اتجاهات المعلمين نحو الطلبة الموهوبين وتعليم الموهوبين: أنماط الاتجاهات والتنبؤات بها

إعداد:

١. جاي يوب جونغ Jae Yup Jung
جامعة نيو ساوث ويلز

٢. جيهيون لي Jihyun Lee
جامعة نيو ساوث ويلز

مقالة بحثية

نُشرت لأول مرة على الإنترنت في ٢١ أغسطس ٢٠٢٤

مصدر المقالة الأصلية:

Jung, J. Y., & Lee, J. (2024). Teacher Attitudes Toward Gifted Students and Gifted Education: The Typologies of Attitudes and Their Predictors. *Exceptional Children, 91*(1), 74-92. https://doi.org/10.1177/00144029241271135

ترجمة:

أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، أستاذ علم النفس التربوي، كلية التربية جامعة دمياط.

توثيق المقالة المترجمة:

جاي يوب جونغ وجيهيون لي (٢٠٢٤/[٢٠٢٤]). اتجاهات المعلمين نحو الطلبة الموهوبين وتعليم الموهوبين: أنماط الاتجاهات والتنبؤات بها. ترجمة: عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، *مجلة بحوث التربية الخاصة والتعليم الشامل*، ٢ (٧).

المستخلص:

بحثت هذه الدراسة في أنماط اتجاهات المعلمين تجاه الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين، جنبًا إلى جنب مع التنبؤات بهذه الاتجاهات. ولهذا الغرض، أجريت استطلاعات على ٣٣٩ معلمًا يعملون في نظام مدرسي كبير قائم على الإيمان (الثقة والمعتقد) faith-based school system في أستراليا. وأُجريت تحليلات بما في ذلك التحليل العاملي وتحليل البروفيل الكامن على البيانات. وفي النهاية، تم تحديد أربعة بروفيلات مميزة لاتجاهات المعلمين. وقد وجد أن اثنين من العوامل المتنبئة الرئيسية لهذه الاتجاهات هما (أ) الدعم الإداري المدرسي للطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين

و (ب) المعرفة المدركة بالموهبة. وتمت مناقشة المساهمات الرئيسية للدراسة في الأدبيات.

الكلمات المفتاحية:

اتجاهات المعلمين؛ الطلبة الموهوبين؛ تعليم الموهوبين؛ أنماط الاتجاهات، التنبؤ

Title: Teacher Attitudes Toward Gifted Students and Gifted Education: The Typologies of Attitudes and Their Predictors

Authors: Jae Yup Jung and Jihyun Lee

Abstract

This study investigated the typologies of teacher attitudes toward gifted students and gifted education, along with the predictors of such attitudes. For this purpose, surveys were administered to 339 teachers employed in a large faith-based school system in Australia. Analyses including factor analysis and latent profile analysis were performed on the data. In the end, four distinct profiles of teacher attitudes were identified. Two key predictors of these attitudes were found to be (a) school administrative support for gifted students and gifted education and (b) perceived knowledge of giftedness. The major contributions of the study to the literature are discussed.

Keywords: Teacher Attitudes Toward Gifted Students and Gifted Education, The Typologies of Attitudes, Prediction

اتجاهات المعلمين نحو الطلبة الموهوبين وتعليم الموهوبين: أنماط الاتجاهات والتنبؤات بها

مقدمة:

ركز هذا البحث، الذي أُجري في نظام مدرسي كبير قائم على الإيمان (الثقة والمعتقد) في أستراليا، على اتجاهات المعلمين تجاه الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين، جنبًا إلى جنب مع التنبؤات بهذه الاتجاهات. وتعد اتجاهات المعلمين تجاه الطلاب الموهوبين (الذين يُعتبرون في أستراليا هم من يمتلكون قدرات طبيعية تضعهم ضمن أفضل ١٠٪ من أقرانهم في نفس العمر) (Gagné, 2009; Thraves, 2024) وتعليم الموهوبين مجالًا مهمًا للبحث. وذلك لأن مثل هذه الاتجاهات قد تؤثر على توقعات المعلمين للطلاب الموهوبين، وتعليمهم للطلاب الموهوبين، وتقييمهم للطلاب الموهوبين (Baudson & Preckel, 2016; Geake & Gross, 2008; Jung, 2014; Lassig, 2009; Palacios Gonzalez & Jung, 2021). وهذا بدوره، قد يؤثر هذا على معتقدات ودوافع وإنجازات وتحصيل الطلاب الموهوبين، الذين تعني قدراتهم الاستثنائية أن لديهم القدرة على إحراز تقدم كبير في مختلف مجالات المعرفة وإحداث فرق كبير في حياة الآخرين في المجتمع (Siegle et al., 2014). تم البحث في اتجاهات المعلمين في نظام المدارس القائمة على الإيمان ليس فقط بسبب النسبة الكبيرة من الطلاب المسجلين لديهم (أي حوالي ٣٣٪؛ حسب المكتب الأسترالي للإحصاء، ٢٠٢٣ (Australian Bureau of Statistics, 2023)، والمدارس المستقلة في أستراليا، ٢٠٢٢ (Independent Schools Australia, 2022)) ولكن أيضًا لأن المدارس القائمة على الإيمان شهدت نموًا كبيرًا في أعداد الطلاب في السنوات الأخيرة في أستراليا (Australian Bureau of Statistics, 2023).

مراجعة الأدبيات:

بشكل عام، يمكن تعريف الاتجاهات على أنها تقييم للأشياء أو الأشخاص أو القضايا على أساس ما إذا كانت إيجابية أو سلبية، جيدة أو سيئة، أو ضارة أو مفيدة (Ajzen & Fishbein, 2000; Laine et al., 2019). ووفقًا للنظرة ثلاثية المكونات للظاهرة، التي يتبناها العلماء في مجالات علم النفس الاجتماعي والتربية الخاصة، يمكن أيضًا اعتبار مثل هذه التقييمات أنها تتضمن (أ) مشاعر الفرد أو عواطفه فيما يتعلق بالأشياء أو الأشخاص أو القضايا ذات الصلة (أي مكون عاطفي)؛ (ب) معتقدات الفرد فيما يتعلق بهذه الأشياء أو الأشخاص أو القضايا (أي مكون معرفي)؛ و(ج) السلوكيات التي تظهر استجابة لمشاعر الفرد ومعتقداته (أي مكون سلوكي) (Ewing et al., 2018; Stern & Keislar, 1975). وتعتبر الاتجاهات مهمة للدراسة بسبب قدرتها على التنبؤ بالسلوكيات البشرية، على الرغم من أن الطبيعة الدقيقة للعلاقة بين الاتجاهات والسلوكيات تبدو معقدة (Ajzen & Fishbein, 2000; Bohner & Wänke, 2002).

لقد تم البحث في اتجاهات المعلمين تجاه الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين لأكثر من ٨٠ عامًا في المجال الدولي لتعليم الموهوبين (Peachman, 1942). وبشكل جماعي، لم تقدم هذه الدراسات حتى الآن صورة واضحة أو نهائية لاتجاهات المعلمين تجاه الطلاب الموهوبين أو تعليم الموهوبين بسبب الطبيعة المختلطة لنتائجها (Bégin & Gagné, 1994a; Jung, 2014; McCoach & Siegle, 2007; Mullen & Jung, 2019; Palacios, Gonzalez & Jung, 2021). وهذا يعني أن بعض الدراسات تشير إلى أن المعلمين قد يكون لديهم اتجاهات إيجابية إلى حد كبير، مما يعكس ربما اعترافًا بأهمية الإنجاز الاستثنائي للتقدم المجتمعي (Jung, 2014; Rizza & Morrison, 2003)، في حين حددت دراسات أخرى اتجاهات سلبية بشكل عام قد تعكس تصورًا بأن تعليم الموهوبين نخبوي (Cramond & Martin, 1987; Lee et al., 2004; Troxclair, 2013). وعلى النقيض من كلتا المجموعتين من الدراسات، هناك دراسات تشير إلى أن المعلمين قد يكون لديهم عمومًا اتجاهات محايدة، أو إيجابية وسلبية (Lassig, 2009; McCoach & Siegle, 2007; Troxclair, 2013). وتشير دراسات متعددة إلى أن مثل هذه الاتجاهات المختلطة للمعلمين تمتد إلى اتجاهات المعلمين في أستراليا (Geake & Gross, 2008; Lassig, 2009; Mullen & Jung, 2019).

قد يكون أحد التفسيرات المحتملة للنتائج المختلطة مرتبطًا بالاستخدام الشائع في الدراسات الأسترالية والدولية للأساليب المنهجية التي تركز على المتغيرات في فهم اتجاهات الناس بدلاً من الأساليب التي تركز على الشخص والتي تعترف بالاختلافات داخل المجتمع. أي أنه في حين تدرس الأساليب التي تركز على المتغيرات طبيعة العلاقات بين المتغيرات التي تعتبر موحدة بين المشاركين، فإن الأساليب التي تركز على الشخص تحدد صراحةً مجموعات فرعية مميزة من المشاركين على أساس خصائص محددة مسبقًا (Wang & Wang, 2020). ومن المؤكد أن هناك بعض المنطق في الرأي القائل بأن المعلمين هم مجموعة غير متجانسة وليست متجانسة، ويمكن تصنيفهم إلى مجموعات فرعية لكل منها بروفيلات مميزة من حيث اتجاهاتهم نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين.

يمكن تصنيف مجموعة متنوعة من الدراسات حول هذا الموضوع على نطاق واسع إلى فئتين. في الفئة الأولى دراسات بحثت في اتجاهات المعلمين تجاه خصائص الطلاب الموهوبين الفردية. ومن بين هذه الدراسات دراسات صنفت مدى استصواب مثل هذه الخصائص. على سبيل المثال، وجد كراموند ومارتن Cramond and Martin (١٩٨٧) أن المعلمين في الولايات المتحدة لديهم اتجاهات إيجابية نحو الطلاب الذين كانوا متوسطي المستوى الأكاديمي وغير المجتهدين والرياضيين واتجاهات سلبية نحو الطلاب المتفوقين أكاديميًا والمجتهدين وغير الرياضيين. وبالمقارنة، وجد لي وآخرون .Lee et al (٢٠٠٤) أن المعلمين في كوريا يفضلون بشكل أكبر الطلاب المتوسطين أكاديميًا وغير المجتهدين والرياضيين والذكور وأقل تفضيلًا للطلاب

المتفوقين أكاديميًا والمجتهدين وغير الرياضيين والإناث. وبالمثل، وجد كارينجتون وبيلي Carrington and Bailey (٢٠٠٠) أن المعلمين الأستراليين قبل الخدمة يفضلون بشكل أكبر الطلاب غير المجتهدين وأقل تفضيلًا للطلاب المتفوقين أكاديميًا والمجتهدين والإناث.

كما توجد في هذه الفئة من الدراسات دراسات بحثت في مدركات المعلمين للخصائص التي يربطونها عادةً بالطلاب الموهوبين، والتي قد تساهم بشكل جماعي في رؤية إيجابية أو متناقضة أو سلبية بشكل عام للطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين. وقد بحثت العديد من هذه الدراسات في فرضيتين متناقضتين حول الطلاب الموهوبين. وتشمل الفرضية الأولى، فرضية الانسجام harmony hypothesis، وجهة نظر إيجابية عامة للموهبة، بما في ذلك القدرة الفكرية المتفوقة إلى جانب مستوى عالٍ من النجاح والكفاءة الاجتماعية والتكيف الإيجابي. وبالمقارنة، تشمل فرضية التنافر disharmony hypothesis وجهة نظر أكثر سلبية تجمع بين القدرة الفكرية المتفوقة والتكيف الاجتماعي والعاطفي المنخفض (Baudson & Preckel, 2016; Preckel et al., 2015). يوجد دعم ساحق لفرضية التنافر في البحث حتى الآن. على سبيل المثال، وجدت دراسات متعددة أن المعلمين يرون أن الطلاب الموهوبين يتمتعون بذكاء عالٍ ولكن أيضًا لديهم انطوائية أكبر، واستقرار عاطفي أقل، وروح اجتماعية أقل، وسوء تكيف أكبر من الطلاب غير الموهوبين (Baudson & Preckel, 2016; Weyns et al., 2021). ومن بين الدراسات التي أجريت مع المعلمين الأستراليين، وجد جيكي وجروس Geake and Gross (٢٠٠٨، ص ٢٢٦) أيضًا أن العديد من المعلمين يعتبرون الطلاب الموهوبين "منبوذين اجتماعيًا" و"لا يحترمون السلطة، ويُنظر إليهم على أنهم نخبويون، وغير حساسين تجاه الآخرين، ومنعزلون اجتماعيًا".

في الفئة الثانية من الدراسات حول اتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين، والتي قد تكون أكثر أهمية لهذه الدراسة، هي الدراسات التي بحثت في تنبؤات اتجاهات المعلمين أو العوامل الأخرى التي قد تكون مرتبطة بهذه الاتجاهات. وجمعت العديد من هذه الدراسات البيانات باستخدام مقياس الآراء حول الموهوبين وتعليمهم (Gagne & Nadeau, 1991)، في شكله الأصلي أو الإصدارات المعدلة، لتقييم العديد من التراكيب المتعلقة باتجاهات المعلمين. وركزت الإصدارات الأحدث من المقياس، والتي أظهرت خصائص سيكومترية سليمة، على عدد أقل من المقاييس الفرعية، ولا سيما دعم برامج / أحكام الموهوبين ومدركات النخبوية، وهما اتجاهان رئيسيان نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين (Jung, 2014; McCoach & Siegle, 2007; Palacios Gonzalez & Jung, 2021).

بشكل جماعي، بحثت هذه الدراسات في أكثر من ٥٠ متغيرًا قد تتنبأ باتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين. ولسوء الحظ، وبسبب بعض الافتقار إلى الاتساق في النتائج بين هذه الدراسات، لا يبدو أن أيًا من هذه المتغيرات مؤهلة لتكون متنبئات جوهرية (Bégin & Gagné, 1994a; Palacios

(Gonzalez & Jung, 2021. ومع ذلك، فإن عددًا منها لديه إمكانات بسبب تحديدها المتكرر كمتغيرات تنبؤية أو حجج مقنعة لإدراجها كمتنبئات. وتشمل هذه المتنبئات الاتصال بالأشخاص الموهوبين، ومدركات المعلمين الذاتية للموهبة، والتحصيل التعليمي، والمهنة كمعلم، والجنس الأنثوي، والمعرفة المدركة للموهبة، وتركيز المدرسة على تعليم الموهوبين، والتطوير المهني لتعليم الموهوبين، وتولي منصب قيادي (Bégin & Gagné, 1994a, 1994b; Geake & Gross, 2008; Jung, 2014; Laine et al., 2019; Lassig, 2009; McCoach & Siegle, 2007; Mullen & Jung, 2019).

على الرغم من التركيز المحدد على **التسريع** (أي تدخل تعليمي واحد للطلاب الموهوبين)، فإن الأدبيات البحثية حول اتجاهات المعلمين نحو التسريع قد توفر أيضًا بعض التنبؤات المحتملة التي قد تؤثر على اتجاهات المعلمين نحو تعليم الموهوبين بشكل عام. وتشمل هذه التنبؤات النواتج الاجتماعية والعاطفية المتوقعة، والنواتج الأكاديمية المتوقعة، والدعم الإداري للمدرسة، والتطوير المهني في تعليم الموهوبين، والمدركات الذاتية للموهبة (Palacios, Gonzalez & Jung, Rambo & McCoach, 2012). وباستثناء المدركات الذاتية للموهبة، تشير الدراسات إلى أن اتجاهات المعلمين الأستراليين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين قد تتأثر أيضًا بهذه المتغيرات التنبؤية (Carrington & Bailey, 2000; Geake & Gross, 2008; Jung, 2014; Lassig, 2009; Matheis et al., 2017; Mullen & Jung, 2019; Plunkett, 2000; Smith & Chan, 1996, 1998).

