة من خلال الانتماء والاستمتاع بالحياة الاجتماعية، في حين تتعلق المساندة الاجتماعية الوجدانية/المعرفية بإدراك الفرد لأشخاص يمكنه الاعتماد عليهم، ومشاركتهم له وإمداده بالمعلومات التي تساعده في فهم تلك المشكلات ومواجهتها، وهي تعكس إدراك الفرد لتوفر المساندة من شبكته الاجتماعية، خصوصاً المساندة الوجدانية، أو تقديم المعلومات المفيدة التي تساعده في مواجهة المشكلات (Zanini & Peixoto, 2016, 360)، وتأخذ أشكالاً كالنصيحة، وتقديم المشورة، والمساعدة الملموسة، وبث الطمأنينة، والاستماع (Schwarzer, Knoll, & Rieckmann, 2004, 51).

ويعد الوالدان والأصدقاء من المصادر المهمة للمساندة الاجتماعية، ومن الأهمية أن يكشف تحديد مستوياتها وجود مصادر جديدة للمساندة، وتعرف حقيقة دورها في تدعيم الطلاب لحل المشكلات (Tayfur & Ulupinar, 2016, 1)، بالإضافة إلى حديثهم الإيجابي عن المدرسة، وتحفيز الطلاب لمواصلة التعليم بعد المرحلة الثانوية، وأحياناً يتحدث الوالدان والأصدقاء عن المدرسة كشكل من أشكال الرقابة الوالدية، لاسيما إذا كان مستوى الطالب الأكاديمي ضعيفاً (Witkow & Fuligni, 2011, 535). فهذه المساندة تدعم شعور الطالب بالأمن الذي يحتاجه للتعايش مع بيئته، وخاصة عندما يشعر أن قدراته لا تمكنه من مواجهة المواقف الحياتية الضاغطة، وأنه لم يعد بوسعه مجابهة هذه الضغوط، وحاجته إلى مساندة الآخرين. وتشتمل هذه المساندة تقديم الدعم المادي والخدمات اللازمة للأفراد أو الحل المباشر للمشكلات، ويطلق عليها المساندة المادية أو الملموسة (محمد عبد المعطي، ٢٠٠٤، ٢٠٩)، وتشمل تقديم المساندة الوجدانية، مثل: الإنصات والمشاركة الوجدانية، أو المساندة الأدائية مثل: المساندة في حل المشكلات، أو المساندة المعلوماتية، كتقديم معلومات مهمة للفرد خاصة وقت الأزمات (رمضان بريك، ٢٠١٦، ٢٩٧).

والمدرسة أيضاً من المصادر المهمة للمساندة، فهي ليست محض مكان يتم فيه تعلم

المهارات الأكاديمية، وإنما مجتمعًا مصغرًا يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب كمجموعة وبينهم وبين المعلم تؤثر تأثيرًا كبيرًا في جو حجرة الدراسة الاجتماعي، والذي يؤثر بدوره في نواتج التعلم سواء كانت معرفية أو وجدانية (أمال صادق، وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ٧٠٥)، حيث يلتحق الطلاب بالمدرسة ولديهم احتياجات متنوعة تتعلق بالتقدير الذاتي والتأثير في الآخرين، ويشترك جميع الطلاب في هذه الاحتياجات، ويصبح كل منهم وسيطًا لإشباع احتياجات الآخر. وتتأثر المساندة الاجتماعية بخصائص الأفراد وطبيعة علاقاتهم والمواقف الاجتماعية التي تقابلهم (Tayfur & Ulupinar, 2016, 1). وتعد مساندة المعلمين للطلاب أمرًا جوهريًا لنموهم الأكاديمي، فقد أظهرت نتائج دراسات عديدة أن مساندة المعلم ارتبطت مع الجوانب الأكاديمية الإيجابية كالاهتمام، والأمل، وارتبطت سلبًا بالقلق، والاكتئاب، والغضب، والملل واليأس (Lei, Cui, & Chiu, 2018, 1). كما يُنظر للجامعة المدرسية باعتبارها من دعائم المساندة الاجتماعية للطلاب، حيث يحصل الطالب فيها على الرضا النفسي ويشبع احتياجاته، وقد ينتابه القلق والتوتر نتيجة انتمائه للجامعة وعدم تقبلها له (أمال صادق وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ٧٢١).

وتعد المساندة الاجتماعية من الوسائل المهمة في تحريك دوافع الطالب وإطلاق قدراته ومواهبه والعمل مع أقرانه بروح الفريق، وقدرته على مواجهة ضغوط الحياة المدرسية، ومن ثم التوافق الدراسي، وهذا يُمكنه من تحسين أدائه المدرسي (إيناس الدسوقي، ومصطفى جبريل، ٢٠١١، ٢٢٣).

وقد بيّنت الدراسات -التي هدفت إلى تعزيز المساندة الاجتماعية على اعتبار أنها تؤثر بشكل غير مباشر في الإنجاز الأكاديمي- أن المشاركة في البرامج المعدة لتحسينها دعمت علاقتها بالإنجاز الأكاديمي (Mattanah, et al., 2012, 24). وأن مساندة الأسرة والأصدقاء والمعلمين للطلاب ارتبطت إيجابيًا بالإنجاز الأكاديمي، والمعدل الأكاديمي المرتفع، ومهارات التوافق الاجتماعي (علياء حسين، وماجدة عباس، ٢٠١٤)؛ (Mattanah et al., 2012, 23)؛ (Tayfur & Ulupinar, 2016, 1)؛ (De La Iglesia et al., 2014). وأظهرت نتائج دراسة (Sia (2014) إمكانية تعزيز إنجاز المراهقين من خلال المساندة الاجتماعية المادية المدركة والمعنوية المدركة. وأشارت نتائج دراسة (Luszczynska, Mohamed, & Schwarzer, 2005) أن المساندة الاجتماعية المدركة تؤثر في تحسين العلاقات الأسرية. وبيّنت نتائج دراسة (Schwarzer & Knoll, 2007) أن المساندة الاجتماعية تؤدي دورًا كوسيط بين كفاءة الذات وقدرة الفرد على مواجهة الضغوط والتكيف مع الأحداث، وهي وسيلة فعالة في تحسين شبكة

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

العلاقات الاجتماعية. وأشارت دراسة (De La Iglesia et al., 2014) أن الطالبات يدركن المساندة الاجتماعية بدرجة أكبر من الطلاب، وذلك لجميع مصادر المساندة باستثناء المعلمين. وكشفت نتائج دراسة (Hielat & Al-Shabatat, 2012) عن وجود فروق دالة بين الطلاب الموهوبين وأقرانهم العاديين في إدراكهم للمساندة الاجتماعية من قبل المدرسة والمعلمين والمجتمع في اتجاه الطلاب غير الموهوبين، بينما لم تظهر تلك الفروق الدالة بينهما في المساندة الاجتماعية المدركة من قبل الأسرة والأقران. وأظهرت نتائج دراسة مهنا الدلامي (٢٠١٣) أن البيئة الأسرية وبعض عناصر البيئة المدرسية أسهمت بنسبة (٧٥%) في أداء الطلاب الموهوبين. وبيّنت نتائج دراسة (Wright-Scott, 2018) أهمية المساندة الاجتماعية للطفل الموهوب لاسيما من قبل الوالدين والمعلمين.

مما سبق يتضح أهمية المساندة الاجتماعية في دعم الإنجاز الأكاديمي للطلاب وتوافقهم المدرسي، وبالأحرى؛ فإن من الأهمية دعم ومساندة الطلاب الموهوبين اجتماعيًا من قبل الأسرة والمعلمين والأقران في مواجهة المشكلات الأكاديمية التي قد تعرقل نموهم الأكاديمي وربما اختفاء الموهبة والتسرب من المدرسة.

المشاركة الصفية Classroom Participation:

المشاركة الصفية من الموضوعات التي لم تحظ بالاهتمام الكافي في البيئة العربية رغم أهميتها لعملية التعلم، وتأثيرها الإيجابي على التحصيل الدراسي، والاستمتاع بالتعلم داخل غرفة الصف (أحمد إبراهيم، ٢٠١٥، ٢٥٨)، والتفاعل الاجتماعي وبناء علاقات اجتماعية ناجحة. وهي عبارة عن سلوكيات يقوم بها الطلاب مثل: طرح الأسئلة أو الإجابة عنها، وأية تعليقات أو أسئلة يقوم بها الطلاب داخل الفصل، وتنعكس في المناقشات داخل الفصل، والامتثال عن الاتيان بأفعال سلبية (Mustapha et al., 2010b, 113).

ويُنظر للمشاركة الصفية باعتبارها دافعًا داخليًا لدى الطالب وهدفًا تعليميًا موجّهًا لسلوكه نحو المهام الصفية ومتطلبات العمل الفصلي (Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson, & Reiser, 2008, 70)، وتُعرف بأنها: مدى قدرة الطالب على المشاركة بملاحظاته والمساهمة بأدوار تعليمية في الأنشطة، مثل: استقبال الأسئلة والإجابة عنها، والدخول في حوارات ونقاشات، وإبداء الآراء، وعرض المقترحات (أحمد إبراهيم، ٢٠١٥، ٢٥١). ويستخدم مفهومها عادة لوصف ميل الطلاب للمشاركة في الأنشطة المدرسية اليومية كالانتظام في الحضور، وتقديم الواجبات المدرسية في الوقت المناسب، واتباع تعليمات المعلمين داخل الفصل المدرسي (Aziz, Quraishi, & Kazi, 2018, 211).

في السنوات الأخيرة، وضع بعض المتخصصين تصورًا حول شكل الفصل الذي تتوفر فيه مشاركة جدية من جانب الطلاب، وذلك من خلال طرح بعض المشكلات للمناقشة داخل الفصل والتحقق من صحتها، وتقديم الأدلة التجريبية دعماً للحل الصحيح، ويتطلب هذا النوع من المشاركة التحضير المسبق لها، حيث أكدت تلك الأدلة على تحسن أداء المشاركين (Fewings & Wonder, 2009, 39).

وتأخذ المشاركة الصفية شكلين مرتبطين، سواء كانت شفوية لفظية أو غير لفظية، حيث تشير المشاركة اللفظية إلى سلوكيات التحدث أو إبداء الآراء في الفصل، والإجابة عن الأسئلة، وطرح الأسئلة، أو التعليقات، والمشاركة في المناقشات الجماعية داخل الفصل، في المقابل، ترتبط المشاركة غير اللفظية بالاستجابات السلوكية أثناء الحصة الدراسية، بما في ذلك الإيماء بالرأس، ورفع الأيدي، وحركات الجسم والاتصال بالعين (Abdullah et al., 2012, 62). كما تنعكس في أشكال أخرى مثل: أسئلة الطلاب واستفساراتهم، ومدة المشاركة والتي تختلف من طالب لآخر، كما تعتبر المناقشات والحوارات والعروض التي يقوم بها الطلاب من أكثر الطرق شيوعاً وفعالية للمشاركة الصفية (Aziz et al., 2018, 211). وتدرج تحت أربعة أشكال، هي: الاندماج الكامل، والمشاركة حسب الظروف، والتفاعل الهامشي البسيط، والمراقبة الصامتة (Abdullah et al., 2012, 62). كما تتمثل في جوانب: الإعداد، والمساهمة في المناقشة، والمهارات الجماعية، ومهارات التواصل، والحضور (Susak, 2016, 9). في المقابل؛ تدرج المشاركة الإجرائية تحت ثلاثة جوانب تقييمية هي: الكمية، والاعتمادية، والنوعية، حيث تشير المشاركة الكمية إلى عدد الفرص الممنوحة للطلاب للمشاركة بشكل بناء، أما الاعتمادية فتشير إلى وجود طلاب يمكن الاعتماد عليهم للمشاركة، بينما تشير المشاركة النوعية إلى إظهار الطلاب مدى إدراكهم للمعلومات التي نوقشت في الفصل، وهذا يتطلب بعض التفاعل النشط (Mustapha, Rahman, & Yunus, 2010b, 113). وقد تأخذ أشكالاً منها: اندماج الطالب بشكل كامل في النشاط، أو المشاركة حسب الظروف، أو المشاركة في التفاعل الهامشي البسيط، أو الملاحظة الصامتة (Abdullah et al., 2012, 62). أو تكون إيماءات غير لفظية، ويظهر منها موافقة الطلاب أو عدم موافقتهم على التعليقات، أو الجلوس بطريقة تمكن المعلم من رؤيتهم داخل الفصل، وربما يدخلون في مناقشات مع المعلمين خارج الفصل سواء بالمدرسة أو عبر البريد الإلكتروني (Susak, 2016, 6).

ويمكن تفسير مشاركة الطلاب الصفية عن طريق: التواصل مع المعلم، أو مع الطلاب في الفصل من خلال الاستماع والاستجابة بطريقة غير لفظية للآخرين، أو المشاركات

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

النشطة مثل: طرح الأسئلة، والإجابة عن الأسئلة، وتبادل الأفكار والآراء، والتعليقات الفكاهية، والقصص ومناقشة الموضوعات المختلفة والمشاركة في أنشطة جماعية، أو عن طريق المشاركة في الأنشطة الصفية من خلال حضور الحصة، والتركيز، والاستماع، وإظهار الاهتمام، واستكمال المهام في وقتها (Mustapha et al., 2010b, 120). وتعتبر دراسة المشاركة الصفية المتضمنة في مواقف التعلم محاولة مثمرة لمعرفة سبب تعلم بعض الطلاب بشكل جيد وعدم تعلم البعض الآخر، واستمرار بعض الطلاب في المدرسة ومحاولة البعض التسرب (Norris, 2014, 170). وتتوحد مشاركة الطالب داخل الفصل من خلال طرح الأسئلة أو الإجابة عن أسئلة المعلم أو العمل التشاركي مع الأقران في أداء المهام التعليمية المختلفة وغيرها (عزت حسن، وأبو المجد الشوربجي، ٢٠٠٥، ٤).

ورغم الأهمية التي أجمع الباحثون عليها للمشاركة الصفية، إلا أنه لا تزال تتكرر شكاوى المعلمين من سلبية معظم الطلاب في الفصل (Mustapha et al., 2010a, 1079)، وكشفت نتائج البحوث التي أجريت في نطاق المشاركة الصفية عن وجود عوامل عديدة تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في فاعلية المشاركة، منها: حجم الفصل، وخوف الطلاب من المشاركة، وتصور المعلمين عن المشاركة، وأعداد الطلاب بالفصل، ومدى ثقة الطلاب. كما أن البيئة الداعمة وغير التنافسية في الفصل ربما تسفر عن مشاركات صفية مرتفعة، ويحتمل تحسن ثقة الطالب بسبب تشجيع الأقران والمعلمين له، وهذا يتيح له فرص التعبير عن آرائه (Susak, 2016, 7).

وبيّنت بعض البحوث الدور الإيجابي للمشاركة الصفية على الأداء الأكاديمي للطلاب ومعلمهم الأكاديمي، وتقدمهم الأكاديمي، وحضورهم المستمر للمدرسة وعدم الغياب، وأن الطلاب منخفضي المشاركة الصفية لديهم صعوبات في معرفة التعليمات والانتظام والاستفادة من فرص التعلم المتاحة بالمدرسة (Valiente et al., 2008, 70). وأشار عزت حسن، وأبو المجد الشوربجي (٢٠٠٥) أن الطلاب المشاركين في مناقشات حجرة الدراسة يتعلمون بشكل أفضل من غير المشاركين. وأظهرت نتائج دراسة (Valiente et al., 2008) أنها من العوامل المسهمة في الأداء المدرسي والكفاءة الأكاديمية. وأوضحت نتائج دراسة Mustapha et al., (2010a) أن صفات المعلم وخصائص المناخ الصفّي أدت دوراً مهماً في تعزيز مشاركة الطلاب الصفية. وأشار Abdullah et al., (2012) إلى وجود عزوف لدى الطلاب عن المشاركة الصفية، وأن مشاركة معظمهم سلبية رغم تشجيع المعلم واستخدامه طرقاً تدريسية متنوعة. وكشفت نتائج دراسة منها الدلامي (٢٠١٣) عن القيمة التنبؤية للأنشطة الصفية والتي

أسهمت بنسبة (٧٨%) في الأداء الأكاديمي للطلاب الموهوبين. وبيّنت نتائج دراسة Valiente, Swanson, Lemery-Chalfant, & Berger (2014) أن المشاركة الصفية ربما تكون مفيدة في تعزيز التحصيل الأكاديمي. وبيّنت نتائج دراسة Kus (2015) أن أهم العوامل التي تؤثر في مشاركة الطلاب في المدرسة هي المكان الذي يدرسون فيه، ومستوى الصف الدراسي، والاتجاهات داخل العائلة نحو المشاركة الصفية، ومستوى تعليم الوالدين.

وأظهرت نتائج بعض الدراسات وجود اختلاف واضح بين العلاقات الإيجابية للمشاركة مع أداء الطلاب في الاختبارات، سواء كانت المشاركة اختيارية أو إجبارية (Fewings & Wonder, 2009, 40). وأن المشاركة في الأنشطة اللامنهجية ومواقف التفاعل الاجتماعي مع الأقران لها تأثيراً إيجابياً على مشاركة الطلاب الصفية (Piciullo, 2009, 3). وأن أفضل مشاركة صفية تلك المتضمنة داخل الفصل والتي يشترك فيها جميع الطلاب بنشاط، ويستمعون إلى تعليقات الآخرين (Susak, 2016, 6). وأشارت نتائج دراسة Valiente et al., (2008) إلى وجود ارتباطات إيجابية بين علاقات الطالب المدرسية والمشاركة في الفصل الدراسي، وأن الكفاءة الاجتماعية والمشاركة الصفية قد توسطت العلاقة بين وجهة الضبط والتغير في المعدل التراكمي، كما توسطت المشاركة الصفية العلاقة بين السيطرة الهادفة وانخفاض نسبة الغياب. وأظهرت نتائج دراسة Valiente et al., (2014) أن المشاركة الصفية بدت كوسيط بين محاولة التحكم والتحصيل الدراسي المقدر من قبل المعلمين.

مما سبق يتضح الدور الذي أسهمت به المشاركة الصفية في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب، وتعزيز الارتباط بالمدرسة والرغبة في الحضور وعدم الغياب، والاستمتاع بالحياة المدرسية بشكل عام.

أساليب التعلم المفضلة Preference Learning Styles:

حظيت أساليب تعلم الأفراد والطرق التي يكتسبون بها المعلومات ومعالجتها بالاهتمام منذ عهد الإغريق (Siddique, Abbas, Riaz, & Nazir, 2014, 26)، وشهد هذا الميدان اهتماماً واسعاً من الباحثين وفق مداخل وتوجهات ونماذج مختلفة، وقدم هؤلاء الباحثون طرقاً عديدة لتصنيف هذه الأساليب، حيث صنفها بعضهم وفقاً لأدوات القياس، وصنفها آخرون من حيث المسميات، وتأثير البيئة، ومعالجة المعلومات، والشخصية (Wanpen, 2013, 335). واستندت هذه النماذج على أبعاد مختلفة، مثل: خصائص الشخصية، والمعرفة، ومعالجة المعلومات، والتفضيلات البنائية وغيرها (Siddique et al., 2014, 26). وتعطي الاتجاهات الحديثة في التعلم اهتماماً متزايداً لعمليات معالجة المعلومات التي

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

يقوم بها الطلاب، كما تفسر هذه الاتجاهات عملية التعلم على أنها دينامية ومستمرة وشخصية وتحديث تدريجيًا، وتتشأ من الخبرة الشخصية، ووفقًا لهذه الرؤية؛ أصبحت أساليب التعلم أحد المؤشرات التي تفسر أسباب تعلم الطلاب بشكل مختلف داخل الفصل الواحد (Blumen, Rivero, & Guerrero, 2011, 229). فالحواس لا تسهم بقدر متساوٍ في جمع المعلومات؛ حيث يفضل بعض الطلاب التعلم من خلال البصر، ويُطلق عليهم المتعلمين البصريين Visual Learners، ويفضل البعض الآخر التعلم عن طريق السمع، ويُطلق عليهم المتعلمين السمعيين Auditory Learners، بينما يفضل بعضهم التعلم عن طريق لمس الأشياء، ويُطلق عليهم المتعلمين الحركيين Kinesthetic Learners (جابر عيسى، وربع رشوان، ٢٠١١، ٢٥٦).

