# قلق الموهبة وعلاقته بالضجر الأكاديمي

## دراسة مقارنة بين الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية[1]

د. أماني عادل سعد علي*[2]

**ملخص البحث**:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن وجود علاقة بين كل من قلق الموهبة والضجر الأكاديمي وكذلك مستوى كلا منهما لدى مجموعتين من الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي بالمرحلة الإعدادية، وأيضًا تقصي الفروق في كلا من قلق الموهبة والضجر الأكاديمي تبعًا للنوع الاجتماعي(ذكور/ إناث)، ومستوى التحصيل الأكاديمي (مرتفع /منخفض)، وذلك لدى عينة مكونة من (١٢٢) تلميذا وتلميذةً بالصف الأول والثاني الإعدادي، تراوحت أعمارهم بين (١٢- ١٤) عامًا، مقسمين إلى مجموعتين: المجموعة الأولى التلاميذ الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع وبلغ عددها (٦٥) تلميذا وتلميذة، أما المجموعة الثانية فاشتملت على التلاميذ الموهوبين ذوي التحصيل المنخفض وبلغ عددهم(٥٧) تلميذا وتلميذة، وذلك باستخدام الأدوات التالية: مقياس قلق الموهبة إعداد: محمد جعفر جمل الليل (٢٠١٧) وتطوير الباحثة، ومقياس الضجر الأكاديمي لدى الموهوبين بالمرحلة الإعدادية إعداد: الباحثة، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة إعداد: رافن، وتقنين: عماد أحمد حسن (٢٠١٦)، وقائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين إعداد: محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣)، اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (نموذج أ) إعداد/ أ. بول تورانس، ترجمة/ عبد الله محمود سليمان، وفؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٧٨)، وقائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة إعداد/ عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥)، وقد أسفرت نتائج البحث عما يلي:

- ارتفاع مستوى قلق الموهبة عن المتوسط لدى كلا من الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي.

[1] تم استلام البحث في ى٢٠٢٠/٨/١٥ وتقرر صلاحيتة للنشر في ٢٠٢٠ /٩/٥

[1] مدرس الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة الاسكندرية

ت: ٠١٠٠٠٨٦٣٦٧٤ Email : amnadya086@gmail.com

- ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي عن المتوسط لدى كلا من الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي.
- وجود علاقة دالة موجبة بين كل من قلق الموهبة، والضجر الأكاديمي لدى الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي.
- وجود فروق دالة بين متوسطات درجات التلاميذ الموهوبين على قلق الموهبة تبعًا للنوع الاجتماعي(ذكور/إناث) لصالح الإناث، وتبعًا للتحصيل الأكاديمي (مرتفع/منخفض) لصالح الموهوبين منخفضي التحصيل، والتفاعل بينهما.
- وجود فروق دالة بين متوسطات درجات التلاميذ الموهوبين على الضجر الأكاديمي تبعًا للنوع الاجتماعي(ذكور/إناث) لصالح الذكور، وتبعًا للتحصيل الأكاديمي (مرتفع/منخفض) لصالح الموهوبين منخفضي التحصيل، والتفاعل بينهما.

**الكلمات المفتاحية:** قلق الموهبة، الضجر الأكاديمي، الموهوبون مرتفعي ومنخفضي التحصيل.

# قلق الموهبة وعلاقته بالضجر الأكاديمي

## دراسة مقارنة بين الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية[٣]

د. أماني عادل سعد علي*[٤]

**مقدمة**:

يعد الأشخاص الموهوبون ثروة أساسية كبرى، يجب الاهتمام بهم ورعايتهم بهدف توجيههم لخدمة المجتمع وتطويره، والسبيل للتقدم والارتقاء بمستوى الحياة على مختلف مناحيها ومستوياتها.

فقد ازداد اهتمام المجتمعات منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين بالموهوبين من أجل الاستفادة مما يمتلكونه من إمكانات على أحسن وجه ممكن، فالموهوبون فئة مهمة من فئات المجتمع نظرًا لما يتميزون به من ذكاء عال، ومواهب خاصة، وقدرة على الابداع في مجالات الحياة المختلفة، مما استدعى الحاجة إلى رعايتهم ليتمكنوا من الوصول إلى حيث تسمح به إمكاناتهم.

لذا أصبح الاهتمام برعاية الموهوبين نقطة انطلاق وركيزة أساسية للتنمية ومواردًا مستدامًا للثروة البشرية، يمكن عن طريقهم تحقيق التقدم في المجتمع ومواجهة تحديات المستقبل وطموحاته التي تفرضها متغيرات العصر في كافة المجالات وعلى كافة الأصعدة.

وتعتبر ظاهرة التفريط التحصيلي بين التلاميذ الموهوبين مصدرًا متواصلاً من مصادر القلق والإحباط لكل من الآباء والمعلمين، حيث ينظر إلى التلاميذ الموهوبين المُفَرْطِين تحصيليًا على أنهم إمكانيات مفقودة ومبددة على المستويين الشخصي والاجتماعي، وتتحدد المشكلة في أن العديد من التلاميذ الموهوبين يؤدون بشكل جيد أثناء عمليات التفكير ولكنهم يفشلون في التحول إلى المهام أو الواجبات المدرسية، والحضور أو الاهتمام والمشاركة بالفصل المدرسي، حيث يلاحظ عدم انشغالهم بالعملية التعليمية التقليدية ذاتها، وهو ما قد يكون نتيجة لإدراك هؤلاء التلاميذ أن البيئة المدرسية غير مجدية لهم، مما يسبب لهم ضجر أو ملل من الدراسة ومتطلباتها،

---

[٣٣] تم استلام البحث في ى٢٠٢٠/٨/١٥ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٠/٩/٥

[٣] مدرس الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة الاسكندرية
ت: ٠١٠٠٠٨٦٣٦٧٤ Email : amnadya086@gmail.com

أو يكون نتيجة للقلق المرتبط بمتطلبات الموهبة وما تفرضه على التلميذ الموهوب من إعادة التوافق والتوفيق بينها وبين عناصر البيئة المحيطة به.

ويتساءل الباحثون عن أسباب فشل العديد من التلاميذ الموهوبين في تحقيق إمكاناتهم، وتبدو المشكلة بالنسبة للمعلمين والتربويين على أنها غير مبررة، وأنها نتيجة للكسل، أو مواجهة بعض المشكلات السلوكية (Seeley,2004,1).

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير بهذا الموضوع أو الظاهرة في الفترة الأخيرة، إلا أن ما يعرفه الباحثون في هذا المجال يقف عند الفهم المبدئي فقط لهذه الظاهرة وأن العديد من الأسئلة الجوهرية عن الموهوبين ذوي التفريط التحصيلي تبقي دون إجابة(McCoach&Siegle,2003,144).

فعلى الرغم من المميزات العديدة للتلميذ الموهوب إلا أنه يعاني من الكثير من المشكلات التي قد تتسبب فيها مميزاته الشخصية أو نتيجة لصعوبة توافقه الشخصي والاجتماعي، ومن هذه المشكلات ظاهرتي قلق الموهبة والضجر الأكاديمي واللذان قد يسهما في انخفاض التحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين، وقد تعددت الدراسات التي أشارت إلى ارتفاع معدل القلق لدى الطلاب الموهوبين مقارنة بالطلاب العاديين من نفس الصف، ومنها دراسة كل من (Aljughaiman & Tan, 2009; Guignard, et al. ,2012; Bakar & Ishak, 2014; Bakaeva & Valuiskaya, 2019).

وتفسر Reis & McCoach(2002-A,115) أن أسباب التفريط التحصيلي بين التلاميذ الموهوبين ليست أسبابًا واحدة متجانسة، وأن على المربين الكشف الدقيق عن هذه الأسباب وتحديدها بدقة إذا أرادوا أن ينجحوا في مساعدة هؤلاء الأطفال.

ويأتي البحث الحالي ليحاول التوصل لخصائص ومتغيرات جديدة لدى الموهوبين قد تؤثر بشكل أو بأخر على مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

**مشكلة البحث**:

على الرغم من أن خصائص الموهوبين تبدو إيجابية إلا أنها تسبب لهم الكثير من المشكلات منها: القسوة في نقد الذات، الإحساس بالاختلاف، الصراع الداخلي، عدم فهم الآخرين لهم (حسن منسي، ٢٠٠٤، ١٤٧).

كما يميل هؤلاء التلاميذ إلى أن يكونوا حساسين لردود الأفعال الاجتماعية السلبية مما يسهم في الصراع الانفعالي، وتطوير انخفاض التحصيل الدراسي المزمن لديهم، كما أن لديهم مشكلات انفعالية في علاقتهم بالمعلمين مشتملة على السعي نحو الاهتمام المفرط، والعداء،

والتمرد، ومشكلات علاقته بالأقران متضمنة: إما تنافسية مكثفة، أو خوفًا من التنافسية(Kim,2008,235).

وثمة مصدر أخر للصعوبات التي تواجه التلاميذ الموهوبين وهو العزلة عن الأنشطة العامة التي يشترك فيها أقرانه والتي قد تنشأ عندما تكون ميول التلميذ وقدراته مختلفة عن ميول وقدرات زملائه (سهير كامل أحمد، ٢٠٠٧، ٤٠٨).

وعلى الرغم مما يفترض دائمًا عن الأطفال الموهوبين بأن انجازهم مرتفع، مما يؤدي لتحقيق النجاح والتميز المدرسي، نجد أن نسبة ليست قليلة منهم ينخفض لديهم التحصيل مما يمثل إهدارًا للإمكانيات الإنسانية يجب الالتفات له، كما أن فشل هؤلاء التلاميذ في تحقيق إمكاناتهم الدراسية يشكل خطورة نظرًا لأن هؤلاء التلاميذ الموهوبين هم متعلمون استثنائيون يتحولون إلى أطفال غير عاديين عند التعرض للفشل الدراسي أو المشكلات الأكاديمية( McCoach & Siegle,2003,144).

وقد ظهرت قضية الموهوبين ذوي التفريط التحصيلي لأول مرة بجامعة جونز هوبكنز بالولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٨١) على يد نخبة من علماء التربية الخاصة، ويعتبر التفريط التحصيلي من المشكلات الشائعة لدى الموهوبين، فقد أشارت الدراسات إلى أن من (١٥- ٥٠ %) من الموهوبين هم ذوي تفريط تحصيلي، وأنهم يشكلون من (١٠- ٢٠ %) من المتسربين من الدراسة (عادل محمد العدل، ١٩٩٨، ٢٤٩).

وتشير نتائج دراسة كل من (Tze, 2011, Tze, etal, 2013 & Tze, etal, 2016) إلى انتشار الضجر الأكاديمي بين التلاميذ، كما يوجد ارتباط سلبي بين الضجر الأكاديمي وكل من الكفاءة الذاتية، الدافعية الداخلية، التحصيل الأكاديمي، والمعدل التراكمي للتلاميذ.

وفى هذا الصدد أكدت نتائج دراسة (2009) Mann & Robinson على أن الشعور بالضجر الأكاديمي يعد عائقًا لنجاح العملية التعليمية، نظرًا لأن المستويات المرتفعة من هذا الشعور تؤدى إلى إحساس التلاميذ بالفراغ أثناء الدراسة، مما يعوق تقدمهم الدراسي، كما يتسبب في ضعف الإنجاز إلى حد التعثر الدراسي، حيث انخفاض مستوى التركيز عند أداء المهمات، وزيادة أحلام اليقظة، والرغبة في إضاعة أوقات الدراسة بممارسة بعض السلوكيات غير المناسبة كالتلاعب بالأشياء، واللجوء للأحاديث الجانبية مع الزملاء.

كما أكد (Daschmann, et al, 2011, 436) إلى أن شعور التلاميذ بالضجر الأكاديمي قد يؤدى لزيادة احتمالات معاناته من تدنى مفهوم الذات ونقص الدافعية للأداء الجيد وضعف الاهتمام بالمواد الدراسية.

في حين أكدت نتائج دراسة Segool, et al (2013) على أن التلاميذ الذين أظهروا مستويات مرتفعة على مقياس القلق كان آدائهم منخفض وأقل من المتوسط على الاختبارات المدرسية، وهنا أكدت نتائج دراسة كل من (Aljughaiman & Tan, 2009; Guignard, et al. ,2012; Bakar & Ishak, 2014; Margot & Rinn, 2016; Pilarinos & Solomon, 2017; Eren, et al, 2018 Bakaeva & Valuiskaya, 2019) على ارتفاع معدلات اضطرابات القلق كحالة بين التلاميذ الموهوبين بالمقارنة بالتلاميذ العاديين من نفس النوع والصف الدراسي، وأن (٣٩.٩%) من التلاميذ الموهوبين يعانون من مشكلات اجتماعية مع أقرانهم.

بينما أكدت نتائج دراسة كل من (Rimm,2019;Stambaugh & Stambaugh 2019, علي وجود علاقة ارتباطية دالة بين كل من شعور التلاميذ الموهوبين بالضجر وإصابتهم باضطرابات القلق والاكتئاب، ويحاول البحث الحالي تقصي العلاقة بين قلق الموهبة والضجر الأكاديمي لدى هؤلاء التلاميذ، ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة لاحظت ندرة في الدراسات التي أجريت حول متغيري قلق الموهبة، والضجر الأكاديمي، مما دفع الباحثة إلى دراسة هذا الموضوع لأهميته من ناحية وقلة البحوث التي أجريت عليه في البيئة العربية من ناحية أخري.

وبالتالي يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى قلق الموهبة لدى كل من الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية؟
٢. ما مستوى الضجر الأكاديمي لدى كل من الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية؟
٣. ما العلاقة بين قلق الموهبة والضجر الأكاديمي لدى الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية؟
٤. هل يختلف قلق الموهبة باختلاف كل من النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)، والتحصيل الأكاديمي (مرتفع/ منخفض)؟
٥. هل يختلف الضجر الأكاديمي باختلاف كل من النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)، والتحصيل الأكاديمي (مرتفع/ منخفض)؟

**أهداف البحث**:

١. الكشف عن مستوى كل من قلق الموهبة والضجر الأكاديمي لدى الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض بالمرحلة الإعدادية.

٢. الكشف عن العلاقة بين قلق الموهبة والضجر الأكاديمي لدى الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض بالمرحلة الإعدادية.
٣. الكشف عن الفروق في كل من قلق الموهبة والضجر الأكاديمي باختلاف كل من النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)، والتحصيل الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية.
٤. فهم خصائص الموهوبين فيما يتعلق بمتغيري قلق الموهبة والضجر الأكاديمي وكونهما من مسببات التفريط التحصيلي لدي البعض منهم، مما قد يساعد في ضبط الظاهرة والتحكم فيها عن طريق تقديم التدخلات الملائمة لهذه الفئة.
٥. التنبؤ بهؤلاء التلاميذ المعرضين لخطر التفريط التحصيلي من خلال قياس كل من قلق الموهبة والضجر الأكاديمي لدى الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، وذلك بهدف محاولة حمايتهم من الوقوع في هذا الخطر.

**أهمية البحث: تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:**

**أولاً: الأهمية النظرية:**

١- اهتمام البحث بمتغيرات هامة – قلق الموهبة والضجر الأكاديمي – لمعرفة أثرها ومحاولة تقليلها والقضاء عليها لكي نساعد التلاميذ الموهوبين وخاصة المعرضين منهم لخطر التفريط التحصيلي على النمو نحو مستقبل وحياة أفضل.

٢- أهمية المرحلة العمرية التي يهتم بها البحث، وهي مرحلة المراهقة المبكرة باعتبارها مرحلة تتسم بتغيرات هامة في جميع جوانب شخصية التلاميذ خاصة في الفترة الأخيرة التي يعيشها المجتمع.

**ثانياً: الأهمية التطبيقية:**

١- تؤكد الكتابات والنسب في مجال الموهبة أن ظاهرة التفريط التحصيلي بين التلاميذ الموهوبين تعد إهدارًا أكاديميًا واقتصاديًا ومجتمعيًا، وأن الوعي به لدى المسئولين التربويين ضرورة مهمة، لذلك يجب مواصلة الدراسات والبحوث في الكشف عن أبعاد ومحددات هذه الظاهرة لكي يتم معالجتها معالجة جوهرية.

٢- تطوير مقياس قلق الموهبة، وإعداد مقياس الضجر الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين، واستفادة القائمين برعاية التلاميذ الموهوبين من هذه المقاييس.

٣- الاستفادة من نتائج البحث والتوسع في إعداد بعض برامج الارشاد النفسي والأكاديمي لدى الموهوبين وخاصة المعرضين منهم لخطر التفريط التحصيلي.

٤- إمكانية تعميم نتائج البحث الحالي على عينات مشابهة فيما يتعلق بمتغيري قلق الموهبة والضجر الأكاديمي.

٥- الخروج بتوصيات للوالدين والمعلمين لتقليل مستوى قلق الموهبة والضجر الأكاديمي لدى الموهوبين.

**المفاهيم الإجرائية للبحث:**

**١.قلق الموهبة: Gifted Anxiety**

ويقصد به" حالة القلق التي يتمتع بها الموهوبون والتي تأخذ شكل الشعور الغامض غير السار المملوء بالخوف والتوتر نتيجة لتوقع تهديد خَطِر يتعلق بالمجالات الآتية: قلق الشعور بالاختلاف عن الآخرين، والارتباك من سرعة النمو، والخوف من تدني التحصيل الأكاديمي، والضغط من تعدد المواهب، والتوتر من الكمالية، والانزعاج من هاجس التفوق، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ الموهوب على المقياس المعد لذلك وهو إعداد: محمد جعفر جمل الليل (٢٠١٧) وتطوير الباحثة".

**٢.الضجر الأكاديمي: Academic Boredom**

ويقصد به:" حالة من الشعور الانفعالي السلبي الذي يتمثل في عدم الرضا والاستثارة المنخفضة المصحوبة بضعف الانتباه وفقدان الاهتمام بالأنشطة والرتابة والشعور بمرور الوقت ببطء وتفضيل الهروب أو تجنب المشاركة في الأنشطة التربوية داخل وخارج الصف الدراسي، وهو يشمل الأبعاد الآتية: فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية، الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي، تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ الموهوب على المقياس المعد لذلك وهو إعداد: الباحثة.

**٣.الموهوبون مرتفعي ومنخفضي التحصيل: High-Achieving and Underachieving Gifted Pupils**

"هم أولئك التلاميذ بالصفين الأول والثاني الإعدادي، والذين يتمتعون بالاستعداد الفطري والذكاء العالِ والمواهب الخاصة، والتي تمكنهم من القدرة على الأداء المتميز في المجالات المرتبطة بنوع أو أكثر من الذكاءات المتعددة، وذلك كما تقيسها اختبارات الذكاء، والتفكير الابتكاري، وترشيحات المعلمين، وقوائم صفات الموهوب وميوله واهتماماته وأنشطته، وقوائم الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة، وهم مقسمين إلى مجموعتين: الأولى: تشمل الحاصلين على أعلى مجموع كلي، والثانية: تشمل الحاصلين على أقل مجموع كلي لدرجات جميع المواد الدراسية للعام الدراسي (٢٠١٨/ ٢٠١٩)".

**الإطار النظري للبحث**:

**أولاً**: **قلق الموهبة**: **Gifted Anxiety**

**القلق: Anxiety**

يعرف القلق لغويًا بأنه: قلق من قلقًا لم يستقر في مكان واحد، والقلق هو الانزعاج، ويقال أقلق الهم فلان: أي أزعجه، والقَلَقُ: حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٤، ٥١٣).

أما عن المفاهيم الاصطلاحية للقلق فنجد أن سامي محمد ملحم (٢٠٠١، ٣٢٣) قد عرفه على أنه: شعور غامض غير سار مصحوب بالخوف والتحفز، ويصحبه في العادة بعض الإحساسات الجسمية مجهولة المصدر، كزيادة ضغط الدم وتوتر العضلات وخفقان القلب وزيادة إفراز العرق.