بالإضافة إلى هذه المتغيرات التنبؤية، وانعكاساً لأهمية الثقافة في اتجاهات المعلمين، فقد تم البحث في العلاقة بين الثقافة واتجاهات المعلمين في بعض الدراسات. والعديد من هذه الدراسات عبارة عن مقارنات بين الثقافات لاتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين. على سبيل المثال، وجد تيري وآخرون Tirri et al. (٢٠٠٢) أن عناصر الثقافة فيما يتعلق بالتعليم، بما في ذلك المعتقدات المحافظة حول الموهبة والقيم الجماعية، قد تعني أن المعلمين في هونج كونج أقل ميلاً من نظرائهم في الدول الغربية إلى الاعتقاد بأن جميع الطلاب موهوبون، ولكنهم أكثر ميلاً إلى دعم فكرة أن الطلاب الموهوبين يجب أن يساعدوا الطلاب غير الموهوبين في أوقات فراغهم.

في أستراليا، يتميز السياق الثقافي فيما يتعلق بالتعليم بقيم المساواة، والتي قد تكون معادية للطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين، إلى جانب منظور العدالة الاجتماعية الذي يعطي الأولوية لدعم الطلاب غير الموهوبين (Geake & Gross, 2008; Jung, 2014; Lassig, 2009). ومع ذلك، في الوقت نفسه، يبدو أن هناك اعترافًا بأن أذكى الطلاب وأكثرهم إبداعًا في أستراليا يجب رعايتهم لتعزيز القدرة التنافسية للبلاد (Jung, 2014; Lassig, 2009). إحدى الدراسات الأسترالية التي بحثت في العلاقة بين الثقافة واتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين هي دراسة

يونج Jung (٢٠١٤) . وقد بحثت الدراسة في تأثير متغير التوجه الثقافي، وهو توجه مسافة السلطة (أي مدى قبول الأعضاء الأقل قوة في المنظمات للتوزيع غير المتكافئ للسلطة (Hofstede, 2001)، على اتجاهات المعلمين، ووجدت أن المعلمين الذين يتبنون قيم المساواة قد يكون لديهم اتجاهات أكثر دعمًا من المعلمين الذين لا يفعلون ذلك.

فيما يتعلق بهذه الدراسة بشكل خاص، أجريت دراستان حتى الآن للبحث في اتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين داخل أنظمة المدارس القائمة على الإيمان في أستراليا. وكانت النتائج الرئيسية لإحدى هاتين الدراستين، وهي دراسة سميث وتشان (Smith & Chan, 1998)، هو أن العديد من المعلمين يدعمون الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين ويدركون أهمية التدريب في تعليم الموهوبين. وبالمقارنة، حدد مولين وجونج Mullen and Jung (٢٠١٩) أن أهم المتنبئات باتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين ربما معرفة المرء المدركة بالموهبة (أي أن المعرفة المدركة الأكبر تنبئ بالمواقف الداعمة)، ومستوى التدريس / التعليم (أي أن معلمي المدارس الابتدائية أكثر دعمًا من معلمي المدارس الثانوية)، والاتصال بالأشخاص الموهوبين (أي أن المزيد من الاتصال بالأشخاص الموهوبين ينبئ بمواقف أقل دعمًا).

الدراسة الحالية:

في هذه الدراسة، بُذلت محاولة للبحث في نوع الاتجاهات التي قد يتبناها المعلمون الأستراليون العاملون في نظام مدرسي قائم على الإيمان تجاه الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين، جنبًا إلى جنب مع التنبؤات بمثل هذه الاتجاهات، من خلال تقديم أسلوبين جديدين. أولاً، تجاوزت هذه الدراسة المفاهيم التقليدية لاتجاهات المعلمين في مجال تعليم الموهوبين من خلال عدم الاعتراف بهذه المفاهيم فقط (أي المواقف الداعمة وتصورات ومدركات النخبوية) ولكن أيضًا الاعتراف بوجهة النظر الثلاثية السائدة للاتجاهات (أي الاتجاهات المعرفية والعاطفية والسلوكية) في مجالات علم النفس الاجتماعي والتربية الخاصة (Ewing et al., 2018; Oskamp & Schultz, 2005). ثانياً، أدركت الدراسة التباين المحتمل بين المعلمين - من حيث قيمهم ومعتقداتهم وخصائصهم التي قد تؤثر بشكل جماعي على اتجاهاتهم نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين - من خلال اعتماد أسلوب منهجي يركز على الشخص (أي تحليل البروفيل الكامن) للسماح بتحديد مجموعات فرعية محتملة من المعلمين الذين قد يكون لديهم اتجاهات مختلفة.

لقد شملت متغيرات التنبؤ المحتملة التي تم تقييمها في الدراسة متغيرات تبدو الأكثر وعدًا باعتبارها تنبؤات لاتجاهات المعلمين في البحث (أي الاتصال بالأشخاص الموهوبين، والمدركات الذاتية للموهبة، والتحصيل التعليمي، والجنس، والمعرفة المدركة للموهبة، والتطوير المهني في تعليم الموهوبين، وتولي منصب قيادي، والتأثير

الاجتماعي والعاطفي، والتأثير الأكاديمي، والدعم الإداري للمدرسة، والتوجه نحو مسافة السلطة). وعلى هذا النحو، تبنت الدراسة تصورات بديلة للاتجاهات وأسلوباً منهجيًا يتم تبنيه في التخصصات ذات الصلة مع الاستنارة أيضًا بأحدث التطورات في تعليم الموهوبين.

كانت الأسئلة البحثية المحددة التي وجهت الدراسة، في سياق المعلمين العاملين في نظام مدرسي قائم على الإيمان في أستراليا، على النحو التالي:

١. ما هي أنواع الاتجاهات التي يمتلكها المعلمون نحو الطلبة الموهوبين وتعليم الموهوبين؟
٢. ما الذي يتنبأ باتجاهات المعلمين نحو الطلبة الموهوبين وتعليم الموهوبين؟

من المتوقع أن تقدم نتائج الدراسة وجهات نظر جديدة حول اتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين، والتنبؤات بمثل هذه الاتجاهات، والتي قد تكون مواتية لفهم أكثر دقة واكتمالاً للظاهرة بالنسبة للمعلمين العاملين في أنظمة المدارس القائمة على الإيمان في أستراليا. وفي المقابل، من المأمول أن تعمل مثل هذه الفهم على تعزيز المعرفة والممارسة للسماح بدعم أكثر مثالية لاحتياجات الطلاب الموهوبين في المستقبل، بما في ذلك دعم احتياجات الطلاب الموهوبين من الأقليات والخلفيات المحرومة الذين لا يتم تمثيلهم بشكل عام في برامج تعليم الموهوبين (Ford & Grantham, 2003).

الطريقة:

تم الحصول على الموافقات المناسبة من مجلس المراجعة المؤسسية للدراسة.

المشاركون:

شارك في الدراسة مدرسون يعملون في نظام مدرسي قائم على العقيدة الدينية faith-based K–12 school system في أستراليا. والنظام المدرسي كبير، حيث يضم أكثر من ١٠٠ مدرسة، ومتنوع، حيث يجذب الطلاب من مجموعة متنوعة للغاية من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية واللغوية والجغرافية. ومع ذلك، تشترك جميع المدارس في النظام في هدف دعم "الشخص ككل" مع غرس قيم مثل الالتزام بالتعلم، وتحقيق الإمكانات، واحترام كرامة كل شخص، والشمول، ودعم العدالة الاجتماعية. ويمكن القول إن بعض هذه القيم (على سبيل المثال، الالتزام بالتعلم وتحقيق إمكانات الفرد) قد تكون مواتية لاتجاهات داعمة نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين، في حين أن البعض الآخر (على سبيل المثال، الشمول ودعم العدالة الاجتماعية) قد يكون مواتياً لاتجاهات غير داعمة (Lassig, 2009; Smith & Chan, 1998).

تسترشد أحكام تعليم الموهوبين التي تقدمها المدارس المشاركة بسياسة التعليم للموهوبين على مستوى النظام والتي تتبع تعريف الموهبة الذي يتم تبنيه بشكل شائع

في أستراليا) أي، تعريف جانيه Gagné (٢٠٠٩)، وتشمل تمايز المناهج الدراسية، والتصنيف وفق القدرات، والتسريع، والأنشطة اللامنهجية. ومع ذلك، توجد اختلافات في عدد ونطاق الأحكام المقدمة في كل مدرسة، حيث يكون تمايز المناهج الدراسية هو الأكثر شيوعًا. وبالمثل، تختلف عمليات التعريف عبر المدارس، على الرغم من وجود ميل للتركيز على اختبار القدرات والتحصيل في المجالات الأكاديمية. وتسعى العديد من المدارس في النظام إلى تطوير عملية تعريف متعددة المعايير أكثر صرامة ومنهجية تغطي المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية.

لاختيار المشاركين، تم الاتصال بمديري جميع المدارس في النظام المدرسي لتزويدهم بمعلومات حول الدراسة. وبعد ذلك، قام المديرون الذين وافقوا على المشاركة (أي ٢٠٪ من المديرين في النظام) بإرسال المعلومات ذات الصلة إلى المعلمين العاملين في مدارسهم. وعلى الرغم من أن ٣٧٢ معلماً بدأوا المشاركة، إلا أن الاستبيانات التي أعادها ٣٣٩ معلماً فقط تم الاحتفاظ بها للتحليل بعد إزالة الاستبيانات التي تحتوي على أكثر من ٥٠٪ من المفردات غير المكتملة. وكان متوسط أعمار المشاركين البالغ عددهم ٣٣٩، والذين يعملون في ٢٠ مدرسة، ٤٤,٢٨ (الانحراف المعياري = ١١,٣٢)، وكانوا أكثر عرضة لأن يكونوا من الإناث (ن = ٢٢٢) أكثر من الذكور، وكانوا أكثر عرضة للولادة في أستراليا (ن = ٢٩٦) من الولادة بالخارج، وحاصلين على درجة البكالوريوس على الأقل (مع حصول ٨٩ منهم على درجة الماجستير على الأقل)، وكان لديهم خلفيات عرقية مختلفة (الأكثر شيوعًا هو الخلفية الأنجلو ساكسونية [ن = ٢٣٢] وأوروبا الغربية [ن = ٥٨])، وكانوا أكثر عرضة للتواجد في منطقة حضرية (ن = ٢٤٤) من منطقة ريفية. علاوة على ذلك، كان المشاركون يدرسون إما على المستوى الابتدائي أو الثانوي (أي، الابتدائي، ن = ١٣١؛ الثانوي، ن = ١٩٨)، وشغلوا أدوارًا مختلفة في مدارسهم (أي، مدرس منتظم، ن = ٢٣١؛ منصب قيادي، ن = ٧٨؛ وآخرون [على سبيل المثال، أخصائي، مسؤول دعم التعليم، أمين مكتبة]، ن = ٢٩)، ومن غير المرجح أن يكونوا قد تلقوا أي تدريب رسمي في مجال تعليم الموهوبين (ن = ٢٤٤). وعلى هذا النحو، على الرغم من أن المشاركين لديهم خصائص غير متجانسة، إلا أن بروفيلهم الجماعي كان نموذجيًا للمعلمين المسجلين في أستراليا، وهم في الغالب من الإناث المولودات في أستراليا في منتصف العمر والحاصلات على درجة البكالوريوس ويعملن كمدرسات منتظمات في بيئة المدرسة الثانوية (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2023).

أداة المسح:

تم تطبيق أداة مسح على جميع المشاركين في الدراسة، مصممة لتقييم اتجاهاتهم نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين والمتنبئات بهذه الاتجاهات. وكانت الأداة عبر الإنترنت، التي تتألف من ٨٥ مفردة ذات صلة بالدراسة، مبنية على عدد من المقاييس النفسية الصارمة والتعديلات على المفردات المستخدمة في المقاييس السابقة (انظر الجدول ١ للمواد التكميلية).

التحليل:

الفرز والتنظيف:

تم تحليل البيانات المجمعة على مراحل. تضمنت المرحلة الأولى فحص البيانات وتنظيفها، بما في ذلك عنوان أي بيانات غير اجتماعية ديموغرافية مفقودة باستخدام خوارزمية تعظيم التوقعات (٠,٥٥٪ من البيانات في ٣٣٩ استبيانًا كانت بها بيانات مفقودة). تبع ذلك الترميز العكسي، والذي تم إجراؤه على ١٥ مفردة من الاستبيان بطريقة تجعل جميع المفردات ذات اتجاه متسق، وكانت الدرجات الأعلى على المفردات مؤشرًا على اتجاهات أو تأثيرات أكثر إيجابية (في هذه العملية، أصبحت جميع المفردات التي صُممت في الأصل لتقييم مدركات النخبوية تقيم الآن مدركات عدم النخبوية).

التحليل العاملي:

في المرحلة الثانية، تم إجراء تحليل عاملي لتحديد البنية الأساسية بين المتغيرات (Field, 2018; Hair et al., 2019). في البداية، تم إجراء تحليل عاملي توكيدي. ومع ذلك، فإن الملاءمة دون المستوى الأمثل للحل النهائي (على سبيل المثال، مؤشر الملاءمة المقارن comparative fit index ومؤشر تاكر-لويس Tucker-Lewis < ٩٠.٠) أشارت إلى أن البنيات المدروسة لم تكن قوية بشكل كافٍ لعينة الدراسة وربما تحتاج إلى إعادة تصور. لهذا السبب، إلى جانب التعديلات التي أجريت على عدد من المقاييس، تم إجراء تحليل عاملي استكشافي.

على وجه التحديد، كانت مفردات المسح التي صُممت لتقييم كل من الاتجاهات الخمسة المحددة في الأدبيات ذات الصلة (أي دعم البرامج / الأحكام الخاصة بالموهوبين، ومدركات عدم النخبوية، والاتجاه المعرفي، والاتجاه العاطفي، والاتجاه السلوكي)، إلى جانب سبعة متغيرات تنبؤية نفسية-إدراكية محتملة (أي اتجاه مسافة القوة power distance orientation، والمعرفة المدركة للموهبة perceived knowledge of giftedness ، والاتصال بالأشخاص الموهوبين contact with gifted persons، والمدركات الذاتية للموهبة self-perceptions of giftedness، والدعم الإداري للمدرسة school administrative support، والتأثير الاجتماعي والعاطفي socioemotional impact، والتأثير الأكاديمي academic impact)، خاضعة للتحليل العاملي الاستكشافي. وتم إجراء التحليل باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية IBM SPSS الإصدار ٢٨، باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى maximum-likelihood method لاستخراج العوامل ومعايير استخراج العوامل بما في ذلك القيم الذاتية الأكبر من ١، وقيم الاشتراكيات غير التافهة non-trivial communality، والقدرة على التفسير النظري. وتم استخدام الدوران المائل Oblique rotation لتفسير العوامل.

تحليل البروفيل الكامن:

بعد ذلك، تم إدخال جميع عوامل الاتجاه التي تم تحديدها كمتغيرات مؤشر في تحليل البروفيل الكامن Latent Profile Analysis الذي تم إجراؤه لتحديد بروفيلات اتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين. وتحليل البروفيل الكامن هو أسلوب يركز على الشخص لتحليل البيانات والذي يتعرف على التباين في المجتمع من خلال تجميع الأفراد في مجموعات مميزة على أساس استجابات المشاركين لمفردات المؤشر (Morin et al., 2016; Wang & Wang, 2020). تم اتباع الخطوات النموذجية في تحليل البروفيل الكامن: (١) تحديد العدد الأمثل للبروفيلات الكامنة، (٢) فحص نتائج تصنيف البروفيل الكامن، (٣) تحديد تسميات البروفيلات الكامنة المحددة، و(٤) تقييم أي علاقات بين المتنبئات المحتملة والبروفيلات الكامنة المحددة (Wang & Wang, 2020). تم إجراء جميع التحليلات باستخدام برنامج Mplus الإصدار ٨,٨، مع طريقة تقدير الاحتمالية القصوى القوية. وتم تحديد عدد البدايات العشوائية في المرحلة الأولية عند ١٠٠٠، وتم تحديد عدد عمليات التحسين في المرحلة النهائية عند ٢٥٠ (أي ٢٥٠ تكرارًا) لتجنب التحسين المحلي local optimization. وتم استخدام خوارزمية المتوسط المتحرك الأسي exponential-moving-average algorithm كخوارزمية للتحسين optimization algorithm.

