سمات المتعلم المستقل وعلاقته بسمة الكمالية لدى الطلبة الموهوبين في منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية

إعداد

أ/ سعد صالح محمد القرني

محاضر في كلية التربية – جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية تخصص (تربية خاصة)

سمات المتعلم المستقل وعلاقته بسمة الكمالية لدى الطلبة الموهوبين في منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية

أ/ سعد صالح محمد القرني[1]

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى سمات المتعلم المستقل والكمالية لدى الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية، والكشف عن العلاقة الإحصائية بين سمات المتعلم المستقل والكمالية للطلاب الموهوبين. وتكوّنت عينة الدراسة من (١١٠) طالباً موهوباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وأتّبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم تطوير مقياس لسمات المتعلم المستقل الذي تكوّن من (١٥) فقرة، كما تمّ تطوير مقياس للكمالية تكوّن من (١٥) فقرة وقد تم التأكد من خصائصه السيكومترية من الصدق والثبات. وأسفرت النتائج عن وجود درجة عالية من سمات المتعلم المستقل بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤.١٧) ودرجة متوسطة في سمة الكمالية (٢.٧٩)، كما تبين وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين درجات سمات المتعلم والكمالية للموهوبين، وأوصت الدراسة بالعمل على المحافظة على سمات المتعلم المستقل لدى الطلاب الموهوبين وتنميتها من خلال بناء برامج إثرائية وتعزيز إيجابيات سمة الكمالية وإرشاد الموهوبين للتخلص من المظاهر السلبية للكمالية.

الكلمات المفتاحية: سمات المتعلم المستقل، سمة الكمالية، الموهوبين، منطقة الباحة.

• **أ/ سعد صالح محمد القرني:** محاضر في كلية التربية – جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية تخصص (تربية خاصة).

Attributes of the independent learner and its relationship to the perfectionism characteristic of gifted students in Al-Baha region, Saudi Arabia

by:Saad Saleh Muhammad Al-Qarni

Abstract

The study aimed to identify the level of the characteristics of the independent learner and the perfection of gifted students in the Al-Baha educational region, and to reveal the statistical relationship between the independent and learner attributes of gifted students. The sample of the study consisted of (110) gifted students, who were chosen in a simple random manner. The study followed the descriptive, relational approach, where a scale was developed for the characteristics of an independent learner that consisted of (15) items, and a scale for completeness consisting of (15) items was developed and its psychometric properties of Validity and Reliability were confirmed. The results resulted in a high degree of independent learner characteristics. The arithmetic average value (4.17) and an intermediate degree in the perfectionistic attribute (2.79). A statistically significant correlation relationship was found at the level of significance (0.01) between the degrees of the learner and perfectionist attributes of the gifted was (0. 86). The study recommended working on Preserving and developing the characteristics of the independent learner among gifted students through building enrichment programs, enhancing the positives of perfectionism, and guiding the gifted to get rid of the negative aspects of perfectionism.

Key words: attributes of the independent learner, the feature of perfectionism, the gifted, the area of Al-Baha.

المقدمة:

أسهم اهتمام العديد من الدول المتقدمة المهتمة برعاية وتربية الموهوبين إلى نهوضها وتطورها بشكل ملحوظ في شتى نواحي الحياة، إذ تزايد الاهتمام بهذه الفئة منذ بداية القرن العشرين، وقد تطور مفهوم الموهبة عبر مراحل منذ تلك الفترة وحتى وقتنا الحاضر.

وهناك العديد من الأسباب التي اسهمت في النهوض بميدان تربية الموهوبين، ومن ضمنها تقدم حركة القياس العقلي، وبعض الجهود الفردية التي بذلت في سبيل رعاية هذه الفئة، مما حدا بالمتخصصين إلى تصميم وبناء البرامج التربوية لرعايتهم، حيث تعتبر فئة الموهوبين والمتفوقين الفئة المقبولة ضمن فئات التربية الخاصة، إذا أتيحت لهم الفرص التعليمية المناسبة، واستثمرت قدراتهم واستعداداتهم المختلفة إلى أقصى درجة ممكنة (جروان، ٢٠١٣، ١٥).

وتُعد برامج تنمية التعلم الذاتي المستقل في مجال رعاية الموهوبين من الركائز الأساسية التي تقوم عليها البرامج لصناعة رجالات المستقبل، حيث يذكر محمد (٢٠٠٢، ٧٠) أن الاهتمام بالتعليم أصبح ضرورة لبقاء الشعوب التي تسعى لتحقيق الاستقلال الذاتي، حيث إن البقاء للشعوب التي تنتج المعرفة العلمية معتمدة على امكاناتها الذاتية وعيونها على تعليم وتعلم غيرهم، يتعلمون من نظمهم المتقدمة ليطوروا نظام التعليم ليستجيب لمتطلبات عصر المعلوماتية الفائقة التدفق والتقدم التقني، وبالتالي التحوّل نحو بيئة التعلم المستقل.

وظهرت فكرة التعلم المستقل منذ ظهور أنماط التعلم وقد تطورّ هذا النمط المستقل حتى أصبح يسمى التعلم الموجّه ذاتياً، وقد أصطلح عليه اسم التعلم المنظم ذاتياً وجميع هذه المصطلحات تشترك فيما بينها بالتعلم المستقل، حيث أشار كلاً من جيلبنجا وعفيفي (٢٠١١، ١٦) إلى أن التعلّم المنظم ذاتياً عبارة عن مجموعة من استراتيجيات التعلم التي تساعد المتعلم على تسريع وتنشيط مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، معتمدة على نطاق القوة الفطرية لديهم، حيث يتم تعريض الطلبة لمشكلة من البيئة المحيطة بهم في صورة مشروع، وعليهم إيجاد حلول لها باستخدام قدراتهم وإمكانيتهم الطبيعية، إن هذا الأسلوب يساعد الطلبة على التعلم، ومعالجة بيئتهم من خلال تطبيق أشكال التعلم الفردية لديهم والتفاعل معه. وتساعد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لحدوث مثل هذا التفاعل.

وتتشابه سمات المتعلم المستقل فيما بينها من حيث طريقة التعليم والتعلّم الذاتية التي تكون موجّه ذاتياً وفي هذا المجال عرّف أشار سحلول (٢٠١٥، ٢٣٨)

أنّ التعلم الذاتي المستقل اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة، وذلك لإدراك الباحثين لأهمية كون الطلبة مستقلون فى تعلمهم، ولديهم الثقة بأنفسهم، خاصة فى عالمنا سريع التغير، مما يساعدهم على مواجهة تعقيدات الحياة، واكتساب المهارات اللازمة لسوق العمل، والاستعداد للتعلم مدى الحياة، ويتميز المتعلمون المستقلون بأن لديهم الإرادة والقدرة معا على تخطيط، وأداء، وتقييم تعلمهم الخاص بمساعدة أو بدون مساعدة الخبير (Merriam, Caffarella, Baumgartner., 2007. 117) كما أنهم يظهرون مستوى عالي من الاستقلال المعنوي، والوجداني، والعقلي، ويجب أن يكون لديهم استعدادا، ورغبة للتعلم لكى يكتسبوا الاستقلالية والتمكين (Murray, 2010, 8) ولكون الطلبة الموهوبين يتميزون بقدراتهم العالية ودافعيتهم وحماسهم للتعلم وحبهم للاكتشاف وبقدرتهم على حل المشكلات بطرق غير مألوفة فيها حداثة وابتكار، فإنهم يظهرون إبداعاً أو تفكيراً منتجاً مقارنة بأقرانهم، وهذا ما أشار اليه جروان (٢٠١٣، ١١٠) وهذا لا يتأتى إلا من خلال معرفة سمات المتعلم المستقل ودراسة العوامل التي تحد أو تؤثر فيه مثل سمة الكمالية التي اتفقت الأدبيات على أنها من أبرز الخصائص التي يتميز بها الموهوبون، حيث اعتبرها القمش (٢٠١٢، ٥) إطاراً مرجعياً لتعرف الموهوبين وهي صفة مثالية يرى الموهوبون أنفسهم أنهم الأفضل على الإطلاق ويسعون دائماً إلى تحقيق مستويات إنجاز وإتقان عالية، كما أشار القريطي (٢٠٠٥، ١٣٦-١٣٩) إلى أنه يميل الموهوبون لأن يكونوا مثاليين في مجال أو أكثر من مجالات الحياة، ويمكن أن يكون ذلك صفة إيجابية تساعدهم للوصول إلى أداء عالي ومميز ومتقن وفي هذه الحالة يطلق عليها "الكمالية السوية"، وفي المقابل يمكن أن تؤثر الكمالية على الفرد الموهوب، مما يعيق عملية نمو قدرته ومهارته، إذ أن الشخص الكمالي لا يتيح خيار الخطأ في عمله، مما يفقده فرصة التعلم من الأخطاء، وهذا يؤدي إلى تدني تقدير لذاته وتدني المستويات المعرفية والعاطفية لديه وفي هذه الحالة يطلق عليها "الكمالية العصابية"، وبالرغم من هذه النتائج التي تناولها الباحثين في ادبياتهم إلا أنه لم يُبحث علاقة سمات التعلم المستقل مع متغير سمة الكمالية – في حدود علم الباحث– مما يمكن أن تساعد الدراسة الحالية في تسليط الضوء على العلاقة بين المتغيرين وهذا ما تهدف اليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

يحتاج الموهوبون إلى طرق غير تقليدية في رعايتهم وتعليمهم بل يجب التنويع في تدريس الطلاب بصفة عامة والموهوبين على وجه الخصوص حسب تمايزهم وسماتهم المستقلة أو المعتمدة.