بينما عرفه سامر رضوان (٢٠٠٢، ٢٣٢) بأنه: ناتج رد فعل الفرد على الخطر الناجم عن الفقدان أو الفشل الواقعي، حيث يشعر الفرد بالتهديد جراء هذا الفقدان أو الفشل.

كما عرفه أحمد عكاشة (٢٠٠٣، ١٣٤) بأنه: شعور غامض غير سار مملوء بالتوقع والخوف والتوتر، مصحوب عادة ببعض الاحساسات الجسمية تأتي على شكل نوبات متكررة.

وعرفه حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥، ٤٨٤) بأنه: حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصاحبها سبب غامض وأعراض نفسية وجسمية.

**قلق الموهبة: Gifted Anxiety**

لا يقتصر ما يميز الموهوبين عن غيرهم من العاديين التفوق في الذكاء أو قدرات التفكير الابتكاري، بل توجد استعدادات أو قدرات خاصة في مجال معين أو أكثر عن طريقه يصل الموهوب إلى مستوى معين من الكفاية، وهذه الاستعدادات والقدرات تجعل الفرد قادرًا على ممارسة النشاط العقلي في سهولة ويسر وسرعة وبأقل جهد ممكن (خليل ميخائيل معوض، ٢٠٠٨، ١١٦)، وعلى الرغم من أن خصائص الموهوبين تبدو إيجابية إلا أنها تسبب لهم الكثير من المشكلات، حيث تنطوي الابتكارية على استقلالية العقل، وعدم المسايرة لضغوط الجماعة، والخروج عن ما هو مألوف، وبالتالي يواجه التلاميذ الموهوبون مشكلات توافقية تحكم عليهم الاختيار بين قمع الابتكارية، وبين التعبير عنها مما يؤدي للشعور بالوحدة والصراعات ومشكلات التوافق الاجتماعي الأخرى (Kim,2008,238)، إن أكثر التلاميذ موهبة هم أكثرهم إنكارًا

لموهبتهم، فهم يميلون لاستخدام أساليب تكيف اجتماعي تقلل من موهبتهم كالأداء المنخفض واستخدام مفردات أقل صعوبة عند تواجدهم مع أقرانهم، حيث أنهم يتخلون عن قدراتهم في مواجهة ضغط جماعة الأقران، كما أن القدرات العالية للتلميذ الموهوب تجعله يتمتع بدوافع ملحة إلى التساؤل والاستفهام وفحص الأفكار ومناقشتها والاعتراض عليها هذه القدرات قد تعقد من عملية اتخاذ القرار فيظهر على التلميذ الموهوب التردد في اتخاذ القرارات(أحمد بن محمد عسيري، ٢٠٠٦، ٩٧٥).

كما أنهم يعانون من مشاعر الحيرة والتوتر، والقلق والذنب، والانطواء وربما المشاعر الاكتئابية، ويتميز الموهوبون بالنزعة إلى الكمالية والتي تتمثل في: المستويات الشخصية المرتفعة التي يحددها الفرد لذاته ويسعى إلى تحقيقها، والاهتمام الزائد بالأخطاء ورفضها والنظر إليها كمؤشرات على الفشل، والشك في المقدرة على أداء المهام، والميل إلى التنظيم، والإسراف في الاهتمام بالترتيب، والتدقيق الشديد في التفاصيل، ويترتب على ذلك بعض الضغوط التي يتعرض لها الأشخاص الكماليون أو المثاليون نتيجة ما يضعونه من معايير متشددة وتوقعات عالية أو قصوى لأدائهم آثارا سلبية على توافقهم النفسي والاجتماعي، ومفهومهم عن ذواتهم، وتحصيلهم الدراسي، فقد يصبحون نهبا للإحباط عندما يرتكبون بعض الأخطاء وإن كانت بسيطة، وعندما يشعرون أن أداؤهم ليس جيدا بالدرجة التي ينشدونها، أو دون مستوى توقعاتهم المثالية، وقد ينزعون نتيجة قلقهم وخوفهم الشديد من الفشل والإخفاق أو التسويف والمماطلة والتردد وربما إيثار السلامة، والإحجام عن القيام بأية مخاطرة أو مجازفة يمكن أن يترتب على خوضها اهتزاز مفهومهم عن ذواتهم، وصورهم أمام الآخرين. وربما دفعهم ترددهم إلى عدم المقدرة على اتخاذ القرارات الملائمة في وقتها المناسب.

كما يتميز الموهوبون بشكلين من أشكال النمو اللامتزامن هما **اللاتزامن الداخلي واللاتزامن الاجتماعي**، ويقصد باللاتزامن الداخلي اختلاف معدلات النمو في الجوانب العقلية والمعرفية والحركية واللغوية والانفعالية، أما اللاتزامن الاجتماعي فيتمثل في التباعد بين معدل سرعة النمو العقلي للموهوب ومعدل أقرانه داخل غرفة الصف حيث تقدم له مثيرات لا تتناسب وعمره العقلي، ومن ثم فهو يعمل بأقل من طاقاته العقلية الحقيقية بثلاث أو خمس سنوات.

كما يبدو **اللاتزامن الاجتماعي** واضحا في تلك الفجوة بين الاستعدادات العقلية العالية المتميزة لدى الموهوبين من ناحية والتوقعات المحدودة من قبل الأقران وربما الآباء والتي تتمثل في أن يكون سلوكهم مسايرا لأعمارهم الزمنية الصغيرة مما يشكل ضغوطا نفسية على الموهوبين تكرههم على الانصياع للقواعد والتعليمات، ومجاراة المعايير الاجتماعية السائدة، والتضحية بذكائهم وحبهم

للمعرفة والتفكير، وربما تكون سببًا في تأخرهم الدراسي، وقد يشعرون بأن استعداداتهم العقلية الفائقة مصدرا لتعاستهم وشعورهم بالذنب في حياتهم(عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١٣، ١٧٧-١٧٨، Gaesser، 2014، 8-9).

**ثانياً: الضجر الأكاديمي: Academic Boredom**

**المفهوم:**

يُعرف الضجر لغويًا بأنه: الضيق والتَبَرُم، ويقال ضجر المكان: أي ضاق بمن فيه (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٤، ٣٧٧).

ويُعَرّف الضجر اصطلاحيًا بأنه من المشكلات الانفعالية التى تتمثل فى حالة نفسية سلبية تثير الإحساس بالتعب والإنهاك لدى الفرد، وتشعره بالاستثارة المنخفضة، وقد يرجع ذلك لعدم كفاءة المثيرات البيئية والتعرض لفترات طويلة للمواقف الرتيبة المملة (Brien, 2014, 237, 241).

ويمكن تقسيم أنواع الضجر إلى: الضجر الموقفي، الضجر الأكاديمي، الضجر السياسي، الضجر الشخصي، الضجر الانفعالي، الضجر الأخلاقي، الضجر الصامت، والضجر الثائر.

ويعرّف الضجر اصطلاحيًا بأنه: "مشاعر انفعالية سلبية تضفي على الذات حالة من الكدر والكسل والصمت واللاوعي، الذي يجعل الحياة خالية من المعنى والاستمتاع". (تحية محمد عد العال، ٢٠١٢، ٤٣٧).

كما يعرّف بأنه: "الخبرة أو الحالة الانفعالية التى تتضمن مشاعر الأستياء وعدم الرضا" (Alda, et al., 2015, 2).

ويعرفه (Maynihav, et al, 2015, 2) على أنه: " حالة من عدم الرضا والإثارة المنخفضة مصحوبة بضعف الانتباه وفقدان الاهتمام بالنشاط والذي يرجع إلى عدم كفاءة المثيرات البيئية".

وهو مجموعة من الانفعالات السلبية الناتجة عن اعتقادات خاطئة حول ما يتوقعه التلميذ وما هي الأشياء التى تشبع حاجاته وتحقق أهدافه من المناهج الدراسية، أواستخدام استراتيجيات وأنشطة تدريسية لا تتوافق معه، فتجعله يشعر بالرتابة ومرور الوقت ببطء وتفضيل التجنب والهروب من المواقف التعليمية". (آمال إبراهيم الفقى، ٢٠١٦، ٦٣).

وهو "حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها التلميذ بفقدان الاهتمام بالمجال الدراسى وصعوبة التركيز فيه، والرغبة فى الانصراف عنه، وتنشأ هذه الحالة من قيامه بممارسة الأنشطة

الدراسية التى تنقصها الإثارة أو نتيجة للاستمرار فى موقف تعليمى لا يميل له (نهلة فرج علـــى، ٢٠١٦، ٣٧١).

**أسباب الضجر الأكاديمي:**

لقد أرجعت نتائج عديد من الدراسات كدراسة كل من Mann & Robinson, 2009, (Preckel, et al, 2010, Daschmann, et al, 2011) الشعور بالضجر الأكاديمي إلى عدة أسباب رئيسة، منها: افتقار المقررات الدراسية والمهام الأكاديمية للمعنى حيث غمـــوض الهـــدف منها، والانطباع الشخصى الخاطئ عن قيمة الدراسة، وشعور التلميذ بالكراهيـــة تجـــاه المعلـــم، ونقص تدخل أو مشاركة المتعلمين فى العملية التعليمية، والقصور فى استخدام طـــرق التـــدريس الملائمة مع عدم توفير الإمكانات اللازمة لتحقيق الاستفادة الكاملة منها، فضلاً عن زيادة شـــعور التلميذ بصعوبة المهام المطلوبة وعدم ملائمتها لقدراته، فى حين يمكن أيضًـــا إرجـــاع الشـــعور بالضجر الأكاديمى إلى نقص شعور التلميذ وخاصة الموهوب بالتحدي فى البيئة الدراسية؛ حيـــث تكون قدراته غير مدركة وحاجاته غير مشبعة؛ نظرًا لما يقدم له من برامج دراســـية لا تناســـب مستوى التحدى المناسب له، مما يولد عنده وقت كبير من الفـــراغ؛ يدفعـــه للإحســـاس بـــالنفور والكراهية للدراسة.

ويضيف Vogel-Walcutt, et al.(2012, 103) أسباباً أخرى للضجر الأكاديمى من أبرزها اشتراك التلاميذ في الأنشطة والمهام الأكاديمية الاعتيادية والتى تبعـــث علـــى الشـــعور بالرتابة، وتدنى مستوى الدافعية الداخلية للتلاميذ، وكذلك الدافعية لتغيير النشاط أو مغادرة الموقف الدراسى رغبة فى الانخراط فى نشاط مشبع للذات، ومزاولة المهام والواجبات التى ينقصها الدافع والتي يجد فيها التلميذ نوعًا من المشقة والجهد، والشعور بالاضطرار لفعل مهام وواجبات دراسية غير مرغوبة، ونقص الإرشاد والتوجيه، إضافة إلى انخفاض حالة التدفق المتمثلة فـــى ضـــعف مستوى الاندماج والتركيز التام فى المهام والأعمال التى يقوم بها الفرد.

وهذا وتتعدد المواقف الأكاديمية التى يكثر بها إثارة مشاعر الضجر بين التلاميذ وذلك أما داخل القاعات الدراسية فى حالات الاستماع أو القيام ببعض المهام الكتابية، أو فـــى مواقـــف الاستذكار والاستعداد للامتحانات وآدائها. (Tze, et al, 2016, 124).

**ثالثاً: التلاميذ الموهوبون Gifted Pupils:**

عُرفت الموهبة لغويًا بأنها: الهِبة هي استعداد فطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٤، ٦٨٣).

أما عن المفاهيم الاصطلاحية للموهبة فنجد أن مصطفى نوري القمـــش وخليـــل عبـــد

الرحمن المعايطة (٢٠٠٧، ٢٦٨) عرفها بأنها: قدرات عالية تجعل الفرد قادرًا على القيام بأداء عالٍ يظهر في شكل تحصيل مرتفع، أو إمكانات وقدرات في المجالات التالية منفردة أو مجتمعة: قدرات عقلية عامة، قدرات تحصيل محددة، إبداع أو تفكير منتج، قدرة قيادية، فنون بصرية، وأدائية، قدرة نفس حركية.

بينما عرفها عبد الرحمن سيد سليمان وتهاني محمد عثمان (٢٠٠٨، ٣٠) بأنها: امتلاك الفرد استعداد طبيعي أو طاقة فطرية كامنة غير عادية في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني التي تحظى بالتقدير الاجتماعي في مكان وزمان معينين، والتي يمكن أن تؤهل الفرد مستقبلا لتحقيق مستويات أدائية متميزة في أحد ميادين النشاط الإنساني المرتبطة بهذا الاستعداد، وذلك إذا توفرت لديه العوامل الشخصية والدافعية اللازمة، وتهيأت له الظروف البيئية المناسبة.

ويُعرف الموهوبون على أنهم أولئك التلاميذ البارزون الذين يتمتعون بذكاء عال ومواهب خاصة، حيث أن هؤلاء التلاميذ يتميزون بقدرات خاصة سواء أكانت ظاهرة أم كامنة تؤهلهم لإنجاز وأداء متميز في مجال القدرة العقلية العامة، والابتكارية أو الإبداع، والقيادة والمهارات الأكاديمية والفنون البصرية الأدائية، وهم يحتاجون إلى برامج وخدمات تربوية متنوعة تتخطي ما تقدمه المدرسة العادية في برامجها، أو هم أولئك التلاميذ الذين يتميزون بالأداء العقلي المتميز والاستعداد والقدرة على الأداء المتميز في المجالات العقلية والأكاديمية والفنية والإبداعية والقيادية والنفسحركية كما تقيسها اختبارات الذكاء الجمعي والفردي واختبارات الإبداع وتقديرات المعلمين وترشيحات الوالدين وقوائم صفات الموهوب وميوله واهتماماته وأنشطته بالإضافة إلى التحصيل الأكاديمي(زكريا الشربيني، ويسرية صادق،٢٠٠٢، ٥٦، ٦٥).

ورغم كل السمات الإيجابية التي يتسم بها الموهوبين إلا أن هناك جزء من تلك الفئة لديها انخفاض في مستوى التحصيل الأكاديمي أو لديهم ما يسمى بالتفريط التحصيلي، يمكن تعريفهم على أنهم: التلاميذ الذين يتناقض مستوى أدائهم التحصيلي -كما يقاس بالاختبارات التحصيلية- مع مستوى قدراتهم العقلية- كما تقاس باختبارات الذكاء والإبداع المقننة- حيث تكون معدلاتهم التحصيلية أقل من المتوسط أو منخفضة، وذلك كما تعكسه درجاتهم التي يتضمنها التقرير المدرسي الخاص بهم (سمية على عبد الوارث، ٢٠١٠، ٧٧١).

"وهم أولئك التلاميذ الذين يعانون من تناقض واضح بين الإمكانات أو القدرات التي يتمتعون بها ــ كما تقاس باختبارات الذكاء المقننة (وكسلر واستانفورد ــ بينيه) وأدائهم (تحصيلهم) المدرسي ــ كما يقاس باختبارات التحصيل المقننة من مثل اختبار كاليفورنيا للتحصيل، واختبار ستانفورد، حيث تكون معدلاتهم التحصيلية منخفضة أو أقل من المتوسط، وهم

بشكل عام يفشلون في إظهار واستخدام إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة في تحصيلهم الدراسي في مادة دراسية أو أكثر لمدة عام على الأقل، أي لا يعملون بالمستوى الذي تؤهلهم إليه استعداداتهم وقدراتهم العالية" (عبد المطلب أمين القريطي ،٢٠١٣، ٢٦٠).

تتعدد أسباب التفريط التحصيلي لدى الموهوبين منها: أنهم يتعلمون بشكل أسرع من زملائهم، وبشكل مختلف، وكثيرًا ما يوجد هؤلاء التلاميذ في فصول دراسية للعاديين وقد لا يتوافق أسلوب التدريس فيها مع أسلوبهم السريع في التعلم، ومن هنا قد تنبع مشكلة انخفاض التحصيل، لأنهم يشعرون بالملل من بطء عملية التدريس(عادل محمد العدل، ١٩٩٨، ٢٥٠-٢٥١)، وثمة مصدر أخر للصعوبات التي تواجه التلاميذ الموهوبين وهو العزلة عن الأنشطة العامة التي يشترك فيها أقرانه والتي قد تنشأ عندما تكون ميول التلميذ وقدراته مختلفة عن ميول وقدرات زملائه، وتنشأ لدى التلميذ عادات مثل عدم الرغبة في أي النشاط تربوي نظرًا لأن طبيعة هذه الأنشطة التربوية العادية لا تقدم له أي تحديات فيعزف عنها مما يؤدي إلى انخفاض التحصيل لديهم، كما يتعرض التلميذ الموهوب إلى أشكال الرفض والعدوان من جانب الزملاء الذين شعروا بالتهديد بسبب التحصيل والإنجازات الممتازة للتلميذ الموهوب (سهير كامل أحمد، ٢٠٠٧، ٤٠٨-٤٠٩)، كما أن طبيعة التعليم المبني على أساس التجانس العمري للتلاميذ، وغياب مرونة المناهج بحيث لا تركز على الفروق بين التلاميذ تجعل الموهوب في حالة ملل وضيق وصراع (أحمد بن محمد عسيري، ٢٠٠٦، ٩٧٣)، وغالبًا ما ينتمي هؤلاء الأطفال إلى أسر متدنية الأوضاع الاجتماعية ــ الاقتصادية والثقافية، لا تعنى كثيرًا بالتعليم، ومن ثم لا تهتم بالشئون التعليمية لأبنائها ولا تقدر أهمية التحصيل والانجاز المدرسي لهم، كما ينتمون إلى أسر يسودها الصراع بين الوالدين، وعدم التنظيم، والحماية الزائدة للأبناء، والتنافس بين الأشقاء، وأساليب التنشئة التي تتسم إما بالتدليل والتساهل أو بالتسلط والتشدد (عبد المطلب أمين القريطي،٢٠١٣: ٢٦٣)، ولا يعود تدني التحصيل إلى صعوبات تعليمية وإنما ببساطة يرجع سبب تدني التحصيل عندهم في مادة دراسية واحدة أو في بعض المواد الدراسية إلى بعض العوامل الشخصية أو العوامل الخارجية البيئية، فأفراد هذه الفئة يمتلكون قدرات عقلية عالية بالإضافة إلى قدرات الإبداع والسمات الشخصية الإيجابية، إلا أن أداءهم الأكاديمي في بعض المواد الدراسية يكون دون المستوى المتوقع، وقد يكون ضعف أو غياب الدافعية لديهم نحو تعلم مادة أو أكثر أحد الأسباب الرئيسية التي تقف وراء ذلك، وثمة عوامل أخرى قد تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل لدى الموهوبين تتمثل في توظيفهم لعادات دراسية غير مناسبة، وسوء توزيع الوقت بين المذاكرة واللعب أو أية أنشطة أخرى، أو بسبب الرغبة الاجتماعية للموهبة وما يترتب على ذلك من ارتفاع

مستوى القلق عندهم خوفا من الفشل وعدم الحفاظ على مركز التفوق، وهناك أسباب خارجية قد تلعب دوراً بارزاً في تدني التحصيل لديهم من مثل الممارسات التدريسية غير المناسبة والتي تعتمد الحث والتلقين ولا تناسب أنماط التعلم للموهوبين، إضافة إلى أن بعض المعلمين يتجاهلون الموهوبين ولا يوفرون لهم الفرص لإبداء ملاحظاتهم ولا يتيحون الفرص لهم كذلك في المشاركة الصفية، كما قد يتأثر تحصيلهم بأنماط الإدارة السائدة في المدرسة ونمط العلاقات القائمة بين الإدارة والمعلمين وبين المعلمين أنفسهم، وبين المعلمين والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، وكذلك بسبب الوقوع تحت ضغط الأقران( عماد عبد الرحيم الزغول، ٢٠١٥، ٢٠٥-٢٠٦).

