الإسهام النسبي لمتغيرات بيئتي الأسرة والمدرسة في أداء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية

د. مهنا عبدالله الدلامي
أستاذ رعاية الموهوبين المساعد
كلية التربية – جامعة الملك فيصل

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الإسهام النسبي لكل من متغيرات البيئة الأسرية والبيئة المدرسية في أداء الطلاب الموهوبين. تكونت عينة الدراسة من (٨٧) طالباً بالصف الأول والثاني الثانوي بمدينة الاحساء بالمملكة العربية السعودية، تم اختيارهم من قبل وزارة التربية والتعليم بناء على ترشيحات المعلمين باستخدام قوائم الخصائص السلوكية، ودرجاتهم على اختبار القدرات المقنن على البيئة السعودية والذي يجريه المركز الوطني للقياس والتقويم، طبق عليهم مقياس البيئة الأسرية، ومقياس البيئة المدرسية، وقائمة تقويم الأداء. ولقد أشارت نتائج التحليل العنقودي Cluster Analysis إلى أن أداء الطلاب الموهوبين يختلف بدرجات متفاوتة باختلاف متغيرات البيئة الأسرية والبيئة المدرسية، كما أظهرت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA أن التفاعل الأسري، والاستقلالية، والانفتاح العقلي، والرعاية الأسرية، والأنشطة الصفية، والبيئة الإثرائية، والسياسة المدرسية من أكثر المتغيرات تمييزاً بين الأداء في مستوياته الثلاثة (المرتفع والمتوسط والمنخفض). وأشارت نتائج تحليل المسار Path Analysis إلى وجود تأثيرات إيجابية لتلك المتغيرات، وأن المتغيرات المستقلة مجتمعة تفسر (٧٥%) من التباين في درجات أداء الطلاب. واعتماداً على موقف التوكيد الصارم Strictly Confirmatory Situation تم تقدير معالم نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model والتوصل إلى نموذج بنائي مفسر لطبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة وأداء الطلاب الموهوبين في البرامج الإثرائية.

الكلمات المفتاحية: البيئة الأسرية، البيئة المدرسية، أداء الموهوبين.

الإسهام النسبي لمتغيرات بيئتي الأسرة والمدرسة في أداء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية

د. مهنا عبدالله الدلامي

أستاذ رعاية الموهوبين المساعد

كلية التربية – جامعة الملك فيصل

مقدمة Introduction :

تقدم النماذج التفاعلية الحديثة للموهبة مفهوم الموهبة كبناء معقد يتألف من عوامل معرفية ووجدانية وبيئية مختلفة، (e.g., Gagné, 2003; Heller, Pertelh, & Lim, 2005; Renzulli, 2003, 2005; 2005; Ziegler & Stoeger, 2007).

ويقترح جانييه (Gagné, 2003) في نموذجه "تمايز الموهبة والنبوغ" عدداً من العوامل التي يمكن أن تعمل كمحفزات في عملية تطور الأداء الموهوب في مجال ما. ووفقاً لـ جانييه، فإن الموهبة في مجال ما تنبثق تدريجياً من خلال تحويل الاستعدادات العالية إلى مهارات مطورة بطريقة نظامية في مجال معين. ويقترح في نموذجه أربعة محفزات تسهم بدرجات متفاوتة في تحويل الموهبة الكامنة Giftedness إلى نبوغ أو موهبة في مجال خاص Talent، هذه العوامل هي: المحفزات البيئية، والمحفزات الشخصية، والتعلم، والحظ. هذه العوامل يمكن أن تكون لها تأثيرات أو إسهامات نسبية متباينة على تطور الأداء الموهوب.

وحديثاً، لاقت الفكرة التي مفادها أن الموهبة ليست خاصية للفرد، بل نتاجاً لتفاعله مع البيئة في أوضاع مختلفة (Lave, 1997) تأييداً متزايداً من الباحثين. وقد انتقد "سنو" (Snow,1992: 19) بشدة "*الميل إلى اعتبار الأفراد والسياقات متغيرات مستقلة، بدلاً من نظم متكاملة للتفاعل بين الفرد والبيئة*"، مؤكداً أن التحليل الأكثر نفعاً يجب أن يركز على دراسة العمليات التي تربط بين الأفراد والبيئة الأسرية والبيئة المدرسية.

إن الموهبة بكل أبعادها معادلة متفاعلة العناصر تتقاسم أدوارها أطراف عدة أهمها الأسرة والمدرسة باعتبارهما المؤسستان التربويتان الأكثر أهمية لاكتشاف وتنمية الموهبة لدى الطالب. ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تبادل وتكامل المعلومات، حيث تؤدي كل من الأسرة والمدرسة دوراً كبيراً في تشكيل شخصية الطالب وموهبته عن طريق التعرف على ما يمتلك من قدرات وتوظيفها

مستقبلاً في أعمال وأفكار إبداعية.

فالأسرة هي المؤسسة الأولى المسئولة عن إعداد أجيال الموهوبين بل وتعتبر هي المؤسسة الأولي المختصة في ذلك قبل أى مؤسسة أخرى، فهى المسئولة عن الطالب وتنمية ذكاؤه وإدارة موهبته، ومن ثم يجب أن تقوم بدور أساسي في عملية تنمية قدراته التي يمكن أن تتحول لعملية إبداعية دائمة متجددة (Charles & Bloom, 2002). وهذا ما أكدته دراسة (مجدي حبيب، ٢٠٠٠) أن الأسلوب التربوي المعتدل للأباء تجاه الأبناء يشجع الطفل على الاستقلال العقلي، وتنمية حب الاستطلاع، وخلق ظروف تعمل على تنمية الاستعداد والاهتمام لدى الطفل في الأنشطة المختلفة، ويسهم في تنمية الموهبة والإبداع لدى الطفل. وأشار (فوزية النجاحي، ٢٠٠٥) إلى أن أسرة الموهوب تقوم بدور مهم في تنمية ملكات الموهبة والإبداع الكامنة لديه طالما أهتمت بتوفير الحاجات الأساسية له وبإشاعة جو من الحرية الموجهة داخل المنزل وابتعدت عن أساليب الكبت المستمر التي تقتل طموحات الأبناء وتحد من نمو إبداعهم ومواهبهم الخاصة. كما وضح (حمدان الغامدي، ٢٠٠٦) إلى أن عدم رعاية الأسرة للطالب الموهوب يمثل عقبة حقيقية أمام تشكيل شخصية الطالب الموهوب.

ولا يقل دور المدرسة في رعاية المواهب وتنميتها لدى الطلاب عن دور الأسرة، فالمدرسة هي المؤسسة التى يقضي فيها الطالب فترة طويلة من حياته، والتي تكمل دور الأسرة فى عملية التربية والتنشئة ونقل الثقافة وتزويد الطالب بالخبرات والمهارات اللازمة التي تمكنه من مواجهة مطالب الحياة العملية (فادية كامل، ٢٠٠٢). وقد أشار (صالح أبو جادو، ٢٠٠٤) إلى أن المدرسة تعد المؤسسة التربوية التي تنوب عن المجتمع في رعاية أبنائه وتربيتهم على التفكير والإبداع، وفي هذا السياق لابد من التأكيد على دور المدرسة في تقدير مواهب الطلاب والحرص على تقبل أفكارهم الإبداعية، وتقديم الحوافز المناسبة لهم، وإعطائهم حرية التفكير، وتزويد المدارس بالمعلمين الأكفاء المدربين على التعامل مع الطلاب الموهوبين. هذا بالإضافة إلى ضرورة إعادة النظر في المناهج المكتظة والواجبات الروتينية، وتوفير البيئة الآمنة التي تعزز ثقة الطلاب في أنفسهم.

وفي ضوء ما سبق، تهدف المدارس المعاصرة إلي تحقيق أهدافها من خلال التعاون بين البيت والمدرسة مما يوصل الطالب الي توافق نفسي وثقة بنفسه ونمو متوازن لشخصيته. لذا أصبحت الشراكة بين الأسرة والمدرسة في اكتشاف ورعاية الموهوبين تمثل أهمية كبيرة لكل المؤسسات والنظم التعليمية. فأولياء الأمور الذين يعملون بإستمرار علي متابعة تقدم أبنائهم يمكن

أن يسهموا في إنجاز أكاديمي أعلي لهم وأن الشراكة تؤدي إلي خلق مناخ في البيت والمدرسة باعث علي التعلم.

ولكن كثيراً ما طرح الباحثون أسئلة حول أهم الفروق بين أولئك الذين إستطاعوا أن يطوروا مواهبهم ويصبحوا راشدين موهوبين وأولئك الذين خمدت مواهبهم مع مرور الوقت (Feldhusen, 2003; Sosniak, 2003; Tanenbaum, 2003). وظل السؤال مطروحاً: ما هي العوامل المسئولة عن ذلك؟ هل الأسرة أم المدرسة أم كليهما؟ وهل يمكن بناء نموذج يوضح التأثيرات النسبية لتلك العوامل في تطور الموهبة الكامنة إلى موهبة ظاهرة حقيقية؟

وعليه، تحاول الدراسة الحالية أن تستكشف مدى قدرة بعض المتغيرات الأسرية والمدرسية على التمييز بين مستويات أداء الطلاب، والتأثيرات المباشرة لتلك العوامل على الأداء، وشكل النموذج البنائي المحتمل الذي يفسر العلاقة بين هذه المتغيرات.

مشكلة البحث Statement of the Problem

لكي تواكب المجتمعات العصر الحالي، عصر التقدم العلمي والتكنولوجيا وتسير في ركبه، عليها أن تهتم بتنمية شخصيات أفرادها تنمية شاملة لإعدادهم إعداداً يمكنهم من التفاعل الجاد مع متغيرات هذا العصر (سعيد القاضي، ٢٠٠٧). ومن هنا تصبح رعاية الطلاب الموهوبين وتطوير أدائهم ضرورة عصرية.

وقد أشارت بعض الدراسات (علاء أيوب، ٢٠١١؛ مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ٢٠١٠؛ Gagné, 2003) إلي أن قدرات الطلاب العقلية، كما تعكسها درجاتهم علي اختبارات القدرات، لا تفسر كل التباينات الموجودة في أداء الطلاب الموهوبين على المهام المختلفة، حيث يحصل بعض الطلاب الأقل ذكاءً على درجات أعلى في التقويم النهائي، وتساءل بعض الأساتذة، هل هناك عوامل أخرى يمكن أن يكون لها تأثير على سلوك الطلاب غير القدرات العقلية، وإذا كان الطلاب جميعهم يتشاركون نفس القدرات، فما العوامل التي يمكن أن تفسر تلك التباينات في التقويم النهائي لأداء الطلاب الموهوبين.

ومن هذا المنطلق تناولت الدراسات والبحوث السابقة في مجال الموهبة عدداً من العوامل التي يُعتقد أنها تسهم بدور فاعل في تطور الموهبة، مثل البيئة الأسرية، والبيئة المدرسية، والدافعية، والمثابرة، وتقدير الذات وبعض السمات الشخصية (Gagné, 2005; Monks & Mason, 2000; Tannenbaum, 1997). كما أشارت بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة (عبدالمطلب القريطي، ٢٠٠٥؛ فوزية النجاحي، ٢٠٠٥؛ عبدالمنعم الدردير، ٢٠٠٥؛ Sungur &

Gungoren, 2009) إلى تباين دور كل من البيئة الأسرية والبيئة المدرسية في تشكيل سلوك الموهبة، ومساعدة الطلاب الموهوبين على تنمية مواهبهم، وتطوير مهاراتهم على الاستقلال الفكري والاستقلال الشخصي، وذلك من خلال توفير بيئات تعلم محفزة لتنمية الشخصية المستقلة فكرياً وسلوكياً.

وعلى الرغم من الدور الفعال والإيجابي لكل من البيئة الأسرية والبيئة المدرسية إلا أن معظم الدراسات السابقة في البيئة العربية – على حد إطلاع الباحث – ركزت على متغيرات ثابتة في البيئة الأسرية (على سبيل المثال؛ العمر، والمستوى التعليمي للأبوين، وترتيب الطفل في الأسرة) (فوزية النجاحي، ٢٠٠٥؛ مجد الهاشمي،٢٠٠١). والبيئة المدرسية (على سبيل المثال؛ المباني، عدد الطلاب داخل الفصل، نوع المدرسة حكومية أم خاصة) (حجاج غانم وعلاء أيوب، ٢٠٠٨؛ عبدالمنعم الدردير، ٢٠٠٣) لايمكن تغييرها، وتضاربت النتائج في تأثيرها على الموهبة. ومن خلال متابعة سلوك الطلاب تم تحديد بعض المتغيرات الديناميكية في البيئة الأسرية (التفاعل الأسري، الاستقلالية، الاهتمام الأكاديمي، الانفتاح العقلي، والرعاية الأسرية)، والبيئة المدرسية (الأنشطة الصفية، البيئة الإثرائية، التقويم، التوجيه والارشاد، السياسة المدرسية) التي اعتقد الباحث أنها قد تكون ذات تأثيرات على سلوك وأداء الطلاب الموهوبين. ومن ثم يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. هل يختلف أداء مجموعات الطلاب الموهوبين باختلاف أبعاد كل من البيئة المدرسية والبيئة الأسرية لديهم؟
٢. أي المتغيرات المستقلة (الأنشطة الصفية، البيئة الإثرائية، التقويم، التوجيه والإرشاد، السياسة المدرسية، التفاعل الأسري، الاستقلالية، الاهتمام الاكاديمي، الانفتاح العقلي، الرعاية الأسرية) لديها اكثر قدرة القدرة على التمييز بين أداء مجموعات الطلاب؟
٣. ما التأثيرات المباشرة لكل من الأنشطة الصفية، البيئة الإثرائية، التقويم، التوجيه والإرشاد، السياسة المدرسية، التفاعل الأسري، الاستقلالية، الاهتمام الاكاديمي، الانفتاح العقلي، الرعاية الأسرية على أداء الطلاب؟
٤. هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة (أبعاد البيئة الأسرية، أبعاد البيئة المدرسية) والمتغير التابع (الأداء)؟

هدف البحث Aim of the Study

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى اختلاف أداء الطلاب الموهوبين باختلاف متغيرات البيئة الأسرية ومتغيرات البيئة المدرسية، وأي من هذه المتغيرات أكثر قدرة على التميز بين أداء مجموعات الطلاب. كما تحاول الدراسة الحالية أيضاً التعرف على التأثيرات المباشرة لهذه المتغيرات على أداء الطلاب، والتوصل إلى شكل النموذج البنائي الذي يمكن أن يفسر طبيعة العلاقة بين تلك المتغيرات وأداء الطلاب الموهوبين.