وبالمملكة العربية السعودية أولت الموهوبين اهتماماً خاصاً بعد إنشاء خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبد العزيز آل سعود (رحمه الله) لمؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع عام ١٩٩٨م ويحتاج ذلك الى الكشف عن سمات تعلّمهم المفضلة؛ لتعزيزها حيث اكدت العديد من الدراسات على أهمية الكشف عن سمات المتعلمين، لما لها من أثر في تعزيز عملية التعلم، واختيار استراتيجيات تعلم مناسبة، كدراسة هيلات والزغبي وشديفات (٢٠١٠) ودراسة الغامدي (٢٠١٥) ودراسة الغامدي (٢٠١٢) حيث أكدت على ضرورة التركيز على أنماط التعلم التي تدعم التعلم الذاتي المستقل، وبالرغم من كثرة الدراسات التي تناولت أنماط التعلم للموهوبين، إلا أن هناك قلة في الدراسات – على حد علم الباحث – التي تناولت سمات المتعلم المستقل، وعلاقته بالكمالية بالرغم من تطوّر إستراتيجيات التدريس الحديثة والتركيز على التدريس المتمايز، والتعلم الذاتي، وذكر القريطي(٢٠٠٥، ٤٤) جروان(٢٠١٣، ١٠٨) إلى أن من أبرز سمات الطلاب الموهوبين التعلم المستقل، ولكن ما درجة علاقتها بالكمالية والتي اعتبرها كلٌ من (القريطي،٢٠٠٥، ١٣٧؛ محمد، ٢٠٠٥، ١٧٣؛ عبيد،٢٠١١، ٤٥) سمة ملازمة ومميزة لبعض الموهوبين، واعتبروها مشكلة من مشكلات الموهوبين قد تعيق أداءهم إذا لم يوجهوا التوجيه العلمي والتربوي الصحيح. وعلى ضوء ما سبق حاولت هذه الدراسة الكشف عن درجة توافر سمة المتعلم المستقل والكمالية والعلاقة بينهما لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة توافر سمات المتعلم المستقل لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة؟

٢- ما درجة سمة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة؟

٣- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين سمات التعلم المستقل والكمالية لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة الباحة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يمكن إيجازها فيما يلي:

١. تعرف درجة سمات المتعلم المستقل المتوفرة لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة.
٢. تعرف درجة سمة الكمالية لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة.
٣. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين سمات التعلم المستقل وسمة الكمالية لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة.

أهمية الدراسة:

يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في جانبين:

١) **الأهمية النظرية: حيث** تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله من خلال الكشف عن سمات المتعلم المستقل وعلاقته بسمة الكمالية، وبالتالي المساهمة التراكمية بالمعرفة المتخصصة بالمجال، خاصّة وأن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت سمات المتعلم المستقل – على حد علم الباحث– مما قد تساهم في فتح المجال أمام الباحثين في إجراء دراسات وبحوث مستقبلية تتناول الموضوع من جوانب ومجالات أخرى، والوقوف على مشكلة سمة الكمالية

٢) **الأهمية التطبيقية:** يمكن أن تستفيد الجهات التالية من نتائج هذه الدراسة:

أ. **المربين والمهتمين ببرامج الموهوبين** من تصميم برامج إثرائية مع مراعاة سمات المتعلم المستقل والكمالية التي تناسب الموهوبين والتي قد تكشف عنها الدراسة؛ لتصميم برامج إثرائية على ضوء أنماط التعلم الذاتي المستقل وسماته.

ب. **المعلم:** من حيث توجيهه معرفياً ومهارياً للإلمام بطبيعة السمات لطلابه وقدراتهم وأنماط تعلمهم المفضلة وبالتالي تنفيذ البرامج التعليمية المناسبة لهم ومراعاتها في التدريس.

ج. **الطـلاب الموهـوبين:** حيـث إن الكشـف عـن السـمات المميـزة للطـلاب الموهـوبين بـالتعلم المسـتقل يسـاعد فـي تـوزيعهم علـى التخصصـات الأكاديمية المناسبة للتعلم الذاتي في ضوء هذه الأساليب.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على سمات التعلم المستقل وسمة الكمالية.
- **الحدود البشرية والمكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من الطلبة الموهوبين بمدارس المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة ممن تتراوح متوسط أعمارهم ما بين (١٥–١٨) عاما.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. **الموهبة:** تعرف ميرلاند الموهوبين بأنهم هم الطلاب الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء مميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الإبداعي، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج المدرسة العادية (قطناني والمعادات، ٢٠٠٩). ويُعرَّف الطلبة الموهوبين في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية "بأنهم الطلبة الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدّرها المجتمع، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة. ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة، قد لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية.

٢. **سمات التعلم المستقل: هي** مجموعة من السمات المشتركة مرتبطة بالقدرة على دراسة المشكلة أو التعلم الموجه ذاتيا بناء على عمليات تحديد ذاتية للأهداف والاستراتيجيات التي تحققها بالإضافة إلى القدرة على التقويم الذاتي لجودة العمل والدراسة، وهو التعريف الذي تتبناه الباحث في هذه الدراسة (ميكر وشيفر،٢٠١٣ ، ٣٧).

٣. **سمة الكمالية:** "هي أن يضع الفرد معايير متطرفة غير معقولة، والسعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الإنجاز

والإنتاجية، والتفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء" (القمش، ٢٠١٢، ٥٠). وعرّفها الباحث إجرائياً: أن يناشد الفرد الكمال في جميع أعماله، ويسعى دائماً إلى وضع أهداف مستحيلة أو معايير عالية جداً في الأداء الشخصي، مقارنة بالآخرين، ويكافح دوماً للوصول إليها، وقد تنتج بسبب ضغوط الوالدين، أو الخوف من الوقوع في الأخطاء، أو الحاجة إلى نيل استحسان الآخرين، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس سمة الكمالية المستخدم بالدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

١. سمات المتعلم المستقل:

يُعرّف المتعلم المستقل بأنه الذي يملك الكفاية لأن يحدد أهداف تعلمه، ويختار وينظم المحتوي الذي يمكن من خلاله تحقيق الأهداف، ويختار استراتيجيات التعلم التي تناسب المحتوي وتساعد علي تحقيق الأهداف (شحروري، ٢٠٠٦، ٩). وعرّفت سليم (٢٠٠٩، ٢) استقلال المتعلم بأنه قدرات الفرد الخاصة وميوله التي تؤهله لتحمل مسئوليات تعلمه بكفاءة، بحيث تتيح له التحكم في الأساليب والاستراتيجيات التي تساعده على إنجاز المهام التعليمية، والتي تساعده أيضا في فهم طبيعة تعلمه والسيطرة عليها . وركّز ميكر وشيفر (٢٠١٣، ١٩) على السمات التي تميز تكييف بيئة التعلم للموهوبين بحيث يتم توجيهها نحو المتعلم مقابل التمركز حول المعلم من خلال ما يلي:

- **الاستقلالية مقابل الاعتمادية:** يجب أن توفر البيئات الخاصة بالطلاب الموهوبين شعوراً بالاستقلالية، والفكرة الاساس في هذا البعد البيئي هي درجة التسامح مع مبادرات الطلاب وتشجيعها وجعل الطلاب يحلون مشاكلهم واتخاذ القرارات بانفسهم.
- **الانفتاح مقابل الانغلاق:** يجب أن تكون البيئة المادية مفتوحة للسماح بدخول كل ما هو جديد من افراد ومواد وصناعة يدوية وتشجيع الافكار الجديدة والقيم المتنوعة والنقاشات الاستطلاعية والمخاطر العقلية والحرية بتغيير المسار لمواجهة أوضاع مستجدة.
- **القبول مقابل إصدار الاحكام:** من خلال محاولة فهم افكار الطلاب وتوقيت اصدار الحكم على قيمة هذه الافكار والتقويم بدل اصدار الاحكام .

