

المجلد (١٢)، العدد (٤٣)، الجزء الأول، يوليو ٢٠٢١، ص ١ - ٢٨

**التوجهات الأكاديمية
كمتغير وسيط بين النظريات الضمنية
وأداء الطلاب الموهوبين في مرحلة المراهقة**

إعداد

أ.د/ علاء الدين عبد الحميد أيوب د/ حلمي محمد حلمي الفيل

جامعة الخليج العربي - البحرين جامعة الإسكندرية - مصر

أ/ عبد العزيز خالد الحويل

وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

التوجهات الأكاديمية كمتغير وسيط بين النظريات الضمنية وأداء الطلاب الموهوبين في مرحلة المراهقة

إعداد

أ.د/ علاء الدين أيوب^(*) & د/ حلمي الفيل^(**) & أ/ عبد العزيز الحويل^(***)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التوجهات الأكاديمية والنظريات الضمنية (للذكاء والموهبة والشخصية) السائدة ومستوى الأداء لدى الطلاب الموهوبين بمرحلة المراهقة، وتحديد التباين في الأداء بين مجموعات الطلاب الموهوبين باختلاف النظريات الضمنية والتوجهات الأكاديمية التي يتبنونها، وأخيراً التوصل إلى نموذج بنائي يفسر دور التوجهات الأكاديمية كمتغير وسيط بين النظريات الضمنية وأداء الطلاب الموهوبين في مرحلة المراهقة. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣١) طالباً بدياية مرحلة المراهقة. وتم تطبيق مقياس التوجهات الأكاديمية، ومقياس النظريات الضمنية للذكاء والموهبة والشخصية، وبطاقة تقييم الأداء. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في التوجهات الأكاديمية، والنظريات الضمنية، والأداء بين الطلاب الموهوبين بمرحلة المراهقة عن المتوسط الافتراضي، كما أظهرت النتائج وجود ثلاث مجموعات من الطلاب في ضوء مستويات الأداء (المرتفع، المتوسط، المنخفض). كما أشارت النتائج إلى أن المتغيرات المستقلة (النظرية الضمنية للذكاء، والنظرية الضمنية للموهبة، والنظرية الضمنية للشخصية) تسهم بنسبة (٦٧%) من التباين العام في التوجهات الأكاديمية. بينما تسهم المتغيرات المستقلة (النظرية الضمنية للذكاء، والنظرية الضمنية للموهبة والتوجهات الأكاديمية) بنسبة (٥٢%) من التباين في الأداء. وتم التوصل إلى نموذج بنائي تنبؤي يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة.

الكلمات المفتاحية: التوجهات الأكاديمية، النظريات الضمنية للذكاء، النظريات الضمنية للموهبة، النظريات الضمنية للشخصية، أداء الطلاب الموهوبين، مرحلة المراهقة.

(*) جامعة الخليج العربي – البحرين.

(**) جامعة الإسكندرية – مصر.

(***) وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

Academic Orientations as a Mediating Variable between Implicit Theories and the Performance of Gifted Students in Adolescence

By

Prof. Dr. Alaa Ayoub & Dr. Hemy Elfiel & Abdel Aziz AlHewal

Abstract

The current study aimed at identifying the level of academic Orientations and implicit theories (of intelligence, talent and personality) prevailing and the level of performance of gifted students in adolescence, detecting the variation in performance between groups of gifted students according to the their implicit theories and their academic orientations, and finally introducing a constructive model that explains the role of Academic orientations as a mediating variable between implicit theories and the performance of gifted students in adolescence. The researchers used the descriptive Method. The study sample consisted of (131) students at adolescence stage. The academic orientation scale, implicit theory scale, and the performance assessment list were applied. The results showed that there were statistically significant differences between the level of gifted secondary school students on the academic orientations, dimensions of implicit theories, and performance in the light of standard mean of society, there are three groups of students in light of three levels of performance. The results also indicated that the independent variables contribute 67% of the general variation in academic orientations; the independent variables contributed 52% to performance. The researcher also got a predictive constructive model which explains the nature of the relationship between independent and dependent variables.

Key words: Academic Orientations, Implicit Theory of Intelligence, Giftedness, and Personality, Performance of Gifted Students.

مقدمة:

تحظى مرحلة المراهقة بأهمية كبيرة في مختلف البلدان؛ لأنها تؤهل الفرد للدخول في مرحلة الشباب ليصبح عضواً منتجاً يخدم مجتمعه؛ كما أنه في تلك المرحلة يتوجه الطالب نحو اختيار نوع التعليم الذي يتوافق مع قدراته ومهاراته وسماته الشخصية والذي قد يفرض عليه في أحيان أخرى من قبل أسرته أو بتأثير بعض العوامل الأخرى؛ وعليه تلعب التوجهات الأكاديمية للطالب في هذه المرحلة دوراً محورياً لأن المسار التعليمي الذي يسلكه الطالب في هذه المرحلة سيشكل ويصوغ مستقبله الأكاديمي والاجتماعي.

وتعد التوجهات الأكاديمية من أنواع المعرفة الواقعية التي تشير إلى إدراكات وتصورات الطلاب لميزات وخصائص البيئة الأكاديمية. وقد أكدت العديد من البحوث أن التوجهات الأكاديمية تقدم قيمة مضافة لنظريات التعلم المتعارف عليها، فالتوجهات الأكاديمية لدى الطلاب لها تأثيراً قوياً على طبيعة التعلم الذي يقومون به، كما تعد انعكاساً لمخرجات الخبرة التعليمية.

وتتضمن التوجهات الأكاديمية ثلاثة أبعاد وهي: الميل نحو القراءة، وبلورة الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية. وكشفت نتائج دراسة (Giot, Bergh, 2020) عن أن توجهات الطلاب تؤثر على أدائهم الأكاديمي، كذلك كشفت نتائج دراسة (Mckenzie and Schweitzer, 2001) عن أن فعالية الذات كأحد أبعاد التوجهات الأكاديمية من العوامل التي تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب، وفي ذات الصدد كشفت نتائج دراسة (Supervía, Salavera, 2020) عن أن توجد علاقة دالة إحصائية بين فعالية الذات والأداء الأكاديمي للطلاب، كما يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال فعالية الذات لديهم

ولا تتفصم التوجهات الأكاديمية للطلاب عن النظريات الضمنية التي يتبنوها (Dai & Cromley, 2014; Shively & Ryan, 2013, Stump, Husman, and Corby, 2014) وتشير النظريات الضمنية Implicit Theories إلى المعتقدات الشخصية التي يعتنقها الأفراد حول مفهوم أو ظاهرة ما. وقد أظهرت دراسات عديدة أن للنظريات الضمنية التي يكونها الأفراد حول طبيعة القدرات العقلية قدرة على التنبؤ بالعديد من المتغيرات المعرفية والانفعالية والسلوكية (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007; Bråten & Strømsø, 2006; Hong, Chi-yue, & Dweck, 1999).

كذلك تشير النظريات الضمنية إلى البنى العقلية القابعة في عقول الأفراد ويمكن اكتشافها من خلال الأسئلة والاستنتاج والاستدلال، وغالباً ما تظهر في السلوك، أما النظريات الصريحة (التقليدية) فهي بنى السيكولوجيين والعلماء بناءً على الاختبارات في ضوء بيانات مجمعة من أداء الناس على مهام يفترض أنها تقيس الظاهرة، مثل الذكاء والموهبة والشخصية (Sternberg & Zhang, 1995). هذه المعتقدات تختلف باختلاف البيئات والثقافات، كما تختلف باختلاف الأفراد؛ فالمعلمون والسياسيون والفنانون والعلماء لدى كل منهم نظرياته الضمنية الخاصة. وبغض النظر عما إذا كانت هذه المعتقدات صحيحة أم غير صحيحة فإن أهميتها تنبع من أنها تمثل واقعاً وحقيقة بالنسبة لأصحابها، ومن ثم فإنها توجه سلوكهم، وعليها يبني الأفراد أحكامهم حول قدراتهم وقدرات الآخرين ومدى قدرتهم على تطويرها (أيوب، وإبراهيم، ٢٠١١).

ويوجد العديد من الأسباب التي تدعم أهمية دراسة النظريات الضمنية التي يتبناها الأفراد؛ أولاً: توجه هذه المعتقدات الطريقة التي يدرك بها الأفراد ذكاءهم وذكاء الآخرين، لذا فإن تلك النظريات يمكن أن تؤثر في تحديد الطلاب الموهوبين وترشيحهم للبرامج الإثرائية. ثانياً: يمكن أن تساعد دراسة النظريات الضمنية للذكاء الباحثين في تنقيح نظرياتهم العلمية الصريحة. وأخيراً فإن تحليل النظريات الضمنية عبر الثقافات وبين الجنسين يمكن أن يساعد في فهم الفروق التطورية والثقافية في التوقعات حول القدرات العقلية.

وتعتقد كل من Dweck, Chiu and Hong (1995) أن هذه المعتقدات محددة المجال Specific-domain، وأن الفرد لا يتبنى نظرية ضمنية واحدة في كل المجالات وعبر كل الخصائص الإنسانية، فقد يعتقد الفرد مثلاً أن الذكاء سمة فطرية ثابتة، في حين يرى أن الشخصية أو الأخلاق سمات نمائية تطويرية. وفي هذه الحالة سوف تمثل النظرية الضمنية الفطرية الإطار المرجعي للفرد عند التعامل في المجال العقلي، في حين تمثل النظرية الضمنية النمائية الإطار المرجعي في تنظم القضايا المرتبطة بالشخصية والأخلاق. وبهذا المعنى، ترى دويك أنه لا يجب أن ينظر إلى النظرية الضمنية على أنها أسلوب معرفي يتسم بالعمومية، بل كأطر مرجعية لمفاهيم محددة المجال (أيوب، إبراهيم، ٢٠١١).

ولأهمية الدور الذي تمثله النظريات الضمنية في توجهات ومعتقدات وتطور أداء الطلاب بشكل عام والموهوبين بشكل خاص تسعى الدراسة الحالية إلى التوصل إلى نموذج بنائي يفسر العلاقة النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة والشخصية، والتوجهات الأكاديمية، وأداء الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية.

