



**فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم  
المنظم ذاتياً في تحسين النهوض الأكاديمي وتخفيف  
الملل الدراسي للموهوبات بالمرحلة المتوسطة**

إعداد

**أ.د/ أمل عبد المحسن الزغبى**

أستاذ علم النفس التربوي والتربية الخاصة

كلية التربية – جامعة بنها

# فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين النهوض الأكاديمي وتخفيف الملل الدراسي للموهوبات بالمرحلة المتوسطة

إعداد

أ. د. أمل عبد المحسن الزغبى

أستاذ علم النفس التربوي والتربية الخاصة

كلية التربية - جامعة بنها

## مستخلص البحث

استهدف البحث التعرف على فاعلية التدريب على برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين النهوض الأكاديمي، وتخفيف الملل الدراسي للموهوبات بالمرحلة المتوسطة، واستكشاف نوع ومستوى العلاقة بين النهوض الأكاديمي والملل الدراسي، وتكونت عينة البحث من 26 طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة الموهوبات بمنطقة المدينة المنورة ذوات المستوى المنخفض من النهوض الأكاديمي، والمستوى المرتفع من الملل الدراسي، ولتحقيق هدف البحث أعد برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما تم بناء مقياسي النهوض الأكاديمي، والملل الدراسي، والتأكد من توفر الخصائص السيكومترية لهما، وطبق المقياسان على عينة البحث تطبيقاً قديماً، ثم طبق البرنامج المعد على عينة البحث، وأعيد تطبيق المقياسين تطبيقاً جدياً، واستخدم اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي، كما حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث في المقياسين، وانتهت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لأبعاد مقياس النهوض الأكاديمي وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في أبعاد مقياس الملل الدراسي وفي المقياس ككل لصالح التطبيق القبلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دال إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والملل الدراسي، كما أظهرت النتائج دلالة مؤشر حجم تأثير البرنامج المعد في كل من تحسين النهوض الأكاديمي، وتخفيف الملل الدراسي.

**الكلمات المفتاحية:** التعلم المنظم ذاتياً - النهوض الأكاديمي - الملل الدراسي - الموهوبين.

---

**The effectiveness of a Training Program Based on Self-Regulated learning strategies in Enhancing Academic Buoyancy and Reducing Academic Boredom of Gifted Students at Middle School**

---

**Abstract**

The present study aimed at measuring the effectiveness of a training program based on self-regulated learning strategies in enhancing academic buoyancy and reducing academic boredom of gifted students at middle School and exploring the type and level of the relationship between academic buoyancy and academic boredom. The sample of the study consisted of 26 gifted middle school students in Medina who were low of academic buoyancy and high of academic boredom. To achieve the research aim, a training program was designed that based on self-regulated learning strategies as well as two scales (academic buoyance and academic boredom) were prepared. The two scales were pre – administered to the study sample, then the suggested program was applied after that the two scales were post – administered to the study sample. “T” test was used to determine the significance of differences between the scores of pre and post-tests. Moreover, Pearson correlation was calculated. Results showed that there are statistically significant mean differences between pre and post scores in the academic buoyancy scale in favor of the post test, there are also statistically significant mean differences between pre and post scores in academic boredom scale in favor of the pre-test. There is a statistically significant negative correlation between academic buoyancy and academic boredom and the results also showed the significance of the effect size of the suggested program in enhancing both academic buoyancy and reducing academic boredom.

**Keywords:** Self-regulated learning- Academic Buoyancy -Academic boredom- Gifted students.

**مقدمة البحث:**

تبدو بعض المشكلات لدى الموهوبين كما لو كانت لُغزاً مُحيراً، ولذا خُطفت هذه المشكلات أنظار العديد من الباحثين والتربويين المعنيين بمجال الموهبة؛ في محاولة منهم لكشف النقاب عن حقيقة وأسباب هذه المشكلات، فدائماً ما يتم التعرف على الموهوبين بشكلٍ أساسي باعتبارهم ذوى مستوياتٍ عالية من الذكاء، ومن ناحية أخرى نجدهم يظهرن مستويات مرتفعة من الملل الدراسي، والذي يرتبط بالأداء المنخفض أو الفشل في الأداء، حيث أكد Asseburg and Frey (\*) (2013) على معاناة الموهوبين من الملل بدرجة مرتفعة مقارنة بنظرائهم العاديين، كما أعرب كل من Gentry et al. (2000) عن ارتباط تدنى مستوى التحصيل الدراسي للموهوبين بالملل في الفصول الدراسية، والذي يسببه نقص فرص التحدي، وفسر Moore (2018) تغيب الموهوبين عن الفصول وعدم إتمامهم أعمالهم الدراسية بالجودة المتوقعة منهم؛ نتيجة كونها مملة وغير مهمة بالنسبة لهم، حيث يعرب الموهوبون عن شعور متزايد من السخط والملل تجاه المناهج التعليمية المقدمة لهم، ويرون أن الاستجابة المناسبة للأنشطة غير الملائمة لقدراتهم هي العزوف عن المشاركة فيها.

ويرتبط ظهور الملل الدراسي لدى الموهوبين بمستوى قدرتهم على النهوض الأكاديمي، حيث يؤكد Preckel et al. (2010) أن إحساس الملل لدى الموهوبين يرتبط بضعف قدرتهم على مواجهة التحديات والنكسات التي تتواتر في حياتهم الدراسية.

وفى معرض فهم طبيعة هذه التحديات تتباين الطرق التكيفية التي تعكس قدرتهم على الاندماج في مواجهتها، فعندما يتعرض الموهوبون للملل، وللمخاطر والمحن الدراسية، تظهر الحاجة إلى النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy، وحيث إن الطالبات الموهوبات قد تعانين من مشكلات ومحن دراسية ملحوظة، كما يظهرن قلقاً أكاديمياً، وعدم الثقة في أنفسهن، وإحجاماً عن المشاركات الأكاديمية، بما يعكس مستوى عالياً من الملل الدراسي، فهن في أشد الحاجة إلى تنمية السلوكيات الإيجابية التي تمكنهن من مواجهة هذه المحن والعثرات لمساعدتهن للاستمرار في الدراسة دون ملل والحفاظ على مستوى تحصيلهن الدراسي.

(\*) اعتمدت الباحثة في هذا البحث على نظام توثيق APA النسخة السابعة.

ويذكر Ritchotte et al. (2015) أن عدم القدرة على الانتصار بنجاح عند مواجهة تحد محبط أو يصعب حله يجعل الطلاب الموهوبين عرضة لضعف الكفاءة الذاتية، وبالتالي ضعف التحصيل الدراسي، وأشار Martin (2013) إلى أن أهمية النهوض الأكاديمي تظهر في قدرته على التنبؤ بالمشاركة الأكاديمية بالإضافة إلى تجنب الملل والاستمتاع بالدراسة، ومشاركة الأصدقاء، واحترام الذات، وبالمثل في دراسة Martin and March (2008a) وجد الباحثان أن النهوض الأكاديمي يتنبأ بنتائج الأداء السلبية مثل التغيب عن الدراسة، ونتائج الأداء الإيجابية مثل الانتهاء من المهمة، والاتجاهات الإيجابية للدراسة، والتي تعد عوامل رئيسة للاستمرار في الدراسة، كما أن للنهوض الأكاديمي صلة واضحة بالدافعية الأكاديمية وبالإدارة الذاتية: إدارة الأفكار، وإدارة الانفعالات، وإدارة السلوك؛ وذلك للتغلب على الإجهاد والإحباط واتخاذ القرارات السليمة، كاتخاذ الخيارات البناءة للتغلب على المشكلات. (Tarbetsky et al., 2017)

إن أحد أكبر التحديات التي تواجهنا هو استحداث البرامج والاستراتيجيات التي تهدف إلى تعزيز قدرة الموهوبين على النهوض في مواجهة التحديات الدراسية اليومية، وما يتبعها من ملل دراسي؛ وذلك لتعزيز دافعيتهم للاستمتاع بالدراسة واستثمار قدراتهم الكامنة.

وفى ضوء اعتبار النهوض الأكاديمي بمثابة عامل وقائي من الملل الدراسي، فضلاً عن كونه وسيلة للنهوض في حالة الملل الفعلي، وفى معرض البحث عن أهم المداخل التي يمكن من خلالها تنمية النهوض الأكاديمي للموهوبين، يتأكد دور التعلم المنظم ذاتياً في تشجيعهم على تفعيل المواقف الإيجابية نحو أنفسهم ونحو المؤسسة التعليمية، والحد من السلوكيات غير المتكيفة؛ مما يؤدي في نهاية المطاف إلى تحسين قدرتهم على مواجهة التحديات والعثرات الأكاديمية، والحد من مستوى الملل المرتبط بالمهام الدراسية، ومن ثم تحسين مستوى الدافعية والوصول إلى نتائج أكاديمية وسلوكية أفضل.

ويعد التعلم المنظم ذاتياً Self- Regulated Learning (SRL) خطوة أساسية نحو تحقيق النهوض الأكاديمي وتجنب الملل الدراسي؛ فامتلاك الطلاب لمهارات التعلم المنظم ذاتياً يسهم في إكسابهم معنى إيجابياً لتعلمهم، حيث ينظر المتعلم للمشكلات الدراسية باعتبارها تحديات ينشط لاجتيازها، فيزيد من استمتاعه بالتعلم (أحمد، 2017). ويتضح إسهام التعلم المنظم ذاتياً في مقاومة الموهوبين للملل الدراسي - الذي يظهر كنتيجة لفقدان إحساسهم بالسيطرة على أنشطة التعلم، وفقدان مثيرات التعلم لقيمتها بالنسبة لهم - من خلال تعريف Zimmerman (2013) للتعلم المنظم ذاتياً باعتباره "تحولاً لضبط سلوك المتعلمين من المؤثرات والعناصر الخارجية إلى

المتغيرات الداخلية، بما يجعلهم قادرين على بذل السيطرة على أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم من خلال نظام ذاتي". (p.137) فالمتعلمون في هذا الإطار، وكما يقرر Boekaerts and Niemivirta (2000) يحاولون أن يغيروا ويتحكموا في دافعيتهم لكي يكملوا وينجزوا مهمة ربما تكون مملة أو صعبة، ويذكر Moore (2018) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لا تؤثر فقط على إيجابية المتعلمين، بل تؤثر أيضاً على نهوضهم الأكاديمي، وبالنسبة لكل من Bakhshae (2017) et al. استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعد بمثابة القدرة على الاستخدام الأمثل للموارد النفسية والبيئية والتعليمية لاختيار وتنظيم الأهداف، وتعظيم الموارد والقدرات من أجل إدارة التحديات والضغوط في الحياة الأكاديمية والنكسات؛ مما يؤدي إلى النهوض الأكاديمي وفي مقابل ذلك يبدو من الواضح أن بعض الموهوبين لا يتم منحهم فرصة الشعور بالثقة المكتسبة من النجاح القائم على التعلم المنظم ذاتياً، حيث يشعر الموهوبون بفقدان السيطرة على نجاحهم الأكاديمي؛ الذي يجعل فقدان الفاعلية الذاتية أكثر بروزاً، بالإضافة إلى ضعف الثقة بالنفس، والخوف من النجاح، والخوف من الفشل، وتجنب المنافسة، وأنماط التفكير السلبي، والعجز في المهارات الأكاديمية، ويولد لديهم عدم القدرة على المثابرة (Brown,2017).

خلاصة لما سبق يتضح مدى معاناة الموهوبين من الملل الدراسي، وتأثيره على العديد من المتغيرات المعرفية والانفعالية والاجتماعية لديهم، كما يتضح أهمية امتلاكهم مستوى مناسباً من النهوض الأكاديمي، والذي يتضمن عمليات هم في أمس الحاجة إليها؛ لمواجهة الملل الدراسي، والكم الهائل من الضغوط والتحديات التي تواجههم، كما يتضح أهمية تدريب الموهوبين على جوانب التعلم المنظم ذاتياً؛ نظراً لاستنادها إلى العمليات التي من شأنها تعزيز سلوكيات النهوض الأكاديمي، والمواجهة المتكيفة للملل الدراسي.

### مشكلة البحث:

القدرة العقلية المرتفعة للموهوبين لم تعفهم من مواجهة التحديات والصعوبات والمحن الدراسية، والمسؤوليات الأكاديمية الجسيمة والمتطلبات اللاصفية، حيث يقدم لنا الطلاب الموهوبون نمطاً فريداً محيراً، ففي حين أن هؤلاء الطلاب لا يصارعون من أجل رفع مستويات قدراتهم، إلا أنهم قد يعانون من أجل مقاومة شعورهم بالملل الدراسي، حيث توجهت الدراسات الحديثة لإظهار أسباب عديدة للاهتمام بالأداء الأكاديمي والمتغيرات المرتبطة به كالميل الدراسي والاستراتيجيات التكيفية للموهوبين بنفس القدر من الاهتمام بتعريفهم واكتشافهم.

ويؤكد ذلك عكاشة (2005) في إشارته إلى أن الموهوب عرضة لنصيب وافر من المنغصات التي تأتيه من جهات متعددة، وجوانب متنوعة، وتأثير هذه الضغوط يتعاظم بالنسبة للموهوبين عن غيرهم من العاديين. واتساقاً مع ذلك تشدد الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين The National Association for Gifted Children على تعلم الموهوبين والذي ينبغي أن يركز على:

- ١- نتائج الطلاب التي يمكن قياسها عن طريق الممارسات القائمة على الأدلة.
- ٢- أن تعكس المعايير المحلية والوطنية من خلال تقييم الطلاب قبل وبعد التعلم.
- ٣- أن تتوفر البيانات لتحديد أي تغيير في التحصيل.
- ٤- تنفيذ التقييمات التكوينية كجزء من تجارب التعلم الأكاديمية للطلاب.
- ٥- إعطاء المراهقين الموهوبين فرصاً لتطوير قدراتهم في مجالات مختلفة، ويمكن أن يتجلى ذلك من خلال التجارب التي توفر الفرص للطلاب لاستخدام موارد مختلفة، والبحث والاستكشاف وتطوير مهارات انفعالية وجمالية واجتماعية وقيادية.
- ٦- أن تشمل تجارب التعلم الأكاديمية على أنشطة التفكير الناقد، وأنشطة التفكير الإبداعي، واستخدام حل المشكلات، والتعلم القائم على الاستقصاء.

(Matthews & Shaunessy, 2010) وفي حين أن كل تجربة تعليمية أكاديمية للموهوبين ينبغي أن تتضمن كل ما سبق تأسيساً على ما يمتلكونه من قدرات عقلية ومواهب فريدة، نجد أن الواقع الفعلي يفتقر إلى ذلك؛ مما ينعكس على ضعف قدرتهم على التعامل مع الإحباط الدراسي، وصعوبة احتفاظهم بالثقة بالنفس، وصعوبة مواجهتهم للضغوط الدراسية، فضلاً عن سيطرة ضغوط الدراسة على معظم أوقاتهم، وهي في مجملها تجارب سلبية تحد من دافعيتهم، وتعوق تعلمهم وإنجازهم؛ مما ينعكس على زيادة إحساسهم بالملل الدراسي الذي قد يسهم في انخفاض التحصيل الدراسي لديهم.

وقد توصلت بعض الدراسات إلى ارتباط النهوض الأكاديمي بالمستويات المرتفعة من التحصيل الدراسي (Miller et al., 2013; putwain & Daly, 2013)، والدافعية (Martin et al., 2017)، واستراتيجيات التعلم الفعالة مثل الحفظ (Collie et al., 2017)، كما ارتبط النهوض الأكاديمي بجودة الحياة، والإحساس بالمعنى، واحترام الذات، والاستمتاع بالتعلم والبيئة المدرسية، وتكوين الصداقات (Miller et al. 2013)، في حين أكد Martin (2014) على التأثير الإيجابي للنهوض الأكاديمي في سلوك المشاركة في الصف والاستمتاع بالمدرسة لدى الطلاب الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

وأشارت بعض الدراسات إلى ارتباط الملل الدراسي لدى الموهوبين بالعديد من المتغيرات، كدراسة Stanbaugh (2017) والتي أوضحت نتائجها ارتباط الملل الدراسي بالمستوى المنخفض من التحدي داخل الفصول الدراسية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الملل الدراسي للموهوبين وبين التواصل مع الأصدقاء، وأوضحت دراسة Regan (2017) أن شعور الموهوبين بالملل الدراسي كان سبباً رئيساً في انسحابهم الدراسي، والذي ارتبط ارتباطاً سالباً بمتغيرات: إتاحة فرص الاختيار، ومستوى التحدي المناسب والتحكم في التعلم، وارتباطاً موجباً بالتعقيد، واتفقت معها دراسة Preckel et al. (2010) والتي أشارت نتائجها إلى انتشار الملل الدراسي بين الموهوبين وارتباطه بمستوى الانجاز الدراسي.

وفي ذات الإطار أظهرت نتائج بعض الأبحاث إلى ارتباط استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بشكل موجب بمخرجات التعلم التي قد تعد بدورها مؤشراً على تحسن مستوى النهوض الأكاديمي وانخفاض مستوى الملل الدراسي، كالتنبؤ بالنجاح المدرسي (Cetin, 2017)، والاتجاه نحو المدرسة (Ozan & Kincal, 2018)، و(النجار وزايد، 2017)، ومفهوم الذات الأكاديمي (Saki & Nadari, 201)، والدافعية (Cleary & Kitsantas, 2017)، وحل المشكلات (Ifenthaler, 2012)، وإدارة عمليات التعلم (Alkhasawneh & Alqahtani, 2019).

