التنبؤ بالكفاءة الذاتية في ضوء الانغماس المدرسي للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

الاستـــلام: 15/ فبراير /2024
التحكيم: 20/ فبراير /2024
القبـــــول: 4 / مارس /2024

وفاء سعود المسند [1،*]
د. عبد الناصر ذياب الجراح [2]
د. فاطمة أحمد الجاسم [3]

© 2023 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2023 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] طالبة ماجستير - جامعة الخليج العربي – مملكة البحرين – ايميل: wafasam@agu.edu.bh
[2] أستاذ علم نفس التعلم والتعليم- جامعة الخليج العربي – مملكة البحرين ايميل: abthj@yahoo.com
[3] أستاذ تربية الموهوبين وتعليم التفكير - جامعة الخليج العربي مملكة البحرين – ايميل: gazran5552@gmail.com
* عنوان المراسلة: gazran5552@gmail.com

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

التنبؤ بالكفاءة الذاتية في ضوء الانغماس المدرسي للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة معرفة القدرة التنبؤية للانغماس المدرسي بالكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض، والتعرف على دلالة الفروق في مستوى الانغماس المدرسي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين تعزى لمُتغيّرات الجنس والصف. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت العينة من (350) طالبًا وطالبةً من الطلبة الموهوبين، اختيروا عشوائيًا من مدارس مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وجرى استخدام مقياس الانغماس المدرسي، إعداد طربية (2016)، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، إعداد الشبول (2016). تبين من النتائج أن بُعدين من أبعاد الانغماس المدرسي (المعرفي، والسلوكي) استطاعا التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين، حيث فسرا معًا بما نسبته (47.3٪) من التباين. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانغماس المدرسي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير الجنس، وللتفاعل بين الجنس والصف الدراسي، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف الدراسي، لصالح الصف الثالث ثانوي والأول ثانوي. بناءً على النتائج أوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بتوعية الطلبة الموهوبين في السعودية بالانغماس المدرسي وتأثيراته الإيجابية على الكفاءة الذاتية، وتضمين المناهج الدراسية أنشطة تركز على الانغماس المدرسي والكفاءة الذاتية.

الكلمات المفتاحية: ***الانغماس المدرسي، الكفاءة الذاتية، الطلبة الموهوبين، المرحلة الثانوية.***

Predicting self-efficacy in light of school Engagement for gifted students at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia

Wafaa Saud Al-Mesned [1]
Pro. Abdelnasser D. Al-Jarrah [2]
Pro. Fatima A. Al Jasim [3,*]

Abstract

The study aimed to determine the predictive ability of school engagement and self-efficacy among gifted students in the city of Riyadh, and to identify the significance of differences in the level of school engagement and self-efficacy among gifted students due to the variables of gender and grade. The study used the descriptive approach, and the sample consisted of (350) gifted male and female students, who were randomly selected from schools in the city of Riyadh in the Kingdom of Saudi Arabia. The school engagement scale, prepared by Tarabiyah (2016), and the academic self-efficacy scale, prepared by Al-Shaboul (2016) were used. The results showed that two dimensions of school engagement (cognitive and behavioral) were able to predict self-efficacy among gifted students, as they together predicted (47.3%) of the variance. The results also showed that there were no statistically significant differences in school engagement and self-efficacy among gifted students attributable to the gender variable and the interaction between gender and grade, while it was found that there were statistically significant differences attributable to the academic grade variable, in favor of the third year of secondary school and the first year of secondary school. Based on the results, the study recommended increasing attention to educating gifted students in Saudi Arabia about school engagement and its positive effects on self-efficacy, and including activities that focus school engagement and self-efficacy in the school curriculum.

Keywords: *school engagement, self-efficacy, gifted students, secondary school*

[1] Master's student - Arabian Gulf University - Kingdom of Bahrain - Email: wafasam@agu.edu.bh
[2] Professor of Psychology of Learning and Teaching - Arabian Gulf University - Kingdom of Bahrain Email: abthj@yahoo.com
[3] Professor of Gifted and Thinking Education - Arabian Gulf University, Kingdom of Bahrain - Email: qazran5552@gmail.com

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

المقدمة:

يُعدُّ الانغماس المدرسي من المهارات التي لها دور مؤثر في مستوى الطلبة؛ وذلك لفعاليته في تحصيلهم، وانخراطهم في الواجبات والأنشطة، ودوره في تسهيل المهام والتكاليف عليهم؛ والنتيجة ازدياد المحصّلة من الخبرات والمعارف والمهارات. والانغماس المدرسي هو: إحساس الطالب واندماجه في المدرسة، واهتمامه، وفعاليته بالأنشطة المُقامة فيها، وتميُّزه بعلاقاته مع المعلمين وزملائه من الطلبة، فهو الطاقة المُخصّصة للخبرات المدرسية، كما يتأثر بالخبرات العاطفية والسلوكية للطلبة، والأنشطة الصفية؛ بغية الوصول إلى مُخرجاتٍ تعليميةٍ ناجحة، والانغماس المدرسي خير استثمار للطلبة، والموهوبين منهم على الأخص؛ لأهميته الكبيرة والفعّالة في تحصيل الطلبة الدراسي، وتقدّمهم الأكاديمي، وقد أثبتت نتائج دراسة إينجلز وآخرون (Engels et al., 2021) أن الانغماس المدرسي ناجحٌ في مجالات مهمة، كموقف الطلبة تجاه التعلم، وتحسين مهاراتهم التنموية، وعلاقتهم مع الآخرين بوصفهم طلبة، وبوصفه أحد أفراد الأسرة، وعضوًا في المجتمع. وهو مقدار الطاقة البدنية والنفسية التي يخصّصها الطلبة للخبرات المدرسية، كما أنه نوعية وكمية معرفة الطلبة النفسية والعاطفية، وردود الفعل السلوكية على عملية التعليم، وكذلك الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية داخل الصف وخارجه؛ لتحقيق مُخرجات تعلّم ناجحة (كامل، 2012).

وتعدُّ الكفاءة الذاتية الأكاديمية عاملًا مؤثرًا في تشكيل مستويات الطلبة، فهي تزيد من ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم، وتعزّز دوافعهم للمثابرة والتفوق، وتقوي مناعتهم ضدَّ العقبات والتحديات؛ ومن ثمَّ يركزون - وبشدَّة- على النجاح والإبداع، فالكفاءة الذاتية تتناول إدراك الفرد بالمهام التي يؤديها واللازمة لتحقيق أهدافه، وتساعده في الوصول إلى التفوّق الأكاديمي أثناء دراسته.

ومن الفئات المهمة من الطلبة التي يجب أن تولى أهمية في البحث والدراسة فئة الطلبة ذوي الموهبة؛ للتعرف على الجوانب الشخصية التي تسهم في كفاءته الذاتية، والأساليب التي تساعد على تعزيزها واستثمارها الاستثمار الأمثل، ومعرفة المعوّقات ومعالجتها، وحثّ الطلبة على اكتشاف ذواتهم، ومعرفة قدراتهم وكفاءاتهم، والأخذ بأيديهم وتوعيتهم، لتحقيق مزيدٍ من الإنجازات المدرسية والمجتمعية. وتهتم هذه الدراسة بمعرفة قدرة الانغماس المدرسي بالتنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة الموهوبين في مدينة الرياض.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يتميّز الطلبة الموهوبون عن زملائهم بالتقدّم في مجالات مختلفة، كالمجال الدراسي، أو أحد مجالات النشاط؛ فهم يمتلكون قدراتٍ عامةً وخاصة، تساعدهم على التعلم السريع، وتنظيم المعلومات، وتحقيق تحصيل دراسي عالٍ، والإبداع والإنجاز في مجالات متميزة. ويمتلكون في المجال الدراسي سمات محددة، أهمها: تميّزه عن الآخرين، وحرصه على التقدّم المستمر في هذا المجال. أما في مجالات النشاط، فهؤلاء الطلبة لديهم اهتمام بممارسة أنشطة متعددة، منها: الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية .

ومن أهم أهداف المؤسسات التعليمية: جعل الطلبة أكثر انغماسًا واندماجًا مع مدارسهم وأقرانهم من الطلبة؛ إذ أن اهتمام الطلبة بأنشطة المدرسة المختلفة يُعزّز مفهوم الذات لديهم، ويُحسّن مستوى تحصيلهم الأكاديمي، ويُشعرهم بالانتماء إلى مدارسهم، ويُعزّز دافعيتهم نحو التعلم؛ في حين أن عدم انغماس الطلبة يولد لديهم العنف، ويجعلهم أكثر ميلًا للتغيب والتسرُّب من صفوفهم الدراسية (المبروك، 2016).

وتؤدي الكفاءة الذاتية الأكاديمية دورًا بارزًا في التأثير بحياة الطالب من الناحية التحصيلية، وتتبلور هذه الكفاءة في شكل أفكار ومعتقدات حول الذات بشأن مدى كفاءتها، وتتوسط هذه الأفكار بين ما لديه من معرفة ومهارات، وبين أدائه الفعلي في المواقف التعليمية (عبد الحميد، 2015).

ويعدُّ مفهوم الكفاءة الذاتية مفهومًا حيويًّا لأداء الطالب، وفي عملية التحصيل الدراسي داخل المحيط المدرسي، وهو جزءٌ من تقدير الذات العام لديه، ويرتبط بالجانب الدراسي، وبالحياة الأكاديمية للطالب، فضلًا عن أهميته في التقدّم الدراسي؛ لأنه لا ينمو إلا في المواقف التعليمية المختلفة؛ ولهذا فإنه يعدُّ جانبًا مهمًّا من جوانب الذات الموجبة .(Gutiérrez, & Tomás, 2019) ويتقاطع الانغماس المدرسي مع الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ويتأثر بارتفاعها وانخفاضها لدى الفرد.

ولأن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤدي دورًا مهمًّا في اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها؛ كونها المُحرّك والمُوجّه، والتي بدونها لا يمكن أن تحدث عملية التعلم؛ لذا تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما القدرة التنبؤية للانغماس المدرسي للتنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدارس مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟
2. هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين الانغماس المدرسي لدى الطلبة الموهوبين للمرحلة الثانوية في مدارس مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، تعزى لمُتغيّرات: (الجنس، الصف)؟
3. هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين للمرحلة الثانوية في مدارس مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، تعزى لمُتغيّرات: (الجنس، الصف)؟

هدف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- معرفة القدرة التنبؤية للانغماس المدرسي للتنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدارس مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
- معرفة الفروق في الانغماس المدرسي لدى الطلبة الموهوبين للمرحلة الثانوية في مدارس مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية التي تعزى لمُتغيّرات الجنس والصف الدراسي.
- معرفة الفروق في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين للمرحلة الثانوية في مدارس مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية التي تعزى لمُتغيّرات الجنس والصف الدراسي.

أهمية الدراسة

تنحصر أهمية الدراسة في جانبين، هما:

الأهمية النظرية

تناولت الدراسة متغيّر الانغماس المدرسي ومتغيّر الكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ لتأثيرهما في تحسين وتطوير عملية التعلم ومُخرجاتها، حيث ممكن أن تضيف نوعًا من المعرفة للمكتبة السعودية في مجال دراسة الانغماس المدرسي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين؛ وذلك لأهمية هذا الموضوع الذي قد يستفيد منه الباحثون في هذا المجال.

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

الأهمية العملية:

قد تفيد الدراسة مسؤولي التعليم بالمملكة العربية السعودية في التعرُّف على أسس بناء مناهج الموهوبين، طبقًا لخصائصهم النفسية.

فائدة الانغماس المدرسي للمعلمين وأولياء الأمور في تنميته وأهميته وتعزيزها لدى الطلبة، كما تعطي الدراسة تصورًا حول الكيفية التي يمكن عن طريقها تعزيز أساليب الكفاءة الذاتية لدى الطلبة عبر الانغماس المدرسي.

مصطلحات الدراسة:

الانغماس المدرسي:

هو اتباع الطالب أنظمة المؤسسات التعليمية وقوانينها، والالتزام الذاتي بحضور الدروس والأنشطة المدرسية، والمشاركة الفعّالة مع زملائه والمعلم داخل المؤسسة التعليمية، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الانغماس المدرسي المعتمد في الدراسة الحالية والمعد من قِبل طربية(2016) .

الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يُحقق نتائج مرغوبًا فيها في أي موقفٍ مُعيَّن (العرسان، 2017). ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المعتمد في الدراسة الحالية والمعد من قِبل الشبول(2016) .

الطلبة الموهوبون:

يُعرف الطلبة الموهوبون بأنهم الطلبة الذين يوجد لديهم استعداداتٌ وقدراتٌ غير عادية أو أداءٌ متميزٌ عن بقية أقرانهم في مجالٍ أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعايةٍ تعليميةٍ خاصةٍ لا تتوافق لهم بنحوٍ متكامل في برامج الدراسة العادية (مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، 2017). ويُقصد بهم في الدراسة الحالية الطلبة الموهوبون في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية الذين جرى الكشف عنهم من قبل مؤسسة موهبة.