مشكلة الدراسة:

بداية توجد أدلة عديدة وقوية على أن نجاح الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين لا يتأثر فقط بذكائهم وموهبتهم وسماتهم الشخصية ولكن أيضًا بنظرياتهم الضمنية حولهم (Elliot and Dweck, 2005). حيث تؤثر النظريات الضمنية للطلاب على درجة تعلمهم للمواد الدراسية ومقدار اكتسابهم للمهارات الأكاديمية ومن ثم نواتج تعلمهم كذلك تؤثر في مقدار إنجازهم ومثابرتهم (Dai & Cromley, 2013; Shively & Ryan, 2014)، كما تؤثر على اختيارهم لاستراتيجيات تعلم ما دون غيرها وفي مقدار جهدهم المبذول في التعلم كذلك تشكل طبيعة استجاباتهم للفشل أو الانتكاسات الأكاديمية، وأخيرًا تُنتج اختلافات واضحة في جهود التعلم وتوجهاتهم (Stump, Husman, and Corby, 2014)؛ وعليه أوصت العديد من الدراسات منها على سبيل المثال دراسة (Hossein, Asadzadeh, Shabani, Ahghar, Ahadi, & Shamir, 2011) بضرورة أخذ معتقدات الذكاء في الحسبان عند دراسة الأداء الأكاديمي للطلاب، كما أوصت دراسة (Flanigan, Peteranetz, Shell, & Soh, 2017) بضرورة أن تساهم الأبحاث في فحص ديناميكيات النظريات الضمنية لدى الموهوبين. ومن زاوية أخرى لا تُزود معتقدات الموهبة الممارسين بعمليات تحديد الطلاب الموهوبين فحسب، بل تقدم أيضًا إلى إجراءات فريدة لرعايتهم وتأهيلهم (Zhang and Hui, 2003).

وإن من أهم دعائم استثمار ورعاية قدرات الموهوبين هو الكشف عن خصائصهم ومعتقداتهم وأفكارهم التي توجه سلوكياتهم وقدراتهم الأمر الذي ينعكس سلبيًا أو إيجابيًا على مستوى أدائهم الأكاديمي وهذه الخطوة تعد البوابة الأولى لتقديم رعاية شمولية لتلك القدرات والمواهب الأمر الذي يجعل من ذلك مجالًا لتمكينهم من استغلال قدراتهم من جهة وفرص الحياة من جهة أخرى لتحقيق التقدم والنمو لمجتمعاتهم بصورة أفضل (أيوب والجغيمان، ٢٠١٠). وفي ذات الصدد أفاد (Pintrich & Schunk, 2002) بأهمية فهم النظريات الضمنية للطلاب لأنها تحدد توجهاتهم وتصوغ سلوكهم.

ولما كانت التوجهات الأكاديمية تتطوي على وجهة نظر الطالب في نفسه وفي حياته المدرسية وفي معلميه كذلك وجهة نظره في المهام الأكاديمية التي يعايشها، علاوة على أنها توفر مؤشرات صادقة لجودة مخرجات عملية التعلم. مما تقدم يتضح توافر دلائل منطقية نظرية على أن النظريات الضمنية تصوغ وتشكل وتبلور سلوك الطلاب ومقدار ماثرتهم وانجازهم كذلك تؤثر في جودة أدائهم إلا أن هذا كله لا يتم بمعزل عن التوجهات الأكاديمية الطلاب. فهل ستتوسط التوجهات الأكاديمية للطلاب في صياغة وبلورة العلاقة بين نظرياتهم الضمنية وأدائهم؟ وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

- ١- ما مستوى التوجهات الأكاديمية والنظريات الضمنية (للذكاء والموهبة والشخصية) السائدة ومستوى الأداء لدى الطلاب الموهوبين بمرحلة المراهقة؟
- ٢- هل يتباين أداء مجموعات الطلاب الموهوبين بتباين نظرياتهم الضمنية وتوجهاتهم الأكاديمية؟
- ٣- ما التأثيرات المباشرة للنظريات الضمنية للذكاء والموهبة والشخصية على التوجهات الأكاديمية والأداء لدى الطلاب الموهوبين بمرحلة المراهقة؟
- ٤- ما إمكانية التوصل إلى نموذج بنائي يفسر دور التوجهات الأكاديمية كمتغير وسيط بين النظريات الضمنية وأداء الطلاب الموهوبين في مرحلة المراهقة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- ١- التعرف على مستوى التوجهات الأكاديمية والنظريات الضمنية (للذكاء والموهبة والشخصية) السائدة ومستوى الأداء لدى الطلاب الموهوبين بمرحلة المراهقة.
- ٢- الكشف عن درجة التباين في الأداء بين مجموعات الطلاب الموهوبين باختلاف النظريات الضمنية والتوجهات الأكاديمية التي يتبنونها.
- ٣- تحديد التأثيرات المباشرة للنظريات الضمنية للذكاء والموهبة والشخصية على التوجهات الأكاديمية والأداء لدى الطلاب الموهوبين بمرحلة المراهقة.
- ٤- التوصل إلى نموذج بنائي يفسر دور التوجهات الأكاديمية كمتغير وسيط بين النظريات الضمنية وأداء الطلاب الموهوبين في مرحلة المراهقة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١- توجيه الانتباه إلى الربط بين الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية والشخصية، حيث تركز المدارس في البيئة العربية على الاهتمام بالأهداف المعرفية على حساب باقي الأهداف، وتعد التوجهات الأكاديمية واحدة من الجوانب الشخصية الوجدانية التي ترتبط بالأداء الأكاديمي للطلاب.

٢- إلقاء الضوء على طبيعة المعتقدات الضمنية كأحد التوجهات الراهنة في مجال علم النفس حول الذكاء والموهبة والشخصية، وهذا يتسق مع التوجهات الحديثة التي تنادي بضرورة دراسة السياق والبعد الثقافي، إذ إن الثقافة عامل مهم ومؤثر في فهم الموهبة، ويمكن من خلال ذلك التعامل بشكل أفضل مع القضايا التربوية والمتغيرات النفسية.

٣- يقدم البحث الحالي آلية لتحديد بروفيلات الطلاب الموهوبين في النظريات الضمنية والتوجهات الأكاديمية والأداء مما يتيح التعرف على المعرفة السابقة ومستواهم، ومن ثم تقديم الرعاية التي تتناسب والمستوى الحقيقي لكل طالب.

٤- قد تقدم نتائج الدراسة الحالية معلومات علمية مفيدة حول طبيعة النظريات الضمنية للذكاء والموهبة والشخصية وإسهامها في التوجهات الأكاديمية وأداء الطلاب الموهوبين بمرحلة المراهقة، كفئة مهمة ينبغي رعايتها والاستثمار فيها، مما قد يساعد في فهم أعمق لتنمية قدراتهم في رؤية القضايا والمشكلات من زوايا مختلفة واتخاذ قرارات سليمة نحوها.

مصطلحات الدراسة:**التوجهات الأكاديمية Academic Orientation**

يعرفها أيوب (٢٠١٥) بأنها إدراكات أو تصورات الطلاب في أنفسهم، وفي المعلمين، وفي المهام الأكاديمية للبيئة الدراسية. وتحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الأبعاد الثلاثة (الميل نحو القراءة، وبلورة الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية) التي يتضمنها مقياس التوجهات الأكاديمي من إعداد أيوب (٢٠١٥). وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من التوجهات الأكاديمية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى متدني من التوجهات الأكاديمية.

النظريات الضمنية Implicit Theories

تشير النظريات الضمنية إلى المعتقدات التي يكونها الأفراد حول ظاهرة معينة. وتشير المعتقدات الضمنية للموهبة والذكاء والشخصية إلى المفاهيم والمعتقدات التي يتبناها الطلاب حول طبيعة هذه المفاهيم، حيث يتبنى الأفراد نمطين مختلفين من تلك المعتقدات؛ (١) الذكاء أو الموهبة أو الشخصية كسمة فطرية ثابتة لا يمكن تعديلها أو التحكم فيها، (٢) الذكاء أو الموهبة أو الشخصية كخاصية قابلة للتعديل والتطور، يمكن التحكم فيها من خلال التعلم والخبرة (أيوب، وبرايم، ٢٠١١). وتحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس النظريات الضمنية للذكاء والموهبة والشخصية والمستخدم في الدراسة الحالية.

أداء الطلاب Students Performance

عرفه (Ayoub and Aljughaiman (2016) بأنه جميع إنجازات الطلاب ومشاركاتهم في الأنشطة التعليمية والمشاريع أثناء البرنامج وفي نهايته، ومستوى كفاءته في إنجازها، كما يعكسها تقديرات أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج. ويحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في قائمة تقييم أداء الطالب المستخدمة في الدراسة الحالية.

الطلاب الموهوبون Gifted Students

هم أولئك الطلاب لذين يظهرون أداءً متميزاً، أو إمكانية للأداء بمستويات إنجاز عالية، وبدرجة استثنائية، عند مقارنتهم بآخرين في مثل عمرهم، أو خبرتهم، أو بيئتهم. ويُظهر هؤلاء قدرة عالية على الإنجاز في المجالات العقلية، أو الإبداعية، أو الفنية، أو يتفوقون في مجال أكاديمي محدد، وهم لذلك يحتاجون إلى خدمات لا تقدم عادة في المدارس العادية (U.S. Department of Education, 1993). وقد تم تحديدهم في الدراسة الحالية وفقاً لمعايير محددة من قبل المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية.

محددات الدراسة:

- ١- الطلاب الموهوبين ببداية مرحلة المراهقة بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.
- ٢- مقياس التوجهات الأكاديمية من إعداد أيوب (٢٠١٥)، ومقياس النظريات الضمنية للذكاء والموهبة والإبداع إعداد أيوب وأسامة (٢٠١١)، وقائمة تقييم أداء الطلاب من إعداد Ayoub and Aljughaiman (2016).

أدبيات الدراسة: Review of Literature**التوجهات الأكاديمية**

تعد التوجهات الأكاديمية من مفاهيم علم النفس الإيجابي الحديثة في التراث النفسي والتربوي، وهي بمثابة مؤشر إنذار يقدم لصانعي ومتخذي القرارات التربوية والتعليمية بتحديد الطلبة المحتمل تعرضهم للفشل الأكاديمي، والحصول على درجات منخفضة، ومشكلات في التوافق الدراسي والاجتماعي في البيئة الجامعية (Beck, Milligan, Davidson & Camden, 2007; Davidson, Bromfield & Beck, 2007).