**دراسات سابقة**:

**دراسة عادل طنوس وآخرون (٢٠١٢):**

وعنوانها:"السمات الشخصية التي تميز بين الطلبة الموهوبين والعاديين"، هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص المميزة للطلبة الموهوبين عن الطلبة العاديين تبعاً لمتغير الجنس، وذلك على عينة تألفت من (٤٦٢) طالباً من الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، وللتعرف على السمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين، وذلك باستخدام اختبار كاتل PF,16 والذي طوره إلى البيئة الأردنية قراعين (١٩٨٠ )، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الموهوبين يتميزون بمستوى أعلى من الذكاء، واكثر ميلا للسيطرة، والمغامرة، والتجديد عن نظرائهم من الطلبة العاديين الذين أظهروا بأنهم اقل ذكاء ،وخاضعون، وخجولون، وأقل ميلا للتجديد. كذلك فقد تميز الطلبة الموهوبون بالواقعية، والعملية، وعدم التوتر، كما بينت النتائج أن الطلبة الموهوبين يتميزون بأنهم أكثر عصبية، ولديهم عقلية مرنة، وميل أعلى للشك، وأنهم أقل تحفظًا، وأكثر هدوءاً مقارنة بالطلبة العاديين، أما فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عوامل الشخصية التي تميز بين الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات. حيث أشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية كانت أعلى لدى الطالبات الموهوبات في عوامل الشخصية (عقلية مرنة – عنيد)، و(قلق – مطمئن). وهذا يشير إلى أن الإناث الموهوبات يتميزن بأنهن أكثر مرونة، وقلقاً من الذكور الموهوبين. أما عوامل الشخصية الأخرى فيعتبر تميزها قليلاً نسبيا لأن قيم "ف" لم تكن دالة إحصائيا.

**دراسة Bakar & Ishak (2014):**

وعنوانها:" الاكتئاب، والقلق والضغط والتوافق لدى المتعلمين الموهوبين الماليزيين"، هدفت الدراسة إلى تقصي مستوى الاكتئاب والقلق والضغط وأنواع التوافق (النفسي، الاجتماعي، والانفعالي) المستخدمة من قِبَل المتعلمين الموهوبين الماليزيين للمواجهة والذين بلغ عددهم (١١٢)

طالبًا موهوبًا في العمر الزمني (١٦) عامًا، وذلك باستخدام مقاييس القلق والاكتئاب والضغط وجودة الحياة الاجتماعية، وقد توصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى القلق والاكتئاب والضغط لدى عينة الدراسة.

**دراسة Gaesser (2014):**

وعنوانها:" تدخلات تقليل القلق لدى الأطفال والمراهقين الموهوبين"، هدفت الدراسة إلى تقصي مستوى القلق لدى هؤلاء التلاميذ وكذلك تأثير نوعين من التدخلات العلاج المعرفي السلوكي (CBT)، تقنية الحرية الانفعالية (EFT)، على عينة من الأطفال والمراهقين بالفرق الدراسية (٦-١٢)، وذلك باستخدام مقياس القلق (RCMAS-2)، ففي المرحلة الأولى من الدراسة كانت العينة مكونة من (١٥٣) طفلاً، وقد توصلت هذه المرحلة من الدراسة إلى أن النوع الاجتماعي وإدارة المدرسة لهم دور فعال في مستوى القلق لدى الأطفال الموهوبين، أما المرحلة الثانية من الدراسة فقد كانت العينة مكونة من (٦٣) مراهقًا تم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات ( مجموعة ضابطة- مجموعة العلاج المعرفي السلوكي- مجموعة العلاج بتقنية الحرية انفعالية) وقد توصلت هذه المرحلة من الدراسة إلى فعالية تقنية الحرية الانفعالية في خفض القلق لدى التلاميذ الموهوبين بالمقارنة بالعلاج المعرفي السلوكي.

**دراسة Voglaar, et al. (2017):**

وعنوانها:" القياس الدينامي لحالة القلق لدى الأطفال الموهوبين والعاديين"، هدفت الدراسة إلى تقصي الفروق بين الأطفال الموهوبين والعاديين في حالة القلق وذلك لدى عينة مكونة من (١١٣) طفلاً في العمر الزمني (٧-٨) سنوات باستخدام مقياس رافن للذكاء ومقياس حالة القلق لدى الأطفال (CTAS)، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في حالة القلق لدى الأطفال الموهوبين والعاديين.

**دراسة Bakaeva & Valuiskaya (2019):**

وعنوانها:" مظاهر القلق المدرسي لدى المراهقين الموهوبين عقليًا بالمرحلة المتوسطة"، هدفت الدراسة إلى بحث خصائص القلق الشخصي والموقفي والقلق العام داخل المدرسة لدى المراهقين الموهوبين عقليًا مع قياس مدى الإختلاف بينهم وبين أقرانهم متوسطي الذكاء، وذلك لدى عينة مكونة من (١٢٠) طالبًا بالعمر الزمني (١٤-١٧) عامًا قسمت إلى مجموعتين الأولى مجموعة الموهوبين ذوي الذكاء المرتفع، والمجموعة الثانية: الطلاب العاديين ذوي الذكاء المتوسط، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين في قياس مستوى القلق الشخصي والقلق الموقفي والقلق العام لصالح مجموعة الموهوبين.

**تعقيب**:

١- لم تتوافر في حدود علم الباحثة دراسة عربية تناولت مفهومي قلق الموهبة والضجر الأكاديمي بالبحث والتقصي لدى الموهوبين، أيضًا هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت الفروق في هذه المتغيرات تبعًا للنوع الاجتماعي (ذكور/إناث) ومستوى التحصيل (مرتفع/ منخفض)، ولذلك استهدف البحث الحالي تناول هذه المشكلة بالدراسة.

٢- أغلبية الدراسات التي تناولت قلق الموهبة بالدراسة استندت إلى مقياس القلق النفسي العام سواء للأطفال أو المراهقين، ولم تتوافر مقياس مخصص لقياس قلق الموهبة لدى الموهوبين – في حدود علم الباحثة – سوى مقياس قلق الموهبة إعداد: محمد جعفر جمل الليل (٢٠١٧) ولهذا فقد استخدمته الباحثة في البحث الحالي، بعد تطويره لمواقف سلوكية.

٣- أغلبية الدراسات التي تناولت الضجر الأكاديمي بالدراسة أعدت مقاييس للضجر الأكاديمي لدى المراهقين العاديين في صورة عبارات تقرير ذاتي، ولم يتوافر مقياس مخصص لقياس الضجر الأكاديمي لدى الموهوبين – في حدود علم الباحثة – ولهذا فقد قامت الباحثة في البحث الحالي بإعداده في صورة مواقف سلوكية.

**فروض البحث**:

١. مستوى قلق الموهبة لدى كل من الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية أعلى من المتوسط.

٢. مستوى الضجر الأكاديمي لدى الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية أعلى من المتوسط.

٣. يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين درجات قلق الموهبة والضجر الأكاديمي لدى الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية.

٤. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية على مقياس قلق الموهبة تبعًا لاختلاف النوع الاجتماعي (ذكور / إناث)، والتحصيل الأكاديمي(مرتفع/منخفض)، والتفاعل بينها.

٥. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية على مقياس الضجر الأكاديمي تبعًا لاختلاف النوع الاجتماعي (ذكور / إناث)، والتحصيل الأكاديمي(مرتفع/منخفض)، والتفاعل بينه

**إجراءات البحث**:

**أولاً: منهج البحث ومتغيراته**:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك لأنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي، ليوضح مدي ارتباط كل من قلق الموهبة والضجر الأكاديمي ومستوى كلا منهما لدى الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية، مع دراسة الفروق في هذه المتغيرات تبعًا للنوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، ومستوى التحصيل(مرتفع/منخفض) لدى عينة البحث.

**ثانياً: مجتمع البحث**:

اشتمل المجتمع الأصلي لعينة البحث الحالي على عدد (٢٥١) تلميذًا وتلميذةً من التلاميذ الموهوبين بالصفين الأول والثاني الإعدادي بإدارة المنتزة التعليمية بمحافظة الإسكندرية.

**ثالثًا: المشاركون**:

**١-عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات:**

تكونت من (١٢٠) تلميذًا وتلميذةً من فئة الموهوبين بالصف الأول والثاني الإعدادي، تراوحت أعمارهم بين (١٢- ١٤) عامًا بمتوسط حسابي قدره (١٣.١)، وانحراف معياري (±٠.٧٧)، من بعض المدارس الإعدادية الحكومية بإدارة المنتزة التعليمية بمحافظة الإسكندرية، وذلك بهدف التعرف على مدى ملائمة أدوات البحث للعينة الأساسية، والتأكد من صلاحيتها للقياس، وتحديد الخصائص السيكومترية لها.

**٢- العينة الأساسية:**

تكونت من (١٢٢) تلميذًا وتلميذةً من التلاميذ الموهوبين بالصفين الأول والثاني الإعدادي، تراوحت أعمارهم بين (١٢- ١٤) عامًا بمتوسط حسابي قدره (١٣.٢٤)، وانحراف معياري (± ٠.٧٣)، مقسمين إلى مجموعتين هما: المجموعة الأولى التلاميذ الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع وبلغ عددها (٦٥) تلميذًا وتلميذة بواقع (٣٨) تلميذًا، و (٢٧) تلميذةً، أما المجموعة الثانية فاشتملت على التلاميذ الموهوبين ذوي التحصيل المنخفض وبلغ عددهم(٥٧) تلميذًا وتلميذة بواقع (٢٩) تلميذًا، و(٢٨) تلميذةً، من المدارس الإعدادية الحكومية بإدارة المنتزة التعليمية بمحافظة الإسكندرية، وقد تم اشتقاق العينة من المجتمع الأصلي طبقًا للخطوات التالية:

أ- ترشيحات معلمي اللغة العربية والتربية الفنية والموسيقية والرياضية والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، وسجلات التلاميذ المدرسية، وقد بلغت العينة المرشحة في هذه المرحلة (٢٥١) تلميذًا وتلميذةً.

ب- تطبيق قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين اعداد/ محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣)

بحيث تم استبعاد الحاصلين على أقل من (٣٦٠) درجةً، فأصبحت العينة مكونة من (٢٤٩) تلميذًا وتلميذةً.

ج- تطبيق مصفوفة رافن المتتابعة الملونة للذكاء إعداد: رافن، وتقنين: عماد أحمد حسن (٢٠١٦)، بحيث تم استبعاد الحاصلين على أقل من (٩٥) درجة مئينية أي ما يعادل نسبة ذكاء (١٣٠) درجة، وبالتالي أصبحت العينة مكونة من (٢٤٦) تلميذًا وتلميذةً.

د-تطبيق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (نموذج أ) إعداد/ أ. بول تورانس، ترجمة/ عبد الله محمود سليمان، وفؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٧٨)، حيث تم استبعاد العينة الحاصلة على درجات منخفضة في التفكير الابتكاري، وعليه أصبحت العينة (٢٤٤) تلميذًا وتلميذةً.

ه-تطبيق قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة إعداد/ عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥)، بحيث تم استبعاد التلاميذ الذين لم يحصلوا على (٤) درجات على الأقل في نوع أو أكثر من الذكاءات المتعددة وهي الذكاء (اللغوي، المنطقي، الرياضي، الموسيقي، المكاني، الجسمي)، أو درجة واحدة على الأقل في الذكاء الشخصي والبين شخصي، وبالتالي أصبح عدد العينة (٢٤٢) تلميذًا وتلميذةً لتمثل المشاركون في البحث، ثم تم فصل (١٢٠) تلميذًا وتلميذةً للتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات، فأصبحت العينة الأساسية للبحث مكونة من (١٢٢) تلميذًا وتلميذةً.

و-وبالاستناد إلى المجموع الكلي لدرجات هؤلاء التلاميذ في العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩)، تم تقسيم العينة الأساسية إلى مجموعتين: تمثلت المجموعة الأولى في التلاميذ الحاصلين على أعلى مجموع كلي وهم التلاميذ الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع، أما المجموعة الثانية فاشتملت على التلاميذ الحاصلين على أقل مجموع كلي وهم التلاميذ الموهوبين ذوي التحصيل المنخفض.

**رابعًا: أدوات البحث:**

١. قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين إعداد: محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣).
٢. اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة إعداد: رافن، وتقنين: عماد أحمد حسن (٢٠١٦).
٣. اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (نموذج أ) إعداد/ أ. بول تورانس، ترجمة/ عبد الله محمود سليمان، وفؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٧٨).
٤. قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة إعداد/ عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥).
٥. مقياس قلق الموهبة لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية إعداد: محمد جعفر جمل الليل (٢٠١٧) وتطوير الباحثة.

٦. مقياس الضجر الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية إعداد: الباحثة.

**وفيما يلي وصف لهذه الأدوات:**

**١- قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين:** إعداد/ محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣)

قام بإعداد هذه القائمة محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣)، والتي تساعد في الكشف عن التلاميذ الموهوبين من خلال المحيطين بالفرد المفحوص؛ سواء أكانوا معلمين، أم أخصائيين نفسيين، وأولياء أمور.

**هدف القائمة:**

هو الكشف عن التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية، من خلال قياس درجة توفر السمات السلوكية المميزة للموهوبين في الأفراد المفحوصين.

**وصف القائمة:**

تتكون هذه القائمة من (١٨٠) مفردة، موزعة على (١٨) بعدًا، هي الدافعية، والاستدلال، والأصالة، والمثابرة، والمرونة، وحب الاستطلاع، والطلاقة الفكرية، والملاحظة، والمبادرة، والمغامرة، والنقد، والاتصال، والقيادة، والتعلم، والمسئولية، والثقة بالنفس، والتوافق، وتحمل الغموض، وتملأ هذه القائمة من قبل المعلم، أو المحيطين بالفرد من أخصائيين نفسيين، وآباء؛ وذلك لتحديد الدرجة التي تتوافر بها تلك السمات لدى المفحوصين للكشف عما إذا كانوا موهوبين أم لا.

**الخصائص السيكومترية للقائمة:**

**أولًا: صدق القائمة:**

قام معد القائمة بحساب معاملات الارتباط بين درجات المتعلمين في مختلف مراحل التعليم في هذه القائمة، وتقديرات المحكمين من الخبراء في تقييم درجات الأعمال الابتكارية لهؤلاء المتعلمين، وبلغت قيم معاملات الارتباط (٠.٤٨ ــ ٠.٥٦ ــ ٠.٥٩ ــ ٠.٧١) على الترتيب لكل من المرحلة الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، والجامعية، وهى جميعًا دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، حيث طلب من المحكمين إعطاء تقديراتهم لقدرات هؤلاء التلاميذ على مقياس مكون من (١٠٠) درجة في التفكير الابتكاري، ويُعد التلميذ الأعلى قدرة في التفكير الابتكاري هو ذلك التلميذ الذى لديه عدد كبير من الأفكار الأصيلة المتصلة بالرسم، والموسيقى، والأنشطة المدرسية المختلفة، أما الصدق الظاهري للقائمة؛ فقد عُرض القائمة على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس، والقياس النفسي، واتضح وجود اتفاق تام بين المحكمين على أن بنود القائمة تقيس سمات الموهوبين.

**وفي البحث الحالي** قامت الباحثة بالتحقق من صدق القائمة بطريقة صدق التكوين الفرضي (التقاربي) من خلال حساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد القائمة بعضها البعض وبين كل بُعد والدرجة الكلية للقائمة، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط ما بين (٠.٧١- ٠.٧٨)، وهي قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على صدق التكوين الفرضي للقائمة.

**ثانيًا: الاتساق الداخلي للقائمة:**

قامت الباحثة في البحث الحالي بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه المفردة، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط ما بين (٠.٧١٥- ٠.٧٨٣)، وهي قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود علاقة قوية بين المفردة والبُعد الذي تنتمي إليه، ويعد مؤشراً علي الاتساق الداخلي لكل بُعد، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للقائمة، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط ما بين (٠.٧- ٠.٧٧٨)، وهي قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود علاقة قوية بين المفردات والدرجة الكلية للقائمة ، ويعد مؤشراً علي اتساق القائمة ككُل .

**ثالثًا: ثبات القائمة:**

قامت الباحثة بحساب ثبات القائمة بطريقة معامل ألفا كرونباخ فتراوحت للأبعاد ما بين (٠.٧٢٨- ٠.٨١٧) وللقائمة ككل (٠.٨١)، وهي معاملات ثبات مرتفعة.

**تقدير الدرجات على القائمة:**

يطلب من الفرد اختيار استجابة من بين ثلاث استجابات مطروحة عليه؛ وفقًا لتقديره لتوافر تلك السمة لدي التلميذ، وذلك بوضع علامة (×) أمام العبارة، وأسفل الاختيار المناسب بالاستجابات الثلاث التالية (غالبًا ــ أحيانًا ــ نادرًا).

وبناءًا على تصحيح القائمة يمكن تحديد الدرجة التي تتوافر بها تلك السمات لدى الموهوبين حيث تتدرج الدرجات كالآتي (٣، ٢، ١)، فتكون أقل درجة هي (١٨٠)، وأعلى درجة هي (٥٤٠).

**٢- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة:**

إعداد/ رافن تعديل وتقنين/ عماد أحمد حسن (٢٠١٦)

**وصف الاختبار:**

أعد الاختبار Raven، وقد أعاد تعديله وتقنينه عماد أحمد حسن على (٢٠١٦)، بالإضافة إلى أنه استخدم في العديد من الدراسات والأبحاث في البيئة العربية، ويعد هذا الاختبار من الاختبارات غير اللفظية المتحررة من قيود (أثر) الثقافة لقياس الذكاء فهو مجرد مجموعة من الرسوم الزخرفية (التصميمات)، ويتكون من ثلاثة أقسام متدرجة الصعوبة هي (أ، أب، ب) ويشمل كل قسم (١٢) بندًا ويشمل الاختبار (٣٦) مصفوفة أو تصميم، أحد أجزائه ناقصًا وعلى الفرد أن يختار الجزء الناقص من بين (٦) بدائل معطاه.

**الخصائص السيكومترية للاختبار:**

**أولاً: صدق الاختبار:**

استخدم في حساب صدق الاختبار في صورته الأصلية عدة أساليب منها: الصدق العاملي، الصدق التنبؤي، والصدق التلازمي، وذلك بحساب معامل ارتباط مع كل من مقياس ستانفورد بينيه ومقياس وكسلر واختبار رسم الرجل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٣٢ ، ٠.٨٦) وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١، بينما قام عبد الفتاح القرشي، (١٩٨٧) بتقنين الاختبار على عينة من الأطفال الكويتيين، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الاختبار وبعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر ومتاهات بورتيوس، ولوحة سيجان ما بين (٠.٢٢ – ٠.٤٥) كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس وتراوحت بين (٠.٤٦ – ٠.٧١)، وحساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس والدرجة الكلية وتراوحت بين (٠.٧٥ –٠.٩١) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) .

بينما قام عماد أحمد حسن (٢٠١٦) بتقنين الاختبار على عينة من الأفراد المصريين في الفئات العمرية المختلفة (٥.٥– ٦٨.٤) عامًا، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الاختبار وبعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر ومتاهات بورتيوس، ولوحة سيجان ما بين (٠.٢٨ – ٠.٥٢) كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس وتراوحت بين (٠.٤٥ – ٠.٧٣)، وحساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس والدرجة الكلية وتراوحت بين (٠.٨٧ – ٠.٩٣) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

**وفي البحث الحالي** قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاختبار بطريقة صدق المحك (الصدق التلازمي) باستخدام اختبار ذكاء الأطفال الجزء اللفظي إعداد: إجلال سري (١٩٨٨) كمحك خارجي، وذلك على عينة قوامها (١٢٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الموهوبين بالصف الأول والثاني الإعدادي، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠.٧٨٩)، وهي قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على صدق الاختبار.

**ثانيًا: الاتساق الداخلي للاختبار:**

قامت الباحثة في البحث الحالي بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٧١٢- ٠.٧٨٨)، وهي قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود علاقة قوية بين المفردات والدرجة الكلية للاختبار، ويعد مؤشراً علي اتساق الاختبار ككُل.