محددات الدراسة:

الحدود البشرية: الطلاب الموهوبون (ذكورا وإناثا).

الحدود المكانية: مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: عام (2021 – 2022).

الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج الدراسة بالمقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية وهي: مقياس الانغماس المدرسي، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

1. الانغماس المدرسي

يركز الانغماس المدرسي على السلوك الإيجابي للطلبة، وشعورهم بالانتماء، وزيادة تحصيلهم الأكاديمي (Taylor & Parsons 2011). كما أن الانغماس المدرسي يساعد الطلبة على تطوير العلاقات الإيجابية مع أقرانهم، ويساعدهم على تعزيز الشعور بالانتماء إلى البيئة التعليمية والتطور أثناء المرحلة التعليمية (Morse et al., 2004).

يُعدُّ مفهوم الانغماس المدرسي من المفاهيم التي لها تأثيرٌ كبيرٌ على دافعية الطلبة نحو عملية التعلم والتحصيل الدراسي، لذلك تركز جزءٌ كبيرٌ من الأدبيات على موضوع انغماس الطلبة في مجالاتٍ متنوعةٍ كالتربية، والصحة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، فالانغماس المدرسي يُعدُّ عاملاً جوهريًا وفعالاً من ناحية تأثيره في المخرجات التعليمية لدى الطلبة.(O'Farrell & Morriosn, 2003) . لذلك اهتم العديد من الباحثين في تقديم تعريفاتٍ متنوعةٍ لمصطلح الانغماس المدرسي، حيث يُعرِّفه كل من سكنر وفرير (Furrer & Skinner, 2003) بأنه التجاوب السريع، والمباشر والمتواصل مع البيئات الاجتماعية، والمادية. ويشير كل من جوتسيشالج وزولو (Gottschalg & Zollo, 2007) إلى أن الانغماس هو مفهومٌ يأتي انعكاسًا لدافعيةٍ خارجيةٍ تتمثل في المكافآت والجوائز الخارجية، ودافعيةٍ داخليةٍ تتمثل في الرضا والتحفيز الذاتي (حسن، 2015).

ويُعرِّف كوتس (Coates, 2007) الانغماس بأنه مفهومٌ يشير إلى بُنيةٍ واسعةٍ تشمل الجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية لتجربة الطالب، بما في ذلك أنشطة التعلم التعاوني، والانخراط في التجارب الصعبة، وبناء العلاقات مع المعلمين، والمشاركة في إثراء الخبرة التعليمية، والشعور بدعم مجتمع التعلم. ويرى البنز (Albens, 2012) أن الانغماس المدرسي متغيرٌ أحادي البُعد على عكس بعض الباحثين الذي يرونه أنه متغير متعدد الأبعاد، ويلخص البنز الانغماس المدرسي بالبُعد السلوكي لسهولته، حيث إنه يقيس سلوكيات الطلبة عبر مشاركتهم في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية، والوقت المستغرق في حل المهام الدراسية.

كما يشير الانغماس المدرسي إلى مستوى الطاقة الجسدية والعقلية التي يمارسها المتعلم من أجل تحقيق نتائج تعليمية جيدة، عبر المثابرة والمشاركة الفعالة في أنشطة التعلم والمهام، داخل وخارج الفصل (Heidari et al., 2021). كما أن الانغماس المدرسي يشمل التقييم واتقان الخبرات والمعرفة وإظهار المشاعر، مثل الانتماء والاهتمام بالمعلمين، والأقران، والمدرسة ككل، مما يدل على دافع الطلبة والتزامهم بعملية التعلم (Scotta et al., 2022). ويمكن اختصار المفهوم بأنه مدى ارتباط وشعور الطالب بالانتماء للمدرسة، ومشاركته في الأنشطة المدرسية، وعلاقته مع مدرسيه وزملائه.

وبيَّن ريف وتيسنق (Reeve & Tseng, 2001) أن الانغماس له أربعة أبعاد، هي:

1. البُعد السلوكي: الذي يشير إلى الانخراط في أنشطة التعلم، مثل الجهد، والمثابرة، والاهتمام المعرفي.
2. البُعد العاطفي: الذي يشير إلى شعور الطلبة بالحماس، والاهتمام، وعدم الغضب، وعدم الملل وعدم القلق.
3. البُعد المعرفي: ويشير الى الطلبة الذين يستخدمون إستراتيجيات التنظيم الذاتي الإيجابية واستراتيجيات التعلم المتقدمة.
4. بُعد الانغماس بالتفويض: ويشير إلى المساهمة البناءة للطالب في تدفق التعليمات والدروس التي يتلقاها. وهذا النوع الرابع من الانغماس يحدث عندما يقوم الطلبة عن عمدٍ بتحديد ما يتعلمونه، وتحديد الظروف التي يحدث

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

التعلم في ظلها، كما يرتبط هذا البُعد بإظهار الطلبة المبادرة، وطرح الأسئلة، والتعبير عن احتياجاتهم، وتقديم التوصيات حول أهداف ومواضيع التعلم، ومعرفة ما يريدون أن يتعلموا، وتحديد مصادر وفرص التعلم.

الانغماس المدرسي لدى الطلبة الموهوبين

يمتلك الطلبة الموهوبون قدراتٍ فطريةً تؤهلهم لتحقيق التحصيل التعليمي العالي والإنجاز المتميز في جميع المجالات، وتؤدي ظاهرة الانغماس المدرسي بين الطلبة الموهوبين إلى تفوقهم الأكاديمي، حيث إن الأطفال الموهوبين طموحون للغاية في التعلم، ويتميزون بالسرعة والإتقان في إنجاز المهام التعليمية، والنضج المبكر، ومعرفة الموضوعات الصعبة، والقدرة على اكتشاف العلاقات المتبادلة بين الأشياء، حيث تؤثر المدرسة على هذه الجوانب لدى الأطفال الموهوبين عبر منحهم فرصًا للبحث والاستكشاف، وتزويدهم بما يحتاجون إليه من معارف، ومعلومات، وخبرات، وكتب، ومجلات، وما إلى ذلك، بالإضافة إلى توفير جوٍ يساعدهم على التفكير الحر، والتعبير عن الذات، فالموهوبون يحققون الأداء العالي لامتلاكهم درجةً عاليةً من الذكاء، فضلًا عن كونهم مندمجين ومنغمسين في حياتهم الدراسية (سيلفيا، 2003).

ويرى ماكأونين وآخرون (Makkonen et al., 2021) أن الانغماس الأكاديمي للطلبة الموهوبين يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالعملية التعليمية، ويرى أن التعلم عملية نشطة تعتمد على دمج المهارات والمعارف الجديدة التي تؤدي إلى ممارسة الطلبة للسلوكيات والمهارات البناءة، والمشاركة الفعالة، والعمل الاجتماعي. بالإضافة إلى ذلك، تعدُّ بيئة التعلم من العوامل المهمة في انغماس الطلبة الموهوبين، لأن الانغماس المدرسي لدى هذه الفئة يكون عبر توفير بيئة تحفِّز التعلم لديهم، وترتبط بالبيئة الفعلية للتعلم، لذا يجب أن تكون البيئة التعليمية ذات مغزى، ومن هذه البيئة تكون الموهبة فعَّالة وايجابية، ويكون الموهوب لديه القدرة على تحقيق الانغماس الإيجابي في المدرسة عن طريق التفاعل البنَّاء مع الزملاء، والمعلمين، والإدارة، ومع جميع مكونات المدرسة (Maker & Pease, 2021).

وبيَّن كليم وكونييل (Klem & Connell, 2004)أن انغماس الطالب الموهوب هو عاملٌ مهمٌّ في أدائه، وتكيفه الشخصي في المدرسة، سواءً أكان من عائلةٍ ثرية، أو فقير اجتماعيًا، أو اقتصاديًا، كما أكدت دراسة فيني (Finn, 1993) أن المستويات الأعلى من الانغماس يمكن أن تفسر النجاح الأكاديمي للطلبة الموهوبين، بغض النظر عن الجنس، أو العرق، أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

ويذكر كونيل وآخرون (Connell, 1994)أن الانغماس المدرسي للطبة الموهوبين يأتي استجابةً لقدرتهم على التحدي، ومعتقداتهم عن أنفسهم، والدعم الاجتماعي الذي يتلقونه، وهذا يتطلب تخطيط برامج للطلبة الموهوبين، وتزويدهم بالمهام التي فيها تحدي لقدراتهم، وتحفزهم نحو الإتقان والكفاءة.

ويمكن القول إن الطالب الموهوب هو الطالب الذي يتفوق في فئةٍ أو أكثر من فئات الإبداع والتحصيل الدراسي المرتفع، والقدرة على إظهار مهاراتٍ استثنائيةٍ مقارنةً بأقرانه، وهذا ما يؤكد على ضرورة الاهتمام بالانغماس الدراسي للطلبة الموهوبين والذي يقودهم نحو الإنجاز المتميز في مختلف الجوانب الذاتية والاجتماعية والتعليمية (Maker et al., 2021).

2. الكفاءة الذاتية الأكاديمية

يُنظر إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية أنها هدفٌ يسعى إليه جميع الطلبة، حيث تترتب عليها أمور عديدة في حياة الطلبة، كبناء شخصيتهم وتطويرها من مختلف الجوانب، وتحقيق الذات، والشعور بالرضا والسعادة الشخصية، والثقة بالنفس، والإحساس بالسيطرة، وإشباع حاجة الاستكشاف (Bandura, 2001). ويترتب على الكفاءة الذاتية الأكاديمية أيضًا الحصول على الشهادات والجوائز وتقدير الآخرين، وهي تساعد في حصول الطالب على وظيفةٍ في المستقبل تحقق له الاستقرار في الحياة (Deng et al., 2022b).

قدمت العديد من التعريفات لمصطلح الكفاءة الذاتية، حيث يُعرِّف باندورا (Bandura, 1986) الكفاءة الذاتية بأنه مصطلح يشير إلى توقع الفرد لقدرته على أداء مهمةٍ محددة، وبالتالي فهي المتحكم الأساسي المتعلق بالمعتقدات الشخصية، وتحديد القدرة على أداء وظيفةٍ في وقتٍ محدد، ثم السماح للفرد بقبول أو عدم قبول الوظائف، أو محاولة أداء مهامٍ معينةٍ أو عدم أداء مهامٍ معينةٍ للنجاح في مواقفَ جديدة.

أما مصطلح الكفاءة الذاتية الأكاديمية فيشير إلى قدرة الفرد المدركة على أداء المهمات اللازمة لتحقيق الأهداف الأكاديمية، وترتبط بتحقيق النجاح الأكاديمي عبر مراحل الدراسة المختلفة، كما يُعتقد بأنها تؤثر على مقدار الجهد والمثابرة التي يضعها الفرد عند أداء المهمات (Pajares, 2002).

ويُعرِّف شارما وناسا (Sharma & Nasa, 2014) الكفاءة الذاتية الأكاديمية بشعور الطلبة بالثقة في أدائه على مختلف مستويات الأكاديمية، وإظهار درجاتٍ مرتفعةٍ من الانغماس المعرفي والاجتماعي والعاطفي في المدرسة، حيث تشكِّل التجربة المدرسية جزءًا كبيرًا من حياة الطالب، مما يؤدي بدوره إلى نتائجَ مهمةٍ في حياته المستقبلية.

يتبين من التعريفات السابقة أنَّ الكفاءة الذاتية ترتبط بأداء الفرد لمختلف المهام الحياتية، أما مهمة الكفاءة الذاتية الأكاديمية فترتبط بأداء الفرد للمهام المتعلقة بالجوانب الأكاديمية والتعليمية والمدرسية.

حدَّد باندورا (Bandura,1997)ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية الأكاديمية، وهي:

أولاً: قدرة الفاعلية:

تشير إلى مستوى شدة الدافع الذي يظهره الفرد في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى حسب طبيعة أو صعوبة الموقف الذي يتعرض له الفرد، وتكون قدرة الفاعلية أكثر وضوحًا عندما ترتَّب المهام وفقًا لمستوى الصعوبة، والاختلافات الفردية في توقعات الكفاءة، ويمكن تحديدها بمهام بسيطةٍ متشابهةٍ ومتوسطة الصعوبة، ولكن معظمها يتطلب درجةً متقدمةً من الأداء، ويؤكد باندورا أن طبيعة التحدي لقدرة الفرد يمكن الحكم عليها عن طريق طرق عديدة، أهمها الإتقان، والجهد، والدقة، ومستوى الإنتاجية أثناء عملية التنظيم الذاتي، فكفاءة الفرد هي التي تدفعه لمواجهة الفشل والإنجاز بطريقةٍ منظمة.