بناء على ما تم عرضه يمكن القول بأن بيئات التعلم المنظم ذاتياً قد تعزز النهوض الأكاديمي، كما يتوقع أن تخفف من مشاعر الملل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين؛ من خلال استنادها إلى مهارات الدعم الذاتي والاستقلالية، وفهم وتنظيم الانفعالات، والتي قد تزيد من إحساسهم بالقدرة على السيطرة على ما يواجهونه من تحديات وعقبات خلال حياتهم الدراسية، ويتضح ذلك من خلال ما انتهت إليه نتائج الدراسات للنواتج الإيجابية المرتبطة بتنمية وتعزيز النهوض الأكاديمي، والآثار السلبية المرتبطة بالملل الدراسي لدى الموهوبين، وارتباط التعلم المنظم ذاتياً ارتباطاً موجباً بالنهوض الأكاديمي، وارتباطاً سالباً بالملل الدراسي، إلا أن الدراسات لم تستجب لهذا التوجه لتبحث تجريبياً في تأثير التعلم المنظم ذاتياً في تحسين النهوض الأكاديمي، وتخفيف الملل الدراسي لدى الموهوبين، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤل عما إذا كان التدريب على برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ذا فاعلية في تحسين النهوض الأكاديمي، وتخفيف الملل الدراسي لعينة من الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة، واستناداً لما سبق تم صياغة المشكلة في الأسئلة الآتية:

١- ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين النهوض

الأكاديمي للموهوبات بالمرحلة المتوسطة؟



- ٢- ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تخفيف الملل الدراسي للموهوبات بالمرحلة المتوسطة؟
- ٣- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من النهوض الأكاديمي والملل الدراسي لدى الموهوبات بالمرحلة المتوسطة؟

### أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- ١- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين النهوض الأكاديمي.
- ٢- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تخفيف الملل الدراسي للطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة.
- ٣- الكشف عن نوع وقوة العلاقة بين النهوض الأكاديمي والملل الدراسي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة.

### أهمية البحث:

- تتبع أهمية البحث الحالي مما يمكن أن يسهم به في:
- ١- توجيه أنظار الباحثين والتربويين لمزيد من الدراسات حول متغيري النهوض الأكاديمي والملل الدراسي، فقد أظهرت الدراسات التأثير الشديد لهذين المتغيرين على العديد من نواتج التعلم المعرفية والانفعالية والاجتماعية لدى الموهوبين، وعلى الرغم من تناول هذين المتغيرين في الدراسات الأجنبية مع الموهوبين، إلا أنه توجد ندرة في الدراسات العربية التي تدرس طبيعتهما لدى الموهوبين، واختيار المداخل والاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في التأثير عليهما، وبذا تظهر أهمية البحث الحالي في كونه من البحوث العربية الرائدة في هذا الميدان.
  - ٢- الإفادة من نتائج البحث في تقديم نماذج للقائمين على تعليم الموهوبين كاستخدام فنيات متنوعة لتطوير بيئة التعلم المنظم ذاتياً، وأساليب التعلم بما يمثل حلاً لبعض المشكلات التي يواجهها الموهوبون.
  - ٣- الإفادة من الاستراتيجيات المستخدمة في برنامج البحث في ضوء فاعليتها؛ للاسترشاد بها في تنفيذ استراتيجيات الموهوبات المستخدمة في مواجهة الضغوط والإحباط الدراسي؛ تمهيداً لتبصيرهن بسلبياتها، وتقديم التوجيهات والإرشادات والبرامج اللازمة لتدريبهن على السلوكيات الإيجابية الأكثر تكيفية لمواجهة هذه الضغوط والإحباطات؛ مما يقلل من الهدر النفسي والأكاديمي لديهن، ويوجه البرامج المقدمة لهن لتلبية احتياجاتهن الفعلية.

- ٤- استخدام فنيات البرنامج المعد في ضوء نتائجه؛ لمساعدة الطالبات الموهوبات اللاتي تعانين من الملل الدراسي؛ لتعزيز وتطوير طاقاتهم المعرفية والنفسية وتوجيهها نحو سلوكيات أكثر إيجابية لتخطي مشكلات الحياة الدراسية اليومية، ورفع مستويات تحصيلهن الأكاديمي وزيادة دافعيتهن لمواصلة الدراسة بنجاح وتفوق.
- ٥- التوسع في تطبيق البحث وتجريبه على أعداد أكبر، وتطويره باستخدام مهارات واستراتيجيات متنوعة، وتجريبه على مستويات عمرية ودراسية مختلفة.
- ٦- الاستفادة من الأدوات والاختبارات المعدة في الدراسة الحالية في دراسات أخرى.

### حدود البحث:

تحدد نتائج البحث الحالي بعينة البحث والتي تبلغ (26) طالبة من الموهوبات ذوات المستوى المنخفض من النهوض الأكاديمي، والمستوى المرتفع من الملل الدراسي بالمرحلة المتوسطة للعام الجامعي 2020/2019، وكذلك تتحدد نتائج البحث في أدوات البحث والبرنامج المعد، والفنيات التي تم استخدامها ومنهجيته.

### مصطلحات البحث:

**الطالبات الموهوبات Gifted Students**: وتعرف في البحث الحالي بأنهن "الطالبات المقيدات بإدارة الموهوبات بالمدينة المنورة، واللاتي تم اختيارهن في ضوء معايير البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين وفقاً لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله (موهبة) بالتعاون مع وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وهن الطالبات اللاتي اجتازن اختبار "مقياس موهبة" بحد أدنى 665 درجة فما فوق.

**النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy**: تعرفه الباحثة بأنه سلوك إيجابي وبناء وتكيفي لأنواع التحديات والنكسات والمحن التي يمر بها المتعلمون بشكل مستمر خلال مراحل إعدادهم الأكاديمي، ويتحدد إجرائياً باستجابات الطالبات الموهوبات على أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي (التعامل مع الإحباطات- التعامل مع الضغوط الدراسية، الاحتفاظ بالثقة بالنفس - تجنب السيطرة).

**الملل الدراسي Academic Boredom**: وتعرفه الباحثة بأنه "مفهوم متعدد الأبعاد يظهر كخبرة انفعالية محايدة - غير سلبية ولا موجبة - في أثناء أداء المهام والأنشطة المدرسية، ويتكون نتيجة انتقال المتعلمين إلى السيطرة على أنشطة التعلم التي تتجاوز إمكانياتهم، أو تقل عنها، أو تفقد قيمتها بالنسبة لهم"، ويعرف إجرائياً بأنه استجابة الطالبات الموهوبات لأبعاد مقياس الملل الدراسي المعد (مستوى التحدي - الروتين والرتابة - المشاركة والتحكم - القيمة والفرص البديلة).

**التعلم المنظم ذاتياً Self- Regulated Learning**: ويعرف بأنه "عملية نشطة وبناءة يقوم الطلاب من خلالها بتنظيم ومراقبة سلوكهم ودوافعهم ومعارفهم من خلال تحديد أهدافهم الخاصة في أثناء عملية التعلم" (Kayacan, and Sonmez - Ektem, 2019, p.313) ويعرف إجرائياً بأنه العملية التي يتم من خلالها يتم إكساب الطالبات الموهوبات مجموعة من الاستراتيجيات التكيفية المتمثلة في الاستراتيجيات المعرفية (التنظيم - الإتيقان - التفكير الناقد)، واستراتيجيات ما وراء المعرفية مثل (التخطيط - التقويم الذاتي - المراقبة الذاتية)، واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم (إدارة الوقت - تنظيم الجهد - طلب المساعدة)، واستراتيجيات التنظيم الدافعي / الانفعالي (الوعي بالانفعالات - تنظيم وإدارة الانفعالات - فاعلية الذات)، والتي من شأنها تحسين مستوى النهوض الأكاديمي وخفض مستوى الملل الدراسي للموهوبات بالمرحلة المتوسطة (عينة البحث).

### الإطار النظري للبحث:

#### التعلم المنظم ذاتياً Self- Regulated Learning :

تتنمي عمليات التعلم المنظم ذاتياً إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا، والتي تفترض التفاعلات المتبادلة بين معتقدات الأفراد الشخصية، وسلوكهم، وبيئتهم، ووفقاً لهذا الإطار فإن الأداء الاجتماعي بما في ذلك مصادر التأثير الاجتماعي في بيئة الفرد، والإنجاز الأكاديمي يترابطان ولا يمكن عزلهما عن السياق الذي يحدثا فيه، ومن خلال هذا التفاعل التبادلي ثلاثي الأبعاد، يكتسب المتعلمون الملاحظات، ويقومون بتكييف سلوكهم مع المهام، كما ينطوي التعلم المنظم ذاتياً على توظيف العمليات المعرفية وما وراء المعرفية المرتبطة دائماً بالدوافع والإنجازات الأكاديمية، حيث تتيح العمليات المعرفية للمتعلمين ترميز المواد وحفظها ومعالجتها واستعادتها، بينما تتيح العمليات ما وراء المعرفية فهم ومراقبة عملياتهم المعرفية (Haslett, 2019).

ويرى Zimmerman (2013) أن التعلم المنظم ذاتياً هو "الأفكار التي يتم توليدها ذاتياً، وأيضاً المشاعر والأفعال التي يتم التخطيط لها بشكل منظم لتؤثر على عملية التعلم، والدافع إليه" (p.13). ويعرف بأنه "عملية نشطة وبناءة يقوم الطلاب من خلالها بتنظيم ومراقبة سلوكهم ودوافعهم ومعارفهم من خلال تحديد أهدافهم الخاصة في أثناء عملية التعلم". (Kayacan, & Sonmez - Ektem, 2019, p.313)، وهو ما يتفق مع

إشارة (Kitsantas et al. (2009) إلى وجود علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف والتحصيل الدراسي، وعلى ذلك يمكن استنتاج أن قدرات التعلم المنظم ذاتياً ليست مهارات أكاديمية؛ ولكنها الطريقة التي يحول بها الطلاب قدراتهم المعرفية إلى معرفة أكاديمية. ويظهر المتعلمون المنظمون ذاتياً مستويات مرتفعة من دافعية الإنجاز والفاعلية الأكاديمية.

### نموذج بنترتش (2000) Pintrich للتعلم المنظم ذاتياً

صمم بنترتش إطاراً عاماً للتعلم المنظم ذاتياً، ضمن فيه المفاهيم الدافعية والانفعالية في التعلم المنظم ذاتياً، وطبقاً لهذا الإطار فإن التعلم المنظم ذاتياً يتكون من أربع مراحل تمثل تسلسلاً عاماً مرتباً زمنياً يمر به الأفراد أثناء قيامهم بمهمة ما، ولكن لا يوجد افتراض قوي بأن المراحل مرتبة هرمياً أو خطياً، بحيث يجب أن تحدث المراحل السابقة دائماً قبل المراحل اللاحقة، حيث يمكن أن تحدث المراقبة والسيطرة ورد الفعل في وقت واحد وبشكل حيوي مع تقدم الفرد من خلال المهمة، مع تغيير الأهداف والخطط أو تحديثها على أساس التغذية المرتدة من المراقبة والتحكم وعمليات رد الفعل، وتتضمن المرحلة الأولى التخطيط وتحديد الأهداف، وكذلك تنشيط التصورات ومعرفة المهمة والسياق، وتتعلق المرحلة الثانية بعمليات مراقبة مختلفة تمثل الوعي ما وراء المعرفي للجوانب المختلفة للذات والمهمة أو السياق، وتتطوي المرحلة الثالثة على بذل الجهود للسيطرة على جوانب مختلفة من الذات أو المهمة والسياق وتنظيمها، وأخيراً، تمثل المرحلة الرابعة أنواعاً مختلفة من ردود الفعل والانعكاسات على الذات والمهمة أو السياق.

وأشار (pintrich (2004 إلى أن عمليات التعلم المنظم ذاتياً (التخطيط - المراقبة - التحكم - ردود الأفعال) تظهر وتتكامل من خلال أربعة جوانب أساسية للتعلم (المعرفية - الدافعية - والسلوكية - والبيئية) يظهر من خلالها التنظيم كالاتي:

- ١- التنظيم المعرفي Regulation Of Cognition: ويمثل الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون لتخطيط وتوجيه عملياتهم المعرفية وما وراء المعرفية؛ لتحقيق أهداف محددة.
- ٢- التنظيم الانفعالي والدافعي Regulation Of Emotion and motivation: ويعنى تنظيم الانفعالات والمشاعر والتحكم فيها من خلال استخدام المتعلمين للاستراتيجيات المتنوعة التي تساعدهم على التعامل مع الشعور السلبي كالإحباط والملل والخوف، كما يشمل استراتيجيات تنظيم المعتقدات الدافعية مثل: توجه الهدف (أهداف القيام بالمهمة)، وفاعلية الذات (الحكم على الكفاءة لإنجاز مهمة)، والتنظيم الانفعالي.

- ٣- تنظيم السلوك Regulation of behavior: ويعد جانباً أو سمة من سمات التعلم المنظم ذاتياً، والذي يشمل استراتيجيات تنظيم وإدارة الوقت وإستراتيجية تخطيط الجهد، وإستراتيجية طلب المساعدة، وإستراتيجية الملاحظة الذاتية.
- ٤- تنظيم "السياق" Regulation of context: ويشمل استراتيجيات يستخدمها المتعلمون للتحكم فى السياق الاجتماعي، وتنظيم المهام التي يواجهونها في الفصل، وتنظيم البيئة بطرق تشجع وتعزز إتمام المهمة.

وفى ضوء هذا النموذج اشتقت مجموعة من الاستراتيجيات تعكس النموذج:

- ١- استراتيجيات معرفية (استراتيجية التسميع - استراتيجية التنظيم - استراتيجية الإتقان - استراتيجية التفكير الناقد).
- ٢- استراتيجيات ما وراء معرفية (استراتيجية التخطيط - استراتيجية المراقبة الذاتية - استراتيجية التقويم الذاتي).
- ٣- استراتيجيات إدارة المصادر وهى (استراتيجية إدارة الوقت - استراتيجية تنظيم الجهد - استراتيجية التعلم من الأقران - استراتيجية طلب المساعدة) (Pintrich,2000b)
- ٤- استراتيجيات تنظيم الدافعية والانفعالات (تنظيم الدافعية - تنشيط الاهتمام - الوعي بالانفعالات - تنظيم الانفعالات - تقييم سهولة وصعوبة المهمة - فاعلية الذات - التوجه نحو هدف داخلي وخارجي) (Pintrich,2000a)

وتجدر الإشارة إلى أن هذا النموذج تم تناوله وأثبت نجاحه بشكل موسع في البيئة العربية مع فئة الموهوبين ذوى المستويات العمرية والدراسية المتعددة، وفى بيئات متنوعة، ابتداءً من مرحلة الروضة (الغامدى وخليفة 2014)، ومروراً بالمرحلة الابتدائية (خليفة، 2007؛ الملاحة وأبو شقة، 2011)، والمتوسطة (النجار وزايد، 2017)، والمرحلة الثانوية (جابر وساطح، 2018؛ الخطيب، 2018).

وتتبنى الدراسة الحالية هذا النموذج لتوافق الأفكار النظرية له وارتباط عملياته ومواضع التنظيم فيه مع متغيرات البحث الحالى (النهوض الأكاديمي - الملل الدراسي)، والتي تتأثر ليس فقط بالمتغيرات المعرفية وما وراء المعرفية، بل بالعديد من المتغيرات الانفعالية والدافعية والسلوكية والبيئية، والتي يعكسها النموذج، ويقوم البرنامج فى الدراسة الحالية على الاستراتيجيات المعرفية (استراتيجية الإتقان - استراتيجية التفكير الناقد - استراتيجية التنظيم)، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية (استراتيجية التخطيط - استراتيجية المراقبة الذاتية - التقويم الذاتي)، واستراتيجيات إدارة

المصادر (استراتيجية إدارة الوقت - استراتيجية تنظيم الجهد - استراتيجية طلب المساعدة)، واستراتيجيات تنظيم الدافعية والانفعالات (الوعي بالانفعالات - تنظيم وإدارة الانفعالات - فاعلية الذات) وذلك لمناسبة هذه الاستراتيجيات لطبيعة عينة البحث وطبيعة متغيراته.

### النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy

اقترح Martin and Marsh (2008a) مفهوم النهوض الأكاديمي باعتباره قدرة المتعلمين على التعامل بفاعلية مع التحديات اليومية في الحياة الدراسية، وذلك في مقابل الصمود الأكاديمي الذي يركز عادة على الطلاب الذين يتعاملون مع المواقف السلبية في الحياة، مثل الظروف الاجتماعية والاقتصادية الصعبة كالفقر المدقع، والإعاقات والحرمان البيئي والثقافي، ويركز النهوض الأكاديمي على وضع التصورات النظرية حول كيفية تعامل الطلاب مع المشكلات التي تعتبر جوانب لا مفر منها في مجرى الحياة الدراسية العادية، كالحصول على درجة منخفضة في مقرر، أو زيادة أعباء العمل، أو اقتراب موعد الامتحانات، علاوة على ذلك أشار Martin and Marsh (2008b) إلى أنه يمكن التمييز بين هذين المتغيرين المرتبطين من حيث الدرجة أو الشدة، ومن حيث النوع، أما فيما يتعلق بالدرجة، ففي حين أن الصمود الأكاديمي قد يكون أكثر قابلية للتطبيق في حالات انخفاض التحصيل المزمّن، فإن النهوض الأكاديمي قد يرتبط بانخفاض التحصيل الأكاديمي المؤقت (على سبيل المثال، الحصول على درجة منخفضة في الواجب المدرسي)، وأما فيما يتعلق بالاختلافات من حيث النوع فقد اقترح الباحثان أنه على الرغم من أن الصمود الأكاديمي قد يكون مرتبطاً بالظروف الانفعالية أو المرضية مثل الاكتئاب والقلق، فقد يرتبط النهوض الأكاديمي بالإجهاد الأكاديمي وانخفاض مستويات الثقة بالنفس، وفي حين أن الصمود الأكاديمي قد يكون ذا صلة بالانسحاب الكامل في المهام المتعلقة بالمدرسة، قد يكون النهوض الأكاديمي متعلقاً بالانخفاض المؤقت في الدوافع الأكاديمية.