ويقصد بأساليب التعلم "الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعليم" (آمال صادق، وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ٧١٢)، كما تُعرف بأنها: "مجموعة الخصائص الشخصية النمائية والبيولوجية التي تجعل التعليم فعالاً لبعض الطلاب وغير فعال للبعض الآخر (محمد دسوقي، وشرين دسوقي، ٢٠١٥، ٣٠١). وهي ذلك المصطلح الذي يعكس التنوع بين المتعلمين بالنظر إلى كيفية استخدامهم لحاسة أو أكثر لفهم وتنظيم المعلومات والاحتفاظ بها كخبرة (Siddique et al., 2014, 26). وهي سمات معرفية ووجدانية وفسولوجية تستخدم كمؤشرات ثابتة نسبيًا للكيفية التي يدرك بها المتعلمون بيئة التعلم، وتفاعلهم معها (Duman, 2010, 2079). وأنها مجموعة من الاستراتيجيات المتسقة نسبيًا، والتي يدرك من خلالها الطالب بيئة تعلمه الخاصة ويتفاعل معها (Kahyaoglu, 2013, 891). وتُعرف أساليب التعلم المفضلة بأنها: تفضيل الطلاب لأحد أساليب التعلم، وتستند النظريات المفسرة لهذه الأساليب بشكل رئيسي على الحواس البصرية أو السمعية أو اللمسية، وهي الحواس الأولية التي تعتمد عليها عملية التعلم (Siddique et al., 2014, 26). وهي مجموعة إدراكات متميزة للمتعلّم تعبر عن استقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة بهدف التكيف معها (منذور فتح الله، ٢٠١٦، ٢٢١). وتُصنف وفقًا للمدرّكات الحسية (البصرية/السمعية/اللمسية الحركية) التي يفضلها الطلاب بشكل أكبر (Kanadlı, 2016, 2058).

ويُشار إلى أساليب التعلم المفضلة على أنها طريقة تعلم توصف بأنها صفة وراثية في الأساس، وأنها تؤثر في قدرات تعلم الفرد من الآخرين، وهي وضع طبيعي لاكتساب المعرفة (Wanpen, 2013, 335)، ويستخدم الباحثون مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي توصله في النهاية إلى

تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزون المتعلم المعرفي، وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة، والتي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية (مندور فتح الله، ٢٠١٦، ٢٢١). وتعتبر من العوامل التي تؤثر بشكل مباشر في عملية معالجة المعلومات (Duman, 2078, 2010)، وتؤثر في اختيارات الطلاب لتنظيم عملية التعلم، ومدى قدرتهم على توظيفها في معالجة المعلومات (Siddique et al., 2014, 26).

ومن الضروري الاهتمام بالفروق الفردية في أساليب التعلم بين الطلاب خلال عملية التعلم، ويتوقع من المعلم تنظيم خبراته التدريسية واضعاً في الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب (Kanadli, 2016, 2058)، لأن لكل طالب أسلوبه الخاص في التعلم، وطريقته في التعامل مع المعلومات (Kahyaoglu, 2013, 891)، حيث يتحسن أداء الطلاب وتعلمهم إذا توافقت أساليب تعلمهم مع طرائق المعلم في التدريس، وإذا ما تعرّف المعلمون على أنماط تعلم طلابهم سينجزون أنشطة تعليمية أكثر فاعلية، ومن خلالها يمكن حل مشكلات التعلم لدى هؤلاء الطلاب (مندور فتح الله، ٢٠١٦، ٢١٩). وعلى المعلم أن يعزز عملية التعلم لدى كل طالب في الفصل بتبني طرق واستراتيجيات تدريسه بما يشجعهم على التعلم والاقبال على المدرسة ومنع تسربهم (Blumen et al., 2011, 230). فقد يميل بعض الطلاب إلى التركيز على البيانات الرقمية والأشياء الملموسة، وهم "المتعلمون عن طريق اللمس"، والذين يفضلون التعلم من خلال لمس المادة، والكتابة والرسم، وأسلوب تعلمهم المفضل يسمى بأسلوب التعلم الحركي، ويستند على التمثيل أو الإشارات والإيماءات. ويفضل طلاب آخرون المصادر المرئية المصورة والرسوم البيانية، وهم "المتعلمون البصريون" الذين يقومون بتنظيم المعلومات من خلال التمثيل والرسومات. بينما يفضل بعضهم التصريحات المكتوبة والشفوية، ويطلق عليهم "المتعلمون السمعيون"، ويعتمدون في تعلمهم على التوجيهات الشفوية، والمناقشات والعمل الجماعي (Siddique et al., 2014, 27); (Kahyaoglu, 2013, 891).

وأظهرت نتائج بعض الدراسات أن أساليب التعلم المفضلة ربما تتغير مع مرور الوقت وعدم ثباتها، وهذا يعتمد في الأساس على قدرات الطلاب ومعارفهم (Kanadli, 2016, 2058). وأنها من العوامل المسؤولة عن التمييز بين الموهوبين مرتفعي التحصيل وأقرانهم المنخفضين (Peters, 2012, 177). وأن التفاعل بين العوامل البيئية المختلفة يؤثر في أساليب تعلم الفرد واختلافها، وأنها تتأثر بنوع الشخص، وبخصائصه العلمي، واختياره الوظيفي، وأدواره ومهامه (Duman, 2010, 2079). كما كشفت نتائج دراسات: (Andrews, 1990; Gadwa

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

(Griggs, 1985; Klavas, 1993) & أن الطلاب منخفضي التحصيل حققوا أداءً مقبولاً في المهام المدرسية عندما كانت أساليب تعلمهم ملائمة (as cited in: Rayneri et al., 2003, 198). وأظهرت نتائج دراسة Alumran (2008) وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم حسب نوع الطالب ومجالات دراسته، وأن أساليب التعلم البصرية واللفظية كانت أكثر أساليب التعلم تنبؤاً بالمعدل الأكاديمي للطلاب. وكشفت نتائج بعض الدراسات عن تميز الطلاب مرتفعي المعدل الأكاديمي عن أقرانهم المنخفضين في أساليب التعلم المفضلة، مثل: الأساليب اللمسية/الحركية مقابل السمعية/البصرية (Alumran, 2008, 306). وبينت نتائج دراسة Reed (2008) أن أسلوب التعلم المستند إلى التفاعل بين المعلم والطلاب أدى إلى تحسين عملية التعلم. وكشفت نتائج دراسة Blumen et al., (2011) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم والأداء الأكاديمي. وبيّنت نتائج دراسة Kahyaoglu, (2013) وجود فروق دالة بين الموهوبين وغير الموهوبين في أساليب التعلم، حيث حقق الطلاب الموهوبين درجات مرتفعة في أسلوب التعلم التشاركي مقابل تحقيق غير الموهوبين لدرجات مرتفعة في أسلوب التعلم التنافسي، بينما لم توجد فروق فيما بينهما في أسلوب التعلم التحليلي. أما نتائج التحليل البعدي لدراسة Kanadlı (2016) فقد بيّنت أن التصميمات التجريبية المستندة إلى أساليب التعلم كان لها تأثيراً كبيراً على الإنجاز الأكاديمي. وبيّنت نتائج دراسة Yazıcı (2017) أن أساليب التعلم المستقلة والتعاونية أسهمت في تعزيز الأداء الأكاديمي لذوي التحصيل المنخفض بدرجة كبيرة، وأن أسلوب التعلم التشاركي أسهم بدرجة متوسطة، بينما كان تأثير أسلوب التعلم التجنبي على الأداء الأكاديمي سلبياً. في المقابل؛ لم تقدم بعض الدراسات دليلاً إمبريقياً تجريبياً يمكن الوثوق به حول الدور الذي تؤديه أساليب تعلم الطلاب المفضلة في تحسين مستواهم التعليمي وزيادة تحصيلهم الدراسي (Kanadlı, 2016, 2060). كما أوضحت نتائج دراسات: Duman, (2010); Ghaffari, Ranjbarzadeh, Azar, Hassanzadeh, Safaei, Golanbar, & Abbasi (2013) أنه لا توجد فروق في مستويات التحصيل الأكاديمي للطلاب وفقاً لاختلاف أساليب تعلمهم.

خلاصة القول؛ فإن أساليب التعلم -كما كشفت عنها نتائج الأدبيات- تؤدي دوراً مهماً في الأداء الأكاديمي للطلاب، وأن غياب مراعاتها في التدريس قد يؤثر في الكفاءة الأكاديمية للطلاب الموهوب، وفشله الدراسي، وربما تسريبه من التعليم.

تعقيب:

المستقرئ لتاريخ الفقه السيكولوجي حول المشكلات الأكاديمية للطلاب بشكل عام يتضح له أن هذه المشكلات لم تلق اهتماماً من قبل الباحثين مثلما حظيته المشكلات النفسية

والاجتماعية، وربما كانت دوافعهم لذلك هو البحث عن الأسباب غير الأكاديمية التي تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب، وعلى نفس النهج؛ كانت المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين ضعيفة تناول في بحوث السيكولوجيين، وكان الاهتمام الأكبر مرتكزاً على تناول مشكلاتهم غير الأكاديمية، وربما كان التوجه العام للموهبة وارتباطها بالتفوق الدراسي لدى معظم الباحثين هو أحد الدوافع لعدم تناول المشكلات الأكاديمية للموهوبين على اعتبار أنهم متفوقين دراسياً، ومع ذلك كان لتلك المشكلات الأكاديمية حظاً من التراث السيكلوجي، لاسيما تلك المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي، واهمال الواجبات المدرسية، والتسرب الدراسي، وكانت العوامل المسببة لتلك المشكلات الأكاديمية ضمن أهداف بعض البحوث. ورصدت بعض الأدبيات تلك العوامل من مصادر متعددة، أول هذه المصادر هو الطالب الموهوب نفسه وقدراته، ودافعيته للمشاركة والتفاعل الصفي، وخصائص شخصيته وأساليب تعلمه، وثاني هذه المصادر هي أسرة الطالب الموهوب، والمنتمطة في عدم دعم الموهبة، وضعف مساندتهم الاجتماعية له، أما ثالث هذه المصادر فيتمثل في المدرسة ومقدار المساندة التي تقدمها من خلال المعلم ومشرفي الأنشطة والإدارة والأقران للطلاب الموهوب، وخلق مناخ صفي داعم للموهبة ويوفر فرصاً للمشاركة والتفاعل الصفي، بينما رابع هذه المصادر فيتمثل في الدعم والمساندة المجتمعية وما توفره من دعم مادي ومعنوي وإثرائي للموهبة.

ليس هذا فحسب؛ بل اهتمت بعض البحوث بفحص العلاقات الارتباطية بين المشكلات الأكاديمية والمتغيرات التي يمكن أن تؤدي دوراً في الحد منها أو الإبقاء عليها ودعم انتشارها، كالمساندة الاجتماعية من الأسرة بأشكالها المتعددة، ومن المدرسة والمعلمين والأقران، وكذا ما يقوم به الطالب الموهوب من مشاركة في الأنشطة داخل الفصل الدراسي، وتفاعل اجتماعي، بالإضافة إلى الدور الذي يمكن أن تسهم به الخصائص الشخصية للطلاب الموهوب نفسه ودافعيته وأساليب تعلمه.

من مجمل ما سبق، فإن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات: المساندة الاجتماعية المدركة، والمشاركة الصفية وأساليب التعلم المفضلة في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين، وعلاقتها البنائية لم تكن واضحة في نتائج البحوث سائلة الذكر. ولهذا يسعى البحث الحالي لتعرف العوامل المسهمة في هذه المشكلات، وتعرف تلك التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لبعض المتغيرات، والأثر الذي يمكن أن يسهم به كل متغير في هذه المشكلات الأكاديمية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، والتوصل لأفضل النماذج المفسرة لهذه العلاقات الارتباطية والتأثيرات المتبادلة من خلال التحقق من صحة الفروض التالية:

فروض البحث:

١. تسهم بعض العوامل في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية بدرجات متفاوتة.
٢. يختلف إسهام بعض العوامل في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين في المرحلة الإعدادية باختلاف نوع الموهبة (رياضية/ثقافية/فنية أدائية).
٣. يختلف إسهام بعض العوامل في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين في المرحلة الإعدادية باختلاف نوع الطالب (ذكر/أنثى).
٤. توجد مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح للعلاقة بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل كمتغيرين مستقلين، والمساندة الاجتماعية المدركة كمتغير وسيط، والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية كمتغير تابع؟
٥. يختلف نموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقة بين المشاركة الصفية وأساليب التعلم المفضلة (بصري/ سمعي/ لمسي حركي) كمتغيرات مستقلة، والمساندة الاجتماعية المدركة كمتغير وسيط، والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية كمتغير تابع تبعًا لاختلاف نوع الموهبة (الرياضية/ الثقافية/ الفنية الأدائية)؟
٦. يختلف نموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقة بين المشاركة الصفية وأساليب التعلم المفضلة (بصري/ سمعي/ لمسي حركي) كمتغيرات مستقلة، والمساندة الاجتماعية المدركة كمتغير وسيط، والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية كمتغير تابع تبعًا لاختلاف النوع (الذكور/ الإناث)؟

وحيث إن تحليل المسار Path-analysis هو أسلوب إحصائي يستخدم لتقدير الإسهام السببي المباشر وغير المباشر لبعض المتغيرات في متغير آخر عن طريق متغيرات أخرى؛ فإنه يتعين تحديد المتغيرات المستقلة (السببية) والمتغيرات الوسيطة والمتغيرات التابعة (المتأثرة)، وفي هذا البحث تم افتراض أن متغيرات البحث المستقلة (السببية) هي: المشاركة الصفية، وأساليب التعلم المفضلة، والمتغير الوسيط هو المساندة الاجتماعية المدركة، أما المتغير التابع (المتأثر) فهو المشكلات الأكاديمية.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

هذه البحث إلى محاولة التوصل لأهم العوامل المسهمة في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، بالإضافة إلى الكشف عن أفضل نموذج سببي يفسر

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والعلاقات المتبادلة بين متغيرات البحث، ولهذا فإن المنهج الوصفي الارتباطي هو الأكثر ملاءمة لتحقيق هذا الهدف، حيث تهتم البحوث الوصفية بالبحث في العلاقات الارتباطية بين المتغيرات، كما يمكن أن تنتبأ بحدوث تغيرات قد تطرأ في ظاهرة ما نتيجة حدوث تغير في ظواهر أخرى مستخدمة في ذلك أساليب إحصائية متقدمة مثل تحليل الانحدار وتحليل المسار.

المشاركون^(*):

اشتملت عينة المشاركين في البحث على عدد (١٢٦) طالبًا وطالبة بالمرحلة الإعدادية من بعض مدارس محافظتي: القاهرة (إدارة حلوان التعليمية)، والدقهلية (إدارة ميت غمر التعليمية) بواقع (٤) مدارس من كل إدارة، وتراوح أعمارهم بين (١٣) و(١٥) سنة، بمتوسط (١٣.٦) سنة، وبانحراف معياري (٠.٥٧)، واختيروا بطريقة عمدية من بين الطلاب المتميزين في الأنشطة التربوية، ويسمى هؤلاء الطلاب في المدارس المصرية بالطلاب الموهوبين، حيث يوجد في كل مدرسة معلم مسؤول عنهم، كما يوجد قسم للموهوبين في كل إدارة ومديرية تعليمية، وتوجد إدارة خاصة للموهوبين في وزارة التربية والتعليم. واقتصر البحث الحالي على الطلاب الموهوبين المتميزين في مجالات: الموهبة الرياضية (المتميزون في الأنشطة الرياضية المختلفة)، والموهبة الثقافية (المتميزون في الخطابة والإلقاء والإذاعة والصحافة)، والموهبة الفنية الأدائية (المتميزون في الأشغال الفنية والرسم والنحت والموسيقى والمسرح)، وتم استبعاد مجالات الموهبة الأخرى، مثل الموهبة الأكاديمية والموهبة القيادية، وغيرها. وذلك للحاجة إلى اختبارات خاصة لتشخيص هذه المواهب. واستند البحث إلى عدة محكات لترشيح هؤلاء الطلاب الموهوبين كما جاءت في بعض أدبيات فقه الموهبة السيكلوجي^(*) منها: سجلات الموهوبين

(*) يتقدم الباحث بخالص الشكر للسادة مسؤولي الموهوبين بالمدارس عينة البحث بإدارتي: ميت غمر التعليمية بمحافظة الدقهلية، وحلوان التعليمية بالقاهرة على تسهيل مهمة الباحث، والشكر موصول لـ: / أحمد حسن-الباحث المساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية على مشاركته الصادقة للباحث في تطبيق أدوات البحث.

(*) ١. عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥). سيكلوجية الموهبة. القاهرة: دار الرشاد.

٢. جاري أي ديفز (٢٠١٢). الكشف عن الطلاب المبدعين، التدريس من أجل الإبداع. (في: نيوكلاس كولانجيلو، وجاري ديفيز): المرجع في تربية الموهوبين، (ط٢، ٣٥٣-٣٦٩)، (ترجمة: صالح أبو جادو، ومحمود أبو جادو). مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. الرياض: مكتبة العبيكان.

٣. هيلر، ك.؛ برليت، ك.؛ ليم، ت. (٢٠١٣). نموذج ميونخ للموهبة لتحديد الطلاب الموهوبين ورعايتهم. (في: روبرت ستيرنبرج، وجانيت ديفيدسون): مفاهيم الموهبة، (ط٢، ١٨٣-٢١٣)، (ترجمة: داود القرنة، وخلود الدبانة، وأسامة البطاينة). مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. الرياض: مكتبة العبيكان.

٤. يوسف القريوطي، عبد العزيز السرطاوي، جميل الصمادي (٢٠٠١). المدخل إلى التربية الخاصة (ط٢). دبي: دار الفلم للنشر والتوزيع.

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

بالمدرسة، وبعض أنشطة الطالب وإنتاجه (اللوحات الفنية، القصائد الشعرية ..)، كما تم الاسترشاد بتشريحات بعض المعلمين، وتقرير الطالب الموهوب عن ذاته. واقتصر البحث على هذه الأساليب في تحديد المشاركين نظراً لصعوبة تطبيق اختبارات قياس الموهبة بسبب تعدد متغيرات البحث، وصعوبة إخضاع الطلاب للقياسات المتعددة داخل المدارس أثناء اليوم الدراسي. والجدول التالي يبين توزيع المشاركين عينة البحث حسب المتغيرات الديمغرافية:

جدول (١) توزيع عينة البحث حسب البيانات الديمغرافية^(**)

المحافظة	النوع	نوع الموهبة							
		رياضية		ثقافية		فنية أدائية		الإجمالي	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
القاهرة	ذكر	١٦	٦٧%	٧	٣٩%	٩	٥٠%	٣٢	٥٣%
	أنثى	٨	٣٣%	١١	٦١%	٩	٥٠%	٢٨	٤٧%
	الإجمالي	٢٤	٤٠%	١٨	٣٠%	١٨	٣٠%	٦٠	١٠٠%
الدقهلية	ذكر	٩	٥٣%	٩	٣٥%	٨	٣٥%	٢٦	٣٩%
	أنثى	٨	٤٧%	١٧	٦٥%	١٥	٦٥%	٤٠	٦١%
	الإجمالي	١٧	٢٦%	٢٦	٣٩%	٢٣	٣٥%	٦٦	١٠٠%
الإجمالي	ذكر	٢٥	٦١%	١٦	٣٦%	١٧	٤١%	٥٨	٤٦%
	أنثى	١٦	٣٩%	٢٨	٦٤%	٢٤	٥٩%	٦٨	٥٤%
	الإجمالي	٤١	٢٢.٥%	٤٤	٣٥%	٤١	٣٢.٥%	١٢٦	١٠٠%

أدوات البحث:

- مقياس المشكلات الأكاديمية 'Academic Problems' Scale: (إعداد: الباحث الحالي)

قام الباحث بمراجعة وتحليل المحتوى النظري لبعض أدبيات الفقه السيكلوجي والمقاييس التي تناولت المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب بشكل عام، والموهوبين بشكل خاص مثل: صلاح الدين عطا الله (٢٠٠٨)؛ وفؤاد العاجز وزكي مرتجى (٢٠١٢)؛ وسعيدة عطار (٢٠١٢)؛ وسلفيا ريم (٢٠١٢)؛ وألطاف الأشول (٢٠١٣)؛ ومنيرة القطان (٢٠١٦)؛ Manning, (2006); Peters, (2012); Sibley, Altszuler, Morrow & (2014); David, (2017); Ivcevic, (2017); Wright-Scott, (2018). وأعد المقياس في صورته المبدئية من (٤٦) مفردة يُجاب عنها بميزان رباعي التدرج بطريقة ليكرت

(**) تم حساب النسب المئوية البيئية لكل نوع من أنواع الموهبة وفقاً لمتغير النوع (ذكر/أنثى)، بينما حسبت النسب المئوية للإجمالي وفقاً للعينة الكلية لكل محافظة وللعينة الكلية في البحث.

(تطبق تمامًا، لا تطبق، لا تطبق مطلقًا)، وتم عرض المقياس على بعض خبراء علم النفس لتحديد مدى ارتباط المفردات بالمشكلة التي تنتمي إليها، وعلى ضوء مقترحاتهم تم حذف (٣) مفردات وتعديل صياغة البعض الآخر، ليصل إجمالي عدد مفردات المقياس في صورته الأولى بعد التحكيم إلى (٤٣) مفردة تقيس المشكلات الأكاديمية التالية: انخفاض المستوى التحصيلي، والتردد في اختيار التخصص الدراسي، والغش في الاختبارات، وتشتت الانتباه، والإهمال في أداء الواجبات، والرغبة في التسرب الدراسي. وتم التحقق من كفاءته السيكمترية بتطبيقه على عدد (٥٠) طالبًا وطالبة من المشاركين في الأنشطة التربوية بمدرستي دنديط الإعدادية (البنين، للبنات) بإدارة ميت غمر التعليمية بمحافظة الدقهلية، بواقع (٢٥) طالبًا من كل مدرسة، وذلك كما يلي:

صدق المفردات: يعتمد صدق الاختبار اعتمادًا مباشرًا على صدق مفرداته، ويقاس صدق الاختبار بحساب معاملات ارتباطها بالميزان، وقد يكون الميزان داخليًا أو خارجيًا، ويقصد بالميزان الداخلي الاختبار الذي يشتمل على تلك المفردات، ويسمى بالصدق الداخلي (فؤاد البهي، ٢٠١١، ٤٥٧). وتتلخص هذه الطريقة في اعتبار الدرجة الكلية للاختبار نفسه محكًا للصدق (فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، ١٩٨٦، ١١٢)، وتعتمد على معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من درجة المقياس الكلية، على اعتبار أن بقية المفردات محكًا للمفردة (شرين دسوقي، ٢٠١١، ٤٩).