ثانيًا: العمومية:

تشير العمومية إلى نقل توقعات الكفاءة الذاتية من وضع مُعيَّنٍ إلى وضع آخر مشابهٍ له، فغالبًا ما يوظف الأفراد قدراتهم في مواقفَ مشابهةٍ لتلك التي يواجهونها، كما تشير العمومية إلى عدد المجالات الوظيفية التي عبرها يمكن للفرد أن يصدر حكمًا حول كفاءته، ولذلك هي أكثر أهمية في توضيح مدى تعزيز الكفاءة في أداء السلوك (الزيات،2001).

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

ثالثًا: القوة (الشدة)

تعتمد على الخبرة الشخصية، والتوقعات العالية، والالتزام بأداء المهام، وترتبط بمستوى ثقة الفرد في أداء المهام الصعبة، وتتحدد في ضوء خبرة الفرد، ومدى ملاءمتها للموقف، فالأفراد ذوي توقعات فاعلية الذات المرتفعة يمكنهم المثابرة في العمل وبذل جهدٍ أكبر في مواجهة الخبرات المشابهة (Rivers, 2021).

يؤكد باندورا (Bandura,1997) في هذا الصدد أنَّ شدة الإحساس الشخصي بالكفاءة الذاتية تشير إلى المثابرة العالية، والقدرة على اختيار الأنشطة التي ستنفذ بنجاح، وتعكس مستوى الأداء المهني للفرد، وهي مؤشرٌ قوي على قدرة الفرد على أداء مجموعةٍ متنوعةٍ من المهام، فحسب باندورا، يعتمد مستوى الفعالية العامة للفرد على الثقة بالنفس، والضبط الذاتي، والمثابرة.

الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين

تعدُّ الكفاءة الذاتية للطلاب الموهوبين أحد العوامل الرئيسة التي يجب استثمارها والعمل على تنميتها وتطويرها لديهم، فهي تؤثر على مستويات النجاح الأكاديمي والشخصي والاجتماعي لديهم، وتنعكس على تفاعلهم الإيجابي مع أنفسهم والآخرين (أبو علام، 2004). فالطلبة الموهوبون الذين يمتلكون مستويات أكبر من الكفاءة الذاتية المدركة، يقومون بأداءٍ أفضل في أنواعٍ كثيرةٍ من المهمات، مقارنةً بالطلبة الموهوبين الذين لديهم مستويات أقل من الكفاءة الذاتية، لذلك يحتاج الطلبة الموهوبون إلى دعمٍ خاص، لمساعدتهم على تطوير فهم أفضل لكفاءتهم الذاتية، والعمل على توظيفها بنحوٍ أفضل في تعاملهم مع التحديات الشخصية والاجتماعية لموهبتهم (Rivers, 2021; Kahraman & Alrawadieh, 2021).

وتعمل الكفاءة الذاتية الأكاديمية باعتبارها حافزًا للموهوبين على تحسين وتطوير قدراتهم، حيث تمكن الموهوبين من اختيار المهام على اختلاف مستوياتهم والنجاح في تحقيقها، كما تؤهلهم لاستخدام إستراتيجيات التعلم الفعالة، وبالتالي تزيد من مستويات تفوقهم في مختلف المجالات الأكاديمية (Makkonen et al., 2022).

أشارت العديد من الدراسات، مثل دراسة (Fallahiyeh et al., 2021) أن الطلبة الموهوبين مرتفعي الكفاءة الذاتية لديهم حرص أكبر على التعلم، والتفوق في المهام الاكاديمية، ولديهم استعدادات أكبر لمواجهة التحديات الجديدة في المدرسة والمجتمع، ويُظهرون مستويات عالية من الثقة في قدراتهم وامكاناتهم، وذلك مقارنةً بالكلبة الموهوبين منخفضي الكفاءة الذاتية.

كما أن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي للطلبة الموهوبين تزداد قوة مع تقدم هؤلاء الطلبة في المدرسة، وبالوصول إلى الوقت الذي يكون فيه الطلبة الموهوبين في الجامعة، تكون معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم مرتبطة بدرجةٍ أكبر بإنجازهم أكثر مقارنة بالعديد من المتغيرات المؤثرة على قدراتهم، وبالتالي فمن الضروري العمل على بناء كفاءةٍ ذاتيةٍ قويةٍس لدى مختلف الطلبة، خاصة الموهوبين منهم بوصفه عاملًا مهمًا لتطوير الإنجازات التعليمية العالية لديهم (Datu et al., 2022; Jourabi Asrejadid et al., 2022).

وبيَّنت نتائج دراسة سبيسر (Spicer, 2009) أن الطلبة الموهوبين لديهم مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية، وكانوا أكثر تحفيزًا لأنفسهم، وكان لديهم مستويات أعلى من الإبداع، وكتبوا مقالاتٍ أكثر تميزًا مقارنة بالطلاب الموهوبين وغير الموهوبين الذين لديهم مستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية.

كما توصلت العديد من الدراسات أن الكفاءة الذاتية تؤثر بالعديد من المتغيرات الأخرى لدى الطلبة الموهوبين، كما ترتبط إيجابيًا بالعديد من المتغيرات التي تصنف ضمن علم النفس الإيجابي، فقد بيَّن الربابعة وآخرون (2009) أنَّ الكفاءة الذاتية العلمية ارتبطت إيجابيًا ودالًا بالتفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة الموهوبين. وأكدت على ذلك دراسة ((Asdolahzadeh et al., 2021) التي بيَّنت أن الطلبة الموهوبين مرتفعي الكفاءة الذاتية أكثر قدرة على توظيف إستراتيجيات التكيُّف المعرفي، وإستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وتوصلت دراسة الكاملي وآخرون (2016) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الإيجابي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية.

ووجدت دراسة جدوتا وآخرون (Datu et al., 2022) أنَّ الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين ارتبطت بنحوٍ موجبٍ ودالٍ بكلٍّ من الشغف والمثابرة لتحقيق أهداف طويلة المدى، كذلك برضا الطلبة الموهوبين عن حياتهم الاجتماعية والأكاديمية. في حين وجدت دراسة عيني وآخرون (Eyni et al., 2022) أن الطلبة الموهوبين مرتفعي الكفاءة الذاتية كانوا أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط النفسية المرتبطة بالتوتر، والاكتئاب، والقلق، مقارنةً بأقرانهم المرهوبين ذوي المستويات الأقل في الكفاءة الذاتية.

3. الانغماس المدرسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية

تبيَّن الأدبيات التربوية إلى وجود علاقةٍ قويةٍ بين الانغماس المدرسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وبالتالي الأداء الأكاديمي، وتشير الدراسات إلى وجود ارتباطٍ بين الانغماس المدرسي والكفاءة الذاتية عن طريق حضور الطلبة ومثابرتهم (Bandura, 1997)، ومن قابليتهم لطلب المساعدة (Shin & Bolkan, 2021).

كما أشار زيمرمان (Zimmerman, 2000) إلى أنَّ الطلاب ذوي المستوى العالي من الكفاءة الذاتية هم الأكثر انغماسًا في المهام التعليمية، ويبذلون جهدًا أكبر. كما بين أن هذه الفئة لديهم المثابرة والاصرار على حل المشكلات التي يواجهونها في العملية التعليمية، عبر انغماسهم بفاعلية في المهام الأكاديمية.

وبيَّن أهادي وآخرون (Ahadi et al., 2022) أنَّ الطلبة مرتفعي الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانوا أكثر قدرة على إظهار السلوكيات المرتبطة بالانغماس المدرسي، كالقدرة على بناء العلاقات مع زملائهم ومع المعلمين في المدرسة، كذلك القدرة على الحفاظ على هذه العلاقات، والقدرة على المشاركة الهادفة في المهام التعليمية. ويؤكد ليبي (Libbey, 2004) كذلك على أن الانغماس المدرسي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بإنجاز الطلبة، فالطلبة الذين تمكَّنوا من التعرُّف على هويتهم في المدرسة، أو الذين يشعرون أن علاقتهم جيدة مع المدرسة، يصبح أدائهم الأكاديمي أفضل.

وأكدت دراسة بوجين وآخرون (Bojin et al., 2022) أنَّ الكفاءة الذاتية الأكاديمية ارتبطت بدرجةٍ كبيرةٍ بالعديد من الجوانب المتعلقة بالانغماس الأكاديمي، كقدرة الطلبة على المثابرة في التعلم، وعلى المشاركة الفعالة في أنشطة التعلم والمهام المدرسية، كما أنَّ الطلبة مرتفعي الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانوا أكثر ارتباطًا بالمدرسة وأكثر انتماءً لها، كما كانت مستويات مشاركتهم في الأنشطة المدرسية أكثر من الطلبة الذين أظهروا مستوياتٍ منخفضةً من الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

كما تؤدي الكفاءة الذاتية الأكاديمية دورًا فعّالاً ومهمًّا في حياة الطلبة الأكاديمية؛ وتفاعلهم دخل المدرسة؛ لأنها تعدُّ من أهم المؤشرات على قدرة الطلبة على الإنجاز الأكاديمي، ودافعيتهم نحو التعلم وتحمل المسؤولية؛ مما يسهم في تحقيق أهدافهم التعليمية (البدادوة والصمادي، 2021).

وتوصلت دراسة أفابل وآخرون (Afable et al., 2022) أنَّ الكفاءة الذاتية ارتبطت بنحوٍ دالٍ بالانغماس الأكاديمي، وبمشاركة الطلاب في أنشطة التعلم التعاوني المتزامن عبر الإنترنت، وبالدعم الاجتماعي للأقران. كذلك توصلت نتائج دراسة (Deng et al, 2022a) إلى أنَّ الكفاءة الذاتية كان لها تأثيرٌ إيجابي على الانغماس الأكاديمي المتعلق بمشاركة طلاب المدارس الثانوية بالتعلم عبر الإنترنت.

ثانيًا: الدراسات السابقة

وبعد الرجوع إلى مصادر المعلومات عبر محرّكات البحث الآتية: (Google، Science direct، وشمعة، ودار المنظومة)، كما بحثت في (3) محاور رئيسة، اشتمل المحور الأول على الكفاءة الذاتية، أما المحور الثاني فكان عن الانغماس المدرسي، بينما ناقش المحور الثالث الدراسات المشتركة بين الكفاءة الذاتية والانغماس المدرسي.

المحور الأول: الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

هدفت دراسة دبي (2016) إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتكيّف المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي، وأجريت الدراسة على (39) طالبًا وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبةٍ دالةٍ إحصائيًّا بين الكفاءة الذاتية والتكيّف النفسي لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي، ووجود علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبةٍ دالةٍ إحصائيًّا بين الكفاءة الذاتية والتكيّف الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي، ووجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين الجنسين في الكفاءة الذاتية لدى هؤلاء التلاميذ ، ووجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين الجنسين في التكيّف المدرسي.

وأجرى الزغبي وظاظا (2016) دراسةً هدفت إلى فحص علاقة الأهداف التحصيلية بالكفاءة الذاتية المُدركة والتحصيل الأكاديمي، وتكوّنت عينة الدراسة من (133) طالبة، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن هناك أثرًا للتخصّص في توجّهات الطالبات نحو الأهداف بنحوٍ عام، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار للتحصيل على الكفاءة الذاتية والتوجّه نحو الأهداف أنَّ نسبة التباين المفسّر من التحصيل في متغيّر الكفاءة الذاتية وحده بلغت (8٪)، وعند إدخال التوجّه نحو الأهداف تزداد هذه النسبة، بينما أكّدت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسطات الكفاءة الذاتية تعزى لاختلاف التخصص، كما تبيّن عدم وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطات الكفاءة الذاتية تبعًا لاختلاف المعدّل التراكمي.

وهدفت دراسة الجهورية والظفري (2017) إلى استكشاف إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية عبر التوافق النفسي، وتحديد الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي تبعًا لمتغيري: الجنس والصف. وتألّفت عينة الدراسة من (2821) طالبًا وطالبة طبّق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التوافق النفسي، بعد التأكد من صدقهما وثباتهما. وأشارت النتائج إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي تعزى إلى متغيّر الجنس؛ لصالح الإناث. وبيّنت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد أنَّ بُعد التوافق الإيجابي هو المتنبئ الدال الوحيد في تفسير التباين في درجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وهدفت دراسة إسلام وعلي (Aslam & Ali, 2017) إلى التحقيق في تحصيل الطلبة في العلوم، وتأثير الكفاءة الذاتية فيه بمدارس المرحلة الثانوية بباكستان. واستندت الدراسة إلى نظرية باندورا في الكفاءة الذاتية، وتحدّدت عينة الدراسة في (811) من طلبة المرحلة الثانوية، وقد فحصت إنجازات الطلاب في المواد العلمية التي تحكمها الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية من الناحية الإحصائية؛ لتلبية أهداف البحث، وتوصّلت النتائج إلى أنّ طلاب المدارس الثانوية يتمتّعون بكفاءةٍ ذاتيةٍ أكاديميةٍ واجتماعيةٍ أقوى، وأنه تبرُز الحاجة إلى استيعاب المحتوى لتطوير الكفاءة الذاتية العاطفية بين الطلبة، كما اكتشفت الدراسة التأثيرات المهمة للوضع الوظيفي للوالدين والمؤهلات في الكفاءة الذاتية للأطفال.