وقد أكدت البحوث (أيوب، ٢٠١٥؛ Beck & Davidson, 2001) أن التوجهات الأكاديمية الموجودة لدى المتعلمين عما يتعلموه لها تأثير قوي على طبيعة التعلم الذي يقومون به، كما تعد انعكاساً لمخرجات الخبرة التعليمية، كما أن التوجهات الأكاديمية توفر معلومات قيمة عن كفاءة وجود مخرجات التعلم. وتعد التوجهات الأكاديمية للطلاب من الأمور التي يجب الاهتمام بها في البيئة الدراسية، حيث تعكس هذه التوجهات وجهة نظر هؤلاء الطلاب في أنفسهم، وفي المعلمين، وفي المهام الأكاديمية التي يكفون بأدائها. وتتبنى الدراسة الحالية البناء العاملي الثلاثي للتوجهات الأكاديمية والذي قام بتطويره أيوب (٢٠١٥) ويشتمل على: الميل نحو القراءة، وبلورة الاهتمام الأكاديمي، وفاعلية الذات الأكاديمية.

ويشير بُعد الميل إلى القراءة إلى استمتاع الطلاب بقراءة أدبيات متنوعة لأغراض لا تتصل بالحصول على درجات أكاديمية. ويتميز الطلبة الذين يحصلون على درجات مرتفعة في الميل إلى القراءة بأنهم يثمنون التحصيل الذي يستند إلى جهدهم، وترتبط الدرجات المرتفعة في بعد الميل نحو القراءة إيجابياً مع الدرجات المرتفعة على المقياس الفرعي: التفتح على الخبرة والدرجات المرتفعة على مقياس الدافعية كأحد المقاييس الفرعية من مقياس السمات الخمس الكبرى في الشخصية Big Five Personality Traits، كما أنهم يظهرون مستويات مرتفعة في التوجه نحو التعلم ومستويات منخفضة في التوجه نحو الدرجات، ويتميزون بأنهم يقرؤون قدرًا كبيراً من مصادر متنوعة، ولا تقتصر قراءاتهم على المقررات الدراسية، وقرؤون مواداً ليست مقرونة بدرجات،

ويتمتعون بالنواحي الأكاديمية، ومن المحتمل أن يقوموا بالتصفح خلال مكتبة المدرسة أو الجامعة أو مكتبات بيع الكتب، وأيضاً يفضلون المقررات الدراسية التي تحوي تعيينات طويلة وقراءات متنوعة (الضوي، ٢٠١٣؛ Lemmens, 2010). ويركز قياس الميل إلى القراءة على قياس ميل الطلبة للاستمتاع بالقراءة غالباً من مصادر متعددة خارج المقررات الدراسية.

ووفقاً لكل من (Kauffman & Husman, 2004) فإن بلورة الاهتمام الأكاديمي تنبثق من الأهداف الدافعية، والتي تتشكل من خلال الأهداف البعيدة أو القريبة التي يطورها الفرد. لذا فإن تشكيل الأهداف الدافعية المستقبلية يساعد في تكوين التوجه المستقبلي المتسع والذي بدوره يقوي الدافعية للمثابرة من أجل تحقيق هذه الأهداف. ويعد مفهوم الطلبة عن المستقبل أحد المسلمات الأساسية التي لها تأثيرات دالة على معتقداتهم المعرفية والدافعية، وعلى أهدافهم نحو المهام الأكاديمية، والتي بدورها تؤثر على إنجازهم وبلورة اهتمامهم الأكاديمي.

وتشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى ثقة الطلاب الذين في أنفسهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية، ويتسم هؤلاء الطلاب بأنهم لا يستسلمون للشك الذاتي ويستطيعون التغلب على الفشل والعقبات، ويتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة في توجه فاعلية الذات الأكاديمية بأنهم مرتفعون في التوجه نحو التعلم والاستقلالية ولديهم مستويات منخفضة من الشك الذاتي، ويضعون عادة أهداف إنجاز ويستفيدون من التعلم المنظم ذاتياً، ويشعرون بالاطمئنان في تحقيق أهدافهم الأكاديمية، ولا يعانون من الشكوك الذاتية ولا يتشتتون بالخوف من الفشل. كما تشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى الطلبة الذين لديهم القدرة على تحقيق أهدافهم الأكاديمية، لما لها من تأثير إيجابي على أنماط التفكير لدى المتعلم، وكذلك فهي تزيد من دافعية المتعلم وإنجازه للمهام التعليمية وتسهم في تنمية التحصيل العلمي (Flowers, 2011).

ومما سبق يتضح أن التوجهات الأكاديمية للمتعلمين لها تأثير قوي على طبيعة التعلم الذي يقومون به، وتعكس مخرجات الخبرة التعليمية لديهم، كما أن التوجهات الأكاديمية كما يدركها الطلبة توفر معلومات قيمة عن كفاءة وجودة مخرجات التعلم.

النظريات الضمنية

تشير النظريات الضمنية إلى معتقدات الأشخاص العاديين عن الذكاء والسلوك الذكي مثلاً. وتعرف النظريات الضمنية بأنها بنى عقلية قابعة في عقول الأفراد وتكتشف من خلال الأسئلة والاستنتاجات، وهي تظهر في سلوك الأفراد. والتي تؤثر قراراتهم وأحكامهم على الموضوعات والآخرين في بيئاتهم.

وقد قدمت Dweck and Leggett (1988) ما يسمى بالنظريات الضمنية للذكاء Implicit theories of intelligence أي معتقدات الأفراد حول طبيعة الذكاء من خلال نظرية اجتماعية معرفية للدافعية Social cognitive theory of motivation جذبت قدراً كبيراً من اهتمام الباحثين، حيث لم تهتم هذه النظرية بدراسة مكونات الذكاء أو العمليات العقلية، بل اهتمت بالمعتقدات التي يعتقها الفرد حول طبيعة الذكاء. وقد اقترحت رؤيتين متباينتين لطبيعة الذكاء لدى الأفراد، والتي يمكن أن نطلق على كل رؤية منها (ذكاء ضمني) وهما: (أ) الذكاء كمكون ثابت Entity لا يمكن تعديله أو التحكم فيه وليس هناك شيء يمكن القيام به حيال ذلك. (ب) الذكاء كمكون نمائي Incremental قابل للتعديل من خلال الخبرة.

وهاتان الرؤيتان يمكن أن تختلفا من مجال إلى آخر، ولكل منهما تأثير واضح في تبني كيفية تفسير الأفراد للكفاءة، والأهداف والعزو لكل من الفشل والنجاح. هذه الاختلافات تؤدي إلى التفاوت في الدافعية، والإنجاز والإحساس بالكفاءة. وتقرح النظرية الاجتماعية المعرفية أن المعتقدات التي يكونها الأفراد، بغض النظر عما إذا كانت صحيحة أم غير صحيحة، فإن أهميتها تتبع من أنها تحدد اتجاهاتهم وتوجه سلوكهم ورجبتهم في المشاركة في عمل ما، وعليها يؤسسون أحكامهم حول قدراتهم وقدرات الآخرين ومدى تطورها.

ويذكر Zhang and Sternberg (1998) أن الفرق بين النظريات الصريحة والنظريات الضمنية، هو أن النظريات من النوع الأول افترضت بواسطة الخبراء والعلماء في الميدان على أساس اختباري لبيانات تتطلب من الناس أن يظهروا أداءهم عليها مع الحفاظ على بنيتها، وفي المقابل فإن النظريات الضمنية هي مفاهيم قابعة في عقول المنظرين الذين من الممكن أن يكونوا

خبراء أو أشخاصاً عاديين، وهذا النموذج من النظريات يتعامل مع مفاهيم الناس حول الظاهرة بدلاً من التعامل المباشر مع الظاهرة نفسها. وهي تفحص وتختبر ليس فقط من خلال أداء الناس ولكن من خلال سؤالهم، مثل ماذا تعني الموهبة؟ أو أية بنية نفسية أخرى.

ويضيف كل من (Paulhus, Wehr, Harms and Strasser (2002) أن النظريات الضمنية تُعنى بالمفاهيم والمدرجات غير العلمية للذكاء، وهو يختلف عن البحث التقليدي في النظرية الصريحة (التقليدية) بخصوص الأداء المعرفي والفروق الفردية.

وعلى الرغم من أن النظرية الضمنية التي اقترحتها دويك تعلقت في البداية بالذكاء والقدرات العقلية، إلا أن دويك اقترحت أن الأفراد يطورون نظريات ضمنية مشابهة في مجالات أخرى مثل الشخصية، والعالم أو البيئات الاجتماعية التي يعيش فيها الأفراد (Chiu, Hong, & Dweck, 1997). وتعتقد (Dweck, Chiu and Hong (1995) أن هذه المعتقدات محددة المجال Specific-domain، فهي تعتقد أن الفرد لا يتبنى نظرية ضمنية واحدة في كل المجالات وعبر كل الخصائص الإنسانية، فقد يعتقد الفرد مثلاً أن الذكاء سمة فطرية ثابتة، في حين يرى أن الشخصية أو الأخلاق سمات نمائية تطورية. وفي هذه الحالة سوف تمثل النظرية الضمنية الفطرية الإطار المرجعي للفرد عند التعامل في المجال العقلي، في حين تمثل النظرية الضمنية النمائية الإطار المرجعي في تنظم القضايا المرتبطة بالشخصية والأخلاق. وبهذا المعنى، ترى دويك أنه لا يجب أن ينظر إلى النظرية الضمنية على أنها أسلوب معرفي يتسم بالعمومية، بل كأطر مرجعية لمفاهيم محددة المجال.

أداء الطلاب

بداية يلعب الأداء الأكاديمي للطلاب دوراً مهماً في تأهيل الكوادر والموارد البشرية اللازمة لأي دولة ومن ثم إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية المزمعة لها (Ali, Jusoff, Ali, Mokhtar, & Salamt, 2009). ويتم قياس الأداء الأكاديمي للطلاب باستخدام عدة طرق مثل المعدل التراكمي GPA ونتائج الاختبار. استخدم معظم الباحثين في العالم المعدل التراكمي لقياس أداء الطلاب، كما يستخدم المعدل التراكمي لقياس أداء الطلاب في فصل دراسي معين، أو في مادة دراسية واحدة أو كثيراً يتم اعتماد نتيجة العام السابق كمؤشر على الأداء الأكاديمي للطلاب (Hijazi & Naqvi, 2006, Mushtaq, Khan, 2012).