والجدول التالي يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمشكلة التي تنتمي إليها، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمشكلة التي تنتمي إليها:

المساعدة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمشكلة التي تنتمي إليها

بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات المشكلة (ن = ٥٠)

م	انخفاض التحصيل	م	التردد في الاختبار التخصص	م	الغش في الاختبارات	م	نشئت الانتباه	م	الإهمال في الواجبات	م	الرغبة في التسرب الدراسي
١	**٠.٥٢	٩	**٠.٣٩	١٥	*٠.٣١	٢١	**٠.٤٣	٢٨	٠.٠٩-	٣٥	٠.٢٢
٢	**٠.٦٢	١٠	**٠.٤٢	١٦	٠.٠١-	٢٢	**٠.٥٥	٢٩	٠.٠٦	٣٦	*٠.٣٣
٣	٠.١٣	١١	٠.١٠	١٧	*٠.٣٢	٢٣	**٠.٧٤	٣٠	*٠.٣٣	٣٧	**٠.٨٤
٤	*٠.٣٥	١٢	٠.١٧	١٨	**٠.٣٨	٢٤	**٠.٤٥	٣١	٠.٠٦-	٣٨	**٠.٦٢
٥	**٠.٧١	١٣	**٠.٥٨	١٩	٠.٠٣	٢٥	**٠.٦٠	٣٢	*٠.٢٨	٣٩	**٠.٦٥
٦	**٠.٦٣	١٤	**٠.٤٩	٢٠	*٠.٣٦	٢٦	**٠.٤١	٣٣	*٠.٣٥	٤٠	**٠.٦٨
٧	٠.٢٥-					٢٧	٠.٢٧	٣٤	**٠.٣٨	٤١	**٠.٧٧
٨	٠.٢٠									٤٢	**٠.٨٥
										٤٣	**٠.٦٠

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥ (***) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق تمتع المقياس بصديق مفرداته، حيث كانت معظم المفردات دالة عند مستوى ٠.٠٥، باستثناء المفردات: (٣- ٧- ٨- ١١- ١٢- ١٦- ١٩- ٢٧- ٢٨- ٢٩- ٣١- ٣٥) فكانت غير دالة، ليصبح إجمالي عدد مفردات المقياس الصادقة (٣١) مفردة. الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمشكلة التي تنتمي إليها مضافاً إليها درجة المفردة، ويبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمشكلة التي تنتمي إليها:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمشكلة التي تنتمي إليها (ن = ٥٠)

م	انخفاض التحصيل	م	التردد في الاختبار التخصص	م	الغش في الاختبارات	م	نشئت الانتباه	م	الإهمال في الواجبات	م	الرغبة في التسرب الدراسي
١	**٠.٧٣	٩	**٠.٧١	١٥	**٠.٦٣	٢١	**٠.٦٥	٢٠	**٠.٦٧	٣٦	*٠.٣٣
٢	**٠.٧٧	١٠	**٠.٧٣	١٧	**٠.٤٥	٢٢	**٠.٧٤	٢٢	**٠.٥٦	٣٧	**٠.٨٤
٤	**٠.٥٥	١٣	**٠.٥٤	١٨	**٠.٧٣	٢٣	**٠.٨٨	٢٣	**٠.٥٩	٣٨	**٠.٧٣
٥	**٠.٨٢	١٤	**٠.٧٢	٢٠	**٠.٥٤	٢٤	**٠.٦١	٣٤	**٠.٦١	٣٩	**٠.٦٧
٦	**٠.٨٠					٢٥	**٠.٦٩			٤٠	**٠.٧٦
						٢٦	**٠.٦١			٤١	**٠.٨٤
										٤٢	**٠.٩١
										٤٣	**٠.٦٩

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥ (***) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين المفردات والمشكلات التي تنتمي إليها دالة عند مستوى ٠.٠١، باستثناء المفردة (٣٦) فكانت دالة عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير

لتمتع مقياس المشكلات الاجتماعية باتساق داخلي بين مفرداته. ويبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين درجة المشكلة والدرجة الكلية لمقياس المشكلات الأكاديمية:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة المشكلة والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٥٠)

قيم معاملات الارتباط	انخفاض التحصيل	التردد في اختيار التخصص	الغش في الاختبارات	تشتت الانتباه	الإهمال في الواجبات	التسرب في الدراسة
الدرجة الكلية للمقياس	**٠.٥٦	**٠.٦١	**٠.٥٠	**٠.٦٦	**٠.٦٥	**٠.٤١

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مشكلة من المشكلات الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يشير لصلاحية المقياس لقياس ما وضع لقياسه، وإمكانية تعريف المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب المشاركين في الأنشطة التربوية بالمرحلة الإعدادية.

الثبات: تم حساب ثبات المشكلات المتضمنة في المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمقياس المشكلات الأكاديمية (٠.٧٩) لعدد (٣١) مفردة، بينما بلغت قيم معامل الثبات لمشكلات المقياس: انخفاض المستوى التحصيلي، والتردد في اختيار التخصص الدراسي، والغش في الاختبارات، وتشتت الانتباه، والإهمال في أداء الواجبات، والرغبة في التسرب الدراسي (٠.٧٩، ٠.٦٤، ٠.٦٠، ٠.٧٨، ٠.٦٣، ٠.٨٨) على الترتيب، وذلك لعدد (٥، ٤، ٤، ٦، ٤، ٨) مفردة بعد حذف المفردات غير الصادقة، مما يعكس كفاءة المقياس السيكمترية وصلاحيته للتطبيق على الطلاب المشاركين في الأنشطة التربوية بالمرحلة الإعدادية، وبذلك يصبح عدد مفرداته في صورته النهائية (٣١) مفردة.

- مقياس المساعدة الاجتماعية المدركة: Perceived Social Support Scale

(إعداد: Schwarzer & Schulz, 2000 تعريب: الباحث الحالي)

يتكون الاختبار من (١٧) مفردة تقيس أربعة أبعاد للمساعدة الاجتماعية المدركة هي: المساعدة الوجدانية المدركة Perceived Emotional Support (٤) مفردات، والمساعدة الإجرائية المدركة Perceived Instrumental Support (٤) مفردات، والحاجة إلى المساعدة Need for Support (٤) مفردات، وطلب المساعدة Support Seeking (٥) مفردات. ويجاب عن مفرداته على ميزان رباعي التدرج بطريقة ليكرت: (غير موافق بشدة، غير موافق أحياناً، موافق أحياناً، موافق بشدة). وأجريت سلسلة من الدراسات للتحقق من كفاءة المقياس السيكمترية، واستخدامه في دراسات عديدة وثقافات متنوعة، مثل دراسات: Schwarzer & Schulz, (2000); Schwarzer, Knoll, & Rieckmann, (2004); Luszczynska,

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

Mohamed & Schwarzer, (2005); Luszczynska, Kowalska, Mazurkiewicz, Luszczynska, & Schwarzer, (2006); Schwarzer & Knoll, (2007) وتحقق (2006) Kowalska, Mazurkiewicz, & Schwarzer, من كفاءة المقياس بالتطبيق على مجموعتين من الأصحاء والمرضى، ودعمت النتائج تمتع المقياس بالاتساق الداخلي والثبات، وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي حسن مطابقة النموذج المستخرج مع نموذج المساندة الاجتماعية: المساندة الوجدانية المدركة، والحاجة إلى المساندة، والحاجة إلى المساندة، والمساندة الإجرائية المدركة.

وقام الباحث الحالي بتعريب المقياس وعرضه على مختص في اللغة الإنجليزية للتأكد من صحة الترجمة، وعلى (٣) من خبراء علم النفس للتأكد من المعنى النفسي للمفردة. وتم التحقق من كفاءته السيكمترية وصلاحيته على البيئة المصرية، وذلك بتطبيقه على عدد (٥٠) طالبًا وطالبة من المشاركين في الأنشطة التربوية، وذلك كما يلي:

صدق المقياس: وذلك بحساب الصدق البنائي من خلال اختبار بنية المقياس كما حددها (Schwarzer & Schulz, 2000) عن طريق التحليل العاملي التوكيدي بالنموذج بالمعادلات البنائية (SEM) Structure Equation Model من خلال برنامج (AMOS, V.24) وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood. وقد فشل النموذج المستخرج في التحقق من الصدق البنائي للمقياس، حيث افترض لمؤشرات حسن المطابقة للبيانات المستخرجة بين متغيرات البحث، وهو ما انعكس المؤشرات التالية:

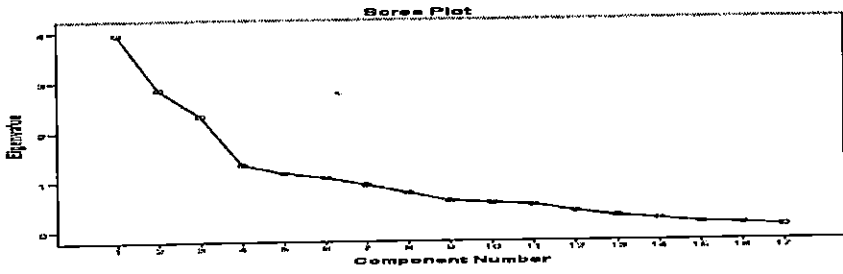
- قيمة اختبار (Chi-Square Ratio) بلغت قيمته (٦.٩٦) عند درجات حرية (٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٥ حيث كان مقدار دلالتها ٠.٠٠٣. وبلغت قيمة $CMIN/DF = ٣.٤٨$.

- قيم مؤشرات المطابقة: مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI)، وبلغت قيمها (٠.٩٤، ٠.٦٩، ٠.٩٠، ٠.٨٧، ٠.٦١) على الترتيب، ومعظمها يشير لضعف حسن المطابقة.

- قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) وبلغت (٠.٢٢٥)، مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط البواقي (RMR) وبلغت (٠.٤١٠)، وهي قيم تقترب من الواحد، وتشير لعدم حسن المطابقة.

- قيم مؤشرات الافتقار: مؤشر معيار معلومات أكايك (AIC)، وبلغت (٢٢.٩٦) وهي قيمة أكبر من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٢٠.٠٠)، ومؤشر الصدق الزائف (ECVI)،

بلغت قيمته (٠.٤٦٩) وهي قيمة أكبر من قيمته للنموذج المشيع والتي بلغت (٠.٤٠٨). ومعظم المؤشرات السابقة تدل على ضعف مطابقة النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي، وكانت قيم النسبة الحرجة غير دالة إحصائياً، ولهذا لجأ الباحث للتحقق من الصدق البنائي للمقياس بحساب التحليل العاملي الاستكشافي، حيث خضعت إجابات المشاركين والبالغ عددهم (٥٠) طالباً وطالبة^(٢) على مفردات المقياس (١٧) مفردة للتحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج principal components، والتدوير المتعامد بالفاريماكس Varimax، ومحك Kaiser لاستبعاد العوامل أقل من ٠.٣، وكشفت النتائج المستخرجة من البيانات عن تشيع مقياس المساعدة الاجتماعية المدركة بمفرداته كما يبينه مخطط الانتشار التالي:



شكل (٢) القيمة المميزة للمفردات على عوامل مقياس المساعدة الاجتماعية المدركة

والجدول التالي يوضح تشيعات مفردات مقياس المساعدة الاجتماعية المدركة على العوامل المشتقة من نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى:

جدول (٥) تشيعات مفردات مقياس المساعدة الاجتماعية المدركة على العوامل المشتقة بعد التدوير وفقاً للتحليل العاملي من الدرجة الأولى (ن = ٥٠)

م	المفردات	العوامل		
		١	٢	٣
١٣	أفضل أخذ مشورة الآخرين في الحالات الصعبة التي أواجهها	٠.٨٤		
١٧	عندما أكون بحاجة إلى المساعدة، فإني أسأل عن كلفتها	٠.٧٩		
٧	لدي بعض الأشخاص يقدمون لي المساعدة عندما أحتاج إليها	٠.٧٧		
١٦	أسأل الآخرين ماذا أفعل في المواقف التي لا أعرف كيف أقصر فيها	٠.٧٦		
٦	أجد من يساعدني عندما أشعر بالقلق	٠.٥١		

(*) أشار عزت حسن (٢٠١٦) إلى أنه إحصائياً يجب ألا يقل حجم العينة عن (٣٠) فرداً، وهو الحد الأدنى لحجم العينة المناسب لإجراء التحليل العاملي. عزت عبد الحميد حسن (٢٠١٦). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS، القاهرة: دار الفكر العربي، ص ٤٦٢.

المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٠٢ - المجلد التاسع والعشرون - يناير ٢٠١٩ (٣٦٩)

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

م	المفردات	العوامل		
		١	٢	٣
٣	يقف بعض الناس بجانيبي عندما أكون حزينا		٠.٨٦	
١	يوجد بعض الناس يحبونني بالفعل		٠.٨٠	
٢	يظهر بعض الناس حبيهم لي عندما أكون في حالة نفسية غير جيدة		٠.٧٦	
٤	أجد من يقف إلى جواربي عندما أحتاج للمساندة		٠.٨٢	
٥	لدي بعض الناس يمكن أن أعتد عليهم		٠.٧٥	
١٠	من المهم بالنسبة لي أن أجد شخص يستمع إليّ		٠.٦٣	
٨	أجد من يساعدني عندما يصبح كل شيء لا يمكنني تحمله		٠.٥٣	
١٢	أقوم بإداء أي عمل بشكل أفضل دون أي مساعدة خارجية		٠.٤١	
الجزء الكامن		٣.٩٤	٢.٨٣	٢.٣٠
التباين المفسر للعامل %		٢٣.١٥	١٦.٦٤	١٣.٥٤
التباين الكلي %		٥٣.٣٣ %		

اتضح من الجدول السابق أن هناك مجموعة من العوامل استخرجت من إجابات المشاركين على مقياس المساندة الاجتماعية المدركة، وفسرت هذه العوامل نسبة تباين كلي بلغ (٥٣.٣٣%)، وتفاوتت مساهمة هذه العوامل في تفسير التباين الكلي بما يُمكن معه القول بأهمية بعض العوامل دون غيرها، من هذه العوامل:

- العامل الأول: يشتمل على (٥) تشبعات دالة تمثل المفردات: (٦، ٧، ١٣، ١٦، ١٧)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٥١) للمفردة (٦)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٨٤) للمفردة (١٣)، ويُمكن تسمية هذا العامل "طلب المساندة". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٢٣.١٥%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٣.٩٤%).

- العامل الثاني: يشتمل على (٣) تشبعات دالة تمثل المفردات: (١، ٢، ٣)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٧٦) للمفردة (٢)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٨٦) للمفردة (٣)، ويُمكن تسمية هذا العامل "المساندة الوجدانية". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (١٦.٦٤%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٢.٨٣%).

- العامل الثالث: يشتمل على (٥) تشبعات دالة تمثل المفردات: (٤، ٥، ٨، ١٠، ١٢)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٤١) للمفردة (١٢)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٨٢) للمفردة (٤)، ويُمكن تسمية هذا العامل "المساندة الإجرائية". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (١٣.٥٤%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٢.٣٠%).

وتم استبعاد باقي العوامل وعددها (٣) عوامل، وذلك لعدم القدرة التمييزية للمفردات التي تشبعت عليها وتشبعها على عوامل أخرى، وتم حذف (٤) مفردات هي: (٩، ١١، ١٤، ١٥) لعدم قدرتها التمييزية وتشبعها على أكثر من عامل، ويتضح ذلك من الرسم المبين بالشكل

السابق، ليصبح عدد مفردات المقياس (١٣) مفردة تشبعت على (٣) عوامل هي: عامل طلب المساندة، وعامل المساندة الوجدانية المدركة، وعامل المساندة الإجرائية المدركة، ومما سبق يتضح صدق المقياس.

الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ويبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن = ٥٠)

م	طلب المساندة	م	المساندة الوجدانية	م	المساندة الإجرائية
٦	**٠.٦٤	١	**٠.٥٧	٤	**٠.٤٩
٧	**٠.٦٨	٢	**٠.٧٣	٥	**٠.٥٥
١٣	**٠.٦٢	٣	**٠.٥٧	٨	**٠.٥٥
١٦	**٠.٨٠			١٠	**٠.٧٥
١٧	**٠.٧١			١٢	**٠.٣٩

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين المفردات والبعد الذي تنتمي إليها دالة عند مستوى ٠.٠٠١ مما يشير لمتعة مقياس المساندة الاجتماعية المدركة باتساق داخلي بين مفرداته.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباك؛ حيث بلغت قيمته للمقياس الكلي (٠.٧١)، وتراوح قيم معامل الثبات للمقياس في حالة حذف المفردة ما بين (٠.٦٧) و(٠.٧٢) لمفردات المقياس البالغ عددها (١٣) مفردة، وجميعها قيم مقبولة إحصائياً تُشير لثبات المقياس وصلاحيته، باستثناء المفردة رقم (١٢)، حيث بلغ الثبات الكلي للمقياس بعد حذفها (٠.٧٤)، ولذلك تم حذفها ليصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (١٢) مفردة موزعة على أبعاد المقياس الثلاثة: طلب المساندة (٥) مفردات، والمساندة الوجدانية المدركة (٣) مفردات، والمساندة الإجرائية المدركة (٤) مفردات.

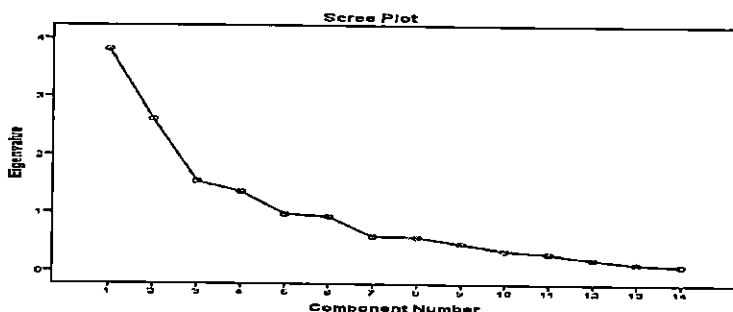
- مقياس المشاركة الصفية: Classroom Participation Scale (إعداد: الباحث الحالي)

قام الباحث بمراجعة وتحليل المحتوى النظري لبعض أدبيات الفقه السيكلوجي والمقاييس التي تناولت المشاركة الصفية لدى الطلاب بشكل عام، والموهوبين بشكل خاص مثل: عزت عبد الحميد وأبو المجد الشوربجي (٢٠٠٥)؛ وأبو المجد الشوربجي ونايف الحربي (٢٠١١)؛ وأحمد إبراهيم (٢٠١٥)؛ Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson & Reiser, (2008); Mustapha, Rahman & Yunus, (2010a, 2010b); Valiente,

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

Swanson, Lemery-Chalfant & Berger, (2014); Kus, (2015); Susak, (2016); Aziz, Quraishi & Kazi, (2018). وأعد المقياس في صورته المبدئية من (١٤) مفردة يُجاب عنه بميزان رباعي التدرج بطريقة ليكرت (تتطبق تمامًا، تتطبق، لا تتطبق، لا تتطبق مطلقًا)، وتم عرض المقياس على بعض خبراء علم النفس لتحديد مدى ارتباط المفردات بالمقياس، حيث اعتبرت المشاركة في هذا البحث بعدًا واحدًا وفق ما ظهر في بعض الأدبيات، وتم تعديل صياغة بعض المفردات على ضوء مقترحات الخبراء، ولم يوجه أحدهم بحذف أي مفردة لتظل مفردات المقياس في صورته الأولية بعد التحكيم (١٤) مفردة تقيس المشاركة الصفية. وتم التحقق من كفاءته السيكونومترية بتطبيقه على عدد (٥٠) طالبًا وطالبة من المشاركين في الأنشطة التربوية، وذلك كما يلي:

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس باستخدام الصدق البنائي، حيث خضعت إجابات المشاركين على مفردات المقياس (١٤) مفردة للتحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج principal components، والتدوير المتعامد بالفارماكس Varimax، ومحك Kaiser لاستبعاد العوامل أقل من ٠.٣، وقبول العامل الذي يزيد جذره الكامن عن (١)، وكشفت النتائج المستخرجة من البيانات عن تشبع مقياس المشاركة الصفية بمفرداته كما يُبينه مخطط الانتشار التالي:



شكل (٣) القيمة المميزة للمفردات على عوامل مقياس المشاركة الصفية

والجدول التالي يوضح تشبعات مفردات مقياس المشاركة الصفية على العوامل

المشتقة من نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى:

جدول (٧) تشبعات مفردات مقياس المشاركة الصفية على العوامل المشتقة

بعد التدوير وفقاً للتحليل العاملي من الدرجة الأولى (ن = ٥٠)

م	المفردات	العوامل المستخرجة			
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
٥	أدخل من تعليقات زملائي إذا أجبت عن سؤال في الحصة	٠.٨٨			
٢	أتردد في رفع يدي عند معرفتي بالإجابة عن سؤال	٠.٧٥			
١٢	أتردد في استئذان المعلم أن يقوم بإعادة شرح موضوع غير مفهوم لي	٠.٧١			
١٣	أشعر بخجل إذا خرجت للإجابة عن سؤال على السبورة	٠.٥٧			
٩	أفضل الاختبارات التحريرية عن الاختبارات الشفهية	٠.٥٥			
٨	أشارك زملائي المناقشات في موضوع الدرس أثناء الحصة		٠.٨٩		
٤	أقدم مقترحات وإجابات لبعض الأسئلة عن موضوع الدرس		٠.٧٢		
٧	أفضل حضور الحصة التي يسمح فيها المعلم للطلاب بالمشاركة وطرح الأسئلة		٠.٦٨		
١٤	أشترك مع زملائي في أداء المهام والأنشطة المطلوبة أثناء الحصة		٠.٥٣		
١	أجد متعة في إلقاء الأسئلة عن موضوع الدرس في الحصة			٠.٧٤	
٦	أستمتع بالحصة التي يعتمد فيها المعلم على المناقشة والحوار بين الطلاب			٠.٦٧	
١١	أبدي رأيي في موضوع الدرس أثناء الحصة			٠.٦٣	
١٠	أفضل أن أكون جالساً أثناء الإجابة عن أي سؤال في الحصة				٠.٧٦
٣	أتمنى ألا يوجه المعلم لي أسئلة أثناء الحصة				٠.٦٢
الجذر الكامن		٣.٨٢	٢.٦١	١.٥٤	١.٣٧
التباين المفسر للعامل %		٢٧.٢٥	١٨.٦٣	١١.٠٣	٩.٧٦
التباين الكلي %		٦٦.٦٧ %			

اتضح من الجدول السابق وجود أربعة عوامل استخرجت من إجابات المشاركين من طلاب المرحلة الإعدادية على مقياس المشاركة الصفية، وفسرت هذه العوامل نسبة تباين كلي بلغ (٦٦.٦٧ %)، وتفاوتت مساهمة هذه العوامل في تفسير التباين الكلي، وهذه العوامل هي:

- العامل الأول: يشتمل على (٥) تشبعات دالة تمثل المفردات: (٢، ٥، ٩، ١٢، ١٣)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٥٥) للمفردة (٩)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٨٨) للمفردة (٥)، ويمكن تسمية هذا العامل "المشاركة المرغمة". وساهم هذا العامل بنسبة (٢٧.٢٥ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٣.٨٢ %).