المحور الثاني: الانغماس المدرسي

وهدفت دراسة دست وسمدال (Diseth & Samdal, 2015) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الانغماس المدرسي وأهداف الإنجاز، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (1239) طالبًا وطالبة من الصف العاشر في النرويج، واستخدم الباحثان مقياس الانغماس المدرسي، ومقياس توجّهات أهداف الإنجاز؛ ونتج عن هذه الدراسة وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبةٍ بين دافعية الانغماس والانغماس الانفعالي وأهداف الإتقان، أما دافعية الانغماس وأهداف تجنّب الأداء؛ فأظهرت النتائج وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ سالبةٍ بينهما.

أما دراسة مه وآخرين (Mih et al., 2015) فهدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز والانغماس السلوكي والانفعالي والتكيّف الأكاديمي، وتكوّنت عينة الدراسة من (105) طلاب وطالبات من طلبة المدارس الثانوية في رومانيا، واستخدمت الباحثات مقياس توجّهات أهداف الإنجاز، ومقياس التكيف الأكاديمي، ومقياس الانغماس السلوكي والانفعالي. وأسفرت النتائج عن وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبةٍ بين أهداف الإتقان والانغماس السلوكي والانفعالي، ووجود علاقةٍ ارتباطيةٍ سالبةٍ بين أهداف إقدام الإتقان والانغماس السلوكي، وبين أهداف تجنّب الأداء والانغماس الانفعالي.

بينما هدفت دراسة جرافا وآخرين (Garraffa et al., 2020) إلى تعرّف التأثير الإيجابي لبرنامج الانغماس بالمدرسة في مهارات الانتباه والنحوية للمتحدثين باللغتين: الغيلية ـ الإنجليزية عند الشباب البالغين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي. وتوصّلت الدراسة إلى: وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبةٍ بين الانغماس في المدارس ثنائية اللغة، والقدرات الإدراكية واللغوية وفهم التعقيدات المتزايدة في اللغة، وخلصت إلى فكرة أن كونك ثنائي اللغة في لغة الأقلية يُعدُّ مفيدًا، ويمكن أن يكون أرضيةً جيدةً لتطوير الجوانب في كل من اللغويات والمهام المعرفية.

وهدفت دراسة سانشيز وسارمنتو (Sanchez & Sarmiento, 2020) إلى التعرّف على برنامج الانغماس للطلبة في المدارس، وتقييم نقاط القوة، واحتياجات التطوير لهذا البرنامج بين مدرستين في قسم مدارس المدينة في بامبانجا، واستخدم الباحثان المنهج النوعي، وأجرت الدراسة مقابلات وجهًا لوجه مع أربع مجموعات من المشاركين: (24) طالبًا مشاركًا انضموا إلى برنامج الانغماس، ووالدين من أولياء أمور الطلبة المذكورين، والمدرسين المسؤولين عن البرنامج، ورؤساء المدارس في المدارس الشريكة. وأظهرت النتائج العامة أن البرنامج فشل فيما يتعلق بزيادة الأداء الأكاديمي أو الدرجات؛ لكنه نجح في مجالاتٍ مهمةٍ أخرى، مثل: موقف الطلاب تجاه التعلم، وتحسين مهاراتهم التنموية الأخرى، وعلاقتهم مع الآخرين بوصفهم طلبة، وكأحد أفراد الأسرة، وكعضو في المجتمع. وبما أن البرنامج

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

هو المبادرة الأولى في الشعبة؛ فقد كانت هناك مخاوف في بعض جوانبه الفنية وإدارته، ووجدت الدراسة هذه المخاوف مجالًا للتحسينات التي يجب معالجتها في تنفيذ البرامج نفسها.

المحور الثالث: الدراسات المشتركة بين الكفاءة الذاتية والانغماس المدرسي:

هدف بحث دوجان (Dogan, 2015) إلى تقييم مدى تأثر الأداء الأكاديمي بانغماس الطلبة (انغماس الطلبة في الأنشطة المدرسية، والالتزام برسالة المدرسة وقواعدها)، والكفاءة الذاتية الأكاديمية (شعور الطلاب بقدراتهم الخاصة)، والدافع الأكاديمي (رغبة الطلاب في زيادة أدائهم الأكاديمي)، وأشارت نتائج الدراسة التي أجريت بمشاركة (578) من طلاب المدارس الإعدادية والثانوية إلى أنَّ الانغماس المعرفي أحد الأبعاد الفرعية للمشاركة المدرسية التي تتنبأ بالأداء الأكاديمي؛ ومع ذلك فإنَّ المشاركة العاطفية والسلوكية لا تتوقع الأداء الأكاديمي. أما الإحساس بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافع الأكاديمي؛ فإنهما يتنبآن بالأداء الأكاديمي، إضافةً إلى الشعور بالقدرة الذاتية والدوافع ذات الصلة لدى الطلبة أيضًا؛ حيث إن الشعور بالهدف من تعلمهم مُتغيّرات مهمة تؤثر في نجاحهم الأكاديمي.

وركّزت دراسة مارتين وكيفمان (Martin & Kaufman, 2014) على أهمية مشاعر الطلبة تجاه الرياضيات فيما يتعلق بانغماسهم، بالإضافة إلى الطرق التي يمكن أن يعوّض بها المعلمون والفصول الدراسية عن افتقار الطلبة للقدرة على التصرّف. وتألفت الدراسة من ملاحظة (73) معلمًا ثلاث مرات في العام أثناء الرياضيات؛ لقياس جودة التفاعل بين المعلم والطالب (الدعم العاطفي والتنظيمي والتعليمي)، وأبلغ طلاب الصف الخامس (387) طالبًا عن كفاءتهم الذاتية في الرياضيات ببداية العام الدراسي، ثم أستطلع رأيهم حول شعورهم بالاندماج في فصل الرياضيات ثلاث مرات في العام، وطبّق عليهم الملاحظة والمقابلة والاستبيان. وكشفت نتائج النماذج المتعددة المستويات عن أنَّ نتائج الطلبة في بداية الكفاءة الذاتية كانت منخفضة في التفاعل العاطفي والاجتماعي في أثناء فصل الرياضيات، مقارنةً بالطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية. وفي الفصول الدراسية ذات المستويات العالية من الدعم العاطفي للمعلم؛ فقد أبلغ الطلبة عن مستوياتٍ مماثلةٍ من الانغماس العاطفي والاجتماعي؛ بغض النظر عن كفاءتهم الذاتية.

وأما دراسة بابير وآخرين (Baber et al.,2019)، فهدفت إلى معرفة مدى تأثير المُتغيّرات الديموغرافية في تعلم الخدمة، والانغماس المعرفي، والكفاءة الذاتية. وتكوّنت العينة من (72000) طالب من مراحل متنوّعة، طبّقت عليهم الدراسة عن طريق دراسة حالة توضيحية باستخدام البيانات الكمية التي جُمعت عبر خدمة التعلّم والانغماس المعرفي، واستبانة الكفاءة الذاتية. وقد أثبتت الأبحاث أنه كان من المتوقع أن تكون هناك علاقات مهمة بين تعلم الخدمة والانغماس المعرفي والفعالية الذاتية. ووفقًا لنتائج الدراسة؛ فإنَّ العلاقات الإيجابية بين تعلم الخدمة والانغماس المعرفي والاكتفاء الذاتي؛ لم تكن ذات دلالةٍ إحصائية. وعندما جرت إزالة خدمات التعلُّم؛ عُثر على علاقةٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين المشاركة المعرفية والكفاءة الذاتية.

منهجية الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التنبوئي؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على متغيرين أساسيين: 1) الانغماس المدرسي. 2) الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع البحث من الطلبة الموهوبين، ذكورًا وإناثًا، في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية حيث بلغت إحصائية الموهوبين في إدارة تعليم الرياض (6495) طالبًا وطالبةً، (2934) طالبًا و (3561) طالبةً للعام الدراسي (2022/2021).

عينة الدراسة

تكوَّنت العينة من (350) طالبًا وطالبةً من الطلبة الموهوبين، اختيروا عشوائيًا من مدارس مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، والجدول (1) يوضح خصائص هذه العينة، حسب الجنس، والصف الدراسي.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والصف الدراسي

المتغير	المستويات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	205	٪58.6
	أنثى	145	٪41.4
الصف الدراسي	أول ثانوي	150	٪42.9
	ثاني ثانوي	102	٪29.1
	ثالث ثانوي	98	٪28.0
المجموع		350	٪100.0

يتبين من نتائج الجدول (1) أنَّ نسبة الذكور في عينة الدراسة بلغت (58.6 ٪)، وبلغت نسبة الإناث (41.4 ٪)، وتظهر نتائج متغير الصف الدراسي أنَّ نسبة طلبة الصف أول ثانوي بلغت (42.9 ٪)، نسبة طلبة الصف ثاني ثانوي (29.1 ٪)، وبلغت نسبة طلبة الصف ثالث ثانوي (28.0 ٪).

أدوات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة جرى استخدام مقياسين: مقياس الانغماس المدرسي، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

1. مقياس الانغماس المدرسي

يهدف مقياس الانغماس المدرسي إلى قياس مستوى علاقة الطالب ومشاعره المرتبطة بانضمامه إلى المدرسة، ومدى مساهمته في الأنشطة المدرسية، وتواصله مع المعلمين، وزملائه. وقد بُني المقياس من قِبل طربية (2016)، وصيغت فقرات المقياس ووُزِّعت على ثلاثة أبعاد هي: الانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي، والانغماس العاطفي.

- الانغماس السلوكي، ويتمثل في انخراط الطلبة مع زملائهم في الأنشطة التعليمية بحماسٍ متَّقد، ونشاطٍ عالٍ، ويقيس الانغماس السلوكي الاستمرار في الدراسة، والتقيُّد بالقوانين التي تفرضها المدرسة، والرغبة في حضور الحصص، والمشاركة في الأنشطة.

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

- الانغماس العاطفي، ويشمل اندماج الطلبة مع بعضهم في الشعور، والعواطف تجاه ما يواجهونه من مواقف، وابداء ردود الأفعال على نحوٍ ملحوظ، ويقيس شعور الطالب بالاهتمام بالمدرسة، والدعم الأكاديمي المُتعارف عليه من الأقران.

- الانغماس المعرفي، ويشمل اندماج الطلبة في التعلُّم، ونهل المعرفة، ويتوافق ذلك مع إتقانهم لمهارات يرتكزون عليها في تعليم ذواتهم، مع مرونةٍ عاليةٍ لمواجهة المشكلات، وحلِّها، ويقيس حرص الطلبة على الدراسة والحضور للمدرسة، والتنظيم الفردي (Fredericks et al., 2004).

تصحيح المقياس

يُصحَّح المقياس حسب تدرج ليكرت الخماسي الذي يقيس درجة الثقة عبر القيام بسلوكياتٍ معينة، فإذا كانت مرتفعة جدًا تعطى (5)، واذا كانت مرتفعة تعطى (4)، واذا كانت متوسطة تعطى (3)، واذا كانت منخفضة تعطى (2)، واذا كانت منخفضة جدًا تعطى (1).

الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأصلية

جرى حساب الصدق الظاهري بعرضه في صورته الأساسية على مجموعة من المختصين في تخصُّصات متعددة؛ لإعطاء الملاحظات حول صحة الفقرات، وملاءمتها من النواحي المنطقية، واللغوية، وإيضاح المعنى، ومستوى تناسب الفقرات. وكانت درجة قبول الفقرة هي موافقة (80%) من المختصين؛ فتكون المقياس بعد التحكيم من (30) فقرة.

كما جرى حساب الصدق بتطبيقه على عينة استطلاعية تكوَّنت من (61) طالبًا وطالبة، وحُسب مُعامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) بين كل الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، والدرجة الكلية للمقياس. وقد تبيَّن أنَّ قيم مُعامل الارتباط المصحَّح تتباين بين (30%-79%) بين كل فقرة والبُعد الذي تنتمي إليه، وبين (0.37-0.83) بين الفقرة والمقياس ككل؛ حيث تثبت جميع هذه القيم تحقُّق المقياس بدلالات صدق بناء ملائمة دون الفقرة (11)، وتكوَّن المقياس في صورته الأخيرة من (29) فقرة؛ إذ تقيس الفقرات (1-9) الانغماس السلوكي، وتقيس الفقرات (10-19) الانغماس العاطفي، بينما تقيس الفقرات (20-29) الانغماس المعرفي.