لتحديد العدد الأمثل للبروفيلات الكامنة، تم ملاءمة سلسلة من النماذج ذات عدد متزايد من البروفيلات الكامنة ومقارنتها ببعضها البعض (Wang & Wang, 2020). وتم استخدام معايير متعددة لمقارنة البروفيلات الكامنة. أولاً، تم فحص عدد من مؤشرات ملاءمة النموذج، بما في ذلك معيار معلومات أكياكي Akaike (Akaike information criterion: AIC (Akaike, 1983)، ومعيار المعلومات البايزي (Bayesian information criterion: BIC (Schwarz, 1978)، ومعيار BIC المعدل حسب حجم العينة (sample-size-adjusted BIC: SABIC (Sclove, 1987). كما تم إجراء عدد من الاختبارات الإحصائية، بما في ذلك اختبار نسبة الاحتمالية: Vuong-Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test: VLMR LRT (Lo et al., 2001)، واختبار نسبة الاحتمالية المعدلة adjusted Lo-Mendell-Rubin likelihood ratio test: aLMR LRT)، واختبار نسبة الاحتمالية المبدئية (bootstrapped likelihood ratio test: BLRT (McLachlan, 1987). ومن المعايير الأخرى التي تم أخذها في الاعتبار حجم البروفيل الكامن، وتفرد البروفيل الكامن، ودقة التصنيف، والقدرة على التفسير النظري.

عند تحديد نموذج البروفيل الكامن الأمثل، تم استخدام طريقة الخطوات الثلاث الكلاسيكية لتحديد المتنبئات باتجاهات المعلمين من البيانات غير المتعلقة بالاتجاهات التي تم جمعها (أي البيانات الاجتماعية الديموغرافية، ومتغيرات التنبؤ المتعلقة بالتعليم، ومتغيرات التنبؤ النفسية-الإدراكية).

النتائج:

التحليل العاملي:

بعد الإزالة التدريجية لـ ٢٠ مفردة أثناء التحليل العاملي الاستكشافي (لأسباب تشمل عدم وجود تحميل كبير على أي عامل [أي أقل من ٠,٣٠]، والتحميل المتبادل الكبير بين العوامل، وقيم الاشتراكيات المنخفضة [أي أقل من ٠,٣٠]، والتحميل على "عوامل" ضعيفة، والتحميل على "عوامل" غير قابلة للتفسير)، يمكن قبول حل مكون من ١٢ عاملًا يتألف من ٥٥ مفردة. العوامل، التي شكلت مجتمعة ٦٤٪ من التباين الإجمالي في البيانات، كان لها قيم ذاتية تتراوح من ١,٠٨ إلى ٨,٧٦. وأشار اختبار بارتليت للكروية Bartlett's test of sphericity (٩٥٣٣,٧٩، مستوى الدلالة < ٠,٠١) ومقياس كايزر-ماير-أولكين (Kaiser-Meyer-Olkin: KMO) لكفاية العينة (٠,٨٥) إلى أن التحليل العاملي كان مناسبًا للبيانات. ويوضح جدول ١ المفردات وأحمال العوامل وقيم ألفا كرونباخ للعوامل الاثني عشر.

الجدول ١. الحل العاملي.

العوامل والمفردات	معامل التحميل	قيمة ألفا
الاتجاه السلوكي		٠,٩١
F16 أنا على استعداد لتقديم الدعم اللازم للطلاب الموهوبين.	٠,٩٥	
F17 أنا على استعداد لتعديل بيئة التعلم لتلبية احتياجات الموهوبين. ٠,٩٢		
F6 أنا على استعداد لتكييف المنهج الدراسي لتلبية الاحتياجات الفردية للطلاب الموهوبين.	٠,٧٩	
F27 أنا على استعداد لتكييف ممارسات التقييم للطلاب الموهوبين من أجل تلبية احتياجاتهم الخاصة.	٠,٧٨	
F22 أنا على استعداد لتكييف الطريقة التي أتعامل بها مع الطلاب الموهوبين لتلبية احتياجاتهم الخاصة.	٠,٦٠	
F30 أعتقد أنه يجب إجراء التعديلات المناسبة على بيئة التعلم لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين.	٠,٤٤	
المدركات الذاتية عن الموهبة:	-	٠,٨٩

العوامل والمفردات	معامل التحميل	قيمة ألفا
د٢٠. الناس يعتبروننني موهوبًا.	٠,٩٩	
د١٦. معظم أفراد عائلتي وأصدقائي يعتبروننني موهوبًا.	٠,٩٦	
د١١. أنا موهوب.	٠,٧٠	
د١٤. كنت، أو كان من الممكن أن أكون، في برنامج للموهوبين في المدرسة.	٠,٧٠	
د١٨. أود بشدة أن أعتبر شخصًا موهوبًا.	٠,٦٠	
المعرفة بالموهبة:	-	٠,٠٨٤
د١٠. أنا على دراية بأنواع الأنشطة الصفية المناسبة للطلاب الموهوبين.	٠,٨٣	
د٨. أنا على دراية ببعض أهداف وغايات البرامج المصممة للطلاب الموهوبين.	٠,٧٧	
د٦. أنا أعرف الكثير عن الموهبة.	٠,٧٣	
د٤. أنا أفهم احتياجات الطلاب الموهوبين.	٠,٧٠	
د١٩. لدي فكرة جيدة إلى حد ما حول كيفية التعرف على الأشخاص الموهوبين. ٠,٥١		
د١. بين دائرتي من الأصدقاء، أنا أحد "الخبراء" في مجال الموهبة.	٠,٤٩	
د١٥. بالمقارنة مع معظم الناس، لا أعرف الكثير عن الموهبة. (-)	٠,٤٤	
الدعم الإداري للمدرسة:	-	٠,٨٦

العوامل والمفردات	معامل التحميل	قيمة ألفا
E1 ستفكر مدرستي في تقديم خدمات تعليمية خاصة للطلاب الموهوبين.	٠,٨٥	
E10 القيادة في مدرستي منفتحة على التدخلات التعليمية الخاصة للطلاب الموهوبين. ٠,٨٢		
E9 نظام مدرستي (أي [اسم نظام المدرسة]) سيدعم تعليم الموهوبين.	٠,٨٠	
E4 سيكون مديري منفتحًا على البرامج / الأحكام الخاصة للطلاب الموهوبين.	٠,٧٠	
E16 الثقافة في مدرستي تدعم تعليم الموهوبين.	٠,٦٢	
E15 قد يتم إنشاء إرشادات للتعليم الموهوب في مدرستي.	٠,٤٤	
التواصل مع الأشخاص الموهوبين:	-	٠,٨٣
د٥. العديد من معارفي موهوبون.	٠,٧٣	
د١٢. أقابل بانتظام أشخاصًا موهوبين في حياتي اليومية.	٠,٦٧	
د١٣. معظم أفراد عائلتي وأصدقائي موهوبون.	٠,٦٥	
د٣. أعرف شخصًا موهوبًا أعتبره صديقًا شخصيًا مقربًا إلى حد ما.	٠,٦٢	
د٢. أعتقد أن الكثير من الموهوبين يعيشون في حيي.	٠,٦٠	
د٧. لدي أحد أفراد الأسرة (أو أحد الأقارب) موهوب.	٠,٥٠	
التأثير الأكاديمي:	-	٠,٧٧
E13 من المرجح أن يلتحق الطلاب الموهوبون الذين يحصلون على خدمات تعليمية خاصة بالجامعة.	٠,٧٦	

العوامل والمفردات	معامل التحميل	قيمة ألفا
E8 من المرجح أن يتم قبول الطلاب الموهوبين الذين يتم تقديم تدخلات تعليمية خاصة لهم في مقررات انتقائية للغاية في الجامعة.	٠,٧٣	
E18 من المرجح أن يواصل الطلاب الموهوبون الذين حصلوا على تربية خاصة دراساتهم الجامعية في المجال الذي تلقوا فيه تعليمهم التربوي الخاص.	٠,٥٦	
E7 من المرجح أن يشعر الطلاب الموهوبون الملتحقون ببرامج خاصة بالموهوبين بالثقة في قدراتهم الأكاديمية.	٠,٥٣	
E3 الطلاب الموهوبون الذين يتلقون خدمات تعليمية خاصة هم أكثر عرضة لتحقيق نتائج أكاديمية أفضل من الطلاب الموهوبين الذين لا يتلقون مثل هذه الخدمات.	٠,٤٨	
السلطة:	**-**	**٠,٧٥**
ج٢. يتحمل الأشخاص في المستويات العليا في المنظمات مسؤولية اتخاذ القرارات المهمة للأشخاص الذين هم تحت رتبتهم.	٠,٨٣	
ج١. التسلسل الهرمي للسلطة هو أفضل أشكال التنظيم في البيئات التعليمية أو المهنية. ٠,٦١		
ج٤. يجب أن يتولى الشخص الأعلى رتبة في الفريق زمام المبادرة.	٠,٥٦	
ج٣. يجب مكافأة الأشخاص على أساس مستواهم في المنظمة.	٠,٤٨	
عدم وجود ضغوط:	**-**	**٠,٧٤**
E2 قد يتعرض الطلاب الموهوبون الذين يتم وضعهم في برامج خاصة للموهوبين للكثير من الضغوط. (-)	٠,٧٥	

العوامل والمفردات	معامل التحميل	قيمة ألفا
E17 قد يشعر الطلاب الموهوبون الذين يتلقون تدخلات تعليمية خاصة بالضغط للحصول على أداء جيد. (-)	٠,٦٣	
E6 قد يعاني الطلاب الموهوبون الذين يحصلون على خدمات تعليمية خاصة من الإرهاق الأكاديمي. (-)	٠,٥٢	
مدركات عدم النخبوية:	-	٠,٧١
F24 البرامج الخاصة للطلاب الموهوبين لها عيب خلق النخبوية. (-)	٠,٦٧	
F18 من خلال فصل الطلاب إلى مجموعات موهوبين وغير موهوبين، فإننا نزيد من تصنيف الطلاب على أنهم أقوياء وضعفاء، جيدون وأقل جودة، وما إلى ذلك. (-)	٠,٦١	
F28 عندما يتم وضع الطلاب الموهوبين في فصول خاصة، يشعر الطلاب الآخرون بعدم القيمة. (-)	٠,٥٣	
F12 قد يصبح الطلاب الموهوبون مغرورين أو أنانيين إذا تم منحهم اهتمامًا خاصًا. (-)	٠,٣٣	
الخضوع:	-	٠,٦٧
ج٧. لا ينبغي أن يتمتع الأشخاص في المستويات الأدنى في المنظمات بسلطة كبيرة.	٠,٧٤	
ج٦. ينبغي للمنظمات أن توفر مرافق منفصلة (مثل أماكن تناول الطعام) للأشخاص من المستويات الأعلى.	٠,٦٠	
ج٥. يجب على الأشخاص في المستويات الأدنى في المنظمات تنفيذ طلبات الأشخاص في المستويات الأعلى دون سؤال.	٠,٥٨	
الرفاهية الاجتماعية-والعاطفية:	-	٠,٧٩

العوامل والمفردات	معامل التحميل	قيمة ألفا
E11 البرامج / الأحكام الخاصة بالموهوبين ضارة بالرفاهية الاجتماعية للطالب. (-)	٠,٨٧	
E5 البرامج / الخدمات المخصصة للموهوبين ضارة بالصحة العاطفية للطالب. (-)	٠,٧٤	
E12 لا يجوز للطلاب الموهوبين الذين يتم وضعهم في برامج خاصة بالموهوبين المشاركة في العديد من الأنشطة الاجتماعية. (-)	٠,٥٩	
الاتجاه العاطفي:	**-**	**٠,٦٠**
F25 أنا غير راضٍ عن قدرتي على تكييف المناهج الدراسية لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين.	٠,٦٤	
F20 أشعر بعدم الارتياح عندما لا أستطيع تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين في الفصل الدراسي.	٠,٦٢	
F11 أشعر بالانزعاج عندما لا يتمكن الطلاب الموهوبون من التقدم أكاديميًا بسبب قيود المنهج الدراسي.	٠,٤٥	
(-) تم الترميز العكسي.		

ومن بين المفردات التي كانت تهدف إلى تقييم أنواع مختلفة من الاتجاهات، كان من الممكن استخلاص ثلاثة عوامل للاتجاهات. وكانت هذه العوامل هي الاتجاه السلوكي (أي النوايا السلوكية لدعم الاحتياجات التعليمية للطلاب الموهوبين)، والاتجاه العاطفي (أي التأثير السلبي الناجم عن عدم القدرة على دعم الاحتياجات التعليمية للطلاب الموهوبين)، ومدركات عدم النخبوية (أي المدركات والتصورات بأن برامج وأحكام الموهوبين ليست نخبوية). وبالمقارنة، تم استخلاص تسعة عوامل من بين المتنبئات المحتملة للاتجاهات نحو تعليم الموهوبين. وكانت خمسة من هذه العوامل كما هو متوقع: المدركات الذاتية للموهبة (أي التصورات بأن المرء موهوب)، والمعرفة بالموهبة (أي التصورات والمدركات بأن المرء على دراية بالموهبة)، والدعم الإداري للمدرسة (أي دعم الإدارة المدرسية أو القيادة لتعليم الموهوبين)، والاتصال بالأشخاص الموهوبين (أي الاتصال بالأشخاص الموهوبين)، والتأثير الأكاديمي (أي التأثيرات

الأكاديمية الإيجابية لتعليم الموهوبين). كانت العوامل الأربعة المستخرجة المتبقية هي الافتقار إلى التوتر (أي التصورات بأن أحكام وتدابير تعليم الموهوبين لا تؤدي إلى التوتر)، والرفاهية الاجتماعية-العاطفية (أي التصورات بأن أحكام وتدابير التعليم للموهوبين تعزز الرفاهية الاجتماعية-العاطفية)، والتبعية subservience (أي التصورات بأن الأشخاص في المستويات الأدنى في المنظمات يجب أن يكونوا خاضعين وتابعين)، والسلطة authority (أي الاعتراف بسلطة الأشخاص في المستويات الأعلى في المنظمات).

تحليل البروفيل الكامن:

تحديد العدد الأمثل للبروفيلات الكامنة:

تم إدخال الأنواع الثلاثة المختلفة من الاتجاهات (أي الاتجاه السلوكي، والاتجاه العاطفي، ومدركات عدم النخبوية) التي تم استخراجها أثناء تحليل العوامل كمتغيرات مؤشر لإجراء تحليل البروفيل الكامن. وأنتج فحص مؤشرات ملاءمة النموذج ونتائج الاختبارات الإحصائية لسلسلة من نماذج البروفيلات الشخصية الكامنة (أي النماذج التي تحتوي على اثنين إلى سبعة بروفيلات شخصية كامنة) التي كانت مناسبة نتائج مختلطة. لذلك، تم فحص معيار مهم آخر في تحديد العدد الأمثل للبروفيلات الشخصية الكامنة: حجم كل بروفيل شخصي كامن .(Wang & Wang, 2020) . وأشارت مراجعة حجم البروفيل الشخصي الكامن إلى أن أحد البروفيلات الشخصية الكامنة في كل من نماذج البروفيلات الشخصية الخمسة والستة والسبعة (أي النماذج التي تعتبر مثالية وفقًا لمؤشر ملاءمة نموذج واحد على الأقل أو اختبار إحصائي) يتألف من مشارك واحد. ونظرًا لأن هذه البروفيلات الشخصية الكامنة ليست ذات مغزى، فقد تمت إزالة المشارك قبل إعادة إجراء التحليل. وتم الحصول على نتائج مماثلة عندما تم ملاءمة سلسلة من نماذج البروفيلات الشخصية الكامنة مع البيانات من المشاركين المتبقين البالغ عددهم ٣٣٨ مشاركًا. ولذلك، تمت إزالة المشارك الثاني.