أهمية الدراسة: Significance of the Study

إن التعرف على طبيعة التأثيرات المباشرة للمتغيرات الأسرية والمدرسية على أداء الطلاب الموهوبين له أهمية نظرية وعملية كبيرة، حيث تقدم نتائج الدراسة للباحثين والممارسين تفسيراً لعدد من التساؤلات المرتبطة ببعض العوامل المسئولة عن تطور الأداء، أو عدم تطوره بالصورة المتوقعة لدى بعض الطلاب الموهوبين.

ولا شك أن تأثيرات العوامل الأسرية والعوامل المدرسية تستثير الباحثين للتعرف على معرفة نسبة التباين الذي يمكن أن تفسره هذه المتغيرات في تطور أداء الموهوبين. والدراسة الحالية تحاول أن تضيف إلى المعرفة الحالية في مجال تطور أداء الموهوب، وتقدم بعض العوامل الأخرى التي قد تسهم في تطور أداء الطلاب الموهوبين.

ومن الناحية العملية، تلفت الدراسة الحالية انتباه المسئولين عن إكتشاف ورعاية الموهوبين إلى أهمية بعض العوامل المهمة التي لم تحظ بقدر كاف من الاهتمام مقارنة باهتمامهم بعوامل أخرى، وذلك من خلال تقديم تفسيرات محتملة للعوامل الأسرية والمدرسية التي قد تتداخل في تأثيراتها على أداء الطلاب الموهوبين، ومن ثم ضرورة توجيه مزيد من الاهتمام بالعوامل الأسرية والعوامل المدرسية.

إن من يشارك في برامج الموهوبين يمكنه أن يدرك بوضوح أن هناك عوامل عديدة تؤثر في أداء الطلاب في هذه البرامج بالإضافة إلى القدرات العقلية أو نسبة الذكاء. وقد كان هذا محل تساؤل من قبل العديد من القائمين على هذه البرامج، لماذا يتفوق بعض الطلاب بالرغم من أنهم ليسوا الأكثر ذكاءً؟

وبالنسبة للطلاب أنفسهم، يمكن أن تكون هذه الدراسة مفيدة لهم من خلال معرفتهم بأسباب

تطور أدائهم. هناك بعض الدراسات التي أكدت على أن المراهقين الذين تبرز مواهبهم يشاركون في عمليات التحليل التي يبذلها الفرد لإدراك ذاته، ومواطن قوته وضعفه، ومن ثم فهم يؤكدون على أهمية توجيه الطلاب في عمليات تحليل الذات وتفسير البيانات الخاصة بأدائهم وفهمها (Feldhusen & Jarwan, 2000; Feldhusen, Jarwan, & Holt, 1993)، وهذه العملية البنائية من شأنها أن تساعد الطلاب على تكوين رؤية وأهداف مستقبلية قوية، والتخطيط لمستقبلهم، للوصول إلى مستويات عالية من الأداء.

محددات الدراسة Delimitations of the Study

تتحدد الدراسة الحالية بمحددين:

- الطلاب الموهوبون بالصف الأول والصف الثاني الثانوي.
- الأدوات المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة.

مصطلحات الدراسة Definition of the Terms

البيئة الأسرية Family Environment

يشير مفهوم البيئة الأسرية إلى مجموعة من الأفراد مرتبطين مكونين حياة معيشية مستقلة ومتفاعلة ويتقاسمون الحياة الاجتماعية كلاً مع الأخر، ولكل من أفرادها دور إجتماعي خاص به ولهم ثقافتهم المشتركة (منار خضر، وأحلام مبروك، ٢٠١١). ويحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس البيئة الأسرية.

البيئة المدرسية School Environment

يشير مفهوم البيئة المدرسية إلى المكان أو الإطار الذي يحدث فيه التعلم متضمناً ليس فقط الإطار أو المكان الفيزيائي لكن أيضاً الخصائص التعليمية والتفاعل بين الأشخاص والذي يؤثر في التعلم (Fox, 2009). ويحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس البيئة المدرسية.

أداء الطلاب Students' Performance

يقصد به في الدراسة الحالية جميع إنجازات الطلاب ومشاركاتهم في الأنشطة التعليمية والمشاريع أثناء فصل دراسي كامل، ومستوى كفاءته في إنجازها، كما يعكسها تقديرات المعلمين لأداء الطلاب على قائمة تقويم الأداء المستخدمة في البحث.

أدبيات البحث والدراسات السابقة Literature Review

أولاً: البيئة الأسرية Family Environment

تعد الأسرة هي البيئة الأساسية والأولى التي يمارس فيها الطالب حياته، وتساهم في تشكيل شخصيته بجوانبها المتعددة والمختلفة، ويستمد منها ملامح شخصيته في المستقبل. لذا تتمثل أهمية الأسرة في ملاحظة الطالب واكتشاف قدراته، وتوفير وسائل الرعاية اللازمة لتنمية مواهبه وإمكاناته، وتهيئة البيئة الابداعية والحياة المتوازنة، حتى يتمكن من تشكيل وتفجير موهبته والوصول لمرحلة التميز.

فالبيئة الأسرية لها دور فاعل في عملية التعرف والكشف على أبنائهم الذين يظهرون قدرات وإمكانات يمكن أن تعبر عن تفوقهم أو مواهبهم، وذلك نظراً لوجود التفاعل اليومي مع الأبناء ومعرفتهم للجوانب غير الأكاديمية التي تمثل خصائص للموهوبين. ولهذا يمكن القول أن الأسرة تؤدي دور بالغ الأهمية في حياة الأبن وتشكيل قدراته ومواهبه ومستقبله، فهى إما أن تسهم في اكتشاف قدرات ومواهب الأبن وتطورها، وتكسب شخصيته اتجاهات وقيماً ايجابية، أو تسهم في طمس مواهب الأبن من خلال سلبيتها وعدم تقديرها لتفوق الأبن ومواهبه، وإهمالها وعدم اعترافها بقدراته المبدعة المتميزة (سميرة العبدلي، ٢٠١٠).

ورعاية الأسرة للطالب الموهوب تحتاج إلى مضاعفة مجهوداتها للعمل على توفير هذه الرعاية، وتتجه هذه المجهودات بداية من الوقوف على معرفة أهم الصعوبات التي تواجه أبنها الموهوب لكي تعمل على مواجهتها وإزالتها حتى تتيح له الفرصة لكي يمارس هواياته ومواهبه دون أى ضغوط أو قيود ولا يقتصر الأمر فقط على معرفة المشكلات والصعوبات التي تواجه أبنائها الموهوبين ولكن لا بد أن تتوافر في الأسرة التي تضم طالباً موهوباً أو أكثر مجموعة من المقومات تساعدها في توفير الرعاية لهذا الموهوب (رمضان القذافي، ٢٠٠٠).

وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث السابقة إلى أن المتغيرات الأسرية تمثل أقوى العوامل والمقومات تأثيراً على الطالب الموهوب. حيث أشارت بعض الدراسات أن البيئة الأسرية الملائمة عنصراً أساسياً ومهماً في إطلاق قدرات الطالب ومواهبه. فقد أوضحت دراسة (سعاد المقرحي، ٢٠٠٥) أن البيئة الاجتماعية للطالب المتمثلة في الأسرة هي من العوامل التي تؤثر على قدرات الطالب وموهبته وتحصيله، فالطالب الذي ينشأ في أسرة ذات مستوى اجتماعي معتدل وجو من التفاهم الأسري يختلف عن الطالب الذي ينشأ في جو أسري مضطرب فالاهتمام الذي توليه الأسرة لأبنائها، وذلك من خلال توفير الجو الملائم لهم داخل المنزل والاستقرار النفسي

والاجتماعي والعاطفي الذي تقدمه لهم له الأثر الفعال في عطائهم داخل المدرسة، هذا بالإضافة إلى المتابعة المدرسية لهم عن طريق الزيارات التي يقوم بها الأهل للمدرسة للاطمئنان على أبنائهم، وهو ما جعلها توصي بضرورة اهتمام الاباء والامهات بمواكبة التطورات العلمية الحديثة لمشاركة أبنائهم والعمل علي توجيههم التوجيه السليم. وأقر (أنور الصادي، ٢٠٠٧) أن التنشئة الوالدية الهادئة والوديعة المشبعة بالحب والحنان، والاطمئنان، والتآلف مطلباً إجتماعياً في غاية الأهمية، فهي النموذج السوى الذي ينعكس بدوره على حياة الأبناء الدراسية والنفسية وعلى قدراتهم ومواهبهم. وأشار (سالم الهنائي، ٢٠٠٨) أنه في دراسة لبلوم أجراها على (١٢٠) موهوباً أظهروا نبوغاً في صغرهم في مجالات متنوعة، ودلت نتائجها على أن دور البيت أهم من دور المدرسة في تنمية الموهبة لدى المتعلم. وأكدت دراسة كل من (منار خضر، وأحلام مبروك، ٢٠١١) تأكيد بعض الدراسات التربوية والنفسية على أن البيئة الاجتماعية التي يعيشها الطالب في الأسرة تحتل مكانة بارزة في العملية التعليمية، وقد اثار تفوق الطلاب اليابانيين في العلوم والرياضيات اهتمام العديد من التربويين علي مستوي العالم وتوصلت الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلي مجموعة من العوامل من بينها اهتمام الابويين بتعليم أبنائهم، وتحفيز الاباء المستمر لهم.

وفي المقابل أشارت بعض الدراسات والبحوث السابقة إلى أن البيئة الأسرية غير الملائمة تؤثر سلباً على قدارت الطلاب وموهبتهم. فقد أشار (عبدالمطلب القريطي، ٢٠٠٥) إلى أن افتقار البيئة المنزلية للمواد والخامات اللازمة لاكتشاف الموهوبين، وعدم توفير الأنشطة من شأنه أن يؤدي إلى عدم استيعاب طاقات الموهوبين واستثمارها بشكل مفيد. أما (حمدان الغامدي، ٢٠٠٦) فيشير إلى أن عدم رعاية الأسرة للطالب الموهوب يمثل عقبة حقيقية أمام التعليم الأساسي في تحقيق أهدافه، فالبيئة الأسرية هي الإطار الذي ينمو فيها الطالب الموهوب وتتشكل ملامح شخصيته. ووضح (أنور الصادي، ٢٠٠٧) أن النموذج غير السوى من التنشئة الوالدية، كالأسرة التي يسود فيها التنافر والخلاف والشجار والتباغض والعداوة والتغابن، تؤثر عكسياً على الصحة النفسية للأبناء وقدراتهم ومواهبهم. وأضاف (عبداللطيف دبور، وعبدالحكيم صافي،٢٠٠٩) أن هناك مجموعة من العوامل الأسرية التي قد تؤثر علي قدرات الطالب وتحصيله والتي من بينها اتجاه الاسرة السلبي نحو المدرسة إذ أن هذا يؤدي إلي انشغال الاباء بأعمال أخري، مما يحول دون مراقبة الأبناء وتشجيعهم، وبالتالي ينعكس ذلك سلبيا علي قدرات الأبناء واتجاهات نحو المدرسة.

مما سبق يتضح أن الأسرة تؤدي الدور الأهم في تشكيل الموهبة لدى الطالب، وأن الأسرة إذا لم تقم بتشجيع الطفل وتقديره وتوفير المناخ الملائم له في البيت، فإن الموهبة قد تبقى كامنة

حتى تتلاشى.