وللتأكد من الصدق التلازمي، طبِّق المقياس مع مقياس (ذياب، 2014) للانغماس الجامعي على عينة مؤلفة من (40) طالبًا وطالبة، وبعد ذلك جرى حساب مُعامل ارتباط بيرسون بين أداء الطلبة على المقياسين، وقد بلغت قيمة مُعامل الارتباط بين المقياسين (0.47)، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، ويُثبت هذا أنَّ المقياس يتمتَّع بخصائص صدق جيدة.

كما جرى حساب ثبات مقياس الانغماس المدرسي، حيث طبِّق المقياس على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (61) طالبًا وطالبة، وجرى حساب مُعامل الاتساق الداخلي للدرجة الكلية للمقياس، ولكل بُعد من أبعاده؛ حيث بلغت قيمته لبُعد الانغماس السلوكي (0.83)، وبُعد الانغماس الانفعالي (0.92)، وبُعد الانغماس المعرفي (0.91)، وبلغ ثبات المقياس ككل (0.95)؛ وذلك باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ).

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

صدق الأداة

لمعرفة صدق ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، طبقت على العينة الاستطلاعية، والتي بلغ عددها (200) طالبٍ وطالبة، وحساب معامل ارتباط بيرسون لكل فقرات الأداة مع الدرجة الكلية للتحقق من صدق الفقرات، ويوضح الجدول (2) ارتباطات الفقرات:

جدول (2): معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس

الانغماس السلوكي		الانغماس العاطفي		الانغماس المعرفي	
الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية
1	.50**	10	.58**	20	.61**
2	.51**	11	.62**	21	.59**
3	.70**	12	.64**	22	.60**
4	.59**	13	.65**	23	.59**
5	.58**	14	.46**	24	.71**
6	.58**	15	.64**	25	.60**
7	.67**	16	.62**	26	.62**
8	.52**	17	.69**	27	.57**
9	.62**	18	.61**	28	.52**
		19	.65**	29	.52**
الدرجة الكلية	.89**	الدرجة الكلية	.91**	الدرجة الكلية	.91**

يتضح من نتائج الجدول (2) أنَّ معامل الارتباط للفقرات كان دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، كما يتضح من الجدول أنَّ معاملات الصدق كانت جيدة؛ حيث تراوحت القيم بين (.50-.71) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01).

كما جرى حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، ويتضح أنَّ قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الانغماس المدرسي كانت كالآتي: الانغماس السلوكي (0.89)، والانغماس العاطفي (0.91)، والانغماس المعرفي (0.91)، وهي دالة إحصائيًّا عند (0.01).

كما جرى حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس بالبُعد الذي ينتمي اليه، كما يوضح ذلك الجدول (3).

جدول (3): معاملات ارتباط البُعد بالبُعد الذي ينتمي إليه.

الأبعاد	العاطفي	المعرفي
السلوكي	.78**	.70**
العاطفي	-	.73**

يتضح من الجدول (3) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الانغماس المدرسي كانت كالآتي: السلوكي والعاطفي (0.78)، والسلوكي والمعرفي (0.70)، والعاطفي والمعرفي (0.73)، وهي دالة إحصائيًّا عند (0.01).

ثبات الأداة

جرى التحقق من ثبات الأداة على عينة استطلاعية تكوَّنت من (200) طالب وطالبة، وتقييم درجات الثبات للأبعاد وللأداة باستخدام طريقة (ألفا كرونباخ)؛ حيث بلغ معامل ثبات الأداة ككل (0.94)، وتراوح للأبعاد ما بين (0.84-0.87)، وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يعني الاعتماد على هذا المقياس بدرجة جيدة من الثقة، وجدول (5) يوضح نتائج درجة الثبات للمقياس حسب (ألفا كرونباخ).

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

جدول (4): معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لكل بُعد من أبعاد مقياس الانغماس المدرسي وللمقياس ككل

البُعد	معامل الثبات
سلوكي	0.84
عاطفي	0.86
معرفي	0.87
المقياس ككل	0.94

2. مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (Academic Self-Efficacy Inventory)

يهدف مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى وصف معتقدات الفرد حول قدرته على الإنجاز في تنفيذ مهام محددة، وأعِدَّ المقياس من قبل الشبول (2016) للكفاءة الأكاديمية المدركة التي تشير إلى القدرة الفردية المدركة في تنفيذ المهمات الأساسية لإتمام الأهداف، وتتعلق بالنجاح الأكاديمي في مراحل الدراسة، كذلك يرى أنها تؤثر بالمجهود والاستمرارية التي يحددها الفرد عند تنفيذ المهمات. ويحتوي المقياس على (25) فقرة موزعة على أربعة مجالات، هي: السلوك الأكاديمي، ويدل على قياس السلوكيات التي يقوم بها الفرد في المدرسة عبر تعامله مع الطلبة والمعلمين. وتنظيم وإدارة الوقت، ويدل على قياس قدرة الفرد على تنظيم وضبط الوقت لديه بنحو يسهل عليه الحصول على علاماتٍ مرتفعة. والتحصيل، ويدل على قياس قدرة الفرد على التعامل مع المواد الدراسية بنحوٍ يستطيع عن طريقه تحقيق ما يريد أكاديميًّا. والمهارات المعرفية، وتدل على قياس مستوى إدراك الفرد، وتحقيقه للمهارات التي تساعده في اجتياز التحديات، والوصول إلى ما يتطلع إليه (العساسفة، 2021).

تصحيح المقياس

استخدِم تدريج ليكرت الخماسي الذي يقيس درجة الثقة عبر القيام بسلوكياتٍ معينة، فإذا كانت مرتفعة جدًّا تعطى (5)، وإذا كانت مرتفعة تعطى (4)، وإذا كانت متوسطة تعطى (3)، وإذا كانت منخفضة تعطى (2)، وإذا كانت منخفضة جدًّا تعطى (1)، وللحكم على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية اعتمِد المعيار الآتي: إذا كانت درجة الطالب بين (1-2.33)؛ فهي منخفضة، وإذا كانت بين (2.34-3.66)؛ فهي متوسطة، وإذا كانت بين (3.67-5)؛ فهي مرتفعة.

الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأصلية

عُرض المقياس في صورته الأساسية على مجموعةٍ من المختصين في تخصُّصات: علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإرشاد النفسي، والتربية الخاصة، من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، وجامعة عمان العربية؛ لإعطاء الملاحظات حول صحة الفقرات، وملاءمتها من النواحي المنطقية، واللغوية، وإيضاح المعنى، ومستوى تناسب الفقرات. وكانت درجة قبول الفقرة هي موافقة (80%) من المختصين؛ وبناءً على ذلك تكوَّنت أداة الدراسة بعد التحكيم من (25) فقرة.

للتأكد من مؤشرات صدق البناء طبِّق مقياس الانغماس المدرسي على عينةٍ استطلاعية تكوَّنت من (61) طالبًا وطالبة، وحُسب مُعامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) بين كل الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، والدرجة الكلية للمقياس. وقد تبيَّن أنَّ قيم مُعامل الارتباط المصحَّح تتباين بين (39.0-75.0) بين كل فقرة والبُعد الذي تنتمي إليه، وبين (40.0-83.0) بين الفقرة والمقياس ككل.

للتأكد من دلالات ثبات المقياس طبِّق مقياس الانغماس المدرسي على عينة استطلاعية مؤلفة من (61) طالبًا وطالبة، وجرى حساب مُعامل الاتساق الداخلي للدرجة الكلية للمقياس، ولكل بُعد من أبعاده؛ حيث بلغ السلوك الأكاديمي (0.86)، وتنظيم إدارة الوقت (0.85)، والتحصيل (0.80)، والمهارات المعرفية (83.0)، وبلغ ثبات المقياس ككل (0.94)؛ وذلك باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ).

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

لمعرفة صدق ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية بالمقياس بمجتمع البحث عبر التطبيق على العينة الاستطلاعية، والتي بلغ عددها (200) طالب وطالبة، وحساب معامل ارتباط بيرسون لكل فقرات الأداة مع الدرجة الكلية للتحقق من صدق الفقرات، كما هو موضح في الجدول (5)، والذي تبين نتائجه أنَّ معامل الارتباط للفقرات كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول (5): معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	بالكلية	الفقرة	بالكلية	الفقرة	بالكلية	الفقرة	بالكلية	الفقرة	بالكلية
1	.48**	6	.57**	11	.54**	16	.58**	21	.52**
2	.35**	7	.52**	12	.52**	17	.58**	22	.57**
3	.54**	8	.54**	13	.60**	18	.52**	23	.58**
4	.45**	9	.48**	14	.53**	19	.56**	24	.55**
5	.50**	10	.47**	15	.60**	20	.55**	25	.51**

كما يتضح من نتائج الجدول (5) أنَّ معاملات الصدق كانت جيدة؛ حيث تراوحت القيم بين (0.35-0.60)، وهي دالة إحصائيًّا عند (0.01). كما جرى حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس، كما يوضح ذلك الجدول (6).

جدول (6): معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الدرجة الكلية للمقياس
سلوك أكاديمي	.85**
تنظيم الوقت	.88**
تحصيل	.85**
المهارات المعرفية	.88**

يتضح من الجدول (6) أنَّ قيم معاملات ارتباط مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانت كالآتي: السلوك (0.85)، والتنظيم (0.88)، والتحصيل (0.85)، والمهارات (0.88)، وبناءً على ذلك، فإنَّ معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.85-0.88)، وهي دالة إحصائيًّا عند (0.01). كما جرى حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس، كما يوضح ذلك الجدول (7).

جدول (7): معاملات ارتباط البُعد بالبُعد الذي ينتمي إليه

	السلوك الأكاديمي	تنظيم الوقت	التحصيل
تنظيم الوقت	.66**	-	-
التحصيل	.66**	.64**	-
المهارات المعرفية	.65**	.70**	.69**

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

يتضح من الجدول (7) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانت كالآتي: السلوك الأكاديمي وتنظيم الوقت (.66)، السلوك الأكاديمي والتحصيل (.66)، السلوك الأكاديمي والمهارات المعرفية (.65)، تنظيم الوقت والتحصيل (.64)، تنظيم الوقت والمهارات المعرفية (.70)، التحصيل والمهارات المعرفية (.69)، وبناءً على ذلك، فإنَّ معاملات معاملات الارتباط بين الأبعاد تراوحت بين (0.64-0.70) وهي دالة إحصائيًا عند (0.01).

جرى التحقق من ثبات الأداة عبر تطبيقها على العينة الاستطلاعية التي تكوَّنت من (200) طالبٍ وطالبة، وحساب درجات الثبات للأبعاد وللأداة باستخدام طريقة (ألفا كرونباخ)؛ حيث بلغ معامل ثبات الأداة ككل (0.89)، وهو معامل ثباتٍ قوي؛ مما يعني الاعتماد على هذا المقياس بدرجةٍ جيدةٍ من الثقة، والنتائج موضحة في الجدول (8).

جدول (8): معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لكل بُعد من أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية وللمقياس ككل

البُعد	معامل الثبات
سلوك أكاديمي	.66
تنظيم الوقت	.71
تحصيل	.69
مهارات معرفية	.68
المقياس ككل	.89

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما القدرة التنبؤية للانغماس المدرسي للتنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن السؤال استخدم في البدء معاملات الارتباط بيرسون للتعرُّف على طبيعة العلاقة بين درجات الطلبة على مقياس الانغماس المدرسي ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية، والجدول رقم (9) يبين هذه النتائج:

جدول (9): دلالة العلاقة بين بين الانغماس المدرسي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة في المرحلة الثانوية

الانغماس المدرسي / الكفاءة الذاتية	الانغماس السلوكي	الانغماس العاطفي	الانغماس المعرفي	الدرجة الكلية
السلوك الأكاديمي	.55**	.41**	.53**	.56**
تنظيم إدارة الوقت	.58**	.50**	.63**	.65**
التحصيل	.45**	.38**	.48**	.50**
المهارات المعرفية	.48**	.44**	.56**	.57**
الدرجة الكلية	.61**	.51**	.65**	.67**

** الارتباط دالٌ إحصائيًا عند (0.01)

يتبين من النتائج في جدول (9) وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية (0.01) بين الدرجة الكلية للانغماس المدرسي والدرجة للكفاءة الذاتية لدى عينة الطلبة الموهوبين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط

(0.67)، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية (0.01) بين الدرجة الكلية للانغماس المدرسي، وجميع أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية.