ويعرف النهوض الأكاديمي بأنه استجابة إيجابية وبناءة وقابلة للتكيف للتحديات والعقبات التي يواجهها المتعلمون يومياً (Putwain et al., 2012). وهو قدرة الطالب على التعامل مع المتاعب الأكاديمية اليومية، بما في ذلك المشاعر السلبية المرتبطة بالحياة الأكاديمية (Jahedizadeh et al., 2019)، وترى الزغبى (٢٠١٨) أن النهوض الأكاديمي هو سلوك إيجابي وبناء وتكفي لأنواع التحديات والنكسات والمحن التي يمر بها الطلاب بشكل مستمر خلال

مراحل إعدادهم الأكاديمي، وقد تمايزت الدراسات التي تناولت متغير النهوض الأكاديمي في نمطين: الأول الدراسات التي تبرز العلاقة الموجبة للنهوض الأكاديمي مع النتائج الأكاديمية والنفسية المتعددة، كالتأثير الإيجابي القوي للنهوض الأكاديمي على مؤشرات الأداء الأكاديمي التكيفي، حيث يميل الطلاب المتفوقون إلى ممارسة قدر معين من السيطرة على النتائج الأكاديمية، (Martin & Marsh 2008a; Collie et al., 2015)، كما ارتبط النهوض الأكاديمي بالمستويات المرتفعة من التحصيل الدراسي، (Miller et al., 2013; Putwain & Daly 2013)، والدافعية والتعلم المنظم ذاتيا (Martin et al., Liem 2013c) واستراتيجيات التعلم الفعالة مثل الحفظ (Collie et al., 2017)، كما أثبتت الدراسات أيضًا أن النهوض الأكاديمي كان مرتبطًا بجودة الحياة، والإحساس بالمعنى، واحترام الذات، والاستمتاع بالتعلم والبيئة المدرسية، وتكوين الصداقات (Miller et al., 2013)، وأكدت نتائج بعض الدراسات على التأثير الإيجابي للنهوض الأكاديمي لبعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث ارتبط بالمشاركة في الصف والاستمتاع بالمدرسة لدى الطلاب الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (Martin, 2014)، كما أشار (Colmar et al., 2019) إلى ارتباط الدافعية الذاتية بشكل إيجابي مع النهوض الأكاديمي، وقد وضح كيف يمكن للنهوض الأكاديمي التنبؤ بعدد من النتائج التعليمية والنفسية الإيجابية، وارتبط النهوض الأكاديمي بنواتج التعلم الانفعالية (Putwin & Dally, 2013)، والتحصيل الدراسي (Colli et al., 2015)، والرفاه والأداء الأكاديمي (Miller et al., 2013)، كما يرتبط النهوض الأكاديمي بالنواتج الدافعية المهمة مثل زيادة المثابرة (Martin, et al., 2010).

أما النمط الثاني من أبحاث النهوض الأكاديمي فتشير إلى وجود علاقة سالبة بين النهوض الأكاديمي وبعض السلوكيات غير التكيفية حيث أكدت بعض الدراسات السابقة:

(Martin 2013; Martinet al., 2013a ; Martin et al. 2013c; Putwain )

من فك الارتباط، وقلق الاختبار، والقلق العام، وعدم الاستقرار الانفعالي، وانخفاض التحصيل الدراسي، وتصورات الإخفاق في الرياضيات، ويوضح الجدول 1 أبرز الفروق بين الموهوبين مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي من وجهة نظر الباحثة.

جدول (١) الفروق بين الموهوبين مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي (إعداد الباحثة)

الموهوبون مرتفعو النهوض الأكاديمي	الموهوبون منخفضو النهوض الأكاديمي
لديهم مستوى مرتفع من الدافعية الذاتية الأكاديمية والمستعدة من إنجاز المهام الأكاديمية.	يسيطر عليهم الشعور بالفشل والقلق من أن جوانب موهبتهم كانت معيبة.
يظهرون الاندماج المدرسي والاستمتاع بالتعليم والبيئة المدرسية، وتكوين الصداقات.	يظهرون الانسحاب من الأنشطة المتعلقة بالمدرسة
لديهم القدرة على السيطرة على دوافعهم وانفعالاتهم وتوظيفها.	يسيطر عليهم القلق وضعف التنظيم الانفعالي الأكاديمي.
تظهر لديهم مؤشرات الأداء الأكاديمي التكيفي، كممارسة قدر معين من السيطرة على النتائج الأكاديمية.	يعانون من الإجهاد الأكاديمي وانخفاض مستويات الثقة بالنفس ولديهم شعور بالذنب بدلاً من الفخر - ضعف الإنجاز.
يميلون إلى المشاركة بفاعلية والاستمتاع بالمدرسة.	يعانون من الملل الدراسي والضجر من الدراسة
يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مثل الحفظ والمراقبة الذاتية والتخطيط.	يفتقرون إلى التعلم الاستراتيجي لتنظيم معارفهم ودوافعهم وانفعالاتهم.
لديهم مستويات مرتفعة من جودة الحياة، والإحساس بالمعنى، واحترام الذات.	يعانون من مخاوف غير منطقية، والشعور بالعزلة الاجتماعية عن أقرانهم وعن الآخرين بشكل عام

### الملل الدراسي Academic Boredom

يستند مفهوم الملل الدراسي إلى نظرية التحكم - القيمة للانفعالات الأكاديمية Control-Value theory of academic emotion (Pekrun 2006)، والتي توفر إطاراً تكاملياً لتحليل الخبرات السابقة والآثار المترتبة على الانفعالات الأكاديمية في مواقف التعلم، وتعتمد النظرية على فرضية أن تقييمات المتعلم لكل من تحكمه في عملية تعلمه، وقيمة ما يتعلمه بالنسبة له يعدان أمرين أساسيين لبناء الانفعالات الأكاديمية، بما في ذلك الانفعالات المرتبطة بالنشاط (الاستمتاع - الإحباط - الملل)، أو الانفعالات المرتبطة بنواتج التعلم (نواتج القيام بالنشاط) مثل (الفرح - الأمل - القلق - اليأس - الفخر)، وهي انفعالات تتصف بالخصوصية والتعددية، وترتبط بالفروق الفردية، من خلال حتمية العمليات التبادلية بين الانفعالات، والخبرات السابقة، والآثار الناتجة عنها، وتأثيراتها على المشاركة والتحصيل الدراسي.

### مفهوم الملل الدراسي:

اختلفت تعريفات الملل الدراسي باختلاف التوجهات النظرية التي يستند إليها كل تعريف، فوفقاً للنظرية المعرفية يظهر الملل كدالة لتصورات الأفراد ومعتقداتهم المتعلقة ببيئتهم،



ومن المنظور الدافعي فإن الأفراد يحاولون البحث عن المستوى الأمثل من التحفيز من أجل توجيهه وتنشيط السلوكيات المرتبطة بأهدافهم، بينما يرى (Pekrun et al. (2010 أن الملل يُنظر إليه على أنه انفعال محدد يحتوي على مكونات عاطفية ومعرفية وفسولوجية وتعبيرية، كما عرف (Eastwood et al. (2012 الملل بأنه "تجربة انفعالية سلبية تتمثل في رغبة الفرد في تحقيق هدف معين، مع فقدانه للقدرة على الانخراط في الأنشطة التي تحقق هذا الهدف، ويؤثر الملل سلبيًا على جميع مجالات الحياة، بما في ذلك المدرسة والعمل ووقت الفراغ". (p.486)

ووفقًا لنظرية التحكم - القيمة في الانفعالات الأكاديمية، فإن الملل الدراسي هو انفعالات معوقة لنشاط ما، سواء كانت إيجابية (مثل الاستمتاع) أو سلبية (مثل الغضب)، فالتركيز ينصب على النشاط وليس على النتائج، أما ظهور هذه المشاعر وتأثيرها على النتائج يرجع إلى القيمة المدركة والسيطرة المتصورة على الدراسة، على سبيل المثال، إذا كان نشاط التعلم يفتقر إلى أي قيمة حافزة، وكان الطلاب يدركون ذلك للتحكم في النشاط، يظهر الملل الدراسي وهذا بدوره يقلل من انتباه المتعلمين (Pekrun 2006).

وترى الباحثة أن الملل الدراسي هو مفهوم متعدد الأبعاد يظهر كخبرة انفعالية محايدة - غير سالبة ولا موجبة - في أثناء أداء المهام والأنشطة المدرسية، ويتكون نتيجة افتقار المتعلمين إلى السيطرة على أنشطة التعلم التي تتجاوز إمكانياتهم، أو تقل عنها، أو تفقد قيمتها بالنسبة لهم.

### الملل الدراسي لدى الموهوبين:

يؤدي الملل الذي ينتج عن التناقضات بين معرفة المتعلم الموهوب ومهام المدرسة إلى ضعف التحصيل والاضطرابات السلوكية التي تؤثر على الذات والآخرين (Galbraith & Delisle, 2015)، ويظهر الملل نتيجة عدم كفاية الفصول الدراسية ذات القدرة التنافسية المرتفعة أو الصعبة، أو التي تفتقر إلى التحدي، وبالنظر إلى الارتباط القوي بين الاهتمام والملل لإدراك مدى القدرة على السيطرة على عمليات التعلم، فقد يحدث الملل الدراسي عندما يرى الطلاب أنهم لا يملكون السيطرة على أنشطة التعلم، كما قد يؤدي النشاط أيضًا إلى صرف انتباه الطالب عنه ما دام يشعر أن المهمة سهلة أو رتيبة للغاية بالنسبة له. (Pekrun et al., 2014)

كما يشير (Preckel, et al. (2010 إلى أن الملل الدراسي يتضمن عدم الاهتمام الذي يستند إلى مثيرات ليس لها معنى أو قيمة لدى الفرد، وهو دالة للتحديات التي يواجهها الأفراد، ويؤكد (Asseburg and Frey (2013 على معاناة الموهوبين من الملل بدرجة أعلى

مقارنة بنظرائهم العاديين، ويستكمل Preckel et al. (2010) أن إحساس الملل الدراسي لدى الموهوبين يرتبط بضعف قدرتهم على مواجهة التحديات والنكسات التي تواجههم، ويظهر ارتفاع نسب الإحباط في مجتمع الموهوبين نتيجة نقص فرص التحدي سواء في المناهج الدراسية أو أساليب تناول المعلمين للمنهج، أو الأنشطة التعليمية، والذي ينعكس ويرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وقد يكون الملل مرتبطاً أيضاً ببيئة التعلم؛ حيث لا يهتم الطالب الموهوب بالمحتوى الذي يتم تدريسه، Iias et al. (2013)، ويفسر Hebert and Schreiber (2010) ذلك باتجاه الموهوبين نحو الإنجاز الانتقائي - الديناميكي selective achievement-a dynamic حيث يقوم الطلاب الموهوبون بأداء مستوى يتسق مع قدرتهم فقط إذا كان ذلك يتفق مع اهتماماتهم، ويرى Pekrun et al. (2010) أن من أكثر أسباب الملل شيوعاً بين الموهوبين هو فقدان سيطرتهم على عملية التعلم، وعدم تقييم ما يقومون به من أعمال، Stambaugh (2017) بأن الطلاب الموهوبين يجدون أن بيئة مدرستهم تمثل تحدياً غير مرغوب فيه؛ بسبب الملل ونقص الانتماء وتفاعلات الأقران الضعيفة.

### التدخل لتخفيف الملل الدراسي للموهوبين:

لفهم الأعراض وتطوير الاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع الملل الدراسي للموهوبين بشكل صحيح، فإنه من الضروري إدراك طبيعة الانفعالات والمشاعر، وكذلك المشكلات الكامنة لديهم، فقد تحمل تصورات الطالب الموهوب عن الملل الدراسي والانتماء والصداقات ومستوى التحدي الأكاديمي في الفصل الدراسي مفاتيح قيمة لفهم الأعراض الانفعالية والسلوكية المعقدة التي قد تسبب الملل الدراسي؛ وتحتاج إلى التدخل العلاجي.

ويمكن السيطرة على الشعور بالملل الدراسي من خلال نقل الطلاب الموهوبين من فصل دراسي ذي قدرة مختلطة إلى فصل دراسي متجانس من أقرانهم الموهوبين المتجانسين ذوي مستوى عالٍ من التحدي (Preckel et al., 2010)، وقد طور Stambaugh and Stambaugh (2009) نموذجاً للتدخل لمعالجة العوامل التي تؤثر على نجاح الطلاب الموهوبين، وتخفف الملل الدراسي لديهم، تضمن أربعة مراحل: 1- الوعي بالموهبة (وعى الموهوبين - المعلمين - الأسرة)، 2- التسهيلات الأكاديمية المقدمة (تخصيص فصول خاصة بهم، أو دمجهم مع العاديين - تكييف المناهج لتتناسب مع قدراتهم - تنمية المواهب بما في ذلك فترة التدريب والعناية وممارسة الاهتمامات والدراسة المستقلة)، 3- مناقشات المجموعات الصغيرة (مهارات

التعامل مع الآخرين - الإرشاد المهني - مهارات الدراسة - تفاعلات الأقران)، 4- الاستشارات الفردية والعناية الطبية، وفي معرض فهم طبيعة الملل الدراسي لدى الموهوبين يذكر (Coleman and Cross (2014) أنه قد يفقد الطلاب الموهوبون الذين يجدون المنهج الدراسي لا يلبي احتياجاتهم الدافع للتعلم، وقد يرى بعض الطلاب أن الموهبة نفسها تشكل عائقاً اجتماعياً ويحاولون إخفاء موهبتهم أو قد ينسحبون من أقرانهم من نفس العمر.

### الدراسات السابقة:

في إطار متغيرات البحث أجريت عدة دراسات يمكن تناولها كالاتي:

#### ١- دراسات تناول التعلم المنظم ذاتياً لدى الموهوبين:

كان لمتغير التعلم المنظم ذاتياً الصدارة في الاهتمامات البحثية لدى الموهوبين، كدراسة Ridgley (2019) والتي أظهرت انخفاض عمليات التقييم الذاتي والثقة بالنفس لدى الموهوبين، كما أشارت إلى أن صعوبة المهام تؤثر على بعض عمليات التعلم المنظم ذاتياً، والكفاءة الذاتية، وجودة الاستراتيجيات المستخدمة، والتقييم الذاتي لديهم، ودراسة الغامدي (2019) والتي أشارت إلى وجود تأثير إيجابي للتنظيم الذاتي على الأداء الإبداعي لدى عينة من الموهوبين، كما أشارت دراسة Brown (2017) إلى ارتباط المستويات المرتفعة من التعلم المنظم ذاتياً بارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للموهوبين، وأشارت دراسة (Ryu et al. (2017 إلى انخفاض مستويات التعلم المنظم ذاتياً والدافع للإنجاز وسلوك المراقبة الذاتية لدى الموهوبين بالمناطق الريفية، ودراسة النجار وزايد (2017) والتي أشارت إلى فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية والاتجاه نحو المدرسة للموهوبين أما دراسة Stoeger et al. (2015) فقد أكدت نتائجها على إمكانية تدريب الموهوبين على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وفاعلية التدريب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وزيادة الدافعية الذاتية والانفعالات الأكاديمية الايجابية لديهم، وتوصلت دراسة الغامدي و خليفة (2014) إلى فاعلية مدخل التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلة لدى عينة من (12) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة الموهوبين فنياً، وتشير دراسة Singh (2013) إلى أن تدريب الموهوبين على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ساعد في علاج جوانب القصور في تحصيلهم الدراسي، كما أنه يعد جانباً مهماً في إصلاح جوانب الضعف في المناهج المقدمة لهم، وأما دراسة الملاحه وأبو شقة (2011) فقد انتهت إلى أن التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كان ذا تأثير إيجابي في تنمية فاعلية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.