خصائص البيئة الأسرية للطلاب الموهوبين:

تعد الأسرة أساس تطور الطالب وتنميته، ودورها مهم في اكتشاف الأبناء الموهوبين، ويمكن للأسرة إن تكتشف أبنها الموهوب وتعمل على تنمية إبداعاته من خلال الانتباه إلى عدد من المبادىء التي تسهم في ذلك، والتي من أهمها:

- ملاحظة سلوكات الأبن بطريقة مباشرة وموضوعية خلال مراحل نموه والانتباه لتصرفاته وتعامله مع المثيرات التي تحيط به مع التركيز على كل ما يميزه عن أقرانه من تفاعلات وتصرفات، فالملاحظة المباشرة من قبل الأسرة لابنها تقدم الكثير من المؤشرات التي تسهم في تعرف مواهبه واكتشافها، ويجب أن يرافق هذه المعرفة تفهم لهذه المواهب والقدرات ويجب إعطاؤها أهمية وقيمة، والتعامل معها بأريحية ووضوح دون كبت بل وتوفير كل ما يتيسر لظهورها وانطلاقها (نجاة توفيق، ٢٠٠٣).
- تفهم الوالدان لطريقة تفكير أبنهم الموهوب والاستجابة لقدرات الإبداع والابتكار وحب الإستطلاع لديه تؤثر فيما يتعلم وكيف يتعلم، كما أن اهتمام الوالدين بمساعدة الموهوب من خلال دراسته، وتوفير الجو المناسب له دور مهم في نجاحه وتفوقه الدراسي (عبدالله النافع، ٢٠٠٠).
- أن يعمل الآباء على تلبية رغبات أبنائهم الموهوبين وإعطائهم الفرصة لكي يشعروا بالثقة في أنفسهم وفي شخصياتهم، كما أن هؤلاء الآباء لا بد أن يحاولوا فهم المتطلبات السيكولوجية لأبنائهم وإتاحة بيت أفضل للتعلم الأمثل حتى يعطوا الفرصة لمواهبهم أن تظهر ومن ثم يستطيعون أن يوفروا لهم كل وسائل الرعاية والاهتمام مجدي حبيب، ٢٠٠٠).
- توفير الإمكانات والظروف المناسبة التي تسهم في الوقوف على الفرص التي يمكن أن تقود إلى التعمق في فهم الطالب وأفكاره وتوجهاته، وأساليب تعرفه على الأشياء الجديدة التي تظهر أسلوبه في التفكير والنقاش، وتعمل على تشجيعه بكافة الأدوات التي تسهم في تنمية تفكيره والتعامل مع المشكلات بأساليب ابتكارية جديدة، كزيادة المواد المقروءة والمرئية (سالم الهنائي، ٢٠٠٨).
- عدم الانتقاص من شأن موهبة الطالب أو تجاهلها أو إهمالها مع مراعاة توفير الأمن والاطمئنان له كي يتطور وينمو نمواً طبيعياً سوياً تكاملياً، مع عدم الضغط عليه لإظهار ما لديه من طاقات تفوق مراحل نموه (ناديا السرور، ١٩٩٨).

- ومن أهم خصائص البيئة الأسرية التي تنمي الموهبة والإبداع لدى الطالب هي البيئة الثرية ثقافياً والآمنة سيكولوجياً، فإن الطلاب الذين يعيشون في بيئة أسرية ثرية ثقافياً (توافر الكتب والمجلات والألعاب والرحلات والتواصل اللفظي مع الأبوين)، وإن كانت إمكانياتها المادية متواضعة، كانوا أميل إلى امتلاك القدرة على حل المشكلات والمهارات العقلية العالية، كما أنهم أكثر قدرة على الاستفادة من الخبرات والإمكانيات التعليمية الجيدة في المدرسة من الطلاب الذين ينتمون إلى بيئة فقيرة ثقافياً (خالد الرابغي، ٢٠٠٥).

وعلى الرغم من أن أدبيات البحث والدراسات والبحوث السابقة في مجال الكشف ورعاية الموهوبين تؤكد على أن المناخ الأسري الملائم عنصراً أساسياً ومهماً في أداء الطالب الموهوب (حمدان الغامدي، ٢٠٠٦؛ عبدالمطلب القريطي، ٢٠٠٥)، إلا أن الأسرة قد تعجز أحياناً عن القيام بدورها أمام أبنائها الموهوبين وتقديم وسائل الرعاية المناسبة لهم لتنمية مواهبهم وقدراتهم وإمكاناتهم ومقابلة متطلباتهم وحاجاتهم، وقد يكون هذا العجز نتيجة الجهل بأساليب التعرف والكشف عن الموهوبين أو أساليب التعامل والرعاية أو من نقص الخبرة. هذا بالاضافة إلى أن بعض الدراسات أشارت إلى أن فشل الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً في المدرسة إنما يرجع إلى بعض المشكلات التي ترتبط بعوامل أسرية (فتحي جروان، ١٩٩٩؛ سميرة العبدلي، ٢٠١٠).

وبهذا تتجلى أهمية وجود متخصصين في الكشف والتعرف على الطلاب الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم داخل كل مدرسة، فغياب دور المدرسة في التعاون والتواصل المستمر مع الأسرة قد يعيق اكتشاف الموهبة وتنميتها.

ثانياً: البيئة المدرسية School Envlronment

ان مشكلة الموهوبين في مجتمعاتنا العربية تتمثل في القدرة علي التعرف علي مواهبهم أولاً، وتوفير المناخ المناسب لتنميتها وتطويرها ثانياً للافادة منها فيما يعود بالفائدة علي صاحب الموهبة نفسه وعلي المجتمع ككل. وتؤدي المدرسة بصفتها نسقا اجتماعيا دورا مهما في هذا الاطار، لانها المؤسسة التربوية الأولي التي يلحق بها الطفل بعد الاسرة.

وتشير أدبيات البحث والدراسات السابقة في مجال أساليب الكشف ورعاية وتعليم الموهوبين إلى وجود إجماع بين التربويين والباحثين على أن البيئة المدرسية تشكل أحد مكونات السياق الاجتماعي الذي يساعد على ظهور الموهبه وتطورها، كما يمكن أن يعوق ظهورها ويمنع

استمراريتها. كما أن دور المدرسة في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم لا يقل أهمية عن دور الأسرة. فقد أشارت اللجنة العالمية المعنية بالثقافة والتنمية في تقرير لها عن التنوع في مجال الموهبة والإبداع على أن البيئة المدرسية لها دور مهم وأساسي في تنمية المواهب والقدرات الإبداعية عند الطلاب ولذلك دعت إلى دراسة عناصر البيئة ومقوماتها التي تؤثر على تنمية الموهبه والقدرات الابداعية (منظمة الأمم المتحدة، ١٩٩٦). ووضحت (فادية كامل، ٢٠٠٢) أنه إذا كان الجو العام بالمدرسة يتسم بالهدوء والطمأنينة ومراعاة قدرات الطلاب وميولهم، فإن ذلك يرفع من إنتاجية الطلاب ومستواهم التحصيلي، بينما إذا كان الجو العام في المدرسة يثير الخوف والرهبة فإنه يجعل الطلاب في توتر وقلق وبالتالي يقل من قدراتهم. وأضاف كل من (Lundquist, Kjellberg & Holmberg, 2002) أن العوامل النفسية والاجتماعية وتنظيم العمل المدرسي والطرق التعليمية في المدرسة، بالإضافة إلى البيئة الفيزيقية للمدرسة.مثل: (المناخ، والإضاءة، والضوضاء)، كل هذه العوامل لها تأثيرها على الأداء المدرسي للطلاب الموهوبين. بينما أشار كل من (Silins, Zarins & Mulford, 2002) إلى أن عدم تشجيع المعلمين لأفكار طلابهم ومبالغتهم في النقد وعدم تحمسهم وصلابتهم واهتماماتهم الضيقة تعتبر من العوامل المعيقة لتطور الموهبه.

وتتوقف تنمية الموهبة والقدرة الإبداعية لدى الطلاب على الخبرات التربوية والأنشطة التي توفرها. حيث يرى (Jones, Brener & McManus, 2003) أنه إذا كانت البيئة المدرسية بيئة سمحة ومرنه وتحترم حرية الطالب في التفكير والتعبير ولا تتسرع في إصدار الأحكام على من يفكر ويعبر عن فكرة، وإذا كانت هذه البيئة تسمح بالتفكير الحر الذي يعتبر نقطة البداية في الموهبة والإبداع فإن هذه الظروف تشكل أساساً مهماً في تطور الموهبة والناتج الإبداعي. وقد استعرضت (أميمة جمعه، ٢٠٠٥) نتائج دراسات عديدة ركزت على أثر المؤسسات التعليمية على تنمية الموهبه والقدرات الإبداعية لدى الطلاب، وأشارت النتائج أن المدارس التي تؤكد على التعلم الذاتي والأنشطة الإبداعية، وتوفر مناخاً بيئياً خالياً من القيود، تساعد على تنمية المواهب والقدرات الإبداعية لدى الطلاب أكثر من المدارس التقليدية. وأشار (الفرحاني محمود، ٢٠٠٥) إلى أن ظهور الموهوبين لا يتأتي إلا بالمحافظة على الجو الذي يلائمهم، فالموهبة لا تستطيع التنفس إلا في جو من الحرية وأن الموهوبين أقل احتمالاً لتكييف أنفسهم وفقاً للأوضاع المألوفة، ولن يستطيع الموهوب إلا بالضغط الشديد أن يضع نفسه في القوالب النمطية التي تصوغها البيئة المدرسية. وأشار (Smith, 2005) إلى أن البيئة المدرسية متى وفرت المناخات التربوية السليمة، فإنها تساعد على تنمية المواهب والقدرات الابداعية على أن تتوفر فيها النشاطات والأساليب والبرامج التي تتضمن حل المشكلات والاجابات المتعددة وغيرها من النشاطات التي تساعد على انطلاق

التفكير المتشعب تساعد على تطور الموهبه.

خصائص البيئة المدرسية للطلاب الموهوبين:

من أجل أن تسهم المدرسة في تحقيق المشاركة الايجابية والفعالة في اكتشاف ورعاية الموهوبين، فقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى عدة أساليب يمكن اتباعها لتحقيق ذلك. فقد أشار (صالح أبو جادو، ٢٠٠٤) إلى ضرورة التأكيد على دور المدرسة في تقدير مواهب الطلاب والحرص على تقبل أفكارهم الإبداعية، وتقديم الحوافز المناسبة، وإعطاء الطلاب الموهوبين حرية التفكير، وتزويد المدارس بالمعلمين الأكفاء المدربين جيداً على التعامل مع الطلاب الموهوبين، والقادرين على توفير الفرص التعليمية المناسبة لتنمية قدراتهم الابداعية، وإعادة النظر في المناهج المكتظة والواجبات الروتينية، وأخيراً، على المدرسة أن توفر في جنباتها بيئة آمنة، تحفظ للمعلم والمتعلم حريتهم وتعزز ثقتهم في أنفسهم. ويشير (سعيد القاضي، ٢٠٠٧) إلى أن المدرسة لكى تقوم بدورها في الأهتمام بالطلاب الموهوبين والمبدعين داخل البيئة المدرسية يجب عليها أن تتبنى لنفسها نسقاً خاصاً من القيم تؤكد من خلاله أن التعليم هو جزء من النظام الاجتماعي العام وهذا يتطلب بالضرورة التأكيد على: (١) أن تكون حجرة الدراسة مكاناً صالحاً للتعلم والإبداع بجعل هذه المدرسة بيئة مدرسية آمنة تشجع على الإبداع وتحفز على التفوق والموهبة. (٢) أن يجد الطالب في المحيط المدرسي ما يساعده على النمو والشعور بالأمن والتقدير، يجعل مثيرات البيئة المدرسية إيجابية، وتكشف عن قدراتها الإبداعية وطاقاتها وتحارب فيها الشعور بالإحباط والفشل. (٣) استخدام التكنولوجيا كأداة للتعلم من أجل تنمية الموهبة والتفوق، ومن أجل جعلها أداة إتصال وكأداة إدارية لما لها من دور في التأثير الفعال على محتوى وسياق عمل كل من الطالب والمعلم من أجل ممارسة المسئولية، ومن أجل تفعيل أدائهم داخل المدرسة.

ويري (سميرة العبدلي، ٢٠١٠) أهمية التواصل بين المدرسة والمجتمع بمختلف مؤسساته لما في ذلك من أهمية تربوية متضمنة خلق روح التعاون بين الطرفين، وزيادة الوعي بين المدرسة والمجتمع بجانب نشر ثقافة التعاون بين الجميع، وتقديم المشورة التربوية في حل بعض المشكلات السلوكية وغيرها، إضافة إلي تكاتف الجهود من أجل التطوير. فالمدرسة هي مؤسسة اجتماعية داخل المجتمع، وجدت لتعليم أبنائه وحفظ تراثه، وقيادته للتغيير الذي يؤدي الي تقدمه وازدهاره.

وفي هذا الاطار ينبغي أن تكون هناك رؤية تربوية متكاملة بين هذه المؤسسات كل حسب الامكانات الفنية التي تتمتع بها لتحقيق هذا الغرض وعدم الاعتماد علي مؤسسة دون غيرها

كالمدرسة مثلا: لأن ذلك قد يشكل عبئا ومسؤولية تناط بتلك المؤسسة ويجعلها عرضة للنقد وكأنها المؤسسة الوحيدة المسئولة عن ذلك، إذ كان ينظر إلي المدرسة علي أنها مؤسسة مستقلة ليست بحاجة للاتصال بالبيت أو بالمجتمع المحلي، ثم تغير هذا الاعتقاد وتطورت العلاقة بين المدرسة والاسرة والمجتمع، ولم تعد عزلة المدرسة تساير العصر الحاضر عصر الاتصال ذلك أن هذه العزلة ضد طبيعة العملية التربوية وخصائصها (حجاج غانم، وعلاء أيوب، ٢٠٠٨).

وفي تقرير وزارة التربية الأمريكية (Department of Education, 1994 U.S) قامت من خلاله بتحديد أهدافها للعام (٢٠٠٢) والذي تضمن أهمية التعاون والشراكة بين المدرسة والأسرة باستمرار لمتابعة تقدم أبنائهم، وأن الشراكة بين أولياء الامور والمعلمين تؤدي إلي خلق مناخ في البيت والمدرسة باعث علي التعلم ومشجع لاكتشاف الموهبة وتطورها (سعيد القاضي، ٢٠٠٧). ومن ثم فهناك ضرورة ماسة إلى برامج تشاركية تسعى إلى تنمية القدرات لدى الطلاب الموهوبين والمبدعين إلى جانب إتاحة فرص أفضل وأوسع لتكوين الشخصية المتكاملة للطالب وتوسيع مداركه وتنمية روح المبادرة لديه وتطوير مهاراته القيادية ومواهبه، وذلك عن طريق توفير قدر إضافي من المعرفة والخبرة والتجربة والمران على البحث والقدرة على التكيف وتنمية إبداعه.