- العامل الثاني: يشتمل على (٤) تشبعات دالة تمثل المفردات: (٤، ٧، ٨، ١٤)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠.٥٣) للمفردة (١٤)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٨٩) للمفردة (٨)، ويمكن تسمية هذا العامل "المشاركة الإيجابية". وساهم هذا العامل بنسبة (١٨.٦٣ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٢.٦١ %).

- العامل الثالث: يشتمل على (٣) تشبعات دالة تمثل المفردات: (١، ٦، ١١)، وبلغ أقل تشبع

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

عليه (٠.٦٣) للمفردة (١١)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠.٧٤) للمفردة (١)، ويمكن تسمية هذا العامل "المشاركة الممتعة". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (١١.٠٣%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (١.٥٤%).

- العامل الرابع: وقد تم استبعاد هذا العامل لتشبعه على مفردتين فقط (٣، ١٠)، وتشابه المعنى النفسي لهما مع العامل الأول، ليصل إجمالي مفردات المقياس إلى (١٢) مفردة تشبعت على (٣) عوامل هي: عامل المشاركة المُرغمة، وعامل المشاركة الإيجابية، وعامل المشاركة الممتعة. ومما سبق يتضح صدق المقياس وصلاحيته لقياس المشاركة الصفية.

الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ويبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن = ٥٠)

المشاركة الممتعة	٢	المشاركة الإيجابية	٣	المشاركة المُرغمة	٤
**٠.٧٠	١	**٠.٧٠	٤	**٠.٧٤	٢
**٠.٧٣	٦	**٠.٧٩	٧	**٠.٨٨	٥
**٠.٨٨	١١	**٠.٧٤	٨	**٠.٥٥	٩
		**٠.٤٦	١٤	**٠.٧٤	١٢
				**٠.٦٢	١٣

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى ٠.٠١. مما يشير لمتع مقياس المشاركة الصفية باتساق داخلي بين مفرداته.

الثبات: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباك Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٧٢) لعدد (١٢) مفردة، كما تراوحت قيم معامل الثبات للمقياس بعد حذف المفردة ما بين (٠.٦٩: ٠.٧٢)، ما يعكس الكفاءة السيكمترية للمقياس وصلاحيته، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (١٢) مفردة.

- مقياس أساليب التعلم المفضلة Preference Learning Styles Scale: (إعداد: الباحث الحالي)

قام الباحث بمراجعة وتحليل المحتوى النظري لبعض أبيات الفقه السيكلوجي

والمقاييس التي تناولت أساليب التعلم المفضلة، مثل: خيرى عجاج (٢٠٠٧)؛ جابر عيسى، وربيع رشوان (٢٠١١)؛ محمد دسوقي، وشيرين دسوقي (٢٠١٥)؛ O'Brien Learning Style Questionnaire, (1985) (as cited in: O'Brien, 1991); Barsch learning style inventory (1991); Honey & Mumford's learning style questionnaire, 1992 (as cited in: Maric, et al., 2015, 179); Wintergerst, DeCapua, & Verna (2002); Beck, (2007); Alumran, (2008); Renou (2008); Erton, (2010); Altun, & Yazici (2010); Ghaffari, Ranjbarzadeh, Azar, Hassanzadeh, Safaei, Golanbar, & Abbasi (2013); Kahyaoglu, (2013); Siddique, Abbas, Riaz & Nazir, (2014); Maric, Penger, Todorovic, & Djurica (2015); Kanadlı, (2016); Yazıcı, (2017) learning style inventory (1991) في كتابة مفردات المقياس. ثم أعد المقياس في صورته المبدئية من (٣٣) مفردة تقيس ثلاثة أساليب تعلم مفضلة هي: البصري، والسمعي، واللمسي/الحركي، بواقع (١١) مفردة لكل أسلوب، ويُجاب عن مفرداته بميزان رباعي التدرج بطريقة ليكرت (تطبق تمامًا، تتطبق، لا تتطبق، لا تتطبق مطلقًا)، وتم عرض المفردات على بعض خبراء علم النفس لتحديد مدى ارتباطها بأساليب التعلم الثلاثة المفضلة. وعلى ضوء مقترحاتهم تم حذف (٣) مفردات بواقع مفردة لكل بعد، كما تم تعديل صياغة بعض المفردات، ليصبح إجمالي عدد مفردات المقياس (٣٠) مفردة. وتم حساب الدرجة لك مشارك في كل أسلوب تعلم على حدة، حيث أن الحصول على درجة مرتفعة في إحدى التفضيلات الثلاثة (البصري، السمعي، اللمسي/الحركي) يدل على تفضيل هذا الأسلوب في مواقف التعلم (جابر عيسى، وربيع رشوان، ٢٠١١، ٢٠٥٧)، وتم التحقق من كفاءة المقياس السيكمترية من خلال ما يلي:

صدق المفردات: وذلك من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه المفردة بعد حذف درجتها من مجموع درجات الأسلوب، على اعتبار أن باقي المفردات محكًا للمفردة (كما هو مبين في مقياس المشكلات الأكاديمية)، ويبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة الأسلوب الذي تنتمي إليه بعد حذف درجتها من الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه:

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة الأسلوب الذي تنتمي إليه

بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للأسلوب (ن = ٥٠)

الأسلوب السمعي	١	الأسلوب السمعي	٢	الأسلوب البصري	٣	الأسلوب البصري	٤	الأسلوب السمعي	٥	الأسلوب السمعي	٦	الأسلوب السمعي	٧	الأسلوب السمعي	٨	الأسلوب السمعي	٩	الأسلوب السمعي	١٠	الأسلوب السمعي	١١	الأسلوب السمعي	١٢	الأسلوب السمعي	١٣	الأسلوب السمعي	١٤	الأسلوب السمعي	١٥	الأسلوب السمعي	١٦	الأسلوب السمعي	١٧	الأسلوب السمعي	١٨	الأسلوب السمعي	١٩	الأسلوب السمعي	٢٠	الأسلوب السمعي	٢١	الأسلوب السمعي	٢٢	الأسلوب السمعي	٢٣	الأسلوب السمعي	٢٤	الأسلوب السمعي	٢٥	الأسلوب السمعي	٢٦	الأسلوب السمعي	٢٧	الأسلوب السمعي	٢٨	الأسلوب السمعي	٢٩	الأسلوب السمعي	٣٠	الأسلوب السمعي	٣١	الأسلوب السمعي	٣٢	الأسلوب السمعي	٣٣	الأسلوب السمعي	٣٤	الأسلوب السمعي	٣٥	الأسلوب السمعي	٣٦	الأسلوب السمعي	٣٧	الأسلوب السمعي	٣٨	الأسلوب السمعي	٣٩	الأسلوب السمعي	٤٠	الأسلوب السمعي	٤١	الأسلوب السمعي	٤٢	الأسلوب السمعي	٤٣	الأسلوب السمعي	٤٤	الأسلوب السمعي	٤٥	الأسلوب السمعي	٤٦	الأسلوب السمعي	٤٧	الأسلوب السمعي	٤٨	الأسلوب السمعي	٤٩	الأسلوب السمعي	٥٠	الأسلوب السمعي
١	٠.٢٦	٢	٠.٣١	٣	٠.٣٢	٤	٠.٣٦	٥	٠.٤٤	٦	٠.٣١	٧	٠.٣٦	٨	٠.٣٢	٩	٠.٣٦	١٠	٠.٣٥	١١	٠.٣٠	١٢	٠.٢٦	١٣	٠.٢٢	١٤	٠.٢٠	١٥	٠.١٨	١٦	٠.١٦	١٧	٠.١٤	١٨	٠.١٢	١٩	٠.١٠	٢٠	٠.٠٨	٢١	٠.٠٦	٢٢	٠.٠٤	٢٣	٠.٠٢	٢٤	٠.٠٠	٢٥	٠.٠٢	٢٦	٠.٠٤	٢٧	٠.٠٦	٢٨	٠.٠٨	٢٩	٠.١٠	٣٠	٠.١٢	٣١	٠.١٤	٣٢	٠.١٦	٣٣	٠.١٨	٣٤	٠.٢٠	٣٥	٠.٢٢	٣٦	٠.٢٤	٣٧	٠.٢٦	٣٨	٠.٢٨	٣٩	٠.٣٠	٤٠	٠.٣٢	٤١	٠.٣٤	٤٢	٠.٣٦	٤٣	٠.٣٨	٤٤	٠.٤٠	٤٥	٠.٤٢	٤٦	٠.٤٤	٤٧	٠.٤٦	٤٨	٠.٤٨	٤٩	٠.٥٠	٥٠	٠.٥٢	

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق تمتع المقياس بصدق مفرداته، حيث كانت معظم المفردات دالة عند مستوى ٠.٠٥، باستثناء المفردات: (١- ٤- ١٢- ١٤- ٢١- ٢٩) فكانت غير دالة، ليصبح إجمالي عدد مفردات المقياس الصالحة (٢٤) مفردة.

الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة الأسلوب الذي تنتمي إليه، ويبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه:

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة الأسلوب الذي تنتمي إليه (ن = ٥٠)

الأسلوب السمعي	٢	الأسلوب السمعي	٣	الأسلوب البصري	٤	الأسلوب البصري	٥	الأسلوب السمعي	٦	الأسلوب السمعي	٧	الأسلوب السمعي	٨	الأسلوب السمعي	٩	الأسلوب السمعي	١٠	الأسلوب السمعي	١١	الأسلوب السمعي	١٢	الأسلوب السمعي	١٣	الأسلوب السمعي	١٤	الأسلوب السمعي	١٥	الأسلوب السمعي	١٦	الأسلوب السمعي	١٧	الأسلوب السمعي	١٨	الأسلوب السمعي	١٩	الأسلوب السمعي	٢٠	الأسلوب السمعي	٢١	الأسلوب السمعي	٢٢	الأسلوب السمعي	٢٣	الأسلوب السمعي	٢٤	الأسلوب السمعي	٢٥	الأسلوب السمعي	٢٦	الأسلوب السمعي	٢٧	الأسلوب السمعي	٢٨	الأسلوب السمعي	٢٩	الأسلوب السمعي	٣٠	الأسلوب السمعي	٣١	الأسلوب السمعي	٣٢	الأسلوب السمعي	٣٣	الأسلوب السمعي	٣٤	الأسلوب السمعي	٣٥	الأسلوب السمعي	٣٦	الأسلوب السمعي	٣٧	الأسلوب السمعي	٣٨	الأسلوب السمعي	٣٩	الأسلوب السمعي	٤٠	الأسلوب السمعي	٤١	الأسلوب السمعي	٤٢	الأسلوب السمعي	٤٣	الأسلوب السمعي	٤٤	الأسلوب السمعي	٤٥	الأسلوب السمعي	٤٦	الأسلوب السمعي	٤٧	الأسلوب السمعي	٤٨	الأسلوب السمعي	٤٩	الأسلوب السمعي	٥٠	الأسلوب السمعي
٠.٥٣	٢٦	٠.٥٦	٢٢	٠.٤٩	١٧	٠.٥٤	١١	٠.٥٢	٧	٠.٥١	٢	٠.٤٤	٨	٠.٣٨	٣	٠.٦٠	٩	٠.٤٧	٥	٠.٦٢	١١	٠.٦٤	١٣	٠.٦٥	١٤	٠.٦٦	١٥	٠.٦٧	١٦	٠.٦٨	١٧	٠.٦٩	١٨	٠.٧٠	١٩	٠.٧١	٢٠	٠.٧٢	٢١	٠.٧٣	٢٢	٠.٧٤	٢٣	٠.٧٥	٢٤	٠.٧٦	٢٥	٠.٧٧	٢٦	٠.٧٨	٢٧	٠.٧٩	٢٨	٠.٨٠	٢٩	٠.٨١	٣٠	٠.٨٢	٣١	٠.٨٣	٣٢	٠.٨٤	٣٣	٠.٨٥	٣٤	٠.٨٦	٣٥	٠.٨٧	٣٦	٠.٨٨	٣٧	٠.٨٩	٣٨	٠.٩٠	٣٩	٠.٩١	٤٠	٠.٩٢	٤١	٠.٩٣	٤٢	٠.٩٤	٤٣	٠.٩٥	٤٤	٠.٩٦	٤٥	٠.٩٧	٤٦	٠.٩٨	٤٧	٠.٩٩	٤٨	١.٠٠	٤٩	١.٠١	٥٠	١.٠٢

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه المفردة دالة عند مستوى ٠.٠٠١، مما يشير لمتعة المقياس باتساق داخلي بين مفرداته.

الثبات: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرنباك Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لأسلوب التعلم السمعي المفضل (٠.٦٩) لعدد (٨) مفردات، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لأسلوب التعلم البصري المفضل (٠.٧١) لعدد (٨) مفردات، بينما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لأسلوب التعلم اللمسي المفضل (٠.٧٧) لعدد (٨) مفردات، كما

تراوحت قيم معامل الثبات للأساليب الثلاثة بعد حذف المفردة ما بين (٠.٦٣ : ٠.٦٩)، (٠.٦٥ : ٠.٧١)، (٠.٧٢ : ٠.٧٧) على الترتيب، مما يعكس الكفاءة السيكمترية للمقياس وصلاحيته، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٢٤) مفردة.

خطوات البحث:

- إعداد الإطار النظري وأدبيات الفقه السيكلوجي والصورة المبدئية للأدوات ذات الصلة بمتغيرات البحث. والتطبيق الأولي للأدوات، وذلك للتحقق من كفاءتها السيكمترية، وإعداد الصورة النهائية لأدوات البحث، بعد حذف المفردات التي اتضح عدم صلاحيتها وفقاً لنتائج الصدق والثبات.

- إجراء الدراسة الميدانية في المدارس عينة البحث، حيث تم التوجه لمسؤول الموهوبين في كل مدرسة، وسأله عن المتميزين والموهوبين في المجالات الثلاثة (الرياضية/الثقافية/الفنية الأدائية)، وتم الرجوع للسجلات في هذا الشأن، وسؤال بعض المعلمين بالمدرسة عن اسم الطالب وموهبته إن كان يعرفه للتأكد من تميز الطالب في مجال موهبته. وكان يتم استدعاء الطلاب في مكان واحد بكل مدرسة (معمل مناهل المعرفة، أو حجرة الحاسب، أو معمل العلوم، أو المكتبة)، حسب توفر المكان، وبمعاونة مسؤول الموهوبين ومسؤول مكان التطبيق؛ تم تطبيق أدوات البحث بصورة جماعية على طلاب كل مدرسة، وكان يقوم الباحث بسؤال الطالب عن موهبته للتأكد من تميزه فيما جاء من أجله، ومع مراجعة البيانات قبل مغادرة الطالب للمكان، حرصاً على عدم ترك بيان أو مفردة بدون إجابة.

- إدخال البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للإجابة عن فروض البحث. ثم إعداد جداول البيانات وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات ذات الصلة.

أسلوب التحليل الإحصائي:

لأن هدف البحث هو التوصل إلى العوامل المسهمة في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين المتميزين في الأنشطة التربوية بالمرحلة الإعدادية، وكذلك التوصل إلى نموذج متكامل يفسر العلاقات السببية بين متغيرات البحث، فقد تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، وأسلوب تحليل المسار Path-analysis عن طريق النمذجة بالمعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال برنامج (AMOS, V.24) وطريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood.

ولتعرف مدى مطابقة النموذج المفترض للعلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

بين متغيرات البحث مع البيانات المستخرجة من استجابات المشاركين تم الاستناد إلى مؤشرات حسن المطابقة Goodness Fit Indices التالية^(*): مؤشر قيمة χ^2 Chi-Square Ratio، ومؤشر حسن المطابقة Goodness fit index (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness fit index (AGFI)، ومؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)، ومؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI)، ومؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)، ومؤشر معيار معلومات أكايك The Akaike Information Criterion (AIC)، ومؤشر اتساق معيار معلومات أكايك Consistent Akaike Information Criterion (CAIC)، ومؤشر الصدق الزائف Except for a Constant Scale Factor (ECVI).

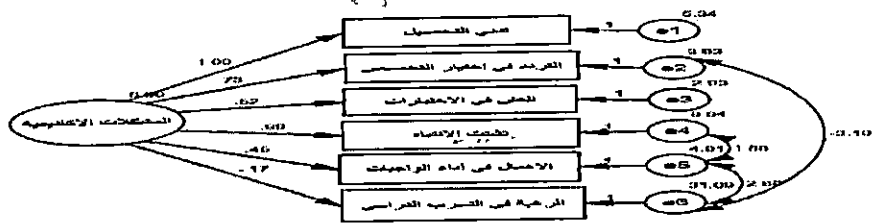
نتائج البحث:

انطلق البحث من هدفين رئيسين هما: تعرف العوامل المسهمة في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين والمتميزين في الأنشطة التربوية، وتعرف تأثير مشاركة الطلاب الصفية ونوعية أساليب تعلمهم المفضلة مع المساندة الاجتماعية من قبل المحيطين بهم في وجود المشكلات الأكاديمية أو الحد منها. ويعكس التحليل الإحصائي للبيانات النتائج التالية:

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول: "تسهم بعض العوامل في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين في المرحلة الإعدادية بدرجات متفاوتة".

للإجابة عن هذا الفرض؛ تم إخضاع درجات المشاركين للتحليل العاملي التوكيدي عن طريق النمذجة بالمعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال البرنامج الإحصائي (AMOS, V.24) وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood، والشكل التالي يبين طبيعة العلاقة بين المتغيرات:

(*) يكون النموذج المفترض متطابقاً مع النموذج المستخرج من بيانات المشاركين إذا كانت قيمة χ^2 غير دالة، وكانت قيمة CMIN/DF أقل من (3)، وتتراوح قيم مؤشرات حسن المطابقة (AGFI) ' (CFI) (GFI) ' ' (NFI) (RFI) بين (صفر: 1)، وكلما اقتربت القيم من (1) دل ذلك على المطابقة الجيدة، بينما تتراوح قيم مؤشر (RMSEA) بين (صفر: 0.1) وكلما اقتربت القيم من (صفر) دل ذلك على المطابقة الجيدة. وكلما كانت قيمة (AIC) و (CAIC) و (ECVI) أقل من قيمة النموذج المشبع دل ذلك على المطابقة الجيدة.