**٢- دراسات ربطت بين التعلم المنظم ذاتياً والنهوض الأكاديمي:**

أجريت بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والنهوض الأكاديمي لعينات متنوعة، كدراسة (Ramel and Kosnin 2008) التي أشارت نتائجها إلي أن كلا من توجهات أهداف الإنجاز والتعلم المنظم ذاتياً كانا متبئنين بالنهوض الأكاديمي في الرياضيات، كما هدفت دراسة (Bakhshae et al. 2017) بحث العلاقة بين النهوض الأكاديمي وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (الإدارة الذاتية- تحديد الهدف - التخطيط،...) لعينة من 400 طالبة بالمرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى الارتباط الموجب بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والنهوض الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أثرت بشكل مباشر على النهوض الأكاديمي، أما دراسة (Wells and Bandlan 2012) فقد استهدفت بحث مدى تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على الصمود لدى عينة من المراهقين، وأشارت نتائج الدراسة إلى الارتباط الموجب بين المستويات المرتفعة من الصمود واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

**٣- دراسات تناولت الملل الدراسي لدى الموهوبين:**

في إطار الملل الدراسي لدى الموهوبين أجريت عدة دراسات منها دراسة Stanbaugh (2017) والتي استهدفت بحث الملل والانتماء كمتبئنين للاكتئاب والقلق والسلوك التخريبي لدى الطلاب الموهوبين، كما استهدفت استكشاف العلاقات بين نمط التحدي كما يدركه الموهوبون، وتكوين الصداقات والخدمات الأكاديمية المقدمة، وبين الشعور بالملل لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (124) من تلاميذ الصف الرابع والخامس الموهوبين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب في الفصول الخاصة بالموهبة يظهرون مستوى أقل من الملل الدراسي، ومستوى أعلى من الانتماء، في مقابل الطلاب الموهوبين في الفصول العادية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من الملل الدراسي والقلق والسلوك التخريبي والاكتئاب وبين المستوى المناسب من التحدي داخل الفصول الدراسية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التواصل مع الأصدقاء والملل الدراسي، كما أشارت النتائج إلى اختلاف مستوى الملل الدراسي والانتماء الأكاديمي لدى الموهوبين في فصول الموهبة عنها في فصول الدمج لصالح فصول الموهبة، وأما دراسة (Regan 2017) فقد استهدفت استكشاف العوامل التي تسهم في ملل

طلاب المدارس الثانوية الموهوبين الذين انسحبوا تدريجياً من التعليم في الفصول الدراسية، واستخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة، وتوصلت إلى أن شعور الموهوبين بالملل الدراسي كان سبباً رئيساً في انسحابهم الدراسي، وقد ارتبط ارتباطاً سالباً بمتغيرات: إتاحة فرص الاختيار، ومستوى التحدي المناسب، والتحكم في التعلم، وارتباطاً موجباً بالتعقيد، وأما دراسة Preckel, et al. (2010) فقد استهدفت استكشاف آثار تجميع الموهوبين ذوي القدرات المتشابهة في فصول خاصة بهم "فصول الموهوبين"، على المفهوم الذاتي الأكاديمي والشعور بالملل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بلغت (186) طالباً موزعة على ثمانية فصول، أربعة منها كانت تشمل دمج جزئي للموهوبين مع العاديين، وتم تقييم الطلاب بشكل متكرر خلال النصف الأول من العام الدراسي ثلاث مرات عبر استبيانات التقرير الذاتي، ومرة واحدة عن طريق تقديم اختبار الذكاء الموحد، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستويات الملل الدراسي بين الموهوبين في فصول الموهوبين وفي الفصول العادية، واختلاف الطلاب الموهوبين في أسباب شعورهم بالملل الدراسي.

#### من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح ما يأتي:

١- الارتباط الموجب للتعلم المنظم ذاتياً ببعض مخرجات التعلم المعرفية والانفعالية والدافعية والتحصيل الدراسي مثل (Ridgley, 2019; Brown, 2017) كما أشارت بعض الدراسات إلى انخفاض مستويات التعلم المنظم ذاتياً لدى الموهوبين مثل (Ryu et al., 2017; Ridgley, 2019).

٢- بعض الدراسات أشارت إلى الارتباط الموجب بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين النهوض الأكاديمي والتأثير المباشر لهذه الاستراتيجيات في تحسين النهوض الأكاديمي مثل (Bakhshae, et al., 2017).

٣- أشارت بعض الدراسات إلى أنه يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتياً مثل: (Kosnin & Rameli, 2018).

٤- توصلت نتائج بعض الدراسات إلى معاناة الموهوبين وخصوصاً المدمجين في الفصول العادية من المستويات المرتفعة من الملل الدراسي مقارنة بزملائهم في فصول الموهوبين كدراسة (Stanbaugh 2017) واختلفت معها نتيجة دراسة (Preckel, et al. 2010) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في الملل بين النوعين من الفصول.

٥- توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً والنهوض الأكاديمي، وعلاقة سالبة بين التعلم المنظم ذاتياً والملل الدراسي، كما انتهت نتائج الدراسات إلى معاناة الموهوبين من المستويات المنخفضة من النهوض الأكاديمي، ومن المستويات المرتفعة من الملل الدراسي، إلا أن الدراسات لم ترق بعد للتدخل لإصلاح هذا الضعف ومحاولة خفض هذا الشعور وتعزيز قدرة الموهوبين على مواجهة التحديات والضغوط التي يتعرضون لها من خلال عمليات التعلم المنظم ذاتياً، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.

### تصور العلاقة بين متغيرات البحث (إعداد الباحثة) :

تؤثر قدرة الأفراد على الحفاظ على التوازن والتوافق بين الموارد الداخلية والخارجية الموجودة في بيئتهم على الإدارة الذاتية لديهم، حيث يقوم المتعلمون بعد تقييم الموارد الداخلية والخارجية، بتحديد الأهداف المناسبة والحلول الفاعلة؛ من أجل تعظيم مواردهم وقدراتهم، وتقليل ضعفهم وأوجه قصورهم، وفي هذه الحالة، يحافظون على التوازن المرغوب فيه بين ما لديهم وما ليس لديهم، ويتخذون خطوات إيجابية في التطوير والنمو، وتحقيق الأهداف Gestsdottir and Lerner (2008) كما يرتبط انخفاض مستوى النهوض الأكاديمي بعدم وجود مخططات مناسبة، وتوقعات المتعلمين غير الواقعية، وانخفاض مستوى التعلم المنظم ذاتياً. (Dahal et al., 2018)

قدمت Kendrick (2019) عرضاً لأساليب التدخل لتحسين النهوض الأكاديمي تحت عنوان "five Cs" والتي تعكس في مجملها البنى الأساسية للتعلم المنظم ذاتياً كما يأتي:

- ١- الاتزان أو الهدوء Composure: فالطلاب الأكثر نهوضاً هم أقل قلقاً بشكل عام.
- ٢- الثقة Confidence: فتطوير الكفاءة الذاتية (الثقة) الأكاديمية يساعد على إعادة هيكلة التعلم من أجل زيادة فرص النجاح إلى أقصى حد (على سبيل المثال، مناهج التعلم المتقن).
- ٣- الالتزام Commitment: ويتعلق بإصرار المتعلم على إكمال المهمة، مما يساعد في معالجة وتعزيز معتقدات الطلاب (السلبية) عن أنفسهم.
- ٤- السيطرة Control: فالمتعلم الذي يشعر بالتحكم في قدرته على التعلم، ويعتقد أن تعلمه في المستقبل يخضع لسيطرته الخاصة يدرك أن لديه القدرة على التغلب على التحديات اليومية.
- ٥- التنسيق Co-ordination: وتتم عمليات التنسيق من خلال استراتيجيات التعلم المنظم لإدارة الوقت، والتخطيط للمستقبل لاستكمال الواجبات المدرسية أو الاختبارات. (para.1-5)

كما يساعد تنظيم المشاعر والانفعالات وتوجيهها المتعلمين في التعامل مع التحديات اليومية، علاوة على إسهامها في تحسين دوافعهم ومواردهم الشخصية للتعلم، ويرتبط التعلم المنظم ذاتياً بالنهوض الأكاديمي من خلال تنظيم الأول للعمليات الشعورية واللاشعورية التي يستخدمها المتعلمون لضبط انفعالاتهم (Valient, et al., 2012)، فضلاً عن تأثير التنظيم الانفعالي في إدارة الانفعالات بصورة فاعلة، وذلك عندما يتعرض المتعلمون للأحداث والتحديات الدراسية اليومية (Rosenstein et al., 2018)، كما يحتاج النهوض الأكاديمي إلى تنظيم الانفعالات الايجابية والتي تلعب دوراً محورياً في التكيف ومواجهة التحديات في المواقف الضاغطة (Pendergst, 2017).

من خلال ما سبق وفي ضوء حاجه الموهوبين لمزيد من الأساليب الإيجابية التي تسهم في زيادة قدرتهم على مواجهة التحديات والمحن والنكسات الأكاديمية التي يواجهونها كجزء من الحياة الدراسية؛ والتي تعد أحد أسباب ملهم الدراسي يظهر دور التعلم المنظم ذاتياً من وجهة نظر الباحثة كما يأتي:

١- عندما يفشل الموهوب في تحقيق هدفه، فإن عمليات التقييم الذاتي تساعدهم على فهم أعمق لسبب إخفاقهم، وتوجههم للسلوك الصحيح.

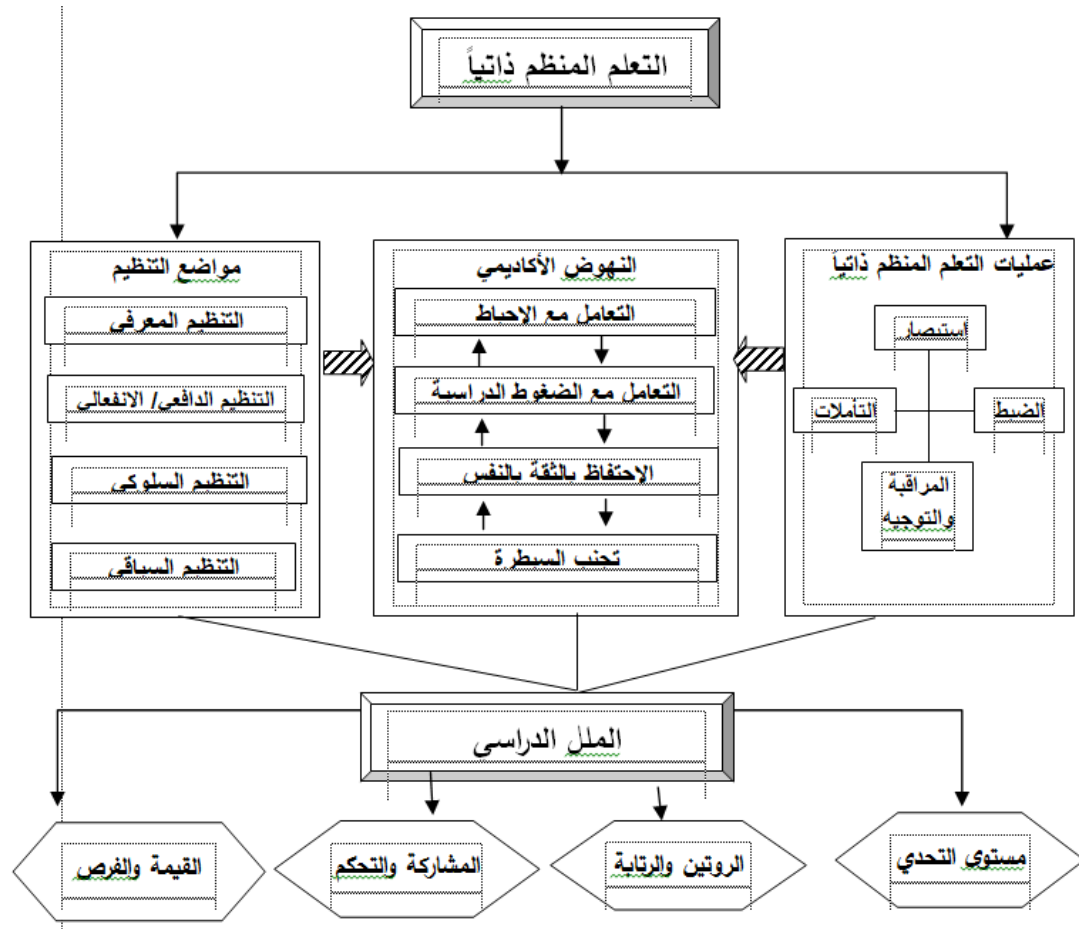
٢- تساعد عملية الإدارة الذاتية للتفكير والجهد في تعزيز المرونة في حل المشكلات، حيث تكسب الموهوب سمات الناهضين كالتكيف والمثابرة.

٣- يعد تنوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً استجابة لمبدأ الفروق الفردية في الطريقة التي يتكيف بها الموهوبون مع التحديات الدراسية، وفي ذات الوقت تعتبر هذه الاستراتيجيات أحد دعائم تخفيف الإحساس بالملل الدراسي من خلال تزويد المتعلمين بفرص الاختيار وفقاً لاهتماماتهم وتوجهاتهم وتفضيلاتهم.

٤- في ضوء ما يشعر به بعض الموهوبون من أن عملية التعلم المتاحة ليس لها معنى ولا قيمة بالنسبة لهم؛ مما يعوق استمتاعهم بالدراسة، ويصيبهم بالملل الدراسي، يظهر التعلم المنظم ذاتياً كآلية لتنشيط أهدافهم.

ويمكن التعبير عن العلاقة بين كل من التعلم المنظم ذاتياً والنهوض الأكاديمي والملل

الدراسي (متغيرات البحث) من خلال الشكل التوضيحي ١.



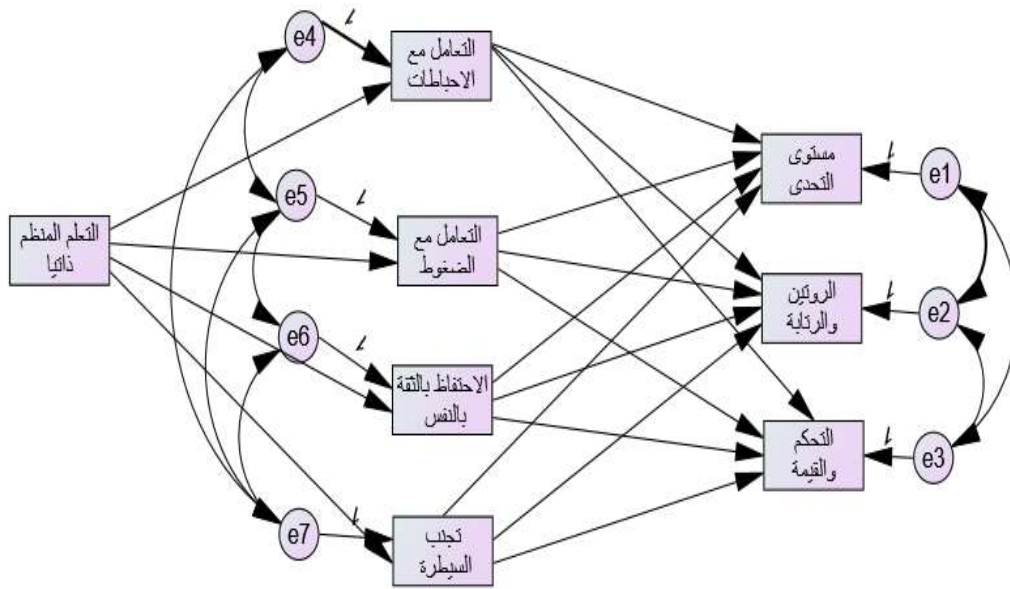
شكل ١ العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والنهوض الأكاديمي والملل الدراسي (إعداد الباحثة)

من شكل ١ يتضح أن الدعائم الأساسية للتعلم المنظم ذاتياً هي الركائز الأساسية لنمو النهوض الأكاديمي، ومقاومة الملل الدراسي، فكل من تنظيم الأهداف والانفعالات وتعديلها والتعبير عنها وتنظيم الخبرات والمواقف الناتجة عن تفاعل المتعلم مع بيئته، والاندماج في السلوكيات الهادفة عند المرور بالمواقف المحبطة، وتوظيف المتعلم للاستراتيجيات التكيفية الفعالة في المواقف الضاغطة، تعد ركائز للتعلم المنظم ذاتياً، وفي ذات الوقت ترتبط المستويات المرتفعة منها بشكل موجب بالمستوى المرتفع للنهوض الأكاديمي، والمستوى المنخفض من الملل الدراسي، حيث يميل الأفراد إلى خلق ظروف للسيطرة على بيئتهم وسياق حياتهم، وتظهر العلاقات في النموذج المقترح أن الانفعالات يمكن أن تؤثر إيجاباً على ذخيرة العمل الفكري، مما يؤدي إلى زيادة الموارد الشخصية والنفسية للفرد، حيث يمكن أن توسع هذه المشاعر الإيجابية من نطاق الإدراك والسلوكيات التي يمتلكها الشخص وتمكنه من استخدامها، مقابل ما تتطلبه القدرة على النهوض الأكاديمي من التكيف مع الإدراك والسلوك والعاطفة، للاستجابة للمواقف الجديدة والنكسات.



### نموذج بنائي للعلاقة بين النهوض الأكاديمي والملل الدراسي والتعلم المنظم ذاتيا

يمكن التوصل إلى مقترح مبدئي لنموذج بنائي يمكن التحقق منه في دراسات لاحقة للعلاقة بين النهوض الأكاديمي وكل من الملل الدراسي والتعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الإعدادية من خلال أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامجي Amos كأسلوب إحصائي يُستخدم لوضع احتمال العلاقات السببية بين المتغيرات، حيث يعتمد على نموذج توضيحي للعلاقات بين المتغيرات المختلفة بناءً على البحوث والنظريات المتعلقة بظاهرة معينة كما في شكل ٢



شكل ٢ المسار التخطيطي للنموذج المقترح لتحليل المسارين متغيرات الدراسة

مما سبق يتضح تفسير النموذج المقترح لظاهرة الملل الدراسي لدى الموهوبين في ضوء متغيري التعلم المنظم ذاتيا والنهوض الأكاديمي من خلال فهم ديناميات الطلاب الموهوبين، فالضغوط التي يواجهها الموهوبون إما أن يكون مصدرها داخلياً (مدفوعاً بقوى داخلية مثل معتقدات وتفسيرات موقف ما) أو خارجياً (أي، عندما تكون الظروف الخارجية محبطة)، حينئذ يعاني الموهوب من تهديد الذات، ومع تكرار التحديات تضعف الذات للدرجة التي تجعلها غير قادرة على جذب الانتباه ومتابعة أهدافها؛ فتتقعد استمتاعها وتظهر المستويات المرتفعة من الملل، وهنا يظهر دور التعلم المنظم ذاتياً الذي يسهم في زيادة قدرتهم على التغلب على المشكلات والتحديات والضغوطات التي تواجههم (النهوض الأكاديمي)، والذي يؤدي بدوره إلى خفض الشعور بالملل.