لذا لابد من توافر علاقة إيجابية بين البيت والمدرسة لكي تكون المخرجات التربوية علي أعلي درجة من الجودة. فالاسرة هي المفتاح الاول للتربية الصحيحة، وفيها ينشأ الطالب ويرتقي، ويتعلم ويعيش، فهي تصقل شخصيته وتبني مرجعيته الاعتقادية والسلوكية. وبعد هذا العالم الاجتماعي الأول للطفل يذهب إلي المدرسة حيث تلقي علي عاتقها مسئولية تربوية جديدة، وتكون بمثابة منزله الثاني الذي يقضي فيه أوقاتا طويلة وبين هذين المنزلين يعيش طفل ملتزم ودود، واخر قلق، وطفل ايجابي واخر اتكالي، متسلق أومتمرد، اجتماعي أو منعزل، مبدع وموهوب (مجد الهاشمي،٢٠٠١).

وهكذا تظهر أدبيات البحث الأهمية النظرية والتطبيقية لدراسة المتغيرات الأسرية والمدرسية كمتغيرات مهمة للتعليم بشكل عام، وتعليم الموهوبين بشكل خاص، لما لها من تأثير قوي على متغيرات أخرى عديدة لها أهميتها على سلوك التعلم الحالي والمستقبلي للطلاب.

منهج البحث Methodology

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي. ومثلت متغيرات البيئة

الأسرية، والبيئة المدرسية المتغيرات المستقلة، في حين مثل أداء الطلاب الموهوبين المتغير التابع.

إجراءات الدراسة Procedures

أجرى الباحث مقابلات مكثفة مع المعلمين المشاركين في تقييم أداء الطلاب الموهوبين، وشرح لهم طريقة تقويم أداء الطلاب، ونوقشت معهم القائمة المستخدمة في عملية التقويم لضمان فهم أبعادها، وطريقة استخدامها بدقة وموعد تقويم أداء الطلاب. وتم تقويم أداء الطلاب بعد نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ، كما تم تطبيق مقياس البيئة الأسرية ومقياس البيئة المدرسية على الطلاب، وقد شارك جميع الطلاب بشكل تطوعي، ولم يجبر أحد على المشاركة أو إكمال الأدوات.

عينة البحث Participants

تكونت عينة الدراسة من (٨٧) طالباً من الصفين الأول والثاني الثانوي متوسط أعمارهم تتراوح بين (١٥-١٧) عاماً، وبانحراف معياري (١,١٢)، تم اختيارهم من الطلاب الموهوبين بمنطقة الاحساء بالمملكة العربية السعودية. وجدير بالذكر أن الطلاب المشاركين في هذه البرامج تم اختيارهم من قبل وزارة التربية والتعليم بناء على ترشيحات المعلمين باستخدام قوائم الخصائص السلوكية، ودرجاتهم على اختبار القدرات المقنن على البيئة السعودية والذي يجريه المركز الوطني للقياس والتقويم.

أدوات البحث Instruments

مقياس البيئة الأسرية Family Environment Scale

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٦) مفردة تقيس أبعاد البيئة الأسرية التي يمكن أن يكون لها تأثير في أداء الطالب الموهوب بالمرحلة الثانوية. ويتضمن المقياس خمسة أبعاد هي (التفاعل الأسري، والاستقلالية، والاهتمام الأكاديمي، والانفتاح العقلي، والرعاية الأسرية)، ويحدد استجابات الطالب على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماما (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا تنطبق (درجتين)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة). وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، والدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للمفردات السالبة وجميع مفردات المقياس موجبة. وقد أعد الباحث المقياس الحالي من خلال الإطلاع على بعض الدراسات السابقة مثل (خضر ومبروك، ٢٠١١؛ Bernheimer, 2002)، والاستفادة من بعض المقاييس السابقة للبيئة الأسرية مثل (سميرة العبدلي، ٢٠١٠).

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق: قام الباحث بحساب الصدق عن طريق:

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على متخصصين في علم النفس التربوي، والتربية الخاصة للحكم على مدى ملائمة وصلاحية المقياس للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، وقام الباحث بإعادة صياغة وتعديل بعض المفردات التي أشار إليها المحكمين وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس بين ٨٠% إلى ١٠٠% وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس.

الصدق العاملي: للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components لـ Hotling، حيث تم التدوير المتعامد بطريقة Varimax من أجل الحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبعاً لكل عامل بعد تدويره. وقد تم انتقاء المفردات ذات التشبعات التي تزيد على (٠,٤) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر، حيث وجد أن بعض المفردات تشبعت على أكثر من عامل. ويوضح جدول (١) نتائج التحليل العاملي لمقياس البيئة الأسرية.

أسفر التحليل العاملي عن خمس عوامل تشبعت عليهم (٣٦) مفردة دون حذف أى مفردة. وبلغت قيمة التباين الكلي لهم (٤٤,٤١%)، وقد تشبع على العامل الأول: التفاعل الأسري (٩) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤,٧٨)، وفسر نسبة (١٣,٢٧%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني: الاستقلالية (٨) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٦٦)، وفسر نسبة (١٠,١٧%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث: الاهتمام الأكاديمي (٧) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٥٦%)، وفسر نسبة (٧,١٢%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الرابع: الرعاية الأسرية (٦) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٥٢)، وفسر نسبة (٧,٠٠%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الخامس: الانفتاح العقلي (٦) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٤٦)، وفسر نسبة (٦,٨٥%) من التباين الكلي،.

جدول (١)

نتائج التحليل العاملي لمقياس البيئة الأسرية (ن = ٢٧٦)

م	المفردات	التفاعل الأسري	الاستقلالية	الاهتمام الأكاديمي	الانفتاح الثقافي	الرعاية الأسرية
١	تتواصل أسرتي مع المؤسسات في البيئة المحيطة من أجل تلبية احتياجاتي	٠,٤٧٧				
٢	تشجعني أسرتي على خوض المسابقات التنافسية	٠,٧٣٩				
٣	تكافئني أسرتي عند الفوز في الأنشطة والمسابقات داخل المدرسة وخارجها	٠,٨٦٢				
٤	تمنحني الأسرة فرصة كبيرة لممارسة العمل التعاوني	٠,٨٤٣				
٥	يقدم لي أفراد أسرتي المساعدة والدعم فيما أقوم به من أنشطة عند الحاجة	٠,٦٨٦				
٦	يتعاون معي أفراد أسرتي عند اتخاذ القرارات	٠,٥٣١				
٧	توفر لي أسرتي ما احتاج إليه من أدوات وأجهزة	٠,٥٨٥				
٨	هناك تفاق بين أفراد أسرتي حول مستقبلي	٠,٨٦٢				
٩	تساعدني الأسرة في التغلب على أي ضغوط خارجية	٠,٨٤٣				
١٠	تشجعني أسرتي على الاعتماد على نفسي عند اتخاذ القرارات		٠,٧٩١			
١١	تساعدني الأسرة في التعبير بحرية عن آرائي وأفكاري		٠,٦٨٤			
١٢	تسمح لي أسرتي بتكوين صداقات داخل المدرسة وخارجها		٠,٦١٠			
١٣	تشجعني أسرتي على تقديم المساعدة للآخرين		٠,٦١٤			
١٤	تدعمني أسرتي لكي أصبح أكثر كفاءة وإعتماداً على النفس		٠,٨٠٠			
١٥	تساندني الأسرة عند المشاركة في القضايا المجتمعية المختلفة		٠,٧٥٢			
١٦	تعطيني الأسرة الحرية في المشاركة في البرامج الاثرائية والمناسبات التي تقدمها المدرسة		٠,٥٣٥			
١٧	تعطيني الأسرة الحرية في اختيار التخصص الدراسي الذي ارغب فيه		٠,٥٧٣			
١٨	تهتم أسرتي بالدراسة			٠,٦١٣		
١٩	ينتاب أسرتي قلق كبير تجاه تلوثي في الدراسة			٠,٦٤٠		

تابع جدول (١) نتائج التحليل العاملي لمقياس البيئة الأسرية (ن = ٢٧٦)

م	المفردات	التفاعل الأسري	الاستقلالية	الاهتمام الأكاديمي	الانفتاح الثقافي	الرعاية الأسرية
٢٠	تقوم أسرتي برعايتي أكاديمياً			٠,٤٤٢		
٢١	تشجعني أسرتي على تنمية مهارت التفكير			٠,٤٣٥		
٢٢	تشجعني أسرتي على المشاركة في المناقسات والمسابقات الأكاديمية			٠,٧٤١		
٢٣	تهتم أسرتي بمتابعة المستوى الأكاديمي لدي			٠,٦٦٨		
٢٤	تشجعني أسرتي على المشاركة في البرامج الأكاديمية خارج المدرسة			٠,٦٣٠		
٢٥	تهتم أسرتي بتوفير بيئة ملائمة لتنمية أفكاري وموهبتي				٠,٤٦٤	
٢٦	توفر لي الأسرة الدعم والرعاية النفسية لممارسة موهبتي				٠,٥٢٧	
٢٧	تساعدني الأسرة على تنمية هواياتي في المجالات المختلفة				٠,٧٥٢	
٢٨	تشجعني أسرتي على المشاركة في الأنشطة الإبداعية داخل المدرسة وخارجها				٠,٨٩٠	
٢٩	توفر لي الأسرة كافة أنواع الرعاية الاجتماعية والصحية				٠,٥٤٧	
٣٠	تسمح لي أسرتي بالمشاركة في الرحلات العلمية				٠,٦٠٩	
٣١	تقوم أسرتي بعمل أنشطة موجهة لتنمية القراءة					٠,٥٨٦
٣٢	تشجعني الأسرة على المشاركة في الأنشطة الثقافية داخل المدرسة وخارجها					٠,٨٥٣
٣٣	تهتم أسرتي بتوفير القصص والكتب الثقافية والعلمية					٠,٨٣٩
٣٤	تشجعني الأسرة على الاهتمام بالقضايا الثقافية والاجتماعية					٠,٥٠٩
٣٥	تهتم أسرتي بتنمية التوجهات الثقافية لدى					٠,٤٥٨
٣٦	تشجعني الأسرة على الاطلاع على كل ما هو جديد					٠,٤٧٠
	نسبة التباين	١٣,٢٧	١٠,١٧	٧,١٢	٧,٠٠	٦,٨٥
	النسبة الكلية	%٤٤,٤١				

الثبات: قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقتين هما: إعادة تطبيق المقياس على عينة (٢٥٦) طالباً بالصف الأول والثاني الثانوي بمدارس الانجال بفارق زمني قدره (١٩) يوم بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٨١) لبعد التفاعل الأسري، و(٠,٧٩) لبعد الاستقلالية، و(٠,٨٣) لبعد الاهتمام الأكاديمي، و(٠,٨٠) لبعد الانفتاح العقلي، و(٠,٧٨) لبعد الرعاية الأسرية. وباستخدام طريقة ألفا كرونباخ بلغت قيم معاملات ألفا (٠,٧٧) لبعد التفاعل الأسري، و(٠,٧٥) لبعد الاستقلالية، و(٠,٧٧) لبعد الاهتمام الأكاديمي، و(٠,٧٤) لبعد الانفتاح العقلي، و(٠,٧٣) لبعد الرعاية الأسرية وجميع معاملات الثبات السابقة مرتفعة وموجبة وتشير إلى ثبات المقياس.

مقياس البيئة المدرسية School Environment Scale

يهدف المقياس الحالي إلى تحديد أبعاد للبيئة المدرسية التي تؤثر على أداء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. وقد أعد الباحث المقياس الحالي من خلال الاستفادة من بعض الأطر والأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت خصائص البيئة المدرسية الملائمة للطلاب الموهوبين مثل(عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٥؛ حجاج غانم وعلاء أيوب، ٢٠٠٨؛ Fox, 2009; Smith, 2005)، وكذلك الاستفادة من بعض الادوات والمقاييس مثل (حجاج غانم وعلاء أيوب، ٢٠٠٨؛ Smith, 2005; Purkey & Fuller, 1995; Purkey & Schmidt, 1990).

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٣) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هي (الأنشطة الصفية، والبيئة الإثرائية، والسياسة المدرسية، والتوجيه والإرشاد، والتقويم)، وتحدد استجابات الطالب على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماما (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا تنطبق (درجتين)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة). وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، والدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للمفردات السالبة، وكل المفردات موجبة فيما عدا مفردتين هما (٨، ٩).

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق:

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على خمسة من السادة أعضاء

هيئة التدريس والباحثين المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس للحكم على مدى صلاحية المقياس، وقد جاءت معظم الملاحظات حول تبسيط المفردات بحيث لا تقيس كل مفردة أكثر من سمة، وقام الباحث بإجراء التعديلات وإعادة صياغة المفردات، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على صلاحية مفردات المقياس بين ٨٠ – ١٠٠% وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس.

الصدق العاملي: للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components لـ Hotling، حيث تم التدوير المتعامد بطريقة Varimax من أجل الحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبعاً لكل عامل بعد تدويره. وقد تم انتقاء المفردات ذات التشبعات التي تزيد على (٠,٤) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر، حيث وجد أن بعض المفردات تشبعت على أكثر من عامل. ويوضح جدول (٢) نتائج التحليل العاملي لمقياس البيئة المدرسية.