شكل (٤) نموذج العوامل المسهمة في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين

اتضح من الشكل السابق إسهام معظم العوامل بدرجة مقبولة في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة التالية:

- قيمة اختبار (كا^٢) Chi-Square Ratio: بلغت قيمته (٦.٦٨٠) عند درجات حرية (٦) وهي قيمة غير دالة إحصائياً حيث كان مقدار دلالتها ٠.٣٥١. وبلغت قيمة CMIN/DF = ١.١١٣

- قيم مؤشرات المطابقة: مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI)، وبلغت قيمها (٠.٩٨، ٠.٩٤، ١.٠٠٠، ٠.٩٧، ٠.٩١) على الترتيب.

- قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) وبلغت (٠.٠٣٠). ويوضح الجدول التالي الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية/Standardized Unstandardized Regression Weights للعامل الكامن (المشكلات الأكاديمية) على العوامل المستخرجة من بيانات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية.

جدول (١١) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة للعوامل المسهمة في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين (ن = ١٢٦)

النسبة الحرجة	الخطأ المعياري	الوزن الانحداري		البارامترات والعوامل
		غير المعيارية	المعيارية	
		١.٠٠٠	٠.٧٥١	انخفاض مستوى التحصيل <- المشكلات الأكاديمية
**٦.٥٠٦	٠.١١١	٠.٧٢٥	٠.٧٠٧	التردد في اختيار التخصص <- المشكلات الأكاديمية
**٥.٩٤٨	٠.٠٨٨	٠.٥٢٣	٠.٦٢٦	الغش في الاختبارات <- المشكلات الأكاديمية
**٦.١٦٤	٠.١٦١	٠.٩٩٠	٠.٦٥٨	تشتت الانتباه <- المشكلات الأكاديمية
**٤.٩٥٥	٠.١٠١	٠.٤٢٥	٠.٤٧٢	الإهمال في أداء الواجبات <- المشكلات الأكاديمية
٠.٧٥٦-	٠.٢٢٣	٠.١٦٩-	٠.٠٧٩-	الرغبة في التسرب الدراسي <- المشكلات الأكاديمية

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق تحقق صدق النموذج الخاص بالعوامل المسهمة في

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، حيث أشارت النتائج لتشبع العوامل المقاسة (انخفاض مستوى التحصيل، والتردد في اختيار التخصص، والغش في الاختبارات، وتشبت الانتباه، والإهمال في أداء الواجبات)، على العامل الكامن "المشكلات الأكاديمية" فبلغت قيم أوزانها الانحدارية المعيارية (٠.٧٥، ٠.٧١، ٠.٦٣، ٠.٦٦، ٠.٤٧) على الترتيب، بينما لم يتشبع عامل "الرغبة في التسرب الدراسي" على العامل الكامن، وكانت مؤشرات حسن المطابقة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ وذلك في ضوء قيمة النسبة الحرجة^(*).

كما اتضح أن عامل "انخفاض مستوى التحصيل" أكثر العوامل تشبعًا على العامل الكامن، وبالتالي بدأ أكثر إسهامًا في المشكلات الأكاديمية، يليه عامل "التردد في اختيار التخصص"، ثم عامل "تشبت الانتباه"، ثم عامل "الغش في الاختبارات"، بينما كان عامل "الإهمال في أداء الواجبات"، أقل العوامل إسهامًا في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين. في المقابل؛ لم يظهر أي إسهام لعامل "الرغبة في التسرب الدراسي" في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني: 'يختلف إسهام بعض العوامل في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين في المرحلة الإعدادية باختلاف نوع الموهبة (رياضية/ثقافية/فنية أدائية)'.
للإجابة عن هذا الفرض؛ تم إخضاع درجات الطلاب الموهوبين في كل مجال على حدة للتحليل العاملي التوكيدي عن طريق النمذجة بالمعادلات البنائية من خلال البرنامج الإحصائي (AMOS, V.24) وباستخدام طريقة أقصى احتمال. ويبين الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة للنماذج الثلاثة المستخرجة من بيانات الطلاب حسب نوع موهبتهم:

جدول (١٢) مؤشرات حسن المطابقة للنماذج الثلاثة حسب نوع الموهبة

(الرياضية/الثقافية/الفنية الأدائية)

المؤشرات	الرياضية ن= ٤١	الثقافية ن= ٤٤	الفنية الأدائية ن= ٤١
قيمة (كا) χ^2	٢.٦٧٩	٤.١٠٥	٣.٠٩٣
درجة الحرية (DF)	٤	٤	٤
مستوى الدلالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
CMIN/DF	٠.٦٧	١.٠٣	٠.٧٧
مؤشر (GFI)	٠.٩٨	٠.٩٧	٠.٩٨
مؤشر (AGFI)	٠.٨٨	٠.٨٥	٠.٨٨

(*) تُحسب قيمة النسبة الحرجة Critical Ratio من قسمة (الوزن الانحداري غير المعياري/الخطأ المعياري)، وتكون دالة عند مستوى ٠.٠٥ إذا كانت القيمة المقترنة تقع في المدى (١.٩٦ : ٢.٥٨)، وتكون دالة عند مستوى ٠.٠١ إذا كانت تلك القيمة < ٢.٥٨ .

د / محمد غازي الدسوقي

المؤشرات	الرياضية ن= ٤١	الثقافية ن= ٤٤	الفنية الأدائية ن= ٤١
مؤشر (CFI)	١.٠٠٠	١.٠٠٠	١.٠٠٠
مؤشر (NFI)	٠.٩٦	٠.٩٤	٠.٩٧
مؤشر (RFI)	٠.٨٥	٠.٧٨	٠.٨٩
مؤشر (RMSEA)	٠.٠٠٠	٠.٠٢٥	٠.٠٠٠

اتضح من الجدول السابق مطابقة النموذج المفترض لكل مجموعة الطلاب حسب نوع الموهبة (الرياضية/الثقافية/الفنية الأدائية) مع النموذج المستخرج من بيانات كل مجموعة، مما يشير إلى إسهام معظم هذه العوامل في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين.

ويوضح الجدول التالي الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة للعامل الكامن (المشكلات الأكاديمية) على العوامل المستخرجة من بيانات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية وفقاً لنوع الموهبة (الرياضية/الثقافية/الفنية الأدائية).

جدول (١٣) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة للعوامل المسهمة في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين (وفقاً لنوع الموهبة)

نوع الموهبة	البارامترات والعوامل	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
		غير المعيارية	المعيارية		
الموهبة الرياضية ن= ٤١	انخفاض مستوى التحصيل <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٦٨٢	١.٠٠٠		
	التردد في اختيار التخصص <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٧١٠	٠.٧٦٥	٠.٢٢٦	**٣.٢٨٠
	القبض في الاختبارات <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٦٩٥	٠.٦٦٠	٠.١٩٧	**٣.٢٤٧
	تشتت الانتباه <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٥٧٢	١.٠٠١	٠.٣٤٥	**٢.٨٩٨
	الإهمال في أداء الواجبات <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٥٠٧	٠.٦٢٣	٠.٢٣٩	**٢.٦٠٧
	الرغبة في التسرب الدراسي <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٠٨٢	٠.١٨٦	٠.٥٠٣	٠.٣٦٩
الموهبة الثقافية ن= ٤٤	انخفاض مستوى التحصيل <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٧٨٩	١.٠٠٠		
	التردد في اختيار التخصص <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٥٥٩	٠.٤٩١	٠.١٦٧	**٢.٩٣٧
	القبض في الاختبارات <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٤٤٣	٠.٤١٣	٠.١٧١	*٢.٤٢٠
	تشتت الانتباه <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٦٤٧	٠.٩٣٨	٠.٣٠٣	**٣.٠٩٤
	الإهمال في أداء الواجبات <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٢٢٩	٠.٢٠٥	٠.١٦٦	١.٢٣٥
	الرغبة في التسرب الدراسي <-- المشكلات الأكاديمية	٠.١٦٥	٠.٣٩١	٠.٨٤٩	٠.٤٦١
الموهبة الفنية الأدائية ن= ٤١	انخفاض مستوى التحصيل <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٨٤١	١.٠٠٠		
	التردد في اختيار التخصص <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٨١٧	٠.٧٨٦	٠.١٣٩	**٥.٦٥٧
	القبض في الاختبارات <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٧٠٠	٠.٤٢٦	٠.٠٩١	**٤.٦٩٢
	تشتت الانتباه <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٧٤٤	٠.٩٥٠	٠.١٩٠	**٥.١١٢
	الإهمال في أداء الواجبات <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٥٢٠	٠.٣٧٤	٠.١١٦	**٣.٢٣٣
	الرغبة في التسرب الدراسي <-- المشكلات الأكاديمية	٠.٥٠١	٠.٨٦٢	٠.٤١٢	-٢.٠٩٥

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

تتضح من الجدول السابق تباين إسهام العوامل في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية بتباين نوع الموهبة، وتحقق صدق النموذج الخاص بتلك العوامل المسهمة في المشكلات الأكاديمية للطلاب حسب نوع الموهبة.

- بالنسبة للطلاب ذوي الموهبة الرياضية: أشارت النتائج لتشبع العوامل المقاسة (انخفاض مستوى التحصيل، والتردد في اختيار التخصص، والغش في الاختبارات، وتشتت الانتباه، والإهمال في أداء الواجبات)، على العامل الكامن "المشكلات الأكاديمية" فبلغت قيم أوزانها الانحدارية المعيارية (٠.٦٨، ٠.٧١، ٠.٧٠، ٠.٥٧، ٠.٥١) على الترتيب، بينما لم يتشبع عامل "الرغبة في التسرب الدراسي" على العامل الكامن، وكانت مؤشرات حسن المطابقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ وذلك في ضوء قيمة النسبة الحرجة. وأظهرت النتائج أن عامل "التردد في اختيار التخصص" أكثر العوامل تشبعاً على العامل الكامن، وبالتالي بدا أكثر إسهاماً في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين رياضياً، يليه عامل "الغش في الاختبارات"، ثم عامل "انخفاض مستوى التحصيل"، ثم عامل "تشتت الانتباه"، بينما كان عامل "الإهمال في أداء الواجبات" أقل العوامل إسهاماً في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين رياضياً. في المقابل؛ لم يظهر أي إسهام لعامل "الرغبة في التسرب الدراسي" في المشكلات الأكاديمية لهؤلاء الطلاب.

- بالنسبة للطلاب ذوي الموهبة الثقافية: أشارت النتائج لتشبع العوامل المقاسة (انخفاض مستوى التحصيل، والتردد في اختيار التخصص، والغش في الاختبارات، وتشتت الانتباه)، على العامل الكامن "المشكلات الأكاديمية" فبلغت قيم أوزانها الانحدارية المعيارية (٠.٧٩، ٠.٥٦، ٠.٤٤، ٠.٦٥) على الترتيب، بينما لم يتشبع عاملي: "الإهمال في أداء الواجبات"، والرغبة في التسرب الدراسي" على العامل الكامن، وكانت مؤشرات حسن المطابقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠٥ وذلك في ضوء قيمة النسبة الحرجة. وأظهرت النتائج أن عامل "انخفاض مستوى التحصيل" أكثر العوامل تشبعاً على العامل الكامن، وبالتالي بدا أكثر إسهاماً في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين ثقافياً، يليه عامل "تشتت الانتباه"، ثم عامل "التردد في اختيار التخصص"، بينما كان عامل "الغش في الاختبارات"، أقل العوامل إسهاماً في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين ثقافياً. في المقابل؛ لم يظهر أي إسهام عاملي: "الإهمال في أداء الواجبات"، "الرغبة في التسرب الدراسي" في المشكلات الأكاديمية لهؤلاء الطلاب.

- بالنسبة للطلاب ذوي الموهبة الفنية الأدائية: أشارت النتائج لتشبع العوامل المقاسة

(انخفاض مستوى التحصيل، والتردد في اختيار التخصص، والغش في الاختبارات، وتشتت الانتباه، والإهمال في أداء الواجبات)، على العامل الكامن "المشكلات الأكاديمية" فبلغت قيم أوزانها الانحدارية المعيارية (٠.٨٤، ٠.٨٢، ٠.٧٠، ٠.٧٤، ٠.٥٢، -٠.٥١) على الترتيب، وكانت مؤشرات حسن المطابقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠٥ وذلك في ضوء قيمة النسبة الحرجة. وأظهرت النتائج أن عامل "انخفاض مستوى التحصيل" أكثر العوامل تشبهاً على العامل الكامن، وبالتالي بدأ أكثر إسهاماً في المشكلات الأكاديمية للطلاب ذوي الموهبة الفنية الأدائية، يليه عامل يليه عامل "التردد في اختيار التخصص"، ثم عامل "تشتت الانتباه"، ثم عامل "الغش في الاختبارات"، بينما كان عامل "الإهمال في أداء الواجبات" أقل العوامل إسهاماً في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين فينثاً وأدائياً. في المقابل؛ ظهر إسهام سلبي لعامل "الرغبة في التسرب الدراسي في المشكلات الأكاديمية لهؤلاء الطلاب الموهوبين.

مما سبق يتضح تباين إسهام العوامل في المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب الموهوبين والتميزين في الأنشطة التربوية بالمرحلة الإعدادية حسب نوع الموهبة، الأمر الذي يتطلب تدخلاً تربوياً مختلفاً لكل فئة من فئات الموهبة الثلاث.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث: "يختلف إسهام بعض العوامل في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين في المرحلة الإعدادية باختلاف نوع الطالب (ذكر/أنثى)".

للإجابة عن هذا الفرض؛ تم إخضاع درجات الطلاب الموهوبين الذكور والإناث كل على حدة لتحليل عاملي التوكيدي عن طريق النمذجة بالمعادلات البنائية من خلال البرنامج الإحصائي (AMOS, V.24) وباستخدام طريقة أقصى احتمال. ويبين الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة للنموذجين المستخرجين من بيانات الطلاب حسب نوع الطالب:

جدول (١٤) مؤشرات حسن المطابقة للنماذج الثلاثة حسب النوع (الذكور/الإناث)

المؤشرات	الذكور ن= ٥٨	الإناث ن= ٦٨
قيمة (كا) χ^2	١٠.٧٣٧	٤.١٧٨
درجة الحرية (DF)	٤	٤
مستوى الدلالة	دالة عند ٠.٠٥	غير دالة
CMIN/DF	٢.٦٨	١.٠٤
مؤشر (GFI)	٠.٩٤	٠.٩٨
مؤشر (AGFI)	٠.٦٩	٠.٨٩
مؤشر (CFI)	٠.٩٥	١.٠٠
مؤشر (NFI)	٠.٩٢	٠.٩٥
مؤشر (RFI)	٠.٧١	٠.٨٢
مؤشر (RMSEA)	٠.١٧٢	٠.٠٢٦

المساهمة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

اتضح من الجدول السابق مطابقة النموذج المفترض للطلاب والطالبات كل على حدة مع النموذج المستخرج من بيانات كل مجموعة، وإن كان النموذج المستخرج من بيانات الطلاب الذكور قد فشل في تحقيق مؤشرات حسن مطابقة جيدة، مما يشير إلى إسهام بعض العوامل في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين.

ويوضح الجدول التالي الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة للعامل الكامن (المشكلات الأكاديمية) على العوامل المستخرجة من بيانات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية وفقاً لنوع الطالب (ذكر/أنثى).

جدول (١٥) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة للعوامل المسهمة في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين وفقاً لنوع (ذكور/إناث)

نوع الموهبة	البارامترات والعوامل	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
		المعياري	غير المعياري		
الذكور ن=٥٨	انخفاض مستوى التحصيل -> المشكلات الأكاديمية	٠.٧٤٤	١.٠٠٠		
	التردد في اختيار التخصص -> المشكلات الأكاديمية	٠.٧٦٥	٠.٧١٣	٠.١٢٩	**٥.٥١٧
	الغش في الاختبارات -> المشكلات الأكاديمية	٠.٨٧٤	٠.٨٠٠	٠.١٣٢	**٩.٠٨٠
	نشئت الانتباه -> المشكلات الأكاديمية	٠.٦٤٢	٠.٧٨١	٠.١٧٠	**٤.٦٠٢
	الإهمال في أداء الواجبات -> المشكلات الأكاديمية	٠.٥٨١	٠.٥٧٣	٠.١٣٨	**٤.١٤٠
	الرغبة في التسرب الدراسي -> المشكلات الأكاديمية	٠.٢٦٨-	٠.٥٢١-	٠.٢٨٧	١.٨١٦-
الإناث ن=٦٨	انخفاض مستوى التحصيل -> المشكلات الأكاديمية	٠.٦٧٩	١.٠٠٠		
	التردد في اختيار التخصص -> المشكلات الأكاديمية	٠.٦٤٣	٠.٦٩٨	٠.٢٠٤	**٣.٤٢٠
	الغش في الاختبارات -> المشكلات الأكاديمية	٠.٢٢٣	٠.١٨٦	٠.١٢٥	١.٤٩١
	نشئت الانتباه -> المشكلات الأكاديمية	٠.٥٨٥	١.١٤٨	٠.٣٦٤	**٣.١٥٣
	الإهمال في أداء الواجبات -> المشكلات الأكاديمية	٠.٠٤٩	٠.٠٥٢	٠.١٦٦	٠.٣١٤
	الرغبة في التسرب الدراسي -> المشكلات الأكاديمية	٠.٤٨٢	١.٣٠٩	١.٨٦١	٠.٧٠٣

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق تباين إسهام العوامل في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية بتباين نوع الموهوب (ذكر/أنثى)، وتحقق صدق النموذج الخاص بتلك العوامل المسهمة في المشكلات الأكاديمية.

- بالنسبة للطلاب: أشارت النتائج لتشبع العوامل المقاسة (انخفاض مستوى التحصيل، والتردد في اختيار التخصص، والغش في الاختبارات، ونشئت الانتباه، والإهمال في أداء الواجبات)، على العامل الكامن "المشكلات الأكاديمية" فبلغت قيم أوزانها الانحدارية

المعيارية (٠.٧٤، ٠.٧٧، ٠.٨٧، ٠.٦٤، ٠.٥٨) على الترتيب، بينما لم يتشبع عامل "الرغبة في التسرب الدراسي" على العامل الكامن، وكانت مؤشرات حسن المطابقة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ وذلك في ضوء قيمة النسبة الحرجة. وأظهرت النتائج أن عامل "الغش في الاختبارات"، أكثر العوامل تشبعًا على العامل الكامن، وبالتالي بدا أكثر إسهامًا في المشكلات الأكاديمية للطلاب، يليه عامل "التردد في اختيار التخصص" ثم عامل "انخفاض مستوى التحصيل"، ثم عامل "تشتت الانتباه"، بينما كان عامل "الإهمال في أداء الواجبات" أقل العوامل إسهامًا في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين. في المقابل؛ لم يظهر أي إسهام لعامل "الرغبة في التسرب الدراسي" في المشكلات الأكاديمية لهؤلاء الطلاب.

- بالنسبة للطالبات: أشارت النتائج لتشبع العوامل المقاسة (انخفاض مستوى التحصيل، والتردد في اختيار التخصص، وتشتت الانتباه)، على العامل الكامن "المشكلات الأكاديمية" فبلغت قيم أوزانها الاتحداية المعيارية (٠.٦٨، ٠.٦٤، ٠.٥٩) على الترتيب، بينما لم يتشبع عوامل: "الغش في الاختبارات"، و"الإهمال في أداء الواجبات"، والرغبة في التسرب الدراسي" على العامل الكامن، وكانت مؤشرات حسن المطابقة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠٥ وذلك في ضوء قيمة النسبة الحرجة. وأظهرت النتائج أن عامل "انخفاض مستوى التحصيل" أكثر العوامل تشبعًا على العامل الكامن، وبالتالي بدا أكثر إسهامًا في المشكلات الأكاديمية للطالبات، يليه عامل "التردد في اختيار التخصص"، بينما كان عامل "تشتت الانتباه" أقل العوامل إسهامًا في المشكلات الأكاديمية للطالبات. في المقابل؛ لم يظهر أي إسهام لعوامل: "الغش في الاختبارات"، و"الإهمال في أداء الواجبات"، والرغبة في التسرب الدراسي" في المشكلات الأكاديمية للطالبات.

مما سبق يتضح تبين إسهام العوامل في المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب الموهوبين والتميزين في الأنشطة التربوية بالمرحلة الإعدادية حسب نوع الموهوب (ذكر/أنثى)، الأمر الذي يتطلب تدخلاً تربوياً مختلفاً لكل فئة منهما.

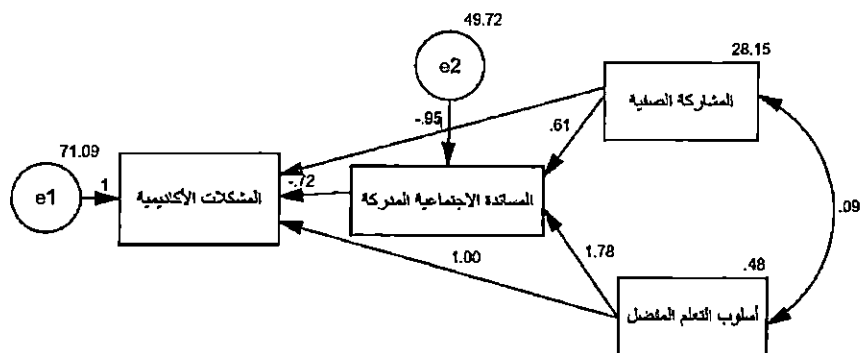
نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع:

توجد مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح للعلاقة بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل كمتغيرين مستقلين، والمساندة الاجتماعية المدركة كمتغير وسيط، والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية كمتغير تابع.

للتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم إخضاع درجات المشاركين في متغيرات:

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

المشكلات الأكاديمية (Academic Problems)، والمساندة الاجتماعية المدركة (Perceived Social Support)، والمشاركة الصفية (Classroom Participation)، وأسلوب التعلم المفضل^(*) (Preference Learning Style) لتحليل المسار Path-analysis عن طريق البرنامج الإحصائي (AMOS, V.24)، وتم اختبار النموذج السببي المفترض للعلاقة بين تلك المتغيرات؛ حيث أسفر اختبار النموذج الأولي وفقاً لفرض البحث عن التوصل لأفضل نموذج لتحليل المسار لدى عينة البحث (١٢٦) طالباً وطالبة، وقد فر هذا النموذج مؤشرات حسن مطابقة جيدة بعد إجراء مؤشرات التعديل المناسبة، ويمكن توضيح هذا النموذج السببي المفترض من خلال الشكل التالي:



شكل (٥) النموذج السببي المفسر للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة

على المشكلات الأكاديمية كمتغير تابع (ن = ١٢٦)

وقد حقق هذا النموذج مؤشرات تدل على حسن المطابقة للبيانات المستخرجة بين متغيرات البحث، وهو ما تعكسه المؤشرات التالية:

- قيمة اختبار (كا^٢) Chi-Square Ratio: بلغت قيمته (٠.٣٥٧) عند درجات حرية (١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً حيث كان مقدار دلالتها ٠.٠٥٠. وبلغت قيمة CMIN/DF = ٠.٣٥٧ =

(*) تم الاعتماد على أسلوب تعلم مفضل واحد لكل طالب، والذي حصل فيه على أعلى درجة من بين أساليب التعلم الثلاثة (البصري، والسمعي، واللمسي الحركي)، حيث أن لكل طالب أسلوب تعلم يميزه عن غيره، وستكون أساليب التعلم المفضلة الثلاثة متضمنة بالنموذج في الفرضين الخامس والسادس، وذلك لأن المقارنات تتم بين الطلاب حسب نوع الموهبة والنوع الاجتماعي (ذكور/أنثى).

- قيم مؤشرات المطابقة: مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI)، وبلغت قيمها (٠.٩٨٣، ٠.٩٩٧، ١.٠٠٠، ٠.٩٨٦، ٠.٩٩٩) على الترتيب، وجميعها قيم تشير لحسن المطابقة.

- قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) وبلغت (٠.٠٠٠)، وهي قيمة تشير لحسن وتمام المطابقة.

- قيم مؤشرات الافتقار: مؤشر معيار معلومات أكايك (AIC)، بلغت (١٨.٣٥٧) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشيع والتي بلغت (٢٠.٠٠٠)، ومؤشر اتساق معيار معلومات أكايك (CAIC)، بلغت (٥٢.٨٨٣) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشيع والتي بلغت (٥٨.٣٦٣)، ومؤشر الصدق الزائف (ECVI)، بلغت قيمته (٠.١٤٧) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشيع والتي بلغت (٠.١٦٠).

يتضح مما سبق ملاءمة (حسن مطابقة) تحليل المسار مع بيانات المشاركين من الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، ويعد هذا النموذج أفضل نموذج أمكن استخراجه من البيانات، حيث كانت قيمة كاي^٢ لنموذج تحليل المسار = (٠.٣٥٧) عند درجات حرية = (١)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، وكانت مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المستخرج من درجات المشاركين عينة البحث في المستوى المقبول، حيث تراوحت بين (٠.٩٨ : ١.٠٠)، وكانت قيم مؤشرات الافتقار أقل من قيم النموذج المشيع، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج، ويمكن توضيح معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس وقيم النسبة الحرجة بين متغيرات البحث من خلال الجدول التالي:

جدول (١٦) معادلات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس لتأثير المتغيرات

المستقلة على المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين كمتغير تابع (N=١٢٦)

المتغيرات واتجاه التأثير	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
	المعياري	غير المعياري		
المشاركة الصفية <- المساعدة الاجتماعية	٠.٤١٣	٠.٦١٣	٠.١١٩	**٥.١٥٩
أسلوب التعلم المفضل <- المساعدة الاجتماعية	٠.١٥٧	١.٧٨٠	٠.٩٠٩	*١.٩٦٠
المساعدة الاجتماعية <- المشكلات الأكاديمية	-٠.٤٦٢	-٠.٧٢٢	٠.١٠٥	**٦.٨٥٧
المشاركة الصفية <- المشكلات الأكاديمية	-٠.٤٠٩	-٠.٩٤٨	٠.١٥٦	**٦.٠٦٤
أسلوب التعلم المفضل <- المشكلات الأكاديمية	٠.٠٥٦	١.٠٠٠		

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥ (***) دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق أنه يمكن نمذجة العلاقات السببية بين المشكلات الأكاديمية

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

كمتغير تابع، والمساندة الاجتماعية المدركة كمتغير وسيط، والمشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل كمتغيرين مستقلين، حيث أمكن التوصل لنموذج سببي يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات المستقلة في المشكلات الأكاديمية من خلال المساندة الاجتماعية المدركة كمتغير الوسيط ويفسر العلاقات فيما بينها، وأظهرت النتائج ما يلي:

- وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ للمشاركة الصفية في المساندة الاجتماعية المدركة بمقدار (٠.٤١)، حيث بلغت قيمة النسبة الحرجة (٥.١٦).
- وجود تأثير موجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ لأسلوب التعلم المفضل في المساندة الاجتماعية المدركة بمقدار (٠.١٦)، حيث بلغت قيمة النسبة الحرجة (١.٩٦).
- وجود تأثير سالب ودال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ للمساندة الاجتماعية المدركة في المشكلات الأكاديمية بمقدار (٠.٤٦)، حيث بلغت قيمة النسبة الحرجة (-٦.٨٦).
- وجود تأثير سالب ودال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ للمشاركة الصفية في المشكلات الأكاديمية بمقدار (٠.٤١)، حيث بلغت قيمة النسبة الحرجة (-٦.٠٨).
- عدم وجود تأثير دال إحصائياً لأسلوب التعلم المفضل في المشكلات الأكاديمية.

ويمكن صياغة معادلات المسار للعلاقات التي يتضمنها نموذج تحليل المسار كما يلي:

المساندة الاجتماعية المدركة = (٠.٤١) المشاركة الصفية + (٠.١٦) أسلوب التعلم المفضل
 المشكلات الأكاديمية (*) = - (٠.٤٦) المساندة الاجتماعية المدركة - (٠.٤١) المشاركة الصفية
 وتشير معادلات تحليل المسار السابقة إلى تحقق صحة الفرض الرابع بوجود مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح للعلاقة بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل كمتغيرين مستقلين، والمساندة الاجتماعية المدركة كمتغير وسيط، والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين كمتغير تابع.

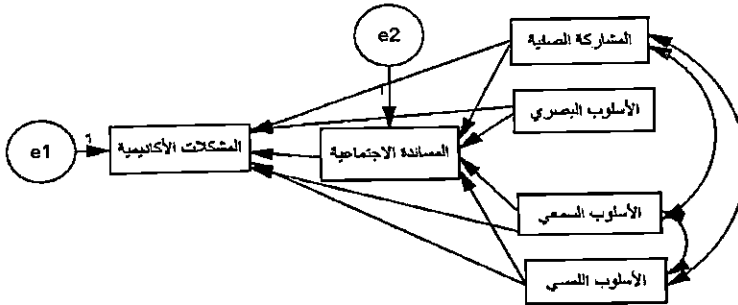
نتائج التحقق من صحة الفرضين الخامس والسادس:

الفرض الخامس: 'يختلف نموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقة بين المشاركة الصفية وأساليب التعلم المفضلة (بصري/ سمعي/ لمسي حركي) كمتغيرات مستقلة، والمساندة الاجتماعية المدركة كمتغير وسيط، والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية كمتغير تابع تبعاً لاختلاف نوع الموهبة (الرياضية/ الثقافية/ الفنية الأدائية)'.
 الفرض السادس: 'يختلف نموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقة بين المشاركة الصفية وأساليب التعلم المفضلة (بصري/ سمعي/ لمسي حركي) كمتغيرات مستقلة، والمساندة

(*) تعني الإشارة السالبة في معادلة تحليل المسار أنه كلما قلت المساندة الاجتماعية من قبل المحيطين بالطالب الموهوب وانخفضت مشاركته الصفية زادت مشكلاته الأكاديمية.

الاجتماعية المدركة كمتغير وسيط، والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهبين بالمرحلة الإعدادية كمتغير تابع تبعاً لاختلاف النوع (الذكور/ الإناث)."

للتحقق من صحة هذين الفرضين؛ تم بناء نموذج تحليل مسار Path-analysis مستخرج عبر مجموعات البحث (الموهبة الرياضية/الموهبة الثقافية/الموهبة الفنية الأدائية)، و(الذكور/الإناث) مع وجود حرية في تقدير التشعبات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة (النموذج الأول)، وتم بناء نموذج آخر عبر مجموعات البحث (الموهبة الرياضية/الموهبة الثقافية/الموهبة الفنية الأدائية)، و(الذكور/الإناث) مع فرض قيد تساوي قيم التشعبات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة، وبحث مدى اختلاف النموذج الأول عن النموذج الثاني، وذلك من خلال تقدير البيانات للمشاركين حسب نوع الموهبة (الرياضية/ الثقافية/ الفنية الأدائية) وحسب نوع الطالب (ذكر/أنثى) في المشكلات الأكاديمية (متغير تابع)، والمساندة الاجتماعية المدركة (متغير وسيط)، والمشاركة الصفية، وأساليب التعلم المفضلة "البصري/ السمعي/ اللمسي الحركي" (متغيرات مستقلة)، وفقاً للنموذج المفترض الذي يعرضه الشكل التالي:



شكل (٦) النموذج السببي المفسر لتأثيرات المتغيرات المستقلة على المشكلات الأكاديمية كمتغير تابع وفقاً لمتغيري نوع الموهبة (رياضية/ثقافية/فنية أدائية)، والنوع (ذكور/إناث) باستخدام تحليل المسار وفق النموذج المفترض في شكل (٦) وعن طريق البرنامج الإحصائي (AMOS, V.24)، تم التوصل إلى مؤشرات حسن المطابقة للنموذجين، النموذج الأول: ويكون متضمناً لوجود حرية في تقدير التشعبات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة، أما النموذج الثاني: وتم تقديره عبر ذات المجموعتين مع فرض تساوي قيم التشعبات (معاملات الانحدار) لكل مجموعة وذلك وفقاً لمتغيري: نوع الموهبة (رياضية/ثقافية/فنية أدائية)، والنوع (ذكور/إناث)، والتي يوضحها الجدول التالي:

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

جدول (١٧) مؤشرات حسن المطابقة بين النموذجين عبر مجموعتي البحث

المؤشرات	النموذج ١	النموذج ٢	النوع (ذكور/إناث)
قيمة χ^2 (كا ^٢)	٦.١٩٨	٣٢.٨٩٨	النموذج ١ النموذج ٢
درجة الحرية (DF)	٩	٢٧	١٥ ٦
مستوى الدلالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
CMIN/DF	٠.٦٩	١.٢٢	١.٦٣
مؤشر (GFI)	٠.٩٨	٠.٩٢	٠.٩٤
مؤشر (AGFI)	٠.٨٩	٠.٨٢	٠.٨٣
مؤشر (CFI)	١.٠٠٠	٠.٩٦	١.٠٠٠
مؤشر (NFI)	٠.٩٧	٠.٨٤	٠.٩٠
مؤشر (RFI)	٠.٨٥	٠.٧٣	٠.٨٠
مؤشر (RMSEA)	٠.٠٠٠	٠.٠٤٢	٠.٠٧١
مؤشر (AIC)	١١٤.١٩٨	١٠٤.٨٩٨	٧٨.٣٩٣ ٧٨.٥٥٧
قيمة النموذج المشبع	١٢٦.٠٠٠	٨٤.٠٠٠	
مؤشر (ECVI)	٠.٩٢٨	٠.٨٥٣	٠.٦٣٢ ٠.٦٣٤
قيمة النموذج المشبع	١.٠٢٤	٠.٦٧٧	
التغير في قيمتي كا ^٢	٢٦.٧٠	١٧.٨٤	
مستوى الدلالة لـ: كا ^٢	غير دالة	دالة عند ٠.٠٥	

انضح من الجدول السابق ما يلي:

بالنسبة للفرض الخامس والخاص بنموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقة بين المشاركة الصفية وأساليب التعلم المفضلة (بصري/ سمعي/ لمسي حركي) كمتغيرات مستقلة، والمساندة الاجتماعية المدركة كمتغير وسيط، والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية كمتغير تابع تبعاً لاختلاف نوع الموهبة:

- أظهرت النتائج أن مؤشرات النموذج الأول (تقدير معاملات الانحدار بشكل حر عبر مجموعات البحث "الرياضية/ الثقافية/ الفنية الأدائية") جاءت كما يلي: (قيمة كا^٢ للنموذج = ٦.١٩٨ عند درجة حرية ٩، وهي غير دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة كا^٢ إلى درجة الحرية = ٠.٦٩، وتراوحت قيم مؤشرات حسن المطابقة ما بين ٠.٨٥ : ١.٠٠، وكانت قيمة RMSEA = ٠.٠٠٠، وكانت قيم مؤشرات الافتقار أقل من قيم النموذج المشبع) مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج.

- أن مؤشرات النموذج الثاني (تساوي قيم معاملات الانحدار عبر مجموعات البحث "الرياضية/ الثقافية/ الفنية الأدائية") جاءت كما يلي: (قيمة كا^٢ للنموذج = ٣٢.٨٩٨ عند درجة حرية ٢٧، وهي غير دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة كا^٢ إلى درجة الحرية =

١.٢٢، وتراوح قيم مؤشرات حسن المطابقة ما بين ٠.٧٣ : ٠.٩٦، وكانت قيمة $RMSEA = ٠.٠٤٢$ ، وكانت قيم مؤشرات الافتقار أقل من قيم النموذج المشبع مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج.

- لمعرفة هل يختلف النموذج الأول عن النموذج الثاني تم حساب التغير^(٩) في قيمتي χ^2 بين النموذجين، وبلغت قيمة المستخرج من الفرق بين القيمتين (٢٦.٧٠)، وذلك عند درجة حرية (١٨)، وهذه القيمة غير دالة، الأمر الذي يشير لعدم اختلاف النموذج عبر مجموعات البحث (الرياضية/ الثقافية/ الفنية الأدائية).

بالنسبة للفرض السادس والخاص بنموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقة بين المشاركة الصفية وأساليب التعلم المفضلة (بصري/ سمعي/ لمسي حركي) كمتغيرات مستقلة، والمساندة الاجتماعية المدركة كمتغير وسطي، والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية كمتغير تابع تبعًا لاختلاف نوع الطالب (ذكر/ أنثى):

- أظهرت النتائج أن مؤشرات النموذج الأول (تقدير معاملات الانحدار بشكل حر عبر مجموعات البحث "الرياضية/ الثقافية/ الفنية الأدائية") جاءت كما يلي: (قيمة χ^2 للنموذج = ٦.٥٥٧ عند درجة حرية ٦، وهي غير دالة إحصائيًا، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجة الحرية = ١.٠٩، وتراوح قيم مؤشرات حسن المطابقة ما بين ٠.٨٧ : ١.٠٠، وكانت قيمة $RMSEA = ٠.٠٢٧$ ، وكانت قيم مؤشرات الافتقار أقل من قيم النموذج المشبع مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج.

- أن مؤشرات النموذج الثاني (تساوي قيم معاملات الانحدار عبر مجموعات البحث "الرياضية/ الثقافية/ الفنية الأدائية") جاءت كما يلي: (قيمة χ^2 للنموذج = ٢٤.٣٩٣ عند درجة حرية ١٥، وهي غير دالة إحصائيًا، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجة الحرية = ١.٦٣، وتراوح قيم مؤشرات حسن المطابقة ما بين ٠.٨٠ : ٠.٩٦، وكانت قيمة $RMSEA = ٠.٠٧١$ ، وكانت قيم مؤشرات الافتقار أقل من قيم النموذج المشبع مما يدل على وجود مطابقة مقبولة للنموذج.

(٩) تم حساب التغير في قيمة χ^2 من خلال حساب الفرق بين قيمة χ^2 لكل من النموذج الأول والثاني وذلك من خلال قيمة درجة الحرية للفرق بين الدرجتين (٢٧ - ٩ = ١٨)، و (١٥ - ٦ = ٩). وقيمة χ^2 الجدولية دالة عند مستوى ٠.٠٥ عند درجة حرية (١٨) = (٢٨.٨٦٩)، ودرجة حرية (٩) = (١٦.٩١٩)، ودالة عند مستوى ٠.٠١ عند درجة حرية (١٨) = (٣٤.٨٠٥)، ودرجة حرية (٩) = (٢١.٦٦٦) (في: عزت عبد الحميد حسن (٢٠١٦). الإحصاء النفسي والتربوي. القاهرة: دار الفكر العربي. ص ٥٦٠).

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

- لمعرفة هل يختلف النموذج الأول عن النموذج الثاني، تم حساب التغير في قيمتي ك^٢ بين النموذجين، وبلغت قيمة المستخرج من الفرق بين القيمتين (١٧.٨٤)، وذلك عند درجة حرية (٩)، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٠٥، وهي أكبر من قيمة ك^٢ الجدولية. وكان هذا الاختلاف لصالح النموذج الأول؛ فقد كانت مؤشرات حسن المطابقة في هذا النموذج أفضل من مثيلاتها في النموذج الثاني، الأمر الذي يشير لاختلاف النموذج عبر مجموعتي البحث (الذكور/الإناث).

مناقشة وتفسير النتائج:

بالنسبة للفروض الثلاثة الأولى (الأول والثاني والثالث):

تختبر هذه الفروض العوامل التي يمكن أن تسهم في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، وتسعى لتعرف مدى تباين إسهام تلك العوامل في هذه المشكلات وفقاً لتباين مجال موهبة الطالب أو نوعه الاجتماعي.

ولأن بعض الطلاب الموهوبين يواجهون مشكلات متعددة ومتنوعة تؤثر في مسيرتهم التعليمية، وتعيق فاعلية تعلمهم، وتقدم موهبتهم، فإن تعرف تلك المشكلات ومحاولة اقتراح مزيد من برامج التدخل من شأنه الحد من تأثير تلك المشكلات على إنجاز الطلاب الأكاديمي وتعزيز موهبتهم. وقد أشارت نتائج بعض البحوث (شفاء بافقيه واتفاق السقاف، ٢٠١١؛ أطاف الأشول؛ ٢٠١٣) أن المشكلات الأكاديمية من أبرز المشكلات التي يعاني منها الطالب الموهوب، وأنها تؤثر في إنتاجيتهم التعليمية.

وأظهرت نتائج البحث الحالي تحقق صحة الفرض الأول بوجود عوامل تسهم في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، وبيّنت أن مشكلة انخفاض مستوى التحصيل الأكثر إسهاماً في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين والتميزين في الأنشطة التربوية بالمرحلة الإعدادية، وربما كان السبب في ذلك هو انشغال الطالب بالأنشطة خلال فترة تواجده بالمدرسة، وتركه للحصص الدراسية، لا سيما تلك الأنشطة التي تتطلب وقتاً من الطالب لالتهاء من تنفيذ النشاط، مثل: الأشغال الفنية والرسم والنحت، والأنشطة الموسيقية والمسرحية، أو المشاركة في الأنشطة الرياضية والتدريبات البدنية داخل المدرسة أو خارجها، بسبب الاستعداد للمشاركة في البطولات سواء بين المدارس أو بين المراكز الثقافية والاجتماعية والأندية الرياضية التي ترعى مثل هذه البطولات، والتي غالباً ما تكون خلال العام الدراسي. وقد يترتب على ذلك ترك الطالب للحصص الدراسية لفترات مما يؤثر على تحصيله الدراسي.

وأرجع Çakır, (2014) هذه المشكلة ربما لانخفاض كفاءة الطالب الذاتية، وتوجهه السلبي نحو المدرسة، وافتقاره إلى مهارات التنظيم الذاتي، وبين صلاح الدين عطا الله (٢٠٠٨) أن ١٥% من بين الموهوبين هم منخفضي التحصيل. بينما أشارت سلفيا ريم (٢٠١٢)؛ Sampson, (2013) إلى أن عدم إتمام الواجبات، وتشتت الانتباه وفرط النشاط، والإهمال أعراضاً تؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل للطلاب الموهوبين، وربما تسربهم من المدرسة.