- **التعقيد مقابل البساطة:** يشير مبدأ التعقيد مقابل البساطة الى توفير بيئة مادية ونفسية من مجموعة من المواد والادوات المعقدة والمراجع والكتب والعروض التي تثير ذكاءات متعددة وقواعد بيانات ومصادر الكترونية متنوعة.
- **المجموعات المختلفة مقابل المجموعات المتشابهة:** يجب أن تكون ترتيبات تنظيم المجموعات في البرامج والدروس المخصصة للطلاب الموهوبين متنوعة وانسيابية بدلاً من كونها متشابهة وجامدة. والتنوع في انواع الواجبات والخبرات التعليمية.

وتناول العديد من الباحثين خصائص المتعلم المستقل كما في ميكر وشيفر (٢٠١٣، ٣٨) والمساعيد (٢٠١٠، ١٦٩) كما يلي:

أ. **يمكن تحقيق التعلم المستقل** عن طريق فهم التنمية الفردية لذاتية الفرد الشخصية، فهي يجب أن تتضمن استقلاله بأدواره في المواقف الثقافية والاجتماعية.

ب. **استقلال المتعلم** يتطلب وضع المتعلم في مواقف تتيح له الفرصة على تحمل مسئولياته عن تعلمه، وتحكم المتعلم ليس هو الشرط الوحيد في تحقيق هذه الاستقلالية، بل يتطلب الأمر مهارات خاصة لمهارات الدراسة والمهارات الوراء معرفية.

ج. **الاستقلالية عمل منظم وموجه:** فلا تعني استقلالية الفرد المتعلم أن تتركه يعمل بدون تأكيدات لتنظيم تعلمه، بل لابد وأن ندفعه للاستفادة من الخبرات التي تساعده على النمو.

د. **الاستقلالية متدرجة:** يمكن وضع الاستقلالية على مدرج من الكمال والنقص بحسب ما يعطي للفرد من مسئوليات، وما يتوافر لديه من فهم حول طبيعة تعلمه.

هـ. **الاستقلالية متغيرة:** قد يعتمد الفرد المتعلم على نفسه في يوم ما اعتمادا كاملا، ولكنه قد يظهر في يوم آخر شيئا من الاعتماد على معلمه تجاه مهمة تعليمية أخرى.

وبالرغم من قلة الأدبيات التي تناولت سمات المتعلم المستقل، إلا أن الباحثين اسهبوا في عرض سمات المتعلم المنظم ذاتياً أو الموجه ذاتياً، وفيما يلي أبرز السمات:

- **الألفة والتعود:** معرفة كيفية استخدام الاستراتيجيات المعرفية المختلفة (التكرار، والتعميم، والتنظيم) على نحو يساعدهم في تركيز الانتباه، وتحويل، وتنظيم، وتعميم، وتخزين، واستعادة المعلومات من الذاكرة الإنسانية. (Montalvo & Torres, 2004, 4).
- معرفة كيفية التخطيط، والتحكم، والتوجيه الفعال لعملياتهم العقلية بما يسهم في تحقيق الأهداف الشخصية (المساعيد، ٢٠٠٩، ٢٢).
- التخطيط والتحكم في الوقت والجهد الواجب استثماره في أداء المهام المطلوبة، ومعرفة كيفية بناء وتنظيم بيئات التعلم الداعمة، من قبيل ما يلي: إيجاد الأماكن المناسبة للدراسة، وطلب الحصول على المساعدة من المعلمين، والأقران الآخرين عند مصادفة أية صعوبات أثناء التعلم(المساعيد، ٢٠١٠، ١٦٤).
- القدرة على توظيف مجموعة من استراتيجيات تحفيز الدافعية الذاتية والمثابرة على التعلم بهدف تجنب العوامل الداخلية والخارجية لتشتت الانتباه، والاحتفاظ بالقدرة على تركيز الانتباه، وتعبئة الجهود المبذولة والدافعية الذاتية أثناء أداء المهام الدراسية المختلفة في مواقف التعلم (المساعيد، ٢٠١٠، ١٦٨).

وبمجال الدراسات التي تناولت أنماط التعلم على الموهوبين وسمات المتعلم المستقل فقد أجرى الغامدي (٢٠١٥) دراسة هدفت تعرف درجة امتلاك الطلبة الموهوبين لأنماط التعلم والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية لأنماط التعلم وفقا لمتغير نوع الطلاب، وأسفرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لدرجات تقدير أمتلاك نمط التأملي (الذاتي) لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية كانت بدرجة كبيرة وجاءت بالرتبة الأولى، ثم النمط النظري بدرجة كبيرة ثم نمط النشط بدرجة متوسطة والنمط العملي بدرجة متوسطة.أما العاديين فقد كانت على الترتيب التالي: (نمط التأملي الذاتي/ النمط النظري/ نمط النشط/ النمط العملي) التي كانت بدرجة متوسطة، كما أجرت فاطمة التون وحكمت يازيك بتركيا دراسة (Altun & Yazici ,2010) هدفت إلى تحديد أنماط المتعلمين لدى الطلاب الموهوبين في تركيا، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين انماط المتعلمين العاديين والموهوبين وقد كان النمط الذاتي والنشط لصالح الموهوبين والمعتمد لصالح العاديين، وأجرى المقداد والجراح (٢٠١٣) دراسة هدفت الى المقارنة في مستوى التعلم المنظم ذاتياً

(المتعلم المستقل) بين الموهوبين التعرف إلى مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم المنظم ذاتياً بكافة مكوناته جاء بمستوى مرتفع للطلبة الموهوبين، كما أجرت سحر سليم (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تعرف أساليب التعلم الأكثر شيوعاً لدى الموهوبين وكشفت النتائج أن أسلوب التعلم الأكثر شيوعاً لدى فئة المتفوقين عقلياً هو (التوجه نحو المعنى)، وأسلوب التعلم الأكثر شيوعاً لدى فئة العاديين هو (التوجه نحو المعنى) . كما أجرت ليلى سليم (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تعرف تأثير التعلم المستقل على تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية وقد أظهرت النتائج أن تأثير التعلم المستقل على تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية كان عاليا بشكل إجمالي.

وأجرى عبد السميع (٢٠٠٩) دراسة هدفت بحث الفروق بين الجنسين لدى المتفوقين، وكذلك بين الفرق الدراسية (الثانية والثالثة والرابعة) من كليتي التربية والطب البشري، وأثر كل من المستوى الدراسي ونوعية الكلية والتفاعل بينهما في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاد فاعلية الذات، وتحديد العلاقة بينهما.وتبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في متوسطات درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأبعاد فاعلية الذات. ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الفرق الدراسية بشكل عام فى متوسطات درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

كما أجرى جرين وموس وأزفيدو وونترس(Greene, Moos, Azevedo, & Winters, 2008) دراسة هدفت استقصاء الفروق بين الطلبة الموهوبين وطلبة الصف العاديين فى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مع الوسائط الفائقة وتبين تفوق الطلبة الموهوبين على الطلبة العاديين فى استخدام استراتيجيات التلخيص، واختيار مصادر معلومات جديدة، وتنسيق مصادر المعلومات، وأجرى موزهقان (Mozhgan, 2008) دراسة هدفت المقارنة بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين فى التعلم المنظم ذاتياً، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين فى مكونى استراتيجيات التعلم والمعتقدات المعرفية من التعلم المنظم ذاتياً، ولصالح الطلبة الموهوبين، وأجرى تانج ونيبير (Tang & Neber, 2008) دراسة هدفت التعرف إلى الفروق فى الدافعية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصفين: العاشر الأساسى والثانى عشر من الموهوبين فى ثلاث دول (الولايات المتحدة الأمريكية، والصين، وألمانيا). أظهرت نتائج الدراسة

أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الأمريكيون أعلى من نظرائهم الصينيين والألمان.

وأجرى زمرمان(Zimmerman,2002) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين الطلبة الموهوبين في استخدام استراتيجيات التعلم المستقل(الموجه ذاتياً)، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق دالة احصائياً في استخدام التعلم الموجه ذاتياً بين الموهوبين لصالح الموهوبين الذين يستخدمونها بصورة تلقائية وأكثر فاعلية ويعمموها ويوظفونها بالمهام التعليمية الجديدة. وأجرى ريزمبرج وزيمرمان: (Risemberg & Zimmerman,1992) دراسة استهدفت بحث استخدام الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعلم المنظم . ذاتيًا وإدراكهم لفعاليتهم الذاتية. وأسفرت الدراسة عن أن الطلاب الموهوبين يستخدمون تلقائيًا وبشكل مستقل استراتيجيات التعلم المنظم . ذاتيًا بصورة أكثر تكرارًا مقارنة بالطلاب العاديين.