وعادة ما تستخدم ملفات تقويم الأداء (الإنجاز) كوسيلة لتقييم القدرة والتحصيل في مجالات عديدة. ويظهر ملف الإنجاز عادة تقدم الطالب وتحصيله من خلال مجموعة من أفضل أعماله خلال فترة زمنية معينة. وقد اقترح بعض الباحثين استخدام ملفات الإنجاز للتعرف على الطلاب الموهوبين والمبدعين في مجال عديدة. كما أوصى Károlyi, Ford-Ramos and Gardner (2003) باستخدام ملف الإنجاز لتقويم التعقيد والعمق والتجريد ومعدل التعلم الجديد. وتتمثل إحدى المناحي الواسعة لاستخدام الملفات في تضمين عمل الطلاب الذي يوضح مستوياتهم ومدى تقدمهم، من خلال أفضل أعمالهم. ويعد ملف الإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية من نوع ملف الطالب التدريبي ويهدف إلى قياس جهود الطالب من معرفة ومهارات بحثية، ومهارات عقلية معرفية، وسمات شخصية واجتماعية خلال فصل دراسي.

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة، استخدم الباحثون المنهج الوصفي التنبؤي. وتم تطبيق أدوات الدراسة في صيف ٢٠١٦م، وقد شارك في التطبيق فريق من أعضاء هيئة التدريس في البرامج الاثرائية الصيفية التي تقام في المنطقة الشرقية، وتم عقد عدة ورش عمل مع الفريق لتوضيح الهدف من الدراسة وطبيعة الأدوات وإجراءات التطبيق، وقد شارك الطلاب في التطبيق بشكل تطوعي، ولم يجبر أحد على إكمال المشاركة أو إكمال الاستجابة على الأدوات.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الموهوبين بمرحلة المراهقة في المنطقة الشرقية والبالغ عددهم (١٤٨٣) طالباً ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٦ - ١٧) سنة، بمتوسط زمني قدرة (١٦,٨٧) سنة، وانحراف معياري قدرة (١,٢٤)، وفقاً لإحصائية الطلاب الذين اجتازوا اختبار المشروع الوطني للكشف عن الموهوبين لعام ٢٠١٨-٢٠١٩م.

وقد تم تحديد مجتمع الدراسة من الطلاب الموهوبين وفقاً لمعايير محددة من قبل المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية. وبشكل عام، يشترط في الطلاب الموهوبين توافر المعايير التالية:

- الترشيح باستخدام قائمة الصفات السلوكية.
- الحصول على درجة مئوية تقع ضمن أعلى ٥% على اختبار القدرات المقنن على البيئة السعودية، والذي يجريه المركز الوطني للقياس والتقويم خصيصاً لاختبار طلاب برامج موهبة.

عينة الدراسة

تم اختيار العينة من الطلاب الموهوبين المشاركين في البرنامج الإثرائي الصيفي والذي يقام في المنطقة الشرقية، وذلك بعد مخاطبة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع ومن ثم مخاطبة إدارات البرنامج الإثرائي الصيفي لتطبيق الأدوات للدراسة، واستهدفت العينة (١٤٥) طالباً ولكن أثناء التطبيق تم استبعاد (٦) طلاب مفقودة بياناتهم، و(٨) طلاب لم يتواجدوا أثناء تطبيق المقاييس، لذا بلغت العينة الفعلية (١٣١) طالباً. وتمثل العينة الفعلية نسبة (٨,٨٣%) من مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة

مقياس التوجهات الأكاديمية:

يهدف المقياس الحالي إلى قياس التوجهات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد أعد المقياس الحالي (أيوب، ٢٠١٥). ويتكون مقياس التوجهات الأكاديمية من (١٨) مفردة. وتحدد استجابة الطالب على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماماً (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.

صدق المحكمين:

قام الباحثون بعرض المقياس في صورته الأولية على سبعة من المحكمين المتخصصين في الموهبة والإبداع والتربية الخاصة وعلم النفس التربوي لإبداء الرأي حول مدى وضوح الفقرات

ومناسبتها لكل بعد، والحكم على مدى صلاحية المقاييس، وقام الباحثون بإجراء التعديلات وإعادة صياغة المفردات، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على صلاحية المقياس (٨٥,٧-١٠٠%) وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقاييس.

الصدق العاملي:

للتحقق من تشبع المفردات المخصصة لكل بعد بالبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردات، قام الباحثون بتحليل استجابات عينة مكونة من (٢١٧) طالب على مفردات مقياس التوجهات الأكاديمية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis وطريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method باستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8). وقد أكد وجود العوامل الثلاثة وهي: العامل الأول (الميل نحو القراءة) وتكون من (٦) مفردات، والعامل الثاني بلورة الاهتمام الأكاديمي وتكون من (٥) مفردات، والعامل الثالث (فاعلية الذات الأكاديمية) وتكون من (٧) مفردات. ويوضح جدول (١) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات (Joreskog & Sorbom, 2006).

جدول (١): مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي	قيمة أفضل مطابقة
نسبة مربع كاي χ^2/df	١,١٦	$٥ > \chi^2/df > ٠$	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٨	$١ > RMSEA > ٠$	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٢	$١ > GFI > ٠$	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٩١	$١ > AGFI > ٠$	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩١	$١ > NFI > ٠$	١

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation
GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index

وقد أظهرت النتائج أن قيم معاملات المسار لمفردات مقياس التوجهات الأكاديمية تراوحت بين (٠,٧٥-٠,٩٠)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($P \leq 0.01$)، وأظهرت النتائج أن قيمة

مربع كاي (χ^2) بلغت (١١٤,٠٥) بدرجات حرية تساوي (٩٨) ومستوى دلالة ($P \leq 0.01$)، أي أن نسبة مربع كاي (χ^2/df) تساوي (١,١٦) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً.

الاثبات:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة (٢١٧) طالب. وبلغت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٧٩ - ٠,٨١ - ٠,٧٨ - ٠,٨٣) لأبعاد المقياس (الميل نحو القراءة - بلورة الاهتمام الأكاديمي - فاعلية الذات الأكاديمية) والمجموع الكلي على الترتيب، في حين بلغت معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على الترتيب (٠,٨٢ - ٠,٨٤ - ٠,٨١ - ٠,٨٧). وتشير النتائج إلى أن جميع قيم معاملات الثبات مقبولة ودالة إحصائياً، مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

مقياس النظريات الضمنية:

طور الباحثون ثلاثة مقياس للنظريات الضمنية في ضوء نظرية Dweck and Leggett (1988). هذه المقياس هي: مقياس النظرية الضمنية للذكاء، ومقياس النظرية الضمنية للموهبة، ومقياس النظرية الضمنية للشخصية. وتضمن كل مقياس بعدين أساسيين، البعد الأول يعكس أن الذكاء أو الموهبة أو الشخصية مكون فطري ثابت تحدده المكونات الجينية منذ الميلاد. وفي المقابل يشير البعد الثاني إلى أن الذكاء أو الموهبة أو الشخصية مكون نمائي يتطور من خلال التعلم والخبرة. ويتألف كل مقياس من هذه المقياس الثلاثة من ثمان مفردات، تصف أربع فقرات منها المفهوم كسمة فطرية، وتصف الأربع فقرات الأخرى ذات المفهوم كمكون نمائي قابل للتعديل.

صدق المحكمين:

قام الباحثون بعرض المقياس في صورته الأولية على سبعة من أعضاء هيئة التدريس والباحثين المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي لإبداء الرأي حول مدى وضوح

الفقرات ومناسبتها لكل بعد، والحكم على مدى صلاحية المقاييس، وقام الباحثون بإجراء التعديلات وإعادة صياغة المفردات، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على صلاحية المقياس بين (٨٥,٧-١٠٠%) وذلك يشير إلى الصدق الظاهري للمقاييس.

الصدق العاملي:

للتأكد من صدق البناء العاملي للمقاييس الثلاثة، قام معدا المقياس بإجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج LISREL (Version 8.8) لم يستخدم الباحثون التحليل العاملي الاستكشافي نظراً لما أكدته أدبيات البحث السابقة في مجال النظريات الضمنية من وجود عاملين فقط للنظرية الضمنية هما فطري ونمائي، على درجات عينة تكونت من (٢١٧) طالباً لكل مقياس على حدة.

وأشارت نتائج التحليل العاملي إلى البناء العاملي الثنائي لكل مقياس فرعي، وتشبع على كل عامل الأربع فقرات المحددة لكل عامل بتشبعات مرتفعة ودالة إحصائياً، وبلغت قيمة مربع كاي $\chi^2(16,46)$ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وبدرجات حرية (٦)، وكانت قيم مؤشرات حسن المطابقة كالتالي: قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (٠,٠٦)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI) (٠,٩٣)، وقيمة حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Normed Fit Index (AGFI) (٠,٩٢)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI) (٠,٩٠). هذه القيم تعني أن النموذج المقترح للنظريات الضمنية للذكاء والموهبة والشخصية متفق مع البيانات وأن المقياس صادق عاملياً. وتراوحت قيم معاملات المسار بين ٠,٢٢ ، ٠,٨٦ ، للأبعاد، وهذه المعاملات تشير إلى أن كل بعدين يشكلان معاً مفهوماً واحداً.

الثبات:

قام الباحثون بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ على عينة (٢١٧) طالباً بمرحلة المراهقة، وبلغت قيم الثبات (٠,٧٩) للذكاء الفطري، و(٠,٧٨) للذكاء النمائي، و(٠,٨٢) للنظرية الضمنية للذكاء، و(٠,٧٨) للموهبة الفطرية، و(٠,٧٧) للموهبة النمائية، و(٠,٨٠) للنظرية

الضمنية للموهبة، و(٠,٨٠) للشخصية الفطرية، و(٠,٧٨) للشخصية النمائية، و(٠,٨١) للنظرية الضمنية للشخصية. وتشير النتائج إلى أن جميع قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ مرتفعة وموجبة ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

قائمة تقييم الأداء:

استخدم الباحثون قائمة تقييم الأداء التي أعدها كل من (Ayoub & Aljughaiman, 2016)، وتتكون من (١٠) فقرات تقيس أداء الطلاب الموهوبين في البرامج الاثرائية، حيث يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تقييم أعمال الطلاب طوال البرنامج الاثرائي. ووزعت القائمة على ثلاثة أعضاء هيئة التدريس في بداية البرنامج وطلب منهم تقييم أداء الطلاب وفقاً لكل متغير على حدة، هذه الفقرات العشر هي (الإنجاز الأكاديمي، التفكير العلمي، مهارات البحث وحل المشكلات، المناقشات والحوارات، العروض التقديمية، المشروع النهائي، الدافعية، القيادة، الاستقلالية، فريق العمل).

صدق القائمة:

تم عرض قائمة تقييم الأداء على سبعة محكمين متخصصين في مجال الموهوبين، والقياس والتقويم لإبداء آرائهم حول مناسبة أبعاد القائمة لعينة الدراسة. وقام الباحثون بإجراء التعديلات وإعادة صياغة المفردات، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على صلاحية المقياس بين (٨٥,٧-١٠٠%)؛ ويشير ذلك إلى الصدق الظاهري للقائمة.