كما أظهرت النتائج أن مشكلة التردد في اختيار التخصص الدراسي فيما بعد من العوامل التي تسهم في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين، فقد يكون لطبيعة الموهبة أو النشاط الذي يمارسه الطالب دور في التأثير على أفكاره، والتردد في اختيار تخصص ما يلتحق به بعد المرحلة الإعدادية، لاسيما وأن معظم أولياء الأمور ربما يوجهون أبناءهم لتخصصات معينة بعد تلك المرحلة. وقد أشار Zivoder, (2013) إلى أن الطلاب يعتبرون أن التخصص له صلة كبيرة بحياتهم المستقبلية، وأن له تأثير كبير على نجاحهم في الحياة.

وكانت مشكلة تشتت الانتباه من العوامل المنبئة بالمشكلات الأكاديمية، فقد ينشغل الطالب بالنشاط الذي يمارسه أو الأمور المتعلقة به خلال حضوره الحصة الدراسية، وقد يدفع ذلك الطالب للغش في الاختبارات، والتي تعد من المشكلات التي تسهم في تزايد المشكلات الأكاديمية للطلاب، وقد بيّنت حنان مدبولي (٢٠١٢) أن مشكلة الاختبارات تحتل المرتبة الثانية بين مشكلات الطلاب الأكاديمية. وتأتي مشكلة الإهمال في أداء الواجبات في المرتبة الأخيرة لهذه المشكلات، وربما كان ذلك راجعاً لكثافة الطلاب المرتفعة في الفصول، وبالتالي لا يمكن للمعلم متابعة أداء الطلاب للواجبات، ولهذا غدت هذه المشكلة لا تمثل أهمية للطلاب، فأهملوا أداء الواجبات ولم ينظروا إليها على أنها تمثل مشكلة.

في المقابل؛ بيّنت نتائج البحث الحالي أن رغبة الطالب في التسرب الدراسي لم يكن لها دور في المشكلات الأكاديمية، فربما ارتبط بعوامل أخرى قد تكون من خارج المدرسة، أو من الأسرة، ولهذا لم يكن للرغبة في التسرب إسهام واضح في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين على الأقل من وجهة نظرهم.

ودعمت نتائج البحوث السابقة ما كشفت عنه نتائج البحث الحالي، فبيّنت نتائج دراسات: Tannenbaum, (2000); Chan, (2003); Ivcevic, (2017)؛ الطاف الأشول (٢٠١٣) أن الطلاب الموهوبين يواجهون مشكلات عديدة كإنخفاض الأداء المدرسي، وضعف الاهتمام بالمشاركة الصفية، ومشكلات التكيف الأكاديمي، والإهمال في أداء الواجبات،

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

والهروب من المدرسة أو تركها نهائياً، وعدم الرغبة في استكمال الدراسة. وأشار Tortop, (2015) إلى أن انخفاض التحصيل ينتشر بين الطلاب الموهوبين بدرجة أكثر من أقرانهم العاديين. وبيّنت سعيدة عطار (٢٠١٢) أن إهمال ما يتميز به الموهوبون من قدرات قد يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي، وظهور المشكلات الأكاديمية.

وكشفت نتائج البحث الحالي عن تحقق صحة الفرض الثاني بوجود اختلاف في العوامل المسهمة في المشكلات الأكاديمية وفقاً لنوع موهبة الطالب، فقد كان عامل التردد في اختيار التخصص هو الأكثر إسهاماً في المشكلات الأكاديمية للموهوبين رياضياً، وربما كان ذلك راجعاً لطبيعة موهبة الطالب، فالموهوب رياضياً قد يواجه مشكلة اختيار التخصص في المستقبل عند الالتحاق بالمرحلة الثانوية، فهذه الموهبة تتطلب مزاولة مستمرة للنشاط، وغالباً ما تتم بشكل يومي وفي أماكن خارج سور المدرسة، ولذلك يشعر الموهوب رياضياً بالحيرة والتردد، هل يلتحق بالثانوية العامة أم الثانوية الفنية، وأي منها سيتيح له فرصة التفرغ لمزاولة موهبته. بينما كان عامل انخفاض مستوى التحصيل هو الأكثر إسهاماً في هذه المشكلات للموهوبين ثقافياً والموهوبين فنياً وأدائياً، وربما كان ذلك راجعاً لطبيعة الموهبة الثقافية والفنية والتي تتطلب وقتاً لتكرار النشاط وحفظه عدة مرات، أو أدائه سواء داخل المدرسة أو خارجها، وبالتالي لا توجد فرصة للطلاب لاستذكار دروسه اليومية، وتقل فرص تحصيله للمقررات الدراسية، وبالتالي ينخفض تحصيله الدراسي، وربما كان تدني الحافز والدافع لمتابعة الدراسة لدى الطلاب أحد أسباب انخفاض التحصيل، لاسيما أن معظم النماذج المقدمة للمراقبين في المجتمع بشكل عام ليست من العلماء المتخصصين في العلوم الطبيعية، بل معظمهم من المتميزين في الألعاب الرياضية والفنون الأدائية. في المقابل؛ كان عامل الإهمال في أداء الواجبات هو العامل الأقل إسهاماً في المشكلات الأكاديمية للموهوبين رياضياً وفنياً، وربما يعود ذلك لكون هذه المواهب تتطلب جهداً بدنياً وذهنياً من الطالب، كما تستحوذ على معظم وقته لأدائها، والانشغال بالانتهاء منها دون الاهتمام بالواجبات المدرسية، لاسيما وأن استمرارية موهبته مرتبطة بإنجاز أنشطتها في الوقت المحدد، حتى يتمكن من مزاولة أنشطة أخرى تحسن من هذه الموهبة. بينما كان عامل الغش في الاختبارات هو العامل الأقل إسهاماً في تلك المشكلات لدى الموهوبين ثقافياً، وربما كان ذلك راجعاً لكون الموهوبين ثقافياً أسعد حظاً من غيرهم لاقتران بعض جوانب الموهبة الثقافية بالأدب والشعر وغيرها من المجالات التي قد تكون ضمن موضوعات المنهج الدراسي، فلا يعينهم الغش في الاختبارات مقارنة بغيرهم.

وأظهرت نتائج البحث أيضاً تحقق صحة الفرض الثالث بشأن تباين العوامل المسهمة في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين والطلاب الموهوبات، حيث كان الغش في الاختبارات هو العامل الأكثر إسهاماً في مشكلات الطلاب الأكاديمية، بينما كان انخفاض مستوى التحصيل هو الأكثر إسهاماً في مشكلات الطالبات الأكاديمية، وربما كان لطبيعة الذكور المندفعة والمتهورة في هذه المرحلة النمائية (المراهقة المبكرة) ما يدفعهم لمحاولات الغش المتكررة، والتي تجعلهم عرضة للرسوب أو الفشل. في هذا السياق؛ أشارت (Blaas, 2014) إلى وجود علاقة بين انخفاض مستوى التحصيل والحالة الاجتماعية والنفسية للطلاب الموهوبين، وأن انخفاض مستوى التحصيل ربما يعود لعوامل داخل الشخص كنقص قدراته واهتماماته وخوفه من الفشل، كما أنه قد يرتبط بشكل كبير بالعوامل الخارجية التي تعود للأسرة والمدرسة.

كما أظهرت النتائج أن الإهمال في أداء الواجبات كان العامل الأقل إسهاماً في مشكلات الطلاب الأكاديمية، بينما كان تشتت الانتباه هو العامل الأقل إسهاماً في مشكلات الطالبات الأكاديمية، وربما كان لطبيعة المراهقين الفوضوية ما جعل عدم أداء الواجبات لا تشكل مشكلة بالنسبة للذكور الموهوبين، وقد يكون الرغبة في الإنجاز أحد العوامل التي جعلت تشتت الانتباه لا يشكل مشكلة بالنسبة للطالبات. وبين (Manning, 2006) أن أي مهام يقوم بها الموهوب قد لا تكتمل بسبب اهتمامات الطالب المتنوعة، وعدم قدرته على تحديد الموضوع بدقة، كما أن بعض عادات أداء الواجبات تجعل الطالب يشعر بمعرفة لها بالفعل، لكنه لا يشعر بحاجة إلى أدائها، وربما شعوره بعدم ملائمة تلك الواجبات لاحتياجاته، ويحتمل أن يقوده تصوره عن اتجاه الآخرين نحوه ويدافع الخوف من الفشل إلى عدم إنهاء الواجبات والتسويق وضعف أدائه التحصيلي بشكل عام. وهذه النتائج بحاجة لمزيد من البحوث المستقبلية لدعمها أو دحضها.

بالنسبة للفروض الثلاثة الأخيرة (الرابع والخامس والسادس):

يعد التواصل الاجتماعي الإلكتروني جزءاً لا مفر منه في المجتمع الإنساني، وتلاحظ في هذه الآونة تزايد استخدام التكنولوجيا في حقل التعليم من قبل المعلمين والطلاب، حيث يمضي الطلاب وقتاً طويلاً في المشاركة بمواقع الشبكات الاجتماعية عبر الإنترنت (Wanpen, 2013, 334)، وقد يترتب على ذلك تعرض هؤلاء الطلاب لبعض المشكلات التي تؤثر بالسلب على عملية التعلم ومشاركتهم الصفية داخل الفصل.

وسعى البحث الحالي من خلال فروضه الثلاثة الأخيرة (الرابع والخامس والسادس)

إلى محاولة التوصل إلى نموذج يفسر العلاقات السببية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المشاركة الصفية للطالب الموهوب وأسلوب تعلمه المفضل (متغير مستقل) والمساندة الاجتماعية من قبل الأسرة والمعلم والأصدقاء والمحيطين به كما يدركها الطالب (متغير وسيط) وبين المشكلات الأكاديمية (متغير تابع) التي تواجه الطالب الموهوب في المرحلة الإعدادية، كما سعى لتعرف مدى اختلاف هذا النموذج المفترض للعلاقات بين تلك المتغيرات تبعاً لاختلاف نوع موهبة الطالب (رياضية/ثقافية/فنية أدائية)، ونوعه الاجتماعي (ذكر/أنثى).

وانطلق البحث الحالي من دعوة العديد من الباحثين للاهتمام بهذه الفئة ومشكلاتهم باعتبارهم أحد عناصر تقدم المجتمع، ولكونهم في مرحلة نمائية تعكس نماذج مواهبهم. فمثل هذه المشكلات ربما تشكل عائقاً أمام تطور مواهبهم وربما إلى تسربهم من التعليم في النهاية. ولأن المشاركة الصفية تمثل أحد أركان عملية تشكيل الطالب اجتماعياً والتي يجب أن يكتسبها قبل

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

بلوغه مرحلة المراهقة (Kus, 2015, 190)، فإنه ينبغي على المحيطين به سواء أسرته أو المعلمين بالمدارس مساندته ودعمه اجتماعيًا بما يمكنه من التغلب على مشكلاته الأكاديمية والاجتماعية والنفسية التي تواجهه خلال فترة تواجده بمراحل التعليم المختلفة. وأشار عزت حسن، وأبو المجد الشوربجي (٢٠٠٥) إلى أن على المعلمين إتاحة فرص الاندماج في الأنشطة الصفية للطلاب ومشاركة أقرانه في أداء المهام ليصبح متصلاً فعالاً، ومكماً لواجباته المدرسية، ومتفاعلاً مع معلمه والمحيطين به.

وجاءت النتائج لتدعم صحة الفرض الرابع وتبين إمكانية التوصل إلى نموذج يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات المشاركة الصفية أسلوب التعلم المفضل والمساندة الاجتماعية المدركة في المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، وأظهرت وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً للمشاركة الصفية في المساندة الاجتماعية المدركة، وتتفق هذه النتيجة مع أشار إليه عزت حسن، وأبو المجد الشوربجي (٢٠٠٥) من أن المدرسة تتيح مواقف عديدة يعتمد فيها الطالب على المساندة الخارجية لإتجاز المهام بنجاح، فالبحث عن المساندة الفعالة من خلال المشاركة أفضل من الانتظار السلبي لهذه المساندة الخارجية، كما تختلف مع ما بيّنه Schwarzer, Knoll & Rieckmann, (2004) من أنه ربما يشعر بعض الطلاب بتحسين مستواهم الأكاديمي عندما يواجهون المشكلات بمفردهم دون مساعدة من الآخرين، ويكون اتجاههم إلى المساندة الخارجية في أسوأ الحالات، وتتفق معهم في أنه ربما يشعر طلاب آخرون بأنهم أكثر اعتماداً وحاجة للمساندة الاجتماعية والدعم من الآخرين. وأشارت النتائج أيضاً إلى الدور الذي يمكن أن تقوم به المشاركة الصفية في الحد من المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بشكل خاص، وذلك من خلال المساندة الاجتماعية التي يقدمها المعلم لطلابه أثناء الحصة، حيث بيّنت النتائج وجود تأثير سلبي ودال إحصائياً للمشاركة الصفية في المشكلات الأكاديمية، فضعف المشاركة الصفية ربما تزيد من احتمال تعرض الطالب الموهوب لمشكلات أكاديمية خلال فترة الدراسة، حيث إن مشاركة الطالب في التفاعل مع المعلم والدرس أثناء الحصة الدراسية يساهم في فهم المادة الدراسية المتعلمة، وعدم المشاركة يترتب عليها عدم الفهم، وضعف القدرة على متابعة شرح المعلم أثناء الحصة، وبالتالي ضعف مستوى الطالب التحصيلي، وهذا يترتب عليه عدم قدرته على تحديد مستواه التعليمي، وقدراته وميوله، فيصبح في حيرة بسبب عدم استطاعته تحديد نوع التخصص الدراسي الذي سوف يلتحق به في المرحلة الثانوية، كما أن ضعف تحصيله وعدم مشاركته في الحصة يوفر له وقتاً لتشتت انتباهه، فقد ينشغل في موضوعات لا ترتبط بموضوع الدرس. وربما يترتب على انشغاله بالأنشطة المتعلقة بموهبته عدم أدائه التكاليفات والواجبات الدراسية المطلوبة منه ليشارك بفاعلية في الحصة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج بعض البحوث مثل: عزت حسن، وأبو المجد

الشوربجي (٢٠٠٥)؛ مهنا الدلامي (٢٠١٣)؛ Valiente, et al., (2008); Fewings & Wonder, (2009); Piciullo, (2009); Mustapha, et al., (2010a); Abdullah, et al., (2012); Valiente, Swanson, Lemery-Chalfant & Berger (2014); Kus, (2016); Susak, (2015) عن الدور الإيجابي للمشاركة الصفية في الأداء الأكاديمي للطلاب، وانتظام الطلاب في الحضور للمدرسة وعدم الغياب، وإسهامها بشكل خاص في الأداء

الأكاديمي للطلاب الموهوبين، وربما تكون مفيدة في الحد من المشكلات الأكاديمية. كما عكست الدور الذي يمكن أن يقوم به المعلم وبيئة المدرسة والأنشطة اللامنهجية والتفاعل الاجتماعي مع الأقران من تعزيز ومساندة لمشاركة الطالب الصفية.

وأظهرت النتائج وجود تأثير سلبي ودال إحصائيًا للمساندة الاجتماعية المدركة في المشكلات الأكاديمية، حيث يؤثر عدم المساندة الاجتماعية للطلاب الموهوبين من قبل أولياء الأمور والمعلمين والأقران في وجود مشكلات أكاديمية تتعلق بانخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي، وشعورهم بالحيرة والتردد بشأن مستقبلهم التعليمي، وتشتت انتباههم، وإهمالهم لأداء الواجبات بسبب عدم متابعة أولياء الأمور والمعلمين للأداء المدرسي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (De La Iglesia, et al., 2014) من أن المساندة الاجتماعية من قبل المحيطين تعمل كحماية تمنع انخفاض تحصيل الطالب الأكاديمي وعدم اندماجه المدرسي. وتتفق مع ما وجه النظر إليه (Susak, 2016) من أن المعلمين يؤدون دورًا رئيسًا في تعزيز البيئة المساندة من خلال دعم تعاون الطلاب في الأنشطة الصفية، وخلق مناخ إيجابي، وتحملون كما أشار (Abdullah, et al., 2012) مسؤوليات تعليم الطلاب وتوجيههم وتحفيزهم وتسهيل عملية تعلمهم ليصبحوا أشخاصًا منتجين. ولهذا يبين البعض أن تطوير مهارات التواصل لدى الطلاب، وتنمية تفكيرهم الناقد، وإظهار فهمهم للمنهج، وتحسين طرق الحوار مع أقرانهم من أهم فوائد المشاركة الصفية (Susak, 2016, 16).

كما اتفقت نتائج البحث مع ما أشارت إليه: أمال صادق وفؤاد أبو حطب (١٩٩٦)؛ إيناس الدسوقي، ومصطفى جبريل (٢٠١١)؛ علياء حسين، وماجدة عباس (٢٠١٤)؛ (Schwarzer & Knoll, (2007); Mattanah, et al., (2012); De La Iglesia, et al., (2014); Sia, (2014); Tayfur & Ulupinar, (2016); Lei, Cui & Chiu, 2018) من أن المساندة الاجتماعية للطلاب سواء من المعلم أو الجماعة المدرسية أو الأسرة أو الأصدقاء أو العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ارتبطت بشكل إيجابي مع المهارات الأكاديمية الإيجابية، والمعدل الأكاديمي المرتفع، ومهارات التأقلم والتوافق الدراسي، ومواجهة ضغوط الحياة المدرسية، والمهارات الاجتماعية، وتحريك دوافع الطالب الموهوب وإطلاق قدراته ومواهبه، والعمل مع أقرانه، وتحسين أدائه المدرسي وشبكة علاقاته الاجتماعية.

في المقابل؛ أظهرت النتائج عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لأسلوب التعلم المفضل في المشكلات الأكاديمية، وكشفت عن ضعف إسهام تلك الأساليب في مواجهة الطلاب الموهوبين لمشكلاتهم الأكاديمية، وأشار المهتمون بالطلاب الموهوبين إلى أن أساليب التعلم المفضلة لدى هؤلاء الطلاب تسهم بشكل كبير في تحقيقهم لمستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي، وتوفر للمعنيين معلومات مهمة عن طرق وأساليب تطوير مواهب هؤلاء الطلاب (Altun & Yazici, 2010, 199).

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج بعض البحوث من عدم وجود ارتباط بين أسلوب تعلم الطالب وتحصيله الدراسي؛ حيث بين Kanadli, (2016) أنه لا يوجد دليل إمبريقي تجريبي يمكن الوثوق به حول دور أساليب التعلم المفضلة للطلاب في تحسين المستوى التعليمي وزيادة التحصيل الدراسي. وأوضحت دراستي: Duman, (2010); Ghaffari, Ranjbarzadeh, (2013) عدم وجود فروق في مستويات التحصيل الأكاديمي للطلاب وفقاً لاختلاف أساليب تعلمهم.

بينما اختلفت نتيجة البحث الحالي حول عدم تأثير أسلوب التعلم المفضل في المشكلات الأكاديمية مع نتائج بحوث أخرى تناولت أساليب التعلم المفضلة؛ حيث أظهرت نتائج: Rayneri, et al., (2012); Peters, (2012); Blumen, et al., (2011); Alumran, (2008); Kahyaoglu, (2013); Yazici, (2017) أن أساليب التعلم المفضلة ربما تكون أحد العوامل المسؤولة عن التفرقة بين الموهوبين مرتفعي التحصيل وأقرانهم منخفضي التحصيل. وأن الطلاب منخفضي التحصيل قد حققوا أداءً مقبولاً في المهام المدرسية عندما كانت أساليب تعلمهم ملائمة، وأن أساليب التعلم البصرية واللفظية كانت أكثر أساليب التعلم تنبأً بالمعدل الأكاديمي للطلاب، بالإضافة لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم والأداء الأكاديمي.

ولعل النتيجة الأخيرة التي تشير لعدم وجود تأثير لأساليب التعلم المفضلة للطلاب الموهوبين على مواجهتهم لمشكلاتهم الأكاديمية ربما يجانبها الصواب إذا تم النظر للمشكلات الأكاديمية على أنها تتعلق بجوانب متعددة كالتردد في اختيار التخصص، والعش في الاختبارات، وتشتت الانتباه، والإهمال في أداء الواجبات، والرغبة في التسرب الدراسي، لكن ربما يكون دورها بارزاً في مواجهة مشكلة انخفاض مستوى التحصيل، وذلك لاعتماد التحصيل ضمن ما يعتمد على طريقة تعلم الفرد، بينما قد لا يكون ذلك مطلباً في باقي المشكلات الأكاديمية.

وعندما حاول البحث تعرف الاختلاف في النموذج المتضمن للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات المشاركة الصفية وأساليب تعلم الطلاب الموهوبين المفضلة (بصري/سمعي/لمسي حركي) والمساندة الاجتماعية المدركة في المشكلات الأكاديمية لكل فئة من فئات الطلاب الموهوبين (رياضياً، وثقافياً، وفنياً وأدائياً) من خلال الفرض الخامس؛ جاءت النتائج لتعكس عدم تحقق صحة هذا الفرض بوجود فروق فيما بين النموذجين (الحر/المقيد) لمعاملات الانحدار عبر مجموعات البحث المرتبطة بنوع موهبة الطالب (رياضية/ثقافية/فنية أدائية). الأمر الذي يشير لنشأت النموذج المفسر للعلاقات بين المتغيرات بصرف النظر عن كون موهبة الطالب رياضية أو ثقافية أو فنية أدائية.