**فرضيات البحث:**

في ضوء ما تم عرضه من تصورات نظرية ودراسات سابقة يحاول البحث الحالي التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

١- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لأبعاد مقياس النهوض الأكاديمي وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح التطبيق البعدي.

٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في أبعاد مقياس الملل الدراسي وفي المقياس ككل لصالح التطبيق القبلي.

٣- توجد علاقة دالة إحصائية بين النهوض الأكاديمي والملل الدراسي لدى عينة من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الإعدادية.

**منهج البحث:**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في تحديد أبعاد النهوض الأكاديمي وتحديد مفهوم الملل الدراسي، وكذا في إعداد البرنامج التدريبي القائم على التعلم المنظم ذاتياً، وفي إعداد أدوات البحث ومراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة، وفي وصف النتائج وتحليلها. كما استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي الذي يأخذ بتصميم المجموعة الواحدة ذي القياس القبلي والبعدي لمتغيري البحث التابعين (النهوض الأكاديمي، والملل الدراسي)؛ للتعرف على أثر التدريب على المتغير المستقل (البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً) في تحسين النهوض الأكاديمي، خفض مشاعر الملل الدراسي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة.

**مجتمع البحث:**

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات المرحلة المتوسطة الموهوبات المسجلات بإدارة الموهوبات بالمدينة المنورة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٠/ ١٤٤١ بالمدارس الحكومية، وقد تم اختيارهن في ضوء معايير البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين وفقاً لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله (موهبة) بالتعاون مع وزارة التعليم، وهن الطالبات اللاتي اجتزن اختبار "مقياس موهبة" بحد أدنى (٦٦٥) درجة، فما فوق.

**عينة البحث:**

اشتمت عينة البحث الحالي من مجتمع البحث، حيث تم اختيار الموهوبات منخفضات مستوى النهوض الأكاديمي، مرتفعات مستوى الملل الدراسي بناء على معايير تطبيق مقياس النهوض الأكاديمي، والملل الدراسي، وفي ضوء ذلك بلغت عينة البحث النهائية ٢٦ طالبة، بمتوسط عمري ١٢,٤ وانحراف معياري ١,٢١، ومتوسط درجاتهن على اختبار "مقياس موهبة" ٧٠,٤,٠٩، ومتوسط درجاتهن في التطبيق القبلي لمقياس النهوض الأكاديمي ٨٨,٤ وانحراف معياري ٢,٤، ومتوسط درجاتهن في التطبيق القبلي لمقياس الملل الدراسي ٩٦ وانحراف معياري ٣,٥ بمدارس (المتوسطة ٢٧ - المتوسطة ١٧ - المتوسطة ٥٠).

**أدوات البحث:**

▪ مقياس النهوض الأكاديمي (\*) (إعداد الباحثة).

**الهدف من المقياس:**

وضع هذا المقياس في ضوء نموذج Martin & marsh (2008a,b)، ويهدف إلى تقدير النهوض الأكاديمي للموهوبات من طالبات المرحلة الإعدادية.

**خطوات إعداد المقياس:**

لإعداد المقياس تم الاطلاع على بعض الأطر والتصورات النظرية وبعض المقاييس العربية والأجنبية والتي تناولت مفهوم النهوض الأكاديمي، ومنها:

١- مقياس النهوض الأكاديمي (ABS) Academic Buoyancy Scale لـ Martin (2006) and March

٢- مقياس Piosang et al. (2016) وهو مقياس النهوض الأكاديمي لطلاب المحاسبة بالجامعة.

٣- مقياس الزغبى (2019) وهو مقياس للنهوض الأكاديمي للمرحلة الجامعية في البيئة العربية.

ومن خلال مراجعة ما سبق تبين أنه لا يوجد أي مقياس يهدف لقياس النهوض الأكاديمي في البيئة العربية للطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة، مما يجعل الحاجة ملحة لإعداد هذا المقياس.

(\*) ملحق رقم (٢).

ويتضمن مقياس النهوض الأكاديمي في صورته المبدئية من (٤٠) مفردة، وتم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (\*\*\*) المتخصصين في علم النفس التربوي؛ لتحديد مدى ملاءمة العبارات للأبعاد التي تنتمي إليها، ومعرفة مدى الوضوح من حيث الصياغة، وعدد العبارات في البعد الواحد، وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض العبارات، كما تم حذف أربع عبارات لم تصل نسبة الاتفاق عليهما ٨٥%، حيث وصلت عدد عبارات المقياس بعد هذا الإجراء إلى (٣٢) عبارة موزعة على أربعة أبعاد للمقياس

### حساب ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم اختيار عينة من (٣٠) طالبة بالمرحلة المتوسطة طبق عليهن المقياس، وقد روعي في اختيارهن أن تكن أقرب إلى عينة البحث الحالي، حيث تم اختيارهن من المصنفات تحت مسمى "الواعدات بالموهبة" من قبل إدارة الموهوبات، وهن الطالبات اللواتي حصلن على درجات من (٦٠٠ إلى ٦٦٤) درجة، ولم يصلن إلى محك الموهبة (٦٦٥) درجة على اختبار "مقياس موهبة" والمعتمد من وزارة التعليم، وتم التحقق من ثبات المقياس المعد في البحث الحالي بحساب ألفا لكرونباخ، ولحساب مدى إسهام المفردات في ثبات المقياس، تم حساب الثبات لمفردات كل بعد فرعي من أبعاد المقياس، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول ٢ معاملات ثبات مفردات الأبعاد الأربعة للمقياس.

جدول ٢ معاملات ثبات مقياس النهوض الأكاديمي للمرحلة المتوسطة

التعامل مع الإحباط	التعامل مع الضغوط الدراسية	الاحتفاظ بالثقة بالنفس	تجنب السيطرة
٠,٦١٦	٠,٥٧٥	٠,٦٥٢	٠,٥٢٦
٠,٦٧٣	٠,٦١٨	٠,٦١٨	٠,٦٢٣
٠,٦٦٧	٠,٦٧٨	٠,٥٧٨	٠,٦٢٧
٠,٦٤٨	٠,٥٦٠	٠,٤٥١	٠,٦٥٨
٠,٦٥٧	٠,٥٤٠	٠,٥٤٠	٠,٦٦٧
٠,٥٧٨	٠,٦٧٥	٠,٥٤٠	٠,٥٦٠
٠,٤٦٠	٠,٦١٨	٠,٥٨٥	٠,٥٤٠
٠,٥٤٠	٠,٥٧٨	٠,٦٢٦	٠,٦٠٥

يتضح من الجدول ٢ أن جميع معاملات ثبات المفردات أقل من معامل ألفا العام للبعد الذي تنتمي إليه المفردات، حيث بلغت قيمة معامل ألفا العام لكل بعد فرعي من أبعاد المقياس (٠,٧١٢ - ٠,٦٩٥ - ٠,٧٠٢ - ٠,٦٨٢) على التوالي، مما يشير إلى أن تدخل المفردة

لا يؤدي إلى خفض معامل ثبات ألفا للبعد الفرعي، مما يشير إلى أن جميع العبارات ثابتة، كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والمفردات التي تنتمي لكل بعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٨٢) - (٠,٨٧٣)، حيث كان معظمها دال عند مستوى ٠,٠٥ على الأقل.

### صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس الحالي باستخدام الصدق التلازمي حيث تم تطبيق المقياس المعد في البحث الحالي متزامناً مع مقياس الصلابة النفسية لـ مخيمر، (٢٠٠٢)، وقد قامت الشامان والقرعان، (٢٠١٥) بالتحقق من ثباته في البيئة السعودية، حيث بلغ معامل ألفا ٠,٨٧، وحسب معامل الارتباط بين درجات العينة في المقياسين في الدرجة الكلية، وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجات في المقياسين ٠,٨٢٣ مما يشير إلى صدق المقياس المعد.

### الصورة النهائية للمقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من ٣٢ عبارة موزعة على أربعة أبعاد: التعامل الإحباطات - التعامل مع الضغوط الدراسية - الاحتفاظ بالثقة بالنفس - تجنب السيطرة، تتم الإجابة عنها تبعاً للاستجابات الآتية (من تنطبق تماماً - إلى لا تنطبق تماماً)، ويتم التصحيح وفق تدرج خماسي (٥ - ١)، ولتحديد نقطة القطع (الحياد) بالنسبة لمقياس النهوض، وحيث إن أقل قيمة ٣٢ وأعلى قيمة  $٣٢ \times ٥ = ١٦٠$  فتكون نقطة الحياد ٩٦ واعتبار كل من تحصل على الدرجة ٩٦ فأقل من ذوات المستوى المنخفض من النهوض الأكاديمي.

▪ مقياس الملل الدراسي (\*) (إعداد الباحثة).

### الهدف من المقياس:

وضع المقياس في ضوء نظرية التحكم - القيمة للانفعالات الأكاديمية لـ (Pekrun, 2006)، ويهدف المقياس إلى تقدير الملل الدراسي للطلاب الموهوبات بالمرحلة الإعدادية.

### خطوات إعداد المقياس:

لإعداد المقياس تم الاطلاع على بعض الأطر والتصورات النظرية وبعض المقاييس العربية والأجنبية والتي تناولت مفهوم الملل الدراسي، ومنها:

١- مقياس الملل الأكاديمي للموهوبين (PBS; Daschmann, Goetz, & Stupniski, 2011)

٢- النسخة المطورة من مقياس الملل (AEQ لـ (Pekrun, Goetz, & Perry (2005)

(\*) ملحق رقم (٣).

ومن خلال مراجعة ما سبق تبين أنه لا يوجد أي مقياس يهدف لقياس الملل الدراسي للموهوبين في البيئة العربية، مما يجعل الحاجة ملحة لإعداد هذا المقياس. تمت مقابلة بعض الموهوبات وعمل استبيان مفتوح لهن يتضمن سؤالهن عن أكثر الأسباب التي تشعرهن بالملل الدراسي، وفي ضوء ذلك صيغت ٣٥ عبارة تمثل الصورة المبدئية للمقياس، تم عرضها على مجموعة من المحكمين<sup>(\*)</sup> المتخصصين في علم النفس التربوي؛ لتحديد مدى ملاءمة العبارات للأبعاد التي تنتمي إليها، ومعرفة مدى الوضوح من حيث الصياغة، وعدد العبارات في البعد الواحد، وفي ضوء ذلك تم تعديل بعض العبارات، كما تم حذف تسع عبارات لم تصل نسبة الاتفاق عليهما ٨٥%، حيث وصلت عدد عبارات المقياس بعد هذا الإجراء إلى ٢٨ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد للمقياس.

### حساب ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم تطبيق المقياس على ٣٠ طالبة من "الواعداً بالموهبة" اللاتي تم اختيارهن مسبقاً، وتم التحقق من ثبات المقياس المعد في البحث الحالي بحساب معامل ألفا لكرونباخ، ولحساب مدى إسهام المفردات في ثبات المقياس، تم حساب الثبات لمفردات كل بعد فرعي من أبعاد المقياس، وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول ٣ معاملات ثبات مفردات الأبعاد الأربعة للمقياس.

جدول ٣ معاملات ثبات مقياس الملل الدراسي للموهوبين بالمرحلة المتوسطة

مستوى التحدي	الروتين والرتابة	المشاركة والتحكم	القيمة والفرص البديلة
٠,٧٤٥	٠,٨٢٨	٠,٩٠٠	٠,٨٢٩
٠,٦٩١	٠,٨٤٠	٠,٩٠٩	٠,٨١٨
٠,٧٥٨	٠,٨٥١	٠,٩٠٣	٠,٨٣٠
٠,٧٣٨	٠,٨٠٤	٠,٨٩٠	٠,٨٤٣
٠,٧١٩	٠,٨٤٣	٠,٨٨٠	٠,٨٥٠
٠,٧١٣	٠,٨٠٥	٠,٨٩١	٠,٨١٣
٠,٧٤٣	٠,٨٢٩	٠,٨٩٣	٠,٨٢٦

من الجدول (٣) نلاحظ أن جميع معاملات ثبات المفردات أقل من معامل ألفا العام للبعد الذي تنتمي إليه المفردات، حيث بلغت قيمة معامل ألفا العام لكل بعد فرعي من أبعاد المقياس: ٠,٧٦٠ - ٠,٨٥١ - ٠,٩٠٩ - ٠,٨٥١ على التوالي، مما يشير إلى أن تدخل

المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل ثبات ألفا للبعد الفرعي، أى أن جميع العبارات ثابتة، كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والمفردات التي تنتمي لكل بعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠,٦٨١ - ٠,٧٢١، حيث كان معظمها دال عند مستوى ٠,٠٥ على الأقل.

### صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس الحالي باستخدام الصدق التلازمي، حيث تم تطبيق المقياس المعد في البحث الحالي متزامناً مع مقياس التلكؤ الأكاديمي للموهوبين لـ الزهراني، (٢٠١٧)، الذى تحقق من ثباته في البيئة السعودية على عينة من الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة، وقد بلغ معامل "ألفا للمقياس ككل ٠,٩١، وحسب معامل الارتباط بين درجات العينة في المقياسين في الدرجة الكلية، وبلغ معامل الارتباط بين الدرجات في المقياسين ٠,٨٢٣ مما يشير إلى صدق المقياس المعد.

### الصورة النهائية للمقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من ٢٨ عبارة موزعة على أربعة أبعاد: مستوى التحدي - الروتين والرتابة - المشاركة والتحكم - القيمة والفرص البديلة، تتم الإجابة عنها تبعاً للاستجابات الآتية (من تنطبق تماماً - إلى لا تنطبق تماماً)، ويتم التصحيح وفق تدرج خماسي (٥ - ١)، ولتحديد نقطة القطع (الحياد) للمقياس، وحيث إن أقل قيمة ٢٨ وأعلى قيمة ٥ × ٢٨ = ١٤٠ فتكون نقطة الحياد ٨٤ واعتبار كل من تحصل على الدرجة ٨٤ فأكثر من ذوات المستوى المرتفع من الملل الدراسي.

▪ البرنامج التدريبي القائم على التعلم المنظم ذاتياً<sup>(\*)</sup>:

### الهدف العام من البرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى تحسين مستوى النهوض الأكاديمي وتخفيف مستوى الملل الدراسي لدى الموهوبات بالمرحلة المتوسطة من خلال مجموعة من الأنشطة المستندة إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

(\*) ملحق رقم (٤).

**الأهداف الفرعية للبرنامج:**

- من الهدف العام وبعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغير التعلم المنظم ذاتياً؛ تتبنى الدراسة الحالية التدريب في ضوء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المستندة إلى نموذج pintrich (2000)، والتي تتدرج ضمن أربعة أنواع تمثل الأهداف الفرعية للبرنامج، وهي:
- ١- التدريب على الاستراتيجيات المعرفية (استراتيجية الإتقان - استراتيجية التفكير الناقد - التنظيم)
  - ٢- التدريب على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (استراتيجية التخطيط - استراتيجية المراقبة الذاتية - التقويم الذاتي)
  - ٣- التدريب على استراتيجيات إدارة المصادر (استراتيجية إدارة الوقت - استراتيجية تنظيم الجهد - استراتيجية طلب المساعدة)
  - ٤- التدريب على استراتيجيات التنظيم الدافعي والانفعالي (الوعي بالانفعالات - تنظيم وإدارة الانفعالات - فاعلية الذات) وذلك لمناسبة هذه الاستراتيجيات لطبيعة عينة البحث وطبيعة متغيراته.

**المسلمات التي يستند إليها البرنامج:**

- توجد بعض المسلمات التي تحدد الإطار العام للبرنامج وهي:
- ١- يفتقر الموهوبون إلى قدرات النهوض الأكاديمي مما يزيد من إحساسهم بالملل الدراسي.
  - ٢- النهوض الأكاديمي متغير قابل للنمو والتحسين.
  - ٣- يعاني الموهوبون من المستويات المرتفعة من الملل الدراسي.
  - ٤- تحسين مستوى النهوض الأكاديمي يسهم في تخفيف الملل الدراسي للموهوبين.
  - ٥- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين التعلم المنظم ذاتياً والملل الدراسي.
  - ٦- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً والنهوض الأكاديمي.

**مصادر اشتقاق البرنامج:**

تحدد مصادر اشتقاق البرنامج في الدراسات السابقة، والتصورات النظرية في مجال التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك في الأدبيات التي تناولت مفهوم النهوض الأكاديمي والملل الدراسي للموهوبين.



**عرض البرنامج على السادة المحكمين:**

حيث تم عرض البرنامج في صورته الأولى على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والتربية الخاصة؛ لإبداء الرأي حول مدى مناسبة أنشطة البرنامج لعينة البحث، ومدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها للهدف المراد منه، ومدى كفاية تدريبات كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منه وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء المحكمين تم التعديل والوصول إلى الصورة النهائية للبرنامج.