أسفر التحليل العاملي عن خمس عوامل تشبعت عليهم (٣٣) مفردة مع حذف (١) مفردة كان تشبعها أقل من (٠,٣). وبلغت قيمة التباين الكلي لهم (٤٠,١٦%)، وقد تشبع على العامل الأول: الأنشطة الصفية (٩) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤,٣٠)، وفسر نسبة (١٣,٠٣%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني: البيئة الإثرائية (٨) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣,١١)، وفسر نسبة (٩,٠٠%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث: السياسة المدرسية (٧) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٤١%)، وفسر نسبة (٧,٢٩%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الرابع: التوجيه والإرشاد (٥) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٠٤)، وفسر نسبة (٦,١٩%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الخامس: التقويم (٤) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (١,٥٤)، وفسر نسبة (٤,٦٥%) من التباين الكلي.

جدول (٢) نتائج التحليل العاملي لمقياس البيئة المدرسية (ن=٢٨٤)

م	المفردات	الأنشطة الصفية	البيئة الإثرائية	السياسة المدرسية	التوجيه والإرشاد	التقويم
١	يستخدم المعلمون استراتيجيات التعلم النشط داخل الصف	٠,٥٣٦				
٢	توفر المدرسة البيئة الصفية التي تحفز الطلاب وتتحدى قدراتهم وتجعلهم يستمتعون بالتعلم	٠,٥٧٤				
٣	يقوم المعلمون بإكساب الطلاب مهارات التفكير والبحث العلمي	٠,٨٠٢				
٤	يشجع المعلمون الطلاب الموهوبين داخل الصف على أفكارهم ومنتجاتهم	٠,٧٣١				
٥	يسمح المعلمون لكل طالب أن يعبر عن آرائه	٠,٦٦٢				
٦	تتاح الفرصة للطلاب لتبادل الأفكار مع بعضهم أثناء ممارسة الأنشطة الصفية	٠,٦٧٤				
٧	يشجع المعلمون الطلاب على العمل التعاوني أثناء أداء المهام والأنشطة	٠,٨٢٥				
٨	يكلف المعلم الطلاب بالعديد من الواجبات المنزلية التي تراعيهم	٠,٨١٧				
٩	يميل المعلم إلى فرض رأيه داخل الفصل	٠,٥١٣				
١٠	تقوم المدرسة برامج إثرائية للطلاب الموهوبين		٠,٦٩٩			
١١	يتقبل المعلمون الأفكار الغريبة وغير التقليدية من الطلاب		٠,٤٧٢			
١٢	تتوافر أماكن ملائمة لتنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية		٠,٧٧٣			
١٣	تقيم المدرسة مسابقات داخلية بين الطلاب في مختلف المجالات		٠,٨٠١			
١٤	يمثل الطلاب المتفوقون والموهوبون المدرسة في المسابقات الخارجية		٠,٦٢٧			
١٥	توفر المدرسة أنشطة ورحلات علمية للطلاب الموهوبين		٠,٦٣٤			
١٦	تنفذ المدرسة أنشطة وزيارات دورية للعائلات ورجال الأعمال والشخصيات الاجتماعية والمتخصصين في رعاية الموهبة		٠,٤٢٢			
١٧	توفر المدرسة مجموعة متنوعة من الأنشطة الثقافية والعلمية والرياضية		٠,٤٣١			
١٨	تقدم المدرسة برامج فردية لكل طالب موهوب لمتابعة رعايته وتعليمه			٠,٨١٦		
١٩	تقوم المدرسة بتطبيق أدوات على الطلاب للكشف عن المواهب			٠,٧٩٦		
٢٠	توفر المدرسة مصادر معلومات متنوعة بشكل كاف			٠,٥١١		
٢١	تشجع المدرسة الطلاب الموهوبين على ما يقدموه من أفكار			٠,٤١٩		

تابع جدول (٢) نتائج التحليل العاملي لمقياس البيئة المدرسية (ن=٢٨٤)

م	المفردات	الأنشطة الصفية	البيئة الإثرائية	السياسة المدرسية	التوجيه والإرشاد	التقويم
٢٢	تقدم المدرسة برامج خاصة للطلاب الموهوبين			٠,٤١٥		
٢٣	تهتم المدرسة بمشاركة الطلاب في المسابقات والبرامج الخاصة بالموهوبين خارج المدرسة			٠,٥٣٩		
٢٤	تقدم المدرسة التغذية الراجعة المستمرة للطلاب			٠,٤٥٥		
٢٥	تقدم المدرسة أنشطة تساعد الطلاب الموهوبين للإطلاع على سيرة حياة المبدعين على الصعيد العربي والعالمي				٠,٤١٧	
٢٦	تقدم المدرسة برامج لربط مواهب الطلاب بالبيئة الاجتماعية والطبيعية التي يعيشون فيها				٠,٦١٧	
٢٧	يقدم المرشد الطلابي النصح والتوجيه للطلاب الموهوبين				٠,٨٠١	
٢٨	تقدم المدرسة أنشطة لتشجيع الممارسات الصحية الجيدة وإرتباطها بالطاقة الذهنية				٠,٧٠٧	
٢٩	تقدم المدرسة تقارير دورية لعائلات الطلاب الموهوبين لتزويدهم بالمشكلات السلوكية لأبنائهم				٠,٥٨٨	
٣٠	توفر المدرسة ملف إنجاز لكل طالب موهوب يحتوى على انشطته وأفكاره الإبداعية					٠,٤٧٥
٣١	تزود المدرسة عائلات الطلاب الموهوبين بتقارير دورية عن مدى تقدم أبنائهم					٠,٧٧٢
٣٢	يتم تقييم الطلاب على جميع المجالات (التفكير، السمات الشخصية، ....)					٠,٥٦٠
٣٣	تركز الاختبارات المدرسية على تقييم مهارات التفكير العليا					٠,٦٣٣
	نسبة التباين	١٣,٠٣	٩,٠٠	٧,٢٩	٦,١٩	٤,٦٥
	النسبة الكلية	%٤٠,١٦				

الثبات: قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقتين هما: إعادة تطبيق المقياس على عينة (٥٦٢) طالباً بالصف الأول والثاني الثانوي بمدارس الانجال بفارق زمني قدره (١٩) يوم بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين

(٠,٨٤) لبعد الأنشطة الصفية، و(٠,٨٧) لبعد البيئة الإثرائية، و(٠,٨٢) لبعد السياسة المدرسية، و(٠,٨٣) لبعد التوجيه والإرشاد، و(٠,٧٨) لبعد التقويم.

وباستخدام طريقة ألفا كرونباخ بلغت قيم معاملات ألفا (٠,٨٠) لبعد الأنشطة الصفية، و(٠,٧٩) لبعد البيئة الإثرائية، و(٠,٨١) لبعد السياسة المدرسية، و(٠,٧٧) لبعد التوجيه والإرشاد، و(٠,٧٩) لبعد التقويم وجميع معاملات الثبات السابقة مرتفعة وموجبة وتشير إلى ثبات المقياس.

قائمة تقويم الأداء Performance Evaluation Inventory

تستخدم ملفات تقويم الأداء (الإنجاز) كوسيلة لتقويم القدرة والتحصيل في مجالات عديدة. ويظهر ملف الانجاز عادة تقدم الطالب وتحصيله من خلال مجموعة من أفضل أعماله خلال فترة زمنية معينة. وقد اقترح بعض الباحثين استخدام ملفات الانجاز للتعرف على الطلاب الموهوبين والمبدعين في مجالات عديدة (von Károlyi, Ford-Ramos & Gardner,2003). كما أوصى البعض (Kingore, 1993) باستخدامها لتقويم التعقيد والعمق والتجريد ومعدل التعلم الجديد. وتتمثل إحدى المناحي الواسعة لاستخدام ملفات الإنجاز في تضمين عمل الطلاب الذي يوضح مستوياتهم ومدى تقدمهم، من خلال أفضل أعمالهم.

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بتصميم قائمة تتكون من عشر فقرات ترتبط بأداء الطلاب، ليستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تقويم أعمال الطلاب التي كانوا يجمعونها خلال فصل دراسي كامل. ووزعت القائمة على المعلمين وطلب منهم تقويم أداء الطلاب وفقاً لكل متغير على حدة. والفقرات العشر هي: مستوى الانجاز، تطور الأداء، الاختبارات القصيرة، العروض التقديمية، المناقشات والحوارات، التقارير، المشروع النهائي، الأصالة، الفضول الفكري، الدافعية .

تم عرض قائمة تقويم الأداء على عدد من المتخصصين في مجال الموهبة والإبداع لتحكيمها، كما تم حساب ثبات القائمة باستخدام معامل ألفا- كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات القائمة (٠,٧٤). وتم التأكد من صدق القائمة باستخدام صدق التمييز، حيث تم ترتيب الدرجات الكلية للقائمة ترتيباً تنازلياً، وتم تحديد نسبة أعلى وأدنى ٢٧% من الدرجة الكلية، لتمثل مجموعة أعلى ٢٧% الطلاب مرتفعي الأداء وتمثل مجموعة أدنى ٢٧% الطلاب منخفضي الأداء وبلغ عدد كلاً منها ٢٤ طالب. وتم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط مرتفعي الأداء (م=٤٤,٠٨ ، ع=١,١٨)، ومتوسط منخفضي الأداء (م=٣٤,٠٤، ع=١,٧٨) وبلغت قيم "ت" (٢٣,٠٥) وهي قيمة دالة إحصائياً ($p<0.01$). وهذه النتيجة تشير إلى أن القائمة لديها قدرة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الأداء.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على أسئلة البحث، قام الباحث بإدخال البيانات في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية SPSS (Version, 16.00). وللإجابة عن السؤال الأول، تم استخدام الأسلوب الإحصائي- التحليل العنقودي Cluster Analysis – الذي يستخدم في تصنيف الطلاب إلى مجموعات مختلفة، طبقاً لخصائصها المميزة. وللإجابة على السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA واختبار Scheffe لتقدير دلالة الفروق بين المتوسطات. وللإجابة عن السؤال الثالث والرابع تم إدخال البيانات في برنامج LISREL (Version, 8.8) واستخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis. وللإجابة على السؤال الرابع تم استخدام طريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood Method لتقدير معالم نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model اعتمادا على موقف التوكيد الصارم Strictly Confirmatory Situation. وللتأكد من صدق البناء العاملي لمقاييس البيئة الأسرية، والبيئة المدرسية استخدم الباحث التحليل العاملي. وقبل إجراء كل التحليلات السابقة، تم التأكد من توافر الشروط الضرورية لكل تحليل.

نتائج البحث Results

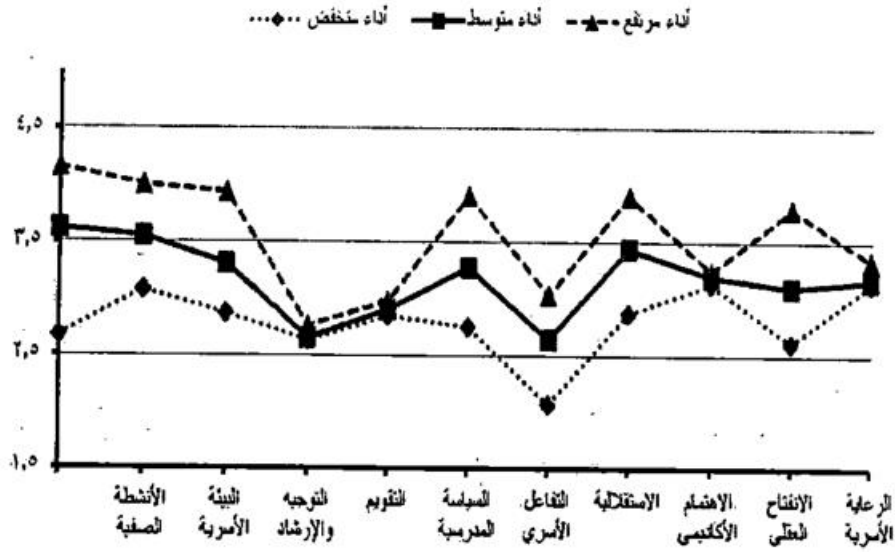
نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "هل يختلف أداء مجموعات الطلاب الموهوبين باختلاف أبعاد كل من البيئة المدرسية والبيئة الأسرية لديهم؟"، تم تحويل درجات الطلاب على (الأداء، أبعاد البيئة المدرسية، أبعاد البيئة الأسرية) إلى درجات معيارية نظراً لاختلاف عدد المفردات والأبعاد والدرجة الكلية داخل كل مقياس، وإجراء الأسلوب الإحصائي التحليل العنقودي Cluster Analysis، مع اتخاذ مستوى الأداء كمحك لتصنيف الطلاب. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ثلاث مجموعات من الطلاب في ضوء ثلاث مستويات الأداء (الأداء المرتفع، الأداء المتوسط، الأداء المنخفض). ويوضح جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات المستقلة والمتغير التابع وفقاً للمستويات الثلاث.