بناءً على النتائج السابقة، ولمزيدٍ من تسليط الضوء على طبيعة العلاقة بين الانغماس المدرسي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين، جرى استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتعرُّف على مدى قدرة أبعاد الانغماس المدرسي على التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين، كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10): نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لقدرة أبعاد الانغماس المدرسي على التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين

النموذج	B	معامل الارتباط	معامل التحديد	Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	1.100				6.280	.000
الانغماس المعرفي	.427	.648	.420	.437	8.292	.000
الانغماس المعرفي+ الانغماس السلوكي	.318	.688	.473	.314	5.953	.000

يتبين من النتائج في الجدول (10) أن بعدين من أبعاد الانغماس المدرسي استطاعت التنبؤ بنحوٍ دالٍّ إحصائياً في الكفاءة الذاتية لدى عينة الطلبة الموهوبين، وهما بُعد الانغماس المعرفي، وبُعد الانغماس السلوكي، حيث تنبآ معًا بما نسبته (47.3٪) من التباين في الكفاءة الذاتية لدى عينة الطلبة الموهوبين، وكان بُعد الانغماس المعرفي أكثر أبعاد الانغماس المدرسي قدرةً على التنبؤ بالكفاءة الذاتية، حيث فسر لوحده ما نسبته (42٪) من التباين في الكفاءة الذاتية لدى عينة الطلبة الموهوبين، في حين فسر بُعد الانغماس السلوكي ما نسبته (5.3٪) من التباين في الكفاءة الذاتية لدى عينة الطلبة الموهوبين.

الكفاءة الذاتية = 1.1 + (0.42) الانغماس المدرسي + (0.32) الانغماس السلوكي

مناقشة نتائج السؤال الأول:

تبين من النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية (0.01) بين الانغماس المدرسي والكفاءة الذاتية لدى عينة الطلبة الموهوبين، وأنّ بُعد الانغماس المعرفي، وبُعد الانغماس السلوكي تنبآ معًا ما نسبته (47.3٪) من التباين في الكفاءة الذاتية لدى عينة الطلبة الموهوبين، حيث يمكن تفسير قوة العلاقة بين المتغيرين بالعديد من الخصائص المشتركة بينهما، فالانغماس المدرسي يتضمن بُنية واسعة تشمل الجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية لتجربة الطالب، بما في ذلك أنشطة التعلم التعاوني، والانخراط في التجارب الصعبة، وبناء العلاقات مع المعلمين، والمشاركة في إثراء الخبرة التعليمية والشعور بدعم مجتمع التعلم (Coates, 2007). كما يشير الانغماس المدرسي إلى مستوى الطاقة الجسدية والعقلية التي يمارسها المتعلم من أجل تحقيق نتائج تعليمية جيدة، عن طريق المثابرة والمشاركة الفعالة في أنشطة التعلم والمهام، داخل وخارج الفصل (Heidari et al., 2021). في المقابل نجد أنّ الأشخاص ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية يتميزون بقدرتهم على التكيف، وعلى تغيير بيئتهم بنحو استباقي، والعمل الجاد للتغلب على الصعوبات التي تواجههم في حياتهم الدراسية، وعندما يتمتع الطلبة بكفاءة ذاتية أكاديمية عالية، فإنهم سيفكرون بنحوٍ جادٍ ونشطٍ أكثر من أقرانهم منخفضي الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الوصول لحلول بنّاءة للمهام الأكاديمية المكلفون بها، وكما أنهم يسعون جاهدين

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

لإكمال هذه المهام في الوقت المحدد، حتى لو كانت المهام البحثية المعينة المكلفون بها مرتفعة الصعوبة (Deng et al., 2022b; Wang, et al., 2022).

ويرتبط الانغماس المدرسي بانخراط الطلبة مع زملائهم في الأنشطة التعليمية بحماس كبير، ونشاط عالٍ، والتقيُّد بالقوانين التي تفرضها المدرسة، والرغبة في حضور الحصص، والمشاركة في الأنشطة، واندماج الطلبة في التعلُّم، ونهل المعرفة، والمرونة العالية لمواجهة المشكلات، وحلها (Fredericks et al., 2004). في المقابل ترتبط الكفاءة الذاتية الأكاديمية بإيمان الفرد بقدرته على أداء مهام البحث الأكاديمية، وأنَّ للكفاءة الذاتية الأكاديمية تأثيرًا على سلوكيات الأفراد في البيئة التعليمية، وعلى اختيارهم للسلوكيات اللازمة لمواجهة الصعوبات التي يواجهونها في الحياة المدرسية (Lei et al., 2022). كما أنَّ الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية يظهرون أداءً أكاديميًا عاليًا ، ويرون الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها كمجالات لتطوير قدراتهم الأكاديمية، ويستمرون هذه الصعوبات في السعي لتحقيق النجاح في الحياة الأكاديمية (Özyeter & Kutlu, 2022).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقةٍ قويةٍ بين الانغماس المدرسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، فقد أشار زيمرمان (Zimmerman, 2000) إلى أنَّ الطلاب ذوي المستوى العالي من الكفاءة الذاتية هم الأكثر انغماسًا في المهام التعليمية، ويبذلون جهدًا أكبر، ولديهم المثابرة والإصرار على حل المشكلات التي يواجهونها في العملية التعليمية، عبر انغماسهم بفاعليةٍ في المهام الأكاديمية. وبين أهادي وآخرون (Ahadi et al., 2022) أنَّ الطلبة مرتفعي الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانوا أكثر قدرة على إظهار السلوكيات المرتبطة بالانغماس المدرسي، كالقدرة على بناء العلاقات مع زملائهم ومع المعلمين في المدرسة، كذلك القدرة على الحفاظ على هذه العلاقات، والقدرة المشاركة الهادفة في المهام التعليمية. ويؤكد ليبي (Libbey, 2004) كذلك على أنَّ الانغماس المدرسي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بإنجاز الطلبة، فالطلبة الذين تمكنوا من التعرُّف على هويتهم في المدرسة، أو الذين يشعرون أنَّ علاقتهم جيدة مع المدرسة، يصبح أداؤهم الأكاديمي أفضل.

وأكدت دراسة بوجين وآخرين (Bojin et al., 2022) على قوة العلاقة بين الانغماس المدرسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية حيث إنَّ الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط بدرجةٍ كبيرةٍ بالعديد من الجوانب المتعلقة بالانغماس الأكاديمي، كقدرة الطلبة على المثابرة في التعلم، وعلى المشاركة الفعالة في أنشطة التعلم والمهام المدرسية، كما أنَّ الطلبة مرتفعي الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانوا أكثر ارتباطًا بالمدرسة وأكثر انتماءً لها، كما كانت مستويات مشاركتهم في الأنشطة المدرسية أكثر من الطلبة الذين أظهروا مستوياتٍ منخفضةً من الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وقد توصلت غالبية الدراسات في هذا المجال إلى نتائج تدعم ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تتعلق بقوة العلاقة بين الانغماس المدرسي والكفاءة الذاتية، فقد توصلت دراسة أفابل وآخرون (Afable et al., 2022) أنَّ الكفاءة الذاتية ارتبطت بنحوٍ دالٍّ بالانغماس الأكاديمي وبمشاركة الطلاب في أنشطة التعلم التعاوني المتزامن عبر الإنترنت، وبالدعم الاجتماعي للأقران. كذلك توصلت نتائج دراسة (Deng et al, 2022) إلى أنَّ الكفاءة الذاتية كان لها تأثير إيجابي على الانغماس الأكاديمي المتعلق بمشاركة طلاب المدارس الثانوية بالتعلم عبر الإنترنت.

نتائج السؤال الثاني: الذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الانغماس المدرسي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في مدارس مدينة الرياض تعزى لمُتغيّرات (الجنس، الصف)؟

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة على مقياس الانغماس المدرسي، حسب جنس الطالب وصفه، والجدول رقم (11) يوضح هذه النتائج.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الانغماس المدرسي حسب جنس الطالب وصفه

الجنس	الصف الدراسي	الانغماس السلوكي		الانغماس العاطفي		الانغماس المعرفي		الدرجة الكلية	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
ذكور	أول ثانوي	4.24	0.60	3.91	0.72	4.00	0.60	4.05	0.57
	ثاني ثانوي	3.94	0.57	3.67	0.66	3.74	0.52	3.78	0.49
	ثالث ثانوي	4.25	0.58	3.92	0.87	3.96	0.65	4.04	0.61
	الكلي	4.16	0.60	3.85	0.76	3.91	0.60	3.97	0.57
الإناث	أول ثانوي	4.28	0.53	3.90	0.81	4.16	0.54	4.12	0.53
	ثاني ثانوي	4.10	0.52	3.59	0.82	4.00	0.58	3.91	0.57
	ثالث ثانوي	4.26	0.40	3.97	0.77	4.02	0.45	4.08	0.43
	الكلي	4.22	0.50	3.82	0.81	4.08	0.53	4.04	0.53
الكلي	أول ثانوي	4.25	0.57	3.91	0.76	4.07	0.58	4.07	0.55
	ثاني ثانوي	4.01	0.55	3.64	0.73	3.86	0.56	3.84	0.53
	ثالث ثانوي	4.25	0.52	3.94	0.83	3.98	0.58	4.05	0.55
	الكلي	4.18	0.56	3.84	0.78	3.98	0.58	4.00	0.55

يتبيّن من نتائج جدول (11) أنَّ المتوسط الحسابي ككل بلغ (4.00)، ويتبين وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمقياس الانغماس المدرسي حسب الجنس والصف الدراسي، حيث كان هناك تباين في المتوسطات الحسابية لدرجات العينة على مقياس الانغماس المدرسي حسب الجنس، فبعض المتوسطات كانت أعلى لدى الذكور، وبعضها كانت أعلى لدى الإناث، وأنَّ المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الأول ثانوي، وطلبة الصف الثالث ثانوي أعلى منها لدى طلبة الصف الثاني ثانوي؛ ولاختبار دلالة هذه الفروق إحصائياً جرى استخدام تحليل التباين الثنائي (Follow up ANOVAs) على الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول (12). وجرى استخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (Two-way MANOVA) على أبعاد المقياس باستخدام اختبار ويلكس لامبدا (Wilks Lambda)، كما هو موضح في الجدول (12).

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

جدول (12): نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لاختبار الدلالة الإحصائية لدرجات الطلبة على الدرجة الكلية لمقياس الانغماس المدرسي وفقًا لمتغيري تصنيف الطالب والنوع الاجتماعي

المتغير	مجموع المربعات	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الجنس	.496	1	.496	1.671	.197
الصف الدراسي	3.727	2	1.864	6.283	.002
الجنس * الصف الدراسي	.094	2	.047	.159	.853

يتبين من نتائج جدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانغماس المدرسي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس وللتفاعل بين الجنس والصف الدراسي، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانغماس المدرسي تعزى لمتغير الصف الدراسي، ولتحديد مصادر هذه الفروق جرى استخدام اختبار شافييه للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (13).

جدول (13): مصادر الفروق في الانغماس المدرسي لدى الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير الصف الدراسي

المتوسطات الحسابية	الصف الدراسي	ثاني ثانوي	ثالث ثانوي
4.07	أول ثانوي	*	
3.84	ثاني ثانوي		*
4.05	ثالث ثانوي		

يتبين من نتائج جدول (13) أنّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الانغماس المدرسي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الصف الدراسي كانت بين طلبة الصف الثالث ثانوي والأول ثانوي من جهة، والطلبة الصف الثاني ثانوي من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح الصف الثالث ثانوي والأول ثانوي.

جدول (14) نتائج تحليل التباين المتعدد لاختبار الدلالة الإحصائية لدرجات الطلبة على أبعاد مقياس الانغماس المدرسي حسب الجنس والصف الدراسي

المصدر	البُعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة ويلكس لامبدا (0.966) دالة عند (0.008)	الانغماس السلوكي	.401	1	.401	1.324	.251
	الانغماس العاطفي	.023	1	.023	.039	.843
	الانغماس المعرفي	2.140	1	2.140	6.579	.011
الصف الدراسي قيمة ويلكس لامبدا (0.948) دالة عند (0.005)	الانغماس السلوكي	4.018	2	2.009	6.632	.001
	الانغماس العاطفي	5.958	2	2.979	4.976	.007
	الانغماس المعرفي	2.568	2	1.284	3.948	.020

الجنس * الصف الدراسي	الانغماس السلوكي	.322	2	.161	.532	.588
قيمة ويلكس لامبدا (0.984) دالة عند (0.474)	الانغماس العاطفي	.199	2	.099	.166	.847
	الانغماس المعرفي	.533	2	.267	.820	.441

يتبين من نتائج جدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الانغماس المدرسي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل بين الجنس والصف الدراسي، حيث بلغت قيمة ويلكس لامبدا (0.948)، وهي غير دالة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الانغماس المدرسي (الانغماس السلوكي، الانغماس العاطفي) تعزى للجنس. ويتبين من نتائج جدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس المعرفي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية تعزى للجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الانغماس المدرسي لدى الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة ويلكس لامبدا (0.948)، وهي دالة عند (0.011). ولتحديد مصادر هذه الفروق جرى استخدام اختبار شافييه للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (15).