**وصف البرنامج:**

يتكون البرنامج الحالي من ثلاثة وعشرين نشاطاً استغرق تطبيقها ثمانية أسابيع بواقع اثنين الى ثلاثة أنشطة أسبوعياً، بحيث يتضمن كل نشاط مجموعة من المهارات (كمنتج سلوكي) تعكس الأداءات الدالة على الاستراتيجية المحددة (كعملية عقلية)، وذلك من خلال مجموعة من الفنيات التي ثبت فاعليتها مع الطالبات الموهوبات كالنمذجة، والتفكير بصوت مرتفع، والممارسة، والتساؤل الذاتي، ولعب الأدوار، بالإضافة إلى وجود بعض الأنشطة التمهيديّة في البداية، والتي تؤدي إلى تهيئة الطالبات وجذب انتباههن قبل البدء في أنشطة البرنامج، ويتم عرض كل نشاط على النحو التالي:

- ١- الهدف من النشاط: ويوضح هذا الهدف في شكل إجرائي الجوانب السلوكية المرغوبة بعد التدريب والانتهاء من كل نشاط.
- ٢- الوسائل المستخدمة في النشاط: وتشمل بعض الوسائل المساعدة في تنفيذ النشاط مثل: -البطاقات الورقية - جهاز العرض - الكمبيوتر - الصور.
- ٣- مدة النشاط: وفيها يتحدد المدة الزمنية التي يُعرض فيها النشاط.
- ٤- الطريقة والإجراءات: وفيها يتم تحديد الخطوات التي ستقوم بها الباحثة في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة من الأنشطة.
- ٥- التقويم: ومن خلاله يتم تحديد مدى تحقيق عينة البحث للأهداف التي يشملها النشاط.

جدول ٤ خطة موجزة لأنشطة البرنامج التدريبي في البحث

العدد	رقم النشاط	الهدف من النشاط	الفيئات المستخدمة	الوقت
أنشطة تهييئية	١	تهييئة الطالبات الموهوبات لدراسة البرنامج.	العمل التعاوني	٢٠
	٢	تحديد قواعد العمل في البرنامج من خلال الطالبات للالتزام بها.	الإقناع اللفظي	٣٠
	٣	تعريف الطالبات الموهوبات بمتغيرات البرنامج وأهميتها دراستها بالنسبة لهن.	العصف الذهني	٤٥
الاستراتيجيات المعرفية	٤	تدريب الطالبات على اختيار وتطبيق الاستراتيجيات المعرفية ودورها في الاستمتاع بإنجاز المهام.	النمذجة والمحاكاة الألعاب التعليمية	٤٥
	٥	إكساب الطالبات مهارة تدوين الملاحظات والتلخيص (استراتيجية الإتقان)	العصف الذهني	٤٥
	٦	تدريب الطالبات على أساليب تنظيم الأفكار (استراتيجية التنظيم)	العصف الذهني الإقناع اللفظي	٤٥
	٧	تدريب الطالبات على مهارة تحليل الموقف، والتعليق على حدث معين من وجهة النظر الخاصة بهن (استراتيجية التفكير الناقد)	العصف الذهني النمذجة الرمزية	٥٠
	٨	التعرف على مدى اكتساب الطالبات للمهارات الخاصة بالاستراتيجيات المعرفية (نشاط تقويمي)		
	٩	تدريب الطالبات على مهارة تحديد الأهداف وخطوات تحقيقها (استراتيجية التخطيط)	النمذجة الرمزية العصف الذهني	٥٠
	١٠	تدريب الطالبات على مهارة التخطيط (استراتيجية التخطيط)	العصف الذهني - الإقناع اللفظي	٥٠
	١١	تدريب الطالبات على مهارة تقييم مدى تقدمهن في إنجاز المهام (استراتيجية المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي)	الاكتشاف والتخمين - الحوار الذاتي.	٤٥
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	١٢	تدريب الطالبات على مهارة تقييم مدى تقدمهن في إنجاز المهام (استراتيجية المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي)	الإقناع اللفظي - العصف الذهني	٤٥
	١٣	تدريب الطالبات على مهارة الملاحظة الذاتية (استراتيجية المراقبة الذاتية)	التخمين والاكتشاف - العصف الذهني	٥٠
	١٤	التعرف على مدى اكتساب الطالبات للمهارات الخاصة باستراتيجيات ما وراء المعرفة (نشاط تقويمي)	-	٣٠
	١٥	تنمية مهارة الطالبات على التماس العون من الزملاء والمعلمين عند الحاجة (استراتيجية طلب المساعدة)	لعاب الأدوار - الاكتشاف والتخمين	٤٥
استراتيجيات إدارة المصادر	١٦	تنمية مهارة الطالبات على ضبط الجهد في مواجهة المهام المملة والمتعبة على إكمال المهام الصعبة (استراتيجية تنظيم الجهد)	القصص - الألعاب التعليمية - العصف الذهني.	٥٠
	١٧	تنمية مهارة الطالبات في وضع جدول للأعمال والتخطيط الأمثل للوقت (استراتيجية إدارة الوقت)	لعاب الأدوار - الاكتشاف والتخمين	٤٥
	١٨	التعرف على مدى اكتساب الطالبات للمهارات الخاصة باستراتيجيات إدارة المصادر (نشاط تقويمي)	-	٣٠
	١٩	تنمية معتقدات الطالبات حول قدرتهن على التمكن من أداء المهام بثقة ونجاح (فاعلية الذات)	العصف الذهني - العمل التعاوني	٤٥
	٢٠	إكساب الطالبات القدرة على الوعي بمشاعرهن المختلفة وانفعالاتهن التي تؤثر في المشاركة في الأنشطة التعليمية (الوعي بالانفعالات)	النمذجة الرمزية - التخيل	٥٠
	٢١	تنمية قدرة الطالبات تنظيم وإدارة الانفعالات والتحكم فيها لمواجهة الانفعالات السلبية (التنظيم الانفعالي).	العصف الذهني - الألعاب التعليمية	٤٥
	٢٢	التعرف على مدى اكتساب الطالبات للمهارات الخاصة باستراتيجيات التنظيم الدافعي والانفعالي (نشاط تقويمي)	-	٣٠
	٢٣	تقييم جلسات البرنامج من وجهة نظر الطالبات	-	٣٠

**تقويم البرنامج:**

تم تقويم البرنامج في ضوء الأسس والأهداف التي ينشدها ويستند إليها، وتتضمن إجراءات تقويم البرنامج عدداً من الخطوات:

١- إجراء قياس قبلي: والمتمثل في تطبيق مقياسي النهوض الأكاديمي والملل الدراسي

المعدين تطبيقاً قبلياً على عينة البحث؛ لتحديد مستواها قبل التدريب على أنشطة البرنامج.

٢- التقويم البنائي (في أثناء التطبيق): وهنا يتم قياس أداء عينة البحث بعد الانتهاء من

كل نشاط، ويتضمن كذلك قياس الأداء بعد كل مجموعة من الأنشطة الخاصة بأحد

الأهداف الفرعية للبرنامج، ولاختلاف الأهداف الفرعية الأربعة للبرنامج في طبيعتها

ومحتواها، فقد أوجب ذلك تنوع أساليب التقويم البنائي الخاصة بكل هدف كالاتي:

**التقويم البنائي للهدف الأول (التدريب على الاستراتيجيات المعرفية):**

كان في شكل مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بالجوانب النظرية والمفاهيمية لتحديد

الأهداف ومراقبة الاستراتيجيات، وتعد الطالبة مكتسبة للمرحلة الأولى إذا أجابت عن ٧٠ %

من الأسئلة المقدمة إجابة صحيحة.

**التقويم البنائي للهدف الثاني (التدريب على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية):**

تضمن التقويم لهذه المرحلة عرضاً مواقف تعليمية متنوعة تشتمل على مواقف تعبر عن

الملل أو التحديات الدراسية، وتعتبر الطالبة مجتازة للمرحلة إذا حلت ثلاثة مواقف على الأقل

بطريقة صحيحة وقدمت حلولاً مناسبة لها.

**التقويم البنائي للهدف الثالث (التدريب على استراتيجيات إدارة المصادر)**

تقييم المرحلة عبارة عن مواقف سلوكية متنوعة وعلى الطالبة إبداء رأيها في السلوكيات

المطروحة ومناقشتها (إيجابيات وسلبيات)، وتعد الطالبة مجتازة للمرحلة إذا توصلت للجوانب

الإيجابية في السلوكيات المعروضة ودعمتها وانتقدت السلوكيات السلبية (لثلاثة على الأقل من

أصل ستة مواقف).

**التقويم البنائي للهدف الرابع (التدريب على الاستراتيجيات الدافعية والانفعالية):**

ناسب تقييم هذه المرحلة إعداد استبانة تتضمن عشرة مواقف انفعالية متنوعة، يلي كل

موقف منها ثلاثة بدائل، ويقابلها درجات (٣-٢-١) على التوالي، ويتم اعتبار كل طالبة تحصل

على درجة عشرين (درجة القطع) على الأقل على الاستبانة قد اكتسبت مهارات المرحلة الثانية

(التنظيم الانفعالي / الدافعي).

٣- التقييم النهائي للبرنامج: والمتمثل في تطبيق مقياسي النهوض الأكاديمي والملل الدراسي بعدياً على عينة البحث الحالي؛ لتحديد مستواها بعد التدريب على أنشطة البرنامج.

### خطوات البحث:

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في سبيل القيام بهذا البحث وتنفيذه

- ١- إعداد أدوات البحث وحساب صدقها وثباتها وهي:
  - أ) مقياس النهوض الأكاديمي لطالبات المرحلة المتوسطة.
  - ب) مقياس الملل الدراسي للموهوبين.
  - ج) برنامج البحث القائم على التعلم المنظم ذاتياً.
- ٢- تطبيق مقياسي النهوض الأكاديمي والملل الدراسي تطبيقاً قبلياً، واختيار عينة الموهوبات ذوات المستوي المرتفع من الملل الدراسي، والمستوى المنخفض من النهوض الأكاديمي، واعتبارها عينة البحث الحالي.
- ٣- تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي على الموهوبات عينة البحث.
- ٤- تطبيق مقياسي النهوض الأكاديمي والملل الدراسي على عينة البحث تطبيقاً بعدياً، وذلك للكشف عن تأثير البرنامج المعد في تحسين النهوض الأكاديمي وتخفيف الملل الدراسي لدى عينة البحث.
- ٥- حساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات عينة البحث في مقياسي النهوض الأكاديمي والملل الدراسي في التطبيقين القبلي والبعدي.
- ٦- معالجة البيانات إحصائياً من خلال مقارنة متوسط درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي، باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين.
- ٧- التوصل إلى نتائج البحث وتفسيرها.

### الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للتأكد من ثبات وصدق أدوات البحث تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ (لثبات)، ومعامل ارتباط بيرسون (لصدق) وحساب معامل الارتباط بين درجات النهوض الأكاديمي والملل الدراسي، ولاختيار الاختبار المناسب للتحقق من فرضيات البحث، والتحقق من اعتدالية توزيع البيانات تم استخدام اختبار كولموجروف - سميرنوف (KS) واختبار شايبرو - ولك (SW)، وللتحقق من فرضيات البحث تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، وتم استخدام مؤشر كوهين - د Cohen's D للتعرف على حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي في المتغيرات التابعة.

**نتائج البحث وتفسيرها:****نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها:** تنص الفرضية الأولى على أنه توجد فروق دالة إحصائية بين

متوسطي درجات الطالبات الموهوبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس النهوض الأكاديمي وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح التطبيق البعدي. ولاختيار الاختبار المناسب للتحقق هذه الفرضية، تم التحقق من شرط الاعتدالية لبيانات مقياس النهوض الأكاديمي في التطبيق البعدي كما في جدول ٥.

**جدول ٥ اعتدالية بيانات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس النهوض الأكاديمي لعينة البحث**

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnova			
الدلالة	درجات الحرية	الإحصائية	الدلالة	درجات الحرية	الإحصائية	
٣١٣.	٢٦	٩٥٦.	٢٠٠.	٢٦	١١٢.	القبلي
٦٧٧.	٢٦	٩٧٢.	١٣٨.	٢٦	١٥٠.	البعدي

يلاحظ من جدول ٥ تحقق شرط الاعتدالية (عدم دلالة اختباري KS - SW)، ولذلك

يصلح استخدام اختبار "ت" وفقاً لجدول ٦.

**جدول ٦ قيمة "ت" لعينتين مرتبطتين للفروق بين متوسطي عينة البحث****في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس النهوض الأكاديمي**

البعدي	التطبيق	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	Cohen'sD
الاحباطات	القبلي	٢٦	٢٣	١,٤	١٠,٩	٠,٠١	٢,١
	البعدي	٢٦	٢٩,٨	٢,٦١			
الضغوط	القبلي	٢٦	٢٢,٧	٩٥.	١٣,٦	٠,٠١	٢,٧
	البعدي	٢٦	٣١,٧	٣,١			
الثقة	القبلي	٢٦	٢١,٩	١,٥	١٩,٩	٠,٠١	٣,٩
	البعدي	٢٦	٣٣,٣	٢,٥			
السيطرة	القبلي	٢٦	٢٠,٧	١,٧	١٣,١	٠,٠١	٢,٥
	البعدي	٢٦	٢٨,٥	٢,١			
المقياس ككل	القبلي	٢٦	٨٨,٤	٢,٨	٢٨,٣	٠,٠١	٥,٥
	البعدي	٢٦	١٢٣,٥٧٦٩	٥,٢			

يتضح من الجدول ٦ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي

درجات الطالبات الموهوبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد مقياس النهوض

الأكاديمي وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين مستوى النهوض الأكاديمي للموهوبات، ولمعرفة مقدار الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي (المتغير المستقل) في كل بعد من أبعاد المقياس وفي الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي (المتغير التابع) تم حساب مؤشر كوهين  $d$  - Cohen's D لكل بعد من أبعاد المقياس، وفي مستوى النهوض بشكل عام، ويتضح من قيمة مؤشر كوهين  $d$  - في الجدول (٦) أن تقديم البرنامج التدريبي للطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة قد أثر بدرجة كبيرة في تحسين مستوى النهوض الأكاديمي، وكان التأثير الأكبر في تحسين بعد الاحتفاظ بالثقة في النفس، والتعامل مع الإحباط، وتجنب السيطرة، والتعامل مع الضغوط على الترتيب، كما أظهرت النتائج وجود أثر كبير للبرنامج في تحسين النهوض الأكاديمي ككل حيث بلغ مؤشر كوهين  $d$  - للمقياس ككل (٦,٥٩) وبهذا تم التحقق من فرضية البحث الأولى، ويمكن تفسير ذلك في ضوء معرفة أن بيئات التعلم المنظم ذاتياً تعزز النهوض الأكاديمي لدى الموهوبين من خلال استنادها إلى مهارات الدعم الذاتي وفهم وتنظيم الانفعالات، والتي تزيد من إحساسهن بالسيطرة على ما يواجهنه من تحديات وعقبات خلال حياتهن الدراسية.

وتواصلت مع ما سبق فقد اعتمد برنامج البحث الحالي على التدريب على الاستراتيجيات المنظمة ذاتياً والتي استخدمتها الطالبات لتوجيه محاولاتهن للتعلم في المدرسة وخارجها، الأمر الذي أثر على إتقانهن للمهام الدراسية، وساعدهن على المعالجة الإيجابية للمعلومات والمهارات اللازمة للتعلم بفاعلية في مواقف التعلم المختلفة، مهما كانت الظروف الضاغطة، وذلك لأن اندماج الطالبات - المتدربات - في إجراءات وأنشطة البرنامج زاد من دافعيتهن نحو الدراسة، وقدرتهن على أداء المهام الصعبة، واعتقادهن بأن المهام الدراسية شيقة وذات قيمة بالنسبة لهن، وتعد هذه الاعتقادات مهمة ولازمة لمواجهة التحديات والضغوط الدراسية؛ مما أثر على ارتفاع مستوى النهوض لديهن.

إن اعتماد البرنامج التدريبي في البحث الحالي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، أتاح فرصة للطالبات لتعلم الوسائل والأساليب والمبادئ التي تمكنهن من الاعتماد على أنفسهن في مواجهة أي محنة دراسية، وإتمام عملهن المدرسي عن طريق دعم انخراطهن في أداء المهام المقدمة لهن، وإدارة عملياتهن المعرفية والدافعية والسلوكية بطريقة ذاتية في أثناء عملية التعلم، مما ساعدهن على إدراك أنفسهن كمتعلمات فاعلة ونشيطة في تنظيم خبرتهن واستخدامهن للاستراتيجيات التي تعينهن على تقبل جوانب الضغوط المدرسية المتلاحقة والتعامل معها بإيجابية.

وقد يرجع ذلك أيضاً إلى تأثير التغذية المرتدة والتي كانت عاملاً مشتركاً في جميع أنشطة البرنامج على التقدير الذاتي والفاعلية الذاتية لدى الطالبات المتدربات؛ حيث تتطور التغذية المرتدة إلى عزو نفسي للنجاح والفشل، والذي من شأنه أن يعزز تقدير الذات والفاعلية الذاتية، وذلك باعتبار التغذية المرتدة بمثابة تحول ضبط سلوك الطالبات من المؤثرات والعناصر الخارجية إلى المتغيرات الداخلية؛ بما يجعلهن قادرات على بذل السيطرة على أفكارهن ومشاعرهن وسلوكياتهن من خلال نظام ذاتي، فالطالبات الموهوبات في أثناء أنشطة البرنامج تحاولن التغيير والتحكم في دافعيتهن؛ لكي يكملن وينجزن مهمة ربما تكون صعبة تتحدى قدراتهن، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Brown, 2017; Ryu et al., 2017; Stoeger et al., 2015) والتي أكدت على فاعلية مدخل التعلم المنظم ذاتياً في رفع مستوى الدافعية الذاتية وفاعلية الذات والتوجهات الإيجابية للدراسة لدى الموهوبين.