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات المستقلة والمتغير التابع وفقاً للمستويات الثلاث

المتغيرات		المرتفع (ن=٢٩)		المتوسط (ن=٢٩)		المنخفض (ن=٢٩)	
		م	ع	م	ع	م	ع
الأداء		٤,١٦	٠,٢١	٣,٦٢	٠,١٣	٢,٦٨	٠,٣٨
البيئة المدرسية	الأنشطة الصفية	٤,٠٠	٠,١٥	٣,٥٥	٠,٢٣	٣,٠٨	٠,١٢
	البيئة الإثرائية	٣,٩٤	٠,٢٨	٣,٣١	٠,١٦	٢,٨٧	٠,١٦
	التقويم	٢,٩٩	٠,٢٥	٢,٩١	٠,٢٩	٢,٨٥	٠,٢٣
	التوجيه والإرشاد	٢,٧٧	٠,٢٦	٢,٦٦	٠,٢٩	٢,٦٣	٠,٣٥
	السياسة المدرسية	٣,٩٠	٠,٢٣	٣,٢٨	٠,٢٥	٢,٧٦	٠,٢١
	الدرجة الكلية	١٧,٦٠	٠,٦٩	١٥,٧١	٠,٧١	١٤,١٨	٠,٧٢
البيئة الأسرية	التفاعل الأسري	٣,٠٤	٠,١٧	٢,٦٤	٠,١٨	٢,٠٦	٠,٢٢
	الاستقلالية	٣,٩١	٠,١٦	٣,٤٤	٠,١٣	٢,٨٨	٠,٣٠
	الاهتمام الأكاديمي	٣,٢٥	٠,٢٨	٣,٢٠	٠,١٨	٣,١٤	٠,١٧
	الانفتاح العقلي	٣,٨٠	٠,٢٥	٣,١١	٠,٢٠	٢,٦١	٠,٢٠
	الرعاية الأسرية	٣,٣٥	٠,١٤	٣,١٧	٠,١٥	٣,١٤	٠,١٧
	الدرجة الكلية	١٧,٣٤	٠,٥٦	١٥,٥٦	٠,٦٠	١٣,٨٣	٠,٥٧

ويوضح شكل (٣) تصنيف الطلاب إلى ثلاثة مجموعات وفقاً للأداء (المستوى المرتفع، المستوى المتوسط، المستوى المنخفض)، وما يرتبط بكل مجموعة من مستويات مختلفة للمتغيرات المستقلة (الأنشطة الصفية، والبيئة الإثرائية، والتقويم، والتوجيه والإرشاد، والسياسة المدرسية، والتفاعل الأسري، والاستقلالية، والاهتمام الأكاديمي، والانفتاح العقلي، والرعاية الأسرية).



شكل (١) المستويات المختلفة للمتغيرات المستقلة في ضوء أداء الطلاب

يتضح من الشكل (١) ما يلي:

- أن الطلاب ذوى مستوى الأداء المرتفع درجاتهم مرتفعة على أبعاد (الأنشطة الصفية، والبيئة الإثرائية، والسياسة المدرسية، والاستقلالية، والانفتاح العقلي)، ودرجاتهم متوسطة على أبعاد (التفاعل الأسري، والاهتمام الأكاديمي، والرعاية الأسرية)، بينما درجاتهم منخفضة على بعدي (التوجيه والإرشاد، والتقويم).
- أن الطلاب ذوى مستوى الأداء المتوسط درجاتهم متوسطة على أبعاد (الأنشطة الصفية، والبيئة الإثرائية، والسياسة المدرسية، والاستقلالية، والاهتمام الأكاديمي، والانفتاح العقلي، والرعاية الأسرية)، بينما درجاتهم منخفضة على أبعاد (التوجيه والإرشاد، والتقويم، والتفاعل الأسري).
- أن الطلاب ذوى مستوى الأداء المنخفض درجاتهم متوسطة على بعدي (الاهتمام الأكاديمي، والرعاية الأسرية)، ودرجاتهم منخفضة على أبعاد (الأنشطة الصفية، والبيئة الإثرائية، والتوجيه والإرشاد، والتقويم، والسياسة المدرسية، والتفاعل الأسري، والاستقلالية، والانفتاح العقلي).

نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "أي المتغيرات المستقلة (الأنشطة الصفية، البيئة الإثرائية، التقويمن التوجيه والإرشاد، السياسة المدرسية، التفاعل الأسري، الاستقلالية، الاهتمام الاكاديمي، الانفتاح العقلي، الرعاية الأسرية) لديها القدرة على التمييز بين أداء مجموعات الطلاب؟"، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA – بعد التحقق من افتراضات استخدامه – باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (Version, 16.00). ويوضح جدول (٤) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للمجموعات على المتغيرات المستقلة (الأنشطة الصفية، البيئة الإثرائية، التقويم، التوجيه والإرشاد، السياسة المدرسية، التفاعل الأسري، الاستقلالية، الاهتمام الاكاديمي، الانفتاح العقلي، الرعاية الأسرية) وفقا لأداء الطلاب.

جدول (٤): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	Sign.
البيئة المدرسية	الأنشطة الصفية	بين المجموعات	١٢,٤٧٧	٢	٦,٢٣٩	٢٠٥,٠٩٥	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٢,٥٥٥	٨٤	٠,٠٣٠		
		المجموع	١٥,٠٣٣	٨٦			
	البيئة الإثرائية	بين المجموعات	١٦,٥١١	٢	٨,٢٥٦	١٩٢,٧٤٢	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٣,٥٩٨	٨٤	٠,٠٤٣		
		المجموع	٢٠,١٠٩	٨٦			
	التقويم	بين المجموعات	٠,٢٩١	٢	٠,١٤٦	٢,١٩٠	٠,١١٨
		داخل المجموعات	٥,٥٨٥	٨٤	٠,٠٦٦		
		المجموع	٥,٨٧٦	٨٦			
	التوجيه والإرشاد	بين المجموعات	٠,٣٣٢	٢	٠,١٦٦	١,٨٠٥	٠,١٧١
		داخل المجموعات	٧,٧٢٤	٨٤	٠,٠٩٢		
		المجموع	٨,٠٥٦	٨٦			
	السياسة المدرسية	بين المجموعات	١٨,٨٢١	٢	٩,٤١٠	١٨٠,٠٧٨	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٤,٣٩٠	٨٤	٠,٠٥٢		
		المجموع	٢٣,٢١١	٨٦			
البيئة الأسرية	التفاعل الأسري	بين المجموعات	١٤,١٧٨	٢	٧,٠٨٩	١٩٧,٨١٢	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٣,٠١٠	٨٤	٠,٠٣٦		
		المجموع	١٧,١٨٩	٨٦			
	الاستقلالية	بين المجموعات	١٥,٥٤٥	٢	٧,٧٧٣	١٧٧,٠٥١	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٣,٦٨٨	٨٤	٠,٠٤٤		
		المجموع	١٩,٢٣٣	٨٦			
	الاهتمام الأكاديمي	بين المجموعات	٠,١٧٩	٢	٠,٠٨٩	١,٩٤٥	٠,١٤٥
		داخل المجموعات	٣,٨٥٧	٨٤	٠,٠٤٦		
		المجموع	٤,٠٣٦	٨٦			
	الانفتاح العقلي	بين المجموعات	٢٠,٦٨٣	٢	١٠,٣٤١	٢١٦,٣٥١	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٤,٠١٥	٨٤	٠,٠٤٨		
		المجموع	٢٤,٦٩٨	٨٦			
	الرعاية الأسرية	بين المجموعات	٠,٧٣٢	٢	٠,٣٦٦	١٥,٣٣٤	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٢,٠٠٥	٨٤	٠,٠٢٤		
		المجموع	٢,٧٣٧	٨٦			

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.001) بين متوسطات كل من: الأنشطة الصفية، والبيئة الإثرائية، والسياسة المدرسية، والتفاعل الأسري، والاستقلالية، والانفتاح العقلي، والرعاية الأسرية وفقاً لمستويات أداء الطلاب (المرتفع – المتوسط – المنخفض) حيث بلغت قيم (F=205.095) لمتغير الأنشطة الصفية، و(F=192.742) لمتغير البيئة الإثرائية، و(F=180.078) لمتغير السياسة المدرسية، و(F=197.812) لمتغير التفاعل الأسري، و(F=177.051) لمتغير الاستقلالية، و(F=216.351) لمتغير الانفتاح العقلي، و(F=15.334) لمتغير الرعاية الأسرية. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من متوسطات التقويم، والتوجيه والإرشاد، الاهتمام الأكاديمي وفقاً لمستويات الأداء (المرتفع – المتوسط – المنخفض) حيث بلغت قيم (F=2.190) لمتغير التقويم، و(F=1.805) لمتغير التوجيه والإرشاد، و(F=1.945) لمتغير الاهتمام الأكاديمي وهى قيم غير دالة إحصائياً.

وللتعرف على مصدر للفروق تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية Post Hoc، وبينت المقارنات أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.001) بين متوسطي درجات الأنشطة الصفية للطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المتوسط لصالح الأداء المرتفع، وبين ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، وبين ذوي الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٠,٩٣)، (٠,٤٦)، (٠,٤٧) على التوالي. وفي متغير البيئة الإثرائية أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.001) بين متوسطي درجات الأنشطة الصفية للطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المتوسط لصالح الأداء المرتفع، وبين ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، وبين ذوي الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (١,٠٦)، (٠,٦٢)، (٠,٤٤) على التوالي. وفي متغير السياسة المدرسية أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.001) بين متوسطي درجات السياسة المدرسية للطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المتوسط لصالح الأداء المرتفع، وبين ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، وبين ذوي الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (١,١٤)، (٠,٦٢)، (٠,٥٢) على التوالي. وفي متغير التفاعل الأسري أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.001) بين متوسطي درجات التفاعل الأسري للطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المتوسط لصالح الأداء المرتفع، وبين ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، وبين ذوي الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٠,٩٨)،

(٠,٤٠)، (٠,٥٩) على التوالي. وفي متغير الاستقلالية أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.001$) بين متوسطي درجات الاستقلالية للطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المتوسط لصالح الأداء المرتفع، وبين ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، وبين ذوي الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (١,٠٣)، (٠,٤٨)، (٠,٥٦) على التوالي. وفي متغير الانفتاح العقلي أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.001$) بين متوسطي درجات الانفتاح العقلي للطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المتوسط لصالح الأداء المرتفع، وبين ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، وبين ذوي الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (١,١٩)، (٠,٦٩)، (٠,٥٠) على التوالي. وفي متغير الرعاية الأسرية أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.001$) بين متوسطي درجات الرعاية الأسرية للطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المتوسط لصالح الأداء المرتفع، وبين ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع حيث بلغت قيم الفروق بين المتوسطين (٠,٢١)، (٠,١٨) على التوالي. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الرعاية الأسرية للطلاب ذوي الأداء المتوسط والطلاب ذوي الأداء المنخفض، حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطين (٠,٠٣) وهى قيمة غير دالة إحصائياً. ويوضح جدول (٥) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية.

جدول (٥) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية Post Hoc

المتغيرات		الأداء المنخفض	الأداء المتوسط
الأنشطة الصفية	الأداء المرتفع	٠,٩٣***	٠,٤٦***
	الأداء المتوسط	٠,٤٧***	
البيئة الإثرائية	الأداء المرتفع	١,٠٦***	٠,٦٢***
	الأداء المتوسط	٠,٤٤***	
السياسة المدرسية	الأداء المرتفع	١,١٤***	٠,٦٢***
	الأداء المتوسط	٠,٥٢***	
التفاعل الأسري	الأداء المرتفع	٠,٩٨***	٠,٤٠***
	الأداء المتوسط	٠,٥٩***	
الاستقلالية	الأداء المرتفع	١,٠٣***	٠,٤٨***
	الأداء المتوسط	٠,٥٦***	
الانفتاح العقلي	الأداء المرتفع	١,١٩***	٠,٦٩***
	الأداء المتوسط	٠,٥٠***	
الرعاية الأسرية	الأداء المرتفع	٠,٢١***	٠,١٨***
	الأداء المتوسط	٠,٠٣	

*** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على " ما التأثيرات المباشرة لكل من الأنشطة الصفية، البيئة الإثرائية، التقويم، التوجيه والإرشاد، السياسة المدرسية، التفاعل الأسري، الاستقلالية، الاهتمام الاكاديمي، الانفتاح العقلي، الرعاية الأسرية على أداء الطلاب؟". تم استخدام تحليل المسار Path Analysis بإستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8) لإيجاد تأثير المتغيرات المستقلة (الأنشطة الصفية، البيئة الإثرائية، التقويم، التوجيه والإرشاد، السياسة المدرسية، التفاعل الأسري، الاستقلالية، الاهتمام الاكاديمي، الانفتاح العقلي، الرعاية الأسرية) على المتغير التابع (الأداء). ويوضح جدول (٦) نتائج تحليل المسار ومعامل التحديد.