**ثالثًا: ثبات الاختبار:**

قام عماد أحمد حسن (٢٠١٦) بحساب ثبات الاختبار على العينات المصرية باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون، وقد بلغت قيمتها (٠.٨٥)، وهي قيمة مقبولة للثبات، **وفي البحث الحالي** قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار ككل بطريقة معامل ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمته (٠.٨٣٢)، وهو معامل ثبات مقبول للاختبار.

**تقدير الدرجات على الاختبار:**

على الفرد أن يختار الجزء الناقص من التصميم من بين (٦) بدائل معطاه، لا يوجد سوى بديل واحد صحيح، ويعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفرًا للإجابة الخاطئة، والدرجة الكلية للاختبار هي (٣٦) درجة.

**٣- اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (نموذج أ):**

**إعداد/ أ.بول تورانس ترجمة/ عبد الله محمود سليمان، وفؤاد عبد اللطيف أبو حطب(١٩٧٨)**

**وصف الاختبار:**

يتكون النموذج (أ) لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري من جزئين رئيسيين (التفكير الابتكاري باستخدام الصور، التفكير الابتكاري باستخدام الكلمات)

**الخصائص السيكومترية للاختبار:**

**أولا: صدق الاختبار:**

قام تورانس بحساب الصدق التلازمي بين الاختبار والاختبارات السوسيومترية للزملاء، وكانت هذه العلاقة دالة احصائيًا، كما قام بحساب الصدق التنبؤي وقد وجد أن مقياس الأصالة اللفظية قد ميز بين الأكثر أصالة والأقل أصالة، كما أن مؤشرات السلوك المبتكر ارتبطت مع درجة الأصالة بمعامل (٠.٦٢)، وبمعامل (٠.٥٧) مع الدرجة الكلية للابتكار.

بينما قامت الباحثة في **البحث الحالي** بحساب صدق الاختبار عن طريق صدق المحك (الصدق التلازمي)، حيث تم التأكد من صدق الصورة (أ) لاختبار تورانس عن طريق اختبار تورانس

للتفكير الابتكاري الصورة (ب)، وحساب معامل الارتباط بين الصورتين (أ)، (ب)، ويوضحها جدول (١).

**جدول (١)**

**معاملات الارتباط بين الصورتين (أ)، (ب) لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري حيث ن= (١٢٠)**

| أبعاد الاختبار | معامل الارتباط |
|---|---|
| الطلاقة | ٠.٧٨٩ |
| المرونة | ٠.٧٧٨ |
| الأصالة | ٠.٧٩١ |
| التفاصيل | ٠.٧٧٩ |

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٢٢٨، وعند (٠.٠٥) =٠.١٧٤

يتضح من جدول (١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الصورة (أ)، والصورة (ب) قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق الاختبار.

**ثانيًا: الاتساق الداخلي للاختبار:**

قامت الباحثة في البحث الحالي بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط ما بين (٠.٧١٨- ٠.٧٦٩)، وهي قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود علاقة قوية بين البُعد والدرجة الكلية للاختبار، ويعد مؤشراً علي اتساق الاختبار ككُل.

**ثالثا: ثبات الاختبار:**

قام تورانس بحساب تثابت التصحيح ولم يجد فروقًا ذات دلالة احصائيًا بين متوسطات معاملات الارتباط بين المصحح نفسه وبين المصححين الآخرين، كما قام بحساب الثبات بإعادة الاختبار، وقد وجد أن معاملات الثبات كانت (٠.٩٣، ٠.٨٤، ٠.٨٨) للطلاقة اللفظية، والمرونة اللفظية، والأصالة اللفظية على التوالي، و (٠.٧١، ٠.٧٣، ٠.٨٥، ٠.٨٣) للطلاقة الشكلية، وللمرونة الشكلية، وللأصالة الشكلية، وللتفاصيل الشكلية على التوالي.

بينما قامت الباحثة في البحث الحالي بحساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة التطبيق على عينة مكونة من (١٢٠) تلميذًا موهوبًا من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالصفوف (الأول–الثاني)، وحساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني وإيجاد معامل الثبات إعادة التطبيق، ويوضحه جدول (٢).

**جدول (٢)**

**معاملات ثبات إعادة التطبيق لأبعاد اختبار تورانس للتفكير الابتكاري حيث ن= (١٢٠)**

| أبعاد الاختبار | معامل الارتباط | معامل الثبات |
|---|---|---|
| الطلاقة | ٠.٧٠٨ | ٠.٨٢٩ |
| المرونة | ٠.٦٦٧ | ٠.٨٠٠ |
| الأصالة | ٠.٦٨٥ | ٠.٨١٣ |
| التفاصيل | ٠.٦٩٤ | ٠.٨١٩ |

يتضح من جدول (٢) ارتفاع قيم معاملات الثبات لأبعاد اختبار تورانس للتفكير الابتكاري.

**٤- قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة:** (إعداد/ عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٥)

**هدفت القائمة:**

هدفت القائمة إلى التعرف على الأفراد الموهوبين في أي جانب من الجوانب السبعة التي تمثلها نظرية الذكاءات المتعددة التي أعدها هوارد جاردنر، كذلك فإن هذه القائمة تزودنا بمعلومات مرجعية المعيار أو المحك يمكن أن تسهم في تشخيص الأطفال الموهوبين، وتحديدهم.

**وصف القائمة:**

أعدت هذه القائمة في ضوء نظرية جاردنر عن الذكاءات المتعددة؛ للتعرف من خلالها على مختلف الأفراد وفق ما يتمتعون به من ذكاءات، أو مواهب مختلفة، وتتألف هذه القائمة من (٣٠) مفردة تتوزع على سبعة أنماط من الذكاءات أو المواهب؛ هي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الموسيقى، والذكاء المكاني، والذكاء الجسمي- حركي، ويمثل كل منها خمس عبارات في القائمة، ثم الذكاء الشخصي أو الذاتي وتمثله عبارتان، وأخيرًا الذكاء الاجتماعي أو بين الشخصي وتمثله ثلاث عبارات، وعلى الفرد أن يضع علامة (صح) أمام العبارة في تلك الخانة التي يرى أنها تتفق معه، وعلى ما يصدر منه من سلوكيات في المواقف المختلفة، ومع مختلف الأشخاص، ويحصل بالتالي على درجة واحدة على كل عبارة تنطبق عليه، ومن المعروف أن ليس هناك عبارة صحيحة وأخرى خاطئة؛ لكن المهم أن تنطبق العبارة على الفرد.

**الخصائص السيكومترية للقائمة:**

قام معد القائمة باستخدام العديد من الأساليب للتحقق من صدق هذا المقياس مثل صدق المحتوى، وطبق على عينة قوامها ١٠٥١ فردًا، وكانت قيم (ر) الدالة على ارتباط البنود بالدرجة

الكلية للبعد دالة احصائيًا ،وأوضحت نتائج صدق المحك أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق عالية، حيث أوضحت معاملات الصدق التلازمي، التي تم التوصل إليها باستخدام قائمة الموهبة التي أعدتها سالي ريس (١٩٩٣) Reis أنها كانت معاملات عالية، كما وجدت ارتباطات موجبة دالة وتراوحت قيمة (ر) بين (٠.٤٩ – ٠.٩١) ، أما الثبات فتم التأكد منه عن طريق إعادة التطبيق على عينة من التلاميذ الموهوبين قوامها (١٣٥) تلميّذا، ووجد أن المقياس يتمتع بقدر معقول من الثبات، حيث أن معاملات الثبات دالة عند (٠.٠١).

وفي **البحث الحالي** قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للقائمة كما يلي:

**أولاً: صدق القائمة:**

تم حساب صدق التكوين الفرضي (التقاربي) من خلال حساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد القائمة بعضها البعض وبين كل بُعد والدرجة الكلية للقائمة، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط ما بين (٠.٧٢٢– ٠.٧٧٦)، وهي قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على صدق التكوين الفرضي للقائمة.

**ثانيًا: الاتساق الداخلي للقائمة:**

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط ما بين (٠.٧٠٢– ٠.٧٨٧)، وهي قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود علاقة قوية بين المفردة والبُعد الذي تنتمي إليه، ويعد مؤشراً علي الاتساق الداخلي لكل بُعد، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للقائمة، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط ما بين (٠.٧٠٩– ٠.٧٥٨)، وهي قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود علاقة قوية بين المفردات والدرجة الكلية للقائمة، ويعد مؤشراً علي اتساق القائمة ككُل.

**ثالثًا: ثبات القائمة:**

تم حساب ثبات القائمة بطريقة معامل ألفا كرونباخ فتراوحت للأبعاد ما بين (٠.٧٣١– ٠.٧٩٩) وللقائمة ككل (٠.٨٢٤)، وهي معاملات ثبات مرتفعة.

**تقدير درجات على القائمة:**

من المعروف أن هذه القائمة تضم سبعة أنماط من الذكاءات أو المواهب: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الموسيقى، والذكاء المكاني، والذكاء الجسمي– حركي، ويمثل كل منها خمس عبارات في القائمة، أما الذكاء الذاتي أو الشخصي فتمثله عبارتان في القائمة، بينما مجد أن الذكاء الاجتماعي أو بين الشخصي تمثل ثلاث عبارات، ويوجد اختياران أمام كل عبارة

هما (نعم ــ لا) تحصل بالتالي على الدرجتين (١ ــ صفر) على التوالي، وبذلك تتراوح درجات كل نمط من الأنماط الخمسة الأولي للذكاء، والمواهب بين (صفر، ٥)، وبعد حصول الفرد في أي منها على أربع درجات دليلاً قويًا على تمتعه بهذا النمط من الموهبة، أو ذاك، علمًا بأنه يمكن أن يتمتع بأكثر من نمط واحد للموهبة في ذات الوقت، أما النمط السادس أو الشخصي فتتراوح درجاته ما بين (صفر– ٢)؛ نظرًا لأنه لا يضم سوى عبارتين فقط، بينما يضم النمط السابع وهو الذكاء الاجتماعي أو بين الشخصي ثلاث عبارات، ومن ثم تتراوح درجات بين (صفر– ٣)، ويعد حصول الفرد على درجة واحدة على الأقل دليلاً على تمتعه بهذا النمط أو ذاك من الموهبة، ويمكن أن نوضح توزيع مفردات القائمة من خلال الجدول (٣):

**جدول (٣) توزيع المفردات على أبعاد القائمة**

| نمط الذكاء والموهبة | العبارات |
|---|---|
| الذكاء اللغوي | ٧، ٨، ١٤، ١٨، ٢٥ |
| الذكاء المنطقي الرياضي | ٤، ٥، ١٢، ١٦، ٢١ |
| الذكاء الموسيقى | ٢، ٣، ١٠، ٢٠، ٢٣ |
| الذكاء المكاني | ١، ٩، ١١، ١٩، ٢٢ |
| الذكاء الجسمي الحركي | ٦، ١٣، ١٥، ١٧، ٢٤ |
| الذكاء الذاتي (الشخصي) | ٢٦، ٢٨ |
| الذكاء الاجتماعي (بين الشخصي) | ٢٧، ٢٩، ٣٠ |

**٥– مقياس قلق الموهبة: إعداد: محمد جعفر جمل الليل (٢٠١٧)، وتطوير الباحثة.**

**الهدف من المقياس:**

يهدف المقياس إلى قياس قلق الموهبة (قلق الاختلاف عن الآخرين، الارتباك من سرعة النمو، الخوف من تدني التحصيل الأكاديمي، التوتر من تعدد المواهب، التوتر من الكمالية، الانزعاج من هاجس التفوق) لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية.

**وصف المقياس:**

المقياس في صورته من إعداد: محمد جعفر جمل الليل (٢٠١٧) من نوع التقرير الذاتي وهو يتكون من (٣٥) مفردة تقيس (٦) أبعاد وهي: (قلق الاختلاف عن الآخرين، الارتباك من سرعة النمو، الخوف من تدني التحصيل الأكاديمي، التوتر من تعدد المواهب، التوتر من الكمالية، الانزعاج من هاجس التفوق)، بواقع (٥–٦) مفردات لكل بُعد، يتم الإجابة عليها وفق مقياس ثلاثي من (قليلًا=١، أحيانًا=٢، كثيرًا=٣)، يحدد الفرد درجة انطباق المفردة عليه من عدمه، ثم قامت الباحثة في البحث الحالي بتطوير المقياس وتحويل المفردات لمواقف سلوكية لكل موقف ثلاثة بدائل.

**الخصائص السيكومترية للمقياس:**

قامت الباحثة في البحث الحالي بتطوير المقياس وتحويل المفردات لمواقف سلوكية لكل موقف ثلاثة بدائل، ثم عرضته بعد ذلك على عدد من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، للتأكد من إن هذا المقياس بصورته المعدلة قد أعد بشكل جيد، وقد استفادت الباحثة بشكل كبير من تعديلاتهم في صياغة بعض المواقف والبدائل التابعة لها.

أ- ثم تمّ إعادة التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على البيئة المصرية من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (١٢٠) تلميذًا موهوبًا من تلاميذ بالصفوف (الأول-الثاني) الإعدادي، **وهذا ما سوف يرد بالخطوات التالية:**

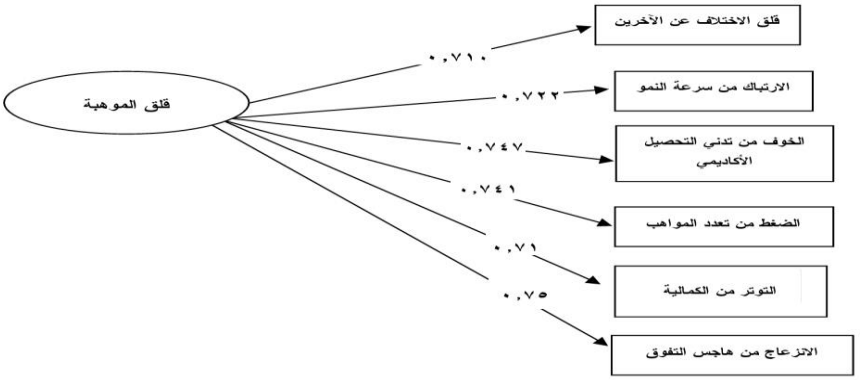
**أولاً: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:**

**١- صدق المحتوى:**

تم عرض المقياس على (٦) ستة محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، لمراجعة صياغة المواقف والبدائل وانتمائها لكل بُعد من أبعاد المقياس، وقد أجروا بعض التعديلات على الصياغة اللغوية في بعض المواقف، وقد أجريت التعديلات بناءًا على إجماع أربعة محكمين أو أكثر على التعديل الواحد، كما تم تعديل بدائل الإجابة على الموقف، وذلك وفقًا لآراء السادة المحكمين، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على مواقف المقياس بين (٦٥ %- ١٠٠ %)، وتراوحت قيم معاملات صدق "لوش" للمواقف (٠.٦٥- ١).

**٢- الصدق العاملي (بالتحليل العاملي التوكيدي):**

قامت الباحثة بالتحقق من الصدق العاملي لمقياس قلق الموهبة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي وذلك لوصف المدى الأفضل الذي يمكن أن تخدمه المؤشرات المشاهدة كأداة قياس للمتغيرات الكامنة، فهو يتحقق من ثبات وصدق المؤشرات المشاهدة أو المتغيرات المشاهدة أو المتغيرات المقاسة، ويقترح التحليل العاملي التوكيدي غالباً الطرق التي يمكن بها تحسين القياسات المشاهدة إن وجدت، كما تم التحقق من صدق البناء الكامن (التحتي) لمقياس قلق الموهبة عن طريق نموذج العامل الكامن الواحد لدى عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (ن=١٢٠) تلميذًا موهوبًا من تلاميذ بالصفوف (الأول-الثاني) الإعدادي، وذلك للتحقق من كون العوامل تتشبع على عامل كامن واحد باستخدام برنامج ليزرال ٨.٨ (Lisrel 8.8) ويوضح الشكل (١) وجدولي (٤، ٥) نتائج التحليل.




**شكل (١): نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس قلق الموهبة**

يتضح من شكل (١) أن جميع التشبعات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، حيث تراوحت قيم "ت" للتشبعات ما بين (٠,٧١٠ – ٠,٧٥١)، كما تشير مؤشرات حسن المطابقة في الجدول (٤) للنموذج الذي يوضحه الشكل (١) إلى وجود تطابق حيث بلغت قيمة كا$^2$(٠,٥٥٩) وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العامل الكامن) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، كما كانت قيمة مؤشر حسن المطابقة RMSEA أقل من (٠.٠٥)، وقيم مؤشرات حسن المطابقة AGFI, RFI, CFI, NFIأكبر من (٠.٩).

**جدول (٤) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الواحد لمقياس قلق الموهبة**

| | المؤشر | قيمته | المدى المثالي |
|---|---|---|---|
| ١ | الاختبار الإحصائي كا$^2$<br>درجات الحرية<br>مستوى دلالة كا$^2$ | ٠.٥٥٩<br>١<br>٠.٧٦٤ | أن تكون قيمة كا$^2$ غير دالة إحصائيا |
| ٢ | مؤشر حسن المطابقة GFI | ٠.٧٤١ | (صفر) إلى (١) |
| ٣ | مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI | ٠.٨٩٩ | (صفر) إلى (١) |
| ٤ | جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA | ٠.٠٠٠ | ٠.٠٥ فأقل |
| ٥ | مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI<br>مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع | ٠.١٠٨<br>٠.١١٣ | أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع |
| ٦ | مؤشر المطابقة المعياري NFI | ٠.٨٦٥ | (صفر) إلى (١) |
| ٧ | مؤشر المطابقة المقارن CFI | ١,٠٠٠ | (صفر) إلى (١) |
| ٨ | مؤشر المطابقة النسبي RFI | ٠.٨٧٤ | (صفر) إلى (١) |

**جدول (٥) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمتغيرين مشاهدة على مقياس قلق الموهبة (نموذج العامل الكامن الواحد)**

| المتغير المشاهد | التشبع بالعامل الكامن الواحد | الخطأ المعياري لتقدير التشبع | قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية | معامل الثبات $R^2$ |
|---|---|---|---|---|
| قلق الاختلاف عن الآخرين | ٠.٧١٠ | ٠.٠٥٦٣ | ١٢.٦١١** | ٠,٥٠٤ |
| الارتباك من سرعة النمو | ٠.٧٢٢ | ٠.٠٥٩٤ | ١٢.١٥٥** | ٠.٥٢١ |
| الخوف من تدني التحصيل الأكاديمي | ٠.٧٤٧ | ٠.٠٦١٣ | ١٢.١٨٦** | ٠.٥٥٨ |
| الضغط من تعدد المواهب | ٠.٧٤١ | ٠.٠٥٨٢ | ١٢.٧٣٢** | ٠.٥٤٩ |
| التوتر من الكمالية | ٠.٧١٨ | ٠.٠٦٤٥ | ١١.١٣٢** | ٠.٥١٦ |
| الانزعاج من هاجس التفوق | ٠.٧٥١ | ٠.٠٦١٢ | ١٢.٢٧١** | ٠.٥٦٤ |

مستوى دلالة "ت" عند (٠,٠١) =٢,٦١٧، وعند (٠,٠٥) = ١,٩٨

يتضح من نتائج جدول (٥) أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة وأن معاملات الصدق (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ومن هنا يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن المتغيرات المشاهدة تنتظم حول عامل كامن واحد ينتظم حوله الستة عوامل.

**٣- صدق التكوين الفرضي (التقاربي):**

تم التأكد من صدق المقياس بحساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس بعضها البعض وبين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه الجدول (٦).