أظهرت مؤشرات ملاءمة النموذج ونتائج الاختبارات الإحصائية لنماذج البروفيلات الشخصية الكامنة التي تم ملاءمتها مع البيانات من المشاركين المتبقين البالغ عددهم ٣٣٧ مشاركًا نتائج مختلطة إلى حد كبير (انظر جدول المواد التكميلية ٢). وعلى وجه التحديد، أشارت قيم AIC و SABIC إلى أن نموذج البروفيلات الشخصية السبعة قد يكون الأمثل، وأشارت قيمة BIC وقيمة VLMR LRT إلى أن نموذج البروفيلات الشخصية الستة قد يكون الأمثل، وأشارت قيمة aLMR LRT إلى أن نموذج البروفيلات الشخصية الأربعة قد يكون الأمثل (أشارت قيمة BLRT إلى أن نموذج البروفيلات الشخصية الأربعة أو السبعة قد يكون الأمثل). ومع ذلك، وخلافًا للنتائج السابقة، لم يشتمل أي من البروفيلات الشخصية الكامنة على مشارك واحد. ومع ذلك، فإن تلك النماذج التي تحتوي على خمسة بروفيلات شخصية كامنة أو أكثر تضمنت بروفيلين شخصيين كامنين على الأقل مع أعداد مشاركين تمثل ٥٪ أو أقل من إجمالي

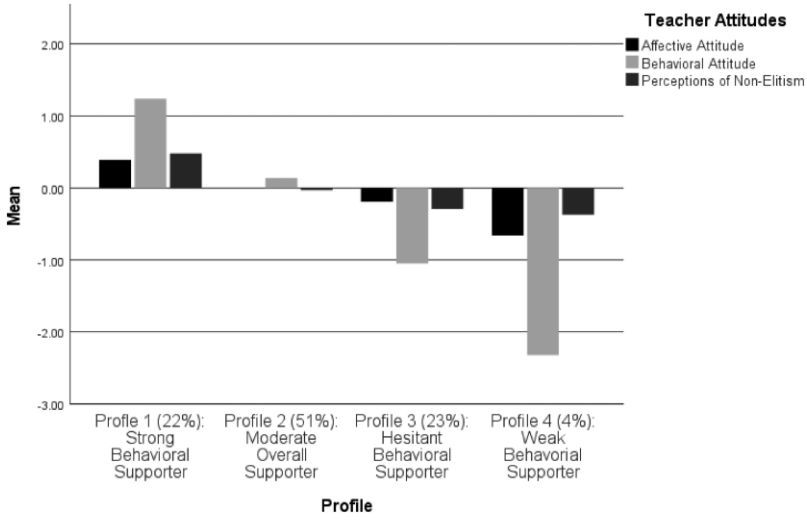
مجموعة المشاركين، مما يشير إلى أن النماذج التي تحتوي على بروفيلين إلى أربعة بروفيلات شخصية قد يكون لها حجم بروفيل شخصي أكثر ملاءمة.

بين النماذج ثنائية وثلاثية ورباعية، بدا نموذج الأربعة بروفيلات مثاليًا، حيث أشارت مؤشرات ملاءمة النموذج والاختبارات الإحصائية إلى وجود تحسن متتالي في الملاءمة من النماذج ثنائية وثلاثية، ثم من النماذج ثلاثية ورباعية البروفيل. ودعمًا لمثل هذا التقييم، وجد أن البروفيلات الكامنة في نموذج الأربعة بروفيلات قابلة للتفسير نظريًا ومتميزة بشكل كافٍ عن بعضها البعض (أي أن اختبارات تحليل التباين أحادي الاتجاه بين الأفراد على متوسط القيم لكل من أنواع الاتجاهات الثلاثة عبر البروفيلات الكامنة الأربعة أشارت إلى فروق ذات دلالة إحصائية).

أخيرًا، تم إجراء تقييم لجودة تصنيف عضوية البروفيل الشخصي الكامن في نموذج البروفيلات الشخصية الأربعة. وكانت كل من قيمة الإنتروبيا entropy value (٠,٩٥) ومتوسط احتمالات الفئة الكامنة للعضوية الأكثر احتمالية للفئة الكامنة حسب البروفيل الشخصي الكامن (عند ٠,٩٧ أو أعلى لكل من البروفيلات الشخصية الكامنة) مرتفعتين للغاية، مما يشير إلى دقة عالية في تصنيف العضوية (Asparouhov & Muthén, 2014). لذلك، أشار النظر الجماعي للمعايير المختلفة إلى أن نموذج البروفيلات الشخصية الأربعة كان مثاليًا.

تفسير نموذج البروفيل الشخصي الكامن الرباعي:

يظهر التمثيل البياني لنموذج البروفيل الكامن الأمثل في الشكل ١.



الشكل ١. نتائج تحليل البروفيل الكامن.

يوضح الشكل ١ أن المجموعات الفرعية الأربع من المعلمين اختلفت بشكل كبير في اتجاهاتهم السلوكية وأقل اختلافًا في اتجاهاتهم العاطفية ومدركاتهم لعدم النخبوية. وفي الواقع، كانت جميع مقارنات المجموعات المزدوجة لمتوسط الاتجاهات السلوكية للبروفيلات الأربعة الكامنة بها فروق ذات دلالة إحصائية (كلها $p < 0.001$)، وهو ما لم يكن الحال بالنسبة لمدركات عدم النخبوية أو الاتجاه العاطفي (كانت الاستثناءات بين البروفيلين ٢ و٣ وبين البروفيلين ٣ و٤ للاتجاه العاطفي وبين البروفيلات ٢ و٣ و٤ لمدركات عدم النخبوية). وعلاوة على ذلك، كانت قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) أعلى بشكل كبير للاتجاه السلوكي ($\eta 2 = 0.92$) مقارنة بمدركات عدم النخبوية ($\eta 2 = 0.10$)أو الاتجاه العاطفي ($\eta 2 = 0.08$)، للإشارة إلى المساهمة الأقوى للاتجاه السلوكي في تصنيف البروفيل الكامن.

انعكست مساهمة الاتجاه السلوكي في التسميات المعطاة لكل من البروفيلات الأربعة الكامنة. أولاً وقبل كل شيء، تم تصنيف البروفيل ١ (ن = ٧٤؛ ٢٢٪) على أنه مؤيد سلوكي قوي لتعليم الموهوبين ليعكس حقيقة أن الاتجاه السلوكي في هذا البروفيل كان الأعلى بين البروفيلات الأربعة، بينما كان أيضًا أعلى من الاتجاه العاطفي ومدركات عدم النخبوية في البروفيل. وبالمقارنة، تم تصنيف البروفيل الذي كان حوالي نصف المشاركين فيه أعضاء، البروفيل ٢ (ن = ١٧٣؛ ٥١٪)، على أنه مؤيد عام معتدل لتعليم الموهوبين ليعكس حقيقة أن الدرجات في البروفيل كانت معتدلة لجميع متغيرات المؤشرات الثلاثة. وتم تصنيف البروفيل ٣ (ن = ٧٦؛ ٢٣٪) على أنه مؤيد سلوكي متردد لتعليم الموهوبين تقديراً لدرجاته السلبية على جميع متغيرات المؤشرات الثلاثة، بما في ذلك درجة منخفضة بشكل خاص للاتجاه السلوكي. أخيرًا، تم تصنيف البروفيل الشخصي رقم ٤ (ن = ١٤؛ ٤٪) على أنه داعم سلوكي ضعيف لتعليم الموهوبين لأنه حصل على أدنى الدرجات بين جميع البروفيلات الشخصية في جميع متغيرات المؤشرات الثلاثة، بما في ذلك الاتجاه السلوكي.

المتنبئات بالبروفيلات الكامنة:

كشفت الطريقة الكلاسيكية المكونة من ثلاث خطوات عن عدد من المؤشرات المهمة لاتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين.

التنبؤات الاجتماعية والديموغرافية والمتعلقة بالتعليم للبروفيلات الكامنة:

أولاً، تم تقييم ثلاثة متغيرات اجتماعية ديموغرافية (أي الجنس، والموقع الحضري/الريفي، والتحصيل التعليمي) للتنبؤ المحتمل بعضوية المعلم في نموذج البروفيل الشخصي الكامن. ونظرًا لأن كلًا من هذه المتنبئات المحتملة مؤهلة كمتغيرات فئوية، فقد تم استخدام اختبار مربع كاي للاستقلال. ومن بين هذه المتغيرات، تم العثور على ارتباط ذي دلالة إحصائية بالعضوية في البروفيلات الشخصية الكامنة لكل من الجنس ($\chi 2 = 12.63, p = 0.006, \text{Cramer's } V = 0.19$) والتحصيل التعليمي ($\chi 2 = 8.81, p = 0.032, \text{Cramer's } V = 0.16$)؛ انظر الجدول ٣ للمواد التكميلية.

وفيما يتعلق بالجنس، وجد أن المعلمات أكثر عرضة لامتلاك اتجاهات داعمة من المعلمين الذكور، وفيما يتعلق بالتحصيل التعليمي، تم تحديد علاقة بين التحصيل التعليمي العالي (أي الدراسات العليا) والاتجاهات الإيجابية نحو تعليم الموهوبين. وتشير قيمة V لكرامر Cramer لهذه العلاقات إلى أنها قد تكون صغيرة إلى متوسطة الحجم (Cohen, 1988).

بعد ذلك، تم تقييم أربعة متغيرات متعلقة بالتعليم (أي تلقي تدريب تعليم الموهوبين [نعم/لا]، ومستوى التعليم [الابتدائي مقابل الثانوي]، والمنصب التدريسي [المنصب غير القيادي مقابل المنصب القيادي]، ومجالات التعليم لمعلمي المدارس الثانوية] أي العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ والعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)؛ أو مواد أخرى ([للتنبؤ بعضوية مجموعة بروفيل المعلم. ومن بين هذه المتغيرات، كان شغل منصب قيادي مؤشرًا دالاً إحصائيًا لعضوية مجموعة البروفيل الكامنة ($\chi 2 = 14.94$, $p = 0.002$, Cramer's $V = 0.21$)؛ انظر الجدول ٣ للمواد التكميلية. وعلى وجه التحديد، وجد أن المعلمين في المناصب القيادية يظهرون اتجاهات أكثر إيجابية نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين مقارنة بنظرائهم الذين لم يشغلوا مثل هذه المناصب. أما بالنسبة للمنبئين الديموغرافيين الاجتماعيين الدالين إحصائيًا لتصنيف العضوية، فقد اقترحت قيمة معامل كرامر لهذه العلاقة حجم تأثير صغير إلى متوسط (Cohen, 1988).

التنبؤات النفسية-الإدراكية للبروفيلات الكامنة:

تبع ذلك تقييم تسعة متغيرات نفسية-إدراكية للتنبؤ المحتمل بعضوية المجموعة الفرعية. ونظرًا لأن كل هذه المتغيرات كانت مستمرة، فقد أجريت اختبارات تحليل التباين أحادي الاتجاه بين الأفراد على متوسط قيمها لتقييم أي فروق ذات دلالة إحصائية عبر البروفيلات الشخصية الأربعة الكامنة. وبالنسبة لكل مجموعة من اختبارات تحليل التباين الشامل، أجريت مقارنات بروفيلات شخصية زوجية لاحقة باستخدام تصحيح بونفيروني. وأشارت نتائج اختبار تحليل التباين الشامل F إلى أن سبعة من المتغيرات النفسية-الإدراكية التسعة كانت تنبئ باتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين (انظر المواد التكميلية الجدول ٤). وكان الاستثناءان هما الافتقار إلى التوتر والاتصال بالأشخاص الموهوبين.

كان أقوى المتنبئات ذات الدلالة الإحصائية، كما تم تقييمه باستخدام قيم مربع إيتا، هو الدعم الإداري للمدرسة ($\eta 2 = 0.30$). في الواقع، كانت جميع المقارنات الجماعية الثنائية عبر البروفيلات الأربعة الكامنة، المعدلة بتصحيح بونفيروني، ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لهذا المتنبئ. وكان أقوى المتنبئات التالية هما الرفاهية الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين ($\eta 2 = 0.21$) ومعرفة المعلمين بالموهبة ($\eta 2 = 0.15$). وكانت القيم المتوسطة للرفاهية الاجتماعية والعاطفية ومعرفة الموهبة مختلفة بشكل كبير دال إحصائيًا في جميع المقارنات الجماعية الثنائية (كلها دالة عند

مستوى $p < 0.05$)، باستثناء بين البروفيلين ٣ و٤. وكان حجم قيم مربع إيتا لجميع المتنبئات الثلاثة أعلى من العتبة الفارقة (أي ٠,١٤) التي تشير إلى تأثير كبير (Cohen, 1988). وكان اتجاه العلاقات التي تشمل هذه المتنبئات الثلاثة بحيث كان المشاركون الذين (أ) أبلغوا عن مستويات أعلى من الدعم الإداري للمدرسة، أو (ب) أدركوا أن أحكام وتدابير التعليم للموهوبين تؤدي إلى الرفاهية الاجتماعية والعاطفية، أو (ج) اعتبروا أنفسهم على دراية بالموهبة من المرجح أن يتم تصنيفهم في البروفيلات الشخصية (البروفيلان الشخصيان ١ و٢) مع اتجاهات أكثر إيجابية.

كما تم تحديد المتغيرات النفسية / الإدراكية الأربعة المتبقية (أي الخضوع والسلطة والمدركات الذاتية للموهبة والتأثير الأكاديمي) على أنها تنبؤات ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين، على الرغم من أن أحجام تأثيرها كانت أصغر بكثير. ومن بين هذه المتغيرات، كان اتجاه العلاقة مع اتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين إيجابيًا فقط فيما يتعلق بالتأثير الأكاديمي. وهذا يعني أن المعلمين الذين لديهم إدراك أكبر للتأثيرات الأكاديمية الإيجابية لتعليم الموهوبين من المرجح أن يتم تصنيفهم في البروفيلات التعريفية الكامنة ذات المواقف الأكثر إيجابية (البروفيلأن التعريفيان ١ و٢). ومن ناحية أخرى، فإن المعلمين الذين (أ) يدركون أن الأشخاص في المستويات الأدنى في المنظمات يجب أن يكونوا خاضعين، أو (ب) يدركون سلطة الأشخاص في المستويات الأعلى من المنظمات، أو (ج) يدركون أنهم موهوبون من المرجح أن يتم تصنيفهم في البروفيلات الكامنة ذات الاتجاهات الأكثر سلبية (البروفيلان التعريفيان ٣ و٤).

الأهمية النسبية للمتغيرات التنبؤية ذات الدلالة الإحصائية:

بالنسبة للتحليل النهائي، تم إجراء الانحدار اللوجستي المتعدد الحدود لتقييم الأهمية النسبية لجميع متغيرات التنبؤ ذات الدلالة الإحصائية التي تم تحديدها مسبقًا باستخدام فنيات التحليل ثنائي المتغيرات (أي اختبارات مربع كاي وتحليل التباين؛ انظر جدول المواد التكميلية ٥). وتجدر الإشارة إلى أنه تم تحديد عدد صغير فقط من التأثيرات ذات الدلالة الإحصائية بين المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية والمتعلقة بالتعليم. وعلى وجه التحديد، ميز التحصيل التعليمي تصنيف المعلمين فقط بين البروفيلين الشخصيين ١ و٣، وميز الجنس تصنيف المعلمين في ثلاث مقارنات زوجية فقط. وتم تحديد نتائج أكثر اتساقًا عبر المقارنات الزوجية للمتغيرات النفسية-الإدراكية. وعلى وجه الخصوص، كان الدعم الإداري للمدرسة تنبؤًا بعضوية البروفيل الشخصي الكامن عبر جميع المقارنات الزوجية الست، ووجد أن معرفة الموهبة كانت تنبؤية في خمس مقارنات. ومن بين المتغيرات النفسية-الإدراكية الأخرى، ميز التصور الذاتي للموهبة تصنيف المعلمين في أربع مقارنات، وميز الخضوع تصنيف المعلمين في مقارنتين.