وتفسر النتيجة السابقة في ضوء اعتبار استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بمثابة القدرة على الاستخدام الأمثل للموارد النفسية والبيئية والتعليمية لاختيار وتنظيم الأهداف، وتعظيم الموارد النفسية للطالبات من أجل إدارة التحديات والضغوط في الحياة الأكاديمية والنكسات؛ مما أدى إلى النهوض الأكاديمي، فكل من تنظيم الأهداف والانفعالات وتعديلها والتعبير عنها، وتنظيم الخبرات والمواقف الناتجة عن التفاعل مع البيئة، والاندماج في السلوكيات الهادفة عند المرور بالمواقف المحبطة، وتوظيف الطالبات للاستراتيجيات التكيفية الفعالة في المواقف الضاغطة، تعد ركائز للتعلم المنظم ذاتياً، وفي ذات الوقت ترتبط المستويات المرتفعة منها بشكل موجب بالمستوى المرتفع للنهوض الأكاديمي ويتفق مع ذلك كل من (Bakhshae, et al., 2017; Dahal et al., 2018)

وفي سياق تفسير هذه النتيجة يصعب إغفال دور المرحلة الثانية من البرنامج المعد وفق نموذج بنترتش والتي تؤكد على أهمية تنظيم الانفعالات والجوانب الدافعية، فأنشطة البرنامج التي ركزت على تنظيم المشاعر والانفعالات وتوجيهها ساعدت الطالبات في التعامل مع التحديات اليومية، علاوة على إسهامها في تحسين دوافعهن، وتنظيم العمليات الشعورية واللاشعورية التي يستخدمنها لضبط انفعالاتهن، فضلاً عن تأثير أنشطة التعلم المنظم ذاتياً للانفعالات على إدارة انفعالاتهن بصورة فاعلة عندما يتعرضن للأحداث والتحديات الدراسية اليومية، ويتفق مع ما سبق كل من (Rosenstein, et al., 2018; Valient et al., 2012).

وفى ضوء النتيجة السابقة وتفسيرها ينبغي على المؤسسات التعليمية عند إعدادها للموهوبين أن تتبنى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بدءاً من تخطيطها للمناهج الدراسية ووضع تصور لمخرجات التعلم، ومروراً بأساليب تحقيق هذه المخرجات سواء من حيث المحتويات أو طرق التدريس المتبعة أو أساليب التقييم المنفذة، وانتهاءً بتقديمها للمجتمع الكوادر البشرية الموهوبة القادرة على مواجهة ليس فقط تحديات الدراسة، بل تحديات وضغوط الحياة المختلفة.

**نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:** تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في أبعاد مقياس الملل الدراسي وفي المقياس ككل لصالح التطبيق القبلي. ولاختبار الاختبار المناسب للتحقق من هذه الفرضية، تم التحقق من شرط الاعتدالية لبيانات مقياس الملل الدراسي في التطبيق البعدي كما في جدول ٧.

جدول ٧ اعتدالية بيانات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الملل الدراسي لعينة البحث

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnova			
الدلالة	درجات الحرية	الإحصائية	الدلالة	درجات الحرية	الإحصائية	
٢٤١.	٢٦	٩٥١.	٢٠٠.	٢٦	١٢٤.	القبلي
٣٧٢.	٢٦	٩٥٩.	٢٠٠.	٢٦	١٣٥.	البعدي

يلاحظ من جدول ٧ تحقق شرط الاعتدالية (عدم دلالة اختبائي  $KS - SW$ )، ولذلك

يصلح استخدام اختبار "ت" وفقاً لجدول ٨

جدول ٨ قيمة "ت" لعينتين مرتبطتين للفرق بين متوسطي عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الملل الدراسي

البعد	التطبيق	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	Cohen'sD
التحدي	القبلي	٢٦	٢٥	٣	١٠,٧	٠,٠١	٢,١١
	البعدي	٢٦	١٧,٥	١,٩			
الروتين	القبلي	٢٦	٢٤,١	١,٣	١٧,٣	٠,٠١	٢,٩
	البعدي	٢٦	١٦,٨	١,٦			
المشاركة	القبلي	٢٦	٢٣,٨	١,٦	١٥,٢	٠,٠١	٢,٥
	البعدي	٢٦	١٧,٤	١,٣			
القيمة	القبلي	٢٦	٢٣,١	١,٦	٩,٨	٠,٠١	١,٦
	البعدي	٢٦	١٨,٦	١,١			
الملل	القبلي	٢٦	٩٦	٣,٥	٢٧,١	٠,٠١	٤,٥
	البعدي	٢٦	٧٠	٢,٩			



يتضح من الجدول ٨ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد مقياس الملل الدراسي، وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح التطبيق القبلي، ولمعرفة مقدار الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي (المتغير المستقل) في كل بعد من أبعاد المقياس وفي الدرجة الكلية لمقياس الملل الدراسي (المتغير التابع) تم حساب مؤشر كوهين<sup>(\*)</sup> Cohen'sD لكل بعد من أبعاد المقياس، وفي مستوى الملل الدراسي بشكل عام، ويتضح من قيمة مؤشر كوهين - د في الجدول ٨ أن تقديم البرنامج التدريبي للطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة قد أثر بدرجة كبيرة في تخفيف مستوى الملل الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود أثر كبير للبرنامج في تخفيف الملل الدراسي ككل حيث بلغ مؤشر كوهين - د للمقياس ككل (٥,٨١)، وبهذا تم التحقق من فرضية البحث الثانية، ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء معرفة أن مفهوم الملل الدراسي يتشكل من خلال بعدين أساسيين هما: فقدان السيطرة والتحكم في عملية التعلم، وفقدان التعلم لقيمه ومعناه بالنسبة للمتعلمين، وفي مقابل ذلك فإن البرنامج المعد في البحث الحالي يستند إلى فرضية أن الملل الدراسي للمتعلمات يمكن أن يتأثر بشكل إيجابي من خلال تعزيز تصوراتهن للكفاءة والسيطرة على الأنشطة والنتائج الأكاديمية، وعن طريق تشكيل تقيّماتهن لأهمية هذه الأنشطة والنتائج، حيث ساعدت تدريبات البرنامج المنطلقة من أهداف التعلم المنظم ذاتياً في رفع الجودة المعرفية للمهارات الأكاديمية والأنشطة التعليمية للطالبات، مما زاد من إحساسهن بالسيطرة والتحكم في جوانب التعلم وفقاً لتفضيلاتهن، الأمر الذي خفف من إحساسهن بالملل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء رؤية الملل الدراسي كدالة لفقدان المتعلمات الموهوبات للدافعية الأكاديمية لعدم مناسبة مستوى التحدي الدراسي لهن زيادة ونقصاناً، في حين أن التعلم المنظم ذاتياً - المستند إليه البرنامج الحالي - يوصف بأنه استخدام للاستراتيجية ووظيفة لدافعية الطالب، فله هدف مزدوج يتضمن مد وتوسيع معرفة الفرد، وكذلك تدعيم دوافعه للوصول إلى هدفه، ولذلك فقد عمد البرنامج الحالي إلى دعم الاستقلال الذاتي لدى الموهوبات، من خلال التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، الأمر الذي ساعد في خلق مناخ يسوده الحرية والمرونة والثقة والتفكير المشترك واحترام الذات، مما انعكس أثره على ارتفاع الروح

(\*) d=0.2 is a small  
d=0.5 is a medium  
d=0.8 is a larg effec

المعنوية لديهن - عينة التدريب - عن طريق تشجيعهن لبذل أقصى جهد في سبيل تحقيق الهدف وتشجيعهن على التعاون والمشاركة في المناقشات، وإبداء الرأي وتبادل وجهات النظر، وكذلك إشراكهن في رسم الخطط ووضع الأهداف، واتخاذ القرار، وإتاحة الفرصة لكل طالبة لتقييم عملها بنفسها، الأمر الذي من شأنه أن يشبع حاجاتهن للاستقلالية، وتقديرهن لقيمة ما يقمن بتعلمه، والذي يعد الأساس للارتقاء بمستوى حماسهن، واستمتاعهن بالتعلم، وتجنب الملل الدراسي.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي كان فاعلاً في زيادة مستوى الاستمتاع بالدراسة، من خلال إعطاء الطالبات الفرصة للاختيار، حيث تم طرح العديد من الاختيارات لهن، وتركت لهن الحرية لاختيار أنسبها، وقد ساعد ذلك في تنمية اهتماماتهن ومسئولياتهن الشخصية، واقتناعهن واعتقادهن أن بإمكانهن إنجاز مهمة معينة، وأنهن يستطعن التحكم في النتائج، وأن الجهود التي ستبذل سوف تسفر عن نتائج إيجابية مما يزيد من مثابرتهم ويخفف مما تشعرنه من ملل.

إن فهمنا لديناميات الموهوبات قد يساعدنا في تفسير هذه النتيجة، فتهديدات الذات التي تعانيها الموهوبات نتيجة ما تواجهه من ضغوط، وتكرار التحديات التي تواجههن، تضعف الذات للدرجة التي تجعلها غير قادرة على جذب الانتباه ومتابعة أهدافها فتفقد استمتاعها، وتظهر المستويات المرتفعة من الملل، وفي المقابل فإن تعرض الموهوبات - عينة البحث - لبرنامج التعلم المنظم ذاتياً يعد هجوماً مباشراً على أنظمة ذواتهن، وطوق النجاة من هذه الدائرة المظلمة، وذلك لأن مجال التعلم المنظم ذاتياً هو في حقيقة الأمر أكثر من مجرد وسيلة لتعلم مهارات أكاديمية فحسب، بل يتعدى الأمر ذلك إلى كونه وسيلة للتعايش بإيجابية دون ملل مع الذات، ومع المجتمع، كما كانت أنشطة البرنامج داعماً لتحفيز للطالبات الموهوبات على المشاركة بإيجابية في الأنشطة المقدمة، وتوفير خبرة الاستقلالية والتحكم في عملية التعلم؛ مما وفر مزيداً من الانفعالات الأكاديمية المناهضة لإحساس الملل الدراسي، كالمثابرة والحماس والتفاؤل والاهتمام والاستمتاع بعملية التعلم وذلك من خلال:

- ١- محاولة مساعدة الطالبات المتدربات لوضع تصور لذواتهن يتضح من خلالها مدى إيجابية هذه الذات، وميولها، والصورة المأمولة لها، والتي يمكن تحقيقها عن طريق تدريبهن على وضع أهداف واقعية قابلة للتحقيق تساعدهن على الاستمتاع بتحقيقها بدون ملل.
- ٢- استقلالية المتدربات في اختيار الاستراتيجية اللازمة لتحقيق الهدف مع مراقبة ما أحرزته من نجاح فيما يتعلق بفهمهن لمتطلبات المهمة، مع القيام بإجراء تعديلات في الاستراتيجية المستخدمة في حالة إذا كانت النتائج ليست على المستوى المطلوب.

٣- التدريب على المراقبة الذاتية: وتمنح هذه المراقبة الطالبات الموهوبات جزءاً كبيراً من المسؤولية عن العملية التعليمية وتشجع على استقلاليتهن وثقتهن بأنفسهن؛ إذ يتعلمن من خلال المراقبة الذاتية تركيز الانتباه لجوانب المهمة التي يقمن بها، وهنا تصبح عملية المراقبة الذاتية أكثر من كونها عملية آلية، إلى كونها عملية تعبر عن مجموعة من المفاهيم الذاتية التي تنمو مع زيادة المهام المقدمة للطالبات، والتي تشعرهن بإيجابية وثقة في تناول المهام، الأمر الذي يزيد من الاتجاه الإيجابي للتعلم، والنتائج عن اعتقادهن بكفاءتهن في إحراز التقدم وتحقيق الهدف المنشود، مما يجعلهن مهتمات ومثابرات ومتحمسات لاستكمال عملية التعلم، وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج الدراسات والتوجهات النظرية لكل من

(Coleman & Cross, 2014; Pekrun et al., 2010; Regan, 2017) التي فسرت تكوين مفهوم الملل الدراسي لدى الموهوبات كدالة لافتقارهن لآليات التعلم المنظم ذاتياً، كتصورات الموهوبات ومعتقداتهن المتعلقة بذواتهن وبيئتهن، وافتقارهن الدافعية لتحقيق الأهداف، وصعوبة الانخراط في الأنشطة وضعف القدرة على مواجهة التحديات، وفقدان السيطرة على عملية التعلم، وغيرها من المشكلات التي يسهم التعلم المنظم ذاتياً في علاجها كما سبق، وعلى ذلك فتضمن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في المناهج الدراسية وأنشطة التعلم وتدريب المعلمات على استخدامها مع الموهوبات على اختلاف مستوياتهن الدراسية؛ يعد أمراً مهماً ووسيلة لتخطي مشكلات الإحساس بالملل الدراسي وما يتبعه من انخفاض في مستويات إنجازهن وتقدمهن.

**نتائج الفرضية الثالثة:** تنص الفرضية الثالثة على أنه "توجد علاقة دالة إحصائية بين النهوض الأكاديمي والملل الدراسي لدى عينة من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الإعدادية.

وللتحقق من هذه الفرضية استخدم معامل الارتباط البسيط (بيرسون **Person**) للتعرف على قوة واتجاه الارتباط بين الملل الدراسي والنهوض الأكاديمي في التطبيقين القبلي والبعدي، كما يتضح في الجدول ٩

جدول ٩ معاملات الارتباط لبيرسون بين الملل الدراسي والنهوض الأكاديمي في التطبيق القبلي والبعدي

التطبيق	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
قبلي	-٠,٧٢١**	٠,٠١
بعدي	-٠,٧٩٢**	٠,٠١

\*\* دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ \* دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من معاملات الارتباط الموضحة بالجدول ٩ أنه يوجد ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين كل من الملل الدراسي والنهوض الأكاديمي على لدى عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي، إلا أنه يظهر ارتفاع قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين في التطبيق البعدي عن قيمتها في التطبيق القبلي، بمعنى أن ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي للطالبات الموهوبات نتيجة التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أدى إلى خفض مستوى إحساسهن بالملل الدراسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن شعور الطالبات الموهوبات بالملل الدراسي يرتبط بشكل وثيق بقدرتهن على مواجهة التحديات والمحن والضغوط الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من Moore (2018)، وBakhshae et al. (2017)، وBrown (2017)، ويفسر ذلك بأن تنمية السلوكيات الإيجابية التي تمكن الموهوبات من مواجهة المحن والعثرات الدراسية تساعد على الاستمرار في الدراسة والاستمتاع بها، حيث تعد قدرة الطالبات على الانتصار بنجاح عند مواجهة التحديات والضغوط الدراسية عاملاً ساهم في رفع مستوى الفاعلية الذاتية لديهن نتيجة زيادة ثقتهن في أنفسهن وفي قدرتهن على التكيف مع المواقف الضاغطة والتعامل معها بكفاءة.

وتتفق هذه النتيجة مع إشارة (Martin) (2013) إلى أن أهمية النهوض الأكاديمي تظهر في قدرته على التنبؤ بالمشاركة الأكاديمية بالإضافة إلى تجنب الملل والاستمتاع بالدراسة، ومشاركة الأصدقاء.

وتشير النتيجة السابقة إلى العلاقة الواضحة بين متغيرات البحث الثلاثة، فنجاح البرنامج الذي اعتمد على بيئات التعلم المنظم ذاتياً أثر في زيادة قدرة الطالبات الموهوبات على مواجهة المحن والنكسات والمواقف الضاغطة، كما أنه أثر بدرجة كبيرة في خفض إحساسهن بالملل، كما ارتبط التحسن في مستوى النهوض بتخفيف الشعور بالملل الدراسي؛ مما يؤكد على أن استخدام المداخل المناسبة لرفع قدرة الطالبات الموهوبات على مواجهة المحن والضغوط الدراسية قد يكون له تأثيرات إيجابية على بعض المتغيرات والمشكلات التي تواجههن كالملل الدراسي، كما أن البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً نجح في تحسين النهوض الأكاديمي وخفض الملل الدراسي في ذات الوقت وبنفس النسبة تقريباً، وهذا يعني نجاح البرنامج وفاعليته في التأثير على المتغيرين التابعين للبحث، مما يعد صدقاً إضافياً للتجربة.

### توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن التوصية بما يلي:

- ١- التأكيد على إعداد مناهج مناسبة ومرنة للموهوبين تتناسب مع خصائصهم وتجنبهم الإحساس بالملل.

- ٢- تنويع طرائق التدريس وتوفير بيئة داعمة لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المقدمة للموهوبين للحد من الشعور بالملل الدراسي، كالعامل التعاوني، والعمل في مشاريع منفصلة.
- ٣- التأكيد على تدريب المعلمين على الاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع الموهوبين بما يدعم من تحسين قدرتهم على مواجهة التحديات والضغط الدراسية، وبما يخفض من مستوى شعورهم بالملل الدراسي.
- ٤- حث القائمين على نظم تعليم الموهوبين لتقديم مجموعة متنوعة من البرامج المختلفة للمعلمين القائمين على تعليمهم؛ لزيادة وعي المعلمين حول الأساليب والاستراتيجيات المتباينة المناسبة للتعامل مع التحديات والضغط الدراسية، تمهيداً لزيادة قدرتهم على التعرف على احتياجات طلابهم الموهوبين بشكلٍ كافٍ.
- ٥- إشراك الموهوبين في إعداد وتنظيم يومهم المدرسي في ضوء ما تسفر عنه المناقشات معهم حول أسباب شعورهم بالملل في المدرسة.
- ٦- دعوة مراكز الإرشاد النفسي للتعاون مع المرشحات الأكاديميات للكشف المبكر عن الطلاب الموهوبين، ومحاولة إكسابهم مهارات التعلم المنظم ذاتياً لرفع مستوى النهوض الأكاديمي لديهم.
- ٧- عمل دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي الموهوبين لتدريبهم على إعداد الأنشطة التدريسية التي تعزز استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لطلابهم الموهوبين في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث من فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة لزيادة قدرة عينة البحث على مواجهة التحديات والتعامل مع الضغوط .
- ٨- توجيه المرشدين الأكاديميين ومنسقي الموهوبين في المدارس لتطوير التدخلات التي تمكن الطلاب الموهوبين من الإيمان بقوة أكبر بقدرتهم على مواجهة العقبات الأكاديمية المشتركة التي سيواجهونها من خلال اللقاءات والندوات والبرامج الإثرائية المقدمة لهم .
- ٩- دعوة القائمين على تصميم المناهج الدراسية لتصميم الأنشطة التي من شأنها تمكين الطلاب من التفكير في تنفيذ استراتيجيات فاعلة للتكيف الأكاديمي مع التحديات والضغط الدراسية اليومية.