وفي دراسة" سيلرز وستيرنبرج (Cilliers & Sternberg,2001) "التي هدفت إلى تعرف الفروق في أنماط التفكير (منها النمط المستقل) باختلاف المدارس والكليات، الجنس، وإستقصاء أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة لموهوبين في المرحلة الثانوية والجامعية وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها :أن أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين هي أنماط التفكير (التنفيذي، التشريعي، الهرمي، الداخلي، المستقل) وأجرى (Pyryt, 1998) دراسة لمعرفة أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين ذكورًا وإناًثا في المرحلة الأساسية في المدارس الأمريكية، من الطلبة الموهوبين أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الموهوبين يميلون إلى أن يكونوا أكثر استقلالية في تعلمهم ويعتمدون على الحوافز الذاتية أكثر من الخارجية، كما يفضلون المشاركة في التعلم.

٢. سمة الكمالية:

ترتبط الكمالية أو المثالية بطبيعة الموهبة وتتطلب أداءً مثالياً بدرجة لا تترك له مجال للوقوع بأي خطأ حتى وإن كان بسيطاً، وقد يجد الموهوب أنه من الصعب عليه أن يحقق تلك التوقعات المنتظرة منه وقد يؤدي إلى شعوره بمزيد من الضغوط. وعرف جروان (٢٠١٣: ٣٦٧) سمة الكمالية على أنها: "نزعة أو ميل نحو الكمال في كل شيء ورفض ما دون ذلك، تتطور هذه النزعة بتأثير التنشئة

الأسرية والتربية المدرسية، وقد تنعكس سلباً على الصحة النفسية للفرد من حيث علاقاته بالآخرين ومستوى إنتاجيته وتقديره لذاته".

وللكمالية نوعين وهما: الكمالية السوية: "هم الذين يكافحون في حدود طاقاتهم وإمكانياتهم، ويسعون بشكل معقول لتحقيق أهداف واقعية، وهم يعرفون جوانب ضعفهم وحدود طاقاتهم، ويتقبلونها مثلما يفخرون بجوانب قوتهم، كما أنهم يتقبلون أخطاءهم ويتعلمون منها، ويشعرون بالرضا عن مستوى أدائهم دون أن يكون ذلك مرتهناً بكونه كاملاً أو الأفضل على الإطلاق" (القريطي، ٢٠٠٥، ١٣٧) والكمالية العصابية: "هم أولئك الذين يسعون سعياً محموماً– يغلب أن يكون قهرياً أو جبرياً– لتحقيق أهداف قد تكون مستحيلة أو غير منطقية، ويقيّمون أنفسهم ويزينون وجودهم ليس على أساس اجتهادهم قدر طاقاتهم– مثل الكماليون الأسوياء– وإنما على أساس أدائهم وإنجازهم عند أعلى مراتب المثالية أو الكمال، لذا فهم لا يتقبلون الخطأ، ويتجنبون المخاطرة، ويخافون الفشل ويتشددون في محاسبة ذواتهم ولوم أنفسهم (القريطي، ٢٠٠٥، ١٣٧).

وتعد الكمالية بصورتها السلبية (الكمالية العصابية) من أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبين، والتي قد تؤدي إلى الانجاز المتدني، المرتبط بتدني مفهوم الذات والتوقعات السلبية للمستقبل والتي تؤدي بذلك على الشعور بالقلق عند الموهوبين (القريطي، ٢٠٠٥). ومن أهم ما يميز الأفراد الكماليون ما يلي: يصرون على أن يبذلوا قصارى جهدهم تحت أي ظروف وبأي ثمن، والشعور بعدم الكفاءة على مقابلة معايير الشخصية، والانشغال بالشك في الذات ونقدها، وتعتبر الكمالية بالنسبة له القوة الدافعة الأساسية له، وتوقعات مرتفعة من الآخرين وربما تكون غير مناسبة. وتوقعات مرتفعة للغاية نحو نفسه (محمد، ٢٠٠٥). ويرى هامشيك أن الكماليين الأسوياء والذين يدركون قدراتهم لأنفسهم، ويضعون أهدافاً أكثر واقعية ومناسبة ويسهل عليهم تحقيقها، ويتقبلون نقاط ضعفهم وأخطاءهم، ويتفهمون أنها جزء من عملية التعلم، ويشعرون بالسعادة ويحققون مستويات مميزة من النجاح، أما الكماليون العصابيون الذين يطالبون بتحقيق توقعات عالية جداً، وبلوغ أهداف مستحيلة تفوق قدرتهم فإن ذلك يؤدي إلى تدني تقدير الذات والشعور المستمر بالفشل وربما العجز، والتي بدورها تقود إلى سلوكات سلبية كالمماطلة أو الميل إلى بذل القليل من الجهد في نهاية الوقت المطلوب فيه إنجاز المهمة المكلفين بها، مما يؤدي إلى تدني في التحصيل الدراسي وقلة الانجاز والأداء (القريطي، ٢٠٠٥)

وقد أشار كلٌّ من (القريطي، ٢٠٠٥؛ جروان، ٢٠١٣) عدداً من العوامل المؤثرة في تطور سمة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين منها: ضغوط الوالدين، وضغوط المعلمين والرفاق، وتتباين مستويات النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين، نظراً لتقدم العمر العقلي على العمر الزمني، وهذه الفجوة قد تسبب للموهوب العجز عن تحقيق تصوراته وأهدافه، وذلك لافتقاره للمهارات الاجتماعية والانفعالية اللازمة، مما يعرضه لمزيد من الضغوط، يبالغ الشخص الكمالي في توقعاته وتصرفاته، وتشدد في محاكمة ذاته ونقدها فهو مدفوع داخلياً وحريص على تحقيق مستويات عالية من الإنجا.

ويسهم الآباء والمعلمين في كثير من حالات نشوء النزعة الكمالية لدى الموهوبين، عن طريق حثهم باستمرار على تحقيق الأداء العالي والرفيع، وكذلك مطالبتهم وبشتى الطرق إلى الإتقان الكامل، وقد يكون الإنجاز المثالي الذي يطالبون به أبناءهم في سائر المجالات وليس في المجال الذي يبدعون فيه، وقد يعرضهم لضغوط مستمرة، ويولد لديهم خوفاً متزايداً من الفشل وعدم شعورهم بالكفاءة لبلوغ مستوى الكمال، وقد ينطوي هذا التشديد من قبل الآباء على رغبة دفينة في أن يحقق الأبناء ما فشل فيه الآباء من مستويات انجاز رفيعة خلال طفولتهم وسن دراستهم وحياتهم المهنية (القريطي، ٢٠٠٥). وهناك العديد من الخصائص التي تظهر لدى الكماليون الموهوبون منه ما ذكره جروان (٢٠١٣، ١١٣-١١٤) وهي:

- يعاني الشخص الكمالي من حالة ضعف في تنظيم الوقت واستثماره، ويظهر ذلك في العديد من مجالات النشاط المدرسي، فالطالب الكمالي غالباً ما يتأخر في إحضار واجباته المدرسية في الوقت المحدد، ولا يغادر قاعة الامتحان قبل انتهاء الوقت، ومع ذلك يكون غير راضٍ عن عمله، ويتكرر لديه هذا الشعور بصفة دائمة.
- لا يوجد لدى الشخص الكمالي حل وسط أو بديل أثناء عملية التفكير، فإما النجاح وإما الإخفاق، إذ يعتبر حصوله على علامة تقل عن الممتاز أن لديه فشلاً ذيعاً، مما يترتب عليه معاناة نفسية وعدم ثبات الجهد.

- يتجنب الشخص الكمالي الخبرات الجديدة وخاصة إذا أعطيت عليها علامات، لأنه لا يحتمل الحصول على ما هو دون أعلى الدراجات حتى لو كان في مرحلة التعلم.
- يميل الشخص الكمالي إلى خداع نفسه باختيار المهمة التي يستطيع انجازها بدرجة عالية من الكمال، حيث أنه في الوقت الذي يتجنب فيه مواجهة خبرات جديدة نتيجة الخوف المبالغ فيه من الإخفاق يلجأ لمثل هذه التصرفات، إذ يشير بعض الباحثين بوصف حالات المد والجزر لدى الموهوبين بسبب أنهم يسعون من أجل حماية ذواتهم أمام الآخرين إلى تجنب المخاطرة التي قد تغير مكانتهم الاجتماعية صورتهم أمامهم ولا سيما في السلوكات التحصيلية أو المدرسية.