**جدول (٦) معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس قلق الموهبة بعضها البعض، وبين كل منها والدرجة الكلية، حيث ن= (١٢٠)**

| | قلق الاختلاف عن الآخرين | الارتباك من سرعة النمو | الخوف من تدني التحصيل الأكاديمي | الضغط من تعدد المواهب | التوتر من الكمالية | الانزعاج من هاجس التفوق | الدرجة الكلية لقلق الموهبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| قلق الاختلاف عن الآخرين | ـــــ | | | | | | |
| الارتباك من سرعة النمو | ٠.٥٨٦ | ـــــ | | | | | |
| الخوف من تدني التحصيل الأكاديمي | ٠.٧٦٢ | ٠.٧٤١ | ـــــ | | | | |
| الضغط من تعدد المواهب | ٠.٧٨١ | ٠.٧٨٦ | ٠.٧٢٦ | ـــــ | | | |
| التوتر من الكمالية | ٠.٧٧١ | ٠.٥٩٨ | ٠.٦٩٩ | ٠.٧١٤ | ـــــ | | |
| الانزعاج من هاجس التفوق | ٠.٧٢٩ | ٠.٦٥٨ | ٠.٧٠٦ | ٠.٧٥٤ | ٠.٧٨٤ | ـــــ | |
| الدرجة الكلية لقلق الموهبة | ٠.٧٥٤ | ٠.٧٦٩ | ٠.٧٤٣ | ٠.٧٥٨ | ٠.٧٨١ | ٠.٧٣٣ | ـــــ |

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٢٢٨، وعند (٠.٠٥) =٠.١٧٤

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس قلق الموهبة بعضها البعض، وبين كل منها والدرجة الكلية قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على صدق التكوين الفرضي للمقياس.

**ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس:**

١- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، وهذا ما يوضحه جدول (٧).

**جدول (٧) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مقياس قلق الموهبة والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، حيث ن= (١٢٠)**

| قلق الاختلاف عن الآخرين | | الارتباك من سرعة النمو | | الخوف من تدني التحصيل الأكاديمي | | الضغط من تعدد المواهب | | التوتر من الكمالية | | الانزعاج من هاجس التفوق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
| ١ | ٠.٧٥٥ | ٢ | ٠.٧٥٢ | ٣ | ٠.٧٢٣ | ٤ | ٠.٧٣٦ | ٥ | ٠.٧٤٦ | ٦ | ٠.٧٥٢ |
| ٧ | ٠.٧٢٤ | ٨ | ٠.٧٤١ | ٩ | ٠.٧٥٩ | ١٠ | ٠.٧٤٣ | ١١ | ٠.٧٢٥ | ١٢ | ٠.٧٣٦ |
| ١٣ | ٠.٧٣٨ | ١٤ | ٠.٧٦٨ | ١٥ | ٠.٧٣٣ | ١٦ | ٠.٧٥٣ | ١٧ | ٠.٧٤٨ | ٢٠ | ٠.٧١٧ |
| ٢١ | ٠.٧٤٢ | ٢٢ | ٠.٧٥١ | ١٨ | ٠.٧٥٠ | ٢٤ | ٠.٧٧٩ | ١٩ | ٠.٧٢١ | ٢٦ | ٠.٧٢٨ |
| ٢٧ | ٠.٧٥٧ | ٢٨ | ٠.٧٧٨ | ٢٣ | ٠.٧٢٨ | ٣٠ | ٠.٧٦١ | ٢٥ | ٠.٧٦٣ | ٣٢ | ٠.٧٢٩ |
| ٣٣ | ٠.٧٨٤ | | | ٢٩ | ٠.٧٤٢ | ٣٤ | ٠.٧٧٥ | ٣١ | ٠.٧٥٤ | ٣٥ | ٠.٧١١ |

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٢٢٨، وعند (٠.٠٥) =٠.١٧٤

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بين المواقف والأبعاد التي تنتمي إليها، مما يعد مؤشراً على الاتساق الداخلي لكل بُعد.

٢- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (٨).

**جدول (٨) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مقياس قلق الموهبة والدرجة الكلية للمقياس، حيث ن= (١٢٠)**

| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٧٧١ | ٨ | ٠.٧٤٣ | ١٥ | ٠.٧٣٦ | ٢٢ | ٠.٧٥٢ | ٢٩ | ٠.٧٦٣ |
| ٢ | ٠.٧٦٨ | ٩ | ٠.٧٧٦ | ١٦ | ٠.٧٥٤ | ٢٣ | ٠.٧٨٦ | ٣٠ | ٠.٧٥٢ |
| ٣ | ٠.٧٦١ | ١٠ | ٠.٧٥٨ | ١٧ | ٠.٧٧١ | ٢٤ | ٠.٧٤٢ | ٣١ | ٠.٧٤٥ |
| ٤ | ٠.٧٥٣ | ١١ | ٠.٧٢١ | ١٨ | ٠.٧٢٤ | ٢٥ | ٠.٧٣٦ | ٣٢ | ٠.٧٦٨ |
| ٥ | ٠.٧١٨ | ١٢ | ٠.٧٣٤ | ١٩ | ٠.٧٣٨ | ٢٦ | ٠.٧٢٤ | ٣٣ | ٠.٧٤٩ |
| ٦ | ٠.٧٥٧ | ١٣ | ٠.٧٤٤ | ٢٠ | ٠.٧٥١ | ٢٧ | ٠.٧١٦ | ٣٤ | ٠.٧٣٨ |
| ٧ | ٠.٧٤٥ | ١٤ | ٠.٧٦٠ | ٢١ | ٠.٧٧٩ | ٢٨ | ٠.٧٥٢ | ٣٥ | ٠.٧٧٢ |

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٢٢٨، وعند (٠.٠٥) =٠.١٧٤

يتضح من جدول (٨) أن قيم جميع معاملات الارتباط المحسوبة بين المواقف والدرجة الكلية للمقياس أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بين المواقف والدرجة الكلية للمقياس، ويعد مؤشراً علي اتساق المقياس ككل.

**ثالثاً: ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ Cronbach`s Alpha لكل بُعد من أبعاد مقياس قلق الموهبة، وكذلك معامل الثبات الكلي للمقياس، وأيضا تم التأكد من قيم معاملات ثبات مواقف المقياس، وهذا ما يوضحه الجدولين (٩، ١٠).

**جدول (٩)**

**قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس قلق الموهبة، ومعامل الثبات الكلي، ن= (١٢٠)**

| البعد | قلق الاختلاف عن الآخرين | الارتباك من سرعة النمو | الخوف من تدني التحصيل الأكاديمي | الضغط من تعدد المواهب | التوتر من الكمالية | الانزعاج من هاجس التفوق | المقياس ككل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معامل الثبات | ٠.٧٥٢ | ٠.٧٤٦ | ٠.٧٧١ | ٠.٧٧٤ | ٠.٧٦١ | ٠.٧٢٥ | ٠,٧٨١ |

**جدول (١٠) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمواقف مقياس قلق الموهبة، حيث ن= (١٢٠)**

| قلق الاختلاف عن الآخرين | | الارتباك من سرعة النمو | | الخوف من تدني التحصيل الأكاديمي | | الضغط من تعدد المواهب | | التوتر من الكمالية | | الانزعاج من هاجس التفوق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات |
| ١ | ٠.٧٦٣ | ٢ | ٠.٧٥٢ | ٣ | ٠.٧٥٣ | ٤ | ٠.٧٥٣ | ٥ | ٠.٧٤٨ | ٦ | ٠.٧١٨ |
| ٧ | ٠.٧٥١ | ٨ | ٠.٧٣٦ | ٩ | ٠.٧٥٩ | ١٠ | ٠.٧٤١ | ١١ | ٠.٧٥٦ | ١٢ | ٠.٧٤٣ |
| ١٣ | ٠.٧٢٣ | ١٤ | ٠.٧٢٥ | ١٥ | ٠.٧٧٤ | ١٦ | ٠.٧٦٥ | ١٧ | ٠.٧٤٩ | ٢٠ | ٠.٧٢٧ |
| ٢١ | ٠.٧٢٤ | ٢٢ | ٠.٧٥٥ | ١٨ | ٠.٧٢٥ | ٢٤ | ٠.٧٦١ | ١٩ | ٠.٧٢٠ | ٢٦ | ٠.٧١١ |
| ٢٧ | ٠.٧٣٦ | ٢٨ | ٠.٧٧٩ | ٢٣ | ٠.٧٦٣ | ٣٠ | ٠.٧٢١ | ٢٥ | ٠.٧١٥ | ٣٢ | ٠.٧١٩ |
| ٣٣ | ٠.٧٤٠ | | | ٢٩ | ٠.٧٤٦ | ٣٤ | ٠.٧٣٤ | ٣١ | ٠.٧٨٠ | ٣٥ | ٠.٧٢٢ |

يتضح من جدولين (٩، ١٠) أن قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس بعد حذف المواقف بلغت (٠.٧٨١)، وأن قيم معاملات ثبات مواقف المقياس بعد الحذف أقل من معامل ثبات البُعد الذي تنتمي إليه المواقف في حالة حذف المفردة، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات ولذا يمكن الوثوق به.

**رابعاً: الكفاءة التمييزية لمواقف المقياس:**

تم التعرف على الكفاءة التمييزية لمواقف المقياس، وذلك بحساب النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الثلاثة لكل موقف على حدة على العينة البالغ قوامها (١٢٠) تلميذاً موهوبًا من تلاميذ بالصفوف (الأول–الثاني) الإعدادي، ولم تسجل الباحثة وصول أي نسب مئوية إلى مستوي ٨٠% من النسب المئوية لتكرارات الإجابة على الثلاث بدائل، مما استدعي عدم اللجوء إلى استبعاد أي مفردة من مواقف المقياس نتيجة وجود كفاءة تمييزية عالية لها، وتراوحت النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل ما بين (٨.١١% إلى ٣٤.٥٦%).

**خامسًا: تقدير الدرجات على المقياس:**

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) موقفًا لكل موقف ثلاثة بدائل حيث يقدر الاختيار (أ)=٣، (ب)=٢، (ج)=١، فإذا زادت عدد درجات التلميذ عن (٦٥) درجة دلّ ذلك على أن مستوى قلق الموهبة لدى التلميذ أعلى من المتوسط، وتوزع المواقف على أبعاد المقياس وفقًا لما هو موضح بجدول (١١).

**جدول (١١) توزيع مواقف مقياس قلق الوهبة على ابعاده**

| م | الابعاد | المواقف |
|---|---|---|
| ١ | قلق الاختلاف عن الآخرين | ١-٧-١٣-٢١-٢٧-٣٣ |
| ٢ | الارتباك من سرعة النمو | ٢-٨-١٤-٢٢-٢٨ |
| ٣ | الخوف من تدني التحصيل الأكاديمي | ٣-٩-١٥-١٨-٢٣-٢٩ |
| ٤ | الضغط من تعدد المواهب | ٤-١٠-١٦-٢٤-٣٠-٣٤ |
| ٥ | التوتر من الكمالية | ٥-١١-١٧-١٩-٢٥-٣١ |
| ٦ | الانزعاج من هاجس التفوق | ٦-١٢-٢٠-٢٦-٣٢-٣٥ |

**٦- مقياس الضجر الأكاديمي لدى الموهوبين بالمرحلة الإعدادية: إعداد: الباحثة.**

**أ- الهدف من المقياس:**

يهدف المقياس إلى قياس الضجر الأكاديمي (فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية، الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي، تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية) لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية.

**ب- وصف المقياس:**

يتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٩) موقفًا سلوكيًا لكل موقف ثلاثة بدائل تقيس (٣)أبعاد وهي: (فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية، الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي، تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية)، بواقع (٩-١١) موقفًا لكل بُعد.

**ج- خطوات بناء المقياس:** تم بناء المقياس مرورًا بعدد من الخطوات وهي كالتالي:

بعد الاطلاع على عدة أطر نظرية ودراسات السابقة، تم الاستفادة من مقاييس الضجر الواردة بالدراسات الآتية:Daschmann, et.al.(2011) ، Tze (2011)، Tze, et.al.(2013)، مصطفى على مظلوم (٢٠١٤)، أمال إبراهيم الفقي (٢٠١٦)، Struk, et.al (2017)، Carrington (2019).

**د-الخصائص السيكومترية للمقياس:**

تم عرض المقياس بعد إعداده على عدد من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، للتأكد من إن هذا المقياس بصورته المعدلة قد أُعد بشكل جيد، وقد استفادت الباحثة بشكل كبير من تعديلاتهم في صياغة بعض المواقف والبدائل التابعة لها، ثم قامت الباحثة بإعادة التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على البيئة المصرية من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (١٢٠) تلميذًا موهوبًا من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالصفوف (الأول-الثاني)، **وهذا ما سوف يرد بالخطوات التالية:**

**أولاً: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:**

**١- صدق المحتوى:**

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحتوى حيث قامت الباحثة بعرض المقياس على (٦) ستة محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، لمراجعة صياغة المواقف والبدائل وانتمائها للمقياس، وقد أجروا بعض التعديلات على الصياغة اللغوية في بعض المواقف، وقد أجريت التعديلات بناءًا على اجماع أربعة محكمين أو أكثر على التعديل الواحد، كما تم تعديل بدائل الإجابة على الموقف، وذلك وفقًا لآراء السادة المحكمين، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على مواقف المقياس بين (٦٧ %- ١٠٠ %)، وتراوحت قيم معاملات صدق "لوش" للمواقف (٠.٦٧- ١).

**٢- الصدق العاملي (بالتحليل العاملي الإستكشافي):**

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي عن طريق اخضاع مصفوفة الارتباطات بين مفردات المقياس (٢٩) موقفًا لدى عينة مكونة من (١٢٠) تلميذًا موهوبًا من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالصفوف (الأول-الثاني)، وقد تم إجراء عدد من الاختبارات الأساسية للتحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، وهي اختبارات حساب محدد المصفوفة الارتباطية (IRI) فتبين أن مقداره (٠.٠٠٠٩١) أي لا يساوي الصفر مما يشير إلى أن مصفوفة معاملات الارتباط غير منفردة أي أن المصفوفة خالية من التكرار والتداخل في عناصرها، بحيث لا يمكن أن يكون أي صف أو عمود مشتقًا من أي صف أو عمود آخر، كما تم حساب معامل اختبار "بارتليت" Bartlett's test والذي كان دالاً بدلالة لا تقل عن (٠.٠٠١)، مما يشير إلى أن المصفوفة الارتباطية ليست من نوع مصفوفة الوحدة Identity Matrix، بمعنى أنها ليست من نوع المصفوفات التي يكون فيها العناصر القطرية مساوية للواحد الصحيح وبقية العناصر صفرية، كما تم حساب معامل "KMO" للتحقق من كفاءة سحب العينة أو المعاينة وكان مرتفعًا (٠.٨٤١)، ثم حسبت معاملات التحقق من كفاءة المعاينة "MSA" وهو الارتباط الجزئي وذلك لكل مفردة وقد تخطت جميعها القيمة المتوسطة للقبول وهي (٠.٧)، ثم قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية (لهوتلنج Hottelling)، حيث تتميز هذه الطريقة بأنها تلخص المصفوفة الارتباطية في أقل عدد من العوامل المتعامدة، وكذلك تم استخدام التدوير المتعامد (ألفافاريماكس Varimax) لكايزرKaiser وذلك لتحديد عدد العوامل التي يمكن استخلاصها من تباين المصفوفة، بحيث يكون الحد المقبول للتشبع الجوهري للبند على العامل (٠.٣)، ويتم حذف العوامل التي لم تتشبع على (٣) مواقفَ فأكثر،

وبحيث تكون العوامل جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح وذلك طبقًا لمحك كايزر، وقد نتج عن التحليل العاملي من الدرجة الأولى (٣)عواملَ، ب(٢٥) موقفًا، ثم أديرت العوامل وتم حساب التحليل العاملي من الدرجة الثانية والتدوير المتعامد، فأعطى نفس نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى والتدوير المتعامد، وبذلك أصبح مقياس الضجر الأكاديمي مكونًا من (٣)عواملَ، ب(٢٥) موقفًا والتي تم إعادة ترقيمهم ، وقد فسرت هذه العوامل (٧٥.٣٧٦ %) من التباين الكلي، وجدول(١٢) يوضح نتائج صدق التحليل العاملي من الدرجة الثانية والتدوير المتعامد لمواقف مقياس الضجر الأكاديمي (المواقف مرتبة تنازليًا).

**جدول (١٢) نتائج صدق التحليل العاملي من الدرجة الثانية والتدوير المتعامد لمواقف مقياس الضجر الأكاديمي (ن=١٢٠)**

| | ١ | ٢ | ٣ |
|---|---|---|---|
| ٢ | ٠.٧٣٠ | | |
| ٥ | ٠.٦٩٠ | | |
| ٨ | ٠.٦١٠ | | |
| ٩ | ٠.٤٩٩ | | |
| ١٠ | ٠.٥٩٠ | | |
| ١٣ | ٠.٧٠٠ | | |
| ٢٠ | ٠.٥٧٠ | | |
| ٢١ | ٠.٦٩٩ | | |
| ٢٢ | ٠.٥٥٢ | | |
| ٢٤ | ٠.٦٣٠ | | |
| ٦ | | ٠.٧٢٢ | |
| ٧ | | ٠.٦٣٠ | |
| ١٢ | | ٠.٦٩٩ | |
| ١٧ | | ٠.٥٥٩ | |
| ١٨ | | ٠.٦٣٦ | |
| ١٩ | | ٠.٧٥٠ | |
| ٢٥ | | ٠.٧٢٠ | |
| ١ | | | ٠.٧٤١ |
| ٣ | | | ٠.٧٢١ |
| ٤ | | | ٠.٧٥٧ |
| ١١ | | | ٠.٧٨٩ |
| ١٤ | | | ٠.٧٣٦ |
| ١٥ | | | ٠.٧٥٨ |
| ١٦ | | | ٠.٧٦٥ |
| ٢٣ | | | ٠.٧٤٦ |
| الجذر الكامن | ٥.٢٣٠ | ٦.٧١٥ | ٦.٨٩٩ |
| نسبة التباين% | ٢٠.٩٢٠ | ٢٦.٨٦٠ | ٢٧.٥٩٦ |
| نسبة التباين الكلي% | ٢٠.٩٢٠ | ٤٧.٧٨٠ | ٧٥.٣٧٦ |

يتضح من جدول (١٢) أنه قد تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي وقد أفضى إلى استخلاص (٣) عواملَ، بعد التدوير وهي كما يلي:

**العامل الأول:** تشبع عليه (١٠) مواقفَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٤٩٩- ٠.٧٣٠)، وبلغ الجذر الكامن له (٥.٢٣٠)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٢٠.٩٢٠ %)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية.

**العامل الثاني:** تشبع عليه (٧) مواقفَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٥٥٩- ٠.٧٥٠)، وبلغ الجذر الكامن له (٦.٧١٥)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٤٧.٧٨٠ %)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي.

**العامل الثالث:** تشبع عليه (٨) مواقفَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٧٢١- ٠.٧٨٩)، وبلغ الجذر الكامن له (٦.٨٩٩)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٧٥.٣٧٦ %)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية.

**٣-الصدق التكوين الفرضي (التقاربي):**

كما تم التأكد من صدق المقياس بحساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس بعضها البعض وبين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه الجدول (١٣).

**جدول (١٣)**

**معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس الضجر الأكاديمي بعضها البعض، وبين كل منها والدرجة الكلية، حيث ن= (١٢٠)**

| | فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية | الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي | تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية | الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي |
|---|---|---|---|---|
| فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية | ـــــ | | | |
| الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي | ٠.٧٨٦ | ـــــ | | |
| تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية | ٠.٧٧٨ | ٠.٧٦١ | ـــــ | |
| الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي | ٠.٧٥٩ | ٠.٧٦٨ | ٠.٧٧٩ | ـــــ |

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٢٢٨، وعند (٠.٠٥) =٠.١٧٤

يتضح من الجدول (١٣) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الضجر الأكـــاديمي بعضها البعض، وبين كل منها والدرجة الكلية قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مســـتوى دلالـــة (٠.٠١)، مما يدل على صدق التكوين الفرضي للمقياس.

**ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس:**

١- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، وهذا ما يوضحه جدول (١٤).

**جدول (١٤) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مقياس الضجر الأكاديمي والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، حيث ن= (١٢٠)**

| فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية | | الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي | | تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية | |
|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
| ٢ | ٠.٧٨٤ | ٦ | ٠.٧٥٥ | ١ | ٠.٧٥٦ |
| ٥ | ٠.٧٢١ | ٧ | ٠.٧٨٩ | ٣ | ٠.٧٧٧ |
| ٨ | ٠.٧٥٦ | ١٢ | ٠.٧٤١ | ٤ | ٠.٧٣٠ |
| ٩ | ٠.٧٤٣ | ١٧ | ٠.٧٦٦ | ١١ | ٠.٧١٧ |
| ١٠ | ٠.٧٨١ | ١٨ | ٠.٧١١ | ١٤ | ٠.٧٢٢ |
| ١٣ | ٠.٧٧٧ | ١٩ | ٠.٧٧٨ | ١٥ | ٠.٧٢٩ |
| ٢٠ | ٠.٧٢٦ | ٢٥ | ٠.٧٨١ | ١٦ | ٠.٧٥٦ |
| ٢١ | ٠.٧٤٥ | | | ٢٣ | ٠.٧٤٥ |
| ٢٢ | ٠.٧٦٣ | | | | |
| ٢٤ | ٠.٧٥٢ | | | | |

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٢٢٨، وعند (٠.٠٥) =٠.١٧٤

يتضح من جدول (١٤) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين المواقف والأبعاد التي تنتمي إليها أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة قويـــة بينها وبين الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.

٢- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (١٥).

**جدول (١٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مقياس الضجر الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس، حيث ن= (١٢٠)**

| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٧٧٤ | ١١ | ٠.٧٣٩ | ٢١ | ٠.٧٢٢ |
| ٢ | ٠.٧٤٥ | ١٢ | ٠.٧٤٧ | ٢٢ | ٠.٧٥٥ |
| ٣ | ٠.٧٨١ | ١٣ | ٠.٧٦٠ | ٢٣ | ٠.٧٨١ |
| ٤ | ٠.٧٤٣ | ١٤ | ٠.٧٣٤ | ٢٤ | ٠.٧٤٩ |
| ٥ | ٠.٧١٥ | ١٥ | ٠.٧٥٠ | ٢٥ | ٠.٧٣٥ |
| ٦ | ٠.٧٤٢ | ١٦ | ٠.٧٧١ | | |
| ٧ | ٠.٧٤٨ | ١٧ | ٠.٧٢٧ | | |
| ٨ | ٠.٧٢٥ | ١٨ | ٠.٧٣٩ | | |
| ٩ | ٠.٧٥٩ | ١٩ | ٠.٧٥٥ | | |
| ١٠ | ٠.٧٢٨ | ٢٠ | | | |

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٢٢٨، وعند (٠.٠٥) =٠.١٧٤

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة معامل الارتباط الخاص بالمفردة (٢٨) قيمة أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على عدم ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس لذلك تم حذفها، بينما كانت قيم باقي معاملات الارتباط المحسوبة بين المواقف والدرجة الكلية للمقياس أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس.

**ثالثاً: ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ Cronbach`s Alpha لكل بُعد من أبعاد مقياس الضجر الأكاديمي، وكذلك معامل الثبات الكلي للمقياس، وأيضا تم التأكد من قيم معاملات ثبات مواقف المقياس، وهذا ما يوضحه الجدولين (١٦، ١٧).

**جدول (١٦) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الضجر الأكاديمي ومعامل الثبات الكلي، ن= (١٢٠)**

| البعد | فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية | الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي | تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية | المقياس ككل |
|---|---|---|---|---|
| معامل الثبات | ٠.٧٤٢ | ٠.٧٣٣ | ٠.٧٤١ | ٠,٧٤٥ |

جدول (١٧) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمواقف مقياس الضجر الأكاديمي، حيث ن= (١٢٠)

| فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية | | الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي | | تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية | |
|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
| ٢ | ٠.٧٢٣ | ٦ | ٠.٧٢٩ | ١ | ٠.٧٢٠ |
| ٥ | ٠.٧٤١ | ٧ | ٠.٧١٤ | ٣ | ٠.٧١٨ |
| ٨ | ٠.٧٢٧ | ١٢ | ٠.٧٠٦ | ٤ | ٠.٧٠٥ |
| ٩ | ٠.٧٣٥ | ١٧ | ٠.٧٢٤ | ١١ | ٠.٧٠٩ |
| ١٠ | ٠.٧١١ | ١٨ | ٠.٧١٢ | ١٤ | ٠.٧٣٩ |
| ١٣ | ٠.٧١٣ | ١٩ | ٠.٧٠٨ | ١٥ | ٠.٧٢٨ |
| ٢٠ | ٠.٧١٧ | ٢٥ | ٠.٧٠٤ | ١٦ | ٠.٧١١ |
| ٢١ | ٠.٧٠٢ | | | ٢٣ | ٠.٧٠٨ |
| ٢٢ | ٠.٧٢٤ | | | | |
| ٢٤ | ٠.٧١٧ | | | | |

يتضح من جدولين (١٦، ١٧) أن قيم معاملات ثبات مواقف المقياس أقل من معاملات ثبات الأبعاد التي تنتمي إليها، مما يدل على ثبات المقياس.

**رابعاً: الكفاءة التمييزية لمواقف المقياس:**

تم التعرف على الكفاءة التمييزية لمواقف المقياس، وذلك بحساب النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الثلاثة لكل موقف على حدة على العينة البالغ قوامها (١٢٠) تلميذاً موهوبًا من تلاميذ الصف (الأول- الثاني) الإعدادي، ولم تسجل الباحثة وصول أي نسب مئوية إلى مستوي ٧٥% من النسب المئوية لتكرارات الإجابة على الثلاث بدائل، مما استدعي عدم اللجوء إلى استبعاد أي موقف من مواقف المقياس نتيجة وجود كفاءة تمييزية عالية لها، وتراوحت النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل ما بين (٧.٧٩% إلى ٣٥.٤٢%).

**خامسًا: تقدير الدرجات على المقياس:**

يتكون المقياس في صورته النهائية بعد إعادة ترقيم المواقف من (٢٥) موقفاً لكل موقف ثلاثة بدائل حيث يقدر الاختيار (أ)=١، (ب)=٢، (ج)=٣، فإذا زادت عدد درجات التلميذ عن (٥٠) درجة دل ذلك على أن مستوى الضجر الأكاديمي لدى التلميذ أعلى من المتوسط، وتوزع المواقف على أبعاد المقياس وفقًا لما هو موضح بجدول (١٨).

جدول (١٨) توزيع مواقف مقياس الضجر الأكاديمي على ابعاده

| م | الابعاد | المواقف |
|---|---|---|
| ١ | فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية | ٢-٥-٨-٩-١٠-١٣-٢٠-٢١-٢٢-٢٤ |
| ٢ | الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي | ٦-٧-١٢-١٧-١٨-١٩-٢٥ |
| ٣ | تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية | ١-٣-٤-١١-١٤-١٥-١٦-٢٣ |

## حدود البحث:

**الحدود الموضوعية: يتحدد البحث الحالي بمصطلحاته الرئيسية والفرعية والتي تتمثل فيما يلي:**

١. قلق الموهبة (قلق الشعور بالاختلاف عن الآخرين، الارتباك من سرعة النمو، والخوف من تدني التحصيل الأكاديمي، والضغط من تعدد المواهب، والتوتر من الكمالية، والانزعاج من هاجس التفوق).

٢. الضجر الأكاديمي (فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية، الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي، تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية).

**الحدود البشرية:** (١٢٢) موهوبًا بواقع (٦٧) تلميذًا، و(٥٥) تلميذةً، بالصف الأول والثاني الإعدادي، تراوحت أعمارهم بين (١٢- ١٤) عامًا بمتوسط حسابي قدره (١٣.٢٤)، وانحراف معياري (± ٠.٧٣)، مقسمين إلى مجموعتين الأولى (٦٥) تلميذًا وتلميذةً موهوبين مرتفعي التحصيل، والثانية (٥٧) تلميذًا وتلميذةً موهوبين منخفضي التحصيل.

**الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الإعدادية التابعة لإدارة المنتزة التعليمية، بمحافظة الإسكندرية.

**الحدود الزمنية:** تم تطبيق أدوات البحث خلال العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠

## نتائج البحث ومناقشتها:

### المحك المعتمد في البحث:

لتحديد المحك المعتمد في البحث فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الثلاثي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (٣-١=٢) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣= ٠.٦٦) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح "١") وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهو (١.٦٦) وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح بجدول (١٩):

**جدول (١٩) المحك المعتمد في البحث**

| طول الخلية(معيار الدرجة) | الوزن النسبي المقابل له | درجة التوافر(الموافقة) |
|---|---|---|
| من ١.٠٠- ١.٦٦ | من ٢٠% - ٣٣.٢ % | منخفض |
| من ١.٦٧- ٣.٣٣ | أكبر من ٣٣.٢% - ٦٦.٦ % | متوسط |
| من ٣.٣٤- ٥ | أكبر من ٦٦.٦% - ١٠٠ % | مرتفع |

وللحكم على مستوى كل من قلق الموهبة والضجر الأكاديمي لدى مجموعتي البحث، اعتمدت الباحثة ترتيب الأوزان النسبية للأبعاد وللدرجة الكلية لكل من قلق الموهبة والضجر الأكاديمي، وفقًا للمحك المعتمد في البحث.

## نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

**ينص الفرض الأول على إنه: " مستوى قلق الموهبة لدى كل من الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية أعلى من المتوسط"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس قلق الموهبة والدرجة الكلية لدى الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل كلٌ على حدى، كما تم حساب الوزن النسبي لكل بُعد لترتيب الأبعاد تنازليا وكذلك حساب الوزن النسبي للدرجة الكلية لمعرفة مستوى قلق الموهبة لدى كل من الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل، وهو الموضح بالجدولين (٢٠، ٢١).

**جدول (٢٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب لأبعاد مقياس قلق الموهبة، وكذلك الدرجة الكلية لدى الموهوبين مرتفعي التحصيل، حيث ن= (٦٥)**

| الترتيب | البُعد | الدرجة الكلية للبُعد | المتوسط الحسابي "م" | الانحراف المعياري "ع" | الوزن النسبي% | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | قلق الاختلاف عن الأخرين | ١٨ | ١٣.٢٦٥ | ١.٦٣٠ | ٧٣.٧٠ | مرتفع |
| ٢ | الضغط من تعدد المواهب | ١٨ | ١٢.٩٣٠ | ١.١٦٠ | ٧١.٨٤ | مرتفع |
| ٣ | التوتر من الكمالية | ١٨ | ١٢.٨٩٠ | ١.٠٩٠ | ٧١.٦٠ | مرتفع |
| ٤ | الخوف من تدني التحصيل الأكاديمي | ١٨ | ١٢.٢٥٣ | ٠.٧٣٥ | ٦٨.٠٠ | مرتفع |
| ٥ | الانزعاج من هاجس التفوق | ١٨ | ١١.٣١٥ | ٠.٢٠٤ | ٦٢.٨٦ | متوسط |
| ٦ | الارتباك من سرعة النمو | ١٥ | ٨.٨٩٠ | ١.٠٧٠ | ٥٩.٢٧ | متوسط |
| الدرجة الكلية لقلق الموهبة | | ١٠٥ | ٧١.٥٤٣ | ٥.٩٠٧ | ٦٨.١٣ | مرتفع |

**جدول (٢١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب لأبعاد مقياس قلق الموهبة، وكذلك الدرجة الكلية لدى الموهوبين منخفضي التحصيل، حيث ن= (٥٧)**

| الترتيب | البُعد | الدرجة الكلية للبُعد | المتوسط الحسابي "م" | الانحراف المعياري "ع" | الوزن النسبي% | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الارتباك من سرعة النمو | ١٥ | ١٣.٩٨٤ | ٠.٨١٠ | ٩٣.٢٣ | مرتفع |
| ٢ | الخوف من تدني التحصيل الأكاديمي | ١٨ | ١٣.٩٥٨ | ٠.٩٢٠ | ٧٧.٥٤ | مرتفع |
| ٣ | قلق الاختلاف عن الأخرين | ١٨ | ١٣.٩٠٣ | ٠.١٠٥ | ٧٧.٢٤ | مرتفع |
| ٤ | الضغط من تعدد المواهب | ١٨ | ١٣.٢٨٣ | ٠.٩١٠ | ٧٣.٧٩ | مرتفع |
| ٥ | الانزعاج من هاجس التفوق | ١٨ | ١٢.١٧٧ | ٠.٧٥٠ | ٦٧.٦٥ | مرتفع |
| ٦ | التوتر من الكمالية | ١٨ | ١٢.١٠٠ | ٠.٨٣٠ | ٦٧.٢٢ | مرتفع |
| الدرجة الكلية لقلق الموهبة | | ١٠٥ | ٧٩.٤٠٥ | ٤.٣٢٥ | ٧٥.٦٢ | مرتفع |

يتضح من الجدولين (٢٠، ٢١) الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس قلق الموهبة وكذلك مستوى قلق الموهبة لدى التلاميذ الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل، وذلك بالارتكاز على المتوسط النسبي لدرجات أفراد العينة على أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية لقلق الموهبة لدى كل مجموعة منهما، وسنناقش نتائج كل جدول على حدى:

حيث يوضح جدول (٢٠) بالنسبة لمجموعة التلاميذ الموهوبين مرتفعي التحصيل أن بُعد قلق الاختلاف عن الأخرين قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (١٣.٢٦٥) وبمتوسط نسبي (٧٣.٧%) من درجة البُعد، تم جاء بُعد الضغط من تعدد المواهب في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١٢.٩٣٠) وبمتوسط نسبي (٧١.٨٤%) من درجة البُعد، تلى ذلك في المرتبة الثالثة بُعد التوتر من الكمالية بمتوسط حسابي (١٢.٨٩٠) وبمتوسط نسبي (٧١.٦%) من درجة البُعد، ثم يليه في المرتبة الرابعة بُعد الخوف من تدني التحصيل الأكاديمي بمتوسط حسابي بلغ (١٢.٢٥٣) أي بمتوسط نسبي (٦٨%) من درجة البُعد، وجاء في المرتبة الخامسة بُعد الانزعاج من هاجس التفوق بمتوسط حسابي بلغ (١١.٣١٥) أي بمتوسط نسبي (٦٢.٨٦%) من درجة البُعد، واحتل بُعد الارتباك من سرعة النمو المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٨.٨٩٠) وبمتوسط نسبي (٥٩.٢٧%) من درجة البُعد، وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لقلق الموهبة لدى الموهوبين مرتفعي التحصيل (٧١.٥٤٣) وبمتوسط نسبي (٦٨.١٣%) والذي يعد متوسط مرتفع نسبيًا لقلق الموهبة.

بينما يتضح من جدول (٢١) بالنسبة لمجموعة التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل أن بُعد الارتباك من سرعة النمو قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ

(١٣.٩٨٤) أي بمتوسط نسبي (٩٣.٢٣%) من درجة البُعد، تم جاء بُعد الخوف من تدني التحصيل الأكاديمي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١٣.٩٥٨) وبمتوسط نسبي (٧٧.٥٤%) من درجة البُعد، تلى ذلك في المرتبة الثالثة بُعد قلق الاختلاف عن الأخرين بمتوسط حسابي (١٣.٩٠٣) وبمتوسط نسبي (٧٧.٢٤%) من درجة البُعد، ثم يليه في المرتبة الرابعة بُعد الضغط من تعدد المواهب بمتوسط حسابي بلغ (١٣.٢٨٣) وبمتوسط نسبي (٧٣.٧٩%) من درجة البُعد، وجاء في المرتبة الخامسة بُعد الانزعاج من هاجس التفوق بمتوسط حسابي بلغ (١٢.١٧٧) وبمتوسط نسبي (٦٧.٦٥%) من درجة البُعد، واحتل بُعد التوتر من الكمالية المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (١٢.١٠٠) وبمتوسط نسبي (٦٧.٢٢%) من درجة البُعد، وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لقلق الموهبة لدى الموهوبين منخفضي التحصيل (٧٩.٤٠٥) أي بمتوسط نسبي (٧٥.٦٢%) والذي يعد متوسط مرتفع لقلق الموهبة.

**وبالتالي يتضح من نتائج الفرض الأول** ارتفاع مستوى قلق الموهبة عن المتوسط لدى كلا من الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي، **مما يعني قبول الفرض الأول.**

و**تتفق نتائج الفرض الأول** مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (Goetz, et al,2008; Aljughaiman & Tan, 2009; Guignard, et al. ,2012; Bakar & Ishak, 2014; Gaesser, 2014; Margot & Rinn, 2016; Pilarinos & Solomon, 2017; Voglaar, et al, 2017; Eren, et al, 2018 Bakaeva & Valuiskaya, 2019).

**وتُفسر الباحثة نتائج الفرض الأول** من خلال ما يواجهه التلاميذ الموهوبين من مشكلات توافقية تحكم عليهم الاختيار بين قمع الابتكارية، وبين التعبير عنها مما يؤدي للشعور بالوحدة والصراعات ومشكلات التوافق الاجتماعي الأخرى (Kim,2008,238)، كما أنهم يعانون من النزعة إلى الكمالية، والاهتمام الزائد بالأخطاء ورفضها والنظر إليها كمؤشرات على الفشل، كما يتميز الموهوبون بشكلين من أشكال النمو اللامتزامن هما اللاتزامن الداخلي ويقصد به اختلاف معدلات النمو في الجوانب العقلية والمعرفية والانفعالية عن الجوانب الحركية واللغوية، واللاتزامن الاجتماعي الذي يتمثل في التباعد بين معدل سرعة النمو العقلي للموهوب ومعدل أقرانه داخل غرفة الصف، وأيضًا يتمثل في الفجوة الواضحة بين الاستعدادات العقلية العالية المتميزة لدى الموهوبين من ناحية والتوقعات المحدودة من قبل الأقران مما يشكل ضغوطا نفسية على الموهوبين، ومصادر مهمة للإحباط والتوتر والقلق لدى الموهوبين.

**نتائج الفرض الثاني ومناقشتها**:

**ينص الفرض الثاني على إنه: " مستوى الضجر الأكاديمي لدى الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية أعلى من المتوسط"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الضجر الأكاديمي والدرجة الكلية لدى الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل كلٌ على حدى، كما تم حساب الوزن النسبي لكل بُعد لترتيب الأبعاد تنازليا وكذلك حساب الوزن النسبي للدرجة الكلية لمعرفة مستوى الضجر الأكاديمي لدى كل من الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل، وهو الموضح بالجدولين (٢٢، ٢٣).