جدول (٦): نتائج تحليل المسار لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	أداء الطلاب			R^2
	التأثير	خ	t-value	
الأنشطة الصفية	٠,٧٨	٠,٢٦٠	٣,٠٥**	٠,٧٥
البيئة الإثرائية	٠,٣٣	٠,٠٧٢	٤,٥٨**	
التقويم	٠,١٤	٠,٢٣	٠,٦٤	
التوجيه والإرشاد	٠,٠٦١	٠,٣٢	٠,١٩	
السياسة المدرسية	٠,١٨	٠,٠٧٢	٢,٥٠*	
التفاعل الأسري	٠,٢٩	٠,٠٧٧	٣,٧٤**	
الاستقلالية	٠,٨١	٠,٢٦	٣,١٢**	
الاهتمام الأكاديمي	٠,٠٨٥	٠,٠٧٩	١,٠٨	
الانفتاح العقلي	٠,٣٣	٠,٠٨٧	٣,٨٤**	
الرعاية الأسرية	٠,٤٨	٠,١٦	٣,٠٢**	

خ الخطأ المعياري لتقدير التأثير ** دال عند مستوى ٠,٠١

المعادلة البنائية لتحليل المسار:

الأداء = (٠,٧٨)×الأنشطة الصفية + (٠,٣٣)×البيئة الأسرية + (٠,١٤)×التقويم + (٠,٦١)×التوجيه والإرشاد + (٠,١٨)×السياسة المدرسية + (٠,٢٩)×التفاعل الأسري + (٠,٨١)×الاستقلالية + (٠,٨٥)×الاهتمام الأكاديمي + (٠,٣٣)×الانفتاح العقلي + (٠,٤٨)×الرعاية الأسرية

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

- وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لكل من: الأنشطة الصفية (t=3.05, p<0.01)، البيئة الإثرائية (t=4.58, p<0.01)، السياسة المدرسية (t=2.50, p<0.05)، التفاعل الأسري (t=3.74, p<0.01)، الاستقلالية (t=3.12, p<0.01)، الانفتاح العقلي (t=3.84, p<0.01)، والرعاية الأسرية (t=3.02, p<0.01) على أداء الطلاب، أي وجود مسارات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.01) من الأنشطة الصفية، البيئة الإثرائية، التفاعل الأسري، الاستقلالية، الانفتاح العقلي، والرعاية الأسرية إلى الأداء، حيث بلغت قيم معاملات المسار (٠,٧٨) للأنشطة الصفية، (٠,٣٣) للبيئة الإثرائية، (٠,٢٩) للتفاعل الأسري، (٠,٨١) للاستقلالية، (٠,٣٣) للانفتاح العقلي، و(٠,٤٨) للرعاية الأسرية. كما أشارت النتائج إلى وجود مسارات موجبة دالة إحصائياً عند

مستوى ($p<0.05$) من السياسة المدرسية إلى الأداء حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٨).

- أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال لكل من: التقويم، والتوجيه والإرشاد، والاهتمام الأكاديمي على أداء الطلاب حيث بلغت قيمة (t=0.64) لمتغير التقويم، و(t=0.19) لمتغير التوجيه والإرشاد، و(t=1.08) لمتغير الاهتمام الاكاديمي.
- أن معامل الارتباط المتعدد أو معامل التحديد R^2 للمعادلة البنائية لتحليل المسار للمتغيرات المستقلة (الأنشطة الصفية، البيئة الإثرائية، التقويم، التوجيه والإرشاد، السياسة المدرسية، التفاعل الأسري، الاستقلالية، الاهتمام الاكاديمي، الانفتاح العقلي، الرعاية الأسرية) على المتغير التابع (أداء الطلاب) يساوى (٠,٧٥).

نتائج السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على "هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة (أبعاد البيئة المدرسية، أبعاد البيئة الأسرية) والمتغير التابع (الأداء)؟". تم صياغة نموذج افتراضي مبدئي في ضوء النتائج السابقة واعتمادا على موقف التوكيد الصارم Strictly Confirmatory Situation، وبعد رسم النموذج وتحديد المسارات المطلوب تقديرها، استخدم الباحث طريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood Method في تقدير معالم نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model. ويوضح جدول (٧) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات.

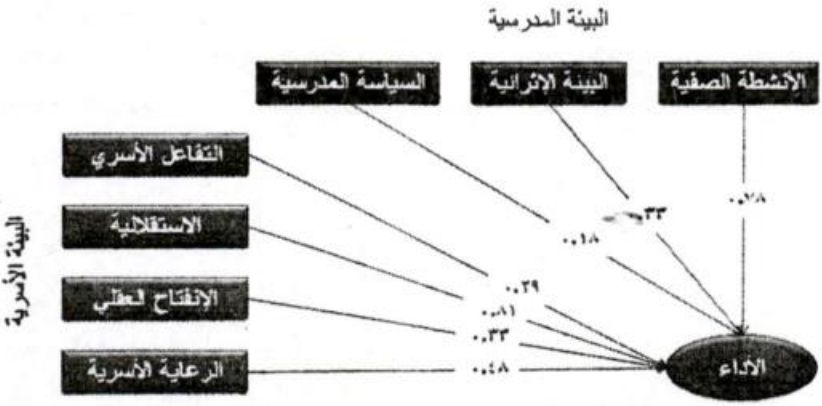
جدول (٧): مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	أفضل مطابقة للمؤشر
مربع كاي χ^2	١٠٧,٠٦	$5> \chi^2 >0$	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٩	1>RMSEA>٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩١	1>GFI>٠	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٨٨	1>AGFI>٠	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٠	1>NFI>٠	١

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index

أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (١٠٧,٠٦) بدرجات حرية تساوى (٢٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهى تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات. وشكل (٢) يوضح المسار التخطيطي لنموذج المعادلة البنائية الافتراضي بعد حساب البارامترات التي يتضمنها النموذج.



شكل (٢): النموذج البنائي المفسر لطبيعة العلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع

من شكل (٢) يتضح أن أقوى التأثيرات بهذا النموذج هو تأثير الاستقلالية على الأداء (٠,٨١)، يليه تأثير الأنشطة الصفية على الأداء (٠,٧٨)، يليه تأثير الرعاية الأسرية على الأداء (٠,٤٨)، يليه تأثير كل من البيئة الإثرائية والإنفتاح العقلي على الأداء (٠,٣٣)، يليه تأثير التفاعل الأسري على الأداء (٠,٢٩)، أما أضعف التأثيرات هو تأثير السياسة المدرسية على الأداء (٠,١٨).

تفسير النتائج: Discussion

اختلاف أداء مجموعات الطلاب باختلاف متغيرات الدراسة:

أظهرت نتائج التحليل العنقودي أن أداء الطلاب في البرنامج يختلف بدرجات متفاوتة باختلاف أبعاد البيئة المدرسية (الأنشطة الصفية، والبيئة الإبداعية، والسياسة المدرسية)، وأبعاد البيئة الأسرية (التفاعل الأسري، والاستقلالية، والانفتاح العقلي، والرعاية الأسرية) ويظهر الشكل

(١) تباين أداء الطلاب في مختلف مستوياته بالمتغيرات السابقة، حيث كان الطلاب ذوي الأداء المرتفع هم الأعلى في كل من الأنشطة الصفية، والبيئة الإثرائية، والسياسة المدرسية، والاستقلالية، والانفتاح العقلي، في حين كان الأداء المتوسط متوسطا أيضاً في كل من الأنشطة الصفية، والبيئة الإثرائية، والسياسة المدرسية، والاستقلالية، والاهتمام الأكاديمي، والانفتاح العقلي، والرعاية الأسرية، وكان الأداء الأقل هو الأدنى في كل من الأنشطة الصفية، والبيئة الإثرائية، والتوجيه والإرشاد، والتقويم، والسياسة المدرسية، والتفاعل الأسري، والاستقلالية، والانفتاح العقلي، إلا أن هذه التأثيرات جاءت متباينة من حيث مستوى الدلالة، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه أن متغيرات (الأنشطة الصفية، والبيئة الابداعية الإثرائية، والسياسة المدرسية، والتفاعل الأسري، والاستقلالية، والانفتاح العقلي، والرعاية الأسرية) أكثر المتغيرات تمييزاً بين الأداء في مستوياته الثلاثة المرتفع والمتوسط والمنخفض. وتعنى هذه النتيجة أن كل من الأنشطة الصفية، والبيئة الابداعية الإثرائية، والسياسة المدرسية، والتفاعل الأسري، والاستقلالية، والانفتاح العقلي، والرعاية الأسرية التفكير المتفتح النشط يقوم بدور فاعل في تطور أداء الطلاب في البرامج خاصة في المستويات العليا من الأداء. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كل من (Lundquist, Kjellberg & Holmberg, 2002) أن البيئة المدرسية التي تعمل على تقدير مواهب الطلاب وتحرص على تقبل أفكارهم الابداعية وإعطائهم حرية التفكير وتقدم الحوافز المناسبة تساعد على تطوير أداء الموهوبين. كما يتفق أيضاً مع ما أشار إليه كل من (سميرة العبدلي، ٢٠١٠؛ سعاد المقرحي، ٢٠٠٥) بأن الأسلوب التربوي المعتدل للأسرة تجاه أبنائها بما يحتوى من التشجيع على الاستقلالية العقلية وخلق الظروف المناسبة لتطوير الاهتمامات والاستعدادات في مجالات النشاط المختلفة يسهم في تطوير أداء الموهوبين.

التأثيرات المباشرة لمتغيرات البيئة الأسرية والبيئة المدرسية على الأداء

أظهرت نتائج تحليل المسار وجود تأثيرات إيجابية دالة إحصائياً لكل من: الأنشطة الصفية، والبيئة الابداعية الإثرائية، والسياسة المدرسية، والتفاعل الأسري، والاستقلالية، والانفتاح العقلي، والرعاية الأسرية على أداء الطلاب، وأن المتغيرات المستقلة مجتمعة قد فسرت (٧٥%) من التباين في درجات أداء الطلاب، وهى قيمة مرتفعة من التباين المفسر بواسطة هذه المتغيرات المستقلة. هذه النتائج تشير بوضوح إلى أهمية تفاعل المتغيرات المدرسية والأسرية قيد الدراسة في تطور الأداء الموهوب، فنسبة التباين التي تفسرها هذه المتغيرات مجتمعة تشير إلى أهمية الدور الذي تؤديه العوامل الأخرى محل الدراسة في تطور أداء الطلاب الموهوبين. وهذا يتفق مع ما أشار إليه بعض الباحثين (نجاة توفيق، ٢٠٠٣؛ أميمة جمعه، ٢٠٠٥؛ علاء الدين حسن، ٢٠٠٢؛

(Gagné, 2005; Jones, Brener & McManus, 2003; Smith, 2005 من أن التفاعل بين العوامل المدرسية والأسرية هو الذي يحفز وييسر تطور الأداء الموهوب، فالقدرة العقلية وحدها لا تؤدى إلى الوصول إلى أداء استثنائي في مجالات الحياة المختلفة.

النموذج البنائي المقترح

أكدت نتائج نموذج المعادلة البنائية مطابقة النموذج المقترح للبيانات. وكما هو واضح في الشكل (٢) جاءت الاستقلالية في المرتبة الأولى كأكثر العوامل تأثيرا في أداء الطلاب، يليها الأنشطة الصفية، ثم الرعاية الأسرية، ثم كل من البيئة الاثرائية والانفتاح العقلي، ثم التفاعل الأسري، وأخيراً السياسة المدرسية.

ويمكن تفسير الدور الذي تؤديه الاستقلالية في التأثير على أداء الموهوبين في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة. فتطوير الاستقلالية لدى الطلاب الموهوبين تمثل أحد الأهداف الرئيسة لبرامج الموهوبين (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجالة للموهبة والإبداع، ٢٠٠٨)، كما هو أيضاً هدف رئيس للتعليم العام والتعليم العالي (Hughes, 2003). وطبقا لـ (Hughes, 2003) يوجد نوعان من الاستقلالية: الاستقلالية المنطقية التي تؤكد على تطور التفكير المنطقي، والاستقلالية الشخصية التي تركز على تطور الوعي بالذات. وتتمثل الاستقلالية الشخصية في النضج الانفعالي والاعتماد على النفس، والقدرة والرغبة في تنظيم الفرد لذاته وحياته وألا يعول على الآخرين في تحمل مسئولياته الشخصية. ويستخدم بعض الباحثين (Fenner, 2003; Hughes, 2003; Mele, 1995) مصطلح التحكم الذاتي Self-governance للتعبير عن أو تلخيص جوهر الاستقلالية. وتحت مصطلح التحكم الذاتي يوجد مجموعة من الخصائص الإيجابية المرتبطة بالاعتماد على الذات مثل الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية.

ويمكن تفسير الدور الذي تؤديه الأنشطة الصفية في التأثير على أداء الموهوبين إلى احتياج الطالب الموهوب إلى الأسئلة التي تتطلب مستوى عالي من الإجابة من خلال أسئلة مفتوحة وغير منتهية، وتشجع على الاكتشاف والاستكشاف، وعلى الرغم من أن الاستراتيجيات التعليمية تعتمد على عمر الطلبة وطبيعة التدريبات والطرق المعقدة، فالهدف دائمًا هو تشجيع الطالب على أن يفكر في الموضوعات الأكثر اختصارًا وتجريدًا. ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Berger, 2003) أن اختيار النشاط المناسب للموهوب لا بد أن يكون على أساس اهتماماته وأن يتم فيه استخدام الطرق التي تشجع على الاتجاه الذاتي نحو المعرفة والتعلم، وبالتالي كان على المعلم أن يستخدم عدة طرق لتشجيع طلابه على التعلم الذاتي، واستخدام مهارات التفكير العليا.

وفيما يتعلق بتأثير **الرعاية الأسرية** على أداء الموهوبين تؤكد بعض الدراسات (سميرة العبدلي، ٢٠١٠) أن أساليب المعاملة الوالدية تعمل على إشاعة مناخ نفسي متحرر خال من عوامل الكف، مما قد يعمل على إثراء المجال النفسي انفعالياً بالصورة المناسبة التي تعطى الطالب فرصاً أكبر لاستخدام قدراته بحرية أكثر، ويوفر الجو الملائم لظهور الموهبة وتنميتها. ولا يسهم وجود أنماط متسامحة من العلاقات الاجتماعية بين الطلاب الموهوبين وآبائهم فقط في تشجيع المواهب، بل ويشجع أيضاً على نمو سمات من الشخصية تساعد على تنمية دوافع الموهبة ونموها.