وهنالك العديد من الدراسات التي تناولت الكمالية على الموهوبين حيث أجرى الباحثان (Fletcher, Neumeister, 2012) دراسة هدفت إلى التركيز بصورة أساسية إلى أي مدى يمكن أن تتنبأ الكمالية بالتوافق النفسي لدى الطلاب الموهوبين وأشارت الدراسة إلى أن تبني الطلاب إلى أهداف مختلفة للتحصيل العلمي يمكن أن تكون ذات صلة بمشاعر إيجابية أقل تجاه الأداء الأكاديمي. كما أنه تبين أن الكمالية الذاتية تتعلق بتبني أهداف منهج الأداء والإتقان. وأن الكمالية الاجتماعية تتعلق بتبني نهج الأداء، وأجرى (Chan, 2011) دراسة هدفت بناء مقياس الكمالية للطلاب الموهوبين وقد توصل البحث الى ارتفاع درجاتهم على الكمالية الصحية ودرجات منخفضة في غير صحية. وأجرى مصطفى، أحمد (٢٠١١) دراسة تهدف إلى تعرف العلاقة بين الكمالية العصابية لدى الموهوبين وبعض المتغيرات في تقدير الذات والتنبؤ بالكمالية العصابية في ضوء هذه المتغيرات، وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الكمالية العصابية وأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، وأن هذه المتغيرات قد تسهم في التنبؤ بالكمالية العصابية. كما أجرى (Mofield, Ghosh, 2010) دراسة هدفت إلى أثر المنهج العاطفي على الأبعاد المتعددة للكمالية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة الموهوبين تبين وجود مستويات متوسطة إلى عالية من الكمالية.

وأجرى (Chan, 2007) دراسة هدفت لتقييم فاعلية استخدام أداة التقييم الذاتي لتقييم الصورة الإيجابية والسلبية للكمالية، وأظهرت النتائج أن الطلاب يؤيدون الكمالية الإيجابية أكثر من تأييدهم الكمالية السلبية. كما أنه تم إيجاد علاقة

تفاضلية بين الكمالية الإيجابية والسلبية وبين الرضا عن الحياة كما أن لديها تأثير ايجابي وسلبي على الثلاث مكونات الرئيسية مرتبطة بالرفاهية الذاتية.

وأجرى الباحثان (Kornblum, Ainley, 2005) دراسة هدفت إلى تحديد أنواع الكمالية التي تم ملاحظتها على عينة من الطلاب الاستراليين بالمدارس، بالإضافة إلى دراسة الحالات التي يصلح القول فيها بأن الطلاب الموهوبين لديهم سمة الكمالية، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على المعايير الشخصية بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين وذلك بصورة أكثر من الطلاب العاديين، وأشارت نتائج الدراسة إلى احتمالية مواجهة الطلاب الموهوبين إلى ضغوط والدية أكثر مما يوجهونها الطلاب العاديين وذلك من أجل "الوصول إلى أهدافهم" وتزيد هذه الضغوط مع تقدم العمر، وأخيرا أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الكماليين الموهوبين لديهم معايير شخصية عالية أكثر من الكماليين العاديين، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من البحوث على النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية.

وأجرى (Dixon, Lapsley, Hanchon, 2004) دراسة هدفت إلى تعرف أنماط الكمالية لدى عينة من الطلاب الموهوبين وعلاقتها مع الأعراض النفسية والتوافق وتقدير الذات والتكيف، وأظهرت المجموعة السائدة والمجموعة المختلطة– غير التوافقية ضعفا ملحوظاً في الصحة النفسية والتوافق والتكيف وذلك مقارنة بالمجموعة المختلطة–التوافقية والمجموعة غير الكمالية. وقد سجلت المجموعة المختلطة–التوافقية مستويات أعلى من الكفاءة الأكاديمية والتوافق الجيد مقارنة بالمجموعة غير الكمالية بالرغم من أن هذه المجموعات كانت متشابهة إحصائيا في أبعاد أخرى من الصحة النفسية والتوافق. وهاتان النتيجتان تشيران إلى أن الكمالية غير التوافقية تأخذ شكلين: السائدة والمختلطة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

إن المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الارتباطي والذي يهدف إلى جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كمًا وكيفًا بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلاب الموهوبين في فصول الموهبة والبالغ عددهم (٣٦٠) طالب في منطقة الباحة حسب الإحصائية الواردة من إدارة تعليم منطقة الباحة خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٤٠/١٤٤١هـ، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالباً من الطلبة الموهوبين من مدارس التعليم العام من طلاب المرحلة الثانوية في منطقة الباحة والذين تم اختيارهم عشوائياً بالطريقة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة: تم تطوير أداتين لتحقيق أهداف الدراسة على النحو الآتي:

أولاً– مقياس سمات المتعلم المستقل:

تم الإطّلاع على الأدبيات والدراسات السابقة بمجال قياس سمات المتعلم المستقل لدى الطلاب الموهوبين، وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة وادبيات الدراسة في تحديد أبرز السمات للمتعلم المستقل من خلال مراجعة نموذج المتعلم المستقل الوارد في (ميكر وشيفر،٢٠١٣، ٣٧). بالرجوع إلى نماذج تدريسية في تعليم الموهوبين ومنه نموذج المتعلم المستقل، كما تم الاطلاع على خصائص الطلاب المستقلين بالتعلم مثل دراسة المقداد والجراح (٢٠١٣) سحر سليم (٢٠٠٩) وقام الباحث باتباع الخطوات التالية:

(١) **تحديد غرض المقياس:** تم تحديد الغرض من المقياس للكشف عن السمات المشتركة المرتبطة بالقدرة على دراسة المشكلة أو التعلم الموجه ذاتياً بناء على عمليات تحديد ذاتية للأهداف والاستراتيجيات التي تحققها، بالإضافة إلى القدرة على التقويم الذاتي لجودة العمل والدراسة.

(٢) **صياغة فقرات المقياس:** تم صياغة فقرات المقياس من خلال الاستفادة من المقاييس السابقة. حيث تم صياغة (١٧) فقرة تقيس سمات المتعلم المستقل، تم عرضها على المحكمين من اعضاء هيئة التدريس بالتربية الخاصة بالجامعات السعودية عددهم (١٠) وبعد التحكيم استقر عددها (١٥) فقرة.

(٣) **تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية:** من خارج عينة الدراسة الأصلية للتأكد من الصدق والثبات.

(٤) **تم إخراج المقياس بصورته النهائية** وصياغة تعليمات المقياس: حيث تم إعداد تعليمات الاستجابة على المقياس بحيث يُراعى أن تكون واضحة ودقيقة ومبسطة حتى لا تؤثر على القدرة على استجابة الطلاب وتم تقديم مثال توضيحي لكيفية تسجيل الإجابة الصحيحة في المكان المخصص.

(٥) **تم إعداد مفتاح التصحيح:** حيث تم تدريج الاستجابات حسب تدريج ليكرت (Likert الخماسي؛ لتحديد درجات تقدير سمات المتعلم المستقل للطلاب الموهوبين، (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لمستوى (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، لا أوافق أبداً) وعليه تم استخدام نظام الفئات المفتوحة لتحديد درجة الحكم على سمات المتعلم المستقل حيث تم حساب المدى لمستويات الاستجابة وهو = ٤، وبتقسيم المدى على عدد المستويات الذي يساوي ٥، كان ناتج القسمة = ٠.٨٠ وهو يمثل طول الفئة، وبذلك أصبح معيار الحكم كما في الجدول (١).

جدول (١) معيار الحكم لتقدير سمة المتعلم المستقل بالفقرات والدرجة الكلية

المتوسط	الاستجابة	تقدير درجة سمة المتعلم المستقل
من ١ إلى أقل من ١.٨٠	لا أوافق أبداً	منخفضة جداً
من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠	غير موافق	منخفضة
من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠	محايد	متوسطة
من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠	موافق	عالية
من ٤.٢٠ إلى ٥	موافق بشدة	عالية جداً

الخصائص السيكومترية لمقياس سمات المتعلم المستقل:

للتأكد من أن أداة الدراسة تقيس ما أُعدّت لقياس سمات المتعلم المستقل، فقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين الأولى صدق المحكمين بعرضه على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في صورته الأولية لإبداء أرائهم وملاحظاتهم حول فقرات المقياس والتي بلغت في الصورة الأولية (١٧) عبارة وقد تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق من لجنة المحكمين أعلى أو تساوي (٨٠%) على أنها تنتمي للمقياس، بينما تم حذف فقرتين، وعليه استقر عدد فقرات المقياس(١٥) فقرة تقيس سمات المتعلم المستقل، كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للفقرات بالتطبيق على العينة الاستطلاعية وحساب معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس كما تتبين النتائج في جدول (٢).

جدول (٢)

معاملات ارتباط بيرسون بين العبارة والدرجة الكلية لمقياس سمات المتعلم المستقل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٦٥**	١٠	٠.٦٩**
٢	٠.٨٣**	١١	٠.٧٩**
٣	٠.٥٥**	١٢	٠.٥٦**
٤	٠.٧٧**	١٣	٠.٧٣**
٥	٠.٤٩**	١٤	٠.٥٧**
٦	٠.٧٦**	١٥	٠.٧٧**
٧	٠.٧٤**		
٨	٠.٨١**		
٩	٠.٥٩**		
١٠	٠.٧٤**		

***دالة احصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠.٠٥)**

ومن الجدول (٢) يتبين بأن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥) وقد تراوحت من (٠.٨٣- ٠.٤٩) تدل على توافر صدق الاتساق الداخلي للفقرات.