في النهاية، تم تحديد ٦ من ١٠ من المتنبئات ذات الدلالة الإحصائية لاتجاهات المعلمين من التحليل ثنائي المتغيرات على أنها ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمقارنة

بروفيل تعريفي زوجي واحد على الأقل عندما تم تحليل جميع المتنبئات العشرة بشكل جماعي. ومن بين هذه المتنبئات، برز اثنان (أي الدعم الإداري للمدرسة ومعرفة الموهبة). وبين الاثنين، كان الدعم الإداري للمدرسة هو المتنبئ الأقوى لأنه متنبئ ذو دلالة إحصائية لعضوية البروفيل التعريفي الكامن عبر جميع أزواج البروفيلات التعريفية، وبسبب نسب الأرجحية الأعلى نسبيًا عبر جميع أزواج البروفيلات التعريفية هذه. على سبيل المثال، فإن احتمالات التصنيف في البروفيل التعريفي ١ مقارنة بالبروفيل التعريفي ٤ أكبر بمقدار ٢٥,٣٤ مرة ($b = 3.23, p < .001$) لزيادة وحدة واحدة في الدعم الإداري للمدرسة، ولكن أكبر بمقدار ١٦,٩٣ مرة ($b = 3.23, p < .001$) لزيادة وحدة واحدة في معرفة الموهبة.

المناقشة:

لقد أسفرت هذه الدراسة عن العديد من النتائج الجديدة التي تعزز المعرفة بشأن اتجاهات المعلمين تجاه الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين، والتنبؤات بمثل هذه الاتجاهات، في سياق نظام مدرسي قائم على العقيدة في أستراليا. أولاً وقبل كل شيء، جمعت هذه الدراسة بين الأساليب التقليدية والأساليب غير التقليدية لدراسة اتجاهات المعلمين من خلال تقييم اثنين من الاتجاهات الرئيسية التي تم البحث فيها تقليديًا (أي الاتجاهات الداعمة وتصورات ومدركات عدم النخبوية) جنبًا إلى جنب مع المنظور الثلاثي المكونات للاتجاهات (أي الاتجاه المعرفي والاتجاه العاطفي والاتجاه السلوكي)، وهو الأسلوب السائد في علم النفس الاجتماعي والتربية الخاصة.

في النهاية، شكلت ثلاثة من الاتجاهات الخمسة (أي الاتجاه السلوكي والاتجاه العاطفي وتصورات ومدركات عدم النخبوية) عوامل، لم يتم البحث إلا في واحد منها تقليديًا. وتسلط هذه النتائج الضوء على أهمية التحرك إلى ما هو أبعد من الأساليب "المنعزلة" إلى حد ما المستخدمة في الماضي في مجال تعليم الموهوبين لاحتضان الأفكار والتطورات في المجالات ذات الصلة.

كما تجدر الإشارة إلى أن الدراسات التقليدية لاتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين غالبًا ما توصلت إلى استنتاج مفاده أنه لا توجد صورة واضحة لاتجاهات المعلمين (McCoach & Siegle, 2007; Mullen & Jung, 2019). ومن خلال الاعتراف بتباين فئة المعلمين، من خلال اعتماد أسلوب منهجي يركز على الشخص، تسمح نتائج هذه الدراسة بفهم أكثر دقة وتطورًا لاتجاهات المعلمين التي تعترف بأهمية العديد من هذه النتائج المتنوعة والتعايش بين مجموعات مختلفة من المعلمين ذوي الاتجاهات المتنوعة. وفي الواقع، تشير نتائج الدراسة إلى تقسيم المعلمين إلى أربع مجموعات متمايزة.

على نحو مماثل، تقدم نتائج الدراسة رؤى جديدة مفيدة حول الأهمية النسبية لمكونات الاتجاهات المختلفة التي تميز المعلمين. وعلى وجه التحديد، كان من الواضح أن نوايا المعلمين في الانخراط في سلوكيات فيما يتصل بالطلاب الموهوبين وتعليم

الموهوبين تختلف بشكل أكبر من مشاعرهم أو عواطفهم نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين، أو تصوراتهم ومدركاتهم حول النخبوية أو غير ذلك من الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين. ويشير هذا الاكتشاف إلى الدور المحوري للاتجاهات السلوكية في تحديد المعلمين ذوي الاتجاهات المختلفة نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين. وهذا يعني أنه بدلاً من تقييم جميع مكونات الاتجاهات الرئيسة الثلاثة لتقييم الاتجاهات الإجمالية للمعلمين الأفراد، قد يمثل تقييم الاتجاهات السلوكية فقط بديلاً أبسط وأكثر فعالية من حيث التكلفة. وعلاوة على ذلك، واعترافًا بحقيقة أن الاتجاهات السلوكية تم تحديدها باعتبارها العامل الرئيسي لتحديد وضع المعلم في بروفيل اتجاه معين للمعلم، فإن أي تدخلات تعليمية تركز على الاتجاهات السلوكية قد تكون مهمة بشكل خاص في دعم أو التأثير على اتجاهات أي معلم. على سبيل المثال، يمكن تخصيص التدخل التعليمي لمناقشة التنفيذ العملي لاستراتيجيات التدريس المحددة للطلاب الموهوبين (على سبيل المثال، تمايز المناهج الدراسية) لزيادة الوعي بهذه الاستراتيجيات "السلوكية"، والفعالية الذاتية لتنفيذ مثل هذه الاستراتيجيات، وفهم فوائد مثل هذه الاستراتيجيات.

بالتوازي مع الرؤى حول الدور المحوري للاتجاه السلوكي، تقدم نتائج الدراسة رؤى مفيدة حول الحجم النسبي لكل من مجموعات المعلمين الذين يتبنون أنواعًا مختلفة من الاتجاهات نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين. وعلى الرغم من أن الدراسات المختلفة حددت بشكل جماعي الوجود المحتمل لأنواع مختلفة من المواقف، إلا أن أياً منها لم يقدم أي مؤشر على النسب النسبية للمعلمين الذين يتبنون هذه الاتجاهات. وأشارت هذه الدراسة إلى أن ما يقرب من ربع المعلمين العاملين في نظام مدرسي قائم على العقيدة في أستراليا قد يكون لديهم اتجاهات داعمة بقوة، وأكثر من نصفهم قد يكون لديهم اتجاهات معتدلة، وما يقرب من ربعهم قد يكون لديهم اتجاهات مترددة، وقد يكون عدد أقل منهم لديه اتجاهات سلبية بشدة.

التنبؤ باتجاهات المعلمين:

من حيث المتنبئات الرئيسية لاتجاهات المعلمين في نظام المدارس القائمة على العقيدة في أستراليا، تشير نتائج الدراسة إلى وجود ثلاث "مستويات" من هذه المتنبئات، تضم ما مجموعه ١٠ متنبئات، يمكن ترتيبها على أساس أهميتها النسبية. وربما تحتل المستوى "الأدنى" تلك البنيات التي تم تحديدها على أنها تنبؤات ذات دلالة إحصائية فقط في التحليلات ثنائية المتغيرات (أي الرفاهية الاجتماعية والعاطفية، والتأثير الأكاديمي، ومكانة القيادة، والسلطة). وقد تساهم هذه المتنبئات بطريقة صغيرة فقط في اتجاهات المعلمين. وبالمقارنة، قد تضم الطبقة "الوسطى" تلك البنيات التي تم تحديدها على أنها ذات دلالة إحصائية، ولكن بشكل غير متسق، عندما تم تحليل جميع المتنبئات العشرة ذات الدلالة الإحصائية من التحليلات ثنائية المتغيرات بشكل جماعي: التصورات والمدركات الذاتية للموهبة، والتحصيل التعليمي، وتصورات ومدركات أن الأشخاص ذوي الرتب المنخفضة في المنظمات يجب أن يكونوا خاضعين، والجنس.

وأخيرا، قد تشمل الطبقة "العليا" أهم العوامل المتنبئة: الدعم الإداري للمدرسة والمعرفة المدركة للموهبة.

على الرغم من الاعتراف بأن بعض المتنبئات المحددة بارزة في الدراسات السابقة، إلا أن المجموعة الجماعية من المتنبئات المحددة يمكن اعتبارها إضافة جديدة للأدبيات في سياق نظام مدرسي قائم على العقيدة في أستراليا. على وجه الخصوص، لم يتم الاعتراف بانتظام بأي من أقوى المتنبئات على أنه متنبئ جوهري لاتجاهات المعلمين في الدراسات السابقة. لقد تم التحقيق في الدعم الإداري للمدرسة سابقًا ولكن في الغالب في سياق التسريع (Palacios, Gonzalez & Jung, 2021; Rambo & McCoach, 2012). ومن بين الدراسات التي تركز على تعليم الموهوبين بشكل عام، كانت دراسة لاسينج (Lassig, 2009) الأسترالية، والتي سلطت الضوء على الدور التنبئي لتركيز المدرسة على تعليم الموهوبين أو ثقافة المدرسة المؤيدة للموهوبين، هي الأقرب.

بالمقارنة، فإن المتنبئ التالي الأكثر أهمية، وهو المعرفة المدركة بالموهبة، هو منطقيًا وبديهيًا عامل قد يرتبط باتجاهات المعلم الإيجابية. وهذا يعني أنه من المنطقي أن المعلمين الذين يرون أنفسهم لديهم معرفة بالموهبة، ربما من خلال البحث الشخصي أو التدريب، هم أكثر عرضة لفهم الاحتياجات التعليمية المحددة للطلاب الموهوبين والنواتج الإيجابية لأولئك الذين يتم تزويدهم ببرامج الموهوبين. والواقع أن النتيجة تتوافق مع نتائج إحدى الدراسات التي أجريت على اتجاهات المعلمين في نظام مدرسي قائم على العقيدة في أستراليا (Mullen & Jung, 2019) . وبدلاً من ذلك، من الممكن أن يكون لدى المعلمين الذين يختارون الانخراط في أنشطة تعزز معرفتهم بالموهبة اهتمام بالطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين والذي قد يوجه اتجاهاتهم، كما هو محدد في دراسة أسترالية أخرى (Jung, 2014).

من بين المتنبئات من الطبقة المتوسطة، كان الاكتشاف القائل بأن تصورات ومدركات المرء الذاتية للموهبة قد تكون تنبئ باتجاهات غير داعمة أمرًا غير بديهي ويتعارض مع التوقعات. والنتيجة غير متسقة مع كل من بيجين وجانيه Bégin and Gagné (١٩٩٤ب)، اللذين حددا علاقة في الاتجاه المعاكس، ومكوتش وسيجل McCoach and Siegle (٢٠٠٧) ، اللذين لم يحددا أي علاقة. وقد يكون أحد التفسيرات المحتملة هو الافتقار إلى الفهم الواضح من قبل المعلمين المشاركين لظاهرة الموهبة والاعتماد اللاحق على الأساطير والمفاهيم الخاطئة (Mullen & Jung, 2019). وقد يكون التفسير المحتمل الثاني، والذي قد يكون أكثر قابلية للتطبيق في أنظمة المدارس القائمة على العقيدة مثل هذا، هو التفسير الديني للموهبة. على سبيل المثال، لاحظ كاريس وهايز Karris and Hayes (٢٠٠٨) أن من بين مواهب الروح القدس السبع التي تُمنح لأولئك الذين يتلقون التثبيت في الكنيسة الكاثوليكية مواهب المعرفة والحكمة والفهم. وعلى نحو مماثل، ذكر كاناداي Cannaday (٢٠١٧) أن المعلمين المسيحيين يعتقدون أن "كل طفل لديه مواهب منحها الله" (ص ١٢٧)

لاستخدامها لتحسين الذات والمجتمع، واقترح جيليل وكاميليري Gellel and Camilleri (٢٠٢٣) أن الموهبة "توزع بنعمة الله من أجل القيام بالأشياء بشكل جيد" (ص ١٩) لصالح البشرية جمعاء. ومن المفهوم أن العديد من المعلمين الذين لديهم قناعات دينية قوية، ولكن ليس لديهم تدريب في تعليم الموهوبين، قد يعتمدون على تفسيرات دينية قد تتعارض مع التفسيرات التربوية. وتتفق مثل هذه التفسيرات الدينية للموهبة مع قيم العدالة الاجتماعية والمساواة التي يتبناها قطاع التعليم الكاثوليكي في أستراليا، مما أدى إلى بعض المقاومة تجاه تعليم الموهوبين وإعطاء الأولوية للطلاب غير الموهوبين الذين يُنظر إليهم على أنهم لديهم احتياجات "أكبر" من الطلاب الموهوبين (Gross, 1993; Smith & Chan, 1998; Young, 2019).

ومن بين المتنبئات الأخرى في الطبقة المتوسطة، تم تحديد المستوى العالي من التحصيل التعليمي (أي الدراسات العليا) ليكون مرتبطًا بالاتجاهات الداعمة. وقد حددت دراسة أسترالية واحدة فقط حتى الآن التحصيل التعليمي باعتباره متنبئًا مهمًا لاتجاهات المعلمين (Smith & Chan, 1996)، مما يشير إلى أنه قد لا يكون متنبئًا معترفًا به بشكل شائع أو منهجيًا لاتجاهات المعلمين في أستراليا. ومع ذلك، هناك عدد من التفسيرات الممكنة للعلاقة. أولاً، في الاعتراف بحقيقة أن الأداء الأكاديمي القوي هو شرط أساسي عادةً للدخول في برامج الدراسات العليا، فمن الممكن أن المعلمين الذين لديهم مستويات عالية من التحصيل التعليمي هم أولئك الذين لديهم تاريخ من التحصيل الأكاديمي العالي. ونظرًا لأن العديد من هؤلاء المعلمين قد يكون لديهم اهتمام خاص ببرامج الموهوبين، لأسباب تشمل الطبيعة الآلية لهذه البرامج في دعم إنجازاتهم الأكاديمية، فقد يكون لديهم اتجاهات إيجابية (Jung, 2014) . ومن ناحية أخرى، ربما يكون المعلمون الذين أكملوا دراسات متقدمة قد حظوا بقدر أعظم من التعرض للأفراد الموهوبين أثناء دراستهم (على سبيل المثال، الأكاديميين والطلاب) للسماح بفهم أكثر وضوحًا لاحتياجاتهم التعليمية المحددة وأهمية دعمهم. وفي كل الأحوال، ليس من المستغرب أن يعمل المعلمون الذين أكملوا دراسات متقدمة في نظام مدرسي يعزز الالتزام بالتعلم وتحقيق إمكانات الفرد.

لقد اتضح أن المتنبئ الثالث من المستوى المتوسط، وهو الخضوع، والذي تم تقييمه باستخدام مفردات مصممة لتقييم متغير التوجه الثقافي (أي توجه مسافة السلطة)، مرتبط بالاتجاهات التي لا تدعم الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين. أما بالنسبة للتصورات والمدركات الذاتية للموهبة، فإن العلاقة غير بديهية، حيث يمكن اعتبار الراحة مع عدم المساواة بين الناس مواتية للمواقف الداعمة للتدخلات التعليمية الخاصة لشريحة من الطلاب ذوي القدرة الأعلى. ومع ذلك، قد يكون التفسير المحتمل للعلاقة هو فكرة أن القيم المناهضة للخضوع، مثل المساواة (أي الاعتقاد بأن الجميع متساوون)، والتي يتم تبنيها بشكل شائع في أستراليا (Geake & Gross, 2008; Lassig, 2009)، قد يفسرها المعلمون المشاركون على أنها تعني أنه يجب دعم جميع الطلاب، موهوبين أو غير ذلك، في تعليمهم بتدخلات تلبي احتياجاتهم الفردية المحددة. وفي

الواقع، تدعم هذه النتيجة دراسة أسترالية بحثت في العلاقة بين التوجه نحو مسافة السلطة والاتجاهات لدى المعلمين قبل الخدمة (Jung, 2014).