**جدول (٢٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب لأبعاد مقياس الضجر الأكاديمي، وكذلك الدرجة الكلية لدى الموهوبين مرتفعي التحصيل، حيث ن= (٦٥)**

| الترتيب | البُعد | الدرجة الكلية للبُعد | المتوسط الحسابي "م" | الانحراف المعياري "ع" | الوزن النسبي% | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية | ٢٤ | ١٩.٩٩٤ | ٢.٥٤٤ | ٨٣.٣١ | مرتفع |
| ٢ | الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت لمدرسي | ٢١ | ١٦.٠٠١ | ٠.٥٥٥ | ٧٦.٢٠ | مرتفع |
| ٣ | فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية | ٣٠ | ١٥.٢٨٨ | ١.٩٨٩ | ٥٠.٩٦ | متوسط |
| الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي | | ٧٥ | ٥١.٢٨٣ | ٧.٦٣٣ | ٦٨.٣٨ | مرتفع |

**جدول (٢٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب لأبعاد مقياس الضجر الأكاديمي، وكذلك الدرجة الكلية لدى الموهوبين منخفضي التحصيل، حيث ن= (٥٧)**

| الترتيب | البُعد | الدرجة الكلية للبُعد | المتوسط الحسابي "م" | الانحراف المعياري "ع" | الوزن النسبي% | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية | ٢٤ | ٢١.٩٥١ | ١.٦٦ | ٩١.٤٦ | مرتفع |
| ٢ | الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي | ٢١ | ١٨.٨٠١ | ١.٩٨ | ٨٩.٥٣ | مرتفع |
| ٣ | فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية | ٣٠ | ١٨.٢٠١ | ١.٣٧ | ٦٠.٦٧ | متوسط |
| الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي | | ٧٥ | ٥٨.٩٥٣ | ٥.٠١ | ٧٨.٦٠ | مرتفع |

يتضح من الجدولين (٢٢، ٢٣) الترتيب التنازلي لأبعاد مقياس الضجر الأكاديمي وكذلك مستوى الضجر الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل، وذلك بالارتكاز على المتوسط النسبي لدرجات أفراد العينة على أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي لدى كل مجموعة منهما، وسنناقش نتائج كل جدول على حدى:

حيث يوضح جدول (٢٢) بالنسبة لمجموعة التلاميذ الموهوبين مرتفعي التحصيل أن بُعد تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (١٩.٩٩٤) أي بمتوسط نسبي (٨٣.٣١%) من درجة البُعد، ثم جاء بُعد الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(١٦.٠٠١) وبمتوسط نسبي (٧٦.٢٠%) من درجة البُعد، تلى ذلك في المرتبة الثالثة بُعد فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية بمتوسط حسابي (١٥.٢٨٨) أي بمتوسط نسبي (٥٠.٩٦%) من درجة البُعد، وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للضجر الأكاديمي لدى الموهوبين مرتفعي التحصيل (٥١.٢٨٣) أي بمتوسط نسبي (٦٨.٣٨%) والذي يعد متوسط مرتفع نسبيًا للضجر الأكاديمي.

بينما يتضح من جدول (٢٣) بالنسبة لمجموعة التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل أن بُعد تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢١.٩٥١) أي بمتوسط نسبي (٩١.٤٦%) من درجة البُعد، تم جاء بُعد الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١٨.٨٠١) أي بمتوسط نسبي (٨٩.٥٣%) من درجة البُعد، تلى ذلك في المرتبة الثالثة بُعد فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية بمتوسط حسابي (١٨.٢٠١) أي بمتوسط نسبي (٦٠.٦٧%) من درجة البُعد، وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للضجر الأكاديمي لدى الموهوبين منخفضي التحصيل (٥٨.٩٥٣) أي بمتوسط نسبي (٧٨.٦٠%) والذي يعد متوسط مرتفع للضجر الأكاديمي.

**وبالتالي يتضح من نتائج الفرض الثاني** ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي لدى الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي عن المتوسط، **مما يعني قبول الفرض الثاني.**

و**تتفق نتائج الفرض الثاني** مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (Mann & Robinson, 2009; Tze, 2011, Tze, etal, 2013 & Tze, etal, 2016)، وكذلك (أحمد بن محمد عسيري، ٢٠٠٦، ٩٧٣ & Daschmann, et al, 2011, 436).

**وتُفسر الباحثة نتائج الفرض الثاني** من خلال ما يتميز به الموهوبين من أشكال النمو اللامتزامن وخاصة اللاتزامن الاجتماعي، ويقصد به: التباعد بين معدل سرعة النمو العقلي للموهوب ومعدل أقرانه داخل غرفة الصف حيث تقدم له مثيرات لا تتناسب وعمره العقلي،

ومن ثم فهو يعمل بأقل من طاقاته العقلية الحقيقية بثلاث أو خمس سنوات، مما قد يؤدي إلى شعور التلاميذ الموهوبين بالضجر الأكاديمي ونقص الدافعية للأداء الجيد وضعف الاهتمام بالمواد الدراسية، كما يمكن أيضًا إرجاع الشعور بالضجر الأكاديمي إلى نقص شعور التلميذ الموهوب بالتحدي في البيئة الدراسية؛ حيث تكون قدراته غير مدركة وحاجاته غير مشبعة؛ نظرًا لما يقدم له من برامج دراسية لا تناسب مستوى التحدي المطلوب للتلميذ الموهوب، كما أن طبيعة التعليم المبني على أساس التجانس العمري للتلاميذ، وغياب مرونة المناهج بحيث لا تركز على الفروق بين التلاميذ تجعل الموهوب في حالة ملل وضيق وصراع، إلى جانب الممارسات التدريسية غير المناسبة والتي تعتمد على الحث والتلقين ولا تناسب أنماط التعلم للموهوبين، إضافة إلى أن بعض المعلمين يتجاهلون الموهوبين ولا يوفرون لهم الفرص لإبداء ملاحظاتهم ولا يتيحون الفرص لهم كذلك في المشاركة الصفية، مما يولد عندهم وقت كبير من الفراغ؛ يدفعهم للإحساس بالنفور والكراهية للدراسة، مما يعوق تقدمهم الدراسي، كما يتسبب في ضعف الإنجاز إلى حد التعثر الدراسي، حيث انخفاض مستوى التركيز عند أداء المهمات، وزيادة أحلام اليقظة، والرغبة في إضاعة أوقات الدراسة بممارسة بعض السلوكيات غير المناسبة كالتلاعب بالأشياء، واللجوء للأحاديث الجانبية مع الزملاء، وهذا يفسر ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي عن المتوسط لدى مجموعتي البحث.

**نتائج الفرض الثالث ومناقشتها**:

**ينص الفرض الثالث على إنه: " يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين درجات قلق الموهبة والضجر الأكاديمي لدى الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية"**، وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل الارتباط بيرسون Person للتعرف على قوة واتجاه الارتباط بين أبعاد قلق الموهبة، والضجر الأكاديمي، كما هو موضح بالجدول (٢٤).

**جدول (٢٤) قيم معاملات الارتباط بين أبعاد قلق الموهبة، والضجر الأكاديمي لدى الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل، حيث ن= (١٢٢)**

| متغيرات البحث | | الضجر الأكاديمي | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية | الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي | تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية و اللاصفية | الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي |
| قلق الموهبة | قلق الشعور بالاختلاف عن الآخرين | ٠.٥٧٨ | ٠.٥٨٣ | ٠.٦٥٦ | ٠.٦٤٧ |
| | الارتباك من سرعة النمو | ٠.٦٥٥ | ٠.٦٣٦ | ٠.٦٧٤ | ٠.٦٣٣ |
| | الخوف من تدني التحصيل الأكاديمي | ٠.٦٧٥ | ٠.٦٦١ | ٠.٦٤٧ | ٠.٦٥٦ |
| | الضغط من تعدد المواهب | ٠.٥١٢ | ٠.٥٨٥ | ٠.٦٢٩ | ٠.٦٦٩ |
| | التوتر من الكمالية | ٠.٥٨٢ | ٠.٦٤٥ | ٠.٦٣٥ | ٠.٦٦٨ |
| | الانزعاج من هاجس التفوق | ٠.٤٢٩ | ٠.٦١٤ | ٠.٦٨٣ | ٠.٦٤٦ |
| | الدرجة الكلية لقلق الموهبة | ٠.٦٥٧ | ٠.٦٤٥ | ٠.٦٦٩ | ٠.٦٧٨ |

قيمة معامل الارتباط عند مستوى الدلالة (٠.٠١) =٠.٢٢٨، وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.١٧٤

يتضح من جدول (٢٤) وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين **الدرجة الكلية لقلق الموهبة وبين الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي**، أما عن العلاقات بين الأبعاد بعضها البعض فنجد أن هناك ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين جميع أبعاد قلق الموهبة والدرجة الكلية وبين أبعاد الضجر الأكاديمي والدرجة الكلية

**وبالتالي يتضح من نتائج الفرض الثالث** وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين أبعاد كل من قلق الموهبة (قلق الشعور بالاختلاف عن الآخرين – الارتباك من سرعة النمو – الخوف من تدني التحصيل الأكاديمي – الضغط من تعدد المواهب – التوتر من الكمالية – الانزعاج من هاجس التفوق – الدرجة الكلية)، **والضجر الأكاديمي لدى الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل** والمتمثلة في (فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية – الشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي – تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية و اللاصفية)، **مما يعني قبول الفرض الثالث.**

**تتفق نتائج الفرض الثالث** مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كلٍ من ( Goetz, et al, 2008; Mann & Robinson, 2009; Tze, 2011; Segool, et al, 2013; Tze, etal, 2013; Tze, etal, 2016; Rimm,2019; Stambaugh & Stambaugh ,2019)

**وتُفسر الباحثة نتائج الفرض الثالث** من خلال تعدد العوامل والسمات الخصائص المميزة

للموهوبين والتي تتفاعل فيما بينها مسببة لهم الكثير من المشكلات منها: القسوة في نقد الذات، وعدم فهم الآخرين لهم، كما نجد أن الموهوبون قد ينزعون إلى الكمالية، والاهتمام الزائد بالأخطاء، إلى جانب ما يواجهه التلاميذ الموهوبين من مشكلات توافقية تحكم عليهم الاختيار بين قمع الابتكارية، وبين التعبير عنها، كما أنهم حساسين لردود الأفعال الاجتماعية السلبية مما يسهم في الصراع الانفعالي، إلى جانب مشكلات علاقتهم بالأقران متضمنة: إما تنافسية مكثفة، أو خوفًا من التنافسية، مما يؤدي في المجمل للشعور بالوحدة والصراعات ومشكلات التوافق الاجتماعي والتوتر والقلق والخوف الشديد من الفشل والتسويف والمماطلة والتردد، والإحجام عن القيام بأية مخاطرة أو مجازفة يمكن أن يترتب على خوضها اهتزاز مفهومهم عن ذواتهم، وصورهم أمام الآخرين. وربما دفعهم ترددهم إلى عدم المقدرة على اتخاذ القرارات الأكاديمية الملائمة في وقتها المناسب، وبالتالي نجد أن كل تلك العوامل السابق ذكرها قد أسهمت في ظهور بُعد تجنب المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية كأحد أبعاد الضجر الأكاديمي، كما أن معاناتهم من اللاتزامن الداخلي أو الاختلاف بين معدلات النمو في الجوانب العقلية والمعرفية والانفعالية عن الجوانب الحركية واللغوية، إلى جانب شعورهم بالاختلاف عن الآخرين، والصراع الداخلي، ومعاناتهم من اللاتزامن الاجتماعي المتمثل في التباعد بين معدل سرعة النمو العقلي للموهوبين ومعدل أقرانهم داخل غرفة الصف حيث تقدم لهم مثيرات لا تتناسب وعمرهم العقلي، ومن ثم فهم يعملون بأقل من طاقاتهم العقلية الحقيقية بثلاث أو خمس سنوات، إلى جانب المشكلات الانفعالية في علاقاتهم بالمعلمين المتمثلة في السعي نحو الاهتمام المفرط، والعداء، والتمرد، وبالتالي يمكن القول أن جميع العوامل السابق ذكرها قد أسهمت في نقص الدافعية للأداء الجيد وضعف الاهتمام بالمواد الدراسية، مما أدي لظهور بُعدي فقدان الاهتمام بالأنشطة التعليمية والشعور بالرتابة وببطء مرور الوقت المدرسي كأبعاد للضجر الأكاديمي.

**نتائج الفرض الرابع ومناقشتها**:

**ينص الفرض الرابع على إنه: " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية على مقياس قلق الموهبة تبعًا للنوع الاجتماعي (ذكور / إناث)، والتحصيل الأكاديمي(مرتفع/منخفض)، والتفاعل بينها**"، وللتحقق من صحة الفرض الرابع تم استخدام تحليل التباين الثنائي، وذلك للتعرف على أثر متغيرات النوع (ذكور – إناث)، والتحصيل الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) على مقياس قلق الموهبة، كما هو موضح بالجدولين (٢٥، ٢٦).

**جدول (٢٥) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات قلق الموهبة تبعًا للنوع، والتحصيل الأكاديمي، حيث ن= (١٢٢)**

| النوع | التحصيل الأكاديمي | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ذكور | مرتفع | ٣٨ | ٦٩.١٢٥ | ٦.٥٩٤ |
| | منخفض | ٢٩ | ٧٢.٨٦٠ | ٦.٤٧٠ |
| إناث | مرتفع | ٢٧ | ٧٣.٩٦٠ | ٥.٢٢٠ |
| | منخفض | ٢٨ | ٨٥.٩٥ | ٢.١٨٠ |

**جدول (٢٦) قيم تحليل التباين الثنائي (النوع × التحصيل الأكاديمي) على قلق الموهبة، حيث ن= (١٢٢)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | د.ح | متوسط المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التحصيل الأكاديمي | ٢٠٢٠.٥٣٨ | ١ | ٢٠٢٠.٥٣٨ | ٦٣.٨٣٤ | ٠.٠١ |
| النوع | ٢٥٢٨.٩٢٩ | ١ | ٢٥٢٨.٩٢٩ | ٧٩.٨٩٥ | ٠.٠١ |
| التفاعل (النوع × التحصيل الأكاديمي) | ٣٢٦٨.٣٨٢ | ١ | ٣٢٦٨.٣٨٢ | ١٠٣.٢٥٦ | ٠.٠١ |
| الخطأ | ٣٧٣٥.٠١٢ | ١١٨ | ٣١.٦٥٣ | | |
| الكلي | ١١٥٥٢.٨٦١ | ١٢١ | | | |

دلالة "ف" عند (١، ١١٨) عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٦.٨٥١، وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) =٣.٩٢

يتضح من الجدولين (٢٥، ٢٦) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) في قلق الموهبة ترجع لمتغير النوع (ذكور/إناث)، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) في قلق الموهبة ترجع لمتغير التحصيل الأكاديمي (مرتفع/ منخفض)، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) في قلق الموهبة ترجع للتفاعل بين متغيري النوع والتحصيل الأكاديمي، **وبالتالي يمكن قبول الفرض الرابع.**

وبحساب طريقة شيفيه لحساب الفروق على مقياس قلق الموهبة تبعًا للنوع (ذكور /اناث) وجد أن قيمة

$$\text{س}_{١}^{-} - \text{س}_{٢}^{-} = -٨.٤٢ \leq S.M = ٣.٢١٦$$

أي أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) في قلق الموهبة ترجع لمتغير النوع (ذكور/إناث) لصالح الاناث حيث كانت قيم المتوسط الحسابي الخاص بهم أعلي من القيم الخاصة بالذكور، وبحساب طريقة شيفيه لحساب الفروق على مقياس قلق الموهبة تبعًا للتحصيل

الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) وجد أن قيمة

$$\text{س}_{١}^{-} - \text{س}_{٢}^{-} = -٧.٦٧ \leq \text{S.M} = ٣.٢٠٨$$

أي أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) في قلق الموهبة ترجع لمتغير التحصيل الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) لصالح الموهوبين منخفضي التحصيل حيث كانت قيم المتوسط الحسابي الخاص بهم أعلي من القيم الخاصة بالموهوبين مرتفعي التحصيل.

**تتفق نتائج الفرض الرابع** مع ما توصلت إليه نتائج دراسة(2009) Aljughaiman & Tan عادل طنوس وآخرون (٢٠١٢) من ارتفاع مستوى القلق لدى الطالبات الموهوبات.

**وتُفسر الباحثة نتائج الفرض الرابع** من خلال السمات الخاصة بالموهوبين والتي تسبب لهم الكثير من المشكلات منها: القسوة في نقد الذات، وعدم فهم الآخرين لهم، كما نجد أنهم ينزعون إلى الكمالية، والاهتمام الزائد بالأخطاء، ويترتب على ذلك بعض الضغوط التي يتعرضون لها نتيجة ما يضعونه من معايير متشددة وتوقعات عالية أو قصوى لأدائهم تؤثر سلبيًا على توافقهم النفسي والاجتماعي، ومفهومهم عن ذواتهم، وتحصيلهم الدراسي، فقد يصبحون نهبا للإحباط عندما يرتكبون بعض الأخطاء وإن كانت بسيطة، وعندما يشعرون أن أدائهم ليس جيدا بالدرجة التي ينشدونها، أو دون مستوى توقعاتهم المثالية وتوقعات الآخرين من حولهم فيصبحون نهبًا للتوتر والقلق نتيجة للتفاعل بين الضغوط التي تشكلها الموهبة مع ضغوط القسوة في نقد الذات والضغوط التي تشكلها النزعة للكمالية مما يفسر ارتفاع مستوى قلق الموهبة لدى الموهوبين منخفضي التحصيل بالمقارنة بالموهوبين مرتفعي التحصيل.

اما عن النتائج المرتبطة بالفروق التي تميز بين الذكور الموهوبين والاناث الموهوبات في قلق الموهبة، فقد دلت النتائج ان الاناث الموهوبات يتميزن بأنهن أكثر قلقا من الذكور الموهوبين، وترى الباحثة أنه من الممكن فهم هذه النتيجة في ضوء التداخل بين الخصائص الشخصية للفرد المرتبطة بجنسه وبين خصائصه كمبدع. فالإناث بشكل عام هن أكثر ميلا للقلق من الذكور.

**نتائج الفرض الخامس ومناقشتها**:

**ينص الفرض الخامس على إنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية على مقياس الضجر الأكاديمي تبعًا لاختلاف النوع الاجتماعي (ذكور / إناث)، والتحصيل الأكاديمي(مرتفع/منخفض)، والتفاعل بينهما"**، وللتحقق من صحة

الفرض الخامس تم استخدام تحليل التباين الثنائي، وذلك للتعرف على أثر متغيرات النوع (ذكور – إناث)، والتحصيل الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) على مقياس الضجر الأكـــاديمي، كمـــا هـــو موضح بالجدولين (٢٧، ٢٨).

**جدول (٢٧) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الضجر الأكاديمي تبعًا للنوع، والتحصيل الأكاديمي، حيث ن= (١٢٢)**

| النوع | التحصيل الأكاديمي | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ذكور | مرتفع | ٣٨ | ٥٣.٥٦٠ | ٦.٧٧٠ |
| | منخفض | ٢٩ | ٦٥.٠٩٥ | ٢.٧٨٠ |
| إناث | مرتفع | ٢٧ | ٤٩.٠٠٥ | ٨.٤٩٥ |
| | منخفض | ٢٨ | ٥٢.٨١٠ | ٧.٢٤٠ |

**جدول (٢٨) قيم تحليل التباين الثنائي (النوع × التحصيل الأكاديمي) على الضجر الأكاديمي، حيث ن= (١٢٢)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | د.ح | متوسط المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التحصيل الأكاديمي | ١٦٥٨.٩٦٦ | ١ | ١٦٥٨.٩٦٦ | ٣٦.٣٧٤ | ٠.٠١ |
| النوع | ١٧٤٩.٥٣٧ | ١ | ١٧٤٩.٥٣٧ | ٣٨.٣٥٩ | ٠.٠١ |
| التفاعل (النوع × التحصيل الأكاديمي) | ١٧٧١.٥٩٨ | ١ | ١٧٧١.٥٩٨ | ٣٨.٨٤٣ | ٠.٠١ |
| الخطأ | ٥٣٨١.٩٢٢ | ١١٨ | ٤٥.٦٠٩ | | |
| الكلي | ١٠٥٦٢.٠٢٣ | ١٢١ | | | |

دلالة "ف" عند (١، ١١٨) عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٦.٨٥١، وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) =٣.٩٢

يتضح من الجدولين (٢٧، ٢٨) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مســـتوى (٠.٠١) فـــي الضجر الأكاديمي ترجع لمتغير النوع (ذكور/إناث)، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مســـتوى (٠.٠١) في الضجر الأكاديمي ترجع لمتغير التحصيل الأكاديمي (مرتفع/ مـــنخفض)، ووجـــود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) في الضجر الأكاديمي ترجع للتفاعل بـــين متغيـــري النوع والتحصيل الأكاديمي، **وبالتالي يمكن قبول الفرض الخامس.**

وبحساب طريقة شيفيه لحساب الفروق على مقياس الضجر الأكاديمي تبعًا للنوع (ذكور /اناث) وجد أن قيمة

$$\text{س}_{١}^{-} - \text{س}_{٢}^{-} = ٨.٩٦٢ \leq \text{S.M} = ٢.٦٧٩$$

أي أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) في الضجر الأكاديمي ترجع لمتغير النوع (ذكور/إناث) لصالح الذكور حيث كانت قيم المتوسط الحسابي الخاص بهم أعلي من القيم الخاصة بالإناث، وبحساب طريقة شيفيه لحساب الفروق على مقياس الضجر الأكاديمي تبعًا للتحصيل الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) وجد أن قيمة

$$\text{س}_{١}^{-} - \text{س}_{٢}^{-} = -٧.٨٦٢ \leq \text{S.M} = ٢.٦٧٢$$

أي أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) في الضجر الأكاديمي ترجع لمتغير التحصيل الأكاديمي (مرتفع/ منخفض) لصالح الموهوبين منخفضي التحصيل حيث كانت قيم المتوسط الحسابي الخاص بهم أعلي من القيم الخاصة بالموهوبين مرتفعي التحصيل.