كما تم التأكد من دلالات مؤشر الثبات لمقياس سمات المتعلم المستقل بطريقة التجانس الداخلي بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية بتطبيق معادلة سبيرمان وبراون كما تتبين النتائج بجدول (٣)

جدول (٣) معاملات ثبات مقياس سمات المتعلم المستقل

طريقة الثبات	عدد الفقرات	معامل الثبات
ثبات التجانس الداخلي كرونباخ الفا	١٥	٠.٩١
ثبات التجزئة النصفية سبيرمان وبراون	١٥	٠.٨٢

وبالنظر إلى معاملات الثبات في الجدول رقم (٣) يتضح أنها عالية وجميعها أعلى من القيمة (٠.٧٠) حيث بلغ معامل ثبات التجانس الداخلي لمقياس سمات المتعلم المستقل (٠.٩١) وبطريقة التجزئة النصفية سبيرمات وبراون (٠.٨٢) مما يدل على تمتع المقياس بالثبات، وصلاحيته بالتطبيق على العينة الأصلية .

ثانيًا– مقياس سمة الكمالية:

نظراً لهدف الدراسة تعرّف درجة سمة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين فقد تم الرجوع إلى أدبيات الموضوع والدراسات السابقة، بالاستفادة من مقياس الشهري (٢٠١٥) الذي ترجم مقياس روبرت وتيموثي ميشيل وكيبلر (Robert, Timothy, Michael, Kibler,2004) بالاضافة إلى مراجعة الأدبيات التي تناولت سمة

الكمالية للموهوبين كما وردت في شقير(٢٠١٠) وجروان (٢٠١٣) وقد اتبع الباحث الخطوات المنهجية التالية في إعداد المقياس وتطويره.

(١) **تحديد الهدف من المقياس:** قياس سمة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين، التي تتعلق بشعور الفرد بردود الأفعال الذاتية لارتكاب الأخطاء، وبالرضا عن أدائه الذاتي، وشعوره بحالة عدم الملائمة عندما يقارن عمله بعمل الآخرين، وميله للنظام ووضع الاشياء في أماكنها الصحيحة.

(٢) **صياغة فقرات المقياس:** تم صياغة فقرات المقياس من خلال الاستفادة من المقاييس السابقة. حيث تم صياغة (٢٠) فقرة تقيس سمات الكمالية، تم عرضها على المحكمين.

(٣) **تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية:** من خارج عينة الدراسة الأصلية للتأكد من الصدق والثبات.

(٤) **تم إخراج المقياس بصورته النهائية** وصياغة تعليمات المقياس: حيث تم إعداد تعليمات الاستجابة على المقياس بحيث يُراعى أن تكون واضحة ودقيقة ومبسطة.

(٥) **تم إعداد مفتاح التصحيح:** حيث تم تدريج الاستجابات حسب تدريج ليكرت (Likert الخماسي؛ لتحديد درجات تقدير سمات الكمالية للطلاب الموهوبين، (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لمستوى (تنطبق عليّ دائماً، نادراً ما تنطبق عليّ، أحياناً تنطبق عليّ، نادراً ما تنطبق عليّ، لا تنطبق عليّ أبداً) وعليه تم استخدام نظام الفئات المفتوحة لتحديد درجة الحكم على سمات الكمالية حيث تم حساب المدى لمستويات الاستجابة وهو = ٤، وبتقسيم المدى على عدد المستويات الذي يساوي ٥، كان ناتج القسمة = ٠.٨٠ وهو يمثل طول الفئة، وبذلك أصبح معيار الحكم كما في الجدول (٤).

جدول (٤) معيار الحكم لتقدير سمة الكمالية بالفقرات والدرجة الكلية

المتوسط	الاستجابة	تقدير درجة سمة المتعلم المستقل
من ١ إلى أقل من ١.٨٠	لا تنطبق عليّ أبداً	منخفضة جداً
من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠	نادراً ما تنطبق عليّ	منخفضة
من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠	أحياناً تنطبق عليّ	متوسطة
من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠	غالباً ما تنطبق عليّ	عالية
من ٤.٢٠ إلى ٥	تنطبق عليّ دائماً	عالية جداً

الخصائص السيكومترية لمقياس سمات الكمالية:

للتأكد من أن أداة الدراسة تقيس ما أُعدّت له لقياس سمة الكمالية، فقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين الأولى صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على (١٠) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية تربية خاصة، لإبداء أرائهم وملاحظاتهم حول عبارات المقياس والتي بلغت في الصورة الأولية (٢٠) عبارة، من حيث مدى مناسبة انتماء كل عبارة من العبارات لسمة الكمالية، وقد تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق من لجنة المحكمين أعلى أو تساوي (٨٠%) تم حذف (٥) فقرات، كما تم التعديل على بعض الفقرات لغوياً بناءاً على ملاحظات المحكمين. وبهذا يكون المقياس مكوناً من (١٥) عبارة توافر لها صدق المحكمين أو الصدق الظاهري. كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس بحساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة الدرجة الكلية للمقياس، كما تتبين النتائج بالجدول (٥).

جدول (٥)

معاملات ارتباط بيرسون بين العبارة والدرجة الكلية لمقياس سمة الكمالية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٧٨**	١٠	٠.٦٥**
٢	٠.٧٤**	١١	٠.٦٣**
٣	٠.٦٨**	١٢	٠.٧٨**
٤	٠.٧٣**	١٣	٠.٨١**
٥	٠.٨٠**	١٤	٠.٨٦**
٦	٠.٦٣**	١٥	٠.٥٥**
٧	٠.٥٤**		
٨	٠.٦٢**		
٩	٠.٧٧**		
١٠	٠.٦٣**		

***دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)**

ومن الجدول (٥) يتبين بأن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) وقد تراوحت من (٠.٨٦– ٠.٥٤) تدل على توافر صدق الاتساق الداخلي للفقرات. كما تم التأكد من دلالات مؤشر الثبات لمقياس سمة الكمالية بطريقة التجانس الداخلي بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية بتطبيق معادلة سبيرمان وبراون كما تتبين النتائج بجدول (٦)

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس سمة الكمالية

طريقة الثبات	عدد الفقرات	معامل الثبات
ثبات التجانس الداخلي كرونباخ الفا	١٥	٠.٨٩
ثبات التجزئة النصفية سبيرمان وبراون	١٥	٠.٨٤

وبالنظر إلى معاملات الثبات في الجدول (٦) يتضح أنها عالية وجميعها أعلى من القيمة (٠.٧٠) حيث بلغ معامل ثبات التجانس الداخلي لمقياس سمة الكمالية (٠.٨٩) وبطريقة التجزئة النصفية سبيرمات وبراون (٠.٨٤) مما يدل على تمتع المقياس بالثبات، وصلاحيته بالتطبيق على العينة الأصلية .

نتائج السؤال الأول ومناقشته:

نص السؤال الأول على "ما درجة توافر سمات المتعلم المستقل لدى الطلاب الموهوبين بمنطقة الباحة التعليمية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات سمات المتعلم المستقل كما تتبين النتائج بجدول (٧) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
للفقرات الدالة على سمات المتعلم المستقل لدى الموهوبين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٩	استخدم التفكير في فهم المفاهيم الأساسية.	٤.٧٠	٠.٧٥	١	عالي جدا
١٠	أحب أن أختار الموضوعات التي أريد تعلمها بنفسي.	٤.٤٤	٠.٩٥	٢	عالي جدا
١٥	أعمل بروح الفريق الواحد مع زملائي.	٤.٣٠	٠.٨٤	٣	عالي جدا
٥	أتفاعل مع الأسئلة المفتوحة النهاية.	٤.٢٩	٠.٧٤	٤	عالي جدا
١٣	أطورمع نفسي تعميمات مجرده مرتبطة بالقيم والسلوك الوجداني.	٤.٢٧	٠.٨٠	٥	عالي جدا
٧	أتوسع في إجراء الدراسات المعمقة حول موضوع ما لزيادة فهم.	٤.٢٥	٠.٨٨	٦	عالي جدا
٨	استخدم أنشطة منفردة كالإبداع والتفكير في مشاريعي.	٤.٢٢	٠.٧٣	٧	عالي جدا
١٤	أقوم بدراسة ما يتعلق بالعملية الإبداعية.	٤.٢٠	٠.٨٩	٨	عالي جدا
١٢	أستخدم الاستقصاء في الصول الى معاني المفاهيم.	٤.١٩	١.٠٣	٩	عالية
١	أصمم أنشطة مثيره للتفكير.	٤.١٨	١.٠٧	١٠	عالية
١١	استخدم التفكير في فهم التعميمات المجردة.	٤.١٧	١.١٠	١١	عالية
٣	أتعرف على الأشخاص المبدعين من خلال قراءة سيرهم.	٤.١٥	١.٠٩	١٢	عالية
٤	لدي معاييري الذاتية لتقويم إنتاجي المهني.	٣.٨٩	١.٠٠	١٣	عالية
٦	لا أعتمد على أفكار الآخرين عندما أقدم أجوبتي.	٣.٨٠	١.٠٤	١٤	عالية
٢	أقوم بحل الأنشطة المتعلقة بالأبعاد مفتوحة النهاية.	٣.٣٩	١.١٢	١٥	متوسطة
	الدرجة الكلية لسمات التعلم المستقل	٤.١٧	١.٠٤		عالية