أخيرًا، تم تحديد المعلمات على أنهن أكثر عرضة لاتجاهات داعمة من المعلمين الذكور. على الرغم من أن عددًا من الدراسات الأسترالية تشير إلى أن اتجاهات المعلم قد لا تتأثر دائمًا بالجنس (Lassig, 2009; Plunkett, 2000)، وجد سميث وتشان Smith and Chan (١٩٩٦) أن المعلمات الأستراليات قد يكون لديهن فهم أكبر للخصائص العامة للطلاب الموهوبين من المعلمين الذكور. علاوة على ذلك، فإن النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات التي أجريت خارج أستراليا. على سبيل المثال، أظهرت كايا Kaya (٢٠١٩) أن المعلمات قد يكونن أكثر دعمًا من المعلمين الذكور لتصنيف وتجميع القدرات (أي تدخل تعليم الموهوبين)، وحدد كونت وتورتوب Kunt and Tortop (٢٠١٧) معلمات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ليكون لديهن اتجاهات أكثر إيجابية نحو تعليم الموهوبين من نظرائهن الذكور. وكتفسير محتمل، اقترح كايا Kaya (٢٠١٩) أن المعلمات قد يكونن أكثر حساسية من المعلمين الذكور لاحتياجات طلابهن.

لم يتم تحديد عدد من العوامل التي تم تحديدها سابقًا على أنها تنبؤية لاتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين في أستراليا، بما في ذلك الدراسات التي فحصت اتجاهات المعلمين في المدارس الدينية، في هذه الدراسة. وتشمل هذه العوامل الاتصال بالأشخاص الموهوبين ومستوى التدريس / التعليم. وقد يُعزى الاختلاف في النتائج بين هذه الدراسة والدراسات السابقة إلى الاختلافات السياقية داخل أنظمة المدارس الدينية الأسترالية، والتي غالبًا ما تكون خاضعة لسيطرة محلية وموزعة جغرافيًا (Smith & Chan, 1998; Young, 2019).

التداعيات:

تترتب على هذه الدراسة عدد من الآثار المترتبة Implications على البحوث والممارسة المستقبلية.

التداعيات على البحث العلمي:

هذه الدراسة، التي تمثل أول بحث معروف لاتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين الذي استخدم أسلوباً يركز على الشخص، حددت مجموعة من أنماط اتجاهات المعلمين نحو تعليم الموهوبين، والتنبؤات الرئيسية الخاصة بها. وتشرح النتائج الطبيعة المختلطة لنتائج الدراسات السابقة وتقدم منظورًا جديدًا للموضوع. وفي الوقت نفسه، تثير عددًا من الأسئلة للنظر فيها في الأبحاث المستقبلية. بادئ ذي بدء، فحصت الدراسة الحالية اتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين بشكل عام وليس بطريقة أكثر تجزئة، والتي كانت محور بعض الدراسات الأسترالية والدولية السابقة (Lassig, 2009; Troxclair, 2013) من المرجح أن توفر أي بحوث من هذا القبيل تتضمن تقييمات للاتجاهات نحو المكونات المختلفة لتعليم

الموهوبين (على سبيل المثال، تجميع القدرات والتمايز)، وبالتالي الاستفادة من بنية اتجاهات المعلمين، تكملة جيدة لهذه الدراسة.

إن فهماً أكثر شمولاً واكتمالاً لاتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين، والتنبؤات بها، يمكن اكتسابه أيضاً من خلال البحوث التي تستكشف أهمية المتغيرات التنبؤية التي لم يتم البحث فيها، مثل التوجهات السياسية والانتماءات الدينية للمعلمين. وكان الدين، الذي تم تجاهله إلى حد كبير في الدراسات حتى الآن، بارزًا بشكل خاص في هذه الدراسة نظرًا لاحتمال وجود تضارب في التعريفات والمثل والقيم بين المعتقدات الدينية للمعلمين المشاركين والأفكار والمبادئ الأساسية لتعليم الموهوبين.

بالإضافة إلى ذلك، ينبغي للدراسات المستقبلية أن تهدف إلى تكرار هذه الدراسة في مدارس أخرى في أستراليا وحول العالم لتقييم ما إذا كان قد تم تحديد نفس أنماط الاتجاهات وما إذا كانت هناك علاقات تنبؤية متطابقة. وعلى نحو مماثل، يمكن للدراسات المستقبلية أن تحاول تطوير مقاييس أكثر صرامة لنوعي الاتجاهات اللذين لم يتم استخراجهما في هذه الدراسة – الاتجاه المعرفي والاتجاه الداعم - للتحقق من عدم أهميتهما حقًا. وأخيرًا، وإدراكًا لحقيقة مفادها أن بعض الطلاب الموهوبين من الأقليات والخلفيات المحرومة لا يتم تحديدهم وتشخيصهم بشكل شائع على أنهم موهوبون، وغالبًا ما يكونون ممثلين بشكل أقل في برامج الموهوبين، يمكن للبحوث المستقبلية أن تركز على اتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين من مثل هذه الخلفيات والتدابير التعليمية لهؤلاء الطلاب.

التداعيات على الممارسة:

بما أن نتائج الدراسة تقدم بعض الرؤى المفيدة حول الأنواع المختلفة من الاتجاهات التي قد تتعايش بين المعلمين، فقد يجد مديرو المدارس أنه من المفيد تحديد أنماط الاتجاهات المحددة للمعلمين الأفراد بغرض تقديم الدعم الأمثل للمعلمين في تعليمهم للطلاب الموهوبين. ويمكن لأي عملية من هذا القبيل لتحديد اتجاهات المعلمين أن تركز على المكون السلوكي لهذه الاتجاهات (بدلاً من مشاعر المعلمين أو عواطفهم، أو تصوراتهم ومدركاتهم لنخبوية تعليم الموهوبين) اعترافًا بأهميتها النسبية في التمييز بين اتجاهات المعلمين.

بصرف النظر عن تحديد بروفيلات الاتجاهات، يمكن الحصول على بعض التوجيهات المفيدة حول طرق دعم المعلمين بشكل فعال من النتائج المتعلقة بالتنبؤات باتجاهات المعلمين. على سبيل المثال، يمكن اعتبار كل من أهم المتنبئات (أي الدعم الإداري للمدرسة والمعرفة بالموهبة) قابلين للتغيير والتحكم. وفي الواقع، في ظل الموارد المناسبة، يمكن إدارة كلا المتنبئين للتأثير بشكل إيجابي على اتجاهات المعلمين. على سبيل المثال، قد تكون الرؤية الداعمة في قيادة المدرسة وإنشاء برنامج منتظم للتطوير المهني لتعليم الموهوبين مواتية لاتجاهات داعمة بين المعلمين في المدرسة. وعلاوة على ذلك، اعترافًا بحقيقة أن تصورات ومدركات خصائص الطلاب قد تم

تحديدها للتأثير على اتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين في أستراليا) على سبيل المثال، قد تكون التصورات بأن الطلاب الموهوبين يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية مواتية لاتجاهات المعلمين السلبية (Geake & Gross, 2008; Matheis et al., 2017)، يجب أن تغطي أي برامج للتطوير المهني الخصائص المعرفية والاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين. وعلاوة على ذلك، وبما أن الدعم (على سبيل المثال، التعريف، والخدمات، وبيئة التعلم) المتاح للطلاب الموهوبين من الأقليات والخلفيات المحرومة غالباً ما يكون دون المستوى الأمثل، فإن أي فرص للتطوير المهني (جنباً إلى جنب مع رؤية قيادة المدرسة) يجب أن تعترف بشكل استباقي بهؤلاء الطلاب وأن تشملهم.

إن التطوير المهني قد يكون مهماً ليس فقط لتعزيز معرفة المعلمين بالطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين، بل وأيضاً للسماح للمعلمين بتقييم مواهبهم بشكل أكثر دقة، والسماح لهم بتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب الموهوبين بشكل أفضل. وبالنسبة للمشاركين في هذه الدراسة، قد يكون هذا مواتياً لتطوير الأسلوب المنهجي المتعدد المعايير المطلوب لتحديد الموهوبين، وتنويع نطاق أحكام وتدابير تعليم الموهوبين لتشمل المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية. وفي أنظمة المدارس القائمة على الدين، بما في ذلك نظام المدارس القائمة على العقيدة الذي ينتمي إليه المشاركون في هذه الدراسة، قد يكون من المهم بشكل خاص تصميم التطوير المهني بحيث يكون هناك تمييز كافٍ للموهبة بين السياقات التعليمية والدينية. وفيما يتصل بالتطوير المهني، قد يكون تعزيز الدراسات العليا (أي التحصيل التعليمي الأكبر) مواتياً أيضاً لاتجاهات أكثر إيجابية نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين. وقد يتخذ هذا شكل تخفيف العبء التدريسي حتى يتمكن المعلمون من التركيز على المزيد من الدراسة، والحوافز المالية للدراسات العليا، وفرص الترقية للمعلمين الذين أكملوا الدراسات العليا.

أخيراً، وفي إطار الاعتراف بالعلاقة بين الخضوع والجنس واتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين، فإن بعض التدابير الأخرى التي قد تكون فعّالة في دعم اتجاهات المعلمين الإيجابية قد تتمثل في تعزيز الفرص التعليمية العادلة (بدلاً من الفرص المتساوية) لجميع الطلاب، جنباً إلى جنب مع تعزيز الصفات الشخصية، بما في ذلك الحساسية والرعاية وتقديم المساعدة للآخرين. ويمكن لإدارة المدرسة أن تدعم غرس هذه القيم داخل هيئة المعلمين من خلال إدخال تحسينات على بيان مهمة المدرسة، ودليل المدرسة، وسياسات المدرسة، وإرشادات المناهج. على سبيل المثال، يمكن تعديل بيان مهمة المدرسة ودليل الموظفين لتضمين الرسالة التي مفادها أنه يجب تزويد جميع الطلاب بتعليم يلبي احتياجاتهم المحددة (والتي من المرجح أن تختلف باختلاف الطلاب)، جنباً إلى جنب مع الرسالة التي مفادها أن جميع أعضاء مجتمع المدرسة، وخاصة المعلمين، بحاجة إلى إظهار الحساسية والاهتمام والرعاية والدعم لاحتياجات جميع الطلاب.

القيود:

هناك عدد من القيود Limitations التي يجب الاعتراف بها في الدراسة لمساعدة القارئ على تفسير النتائج. أولاً، بما أن جميع البيانات تم جمعها من نظام مدرسي قائم على العقيدة في أستراليا، فلا ينبغي تعميم نتائج الدراسة على مدارس أو أنظمة مدرسية أخرى في أستراليا أو أجزاء أخرى من العالم دون حذر. ثانياً، هناك احتمال أن المعلمين الذين قد يكون لديهم اتجاهات أكثر سلبية نحو الطلاب الموهوبين وتعليم الموهوبين ربما كانوا مترددين في المشاركة في الدراسة. وربما أثر هذا القيد على الحجم النسبي لبروفيلات اتجاهات المعلمين الذين لديهم اتجاهات سلبية. أخيرًا، يجب الاعتراف بحقيقة مفادها أنه نظرًا لأن جميع البيانات تم جمعها حصريًا من المعلمين المشاركين، فقد تعاني من تحيز مصدر واحد. ربما وفر جمع البيانات الإضافية من زملاء المشاركين أو مديري المدارس أو الأشخاص المهمين تفسيرات أكثر إثباتًا لنتائج الدراسة.

ملاحظة المؤلفين:

تم دعم هذا العمل من قبل مؤسسة التعليم الكاثوليكي في جنوب أستراليا (رقم المنحة RG192263).

معرف أوركيد:

جاي يوب جونغ https://orcid.org/0000-0002-0620-6726

المراجع:

Ajzen I., Fishbein M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Journal of Social Psychology*, 11(1), 1–33. https://doi.org/10.1080/14792779943000116

Akaike H. (1983). Information measures and model selection. *Bulletin of the International Statistical Institute*, 44(1983), 277–291.

Asparouhov T., Muthén B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using Mplus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 329–341. https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915181

Australian Bureau of Statistics. (2023). *Schools*. https://www.abs.gov.au/statistics/people/education/schools/latest-release

Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2023). *Spotlight: Australia's teaching workforce today*, *September* 2023. https://www.aitsl.edu.au/research/spotlights/australia-s-teacher-workforce-today#:~:text=Overall%20%2C%20in%202020%2C%20most%20Australian,40%2D59%20(53%25)

Baudson T. G., Preckel F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212–225. https://doi.org/10.1177/0016986216647115

Bégin J., Gagné F. (1994a). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and a blueprint for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 161–179. https://doi.org/10.1177/016235329401700206

Bégin J., Gagné F. (1994b). Predictors of a general attitude toward gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), 74–86. https://doi.org/10.1177/016235329401800106

Bohner G., Wänke M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Psychology Press.

Cannaday J. (2017). Gifted education: Best practices and methods for educating gifted youth from a Christian perspective. In Lee H., Kaak P. (Eds.), *The pedagogy of shalom: Theory and contemporary issues of a faith-based education* (pp. 115–129). Springer.

Carrington N. G., Bailey S. B. (2000). How do preservice teachers view gifted students? Evidence from a NSW study. *Australasian Journal of Gifted Education*, 9(1), 18–22.

Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Psychology Press.

Cramond B., Martin C. (1987). In-service and pre-service teachers' attitudes toward the academically brilliant. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 15–19. https://doi.org/10.1177/001698628703100103

Ewing D. L., Monsen J. J., Kielblock S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150–165. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822

Field A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.

Flynn, L. R., Goldsmith, R. E., & Kim, W. M. (2000). A cross-cultural validation of three marketing scales for fashion research: Involvement, opinion seeking, and knowledge. *Journal of Fashion Marketing and Management*, *4*(2), 110−120. https://doi.org/10.1108/eb022583

Ford D. Y., Grantham T. C. (2003). Providing access for culturally diverse gifted students: From deficit to dynamic thinking. *Theory into Practice*, 42(3), 217–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_8

Gagné F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In MacFarlane B., Stambaugh T. (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr Joyce VanTassel-Baska* (pp. 61–80). Prufrock Press.

Gagné F., Nadeau L. (1991). *Opinions about the gifted and their education*. Unpublished manuscript.

Geake J. G., Gross M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217–231. https://doi.org/10.1177/0016986208319704

Gellel A. M., Camilleri R. (2023). Cultivating intellectual abilities and talents: The "forgotten" Catholic contribution. *Gifted Education International*, 39(1), 16–29. https://doi.org/10.1177/02614294221129360

Gross M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. Routledge.

Hair J. F. Jr., Black W. C., Babin B. J., Anderson R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.

Hofstede G. (2001). Culture's recent consequences: Using dimension scores in theory and research. *International Journal of Cross Cultural Management*, 1(1), 11–17. https://doi.org/10.1177/147059580111002

Independent Schools Australia. (2022). *Characteristics of independent schools: School affiliation in the independent sector, 2022*. https://isa.edu.au/our-sector/about-independent-schools/characteristics-of-independent-schools/

Jung J. Y. (2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: Evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 247–258. https://doi.org/10.1177/0016986214547636

Jung, J. Y. (2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: Evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly*, *58*(4), 247–258. https://doi.org/10.1177/0016986214547636

Karris R., Hayes Z. (2008). *Collations on the seven gifts of the Holy Spirit*. Franciscan Institute Publications.

Kaya N. G. (2019). Determination of attitudes and opinions of classroom teachers about education of gifted

students. *Education and Science*, 44(199), 239–256. https://doi.org/10.15390/eb.2019.7978

Koenig, H. G., George, L. K., & Blazer, D. G. (1993). Abbreviating the Duke Social Support Index for use in chronically ill elderly individuals. *Psychosomatics, 34*(1), 61–69. http://doi.org/10.1016/S0033- 3182(93)71928-3

Kunt K., Tortop H. S. (2017). Examination of science and technology teachers' attitude and opinions related giftedness and gifted education in Turkey. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(1), 37–54. https://doi.org/10.17478/JEGYS.2017.53

Laine S., Hotulainen R., Tirri K. (2019). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review*, 41(2), 76–87. https://doi.org/10.17478/JEGYS.2017.53

Lassig C. (2009). Teachers' attitudes toward the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32–42.

Lechler, T. (2001). Social interaction: A determinant of entrepreneurial team venture success. *Small Business Economics, 168*, 263–278. http://doi.org/10.1023/A:1011167519304

Lee S. Y., Cramond B., Lee J. (2004). Korean teachers' attitudes toward academic brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 42–53. https://doi.org/10.1177/001698620404800105

Lo Y., Mendell N. R., Rubin D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88(3), 767–778. https://doi.org/10.1093/biomet/88.3.767

Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education, 23*(1), 82–92.