ثبات القائمة:

تم حساب ثبات القائمة باستخدام معادلة "كوبر" Cooper؛ ولإيجاد ثبات القائمة في الدراسة الحالية استخدم الباحثون طريقة اتفاق المقيمين وعددهم (٤) مقيمين وتم التقييم على عدد (١٤) طالب. وتراوحت متوسط نسب ثبات التقييم بين (٨٩,٧١-٩٣,١٣%) وتدل هذه النسب على ارتفاع ثبات القائمة، وتراوحت معاملات الاختلاف بين المقيمين الأربعة بين (٠,٤٣-٤,٢٢%) وتُشير معاملات الاختلاف المنخفضة بينهم إلى ارتفاع ثبات القائمة.

نتائج الدراسة:**نتائج السؤال الأول:**

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما مستوى الطلاب الموهوبين بمرحلة المراهقة على أبعاد النظريات الضمنية (للذكاء والموهبة والشخصية)، والتوجهات الأكاديمية، والأداء؟". تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One sample t test على استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على الدرجة الكلية ولكل بعد من أبعاد: النظرية الضمنية للذكاء (الذكاء كمكون فطري، والذكاء كمكون نمائي)، النظرية الضمنية للموهبة (الموهبة كمكون فطري، والموهبة كمكون نمائي)، النظرية الضمنية للشخصية (الشخصية كمكون فطري، والشخصية كمكون نمائي)، والتوجهات الأكاديمية (الميل نحو القراءة، وبلورة الاهتمام الأكاديمي، وفاعلية الذات الأكاديمية)، والأداء. ويوضح جدول (٢) نتائج اختبار "ت" للمجموعة الواحدة على استجابات عينة الدراسة في المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة.

جدول (٢): نتائج اختبار "ت" للمجموعة الواحدة

على استجابات عينة الدراسة في المتغيرات المستقلة والتابعة (ن=١٣١)

قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	المتغيرات
**٣٥,٢٧	٠,٣٩	٣,٦٩	١٣١	الميل نحو القراءة
**٣٠,٥٩	٠,٥٥	٣,٩٧	١٣١	بلورة الاهتمام الأكاديمي
**٢٩,٦٤	٠,٤٧	٣,٧٢	١٣١	فاعلية الذات الأكاديمية
**٣٥,٤٧	٠,٤١	٣,٧٨	١٣١	الدرجة الكلية
**٢٣,١٥ -	٠,٣٣	١,٨٣	١٣١	الذكاء فطري
**٣٨,٢٣	٠,٤٧	٤,٠٥	١٣١	الذكاء نمائي
**١٠,٩٨ -	٠,٤٤	٢,٠٧	١٣١	الموهبة فطري
**٢٦,٨١	٠,٥١	٣,٦٩	١٣١	الموهبة نمائي
**٢,٥٢ -	٠,٤٠	٢,٤١	١٣١	الشخصية فطري
**٢١,٣٤	٠,٤٤	٣,٣٢	١٣١	الشخصية نمائي
**١٨٢,٨٥	٠,١٤	٤,٧٢	١٣١	الأداء

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يلاحظ من جدول (٢) أن قيم "ت" على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمتغيرات دالة إحصائياً عند مستوى ($P < 0.01$)، وهذه النتيجة تشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى الطلاب الموهوبين بمرحلة المراهقة على التوجهات الأكاديمية، وأبعاد النظريات الضمنية (للذكاء والموهبة والشخصية)، والأداء عن المتوسط الافتراضي للمجتمع.

كما يلاحظ من جدول (٢) أنه بالنسبة لأبعاد التوجهات الأكاديمية أظهرت النتائج أن أعلى المتوسطات لبعدها بلورة الاهتمام الأكاديمي، يليها متغير فاعلية الذات الأكاديمية، وفي الترتيب الأخير بعد الميل نحو القراءة، كما أن متوسطات أبعاد النظريات الضمنية (للذكاء، والموهبة، والشخصية) من الأعلى إلى الأدنى كانت على الترتيب (الذكاء كمكون نمائي، الموهبة كمكون نمائي، الشخصية كمكون نمائي، الشخصية كمكون فطري، الموهبة كمكون فطري، الذكاء كمكون فطري)، وبالنسبة للدرجة الكلية للنظريات الضمنية كانت أعلى المتوسطات للنظرية الضمنية للذكاء، يليها النظرية الضمنية للموهبة، وفي الترتيب الأخير النظرية الضمنية للشخصية، كما كانت أعلى المتوسطات لمتغير أداء الطلاب الموهوبين.

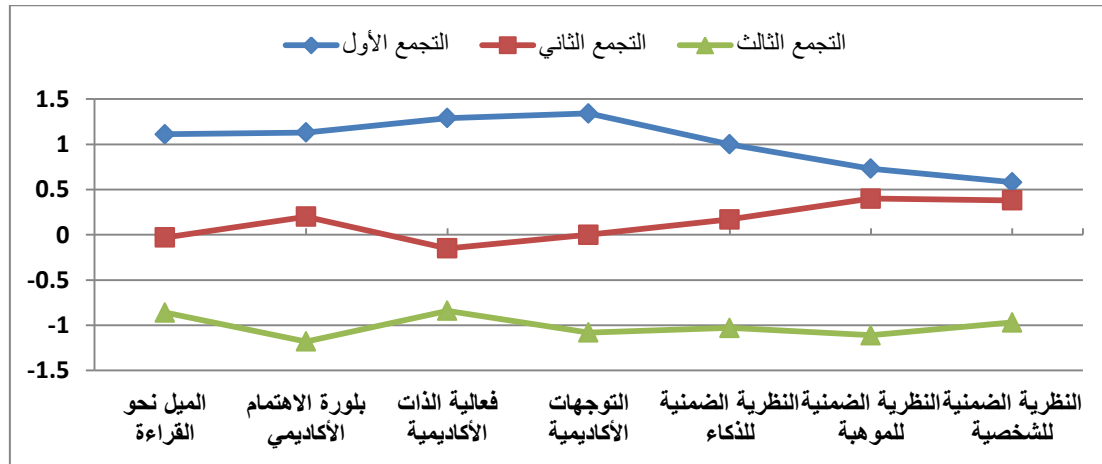
نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على أنه "هل يتباين أداء مجموعات الطلاب الموهوبين بتباين نظرياتهم الضمنية وتوجهاتهم الأكاديمية؟". تم تحويل درجات الطلاب على متغيرات (النظرية الضمنية للذكاء، والنظرية الضمنية للموهبة، والنظرية الضمنية للشخصية، والتوجهات الأكاديمية، والأداء) إلى درجات معيارية نظراً لاختلاف عدد المفردات والأبعاد والدرجة الكلية داخل كل مقياس، وإجراء التحليل العنقودي، مع اتخاذ الأداء كمحك لتصنيف الطلاب. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ثلاث مجموعات من الطلاب في ضوء ثلاث مستويات من الأداء (المرتفع، المتوسط، المنخفض). ويوضح جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات المستقلة والمتغير التابع وفقاً للمستويات الثلاث.

جدول (٣) : المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات المستقلة والمتغير التابع وفقاً للمستويات الثلاث (ن=١٣١)

التجمع الأول (ن=٣٤)		التجمع الثاني (ن=٥٥)		التجمع الثالث (ن=٤٢)		المتغيرات
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٢٤,٧١	١,٥٣	٢٢,٠٧	١,٥١	٢٠,١٤	١,٦٠	الميل نحو القراءة
٢٢,٩٧	٠,٩٠	٢٠,٤٠	١,٤٦	١٦,٦٢	١,١٧	بلورة الاهتمام الأكاديمي
٣٠,٢٩	٢,٣٤	٢٥,٥٥	١,٨٩	٢٣,٢٦	١,٤٧	فعالية الذات الأكاديمية
٧٧,٩٧	٣,٣٩	٦٨,٠٢	٢,٩٤	٦٠,٠٢	٢,٦٥	الدرجة الكلية
٢٦,٠٦	١,١٣	٢٣,٩٦	١,٣٧	١٨,٧٣	٢٠,٩٥	النظرية الضمنية للذكاء
٢٥,٥٠	١,٤٦	٢٤,٣٨	٢,٣٨	١٨,١٤	١٩,٣٦	النظرية الضمنية للموهبة
٢٤,٣٨	٢,١٦	٢٣,٨٩	١,٧٩	١٩,٣٦	٢٠,٥٢	النظرية الضمنية للشخصية

يلاحظ من جدول (٣) أنه يمكن تمييز ثلاثة تجمعات من الطلاب وفقاً لنقطة بدايتهم على متغيرات البحث وقد بلغت أحجام العينات الفرعية للتجمعات (٣٤ ، ٥٥ ، ٤٢) بنسبة (٢٦% ، ٤٢% ، ٣٢%) من عينة الدراسة الأساسية ويأتي التجمع الثاني كأكبر التجمعات من حيث حجم العينة، ويليه التجمع الثالث ثم التجمع الأول. ولتحديد بروفيلات التجمعات الثلاث قام الباحثون بحساب متوسطات الدرجات المعيارية للتجمعات الثلاث في متغيرات البحث وتمثيل ذلك بيانياً، وفيما يلي بروفيلات التجمعات الثلاث:



شكل (١) : بروفيلات التجمعات الثلاث في متغيرات البحث

ويمكن وصف بروفييلات التجمعات الثلاث الممثلة في الشكل (١) كما يلي:

التجمع الأول:

يتميز الطلاب الموهوبين الذين ينتمون لهذا التجمع بأن درجاتهم مرتفعة على أبعاد (الميل نحو القراءة، وبلورة الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية) والدرجة الكلية للتوجهات الأكاديمية، والنظرية الضمنية للذكاء، والنظرية الضمنية للموهبة، والنظرية الضمنية للشخصية، ويطلق الباحثون على هذا النمط أو التجمع الأداء المرتفع.

التجمع الثاني:

يتسم الطلاب الموهوبين الذين ينتمون لهذا التجمع بأن درجاتهم متوسطة على أبعاد (الميل نحو القراءة، وبلورة الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية) والدرجة الكلية للتوجهات الأكاديمية، والنظرية الضمنية للذكاء، والنظرية الضمنية للموهبة، والنظرية الضمنية للشخصية، ويطلق الباحثون على هذا النمط أو التجمع الأداء المتوسط.