- ١٠- حماية ووقاية الطلاب الموهوبين وتلافى إحساسهم بالملل الدراسي من خلال تقديم مجموعة من الآليات التي تساعدهم على النهوض الأكاديمي.
- ١١- تضمين أساليب تعزيز النهوض الأكاديمي بحيث تصبح جزءاً رئيسياً في جميع البرامج المدرسية.

### دراسات وبحوث مقترحة:

- في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح الدراسات الآتية:
- ١- دراسة أثر التدريب على استراتيجيات التنظيم الانفعالي في تنمية النهوض الأكاديمي للموهوبين.
- ٢- دراسة مقارنة لأساليب مواجهة الملل الأكاديمي لدى العاديين والموهوبين وذوى صعوبات التعلم.
- ٣- دراسة علاقة النهوض الأكاديمي ببعض المتغيرات ذات الصلة مثل الدافعية الذاتية، وتقدير المصير، وموضع الضبط، ومستوى الطموح لدى الموهوبين.
- ٤- إجراء بحوث نوعية تتعمق فى فهم علاقة النهوض الأكاديمي والملل الدراسي بنواتج التعلم لدى الموهوبين.
- ٥- الاهتمام البحثي بالبروفيلات النفسية للطلاب الموهوبين ومدى تأثيرها فى مستوى النهوض الأكاديمي وشعورهم بالملل الدراسي.
- ٦- التحقق من النموذج المقترح فى البحث الحالى للعلاقات بين المتغيرات الثلاثة (التعلم المنظم ذاتياً - النهوض الأكاديمي - الملل الدراسي) بتطبيقه على أعداد أكبر، وعلى مستويات عمرية ودراسية مختلفة من الطلاب الموهوبين.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية

- أحمد، شيماء. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في العلوم لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة ومهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، (١)، ٢٠، ٢٥١-٢٩٥.
- <http://ascurrep.com/index.php/actives/groups/165-2017-12-14-19-15-35>
- جابر، وصال، وساطع، نور (٢٠١٨). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٥٦، ١٤٣-١٢٤.
- <http://jperc.uobaghdad.edu.iq/index.php/jperc>
- الخطيب، بلال (٢٠١٨). مستوى التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، *مجلة التربية*، ١٧٩ (١)، ٤٥٣-٤٢٦.
- <https://jsrep.journals.ekb.eg>
- خليفة، وليد (٢٠٠٧). أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على حل المشكلات الرياضية ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات، *مجلة كلية التربية*، ٣٧، ٢٩٢-٢٤٥.
- <https://edu.tanta.edu.eg/magazine.aspx>
- الزغبى، أمل. (٢٠١٨). تأثير التعلم الاجتماعي/ الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديمياً في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٤ (٦)، ٣٩٠-٤٦٤.
- [http://www.aun.edu.eg/faculty\\_education/arabic/journal\\_versions.ph](http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic/journal_versions.ph)
- الزغبى، أمل. (٢٠١٩). مقياس النهوض الأكاديمي: كراسة التعليمات. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الزهراني، طراد عوض (٢٠١٧). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، ١١، ٨-٤٥.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/335>
- الزهراني، طراد عوض (٢٠١٧). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، ١١، ٨-٤٥.
- <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/335>
- الشامان، ساره، والقرعان، جهاد. (٢٠١٥). مدى توافر الحاجات النفسية وعلاقتها بالصلاية النفسية لدى عينة من الطلبة الموهوبين في منطقة تبوك (رسالة ماجستير، جامعة مؤتة). قاعدة معلومات دار المنظومة.

عكاشة، محمود (٢٠٠٥). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين.

مجلة الدراسات الاجتماعية ، جامعة العلوم والتكنولوجيا، ١٠ (٢٠)، ١١ - ٥٨ .

<http://www.dfaj.net/index.php?r=journals/Journal&i=158>

الغامدي، فاطمة، وخليفة، وليد. (٢٠١٤). فعالية التدريس القائم على التنظيم الذاتي للتعلم في

تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلة لدى أطفال الروضة الموهوبين فنياً بمدينة مكة

المكرمة. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١ (١٦١)، ٩٤-٤٨.

[https://jsrep.journals.ekb.eg/issue\\_1106\\_1151.html](https://jsrep.journals.ekb.eg/issue_1106_1151.html)

الغامدي، مريم. (٢٠١٩). التعلم المنظم ذاتياً وأثره على الأداء الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين

في المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥ (٤)، ٦٨٨ - ٧٢٥.

[http://www.aun.edu.eg/faculty\\_education/arabic/journal\\_versions.php](http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic/journal_versions.php)

مخيمر، مرعي. (٢٠٠٢). مقياس الصلابة النفسية. مكتبة الأنجلو المصرية.

الملاحة، حنان، وأبو شقة، سعده (٢٠١١). أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم

ذاتياً في فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل لدى عينة من التلاميذ الموهوبين

منخفضي التحصيل، مجلة كلية التربية، ٢٢ (٨٧)، ٣٣١-٢٦٤.

<https://jfeb.journals.ekb.eg>

النجار، حسني، وزايد، أمل. (٢٠١٧). فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في

تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاه نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ

الموهوبين منخفضي التحصيل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨ (٣)، ٣٦٧-

<http://www.uob.edu.bh/en/index.php/journal/journal.416>

### ثانياً: المراجع الأجنبية

Alias, A., Rahman, S., Majid, R., & Yassin, S. (2013). Dabrowski's Overexcitabilities Profile among Gifted Students. *Asian Social Science*, 9(16), 120-125. DOI:10.5539/ass.v9n16p120

Alkhasawnh, S., & Alqahtani, M. (2019). Fostering student's self-regulated leaning through using learning management system to enhance academic outcome at the university of Bisha. *TEM journal*, 8(2), 662-669. DOI: 10.18421/TEM82-47



- Asseburg, R., & Frey, A. (2013). Too hard, too easy, or just right? The relationship between effort or boredom and ability-difficulty fit. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 55 (1), 92-104.  
<http://www.psychologie-aktuell.com/shop/psychologie-journals/ptam.html>
- Bakhshae, F., Hejazi, E., Dortaj, F., & Farzad, V. (2017). Self-Management Strategy of life, Positive Youth Development and Academic Buoyancy: a causal model. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15, 339- 349  
<https://doi.org/10.1007/s11469-016-9707-x>
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self regulated – learning finding a balance between learning goals and ego – protective goals. In M. Boekaerts; P. Pintrich and M. Zeidner (eds.), *Handbook of self – regulation*(pp.417-450). San Diego: Academic Press
- Brown, B. (2017). *The Predictive Value of Self- Regulation to Predict the Underachievement of Gifted Preadolescent Students* [Doctoral dissertation, University of Alabama]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Cetin. (2017). Metacognition and Self-Regulated Learning in Predicting University Students' Academic Achievement in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 132-138. DOI: [10.11114/jets.v5i4.2233](https://doi.org/10.11114/jets.v5i4.2233)
- Cleary, T., & Kitsantas, A. (2017). Motivation and Self-Regulated Learning Influences on Middle School Mathematics Achievement. *School Psychology Review*, 64(1), 88-1-7.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.2017.12087607>
- Coleman, L., & Cross, T. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 5-17.  
<https://doi.org/10.1177/0162353214521486>
- Collie, R., Martin, A., Malmberg, L., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: a cross-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 113–130.  
<https://doi.org/10.1111/bjep.12066>
- Colmar, S., Liem, G., Connor, J. & Martin, A. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: a study of mathematics and reading among primary school students. *Educational Psychology*, 39(8), 1068-1089.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1617409>

- Dahal, J., Prasad, P. , Maag, A., Alsadoon, A.,& Hoe, L.(2018). The effect of culture and belief systems on students' academic buoyancy. *Education and Information Technologies*,23(4),1465-1482. [https:// doi:10.1007/s10639-017-9672-4](https://doi.org/10.1007/s10639-017-9672-4)
- 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(3),421-440.  
<https://doi.org/10.1348/000709910X526038>
- Eastwood, J., Frischen, A., Fenske., M., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*,7(5), 482-495. [https://doi: 10.1177/1745691612456044](https://doi.org/10.1177/1745691612456044)
- Galbraith, J., & Delisle, J. (2015). *When gifted kids don't have all the answers*. Minneapolis. Free Spirit Publishing Inc.
- Gentry,M., Gable,R. & Springer,P.(2000). Gifted and Nongifted Middle School Students: Are Their Attitudes toward School Different as Measured by the New Affective Instrument, My Class Activities ...? *Journal for the Education of the Gifted*,24(1),74-95  
<https://doi.org/10.1177/016235320002400104>
- Gestsdottir, S.& Lerner, R.(2008). Positive Development in Adolescence: The Development and Role of Intentional Self-Regulation. *Human Development*, 51(3),202-224. DOI: [10.1159/000135757](https://doi.org/10.1159/000135757)
- Haslett, A. (2019). Self -Regulated Learning, Self Efficacy, And Instructional Practices Among Teachers in New York City (publication NO. 22585359) [Doctoral dissertation, University of fordham]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Hebert, T., & Schreiber, C. (2010). An examination of selective achievement in gifted males. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 570-605.  
<https://doi.org/10.1177/016235321003300406>
- Ifenthaler, D. (2012). Determining the Effectiveness of Prompts for Self-Regulated Learning in Problem- Solving Scenarios. *Educational Technology & Society*, 15(1), 38-52  
URL: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.15.1.38>

- Jahedizadeh, S., Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2019). academic buoyancy In Higher Education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(2), 162-177. DOI: [10.1108/JARHE-04-2018-0067](https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2018-0067)
- Kayacan, K.& Sonmez- Ektem, I. (2019). The Effects of Biology Laboratory Practices Supported with Self-Regulated Learning Strategies on Students' Self-Directed Learning Readiness and Their Attitudes towards Science Experiments. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 313-299. <https://www.eu-jer.com/>
- Kendrick, A.(2019, April 01). *To help students overcome setbacks, they need to Develop 'academic buoyancy'*. The conversation. <https://theconversation.com/to-help-students-overcome-setbacks-they-need-to-develop-academic-buoyancy-113469>
- Kitsantas, A., Steen, S. & Huie, F. (2009). The role of self-regulated strategies and goal orientation in predicting achievement of elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2, 65–81. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE>
- Martin, A. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: exploring ‘everyday’ and ‘classic’ resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488–500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Martin, A. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 86–107. <https://doi.org/10.1111/bjep.12007>
- Martin, A., & Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-282. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martin, A., & Marsh, H. (2008a). Academic buoyancy: towards an understanding of students’ everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>.

- Martin, A., & Marsh, H. (2008b). Workplace and academic buoyancy: psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 168–184.  
<https://doi.org/10.1177/0734282907313767>.
- Martin, A., Colmar, S., Davey, L. & Marsh, H. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: do the '5Cs' hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 473-496. <https://doi.org/10.1348/000709910X486376>
- Martin, A., Ginns, P., Brackett, M., & Malmberg, L. (2013a). Academic buoyancy and psychological risk: exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences*, 27, 128–133.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.006>
- Martin, A., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. (2013c). Adaptability: how students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 728–746. <https://doi.org/10.1037/a0032794>
- Martin, A., Yu, K., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Young people's academic buoyancy and adaptability: a cross-cultural comparison of China with North America and the United Kingdom. *Educational Psychology*, 37, 930–946.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1202904>
- Matthews, M., Shaunessy, E. (2010). Putting Standards Into Practice: Evaluating the Utility of the NAGC Pre-K—Grade 12 Gifted Program Standards. *Gifted Child Quarterly*, 54(3):159-167  
DOI: [10.1177/0016986209356708](https://doi.org/10.1177/0016986209356708)
- Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239–248. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.004>
- Moore, L. (2018). *Underachievement in Gifted High School Students: Examining School Administrator Perceptions* (publication NO. 10843957) [Doctoral dissertation, University of Gardner-Webb]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Ozan, C, Kincal, R. (2018). The Effects of Formative Assessment on Academic Achievement, Attitudes toward the Lesson, and Self-Regulation Skills. *Theory and Practice*, 18 (1), p85-118.  
DOI: [10.12738/estp.2018.1.0216](https://doi.org/10.12738/estp.2018.1.0216)

- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ): *User's manual*. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R. & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531- 549. <https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Pekrun, R., Hall, N., Goetz, T., & Perry, R. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696–710. <https://doi:10.1037/a0036006>
- Pekrun, P. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educ Psychol Rev*, 18,315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pintrich, P. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts; P. Pintrich and M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation*(pp.451-502). San Diego: Academic Press
- Pintrich, P. (2000b). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Piosang, P. Bulilan,P. Ollamina,J. Pesa, J. Rupero,K. and Valentino,D (2016) The Development of Academic Buoyancy Scale for Accounting Students (ABS-AS) In Philippine Educational Measurement and Evaluation Association (Ed.), *The Assessment Handbook* (PP 30-44).
- Preckel, F., Götz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451-472. <https://doi.org/10.1348/000709909X480716>
- Putwain, D., & Daly, A. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences*, 27, 157–162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.010>

- Putwain, D., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349- 358.  
<https://doi.org/10.1080/10615806.2011.582459>
- Rameli, M., & Kosnin, A. (2018). Framework of School Students Academic Buoyancy in Mathematics: The Roles of Achievement Goals Orientations and Self-Regulation. *Advanced Science Letters*, 24, (1), 553-555. <https://doi.org/10.1166/asl.2018.12068>
- Regan, N. (2017). *Developing Appropriate challenge and Rigor in the classroom: perception of Gifted Middle Schoolers* (publication NO. 10642889) [Doctoral dissertation, University of Concordia]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Ridgley, L. (2019). *The Impact of Task Difficulty on Self-Regulated Learning (SRL) Processes in Gifted Students Schoolers* (publication NO. 13902512) [Doctoral dissertation, University of Ball State]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Ritchotte, J., Rubenstein, L., & Murry, F. (2015). Reversing the underachievement of gifted middle school students: Lessons from another field. *Gifted Child Today*, 38(2), 103-113.  
<https://doi.org/10.1177/1076217514568559>
- Rosenstein, L, Ellison, W., Walsh, E., Chelminski, I., Dalrymple, K., et al (2018). The role of emotion regulation difficulties in the connection between childhood emotional abuse and borderline personality features. *Personality disorders*. 9, (6), 590-594.  
<https://doi.org/10.1037/per0000294>
- Ryu, C., Ryu, J. & Kim, J. (2017). Analysis on Affective Domain's Characteristics of Scientifically Gifted Students from Rural and Urban Area: Focus on Emotional Intelligence, Self-regulated Learning Ability, Conviction on Intellectual Capacity, and Achievement Motivation. *International Information Institute*, 20(9), 763-6772. <http://www.information-iii.org>
- Saki, K., & Nadari, M. (2018). The relationship between self-regulated learning, academic self-concept and the academic achievement motivation of students in the second grade of high school. *World Family Medicine*, 16(2), 325-335.  
<https://doi.org/10.5742/MEW FM.2018. 93277>

- Singh, P.(2013). Accounting Enrichment Program For Gifted High School Pupils: Self-Regulated Learning Strategies To Develop Our Future Business Leaders. *International Business & Economics Research Journal*, 12 (1),103-112.  
<https://doi.org/10.19030/iber.v12i1.7515>
- Stambaugh, T., & Stambaugh, T. (2009, April). *The hierarchical model for social, emotional, and cognitive development of academically gifted students*. [Paper presentation]. the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Stambaugh, T. (2017). *Gifted Students and mental Health: The Role of Bordon, Belonging, Friendship, service delivery, and Academic Challenge* (publication NO. 10683881) [Doctoral dissertation, University of Trevecca Nazarene]. ProQuest Dissertations and Theses Global
- Stoeger,H., Fleischmann,S.,& Obergriesser,S.(2015).Self-regulated learning (SRL) and the gifted learner in primary school: the theoretical basis and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning. *Asia Pacific Education Review*,16(2), 257-267.  
[https:// odi:10.1007/s12564-015-9376-7](https://odi:10.1007/s12564-015-9376-7)
- Tarbetsky, A., Martin, A. & collie, R. (2017). Social and Emotional Learning competence, and students' Academic outcomes: the roles of psychological Need satisfaction, Adaptability, and Buoyancy. In E. Frydenberg; A. J. Martin & R. J. Collie (Eds.), *social and Emotional Learning in Australia and the Asia- pacific: perspective, programs and Approaches* (pp. 17-37).New York: Springer.
- Valiente, C., Swanson, J. & Eisenberg, N. (2012,July 15). Linking Students emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives*, 6(2) 129- 135.  
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192>
- Wells, T., & Bantum, E. (2012). Social support, self-regulation, and resilience in two populations: general population adolescents and adult cancer survivors. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(6), 535–541. <https://doi.org/10.1521/jscp.2012.31.6.568>
- Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48, 135–147. <https://doi:10.1080/00461520.2013.794676>