Matheis S., Kronborg L., Schmitt M., Preckel F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented*

International, 32(2), 134–160. https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685

Maznesvki, M. L., Distefano, J. J., Gomez, C., Noorderhaven, N. G., & Wu, P. (1997). *Variations in cultural orientations within and among five countries.* Paper presented at the Academy of International Business annual meeting, Guadalajara, Mexico.

McCoach D. B., Siegle D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246–254. https://doi.org/10.1177/0016986207302719

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly, 51*(3), 246–254. https://doi.org/10.1177/0016986207302719

McLachlan G. J. (1987). On bootstrapping the likelihood ratio test statistic for the number of components in a normal mixture. *Journal of the Royal Statistical Society: Series C (Applied Statistics)*, 36(3), 318–324. https://doi.org/10.2307/2347790

Morin A. J., Meyer J. P., Creusier J., Biétry F. (2016). Multiple-group analysis of similarity in latent profile solutions. *Organizational Research Methods*, 19(2), 231–254. https://doi.org/10.1177/109442811562114

Mullen C., Jung J. Y. (2019). Teachers' attitudes towards gifted programs and provisions: An Australian study of primary and secondary school teachers. *Australasian Journal of Gifted Education*, 28(1), 24–35. https://doi.org/10.21505/ajge.2019.0003

Mullen, C., & Jung, J. Y. (2019). Teachers' attitudes towards gifted programs and provisions: An Australian study of primary and secondary school teachers. *Australasian Journal of Gifted Education, 28*(1), 24–35. https://doi.org/10.21505/ajge.2019.0003

Oskamp S., Schultz P. W. (2005). *Attitudes and opinions* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum.

Palacios Gonzalez P., Jung J. Y. (2021). The predictors of attitudes toward acceleration as an educational intervention: Primary school teachers in Mexico. *High Ability Studies*, 32(1), 27–49. https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1692649

Peachman M. C. (1942). Attitudes: Their significance in education for the gifted. *Journal of Educational Psychology*, 33(3), 183–198. https://doi.org/10.1037/h0061545

Plunkett M. M. (2000). Impacting on teacher attitudes toward gifted students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 9(2), 33–42.

Preckel F., Baudson T. G., Krolak-Schwerdt S., Glock S. (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1160–1184. https://doi.org/10.3102/000283121559641

Rambo K. E., McCoach D. B. (2012). Teacher attitudes toward subject-specific acceleration instrument development and validation. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2), 129–152. https://doi.org/10.1177/0162353212440591

Rizza M. G., Morrison W. F. (2003). Uncovering stereotypes and identifying characteristics of gifted students and students with emotional/behavioral disabilities. *Roeper Review*, 25(2), 73–77. https://doi.org/10.1080/02783190309554202

Schwarz G. (1978). Estimating the dimension of a model. *Annals of Statistics*, 6(2), 461–464. http://www.jstor.org/stable/2958889

Sclove S. L. (1987). Application of model-selection criteria to some problems in multivariate analysis. *Psychometrika*, 52(3), 333–343. https://doi.org/10.1007/BF02294360

Siegle D., Rubenstein L. D., Mitchell M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 35–50. https://doi.org/10.1177/0016986213513496

Smith S. R., Chan L. K. S. (1998). The attitudes of Catholic primary school teachers towards educational provisions for gifted and talented students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 7(1), 29–41.

Smith W., Chan L. K. S. (1996). Attitudes of secondary school teachers towards education of the gifted. *Australasian Journal of Gifted Education*, 5(2), 26–33.

Stern C., Keislar E. (1975). *Teacher attitude and attitude change: Summary and analysis of recent research*. National Institution of Education.

Thraves G. (2024). The Australian paradigm. *Australasian Journal of Gifted Education*, 33(1), 5–22. https://doi.org/10.21505/ajge.2024.0002

Tirri K., Tallent-Runnells M., Adams A., Yuen M., Lau P. (2002). Cross-cultural predictors of teachers' attitudes toward gifted education: Finland, Hong Kong, and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(2), 112–131. https://doi.org/10.1177/016235320202600203

Troxclair D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58–64. https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603

Wang J., Wang X. (2020). *Structural equation modeling: Applications using Mplus* (2nd ed.). Wiley.

Weyns T., Preckel F., Verschueren K. (2021). Teachers-in-training perceptions of gifted children's characteristics and teacher-child interactions: An experimental study. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103215

Young C. M. (2019). Identification of gifted students in Australian Catholic primary schools [*Doctoral dissertation*, Australian Catholic University]. Australian Catholic University Research Bank. https://doi.org/10.26199/5cb7afac4828b

Palacios Gonzalez, P., & Jung, J. Y. (2021). The predictors of attitudes toward acceleration as an educational intervention:

Primary school teachers in Mexico. *High Ability Studies, 32*(1), 27–49. https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1692649

Renzulli, J. S. (1975). *A guidebook for evaluating programs for the gifted and talented.* Office of the Ventura County Superintendent of Schools.

Sigleman, L., & Welch, S. (1993). The contact hypothesis revisited: Black-white interaction and positive racial attitudes. *Social Forces, 71*(3), 781–795. https://doi.org/10.1093/sf/71.3.781

ملاحق الدراسة

ملحق ١ - جدول ١

أداة المسح

المتغير	التفاصيل	أصل المقياس	كرونباخ ألفا	عينة المفردات	صيغة أو تنسيق الاستجابة
المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية	العمر، الجنس التحصيل التعليمي، مكان الميلاد، العرق، المنطقة الحضرية / الريفية (مفردة واحدة لكل منهما)			"الجنس"	مفتوحة النهاية
المتغيرات المتعلقة بالتدريس	مستوى التدريس، منطقة التدريس (معلمو المدارس الثانوية)، منصب التدريس، والتدريب في تعليم الموهوبين (مفردة واحدة لكل منهما)			"مستوى التدريس"	مفتوحة النهاية
الاتجاهات التقليدية نحو الطلاب الموهوبين/تعليم الموهوبين	الاتجاهات الداعمة (٦ مفردات)	تم تطويره في الأصل بواسطة McCoach وSiegle (٢٠٠٧)، وتم تعديله قليلاً بواسطة Jung (2014)	٠,٧٦ (McCoach & Siegle, 2007؛ ٠,٧٢ (Jung, 2014)	"يجب أن تقدم مدارسنا خدمات تعليمية خاصة للطلاب الموهوبين"	مقياس ليكرت من ٧ نقاط (أوافق بشدة إلى أختلف بشدة)

المتغير	التفاصيل	أصل المقياس	كرونباخ ألفا	عينة المفردات	صيغة أو تنسيق الاستجابة
	تصورات النخبوية (٦ مفردات)	تم تطويرها في الأصل بواسطة McCoach و Siegle (٢٠٠٧)، وتم تعديلها قليلاً بواسطة Jung (2014)	٠,٨٠ (McCoach & Siegle, 2007؛ ٠,٧٥ (Jung, 2014)	"الطلاب الموهوبون مفضلون بالفعل في مدارسنا	مقياس ليكرت من ٧ نقاط
وجهة نظر ثلاثية المكونات للاتجاهات	الاتجاه المعرفي (٦ مفردات)	ماهات Mahat (٢٠٠٨)، الذي كان له سياق تربية خاصة	٠,٧٧ (Mahat, 2008)	"أعتقد أنه يجب تدريس الطلاب الموهوبين في بيئات خاصة للطلاب الموهوبين" معدل من "أعتقد أنه يجب تدريس الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة".	مقياس ليكرت من ٧ نقاط
	الاتجاه العاطفي (٦ مفردات)	ماهات Mahat (٢٠٠٨)، الذي كان له سياق تربية خاصة	٠,٧٨ (Mahat, 2008)	"أشعر بالانزعاج عندما لا أستطيع فهم الطلاب الموهوبين" معدل من "أشعر بالانزعاج عندما لا أستطيع فهم الطلاب ذوي الإعاقة"	مقياس ليكرت من ٧ نقاط
	الاتجاه السلوكي (٦ مفردات)	ماهات Mahat (٢٠٠٨)، الذي كان له سياق تربية خاصة	٠,٩١ (Mahat, 2008)	"أنا على استعداد لتشجيع الطلاب الموهوبين على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية" المعدل من "أنا على استعداد لتشجيع الطلاب	مقياس ليكرت من ٧ نقاط

المتغير	التفاصيل	أصل المقياس	كرونباخ ألفا	عينة المفردات	صيغة أو تنسيق الاستجابة
				ذوي الإعاقة على المشاركة في جميع الأنشطة الاجتماعية في الفصل الدراسي العادي"	
التنبؤات النفسية/الإدراكية	التوجه بمسافة القوة (٧ مفردات)	مقياس "التسلسل الهرمي العلائقي Relational hierarchy" في مازنسفكي وآخرون. Maznesvki et al. (١٩٩٧)، تم تعديله بشكل طفيف بواسطة يونج Jung (٢٠١٤)	٠,٧٤ (Mahat, 2008)	"لا ينبغي للأشخاص في المستويات الأدنى في المنظمات أن يتمتعوا بسلطة كبيرة"	مقياس ليكرت من ٧ نقاط
	المعرفة المتصورة للموهبة (٧ مفردات)	يونج Jung (٢٠١٤) من مقاييس تشمل نموذج رينزولي Renzulli (١٩٧٥) للميزات الرئيسية لتقييم برامج الموهوبين ومقياس المعرفة الذاتية (Flynn et al., 2000)	٠,٨٦ (Jung, 2014؛ ٠,٩١ (Mullen & Jung, 2019)	"أعرف الكثير عن الموهبة"	مقياس ليكرت من ٧ نقاط
	الاتصال بالأشخاص الموهوبين (٧ مفردات)	يونج Jung (٢٠١٤) من مقاييس تشمل مسح سيجلمان وويلش Sigleman and Welch (١٩٩٣) للاتصال بين الأعراق، ومؤشر	٠,٧٧ (Jung, 2014؛ ٠,٨٠ (Mullen & Jung, 2019)	"أعرف شخصًا موهوبًا أعتبره صديقًا شخصيًا مقربًا"	مقياس ليكرت من ٧ نقاط

المتغير	التفاصيل	أصل المقياس	كرونباخ ألفا	عينة المفردات	صيغة أو تنسيق الاستجابة
		دوك للدعم الاجتماعي Duke Social Support Index لكوينج وآخرين Koenig et al. (١٩٩٣)، ومقاييس التفاعل الاجتماعي لـ ليشلر Lechler (٢٠٠١).			
	التصورات الذاتية عن الموهبة (٦ مفردات)	ماك كوتش وسيجل McCoach and Siegle(٢٠٠٧؛ ٥ مفردات) ويونج Jung (٢٠١٤؛ مفردة واحدة)	٠,٩٤ 94 (McCoach & Siegle, 2007؛ ٠,٨٨ (Jung, 2014)؛ ٠,٩٥ (Mullen & Jung, 2019)	"أنا موهوب"	مقياس من نوع ليكرت مكون من ٧ نقاط
	الدعم الإداري للمدرسة (٦ مفردات)	بالاسيوس جونزاليس وجونج Palacios Gonzalez and Jung(٢٠٢١)، والذي تم تعديله من رامبو ومكوتش Rambo and McCoach (٢٠١٢). ركز كلا المقياسين على التسريع.	٠,٧٣ 73 (Palacios Gonzalez & Jung, 2021)	"سيكون مديري منفتحًا على البرامج / الأحكام والتدابير الخاصة للطلاب الموهوبين" تم تعديله من "سيكون مديري منفتحًا على التفكير في التسريع للطالب الموهوب"	مقياس من نوع ليكرت مكون من ٧ نقاط
	التأثير الاجتماعي والعاطفي (٦ مفردات)	بالاسيوس جونزاليس وجونج Palacios Gonzalez and Jung(٢٠٢١)، والذي تم تعديله	٠,٧٣ (Palacios Gonzalez & (Jung, 2021	"البرامج/التدابير الخاصة بالموهوبين ضارة بالرفاهية العاطفية للطالب" معدلة من "التسريع ضار	مقياس ليكرت من ٧ نقاط

المتغير	التفاصيل	أصل المقياس	كرونباخ ألفا	عينة المفردات	صيغة أو تنسيق الاستجابة
		من رامبو ومكوتش Rambo and McCoach (٢٠١٢). ركز كلا المقياسين على التسريع.		بالرفاهية العاطفية للطالب"	
	التأثير الأكاديمي (٦ مفردات)	مقياس الفوائد الأكاديمية في رامبو ومكوتش Rambo and McCoach (٢٠١٢)، والذي ركز على التسريع	٠,٧٥ (Rambo & McCoach, 2012)	"من المرجح أن يشعر الطلاب الموهوبون الملتحقون ببرامج خاصة بالموهوبين بالثقة في قدراتهم الأكاديمية" معدلة من "الطلاب الذين يتسارعون في موضوع معين هم أكثر عرضة للشعور بالثقة في هذا الموضوع من الطلاب من نفس القدرة الذين لم يتسارعوا."	مقياس ليكرت من ٧ نقاط

ملحق ٢ جدول ٢

نتائج ملاءمة النموذج لستة حلول من تحليل البروفيل الكامن

البروفيلات الكامنه	المعلمات الحرة	احتمالية اللوغاريتم	AIC	BIC المعدلة	الإنتروبيا VLMR	LRT	القيمة الاحتمالية aLMR LRT	القيمة الاحتمالية BLRT	القيمة الاحتمالية
٢	١٠	١٢٦٣-٫	٢٥٤٦	٢٥٨٥	٢٥٥٣	٠,٧٧٣	٠,٠٠١١	٠,٠٠١٤	< ٠٠٠١.
٣	١٤	١٢٤٧-٫	٢٥٢٣	٢٥٧٦	٢٥٣٢	٠,٧٠٤	٠,٠٢١٧	٠,٠٢٤٧	< ٠٠٠١.
٤	١٨	١٢١٦-٫	٢٤٦٨	٢٥٣٧	٢٤٨٠	٠,٩٤٥	٠,٠٠٧٣	٠,٠٠٨٧	< ٠,٠٠٠١
٥	٢٢	١٢٢٧-٫	٢٤٩٧	٢٥٨١	٢٥١١	٠,٧٧٣	٠,٠٤٧٣	٠,٠٥٤٧	٠,١٦٢٢
٦	٢٦	١١٨٣-٫	٢٤١٨	٢٥١٨	٢٤٣٥	٠,٩٢٤	٠,٠٤٩٥	٠,٠٥٥٩	< ٠,٠٠٠١
٧	٣٠	١١٧٤-٫	٢٤٠٩	٢٥٢٣	٢٤٢٨	٠,٨٧٧	٠,١٧٠٩	٠,١٨٨٢	< ٠,٠٠٠١

ملاحظات. AIC = معايير معلومات أكايكي؛ BIC = معايير المعلومات البايزية؛ ABIC = معايير المعلومات البايزية المعدلة حسب حجم العينة؛ VLMR_LRT = اختبار نسبة الاحتمالية لفونج-لو-مندل-روبين؛ aLMR_LRT = اختبار نسبة الاحتمالية المعدلة لو-مندل-روبين؛ BLRT = اختبار نسبة الاحتمالية المبدئي

ملحق ٣ - الجدول ٣

نتائج اختبار مربع كاي للارتباطات بين البروفيلات الأربعة الكامنة والمتغيرات الاجتماعية الديموغرافية والمتغيرات المرتبطة بالتدريس