في المقابل؛ كشفت النتائج عن تحقق صحة الفرض السادس والخاص بوجود اختلاف بين النموذجين (الحر/المقيد) لمعاملات الانحدار عبر مجموعتي البحث المرتبطة بالنوع

د / محمد غازي الدسوقي

الاجتماعي للطلاب (ذكر/أنثى)، وذلك عند تعرف الاختلاف في النموذج المتضمن للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات المشاركة الصفية وأساليب تعلم الطلاب الموهوبين المفضلة (بصري/سمعي/لمسي حركي) والمساندة الاجتماعية المدركة في المشكلات الأكاديمية وفقاً لنوع الطالب (ذكر/ أنثى)، مما يشير لوجود تأثير للنوع (ذكر/أنثى) في طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على المتغير التابع (المشكلات الأكاديمية). في هذا السياق؛ أشارت Sia, (2014) إلى أن المراهقات الرفيقات حققن درجات أفضل من الذكور الرفيقيين في المساندة الاجتماعية والمساندة المادية المدركة من قبل الآخرين، وبيّنت De La Iglesia, et al., (2014) أن الطالبات يدركن المساندة الاجتماعية بدرجة أكبر من الطلاب، ووجه Wanpen, (2013) إلى أهمية مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من حيث أساليب التعلم. مما يشير لتأثير نوع الطالب في شكل وطبيعة العلاقة بين المشاركة الصفية وأساليب التعلم المفضلة والمساندة الاجتماعية المدركة مع المشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية. ولعل هذه النتائج بحاجة إلى مزيد من الدعم الإمبريقي والبحوث المستقبلية لكون المشكلة التي تصدت لها تلك الفروض لم تنل من اهتمام البحوث إلا القليل.

توصيات البحث:

يوصي البحث الحالي بما يلي:

- توجيه اهتمام التربويين لأهمية تفعيل مشاركة الطلاب الصفية داخل المدارس للحد من مشكلاتهم الأكاديمية بالمرحلة الإعدادية، وضرورة تبني المعلمين لأساليب تدريس حديثة توفر فرصاً حقيقية لمشاركة الطلاب الصفية.
- توجيه التربويين إلى أهمية تقديم وتحسين المساندة الاجتماعية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، لما ينتج عنها من تحصين الطلاب لمواجهة مشكلاتهم الأكاديمية التي تؤثر بالسلب على إنجازهم الأكاديمي، والاستمرار في التعليم.
- ضرورة تنفيذ العديد من البرامج التوعوية لأولياء الأمور والمعلمين وذوي الاختصاص بأهمية المساندة الاجتماعية للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.
- لفت انتباه المعنيين لضرورة وضع آليات تنفيذية فعلية للحد من المشكلات التي تواجه الطلاب الموهوبين في جميع المراحل التعليمية
- توجيه أعضاء هيئة التدريس بكلية إعداد المعلمين لضرورة تقديم مقررات نظرية وعملية متخصصة للعمل مع الموهوبين، وتنفيذ دورات تدريبية للطلاب حول كيفية اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمدارس.

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

بحوث مقترحة:

يطرح البحث الحالي بعض القضايا البحثية التي يمكن للباحثين والمهتمين تناولها مستقبلاً، منها:

- المساندة الاجتماعية كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- العوامل المنبئة بالمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية.
- العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة والمشكلات الأكاديمية لطلاب التعليم الفني.
- فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتعزيز المساندة الاجتماعية للطلاب الموهوبين في المدارس الإعدادية.
- أثر التفاعل بين المشاركة الصفية والمساندة الاجتماعية في مواجهة الضغوط الأكاديمية.

المراجع:

أبو المجد إبراهيم الشوربجي، ونايف بن محمد الحربي (٢٠١١). نمذجة العلاقات السببية بين مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب وسمات الشخصية والمشاركة في المحاضرة لدى طلاب كلية التربية بجامعة طيبة. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٧٢، ٣٢٤-٢٥٥.

أحمد عبد الغني إبراهيم (٢٠١٥). المشاركة الصفية وعلاقتها بالاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية بالمرحلة الإعدادية: دراسة وصفية كينيتية. *مجلة التربية الخاصة بجامعة الزقازيق*، ١٣، ٣٠٨-٢٤١.

أطاف أحمد الأشول (٢٠١٣). المشكلات التي يعاني منها الطلاب الموهوبون والمتفوقون في مدرسة الميثاق. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، ٤ (٦)، ١٠٩-١٣٦.

أمال صادق، وفؤاد أبو حطب (١٩٩٦). *علم النفس التربوي*، ط٥. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أمال صادق، وفؤاد أبو حطب (١٩٩٩). *نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين*، ط٤. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إيمان عبد الوهاب محمود (٢٠١٠). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية الناشئة عن عمالة الأطفال بالمجال الزراعي. *دراسات عربية في علم النفس*، ٩ (٣)، ٥٧٣-٦٠٦.

إيناس عبد القادر الدسوقي، ومصطفى السعيد جبريل (٢٠١١). السلوك التعاوني والمساندة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٢٥ (١)، ٢٢٠-٢٥٦.

جابر محمد عيسى، وربيع عبده رشوان (٢٠١١). أساليب التفكير لاستيرنبرج وعلاقتها بالانمو المعرفي لبيري والتفضيلات الحسية كأساليب للتعلم لدى طلاب كلية التربية في ضوء النوع والتخصص. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢١ (٧١)، ٢٢٩-٢٩١.

جيمس ج. جالاجر (٢٠١٢). قضايا وتحديات في تربية الطلاب الموهوبين، (في: نيوكلاس كولانجيلو، وجاري ديفيز): المرجع في تربية الموهوبين، (ط٢، ٣١-٤٤)، (ترجمة: صالح أبو جادو، ومحمود أبو جادو). مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. الرياض: مكتبة العبيكان.

حامد زهران (٢٠٠٥). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، ط٦. القاهرة: عالم الكتب.

حنان ثابت مدبولي (٢٠١٢). المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٤٧ (٢)، ٢٦٩-٣٠٤.

خيري المغازي عجاج (٢٠٠٧). تباين أساليب التعلم بتباين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في حل المشكلات وعلاقتها بالنوع والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، بكلية التربية جامعة المنوفية، ٢٢ (١)، ١٩٣-٢٥٦.

رمضان السيد بريك (٢٠١٦). مهارات الميمنة انفعالية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية والتخصص الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية، ٢٨ (٢)، ٢٩٣-٣١٥.

سلفيا بي ريم (٢٠١٢). تدني التحصيل: جائحة وطنية، (في: نيوكلاس كولانجيلو، وجاري ديفيز): المرجع في تربية الموهوبين، (ط٢، ٤٨٣-٥٠٥)، (ترجمة: صالح أبو جادو، ومحمود أبو جادو). مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. الرياض: مكتبة العبيكان.

المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل

سعيدة عطار (٢٠١٢). مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٨، ١٦٩-٢٠٠.

شرين محمد دسوقي (٢٠١١). البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية ببور سعيد. *مجلة كلية التربية بالقازيقي (دراسات تربوية ونفسية)*، ٧٢، ١١-٧٥.

شفاء عبد القادر بافقيه، اتفاق محمود السقاف (٢٠١١). العوامل الذاتية والمؤسسية المؤدية إلى المشكلات الأكاديمية التي يواجهها طلاب كليات التربية جامعة عدن. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٣٥ (١)، ٥٦٣-٦٠٢.

صلاح الدين فرج عطا الله (٢٠٠٨). تدني التحصيل الدراسي لدى الأطفال الموهوبين: دراسة مسحية. *مجلة البحوث والدراسات التربوية*، ١٤ (٢٤)، ٨١-١٠٢.

عزت عبد الحميد حسن، وأبو المجد إبراهيم الشوربجي (٢٠٠٥). مساندة المعلم لأسئلة الطلاب والدافعية لطرح الأسئلة والمشاركة في الفصل واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ٥٩ (١)، ٣-٥٨.

علياء حسين، ماجدة عباس (٢٠١٤). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الرابعة. *مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل*، ٧ (٦)، ١١٤-١٢٤.

فؤاد أبو حطب، وسيد أحمد عثمان (١٩٨٦). *التقويم النفسي*، ط٤. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فؤاد البهي السيد (٢٠١١). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. القاهرة: دار الفكر العربي.

فؤاد علي العاجز، زكي رمزي مرتجى (٢٠١٢). واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمنطقة غزة وسبل تحسينه. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٠ (١)، ٣٣٣-٣٦٧.

محمد أحمد دسوقي، وشرين محمد دسوقي (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على تفضيلات أساليب

التعلم في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحوها والسلوك الفوضوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٣٩ (٣)، ٢٩٢-٣٩٣.

محمد السيد عبد المعطي (٢٠٠٤). المساندة الاجتماعية والمساندة الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية في ضوء مستويات متباينة من التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول بالتعليم الثانوي العام. دراسات تربوية واجتماعية، ١٠ (٤)، ٢٠١-٢٧٨.

مندور عبد السلام فتح الله (٢٠١٦). تنمية مهارات التفكير (الإطار النظري والتطبيق العملي)، ط٢. الرياض: دار النشر الدولي.

منيرة صالح القطان (٢٠١٦). المشكلات الأكاديمية والنفسية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة كلية التربية بينها، ١٠٧ (٢)، ١٨٦-٢٠٨.

مهنا عبد الله الدلامي (٢٠١٣). الإسهام النسبي لمتغيرات بينتي الأسرة والمدرسة في أداء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٣ (٧٩)، ٣٩٥-٤٤٠.

نيوكلاس كولانجيلو، وجاري ديفيز (٢٠١٢). تقديم ومراجعة (في: نيوكلاس كولانجيلو، وجاري ديفيز): المرجع في تربية الموهوبين، (ط٢، ٢٢-٣٠)، (ترجمة: صالح أبو جادو، ومحمود أبو جادو). مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. الرياض: مكتبة العبيكان.

Abdullah, M. Y., Bakar, N. R. A., & Mahbob, M. H. (2012). The dynamics of student participation in classroom: observation on level and forms of participation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 61-70.

Altun, F., & Yazici, H. (2010). Learning styles of the gifted students in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 198-202.

Alumran, J. I. (2008). Learning Styles in Relation to Gender, Field of Study, and Academic Achievement for Bahraini University Students. *Individual Differences Research*, 6(4), 303-316.

Aziz, F., Quraishi, U., & Kazi, A. S. (2018). Factors behind Classroom Participation of Secondary School Students (A Gender Based Analysis). *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 211-

- Barsch, J. (1991). *Barsch learning style inventory*. Novato, CA: Academic Therapy Publications.
- Beck, J. (2007). An exploration of the relationship between case study methodology and learning style preference. *Journal of Science Teacher Education*, 18(3), 423-430.
- Bertucci, A., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Conte, S. (2012). Influence of group processing on achievement and perception of social and academic support in elementary inexperienced cooperative learning groups. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 329-335.
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(2), 243-255.
- Blumen, S., Rivero, C., & Guerrero, D. (2011). Learning styles and academic achievement in distance learning college students. *Revista de Psicología*, 29(2), 227-243.
- Çakır, L. (2014). The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 1034-1038.
- Chan, D. W. (2003). Adjustment problems and multiple intelligences among gifted students in Hong Kong: The development of the revised Student Adjustment Problems Inventory. *High Ability Studies*, 14(1), 41-54.
- David, H. (2017). A double label: Learning disabilities and emotional problems among gifted children. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 75, 22-31.
- De la Iglesia, G., Stover, J. B & Liporace, M. F. (2014). Perceived social support and academic achievement in Argentinean college students. *Europe's Journal of Psychology*, 10(4), 637-649.
- Duman, B. (2010). The Effects of Brain-Based Learning on the Academic Achievement of Students with Different Learning Styles. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(4), 2077-2103.
- Erton, I. (2010). Relations between personality traits, language learning styles and success in foreign language achievement. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 115-126.

- Fewings, D. R., & Wonder, N. X. (2009). Classroom Participation Strategy in Principles of Finance Courses. *American Journal of Business Education*, 2(2), 39-46.
- Ghaffari, R., Ranjbarzadeh, F. S., Azar, E. F., Hassanzadeh, S., Safaei, N., Golanbar, P., & Abbasi, E. (2013). The analysis of learning styles and their relationship to academic achievement in medical students of basic sciences program. *Research and Development in Medical Education*, 2(2), 73-76.
- Hielat, M. Q., & Al-Shabatat, A. M. (2012). Comparing Academically Gifted and Non-Gifted Students' Supportive Environments in Jordan. *Online Submission*, 1(6), 93-97.
- Ivicevic, L. (2017). *The prevalence of twice-exceptional students in the GAT Academic programs: the near miss phenomena*. this thesis is presented for the degree of Doctor of Philosophy, School of Education, Edith Cowan University.
- Jonathan F. Mattanah, Leonie J. Brooks, Bethany L. Brand, Julie L. Quimby, and Jean F. Ayers (2012). A Social Support Intervention and Academic Achievement in College: Does Perceived Loneliness Mediate the Relationship? *Journal of College Counseling*, 15, 22-36.
- Kahyaoglu, M. (2013). A comparison between gifted students and non-gifted students' learning styles and their motivation styles towards science learning. *Educational Research and Reviews*, 8(12), 890-896.
- Kanadlı, S. (2016). A meta-analysis on the effect of instructional designs based on the learning styles models on academic achievement, attitude and retention. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 2057-2086.
- Kus, Z. (2015). Participation status of primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 190-196.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 8, 2288, 1-12.
- Luszczynska, A., Kowalska, M., Mazurkiewicz, M., & Schwarzer, R. (2006). Berlin Social Support Scales (BSSS): Polish version of BSSS and preliminary results on its psychometric properties.

Studia Psychologiczne (Psychological Studies), 3(44), 17-27.

- Luszczynska, A., Mohamed, N. E., & Schwarzer, R. (2005). Self-efficacy and social support predict benefit finding 12 months after cancer surgery: The mediating role of coping strategies. *Psychology, Health & Medicine*, 10(4), 365-375.
- Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa delta Pi record*, 42(2), 64-68.
- Maric, M., Penger, S., Todorovic, I., & Djurica, N. (2015). Differences in learning styles: a comparison of Slovenian Universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 175-183.
- Mattanah, J. F., Brooks, L. J., Brand, B. L., Quimby, J. L. & Ayers, J. F. (2012). A social support intervention and academic achievement in college: Does perceived loneliness mediate the relationship?. *Journal of College Counseling*, 15(1), 22-36.
- Mustapha, S. M., Rahman, N. S. N. A., & Yunus, M. M. (2010a). Factors influencing classroom participation: a case study of Malaysian undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1079-1084.
- Mustapha, S. M., Rahman, N. S. N. A., & Yunus, M. M. (2010b). Perceptions towards classroom participation: a case study of Malaysian undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 113-121.
- Norris, S. (2014). Learning tacit classroom participation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 166-170.
- O'Brien, T.P. (1991). Relationships among Selected Characteristics of College Students and Cognitive Style Preferences. *College Student Journal*, 25, 492-500.
- Peters, S. J. (2012). Underachievers: From whose perspective? A commentary on "Differentiating low performance of the gifted learner: Achieving, underachieving, and selective consuming students". *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 176-180.
- Piciullo, T., (2009). *School Membership, Parent Academic Expectations, Peer Relationships, Student-teacher Relationships, Academic Self-concept, and Academic Achievement among ninth grade students from low, average, and high need schools*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education at Dowling College, School of Education, Department

of Educational Administration, Leadership and Technology,
Dowling College Oakdale, New York.

Rayneri, L. J., Gerber, B. L., & Wiley, L. P. (2003). Gifted achievers and gifted underachievers: The impact of learning style preferences in the classroom. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(4), 197-204.

Reed, M. (2008). Distributing agency by developing classroom activity. *Educational Review*, 60(2), 187-207.

Renou, J. (2008). A study of perceptual learning styles and achievement in a university-level foreign language course. *Crisolenguas*, 1(2), 1-15.

Roxana, a., (2013). Social Support as a Mediator between Emotion Work and Job Satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 601 – 606.

Sampson, C. (2013). Social and emotional issues of gifted young children. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 18(1), 1-10.

Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International journal of psychology*, 42(4), 243-252.

Schwarzer, R., Knoll, N., & Rieckmann, N. (2004). Social support. *Health psychology*, 158, 181-203.

Schwarzer, R., & Schulz, U. (2000). Berlin social support scales (BSSS). Retrieved August, 6, 2002.

Sia, N. (2014). Perceived social support, achievement motivation and academic achievement of rural adolescents. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 5(4), 452-456.

Sibley, M. H., Altszuler, A. R., Morrow, A. S., & Merrill, B. M. (2014). Mapping the academic problem behaviors of adolescents with ADHD. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 422-437.

Siddique, A., Abbas, A., Riaz, F. & Nazir, R. (2014). An Investigation of Perceptual Learning Style Preferences of Students on the Basis of Gender and Academic Achievements. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 12(1), 26-30.

Susak, M. (2016). *Factors that Affect Classroom Participation*. A Capstone Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in Service

Leadership and Innovation. Department of Service Systems
College of Applied Science and Technology, Rochester Institute of
Technology, Zagreb, Croatia.

Tannenbaum, A. (2000). *A History of Giftedness in School and Society*, in,
Heller, K. (Ed): International Handbook of Giftedness and Talent –
2nd Edition, pp. 23 – 53, Elsevier, Oxford, UK.

Tayfur, C., & Ulupinar, S. (2016). The Effect of Perceived Social Support
on the Academic Achievement of Health College Students.
Journal of Psychiatric Nursing, 7(1), 1-6.

Thornton, B., Haskell, H., & Libby, L. (2006). A comparison of learning
styles between gifted and non-gifted high school students.
Individual Differences Research, 4(2), 106-110.

Tortop, H. S. (2015). A comparison of gifted and non-gifted students' self-
regulation skills for science learning. *Journal for the Education of
Gifted Young Scientists*, 3(1), 42-57.

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008).
Prediction of children's academic competence from their effortful
control, relationships, and classroom participation. *Journal of
educational psychology*, 100(1), 67-77.

Valiente, C., Swanson, J., Lemery-Chalfant, K., & Berger, R. H. (2014).
Children's effortful control and academic achievement: do
relational peer victimization and classroom participation operate as
mediators?. *Journal of school psychology*, 52(4), 433-445.

Wanpen, S. (2013). The relationship between learning styles and the social
network use of tertiary level students. *Procedia-Social and
Behavioral Sciences*, 88, 334-339.

Wintergerst, A. C., DeCapua, A., & Verna, M. A. (2002). An analysis of
one learning styles instrument for language students. *TESL Canada
Journal*, 20(1), 16-37.

Witkow, M. R., & Fuligni, A. J. (2011). Ethnic and generational
differences in the relations between social support and academic
achievement across the high school years. *Journal of Social Issues*,
67(3), 531-552.

Wright-Scott, K. A. (2018). *The social-emotional well-being of the gifted
child and perceptions of parent and teacher social support*.
Doctoral dissertation, Queensland University of Technology.

- Yazici, K. (2017). The Relationship between Learning Style, Test Anxiety and Academic Achievement. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 61-71.
- Zanini, D. S., & Peixoto, E. M. (2016). Social Support Scale (MOS-SSS): Analysis of the psychometric properties via item response theory. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 26(65), 359-368.
- Zivoder, A. (2013). Students' educational choices and future orientations in Slovenia. *Annales, Ser. hist. et soc*, 32(2), 329-342.

Perceived social support as a mediator among the classroom participation, the preferred learning style and the academic problems for preparatory stage talented students

Dr. Mohamed Ghazy Al-dessuky
Assistant Professor of Educational Psychology
The National Center for
Educational Research and Development (NCERD)

Abstract:

This research aimed to identify factors that contribute to the academic problems of preparatory stage talented students, and to determine the best path analysis model interpreting the mutual causal relationships, the direct and the indirect effects of classroom participation and their preferred learning style, the perceived social support provided to them from the periphery as perceived by the students themselves and their academic problems. The research sample included 126 male and female talented students from some schools in the preparatory stage from Cairo and Dakahliya governorates. The measurements of the research variables, administered to the research sample, included the structural equation modeling, and AMOS, V.24, which were used to show the correlations among all variables. The results showed that the contributions of some factors in the academic problems of the talented students varied, depending on the type of talent (athletic / cultural / art-performance), and gender of student (male / female). Besides, the results indicated that the proposed path- analysis model matched the relationship between the classroom participation and the preferred learning style as independent variables, the perceived social support as a mediator variable, and the academic problems for preparatory stage talented students as a dependent variable. The results also revealed that there was no difference between the models of regression analysis extracted from the relations between the variables of the research according to the different type of talent (athletic / cultural / art-performance), while the differences between these models were found for the relations between these variables according to the different gender (male / female).

Keywords: Academic Problems - Perceived social support - Classroom participation - Preferred learning styles – Talented students.