يظهر من الجدول (٧) أن المتوسط العام لسمات المتعلم المستقل لدى الطلاب الموهوبين بلغ (٤.١٧) بدرجة عالية وبانحراف معياري (١.٠٤) ومن خلال هذه القيمة يتبين اختلاف تقديرات الموهوبين لوجود تباين في توافر المظاهر الدالة على سمات المتعلم المستقل ويمكن تفسير هذه النتيجة الكلية لكون السمات التي يتمتع بها الموهبين تتعلق بالاستقلال فهم يميلوا إلى الاستقلال في سلوكياتهم الخاصة، واجمعت الأدبيات على أنّهُ من أبرز الخصائص التي يتصف بها الموهوب من الاستقلالية والتعلم الموجه ذاتياً والتعلم المنضبط ذاتياً والقدرة على استخدم التفكير في فهم المفاهيم الأساسية للمادة المتعلمة، والقدرة على تحديد الاهداف وتحقيقها واختيار اساليب التدريس الذاتية وبحددون أهدافهم بأنفسهم. حيث أكد ذلك كلاً من جروان (٢٠١٣) القريطي (٢٠٠٥) أن الخصائص التي يمتع بها الموهوب أنه يشعر بالحرية ويعشقها ويقاوم الضغوط الاجتماعية ولا يسمح للأخرين بالتدخل في شؤونه. يملك القدرة على نقد ذاته يفضل الألعاب المعقدة والأنشطة التي تحتاج إلى التحدي وأعمال الفكر والاستقلالية، والأصالة والمرونة والمثابرة ويتمتعون باستقلالية ذاتيةفي تأديتهم للواجبات والمبادرة بالقيام بالمهمات.

ظهرت ثمانية فقرات تدل على سمات المتعلم المستقل لدى الموهوبين بدرجة عالية جداً، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٤.٧٠–٤.٢٠) وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠.٧٣–٠.٩٥) وتدل على اتفاق توافرها، حيث جاءت الفقرة " استخدم التفكير في فهم المفاهيم الأساسية " بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٠) وبانحراف معياري(٠.٧٥) وربما يفسر سبب ذلك لما يتمتع به الموهوبين من قدرات عالية في التفكير ينعكس على ادائهم وسلوكهم الاستقلالي في عملية فهم المفاهيم الاساسية وتوظيف مهارات التفكير التي يتمتعون بها في تحقيق استقلاليتهم المعرفية وأن الشخصية العالية التي يتمتع بها الموهوبين وثقتهم بأنفسهم في القدرة على اختيار الموضوعات التي تتحدى قدراتهم وتشبع حاجاتهم المعرفية، كما أن نظام (نظام المقررات للمرحلة الثانوية) يساعدهم على تحقيق ذلك من خلال اختيار الطالب دراسته للمقررات حسب ظروفه وامكاناته المعرفية.

بينما تبين معظم الفقرات الاخرى التي تدل على ظهور سمات المتعلم المستقل بدرجة عالية تراوحت متوسطاتها الحسابية من (٤.١٩–٣.٨٠) وكانت انحرافاتها المعيارية من (١.٠٣–١.١٠) تدل على اختلاف تقديرها، أما الفقرة أقوم بحل الأنشطة المتعلقة بالأبعاد مفتوحة النهاية جاءت بالرتبة الاخيرة وبدرجة

متوسطة بلغت قيمة متوسطها الحسابي (٣.٣٩) بانحراف معياري كبير (١.١٢) تدل على اختلاف التقديرات. واتفقت النتيجة مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٥) التي تبين فيها ان الدرجة الكلية لدرجات تقدير أمتلاك نمط التأملي (الذاتي) لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية كانت بدرجة كبيرة، واتفقة مع نتائج دراسة فاطمة التون وحكمت يازيك بتركيا دراسة Altun & Yazici (2010) التي تبين فيها توافر النمط الذاتي والنشط بدرجة عالية، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة المقداد والجراح (٢٠١٣) التي تبين فيها أن التعلم المنظم ذاتياً بكافة مكوناته جاء بمستوى مرتفع للطلبة الموهوبين. واتفقت مع نتيجة سحر سليم (٢٠٠٩) التي تبين فيها أن أسلوب التعلم الأكثر شيوعاً لدى فئة المتفوقين عقلياً هو (التوجه نحو المعنى)، لصالح المتفوقين عقلياً، واتفقت مع نتيجة دراسة ليلى سليم (٢٠٠٩) التي تبين فيها توافر التعلم المستقل بدرجة عالية. واتفقت مع دراسة ريزمبرج وزيمرمان1992 "Risemberg & Zimmerman التي تبين فيها أن الطلاب الموهوبين يستخدمون تلقائيًا وبشكل مستقل استراتيجيات التعلم المنظم . ذاتيًا بصورة أكثر تكرارًا مقارنة بالطلاب العاديين، كما اتفقت مع نتيجة دراسة "سيلرز وستيرنبرج (Cilliers & Sternberg, 2001) "التي التي تبين فيها توافر أنماط التفكير (منها النمط المستقل) بدرجة عالية، واتفقت مع دراسة جرين وموس وأزفيدو وونترس(Greene, Moos, Azevedo, & Winters, 2008) في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (التلخيص، واختيار مصادر معلومات جديدة، وتنسيق مصادر المعلومات) واتفقت مع نتيجة دراسة موزهقان ,Mozhgan) (2008 التي تبين فيها مستوى عالي من المعتقدات المعرفية من التعلم المنظم ذاتياً، واتفقت مع دراسة تانج ونيبير (Tang & Neber, 2008) التي تبين فيها استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما هي درجة سمة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين في منطقة الباحة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب الموهوبين على مقياس سمة الكمالية وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي كما تتبين النتائج في جدول (٨).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
للطلاب الموهوبين لسمة الكمالية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٥	أشعر بالنقص إذا اقترفت خطأ كبيراً.	٣.٦٠	١.٠٨	١	عالية
٦	انزعج من عدم محافظة الآخرين على الأداء الجيد في العمل.	٣.٥٥	١.١٢	٢	عالية
٩	أرى عدم الملائمة عندما أقارن عملي بعمل الآخرين	٣.٥٢	١.١٠	٣	عالية
١٢	أقضي وقتاً طويلاً في التفكير عن رأي الآخرين بأفكاري.	٣.٤٠	١.١١	٤	عالية
١٣	يجب وضع الأشياء في أماكنها الصحيحة.	٣.٣٨	١.١٢	٥	متوسطة
١٤	أحب أن أكون منظم ومنضبط.	٣.٢٣	١.٠٩	٦	متوسطة
٧	أفقد احترام أي شخص يشير إلى خطأ اقترفته.	٣.٠٢	١.١٣	٧	متوسطة
٢	اقتراف الأخطاء يدل على الفشل.	٢.٨٧	١.٠٨	٨	متوسطة
٨	أبالغ في ردة فعلي تجاه أي خطأ أقوم به.	٢.٨٠	١.٠٥	٩	متوسطة
١٠	من الصعب إرضاء والداي	٢.٥٢	١.٢١	١٠	منخفضة
١	عندما أقترف خطأ يشعر الآخرين أن مستواي ضعيف	٢.٣٨	١.٢٣	١١	منخفضة
١١	لا أقبل اعتذارات الآخرين عند الأداء الضعيف في العمل.	٢.١٤	١.١٦	١٢	منخفضة
٤	يشك الآخرين بمستواي عندما اقترف خطأ ما.	٢.٠٢	١.١٣	١٣	منخفضة
١٥	أرى أن الخطأ يساوي الفشل بمعياري الذاتي.	١.٨٧	١.١٨	١٤	منخفضة
٣	أصاب بالإحباط من أخطاء الآخرين.	١.٦٠	١.٢٥	١٥	منخفضة جداً
الدرجة الكلية لسمة الكمالية		**٢.٧٩**	**٠.٦٧**		**متوسطة**

يظهر من الجدول (٨) أن المتوسط العام لدرجات الطلاب الموهوبين في سمة الكمالية بلغ (٢.٧٩) بدرجة متوسطة وبانحراف معياري(٠.٦٧) تدل على تشابه تقديرات الكمالية لدى الطلاب الموهوبين، وظهرت الفقرة " أشعر بالنقص إذا اقترفت خطأ كبيراً" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٠) بقيمة انحراف معياري بلغ (١.٠٨) ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب الحساسية المفرطة التي يتميز بها الموهوبين من حيث حرصهم على عدم الوقوع بالاخطاء.