المتغير	البروفيل ١		البروفيل ٢		البروفيل ٣		البروفيل ٤		برسون لحسن المطابقة Pearsnon X2	كرامر Cramer V	ممستوى الدلالة
	#	%	#	%	#	%	#	%			
الجنس											
إناث (ن=٢٢٢)	٥٣	٢٤٪	١٢٢	٥٥٪	٤٢	١٩٪	٥	٢٪	١٢,٦٣***	٠,١٩	٠,٠١
ذكور (ن=١١٤)	٢٠	١٨٪	٥١	٤٥٪	٣٤	٣٠٪	٩	٨٪			
المنطقة											
حضري (ن=٢٤٢)	٥٢	٢٢٪	١٢٤	٥١٪	٥٦	٢٣٪	١٠	٤٪	٠,١٢	٠,٠٢	٠,٩٩
ريفي (ن=٨٤)	١٩	٢٣٪	٤٢	٥٠٪	١٩	٢٣٪	٤	٥٪			
التعليم											
بكالوريوس (ن=٢٤٥)	٤٤	١٨٪	١٣١	٥٤٪	٦٠	٢٥٪	١٠	٤٪	٨,٨١*	٠,١٦	٠,٠٣
متقدم (ن=٨٩)	٢٩	٣٣٪	٤١	٤٦٪	١٥	١٧٪	٤	٥٪			
تعليم الموهوبين											
لا (ن=٢٤٢)	٤٧	١٩٪	١٢٢	٥٠٪	٦٣	٢٦٪	١٠	٤٪	٧,٢٧	٠,١٥	٠,٠٦
نعم (ن=٩٥)	٢٧	٢٨٪	٥١	٥٤٪	١٣	١٤٪	٤	٤٪			
مستوى التدريس											
ابتدائي (ن=١٣١)	٢٨	٢١٪	٧٤	٥٧٪	٢٥	١٩٪	٤	٣٪	٢,٣٢	٠,٠٨	٠,٥١

المتغير	البروفيل ١		البروفيل ٢		البروفيل ٣		البروفيل ٤		برسون لحسن المطابقة Pearsnon X2	كرامر Cramer V	ممستوى الدلالة
	#	%	#	%	#	%	#	%			
ثانوي (ن=١٩٦)	٤٥	٢٣٪	٩٥	٤٩٪	٤٨	٢٥٪	٨	٤٪			
منصب التدريس											
غير قائد (ن=٢٥٨)	٤٥	١٧٪	١٣٨	٥٤٪	٦٢	٢٤٪	١٣	٥٪	١٤,٩٤**	٠,٢١	< ٠,٠١
قائد (ن=٧٨)	٢٩	٣٧٪	٣٥	٤٥٪	١٣	١٧٪	١	١٪			
مجال التدريس (مدرسو المرحلة الثانوية)											
العلوم الإنسانية والاجتماعية (ن=٧٦)	٢٢	٢٩٪	٣٣	٤٣٪	١٩	٢٥٪	٢	٣٪	٦,٥٨	٠,١٣	٠,٣٦
العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (ن=٧٧)	١٥	٢٠٪	٤٠	٥٢٪	٢٠	٢٦٪	٢	٣٪			
أخرى (ن=٤٣)	٨	١٩٪	٢٢	٥١٪	٩	٢١٪	٤	٩٪			

ملاحظة. * مستوى الدلالة < ٠,٠٥، ** مستوى الدلالة < ٠,٠١، *** مستوى الدلالة < ٠,٠٠١

ملحق ٤ - الجدول ٤

الاختلافات بين المجموعات في البروفيلات الأربعة الكامنة في المتغيرات النفسية/الإدراكية الرئيسية

المتغير التنبؤي	البروفيل	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمةF	مستوى الدلالة	قيمة η^2	مستوى الدلالة: اختبار المقارنات البعدية للمتوسطات مع تصحيح بونفروني		
							البروفيل ١	البروفيل ٢	البروفيل ٣
معرفة الموهبة	البروفيل ١	٠,٥٨	١,٠٥	٢٠,٠١***	< ٠,٠٠١	٠,١٥			
	البروفيل ٢	-٠,٠٢	٠,٨٧				< ٠,٠٠١		
	البروفيل ٣	-٠,٣٩	٠,٦٧				< ٠,٠٠١	٠,٠١٣	
	البروفيل ٤	-٠,٨٠	٠,٩١				< ٠,٠٠١	٠,٠٠٩	٠,٦٥٢
الاتصال بالأشخاص الموهوبين	البروفيل ١	٠,١٣	١,٠٣	١,٢٩	٠,٢٧٧	٠,٠١			
	البروفيل ٢	٠,٠٠	٠,٨٧				١,٠٠٠		
	البروفيل ٣	-٠,٠٨	٠,٨٦				٠,٨٩٤	١,٠٠٠	
	البروفيل ٤	-٠,٣٢	١,٠١				٠,٥٥٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠
التصور الذاتي للموهبة	البروفيل ١	-٠,١٨	١,١٥	٢,٨٣*	٠,٠٣٨	٠,٠٣			
	البروفيل ٢	-٠,٠٤	٠,٩٥				١,٠٠٠		
	البروفيل ٣	٠,٢٥	٠,٧٧				٠,٠٣٦	٠,١٦٥	

المتغير التنبؤي	البروفيل	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة η^2	مستوى الدلالة: اختبار المقارنات البعدية للمتوسطات مع تصحيح بونفروني		
							البروفيل ١	البروفيل ٢	البروفيل ٣
	البروفيل ٤	٠,١٤	١,٠٣				١,٠٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠
الدعم الإداري للمدرسة	البروفيل ١	٠,٧١	٠,٩١	٤٦,٨٦***	< ٠,٠٠١	٠,٣٠			
	البروفيل ٢	٠,٠٨	٠,٧٩				< ٠,٠٠١		
	البروفيل ٣	-٠,٥٨	٠,٦٥				< ٠,٠٠١	< ٠,٠٠١	
	البروفيل ٤	-١,٣٠	٠,٧٠				< ٠,٠٠١	< ٠,٠٠١	٠,٠١١
التأثير الأكاديمي	البروفيل ١	٠,١٥	١,١٥	٢,٨٢*	٠,٠٣٩	٠,٠٣			
	البروفيل ٢	٠,٠٥	٠,٨٥				١,٠٠٠		
	البروفيل ٣	-٠,١٦	٠,٦٧				٠,١٩١	٠,٥٢٤	
	البروفيل ٤	-٠,٤٣	٠,٨٦				٠,١٥١	٠,٣١٩	١,٠٠٠
عدم وجود ضغوط	البروفيل ١	٠,١٣	١,٠٣	٠,٩٤	٠,٤٢١	٠,٠١			
	البروفيل ٢	-٠,٠٤	٠,٨٥				٠,٩٤١		
	البروفيل ٣	-٠,٠٣	٠,٧٩				١,٠٠٠	١,٠٠٠	
	البروفيل ٤	٠,١٩	٠,٧٩				١,٠٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠

المتغير التنبؤي	البروفيل	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمةF	مستوى الدلالة	قيمة η^2	مستوى الدلالة: اختبار المقارنات البعدية للمتوسطات مع تصحيح بونفروني		
							البروفيل ١	البروفيل ٢	البروفيل ٣
الرفاهية الاجتماعية والعاطفية	البروفيل ١	٠,٦٧	٠,٩٦	٢٩,١٦***	< ٠,٠٠١	٠,٢١			
	البروفيل ٢	٠,٠١	٠,٨١				< ٠,٠٠١		
	البروفيل ٣	-٠,٤٧	٠,٧٣				< ٠,٠٠١	< ٠,٠٠١	
	البروفيل ٤	-٠,٨٤	٠,٨٣				< ٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٧٨٢
السلطة	البروفيل ١	-٠,٢٦	١,٠١	٢,٩٢*	٠,٠٣٤	٠,٠٣			
	البروفيل ٢	٠,٠٤	٠,٨٩				٠,٠٩٦		
	البروفيل ٣	٠,١٥	٠,٧٩				٠,٠٣٢	١,٠٠٠	
	البروفيل ٤	٠,٠٤	٠,٦٩				١,٠٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠
التبعية	البروفيل ١	-٠,٣٤	٠,٧٢	١٠,٠١***	< ٠,٠٠١	٠,٠٨			
	البروفيل ٢	-٠,٠٦	٠,٦٩				٠,٠٧٥		
	البروفيل ٣	٠,٣٣	١,٠٣				< ٠,٠٠١	٠,٠٠٣	
	البروفيل ٤	٠,٣٧	٠,٨٨				٠,٠١٤	٠,٣٠٤	١,٠٠٠

ملاحظة. * $p < 0.05$، $p < 0.001$***

ملحق ٥ – جدول ٥

الانحدار اللوجستي متعدد الحدود لتقييم التنبؤ بعضوية البروفيلات الكامنة

المتغير المتنبئ	البروفيل ١ مقابل البروفيل ٢				البروفيل ١ مقابل البروفيل ٣				البروفيل ١ مقابل البروفيل ٤			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
أنثى	٠,١٧٩	٠,٣٨٨	٠,٦٤٥	١,١٩٦	٠,٩٣٤	٠,٥٠٠	٠,٠٦٢	٢,٥٤٤	*٢,٣٧٠*	٠,٠٠٨	٠,٨٨٧	١٠,٧٠٢
شهادة البكالوريوس	-٠,٥٥٣	٠,٣٦٧	٠,١٣٢	٠,٥٧٥	-*١,١٥٦	٠,٥٤٠	٠,٠٣٢	٠,٣١٥	-١,١١٩	٠,٩٤٠	٠,٢٣٤	٠,٣٢٧
منصب غير قيادي	-٠,٤٣٦	٠,٣٧٨	٠,٢٤٩	٠,٦٤٦	-٠,٤٢٨	٠,٥٥٧	٠,٤٤٣	٠,٦٥٢	-١,٠٥٦	١,٢٧٥	٠,٤٠٨	٠,٣٤٨
معرفة الموهبة	*٠,٨٢٦**	٠,٢٢٢	٠,٠٠٠	٢,٢٨٤	*١,٧٩٩**	٠,٣٢٤	٠,٠٠٠	٦,٠٤٥	*٢,٨٢٩**	٠,٦٠٨	٠,٠٠٠	١٦,٩٢٧
التصورات الذاتية للموهبة	-*٠,٤٢١	٠,١٨٩	٠,٠٢٦	٠,٦٥٦	-*١,٠٨١**	٠,٢٨٣	٠,٠٠٠	٠,٣٣٩	-*١,١١٩	٠,٥٣٢	٠,٠٣٥	٠,٣٢٧
الدعم الإداري للمدرسة	*٠,٨٧٠**	٠,٢٣٨	٠,٠٠٠	٢,٣٨٦	*١,٩٣٤**	٠,٣٢٩	٠,٠٠٠	٦,٩١٤	*٣,٢٣٢**	٠,٦٢٤	٠,٠٠٠	٢٥,٣٣٧
التأثير الأكاديمي	-٠,٠٨٨	٠,٢١١	٠,٦٧٧	٠,٩١٦	٠,٠٠٠	٠,٣١٢	١,٠٠٠	١,٠٠٠	-٠,٤١١	٠,٦١٨	٠,٥٠٦	٠,٦٦٣
الرفاهية الاجتماعية والعاطفية	٠,٢٥٨	٠,٢٢٧	٠,٢٥٥	١,٢٩٥	٠,٥٣٩	٠,٣١٦	٠,٠٨٨	١,٧١٥	١,٠٧٣	٠,٥٨٧	٠,٠٦٨	٢,٩٢٤
السلطة	-٠,٢٥٨	٠,٢١٨	٠,٢٣٨	٠,٧٧٣	-٠,٣٣٩	٠,٣٠٤	٠,٢٦٥	٠,٧١٢	٠,٠٤١	٠,٥٨٠	٠,٩٤٤	١,٠٤١
الخضوع (التبعية)	-٠,٣٤٣	٠,٢٨٦	٠,٢٣١	٠,٧١٠	-*٠,٨٢٨	٠,٣٥٠	٠,٠١٨	٠,٤٣٧	-١,٠٥٩	٠,٥٣٩	٠,٠٥٠	٠,٣٤٧

المتغير المتنبئ	البروفيل ١ مقابل البروفيل ٢				البروفيل ١ مقابل البروفيل ٣				البروفيل ١ مقابل البروفيل ٤			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
متغير التنبؤ	البروفيل ٢ مقابل البروفيل ٣				البروفيل ٢ مقابل البروفيل ٤				البروفيل ٣ مقابل البروفيل ٤			
أنثى	٠,٧٥٥*	٠,٣٥٩	٠,٠٣٦	٢,١٢٧	٢,١٩٢*	٠,٨١٣	٠,٠٠٧	٨,٩٥١	١,٤٣٧	٠,٧٨٤	٠,٠٦٧	٤,٢٠٨
شهادة البكالوري وس	-٠,٦٠٣	٠,٤٣٣	٠,١٦٤	٠,٥٤٧	-٠,٥٦٦	٠,٨٨٠	٠,٥٢٠	٠,٥٦٨	٠,٠٣٧	٠,٨٤٠	٠,٩٦٥	١,٠٣٨
منصب غير قيادي	٠,٠٠٨	٠,٤٥٣	٠,٩٨٥	١,٠٠٩	-٠,٦٢٠	١,٢٣٠	٠,٦١٥	٠,٥٣٨	-٠,٦٢٨	١,٢٠٩	٠,٦٠٣	٠,٥٣٤
معرفة الموهبة	٠,٩٧٣**	٠,٢٥١	٠,٠٠٠	٢,٦٤٧	٢,٠٠٣**	٠,٥٧٢	٠,٠٠٠	٧,٤١١	١,٠٣٠	٠,٥٤٨	٠,٠٦٠	٢,٨٠٠
التصورات الذاتية للموهبة	-٠,٦٦٠*	٠,٢٢٨	٠,٠٠٤	٠,٥١٧	-٠,٦٩٧	٠,٥٠٣	٠,١٦٦	٠,٤٩٨	-٠,٠٣٧	٠,٤٨٣	٠,٩٣٨	٠,٩٦٣
الدعم الإداري للمدرسة	١,٠٦٤**	٠,٢٤٣	٠,٠٠٠	٢,٨٩٨	٢,٣٦٣**	٠,٥٨٢	٠,٠٠٠	١٠,٦٢٠	١,٢٩٩*	٠,٥٥٧	٠,٠٢٠	٣,٦٦٥
التأثير الأكاديمي	٠,٠٨٧	٠,٢٥٢	٠,٧٢٨	١,٠٩١	-٠,٣٢٣	٠,٥٨٨	٠,٥٨٣	٠,٧٢٤	-٠,٤١١	٠,٥٧٢	٠,٤٧٣	٠,٦٦٣
الرفاهية الاجتماعية والعاطفية	٠,٢٨١	٠,٢٤٣	٠,٢٤٨	١,٣٢٤	٠,٨١٥	٠,٥٥٠	٠,١٣٨	٢,٢٥٩	٠,٥٣٤	٠,٥٣١	٠,٣١٥	١,٧٠٥
السلطة	-٠,٠٨٢	٠,٢٣٧	٠,٧٣٠	٠,٩٢٢	٠,٢٩٨	٠,٥٤٦	٠,٥٨٥	١,٣٤٧	٠,٣٨٠	٠,٥٣٦	٠,٤٧٩	١,٤٦٢
الخضوع	-٠,٤٨٥*	٠,٢٣٠*	٠,٠٣٥	٠,٦١٦	-٠,٧١٦	٠,٤٦٩	٠,١٢٧	٠,٤٨٩	-٠,٢٣١	٠,٤٤١	٠,٦٠٠	٠,٧٩٤

ملاحظات. S.E. = الخطأ المعياري للمتوسط؛ تعكس المعاملات تأثيرات المتنبئات على احتمالية العضوية في البروفيل المدرج الأول بالنسبة للبروفيل المدرج الثاني؛ كانت الفئة المرجعية هي "درجة البكالوريوس" و"درجة متقدمة (إما درجة الماجستير أو الدكتوراه)"؛ لم يتم تضمين التداخلات في الجدول؛ * $p < 0.05$، ** $p < 0.10$، *** $p < 0.001$

يوضح هذا الجدول نتائج تحليل الانحدار اللوجستي المتعدد الحدود من حيث تأثيرات كل متغير تنبؤي على احتمالية العضوية في البروفيل المدرج الأول مقارنة بالبروفيل المدرج الثاني (أي أن الصف الأول تحت العنوان الفرعي "البروفيل ١ مقابل البروفيل ٢" يعكس تأثيرات الجنس على احتمالية تصنيف المعلمين في البروفيل ١ بدلاً من البروفيل ٢).