جدول (15): مصادر الفروق في أبعاد الانغماس المدرسي لدى الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير الصف الدراسي

الأبعاد	المتوسطات الحسابية	الصف الدراسي	ثاني ثانوي	ثالث ثانوي
الانغماس السلوكي	4.25	أول ثانوي	*	
	4.01	ثاني ثانوي		
	4.25	ثالث ثانوي		*
الانغماس العاطفي	3.91	أول ثانوي	*	
	3.64	ثاني ثانوي		
	3.94	ثالث ثانوي		*
الانغماس المعرفي	4.07	أول ثانوي	*	
	3.86	ثاني ثانوي		
	3.98	ثالث ثانوي		*

يتبين من نتائج جدول (15) أنّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أبعاد الانغماس المدرسي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الصف الدراسي كانت بين طلبة الصف الثالث ثانوي والأول ثانوي من جهة، والطلبة الصف الثاني ثانوي من جهة أخرى، وكانت الفروص لصالح الصف الثالث ثانوي والأول ثانوي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانغماس المدرسي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس وللتفاعل بين الجنس والصف الدراسي، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانغماس المدرسي تعزى لمتغير الصف الدراسي، وكانت الفروص لصالح الصف الثالث ثانوي والأول ثانوي، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانغماس المعرفي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية تعزى للجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة من أنّ الإناث لديهن اهتمامات أكبر بالجوانب المعرفية مقارنةً بالذكور كالاهتمام بالتفوق المعرفي، وحل الواجبات الدراسية، والاستعداد للاختبارات المدرسية،

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

ومتابعة حل ما يجري تكليفهن به من واجبات من قبل المعلم، ولعل أكبر دليل على اهتمامهن بالجوانب المعرفية أكثر من الذكور، أنَّ أغلب المتفوقين في المرحلة الثانوية يكونون من الإناث.

ويمكن تفسير ارتفاع مستويات الانغماس المدرسي لدى طلبة الصف الثالث ثانوي مقارنةً بطلبة الصف الثاني الثانوي، أنَّ الصف الثالث الثانوي يُعدُّ أهم مرحلةٍ دراسيةٍ في حياة الطالب، لذلك نجده يبذل قصارى جهده في الصف، وينتبه في الحصص الصفية لشرح المعلم، ويحرص على إتقان أعماله في المدرسة؛ لأهمية ذلك في رفع معدله الدراسي في نهاية العام، والذي يؤهله لدخول الحياة الجامعية، ويحدد التخصص الذي يجب عليه دراسته، كذلك يلتزم طلبة الصف الثالث الثانوي أكثر من غيرهم باللوائح والتعليمات المدرسية، حتى لا يؤثر ذلك سلباً على تحصيلهم وأدائهم في المدرسة.

كما تعدُّ المرحلة الثانوية مرحلةً جديدةً على طلبة الصف الأول الثانوي، لذلك يحتاجون إلى الانغماس المدرسي أكثر من طلبة الصف الثاني الثانوي، كون ذلك مهمًّا لتوافقهم مع المرحلة الجديدة، حيث تعدُّ المرحلة الثانوية بالنسبة لمراحل التعليم المختلفة بمثابة العمود الفقري بحكم موقعها في السلم التعليمي، وتوسطها بين مرحلة التعليم الأساسي الذي تتلقى مخرجاته من الطلاب لتواصل تربيتهم وبين مرحلة التعليم العالي، حيث تؤثر نوعية مخرجاته على نوعية التعليم الذي سيكمله الطالب فيما بَعد (عبد الله، 2020).

نتائج السؤال الثالث: الذي ينص على:

هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين حسب جنس الطالب وصفه؟

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية، حسب جنس الطالب وصفه، والجدول رقم (16) يوضح هذه النتائج.

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية حسب جنس الطالب وصفه

الجنس	الصف الدراسي	السلوك الأكاديمي		تنظيم إدارة الوقت		التحصيل		المهارات المعرفية		الدرجة الكلية	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
ذكور	أول ثانوي	4.20	0.66	4.04	0.74	4.36	0.65	3.99	0.72	4.14	0.62
	ثاني ثانوي	4.01	0.66	3.70	0.70	4.17	0.77	3.73	0.78	3.89	0.61
	ثالث ثانوي	4.35	0.56	4.03	0.68	4.49	0.54	4.14	0.60	4.24	0.53
	الكلي	4.19	0.64	3.94	0.72	4.34	0.67	3.96	0.72	4.10	0.60
الإناث	أول ثانوي	4.31	0.56	4.04	0.68	4.58	0.47	4.10	0.56	4.24	0.47
	ثاني ثانوي	4.18	0.53	3.88	0.67	4.33	0.54	3.97	0.56	4.07	0.51
	ثالث ثانوي	4.10	0.66	3.90	0.93	4.46	0.42	4.24	0.58	4.15	0.57

	الكلي	4.22	0.58	3.96	0.75	4.47	0.49	4.10	0.57	4.17	0.51
الكلي	أول ثانوي	4.25	0.62	4.04	0.71	4.45	0.59	4.04	0.66	4.18	0.56
	ثاني ثانوي	4.09	0.61	3.78	0.69	4.24	0.68	3.84	0.70	3.97	0.58
	ثالث ثانوي	4.26	0.60	3.98	0.78	4.48	0.50	4.18	0.59	4.21	0.54
	الكلي	4.20	0.61	3.95	0.73	4.40	0.60	4.02	0.66	4.13	0.57

يتبيّن من نتائج جدول (16) أنّ المتوسط الحسابي ككل بلغ (4.13)، ويتبين وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءة الذاتية حسب الجنس والصف الدراسي، حيث كانت المتوسطات الحسابية لدرجات الإناث على مقياس الكفاءة الذاتية أعلى من متوسطات الذكور، وأنّ المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف الأول ثانوي وطلبة الصف الثالث ثانوي أعلى منها لدى طلبة الصف الثاني ثانوي؛ ولاختبار دلالة هذه الفروق إحصائيًا جرى استخدام تحليل التباين الثنائي (Follow up ANOVAs) على الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول (17). وجرى استخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (Two-way MANOVA) باستخدام اختبار ويلكس لامبدا (Wilks Lambda) على أبعاد المقياس، كما هو موضح في الجدول (18).

جدول (17): نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لاختبار الدلالة الإحصائية لدرجات الطلبة على الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية وفقًا لمتغيري تصنيف الطالب والجنس

المتغير	مجموع المربعات	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الجنس	.371	1	.371	1.190	.276
الصف الدراسي	3.107	2	1.553	4.988	.007
الجنس * الصف الدراسي	.934	2	.467	1.500	.225

يتبين من نتائج جدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس وللتفاعل بين الجنس والصف الدراسي، في حين يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الصف الدراسي، ولتحديد مصادر هذه الفروق جرى استخدام اختبار شافييه للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (19):

جدول (18): مصادر الفروق في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير الصف الدراسي

المتوسطات الحسابية	الصف الدراسي	ثاني ثانوي	ثالث ثانوي
4.18	أول ثانوي	*	
3.97	ثاني ثانوي		*

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

	ثالث ثانوي	4.21

يتبين من نتائج جدول (18) أنّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الصف الدراسي كانت بين طلبة الصف الثالث ثانوي والأول ثانوي من جهة والطلبة الصف الثاني ثانوي من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح الصف الثالث ثانوي والأول ثانوي.

جدول (19): نتائج تحليل التباين المتعدد لاختبار الدلالة الإحصائية لدرجات الطلبة على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية حسب الجنس والصف الدراسي

المصدر	البُعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة ويلكس لامبدا (0.974) دالة عند (0.057)	السلوك الأكاديمي	.011	1	.011	.030	.864
	تنظيم إدارة الوقت	.021	1	.021	.040	.843
	التحصيل	1.144	1	1.144	3.264	.072
	المهارات المعرفية	1.843	1	1.843	4.385	.037
الصف الدراسي قيمة ويلكس لامبدا (0.939) دالة عند (0.006)	السلوك الأكاديمي	1.595	2	.798	2.156	.117
	تنظيم إدارة الوقت	3.937	2	1.968	3.729	.025
	التحصيل	3.564	2	1.782	5.084	.007
	المهارات المعرفية	5.511	2	2.755	6.557	.002
الجنس * الصف الدراسي قيمة ويلكس لامبدا (0.963) دالة عند (0.117)	السلوك الأكاديمي	2.416	2	1.208	2.266	.099
	تنظيم إدارة الوقت	1.146	2	.573	1.086	.339
	التحصيل	.950	2	.475	1.355	.259
	المهارات المعرفية	.290	2	.145	.346	.708

يتبين من نتائج جدول (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل بين الجنس والصف الدراسي، حيث بلغت قيمة ويلكس لامبدا (0.963)، وكانت غير دالة إحصائيًا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الكفاءة الذاتية (السلوك الأكاديمي، تنظيم إدارة الوقت، المهارات المعرفية) تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة ويلكس لامبدا (0.974)، وكانت غير دالة إحصائيًا.

ويتبين من نتائج جدول (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد المهارات المعرفية من أبعاد الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين تعزى للجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير الصف الدراسي باستثناء بُعد السلوك الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ويلكس لامبدا (0.939)، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.006)، ولتحديد مصادر هذه الفروق جرى استخدام اختبار شافييه للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (20).

جدول (20): مصادر الفروق في أبعاد الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير الصف الدراسي

الأبعاد	المتوسطات الحسابية	الصف الدراسي	أول ثانوي	ثاني ثانوي	ثالث ثانوي
تنظيم إدارة الوقت	4.04	أول ثانوي			
	3.78	ثاني ثانوي	*	*	
	3.98	ثالث ثانوي			
التحصيل	4.45	أول ثانوي			
	4.24	ثاني ثانوي	*	*	
	4.48	ثالث ثانوي			
المهارات المعرفية	4.04	أول ثانوي			
	3.84	ثاني ثانوي	*	*	
	4.18	ثالث ثانوي			

يتبين من نتائج جدول (20) أنَّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أبعاد الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الصف الدراسي كانت بين طلبة الصف الثالث ثانوي والأول ثانوي من جهة والطلبة الصف الثاني ثانوي من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح الصف الثالث ثانوي والأول ثانوي.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس وللتفاعل بين الجنس والصف الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الصف الدراسي، وكانت الفروق بين طلبة الصف الثالث ثانوي والأول ثانوي من جهة والطلبة الصف الثاني ثانوي من جهة أخرى، لصالح الصف طلبة الصف الثالث ثانوي والأول ثانوي، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد المهارات المعرفية من أبعاد الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين تعزى للجنس لصالح الإناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة من أنَّ الإناث أكثر اهتماماً بالجوانب المعرفية مقارنةً بالذكور، والذي ينعكس بنحو واضح على التحصيل الدراسي للإناث في المرحلة الثانوية، فغالبية المتفوقين في هذه المرحلة من الإناث.

أما ارتفاع مستويات الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين في الصف الثالث ثانوي فيمكن تفسيره من أنَّ هذه الفئة أكثر نضجاً من أقرانهم في الصفوف السابقة، كما أنَّ هذه المرحلة تعدُّ خاتمة المراحل المدرسية، وهي مرحلة مصيرية في حياة الطالب كما أشرنا سابقاً، ومما ينتجه الطالب أكاديمياً بها يتحدد مستقبله التعليمي والمهني، حيث إن كل هذه الجوانب تنعكس إيجابياً على ارتفاع مستويات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين.

وقد اتفقت العديد من الدراسات في نتائجها مع نتائج الدرسة الحالية منها دراسة رضوان (2010) التي أظهرت نتائجها أنَّ الطلاب كانو أقل تقديراً لكفاءتهم الذاتية من الطالبات، ودراسة دبي (2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، كذلك دراسة علوان والمحاسنة (2011) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية تعزى للمستوى الدراسي، إضافةً إلى دراسة الجهورية والظفري (2017) التي أشارت نتائجها إلى

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى العينة تعزى إلى متغيّر الجنس لصالح الإناث.

في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية جزئيًا مع نتائج دراسة أبو زايد ومحمد (2014) التي أظهرت عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا في الكفاءة الذاتية المُدركة لدى طلبة جامعة القدس تعزى للجنس والمستوى الدراسي.

توصيات البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، يقدم البحث التوصيات الآتية:

1- زيادة الاهتمام بتوعية الطلبة الموهوبين في السعودية بالانغماس المدرسي وتأثيراته الإيجابية على الكفاءة الذاتية.