التجمع الثالث:

يتسم الطلاب الموهوبين الذين ينتمون لهذا التجمع بأن درجاتهم منخفضة على أبعاد (الميل نحو القراءة، وبلورة الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية) والدرجة الكلية للتوجهات الأكاديمية، والنظرية الضمنية للذكاء، والنظرية الضمنية للموهبة، والنظرية الضمنية للشخصية، ويطلق الباحثون على هذا النمط أو التجمع الأداء المنخفض.

نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على أنه "ما التأثيرات المباشرة للنظريات الضمنية للذكاء والموهبة والشخصية على التوجهات الأكاديمية والأداء لدى الطلاب الموهوبين بمرحلة المراهقة؟". تم استخدام تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8) لإيجاد تأثير المتغيرات المستقلة (النظرية الضمنية للذكاء، النظرية الضمنية للموهبة، النظرية الضمنية للشخصية) على المتغيرات التابعة (التوجهات الأكاديمية، والأداء). ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل المسار ومعامل التحديد على للمتغيرات المستقلة على التوجهات الأكاديمية والأداء.

جدول (٤) : نتائج تحليل المسار لمتغيرات الدراسة (ن=١٣١)

الأداء			التوجهات الأكاديمية			المتغيرات
t-value	خ	التأثير	t-value	خ	التأثير	
**٦,٦٧	٠,٠٨٧	٠,٥٨	**٦,٢٩	٠,٠٨٩	٠,٥٦	النظرية الضمنية للذكاء
**٤,٨٣	٠,٠٨٩	٠,٤٣	**٦,٩٣	٠,٠٨٨	٠,٦٨	النظرية الضمنية للموهبة
--	--	--	**٤,٣٨	٠,٠٨٩	٠,٣٩	النظرية الضمنية للشخصية
**٤,٣٨	٠,٠٨٧	٠,٤٧	--	--	--	التوجهات الأكاديمية
٠,٥٢			٠,٦٧			R ²

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

يلاحظ من جدول (٤) ما يلي:

- وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لكل من: النظرية الضمنية للذكاء ($t=6.29, p<0.01$)، والنظرية الضمنية للموهبة ($t=6.93, p<0.01$)، والنظرية الضمنية للشخصية ($t=4.38, p<0.01$) على التوجهات الأكاديمية، أي وجود مسارات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) من النظريات الضمنية للذكاء والموهبة والشخصية إلى متغير التوجهات الأكاديمية، حيث بلغت قيم معاملات المسار (٠,٥٦) للنظرية الضمنية للذكاء، و(٠,٦٨) للنظرية الضمنية للموهبة، و(٠,٣٩) للنظرية الضمنية للشخصية.
- وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لكل من: النظرية الضمنية للذكاء ($t=6.67, p<0.01$)، والنظرية الضمنية للموهبة ($t=4.83, p<0.01$)، والتوجهات الأكاديمية ($t=4.38, p<0.01$) على الأداء، أي وجود مسارات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) من النظريات الضمنية للذكاء والموهبة والتوجهات الأكاديمية إلى متغير الأداء، حيث بلغت قيم معاملات المسار (٠,٥٨) للنظرية الضمنية للذكاء، و(٠,٤٣) للنظرية الضمنية للموهبة، و(٠,٤٧) للتوجهات الأكاديمية.

- أن معامل الارتباط المتعدد أو معامل التحديد R^2 للمعادلة البنائية لتحليل المسار للمتغيرات المستقلة (النظرية الضمنية للذكاء، والنظرية الضمنية للموهبة، والنظرية الضمنية للشخصية) على التوجهات الأكاديمية بلغت (٠,٦٧).
- أن معامل الارتباط المتعدد أو معامل التحديد R^2 للمعادلة البنائية لتحليل المسار للمتغيرات المستقلة (النظرية الضمنية للذكاء، والنظرية الضمنية للموهبة والتوجهات الأكاديمية) على الأداء بلغت (٠,٥٢).

نتائج السؤال الرابع:

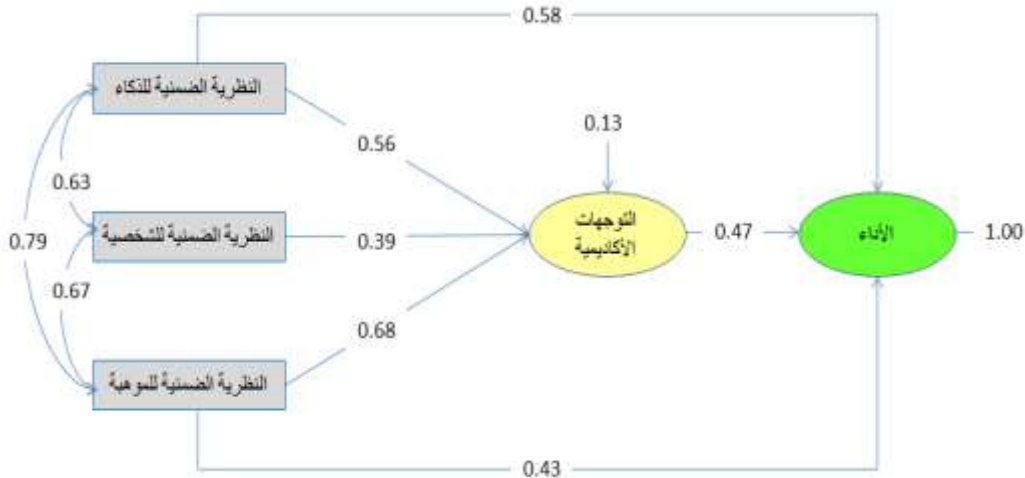
للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على أنه "ما إمكانية التوصل إلى نموذج بنائي يفسر دور التوجهات الأكاديمية كمتغير وسيط بين النظريات الضمنية وأداء الطلاب الموهوبين في مرحلة المراهقة؟". تم صياغة نموذج افتراضي مبدئي في ضوء النتائج السابقة واعتمادا على موقف التوكيد الصارم Strictly Confirmatory Situation، وبعد رسم النموذج وتحديد المسارات المطلوب تقديرها، استخدم الباحثون طريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood Method في تقدير معالم نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model. ويوضح جدول (٥) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات.

جدول (٥): مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات (ن=١٣١)

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	أفضل مطابقة للمؤشر
مربع كاي χ^2	١١٤,٢١	$٥ > \chi^2 > ٠$	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٧	$١ > RMSEA > ٠$	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٤	$١ > GFI > ٠$	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٩٢	$١ > AGFI > ٠$	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٠	$١ > NFI > ٠$	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 (١١٤,٢١) بدرجات حرية تساوى (٩٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات. وشكل (٢) يوضح تحليل المسار لدور التوجهات الأكاديمية كمتغير وسيط بين النظريات الضمنية وأداء الطلاب الموهوبين في مرحلة المراهقة.



شكل (٢): تحليل المسار لدور التوجهات الأكاديمية كمتغير

وسيط بين النظريات الضمنية وأداء الطلاب الموهوبين في مرحلة المراهقة

يتضح من شكل (٢) أن أقوى التأثيرات بهذا النموذج على التوجهات الأكاديمية هو تأثير النظرية الضمنية للموهبة (٠,٦٨)، يليه تأثير النظرية الضمنية للذكاء (٠,٥٦)، يليه تأثير النظرية الضمنية للشخصية (٠,٣٩). وبالنسبة لأقوى التأثيرات على الأداء هو تأثير النظرية الضمنية للذكاء (٠,٥٨)، يليه تأثير التوجهات الأكاديمية (٠,٤٧)، يليه تأثير النظرية الضمنية للموهبة (٠,٣٩).

مناقشة النتائج:

أولاً: مستوى التوجهات الأكاديمية، والنظريات الضمنية (للذكاء والموهبة والشخصية)، والأداء لدى الطلاب الموهوبين بمرحلة المراهقة.

أظهرت نتائج استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة على استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على الدرجة الكلية ولكل بعد من أبعاد: النظرية الضمنية للذكاء (الذكاء كمكون

فطري، والذكاء كمكون نمائي)، والنظرية الضمنية للموهبة (الموهبة كمكون فطري، والموهبة كمكون نمائي)، النظرية الضمنية للشخصية (الشخصية كمكون فطري، والشخصية كمكون نمائي)، والتوجهات الأكاديمية (الميل نحو القراءة، وبلورة الاهتمام الأكاديمي، وفاعلية الذات الأكاديمية)، والأداء وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى الطلاب الموهوبين بمرحلة المراهقة على أبعاد النظريات الضمنية (للذكاء والموهبة والشخصية)، والتوجهات الأكاديمية، والأداء عن المتوسط الافتراضي للمجتمع. كما أظهرت النتائج أن متوسطات أبعاد النظريات الضمنية (للذكاء، والموهبة، والشخصية) من الأعلى إلى الأدنى كانت على الترتيب (الذكاء كمكون نمائي، الموهبة كمكون نمائي، الشخصية كمكون نمائي، الشخصية كمكون فطري، الموهبة كمكون فطري، الذكاء كمكون فطري)، وبالنسبة للدرجة الكلية للنظريات الضمنية كانت أعلى المتوسطات للنظرية الضمنية للذكاء، يليها النظرية الضمنية للموهبة، وفي الترتيب الأخير النظرية الضمنية للشخصية. وبالنسبة لأبعاد التوجهات الأكاديمية أظهرت النتائج أن أعلى المتوسطات لبعدها بلورة الاهتمام الأكاديمي، يليها متغير فاعلية الذات الأكاديمية، وفي الترتيب الأخير بعد الميل نحو القراءة. وكانت أعلى المتوسطات على جميع المتغيرات المستقلة والتابعة لمتغير أداء الطلاب الموهوبين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن النظريات الضمنية تقودنا إلى فهم الكيفية التي يدرك ويقدر بها الأفراد ذكاءهم وذكاء الآخرين، وأن الفهم الجيد لأحكام الأفراد المتعلقة بقدراتهم وقدرات الآخرين يكون مفيداً في تعلمنا حول نظرياتهم الكامنة (Sternberg, 2000). كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أيوب وإبراهيم (٢٠١١) التي من أهدافها التعرف على طبيعة النظريات الضمنية التي يتبناها المعلمون، وقدرة هذه النظريات على التنبؤ بترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين، وأظهرت بعض النتائج أن معلمي الموهوبين كانوا الأكثر ميلاً إلى تبني نظريات ضمنية نمائية في مجال الذكاء والموهبة والإبداع والشخصية مقارنة بمعلمي فصول العاديين، وقد أظهرت النتائج قدرة النظريات الضمنية التي يتبناها المعلمون حول الموهبة والذكاء والإبداع والشخصية على التنبؤ بترشيحات المعلمين للطلاب المبدعين، وقد استطاعت النظرية الضمنية للموهبة أيضاً التنبؤ بترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين أكاديمياً في كل من الرياضيات واللغة. وبالنسبة لأبعاد

التوجهات الأكاديمية تتفق مع دراسة الضوي (٢٠١٣) التي هدفت إلى الكشف عن برؤففات توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية حيث أظهرت النتائج إلى وجود مستوى أعلى من المتوسط لدى أفراد العينة في التوجهات الأكاديمية.