**تتفق نتائج الفرض الخامس** مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من ( McCoach & Siegle, 2003; Mann & Robinson, 2009; Daschmann, et al, 2011, 436; Tze, 2011, Tze, etal, 2013 & Tze, etal, 2016).

**وتُفسر الباحثة نتائج الفرض الخامس** تبعًا لخصائص الموهوبين منخفضي التحصيل والتي ذكرها كل من (فتحي مصطفى الزيات ،٢٠٠٢، ٣٠٨؛ Pfeiffer ,2008: 139-145; Balduf,2009,275) وهي كالتالي: انخفاض واضح في تقدير الذات، افتقار الشعور الإيجابي بالمقدرة أو الكفاءة الذاتية الأكاديمية، مفهوم الذات غير الواقعي (متدن)، اتجاهات سالبة نحو المدرسة، عادات دراسية غير منتجة، مع قابلية للتشتت وعدم التركيز، صعوبات في العلاقات الاجتماعية وتكوين الصداقات، إهمال الواجبات المنزلية، وإلقاء اللوم على الأهل، والمعلمين، والأصدقاء، ووصف المدرسة بأنها مملة، كما ان البعض يشكون الوحدة أو يرجعون أسباب انخفاض تحصيلهم لأصدقائهم المقصرين أو يذكروا أن الواجبات المدرسية صعبة جدًا، والمدرسة تضيع وقتهم، كما أنهم يعانون من سوء التنظيم المدرسي، فقدان الدافعية والحماس، اللامبالاة، انخفاض مستوى المهارات الدراسية، نقص المثابرة، المماطلة، والتلكؤ الأكاديمي، النزعة الكمالية، والهروب من أداء المهام الدراسية.

إلى جانب ما يسببه الضجر الأكاديمي لدى التلاميذ من إعاقة لتقدمهم الدراسي، وضعف الإنجاز إلى حد التعثر الدراسي، وانخفاض مستوى التركيز عند أداء المهمات، وزيادة أحلام اليقظة، والرغبة في إضاعة أوقات الدراسة بممارسة بعض السلوكيات غير المناسبة كالتلاعب بالأشياء،

واللجوء للأحاديث الجانبية مع الزملاء، وهذا يفسر ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي عن المتوسط لدى مجموعة التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل.

اما عن النتائج المرتبطة بالفروق التي تميز بين الذكور الموهوبين والاناث الموهوبات في الضجر الأكاديمي، فقد دلت النتائج أن الإناث الموهوبات يتميزن بأنهن أقل ضجرًا أكاديميًا من الذكور الموهوبين، وترى الباحثة أنه قد يعزى ذلك إلى جدية الإناث ومثابرتهن وحرصهن على التفوق والنجاح أمام أهلهن ومجتمعهن، وحرصهن على عدم الفشل، والتزامهن بمتطلبات الدراسة، الامر الذي أدى إلى انخفاض مستوى الضجر الأكاديمي لديهن مقارنة بالذكور.

**خلاصة نتائج البحث**:

**يمكن تلخيص نتائج البحث فيما يلي:**

- ارتفاع مستوى قلق الموهبة عن المتوسط لدى كلا من الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي.
- ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي عن المتوسط لدى كلا من الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي.
- وجود علاقة دالة موجبة بين كل من قلق الموهبة، والضجر الأكاديمي لدى الموهوبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي.
- وجود فروق دالة بين متوسطات درجات التلاميذ الموهوبين على قلق الموهبة تبعًا للنوع الاجتماعي(ذكور/إناث) لصالح الإناث، وتبعًا للتحصيل الأكاديمي (مرتفع/منخفض) لصالح الموهوبين منخفضي التحصيل، والتفاعل بينهما.
- وجود فروق دالة بين متوسطات درجات التلاميذ الموهوبين على الضجر الأكاديمي تبعًا للنوع الاجتماعي(ذكور/إناث) لصالح الذكور، وتبعًا للتحصيل الأكاديمي (مرتفع/منخفض) لصالح الموهوبين منخفضي التحصيل، والتفاعل بينهما.

**التوصيات**:

- إعادة النظر في التقويم وأساليبه بالمرحلة الإعدادية، ومراعاة التنويع في أسئلة –الاختبارات، والاهتمام بالمقررات الدراسية في المرحلة الإعدادية وربطها بالواقع العملي للتلاميذ، وتبني طرق تدريس تعتمد على الوسائل التكنولوجية الحديثة بهدف زيادة التفاعل والتواصل بين الأساتذة والتلاميذ وتقليل الشعور بالضجر الأكاديمي لدى التلاميذ.

- الاهتمام بتنويع الأنشطة داخل المدرسة لتتناسب مع ميول جميع التلاميذ لخفض الشعور

بالضجر الأكاديمي لديهم.

– عمل دورات لتوعية التلاميذ الموهوبين بمفهوم الضجر الأكاديمي وأسبابه وآثاره وطرق التغلب عليه.

– عقد ورش عمل وندوات لأولياء الأمور عن كيفية خفض قلق الموهبة لدى أبنائهم الموهوبين.

**البحوث المقترحة**:

–فعالية برنامج إرشادي سلوكي في خفض الضجر الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

– الضجر الأكاديمي وسمات شخصية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية "دراسة عاملية".

– قلق الموهبة وأنماط التواصل الأسري لدى طلاب الجامعة الموهوبين.

**المراجع**:

**أولا**: **المراجع العربية**:


١. أ. بول تورانس(١٩٧٨). **اختبار تورانس للتفكير الابتكاري**، ترجمة/ عبد الله محمود سليمان، وفؤاد عبد اللطيف أبو حطب، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٢. إجلال محمد سري (١٩٨٨). **اختبار ذكاء الأطفال**، القاهرة: عالم الكتب.

٣. أحمد بن محمد عسيري (٢٠٠٦). الضغوط النفسية لدى الموهوبين ودور الإرشاد النفسي في مواجهتها، **المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة " رعاية الموهبة تربية من أجل المستقبل**"، في الفترة من ٢٦-٣٠/أغسطس، بمكة المكرمة- المملكة العربية السعودية، ٩٦٥-٩٨١.

٤. أحمد عكاشة (٢٠٠٣). **الطب النفسي المعاصر**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥. آمال إبراهيم الفقي (٢٠١٦). فعالية الإرشاد التربوى فى إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا، **مجلة التربية الخاصة**، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية جامعة الزقازيق، ٤ (١٥)، ٥٠ ــ ١٠٥.

٦. تحية محمد عبد العال (٢٠١٢). الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة، دراسة فى سيكولوجية المضجر، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٣ (٩٢)، جزء (٣)، ٤٣٣ ــ ٥٢١.

٧. حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. (ط٤). القاهرة: عالم الكتب.

٨. حسن منسي (٢٠٠٤). **التربية الخاصة**. الأردن: دار الكندري للنشر والتوزيع.
٩. خليل ميخائيل معوض (٢٠٠٨). **سيكولوجية الفئات الخاصة "الموهوبون- المتخلفون عقليا- المتخلفون دراسيًا"**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
١٠. رافن (٢٠١٦). **اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة**، ترجمة/ عماد أحمد حسن علي، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
١١. زكريا الشربيني، ويسرية صادق (٢٠٠٢). **أطفال عند القمة"الموهبة والتفوق العقلي والإبداع"**، القاهرة: دار الفكر العربي.
١٢. سامر رضوان (٢٠٠٢). **الصحة النفسية**. عمان: دار المسيرة.
١٣. سامي محمد ملحم (٢٠٠١). **الإرشاد والعلاج النفسي**. عمان: دار المسيرة.
١٤. سمية على عبد الوارث (٢٠١٠). أساليب الكشف عن الموهوبين، **المؤتمر العلمي لكلية التربية بجامعة بنها " اكتشاف ورعاية الموهوبين (بين الواقع والمأمول)"**، في الفترة من ١٤-١٥ يوليو، المجلد (٢)، ٧٥٧- ٧٧٥.
١٥. سهير كامل أحمد (٢٠٠٧). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
١٦. عادل طنوس وسليمان ريحاني وسليم الزبون (٢٠١٢). السمات الشخصية التي تميز بين الطلبة الموهوبين والعاديين. **دراسات**، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٣٩ (١)، ١١٩-١٣٤.
١٧. عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥). **قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة**. القاهرة: دار الرشاد.
١٨. عادل محمد العدل (١٩٩٨). **سيكولوجية الموهبة والتفوق**، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
١٩. عبد الرحمن سيد سليمان وتهاني محمد عثمان (٢٠٠٨). **المتفوقون والموهوبون والمبتكرون الجزء الأول**، القاهرة: دار الفكر العربي.
٢٠. عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١٣). **الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**، (ط٢)، القاهرة: عالم الكتب.
٢١. عماد عبد الرحيم الزغول (٢٠١٥). الموهوبون ثنائيو الاحتياجات، في موسى النبهان، **موضوعات أساسية في تربية الموهوبين**، دبي: جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز، ١٨٩-٢٢٨.
٢٢. فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢). **المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم " قضايا التعريف**

**والتشخيص والعلاج**". القاهرة: دار النشر للجامعات.

٢٣. مجمع اللغة العربية (١٩٩٤). **المعجم الوجيز**. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٢٤. محمد جعفر جمل الليل (٢٠١٧). مقياس قلق الموهبة (دراسة استطلاعية)، **الملتقى الأول للتعريف بالموهبة والإبداع في لبنان**، ٢٧ تشرين الأول ٢٠١٧، بيروت، الجمهورية اللبنانية، ١٠٩- ١٢٦.

٢٥. محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣). **الابداع والموهبة في التعليم العام**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٢٦. مصطفى على مظلوم (٢٠١٤). فعالية برنامج ارشادي لتخفيف الضجر لدى طلاب الجامعة، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، (٥٢)، ٢٢٣-٢٤٦.

٢٧. مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمن المعايطة (٢٠٠٧): **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة**، عمان: دار المسيرة.

٢٨. نهلة فرج على الشافعي (٢٠١٦). الضجر الأكاديمى وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، ٢٧ (١٠٧)، ٣٦٥ ــ ٤١٤.

**ثانياً: المراجع الأجنبية**:

29. Alda, M., Minguez, J., Montero – Marin, J., Gili, M., Puebla – Guedea, M., Herrera – Mercadal, B., Navarro – Gil, M.& Gracia – Campayo, J. (2015). Validation of the Spanish version of the Multidimensional State Boredom Scale (MSBS). **Health & Quality of the outcomes, 13,** (1). 1-7.
30. Aljughaiman, A. & Tan, M. (2009). Anxiety in Gifted Female Students in the Kingdom of Saudi Arabia, **Gifted and Talented Internatioal**,24(1),49-54.
31. Bakaeva, I. & Valuiskaya,L. (2019). Features of School-Based Anxiety of Intellectually Gifted Adolescents in the Modern Educational System, **SHS Web of Conferences 70**, 08004, 1-7.
32. Bakar, A. & Ishak, N. (2014). Depression, Anxiety, Stress, and Adjustments among Malaysian Gifted Learners: Implication toward School Counseling Provision, **International Education Studies,** 7(13),6-13.
33. Balduf, M. (2009). Underachievement among College Students, **Journal oa Advanced Academics**, 20, 274-294.
34. Brien, O. (2014). Boredom. **Analysis**, 74 (2), 236-244.

35. Carrington,T. (2019). Development of a School Boredom Proneness Scale for Children, **Educational Specialist**, The Graduate School, James Madison University.
36. Daschmann, E., Goetz, T. & Stupnisky, R. (2011). Testing the Predictors of Boredom at School: Development and Validation of the Precursors to Boredom Scales. **British Journal of Educational Psychology,** 81, 421-440.
37. Eren, F.; Cete, A.; Avcil, S.& Baykara, B. (2018). Emotional and Behavioral Characteristics of Gifted Children and Their Families, **Arch Neuropsychiatry**, 55, 105-112.
38. Gaesser, A. (2014). Interventions to Reduce Anxiety for Gifted Children and Adolescents, **Ph.D.**, University of Connecticut, U.S.A.
39. Goetz, T.; Preckel, F.; Zeidner, M. & Schleye, E. (2008). Big Fish in Big Ponds: A Multilevel Analysis of Test Anxiety and Achievement in Special Gifted Classes, **Anxiety, Stress & Coping an International Journal**, 21(2),185-198.
40. Guignard, J.; Jacquet, A. & Lubart, T. (2012). Perfectionism and Anxiety: A paradox in intellectual Giftedness, **PLOS ONE**, 7(7),1-6.
41. Kim, H. (2008). Underachievement and Creativity: Are Gifted Underachievers Highly Creative? **Creativity Research Journal,** 20(2), 234-242.
42. Mann, S. & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre" An investigation in to the contributors, moderators and outcomes of boredom among university students, **British Educational Research journal,** 35 (2), 243-258.
43. Margot, C.& Rinn, N. (2016). Perfectionism in Gifted Adolescents: A Replication and Extension, **Journal of Advanced Academics**, 27(3),190-209.
44. McCoach, B. & Siegle, D. (2003). Factor that Differentiate Underachievement Gifted Students from High-Achieving Gifted Students, **Gifted Child Guarterly**, 47(2), 144-154.
45. Moynihan, A., Van Tilburg, W., Igou, E., Wisman, A., Donnelly, A.& Mulcaire, J. (2015). Eaten up by Boredom: Consuming Food to Escape Awareness of the Bored Self, **Frontiers in Psychology,** 6, 1-10.
46. Pfeiffer, S.L., & Blei, S. (2008). **Handbook of giftedness in children,** New York, NY, Springer.
47. Pilarinos, V.& Solomon, R. (2017). Parenting Styles and Adjustment in

Gifted Children, **Gifted Child Quarterly**, 61(1),87-98.

48. Preckel, F. Gotz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom **British Journal of Educational Psychology, 80** 451-472.
49. Reis, M. & McCoach, B. (2002-A). Underachievement in Gifted and Talented Students with Special Needs, **Exceptionality**, 10(2),113-125.
50. Reis, M. & McCoach, B. (2002-B). Underachievement in Gifted Students, **The Social and Emotional Development of Gifted Children**, 81-91.
51. Rhodes, E. (2015). The exciting side of boredom, **Psychologist**, 28, (4), 278-281.
52. Rimm, S. (2019). Helping Anxious Students Build Confidence and Achievement, **23rd Biennial World Conference "A World of Possibilities: Gifts, Talents& Potential",** (July 24-28), Nashville, Tennessee, U.S.A, p.49.
53. Seeley, K. (2004). Gifted and Talented Students at Risk, **Focus on Exceptional Children**, 37(4), 1-8.
54. Segool, N.; Carlson, S.; Goforth, A.; Von der Embse, N.& Barterian, A. (2013). Heightened Test Anxiety among Young Children: Elementary School Students' Anxious Responses to High-Stakes Testing, **Psychology in The Schools**, 50, 489-499. doi: 10.1002/pits.21689.
55. Stambaugh, T.& Stambaugh, T. (2019). Impact of Boredom and Belonging on Feelings of Anxiety and Depression among Gifted Students, **23rd Biennial World Conference "A World of Possibilities: Gifts, Talents& Potential",** (July 24-28), Nashville, Tennessee, U.S.A, p.49.
56. Struk, A. A., A., J. S., Allan Cheyne, J., & Danckert, J. (2017). A Short Boredom Proneness Scale: Development and Psychometric Properties. **Assessment**, 24(3), 346–359.
57. Tze, M. (2011). Investigating academic boredom in Canadian and Chinese students. **M.A**. University of Alberta.
58. Tze, V., Daniels, L. & Klassen, R. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta – analysis, **Educational psychology Review,** 28 (1), 119-144.
59. Tze, V., Klassen, R., Daniels, L, Li, J. & Zhang. X. (2013). A cross – cultural validation of the learning – Related Boredom scale (LRBS) with Canadian and Chinese college

students, **Journal of Psycho Educational Assessment,** 31 (1), 29-40.

60. Vogel – Walcutt, J., Fiorella, L., Carper, T. & Schatz, S. (2012). The definition, assessment and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review, **Educational Psychology Review,** 24 (1), 89-111.

61. Vogelaar, B.; Bakker, M.; Elliott, J. & Resing, W. (2017). Dynamic Testing and Test Anxiety amongst Gifted and Average-Ability Children, **British Journal of Educational Psychology**, 87,75-89.

# Gifted Anxiety and its Relationship with the Academic Boredom: A comparative study between High-Achieving and Underachieving Gifted Pupils in the preparatory stage

**Dr. Amany Adel Saad Ali**
**Lecturer of Psychological Health**
**Faculty of Education**
**Alexandria University**

**Abstract:**
The aim of the current research is to reveal the existence of a relationship between gifted anxiety and academic boredom, as well as to reveal the level of each of them in two groups of High-Achieving and Underachieving Gifted pupils, and also to investigate the differences in both gifted anxiety and academic boredom according to gender (male / female), and according to Achievement (high / low), among a sample of (122) male and female gifted pupils in the first and second preparatory grades, ranged between (12-14) years old, divided into two groups: the first group of (65) High-Achieving Gifted pupils, and The second group included (57) Underachieving Gifted pupils, by using: Gifted Anxiety Scale Prepared by: Muhammad Ja`far Gaml el-lyl (2017), Developed by the Researcher, and Academic Boredom Scale among gifted pupils in the preparatory stage Prepared by: Researcher, The Raven's Standard Progressive Matrices Colored Test standardization Prepared by: Raven, translation: Imad Ahmed Hassan (2016), and List of Behavioral Attributes Estimation for Gifted People Prepared by: Mahmoud Abd Halim Mansi (2003), Torrance Test for Innovative Thinking (Form A) Preparation / A. Paul Torrance, translation / Abdullah Mahmoud Suleiman, and Fouad Abdel-Latif Abu Hatab (1978), and a list of multiple intelligence to assess giftedness prepared by / Adel Abdullah Muhammad (2005), the research resulted that:
- The level of gifted anxiety is higher than the average for both Higher and Under-Achieving gifted pupils.
- The level of academic boredom is higher than the average for both Higher and Under-Achieving gifted pupils.
- There is a positive relationship between gifted anxiety and academic boredom among both Higher, and Under-Achieving Gifted pupils.
- There are significant differences between the mean scores of gifted pupils on gifted anxiety according to gender (male / female), in favor of females, and according to achievement (high / low) in favor of underachieving gifted pupils, and the interaction between them.
- There are significant differences between the mean scores of gifted pupils

on academic boredom according to gender (male / female), in favor of males, and according to achievement (high / low) in favor of underachieving gifted pupils, and the interaction between them.

**Key words:** Gifted Anxiety, Academic Boredom, High-Achieving and Underachieving Gifted Pupils.