ويشير تأثير كل من **البيئة الإثرائية والانفتاح العقلي** على أداء الموهوبين إلى أهمية البيئة الاثرائية الابداعية في تكوين التفكير المرن والتحرر من السياق لدى الطلاب الموهوبين والتي تعد من الأشياء الضرورية لحل المشكلات غير النمطية التي تتطلب نوعا من التفكير الإبداعي أو التفكير خارج الصندوق. هذا النمط من المشكلات والقضايا هو النمط السائد في البيئات الاثرائية، ومن ثم ليس غريباً أن يمثل الانفتاح العقلي بكل مكوناته الفرعية عاملاً مهما في التأثير على أداء الطلاب الموهوبين (Stanovich, & West, 2007).

وفيما يتعلق بتأثير **التفاعل الأسري** على أداء الموهوبين، تتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (سميرة العبدلي، ٢٠١٠؛ عبدالمطلب القريطي، ٢٠٠٥) من أن آباء الأطفال الذين حصلوا على درجات عالية في الأداء، كانوا يسمحون لأبنائهم بالانخراط في الخبرات المختلفة، وكذلك الاهتمام بميولهم، واهتماماتهم، وتفضيلاتهم، وكان تدخلهم في شئون أبنائهم أقل بكثير من تدخل غيرهم من الآباء في شئون أبنائهم.

أما تأثير **السياسة المدرسية** على أداء الطلاب الموهوبين يظهر في البيئات المدرسية التي لها أهداف واضحة لرعاية الطلاب الموهوبين، وتقدم حوافز للطلاب الموهوبين، وتقوم بعقد اجتماعات دورية مع أولياء الأمور تهدف إلى قيام تعاون مستمر لرعاية الموهوبين، وتقديم تقارير دورية عن مدى تقدم الطلاب والمشكلات والصعوبات التي تواجههم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية دراسات كل من (حجاج غانم، وعلاء أيوب، ٢٠٠٨؛ Smith, 2005; Lundquist, Kjellberg & Holmberg, 2002).

توصيات Recommendations

تقدم نتائج هذا البحث توصيات لمتخذي القرار بإدارات الموهوبين داخل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بشكل عام، ومعلمي الموهوبين والقائمين على تصميم وتنفيذ برامج

الموهوبين المهتمين بتطوير المواهب لدى الطلبة الموهوبين بشكل خاص، أهمها:

- تفعيل الشراكة بين بيئتي الأسرة والمدرسة.
- توعية أولياء الأمور بخصائص وسمات الطلاب الموهوبين وطرق التعرف على الموهوبين ورعايتهم.
- وضع آلية داخل المدارس لتفعيل الأنشطة المدرسية وكذلك النشاط الصيفي المتمثل في نوادي العلوم ومعامل الكمبيوتر والتكنولوجيا والمكتبة والرحلات العلمية.
- تزويد المدارس ببرامج تدريبية وإرشادية للتعرف والكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم وتنمية ما لديهم من قدرات.
- تفعيل وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية ومواقع التواصل الاجتماعي لتكثيف البرامج الموجهة نحو توجيه الأسرة لكيفية اكتشاف موهبة أبنائهم وتعريفهم بالجهات المسئولة عن ذلك.
- ضرورة تضمين المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية بمواد تناقش دور الأسرة في رعاية واكتشاف الموهوبين وذلك لإعداد جيل من الموهوبين والمبدعين.

References المراجع

أميمة جمعة (٢٠٠٥). مدى فاعلية البيئة المدرسية على تنمية الابتكار ومفهوم الذات، *مجلة كلية التربية*، جامعة حلوان، المجلد (١١)، ٢٧٣-٣٠٠.

أنور الصادي (٢٠٠٧). أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراته، *رسالة ماجستير غير منشورة*، مدرسة العلوم الانسانية، أكاديمية الدراسات العليا، مصراتة، ليبيا.

حجاج غانم، وعلاء أيوب (٢٠٠٨). نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي بين البيئة المدرسية والدافعية الدراسية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، المجلد (٢٤)، العدد (٢)، ١٤٦-١٨٧.

حمدان الغامدي (٢٠٠٦). المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر الإقليمي للموهبة تحت رعاية مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجالة لرعاية الموهوبين، تربية من أجل المستقبل، جدة، المملكة العربية السعودية.

خالد الرابغي (٢٠٠٥). *توجيه وإرشاد الموهوبين بين الواقع والمأمول*، المكتبة الإلكترونية.

رمضان القذافي (٢٠٠٠). *رعاية الموهوبين والمبدعين*، الاسكندرية، المكتبة الجامعية.

سالم الهنائي (٢٠٠٨). دور الأسرة في نجاح برنامج التنمية المعرفية، *دورية التطوير التربوي*، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، ٤٧-٤٩.

سعاد المقرحي (٢٠٠٥). بعض العوامل الاجتماعية والتعليمية وأثرها في التحصلي الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، قسم الخدمة الاجتماعية، جامعة الفاتح، ليبيا.

سعيد القاضي (٢٠٠٧). دور الشراكة المجتمعية في رعاية الإبداع بالمدرسة الإبتدائية: دراسة ميدانية بمحافظة أسوان، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، العدد (٦٥)، الجزء الأول، ٢١٤-٢٦٢.

سميرة العبدلي (٢٠١٠). مستوى وعي الأسرة بدورها في رعاية الطفل الموهوب، *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة، العدد (١٨)، ١٨٠-٢١٥.

صالح أبو جادو (٢٠٠٤): *تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات*، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبداللطيف دبور، وعبدالحكيم الصافي (٢٠٠٧). *الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق*، عمان، دار الفكر.

عبدالله النافع (٢٠٠٠). *برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*، مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم، المملكة العربية السعودية، الرياض.

عبدالمطلب القريطي (٢٠٠٥). *الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبدالمنعم الدردير (٢٠٠٥). *الجوانب الاجتماعية فى التعلم المدرسى: مقدمة نظرية وتطبيقات*، القاهرة، عالم الكتب.

علاء الدين حسن (٢٠٠٢). الأساليب اللازمة لاكتشاف الموهوبين والمتفوقين ودور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع في اكتشافهم، *المؤتمر العلمي الخامس: تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع*، ١٤-١٥ ديسمبر، كلية التربية، جامعة أسيوط.

علاء أيوب (٢٠١١). نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين "دراسة تقويمية"، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (١٧)، العدد (٣)، ١١٥-١٦٧.

فادية كامل (٢٠٠٢). *مشكلات الأطفال السلوكية والتربوية وكيفية مواجهتها ومعالجتها من منظور إسلامي وتربوي*. الرياض، دار الزهراء.

فتحي جروان (١٩٩٩). *الموهبة والتفوق والإبداع*، الامارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي.

الفرحاني محمود (٢٠٠٥). *سيكولوجية تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم "رؤية معرفية"*، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

فوزية النجاحي (٢٠٠٥). *الاتجاهات الحديثة في تنمية التفكير الإبداعي: كيف يفكر طفلك؟*، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (٢٠٠٨). *الدليل الإرشادي لبرامج موهبة الصيفية*. وثيقة غير منشورة مودعة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، الرياض.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (٢٠١٠). *تقرير تقويم برامج موهبة الصيفية*. تقرير غير منشور مودع مكتبة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، الرياض.

مجد الهاشمي (٢٠٠١). *الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم*، عمان، دار المناهج للنشر.

مجدي حبيب (٢٠٠٠). *تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

منار خضر، وأحلام مبروك (٢٠١١). جودة حياة الأسرة وتأثيرها على قدرة الأم لاكتشاف وتنمية الذكاءات المتعددة لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة، *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة، العدد (٢٣)، الجزء الأول، ٨١-١٢٦.

منظمة الأمم المتحدة (١٩٩٦). *تقرير اللجنة العالمية المعنية بالثقافة والتنمية: التنوع الإنساني المبدع*، اليونسكو، مركز الكتب الأردني.

ناديا السرور (١٩٩٨). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين*، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

نجاة توفيق (٢٠٠٣). البيئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، المجلد (١٩)، الجزء الثاني، ٨٢٦-٨٨٥.

المراجع الأجنبية :

Berger, Sandra, (2003). *Developing programs for students of high ability.* Retrieved from (http://www.kidsource.com/ kidsource/content/develop-programs.htm = credits).

Bernheimer, L. (2002). Family experiences with young gifted children, *Journal of Early Intervention, 17*(3), 253-255.

Charles, A. N. & Bloom, F. E. (2002). *Gifted Child Development and Family Organization*, Philips Press, London.

Feldhusen, J. F. (2003). Talented Youth at secondary level. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp 229-237). Boston: Allyn & Bacon.

Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 271–282). New York: Elsevier.

Feldhusen, J. F., Jarwan, F. A., & Holt, D. (1993). Assessment tools for counselors. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 239–259). Denver, CO: Love Publishing Co.

Fenner, A. B. (2003). Learner autonomy. In D. Newby (Ed.), *Thematic*

collections presentation and evaluation of work carried out by the ECML (European Center for Modern Languages) from 1995 to 1999 (pp. 25–44). Kapfenberg, Austria: Council of Europe Publishing.

Fox, C. (2009). Learning environment: An overview. *Journal of Family and Consumer Sciences education, 27*(4), 30-44.

Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp 60 - 74). Boston: Allyn & Bacon.

Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.

Heller, K. A., Pertelh, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 147-170). Cambridge: Cambridge University Press.

Hughes, P (2003) Autonomous learning zones. Paper presented at the *10th Conference of the European Association for Learning and Instruction*, Padova, Italy (pp. 26-30).

Jones, S. , Brener, N., & McManus, T. (2003). Prevalence of school policies, programs, and facilities that promote a healthy physical school environment. *American Journal of Public Health, 93*(9), 1570-1575.

Kingore, B. W. (1993). *Portfolios: Enriching and assessing all students,*

identifying the gifted grades K-6. Des Moines, IA: Leadership.

Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. In D. Kirshner&J.A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological Perspectives* (pp. 17–36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lundquist, P., Kjellberg, A., & Holmberg, K. (2002). Evaluating effects of the classroom environment: Development of an instrument for the measurement of self-reported mood among school children. *Journal of Environmental Psychology, 22*(1), 289-293.

Mele, A. (1995). *Autonomous agents*. New York and Oxford: Oxford University Press.

Monks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. In K. A. Heller, F. J. M"onks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 141–156). Oxford, England: Pergamon.

Purkey, W. & Fuller, J. (1995). *The inviting school survey (ISS) user's manual*. Greensboro, NC: The University of North Carolina at Greensboro.

Purkey, W. & Schmidt, J. (1990). *Invitational learning for counseling and development*. Ann Arbor, MI: Eric/Caps Clearinghouse: The University of Michigan.

Renzulli, J.S. (2003) Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo, & G.A. Davis

(Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp. 75 - 87). Boston: Allyn & Bacon.

Renzulli, J.S. (2005). The Three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.246-279). Cambridge: Cambridge University Press.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?. *In International Education Journal, 3*(1), 24-32.

Snow, R. E. (1992). Aptitude theory: Yesterday, today, and tomorrow. *Educational Psychologist, 27*(1), 5–32.

Sosniak, L. A. (2003). Developing talent: Time, task and context. In N. Colangelo, & G. Davis, *Handbook of Gifted Education* (pp. 247-253). Boston: Allyn & Bacon.

Smith, K. (2005). The Inviting School Survey - Revised (ISS-R): A survey for measuring the Invitational Qualities (I.Q.) of the total school climate. *Journal of Invitational Theory and Practice, 11*(1), 35-53.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (2007). Natural myside bias is independent of cognitive ability. *Thinking & Reasoning, 13*, 225-247.

Sungur, S. & Gungoren, S. (2009). The role of classroom environment perception in self regulated learning and science achievement, *Elementary education Online, 8*, 883-900.

Tannenbaum, A. (1997). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2

ed., pp. 27-42). Boston: Allyn & Bacon.

Tannenbaum, A.J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G.AS. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd Edition), (pp. 45-59). Boston: Allyn & Bacon.

von Károlyi, C., Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (2003). Multiple intelligences: A perspective on giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (100 – 112). Boston, MA: Allyn and Bacon

Ziegler, A., & Stoeger, H. (2007). The Germanic view of giftedness. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *What does it mean to be gifted? Socio-cultural perspectices* (pp. 65-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

The Relative Contribution of Family and School Environments Variables in the Performance of Gifted Secondary School Students

Mahana A. Aldalamy

Assistant Professor of Giftedness Education
Faculty of Education – King Faisal University

ABSTRACT

The current study aimed at investigating the relative contribution of family and school environments variables in the performance of gifted secondary school students. The study sample consisted of 47 students in first and second secondary grades in Ahsa, Kingdom of Saudi Arabia. Subjects have been selected by the Ministry of Education, based on teachers nominations by using behavioral characteristic lists and their scores on the aptitude test standardized on the Saudi environment and was conducted by the National Centre for Measurement and Evaluation. A family environment scale, school environment scale, and performance evaluation list were applied. The results of cluster analysis showed that gifted students' performance differ in varying degrees depending on the variables of family environment and school environment. Moreover, the results of ANOVA revealed that family interaction, independence, open-mindedness, family care, class activities, enrichment environment, and school policy were the most distinction variables among performance in its three levels (high, medium and low). Furthermore, Path Analysis showed that there were positive significant effects of these variables, and the four independent variables together explained (75%) of the variance in gifted student performance. Depending on Strictly Confirmatory Situation, parameters of Structural Equation Model were estimated. In addition, a structural model for explaining the relationship between the independent variables and the performance of gifted students in enrichment programs was stated.

Keywords: Family environment, School environment, Gifted students' performance