كما يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن الطالب الموهوب كثيرًا ما يتلقى تشجيعاً من الوالدين والمعلمين كما تخصص له أنشطة إثرائية وهذا قد يساعده في تحسين مهاراته وقدراته كما يمكنه من التغلب على الصعوبات الأكاديمية والفشل العرضي ومن ثم يصبح مستعدًا لبذل مزيدًا من الجهد في التعلم، ويتعهد بالعمل بشكل أكثر جدية في المستقبل كل هذا يجعل الطلاب الموهوبين يعتقدون بأن الذكاء والموهبة والشخصية بناء نمائي وليس بناء فطري.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Feldhusen and Dai, 1997) بأن المراهقين الموهوبين يميلون بشكل عام إلى تأييد النظريات الضمنية بأن الذكاء بناء نمائي، في حين تختلف مع نتيجة دراسة (Snyder, Barger, Wormington, Schwartz-Bloom, & Linnenbrink-Garcia, 2013) والتي أفادت بأن الموهوبين يميلون بشكل عام إلى تأييد النظريات الضمنية بأن الذكاء بناء فطري.

ثانياً: لا تتباين مجموعات الطلاب الموهوبين في الأداء باختلاف النظريات الضمنية والتوجهات الأكاديمية لديهم.

أظهرت نتائج الدراسة وجود ثلاث مجموعات من الطلاب في ضوء ثلاث مستويات من الأداء (المرتفع، المتوسط، المنخفض). حيث أشارت النتائج إلى تمييز ثلاثة تجمعات من الطلاب وفقاً لنقطة بدايتهم على متغيرات البحث وقد بلغت أحجام العينات الفرعية للتجمعات (٣٤، ٥٥، ٤٢) بنسبة (٢٦%، ٤٢%، ٣٢%) من عينة الدراسة الأساسية ويأتي التجمع الثاني كأكبر التجمعات من حيث حجم العينة، يليه التجمع الثالث ثم التجمع الأول. وفي هذا الصدد قام كل من Cury, Da Fonseca, Zahn, and Elliot (2008) بدراسة النظريات الضمنية والأداء على اختبارات الذكاء IQ: تحليل تصويري متسلسل للتحقق من مدى تأثير النظريات الضمنية على الأداء وشرح العمليات التي قد تساهم في ذلك التأثير حيث توصلت النتائج إلى أن من يتبنون نظريات ثابتة أدت إلى انخفاض أدائهم.

وتتفق دراسة النظريات الضمنية للذكاء مع التجمع الأول للطلاب الموهوبين لدى المراهقين من ذوي اضطراب القلق العام وأدائهم على اختبارات الذكاء IQ لـ "ديفيد دافونسيكا" وآخرين (Cury et al., 2008) والتي كان الغرض الرئيسي منها معرفة ما إذا كان تبني رؤية النظرية النمائية في الذكاء يمكن أن تغير من التأثير على أداء المراهقين من ذوي اضطراب القلق العام على اختبارات الذكاء من IQ أم لا، وكانت النتيجة أن تبني رؤية النظرية النمائية للذكاء تؤثر على نحو أفضل في أداء المراهقين من ذوي اضطراب القلق العام على اختبارات الذكاء من نوع IQ بالإضافة إلى أن تلك الرؤية للنظرية النمائية أدت إلى انخفاض في معدل القلق لديهم.

ثالثاً: التأثيرات المباشرة للنظريات الضمنية للذكاء والموهبة والشخصية على التوجهات الأكاديمية والأداء لدى الطلاب الموهوبين بمرحلة المراهقة.

أظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لكل من: النظرية الضمنية للذكاء، والنظرية الضمنية للموهبة، والنظرية الضمنية للشخصية على التوجهات الأكاديمية، كذلك وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لكل من: النظرية الضمنية للذكاء، والنظرية الضمنية للموهبة، والتوجهات الأكاديمية على الأداء، كما توصلت نتائج الدراسة أن المتغيرات المستقلة (النظرية الضمنية للذكاء، والنظرية الضمنية للموهبة، والنظرية الضمنية للشخصية) تسهم بنسبة (67%) من التباين العام في التوجهات الأكاديمية. بينما تسهم المتغيرات المستقلة (النظرية الضمنية للذكاء، والنظرية الضمنية للموهبة والتوجهات الأكاديمية) بنسبة (52%) في الأداء.

ويعزى الباحثون أن النظريات الضمنية تؤثر في توجهات الطلاب الأكاديمية والأدائية مما يسهل توجيههم للبرامج الإثرائية ولفهم الفروق الفردية. وأشارت دراسة (Quihuis et al. (2002 إلى أن البحث في النظريات الضمنية للذكاء ألقى الضوء على الدرجة التي تكون عليها معتقدات الطلاب حول القدرة بشكل يؤثر في المهمة المختارة أو مقاومتها في المواقف التحصيلية الجديدة خاصة الطلاب الذين يؤمنون بأن الذكاء مرن وغير محدد، إنهم يميلون إلى تفضيل المهام التي تقبل التحدي أكثر من المهام البسيطة أو التي لا تمثل تحدياً حتى عندما تكون ثقتهم منخفضة. فالطلاب الذين يؤمنون بمرونة الذكاء عندما يواجهون صعوبة واخفاقاً يقامون ذلك، وينخرطون في استراتيجيات حل مشكلات فعالة، وفي المقابل فإن الأطفال الذين يؤمنون بأن الذكاء تكويني وثابت

يميلون إلى تجنب التحدي عندما تكون ثقتهم منخفضة، ويؤثرون المهام المضمونة النجاح، وعندما يواجهون بصعوبة أو إخفاق فإنهم يميلون إلى الانصياع لعجز المتعلم، ويتنازلون بسرعة بشكل نسبي، ويظهرون استراتيجيات حل مشكلات غير فعالة.

وتتفق هذه النتيجة مع رؤية (Hoang, 2018) بأن الطلاب الذين يعتقدون بنظريات المكون النمائي للذكاء والشخصية والموهبة يمتلكون أنماط تحفيز أكثر إيجابية. وينظرون إلى بذل الجهد على أنه شيء جيد ومؤشر للنجاح والتمكن ووسيلة لكي يصبحوا أكثر ذكاءً ويستخدمون استراتيجيات التعلم العميق، ، وعندما يواجهون صعوبات أو فشل فإن كفاءتهم الذاتية أو ثقتهم في قدرتهم على التعلم والأداء الجيد لا تهتز ويرجعون صعوبات الأداء إن وجدت إلى استراتيجياتهم أو جهودهم غير الجيدة (Laird, Shoup, Kuh, & Schwarz, 2008; Pressley & Harris, 2006, Dweck & Molden, 2005). كذلك تتفق مع رؤية (Zargar, Jahromi, 2011) بأن الطلاب الذين يعتقدون بنظريات المكون الفطري للذكاء والشخصية والموهبة يسعون إلى تحقيق الأداء الجيد فقط، ويقضون أقل جهد لتحقيق أهدافهم والتغلب على المشكلات، ويستسلمون بسهولة عند مواجهة التحديات.

كذلك تتفق هذه النتيجة مع رؤية كل من (Stump, Husman, & Corby, 2014,) بأن النظريات الضمنية تؤثر على نجاح الطلاب في الدراسة، وفي جهودهم الأكاديمية وتوجهاتهم نحو التعلم واستراتيجيات التعلم التي يستخدمونها، كما تحدد آلية تعامل الطلاب مع عملية التعلم، ومقدار إصرارهم ومنابرتهم ودافعيتهم.

رابعاً: إمكانية التوصل إلى نموذج بنائي يفسر دور التوجهات الأكاديمية كمتغير وسيط بين النظريات الضمنية وأداء الطلاب الموهوبين في مرحلة المراهقة.

تم صياغة نموذج افتراضي مبدئي في ضوء النتائج السابقة واعتماداً على موقف التوكيد الصارم Strictly Confirmatory Situation، وبعد رسم النموذج وتحديد المسارات المطلوب تقديرها، استخدم الباحثون طريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood Method في تقدير معالم نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model. أظهرت النتائج أن أقوى التأثيرات بهذا النموذج على التوجهات الأكاديمية هو تأثير النظرية الضمنية للموهبة (٠,٦٨)، يليه تأثير النظرية الضمنية للذكاء (٠,٥٦)، يليه تأثير النظرية الضمنية للشخصية (٠,٣٩). وبالنسبة

لأقوى التأثيرات على الأداء هو تأثير النظرية الضمنية للذكاء (٠,٥٨)، يليه تأثير التوجهات الأكاديمية (٠,٤٧)، يليه تأثير النظرية الضمنية للموهبة (٠,٣٩).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة Mckenzie and Schweitzer (2001) والتي كشفت عن أن فعالية الذات من العوامل التي تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب. وأن أن توجهات الطلاب تؤثر على أدائهم الأكاديمي (Giota, Bergh, 2020). وأنه توجد علاقة دالة إحصائيًا بين فعالية الذات والأداء الأكاديمي للطلاب، كما يُمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال فعالية الذات لديهم (Supervía, Salavera, 2020). حيث يرى الباحثون هذه النتيجة أن فعالية الذات أحد أبعاد توجهاتهم الأكاديمية ومن ثم تعضد نتائج هذه الدراسات دور التوجهات الأكاديمية في أداء الطلاب.

كما أن تأثير النظريات الضمنية للذكاء على الأداء يأتي من قدرة الطلاب الموهوبين على أداء الأعمال بكفاءة عالية، وذلك بما يمتلكه من مهارات متميزة تنبئ بتحقيق إنجازاتٍ عظيمةٍ مستقبلاً وبما يمتلكه من طاقةٍ حيويةٍ هائلةٍ يسخرها للسيطرة على الأشياء (حجازي، ٢٠٠٩). ومن المحتمل أن تعمل النظريات الضمنية التي يتبنوها الطلاب الموهوبين حول مفاهيم الموهبة والذكاء والشخصية كمعايير مرجعية يتم على ضوءها الحكم على سلوك الطلاب، ومن ثم فإنها تقود إلى توقعات محددة وهذه التوقعات تؤدي بدورها إلى ممارسات ذات تأثيرات مهمة في سلوك الطلاب الموهوبين ورغبتهم في المشاركة في عمل ما.