2- إعداد البرامج التدريبية للطلبة الموهوبين في المدارس السعودية التي تركز على تنمية بالانغماس المدرسي لديهم، لما تبين من تأثيره الإيجابي على الكفاءة الذاتية.

4- عقد الدورات التدريبية لمعلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين التي تركز على كيفية توظيف الأنشطة المدرسية التي تسهم في تنمية الانغماس المدرسي والكفاءة الذاتية لديهم.

5- تضمين المناهج الدراسية أنشطة تركز الانغماس المدرسي والكفاءة الذاتية.

البحوث المقترحة

يقدم البحث الحالي مقترحات للباحثين الآخرين، يمكن أن تتناوَل مستقبلًا:

1-إجراء دراسات تتناول فاعلية برنامج تدريبي في رفع مستويات الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية.

2-إجراء دراسات تتناول فاعلية برنامج تدريبي في رفع مستويات الانغماس المدرسي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية.

3-إجراء مزيدٍ من الدراسات التي تتناول أثر متغيرات أخرى على الكفاءة الذاتية، كالذكاء العاطفي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو زايد، مرام وشاهين، محمد أحمد حسن (2014)، الكفاءة الذاتية المدركة ومهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس واختلافهما بحسب بعض المتغيرات، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، *34*(2) (35-51).

أبو علام، رجاء محمود (2004)، *التعلم أسسه وتطبيقاته*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الجهورية، فاطمة بنت سعيد والظفري، سعيد بن سليمان (2018)، علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من (7 - 12) في سلطنة عمان، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *12*(1) (163 -178).

دبي، نصيرة (2017)، *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

ذياب، رهام سمير علي (2014)، *الانغماس الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

الربابعة، جعفر كامل وخضير، غسان محمد والخطيب، بلال عادل (2009)، العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والكفاءة الذاتية العلمية لدى الطلبة الموهوبين من الصف التاسع في المراكز الريادية في الأردن، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، *33*(4)، (633-672).

رضوان، سامر (2010)، أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق، *دراسات نفسية* – الجزائر، 3، (9-33).

الزعبي، رفعة رافع وظاظا، حيدر (2016)، الأهداف التحصيلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي، *دراسات: العلوم التربوية*، *43*(2)،(1009 -1030) .

الزيات، فتحي مصطفى (2001)، *علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات، القاهرة*: دار النشر للجامعات.

سيلفيا، ريم (2003)، *رعاية الموهوبين وإرشادات للآباء والمعلمين* (ترجمة عادل محمد)، القاهرة: دار الرشاد.

الشبول، إسراء أحمد ناصر (2016)، *ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

طربية، مرام شهاب علي (2016)، *القدرة التنبؤية للكفاءة الأكاديمية المدركة والخوف من الفشل بالانغماس المدرسي لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.

عبد الحميد، جابر (2015)، *مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية*، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبد الله، مصطفى أحمد (2020)، *إستراتيجية نهضة التعليم: من التخطيط إلى التقييم*، مركز الخبرات المهنية للإدارة.

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

العرسان، سامر رافع ماجد (2017)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *18*(1) (593-620).

علوان، أحمد فلاح والمحاسنة، رندة علي شاكر (2011)، الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام إستراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *7*(4) (399 –418).

الكاملي، وفاء طه أحمد محمد وعبد الباقي، سلوى محمد والليثي، أحمد حسن محمد (2016)، التفكير الإيجابي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، *دراسات تربوية واجتماعية*، *جامعة حلوان*، *22*(3)، (89-120).

المبروك، فرج (2016)، *طرائق التدريس العام* (ط2)، القاهرة: دار حميثرا للنشر والترجمة.

محاسنة، أحمد والعلوان، أحمد والعظامات، عمر (2019)، الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *15*(2) (149 –166).

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (2017)، *تعريف الموهبة*، متاح عبر الرابط: https://services.mawhiba.org/MAWHIBA/pages/SubjectDetails.aspx?SuId=198

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Afable, T. M. M., Lamberto, J. C. D., Ng, T. A. N. P., & Umandap, A. N. S. (2022). *SHS Students' Engagement in Online Synchronous Collaborative Learning Activities: Correlations with Self-efficacy, Peer's Social Support, Well-being and Academic Performance*, *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, *3* (6):1128-1138.

Ahadi, E., Entesar Foumani, G., & Kiani, G. (2022). The Effectiveness of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies on Self-Efficacy and Academic Engagement of Female Students with Learned helplessness. *Women and Family Studies*, *14*(54), 33-50.

Albanes, J. (2012). *Student school engagement as a potential predictor of high school completion* (Doctoral dissertation). USA: University of Denver.

Asdolahzadeh, P., Sadeghi, J., & Abbasi Esfajir, A. (2021). Modeling the Structural Equations of Mode Metacognition with a Tendency to Cyberspace Mediated by Self-efficacy in Gifted Students. *Iranian journal of educational sociology*, *4*(2), 14-23. Baber, C. R., Faulkner, P. E., & Lyles, D. (2019). Relationships Between Cognitive Engagement and Self-Efficacy for High School Students Who Participate in Service-Learning. *Journal of Research Initiatives*, *5*(1), 1-17.

Aslam, S., & Ali, M. S. (2017). Effect of self-efficacy on Students achievement in science: a case of secondary school students in Pakistan. *European Journal of Education Studies*, *3*(11), 220-234.

Baber, C. R., Faulkner, P. E., & Lyles, D. (2019). Relationships between Cognitive Engagement and Self-Efficacy for High School Students Who Participate in Service-Learning. *Journal of Research Initiatives*, *5*(1), 1-17.

Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology,* 52, 1-26.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology, 4*(3), 359-373.

Bojin, C. H. E. N. G., Peng, C. H. E. N., & Yusheng, C. H. E. N. (2022). Sports Academy Technical Subject Special Students' Academic Achievement Motivation and Technical Learning Engagement: Mediating Effect of Self-efficacy. *Journal of Southwest China Normal University (Natural Science Edition)*, *47*(4), 96-106.

Coates, H. (2007). A Model of Online and General Campus- Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 32* (2), 121–141.

Connell, J. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61–97): University of Chicago Press.

Dale, C., & Lane, A. M. (2007). A Wolf in Sheep's Clothing? An analysis of student engagement with virtual learning environments.

Datu, J. A. D., Yuen, M., Fung, E., Zhang, J., Chan, S., & Wu, F. (2022). The Satisfied Lives of Gifted and Gritty Adolescents: Linking Grit to Career Self-Efficacy and Life Satisfaction. *The Journal of Early Adolescence*, 02724316221096082.

Deng, W., Lei, W., Guo, X., Li, X., Ge, W., & Hu, W. (2022a). Effects of regulatory focus on online learning engagement of high school students: The mediating role of self-efficacy and academic emotions. Journal of Computer Assisted Learning, 38(3), 707-718.

Deng, X., Zeng, H., Liang, M., & Qiu, J. (2022b). Relations between different career-development profiles, academic self-efficacy and academic motivation in adolescents. *Educational Psychology*, *42*(2), 259-274.

Diseth, Å., & Samdal, O. (2015). Classroom achievement goal structure, school engagement, and substance use among 10th grade students in Norway. *International Journal of School & Educational Psychology*, *3*(4), 267-277.

Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, *20*(3), 553-561.

Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and instruction, 75*, 101485.

Eyni, S., Hosseini, S. A., & Ebadi, M. (2022). Comparison of psychological distress, mindfulness and academic self-efficacy in gifted and normal students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, *10*(11), 1-14.

Fallahiyeh, S., Fatehizade, M., Abedi, A., & Dayarian, M. M. (2021). The effectiveness of motivational intervention based on dweck's mind set program on social self-efficacy in gifted students. *Journal of psychologicalscience*, 20(106), 1913-1929.

Finn, J. D. (1993). School Engagement & Students at Risk. National Center for Education Statistics: *ED505962*.

Finn, J., and Voelkl, K. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education, 62*, 249-268.

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, *95*(1), 148.

Garraffa, M., Obregon, M., O'Rourke, B., & Sorace, A. (2020). Language and cognition in Gaelic-English young adult bilingual speakers: a positive effect of school engagement program on attentional and grammatical skills. *Frontiers in Psychology*, *11*, 2758

Gottschalg, O., & Zollo, M. (2007). Interest alignment and competitive advantage. *Academy of management review*, *32*(2), 418-437.

Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology, 39*(6), 729-748.

Heidari, E., Mehrvarz, M., Marzooghi, R., & Stoyanov, S. (2021). The role of digital informal learning in the relationship between students' digital competence and academic engagement during the COVID-19 pandemic. *Journal of Computer Assisted Learning*, *37*(4), 1154-1166.

Jourabi Asrejadid, M., Shahriari Ahmadi, M., Salehi, M., & Estaki, M. (2022). Self-Regulatory Model of Learning based on Intelligence Beliefs and Classroom Atmosphere Perception Mediated by Self-Efficacy in Gifted Students. *Journal of Excellence in counseling and psychotherapy*, *10*(40), 55-70.

Kahraman, O. C., & Alrawadieh, D. D. (2021). The impact of perceived education quality on tourism and hospitality students' career choice: The mediating effects of academic self-efficacy. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, *29*, 100333.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, *74*(7), 262-273.

Lei, W., Wang, X., Dai, D. Y., Guo, X., Xiang, S., & Hu, W. (2022). Academic self-efficacy and academic performance among high school students: A moderated mediation model of academic buoyancy and social support. *Psychology in the Schools*, *59*(5), 885-899.

Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(3), 249-262.

Libby, H. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Wiley Online Library, 74*(7), 274-283.

Maker, C. J., & Pease, R. (2021). Building on and extending the characteristics of gifted learners: Implementing the Real Engagement in Active Prrblem Solving (REAPS) teaching model. *Australasian Journal of Gifted Education*, *30*(2), 5-25.

Makkonen, T., Tirri, K., & Lavonen, J. (2021). Engagement in Learning Physics Through Project-Based Learning: A Case Study of Gifted Finnish Upper-Secondary-Level Students. *Journal of advanced academics*, *32*(4), 501-532. Martin, D. P., & Rimm-Kaufman, S. E. (2015). Do student self-efficacy and teacher-student interaction quality contribu to emotional and social engagement in fifth grade math?. *Journal of school psychology*, *53*(5), 359-373.

Martin, D. P., & Rimm-Kaufman, S. E. (2015). Do student self-efficacy and teacher-student interaction quality contribute to emotional and social engagement in fifth grade math? *Journal of School Psychology*, *53*(5), 359-373.

Mih, V., Mih, C., & Dragoş, V. (2015). Achievement goals and behavioral and emotional engagement as precursors of academic adjusting. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *209*, 329-336.

Morse, A. B., Christenson, S. L., & Lehr, C. A. (2004). School completion and student engagement: Information and strategies for parents. *Helping children at home and at school II: Handouts for families and educators*, S2-69.

O'Farrell, S. L., & Morrison, G. M. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *The California School Psychologist*, *8*(1), 53-72.

Özyeter, N. T., & Kutlu, Ö. (2022). Adaptation of the Children's Perceived Academic Self-Efficacy Scale: Validity and Reliability Study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *9*(2), 430-450.

Pajaras, F. (2002). **G***ender and Perceived self-efficacy in self-regulated learning*. Theory into Practice, 41(2), 116-125.

Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. Journal of Educational Psychology, 106(2), 527–540. https://doi.org/10.1037/a0034934

Rivers, D. J. (2021). The role of personality traits and online academic self-efficacy in acceptance, actual use and achievement in Moodle. *Education and Information Technologies*, *26*(4), 4353-4378.

Sanchez, R., & Sarmiento, P. J. (2020). Learning together hand-in-hand: An assessment of students' engagement program in a schools division. *International Journal of Research Studies in Education*, *9*(1), 85-97.

Scotta, A. V., Cortez, M. V., & Miranda, A. R. (2022). Insomnia is associated with worry, cognitive avoidance and low academic engagement in Argentinian university students during the COVID-19 social isolation. *Psychology, health & medicine*, *27*(1), 199-214.

Sharma, H., & Nasa, G. (2014). Academic Self-Efficacy: A Reliable Predictor of educational performances. *British Journal of Education, 3*(2), 57-64.

Shin, M., & Bolkan, S. (2021). Intellectually stimulating students' intrinsic motivation: the mediating influence of student engagement, self-efficacy, and student academic support. *Communication Education*, *70*(2), 146-164.

Spicer, C. (2009). The self-efficacy of gifted students: an investigation into the written English self-efficacy of verbal and non-verbally gifted adolescents. Lambert Academic Publishing.

Taylor, L., and Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education, 14*(1), 1-33.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.

https://doi.org/10.20428/ijtd.v14i2.2395