توصيات الدراسة:

- ١- إقامة ندوات ومحاضرات توعوية للمعلمين حول النظريات الضمنية للذكاء والموهبة والشخصية ودورها في اكتشاف ورعاية الموهوبين، ودعم التوجهات الأكاديمية الموجبة، وتوفير المناخ البيئي المناسب لهم.
- ٢- إشراك الطلبة في المناقشات داخل القاعات الدراسية وأداء المشروعات وكتابة المقالات وتشجيعهم على مناقشة المشكلات والقضايا باستخدام التفكير التأملي لتحسين التوجهات الأكاديمية الموجبة وتنمية الثقة في البيئة التعليمية لدى الطلبة.

- ٣- تصميم البرامج الإثرائية لتنمية التوجهات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث تبين دور النظريات الضمنية النمائية للذكاء والموهبة والشخصية في رفع التوجهات الأكاديمية.
- ٤- الاهتمام بالنظريات الضمنية للطلاب عند الممارسات التربوية الخاصة بترشيح الطلاب الموهوبين والمتفوقين عقلياً ، وأن هذه النظريات الضمنية تؤثر في هذه الترشيحات.
- ٥- تقديم برامج تدريبية لتنمية التوجهات الأكاديمية الموجبة وتعديل التوجهات الأكاديمية السالبة لدى الطلاب والطالبات بمرحلة المراهقة.
- ٦- أهمية الأخذ في الاعتبار النظريات الضمنية التي لدى المتعلمين، والوقوف عليها عند بداية ترشيح الطلاب الموهوبين والمتفوقين في برامج الرعاية التي تقدم لهم.
- ٧- الاهتمام بالجوانب الوجدانية والاجتماعية عند ترشيح الطلاب الموهوبين بناء على نظريات المعلمين الضمنية.

مقترحات الدراسة:

- في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحثون إجراء البحوث الآتية:
- ١- إجراء هذا البحث على عينة من الطلاب غير الموهوبين.
- ٢- نمذجة العلاقات البنائية بين النظريات الضمنية والرغبة في التعلم والدافعية العقلية لدى الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين.
- ٣- بحث تطور نمو النظريات الضمنية لدى عينات متباينة من الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين.
- ٤- بحث الدور الوسيط للتوجهات الأكاديمية في العلاقة بين الرغبة في التعلم واستراتيجيات التعلم العميق والسطحي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أيوب، علاء (٢٠١٥). تقييم القيمة المضافة للبرامج الإثرائية الصيفية على أداء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٥ (٨٧)، ٤٧-١٠٦.
- أيوب، علاء؛ إبراهيم، أسامة (٢٠١١). النظريات الضمنية كمنبئات لتحيز المعلمين في ترشيح الطلاب لبرامج الموهوبين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢١ (٧٢)، ٣٣-٧٦.
- أيوب، علاء؛ الجغيمان، عبدالله (٢٠١٠). مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٠ (٦٩)، ١٢٥-١٦١.
- حجازي، سناء (٢٠٠٩). *الابداع ورعاية الموهبة لدى الاطفال*. عمان: دار المسيرة للصحافة والطباعة والنشر.
- الضوي، محسوب (٢٠١٣). توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنبئات بالحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣ (٧٨)، ٤٢١-٣٤٣.
- القحطاني، محمد (٢٠١٢). *واقع تعليم الموهوبين في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مكتبة دار القلم.

Ali, N., Jusoff, K., Ali, S., Mokhtar, N., & Salamt, A, S. (2009). *The Factors Influencing Students' Performance at Universiti Teknologi MARA Kedah, Malaysia*. Canadian Research & Development Center of Sciences and Cultures: Vol.3 No.4.

Ayoub, A. & Aljughaiman, A. (2016). A predictive Structural Model for Gifted Students' Performance: A Study Based on Intelligence and Its Implicit Theories. *Learning and Individual Differences*, 51, 11-18.

- Beck, H. P. & Davidson, W. B. (2001). Establishing an early warning system: Predicting low grades in college students from Survey of Academic Orientations scores. *Journal of Research in Higher Education, 42*, 709-723.
- Beck, H. P., Milligan, M., Davidson, W. B., & Camden, M. C. (2007). Using the College Persistence Questionnaire to assess student retention. *Annual Meeting of the Southern Society for Philosophy and Psychology*, Atlanta, GA.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*(1), 246-263.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2006). Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of Internet-based learning activities. *Computers in Human Behavior, 22*(6), 1027-1042.
- Chiu, C. Y., Hong, Y. Y., & Dweck, C. S. (1997). Lay dispositionism and implicit theories of personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 19–30.
- Chiu, C., Dweck, C. S., Tong, Y. Y., & Fu, J. H. (1997). Implicit theories and conceptions of morality. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 923-940.
- Cury, F., Da Fonseca, D., Zahn, I., & Elliot, A. (2008). Implicit theories and IQ test performance: A sequential meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 783-791.

- Dai, T., & Cromley, J. G. (2014). Changes in implicit theories of ability in biology and dropout from STEM majors: A latent growth curve approach. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 233–247.
- Davidson, W. B., Bromfield, J. M., & Beck H. P. (2007). Beneficial academic orientations and self-actualization among college students. *Psychological Reports*, 100, 604-612.
- Dweck, C. & Bempechat, J. (1983). Childrenn' Theories of intelligence: Consequences for Learning in Paris, S & Olson, G. (Eds.), *Learning and Motivation in the Classroom* (pp. 239-256), London: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). *Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition*. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 122–140). New York City: Guilford Press.
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267–285.
- Elliot, A., Dweck, C.S. (2005). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford.
- Feldhusen, J. F., & Dai, D. Y. (1997). Gifted students' attitudes and perceptions of the gifted label, special programs, and peer relations. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9, 15-20.
- Flanigan, A, E., Peteranetz, M, S., Shell, D, F., & Soh, L. (2017). Implicit intelligence beliefs of computer science students: Exploring change across the semester. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 179-196.

- Flowers, L. (2011). Exploring HBCU Student Academic Self-Efficacy in Online STEM Courses. *Journal of Human Resources & Adult Learning*, 7(2), 139-145.
- Giota, J., Bergh, D. (2020) Adolescent Academic, Social and Future Achievement Goal Orientations: Implications for Achievement by Gender and Parental Education *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-20 <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1755360>
- Hijazi, S, T., & Naqvi, S, M. (2006). Factors Affecting Students' Performance: A Case of Private Colleges'. *Bangladesh e-Journal of Sociology*: Volume 3, Number 1.
- Hoang, T, V. (2018). Growth Mindset and Task Value Interventions in College Algebra. *PhD Dissertation*, Texas State University.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. & Dweck, C. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588-599.
- Hossein, M., Asadzadeh, H., Shabani, H., Ahghar, G., Ahadi, H., & Shamir, A, S. (2011). The Role of Invitational Education and Intelligence Beliefs in Academic Performance. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 17, 3-10.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2006). *LISREL (Version 8.80) [Computer software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Karolyi, C. V., Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (2003). Multiple intelligences: A perspective on giftedness. In N. Colangelo & G. A. David (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.). (pp. 100–112). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Kauffman, D. & Husman, J. (2004). Effects of Time Perspective on Student Motivation: Introduction to a Special Issue. *Educational Psychology Review*, 16, 1-7.
- Kraker-Pauw, E., Wesel, F., Krabbendam, L., & Atteveldt, N. (2018). *Students' Beliefs about the Nature of Intelligence: A Mixed Methods Study*. Middelburg, the Netherlands.
- Laird, T. F., Shoup, R., Kuh, G., & Schwarz, M. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49(6), 469–494.
- Lemmens, J. (2010). Student's readiness for university education. (Unpublished doctoral thesis). University of Pretoria, Pretoria, South Africa.
- Mckenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at University? Factors Predicting Academic Performance in First Australian University Students. *Higher Education Research and Development*, 20(1), 21-33.
- Mushtaq, I., & Khan, S, N. (2012). Factors Affecting Students' Academic Performance. *Global Journal of Management and Business Research*, 12(9), 17-22.
- Paulhus, D., Wehr, P., Harms, P. & Strasser, D. (2002). Use of exemplar surveys to reveal implicit types of intelligence. *PSPB*, 28(8), 1051-1062.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). *Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction*. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (Vol. 2, pp. 265–286). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Quihuis, G., Bempechat, J., Jimenez, N., & Boulay, B. (2002). Implicit theories of intelligence across academic domains: A study of meaning making in adolescents of Mexican descent. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 96, 87-100.
- Renaud, J. M., & McConnell, A. R. (2007). Wanting to be better but thinking you can't: Implicit theories of personality moderate the impact of self-discrepancies on self-esteem. *Self and Identity*, 6, 41-50.
- Shively, R. L., & Ryan, C. S. (2013). Longitudinal changes in college math students' implicit theories of intelligence. *Social Psychology of Education*, 16(2), 241–256.
- Snyder, K. E., Barger, M. M., Wormington, S. V., Schwartz-Bloom, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Identification as Gifted and Implicit Beliefs about Intelligence: An Examination of Potential Moderators. *Journal of Advanced Academics*, 24(4), 242–258.
- Sternberg, R. & Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagon implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39, 88-94.
- Sternberg, R. (2000). Implicit Theories of Intelligence as exemplar stories of success: why intelligence test validity is in the eyes of the beholder. *Psychology Public Policy and Law*, 6, 159-167.
- Stump, G. S., Husman, J., & Corby, M. (2014). Engineering students' intelligence beliefs and learning. *Journal of Engineering Education*, 103(3), 369–387.
- Supervía, P. U., Salavera, C. (2020). Burnout, Goal Orientation and Academic Performance in Adolescent Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 10.3390/ijerph17186507

- U.S. Department of Education. (1993). *National excellence: A case for developing America's talent*. Washington, DC: Author.
- Zargar, T., & Jahromi, R, G. (2011). Presenting a model for predicting computer anxiety of Tehran Islamic Azad Universities' physical education students in terms of intelligence beliefs and achievement goals. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1339 – 1344.
- Zhang, L. & Sternberg, R. (1998). The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: A cross-validation in Hong Kong. *Roeper Review*, 21(2), 149-153.
- Zhang, L., & Hui, S. (2003). From pentagon to triangle: A cross-cultural investigation of an implicit theory of giftedness. *Roeper Review*, 25(2), 78–82.