بينما جاءت ثلاث عبارات تدل على سمة الكمالية بدرجة عالية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣.٥٥–٣.٤٠) وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (١.١٠–١.١٢) وهي انزعج من عدم محافظة الآخرين على الأداء الجيد في العمل وأرى عدم الملائمة عندما أقارن عملي بعمل الآخرين، وأقضي وقتاً طويلاً في التفكير عن رأي الآخرين بأفكاري.ويمكن تفسير هذه النتائج بسبب حرص الطلاب الموهوبين على عدم الوقوع بالاخطاء وحساسيتهم المفرطة لها، للحفاظ على تميزهم وتفوقهم على اقرانهم. كما أن نظرة الآخرين لهم وتوقعاتهم

العالية لا تتيح الفرصة للموهوب بالوقوع بالاخطاء، وإلا فقد يعتقد الموهوب أن هذه الاخطاء قد تؤثر على الدرجة التي يشعرون بها من التميز عن غيرهم.

بينما تبين وجود مؤشرات أخرى تدل على سمة الكمالية بدرجة متوسطة تراوحت متوسطاتها الحسابية من (٣.٣٨-٢.٨٠) بانحرافات معيارية (١.٠٥-١.١٣) وهي يجب وضع الأشياء في أماكنها الصحيحة وأحب أن أكون منظم ومنضبط، وأفقد احترام أي شخص يشير إلى خطأ اقترفته. واقتراف الأخطاء يدل على الفشل وأبالغ في ردة فعلي تجاه أي خطأ أقوم به.

أما الفقرات "من الصعب إرضاء والداي، وعندما أقترف خطأ يشعر الآخرين أن مستواي ضعيف، ولا أقبل اعتذارات الآخرين عند الأداء الضعيف في العمل، ويشك الآخرين بمستواي عندما اقترف خطأ ما، أرى أن الخطأ يساوي الفشل بمعياري الذاتي. فقد جاءت بدرجات منخفضة تراوحت متوسطاتها الحسابية من (٢.٥٢-١.٨٧) بانحرافات معيارية (١.١٦-١.٢٣) تدل على الاختلاف لقلة توافر مثل هذه المظاهر، أما الفقرة" أُصاب بالإحباط من أخطاء الآخرين. بالرتبة الاخيرة وبدرجة منخفضة جداً حيث بلغت قيمة متوسطها (١.٦٠) بانحراف معياري(١.٢٥) تدل على اختلاف التقديرات وربما يقل شعور الموهوبين بالاحباط حيث يتميزون بدافعية عالية. واتفقت نتيجة الدراسة مع النتائج التي أسفرت عنها دراسة موفيلد وكوش(Mofield, Ghosh, 2010) التي كشفت عن مستويات منخفضة في الاهتمام بالاخطاء. ودراسة كورنبلوم واينلي (Kornblum, Ainley, 2005) التي اشارت الى أن الكماليين الموهوبين لديهم معايير شخصية عالية أكثر من الكماليين العاديين. واتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة شان(Chan, 2011) حيث وجدت أن سمة الكمالية للموهوبين عالية ويُحددها المعايير الشخصية العالية، واتفقت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة شان (Chan, 2007).

نتائج السؤال الثالث ومناقشته: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين سمات التعلم المستقل والكمالية لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة الباحة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن العلاقة الارتباطيه بين درجات الطلاب الموهوبين في توافر سمات التعلم المستقل سمة الكمالية، تمَّ حساب معاملات الارتباط بيرسون بين المتغيرين والجدول (٩) يوضح هذه العلاقة:

جدول (٩)

معاملات الارتباط بيرسون بين درجات سمات التعلم المستقل ودرجات سمة الكمالية

	سمة الكمالية
سمات المتعلم المستقل	٠,٨٦

** دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يتبين أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة وإيجابية بين درجات سمة الكمالية وسمات المتعلم المستقل عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١) حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (٠.٨٦) واتجاه العلاقة إيجابية أي كلما توافر مستوى سمات المتعلم المستقل كلما توافرت سمة الكمالية، وعند تربيع قيمة معامل الارتباط نجد أنها تساوي (٠.٨٠) وهي نسبة التباين المفسر بين المتغيرين أي أن سمات المتعلم المستقل يسهم بنسبة (٨٠%) في توافر سمة الكمالية بينما (٢٠%) لعوامل أخرى تساهم في سمة الكمالية وربما يعود سبب ذلك إلى أن الاعتماد على الذات يعزز الثقة بالنفس ويزيد من الاصرار والدافعية للشعور بالكمالية الإيجابية التي يعتمد على مصادر الدعم الذاتية لتحقيقها، وعلى الرغم من عدم وجود دراسات تناولت المتغيرين غير أن دراسة فلاتشر ونوميستر (Fletcher, Neumeister, 2012) أشارت إلى علاقة الكمالية لدى الموهوبين بالتحصيل العلمي وتبني الطلاب إلى أهداف مختلفة للتحصيل العلمي وكشفت نتائج دراسة مصطفى، أحمد(٢٠١١) عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الكمالية العصابية وأساليب المعاملة الوالدية ودراسة موفيلد وكوش (Mofield, Ghosh, 2010) التي توصلت إلى أثر المنهج العاطفي على الأبعاد المتعددة للكمالية لدى الموهوبين ودراسة شان (Chan, 2007) التي تبين فيها علاقة تفاضلية بين الكمالية الإيجابية والسلبية وبين الرضا عن الحياة والكفاءة الذاتية يمكن التنبؤ بوجود دور وسطي للرفاهية الذاتية العامة في العلاقة بين الكمالية والكفاءة الذاتية.

ثانيًا–التوصيات:

على ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بما يلي:

- ضرورة العمل على تنمية السمات المعززة للتعلم الذاتي حيث كشفت نتائج الدراسة أنها متوافرة بدرجة عالية وذلك من خلال تقديم البرامج الإثرائية لرعاية الموهوبين وتنمية مهاراتهم.
- العمل على تقديم برامج إثرائية للموهوبين تُراعي معالجة المؤشرات السلبية لسمة الكمالية التي كشفت عنها الدراسة كالاهتمام الزائد والحساسية المفرطة على الوقوع بالاخطاء.
- ضرورة العمل على إثراء المنهج بطريقة مخططة وصادقة بإدخال خبرات إضافية أكثر تنوعا، إثارة التحدي للطالب.
- تنمية مهارات الطلاب بمجال تنظيم الانفعالات ومعالجة المظاهر والسمات العصابية التي قد يُظهرها بعض الموهوبين من خلال برامج إرشادية لرعاية النمو الانفعالي وتنميته أثناء تقديم برامج الرعاية.

المراجع والمصادر

أولاً– المراجع العربية:

جروان، فتحي عبد الكريم (٢٠١٣)، **الموهبة والتفوق**، ط٥، عمان الأردن. دار الفكر.

جيلبنجا كورسي، العفيفي منى بنت محمد (٢٠١١) التعلم المنظم ذاتيا: دراسة تأثير طريقة تدريس غير تقليدية في صفوف العلوم بالمرحلة الثانوية ".**مجلة التطوير التربوي** – سلطنة عمان (٦٢)٩، ص: ١٦– ١٨.

سحلول، وليد شوقي شفيق (٢٠١٥) مهارات التعلم الموجه ذاتيا لدى طلبة جامعة الزقازيق درجة استعدادهم له". **مجلة كلية التربية**–عين شمس– مصر(٣٩)٣ ص ٢٣٥– ٢٩٠.

سليم، سحر أحمد حسين (٢٠٠٩). **أساليب التعلم لدى الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالسمات السلوكية المميزة لهم** " دراسة مقارنة "، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية البنات جامعة عين شمس

سليم، ليلى (٢٠٠٩) **تأثير إستراتيجية التعلم المستقل على تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة طولكرم**، (رسالة الماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية فى نابلس. فلسطين.

شحروري، عماد عطا صبحى (٢٠٠٦) **فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في تنمية الدافعية للتعلم الموجه ذاتيا لدى طلبة المرحلة الثانوية فى الأردن**"(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الاردنية، عمان.

شقير، زينب محمود، (٢٠١٠). **رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبدالسميع. رزق، محمد (٢٠٠٩) "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً من طلاب الجامعات ".مجلة كلية التربية بالمنصورة –مصر (٧١) ١ ص: ٢– ٤٤.

عبيد، ماجدة. (٢٠١١). **سيكولوجية الموهوبين والمتفوقين**. عمان: دار صفاء.

الغامدي، محمد (٢٠١٢)، **أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الغامدي، عبد العزيز علي (٢٠١٥) **أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين " دراسة مقارنة** (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة الباحة.

القريطي، عبدالمطلب. (٢٠٠٥). **الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

قطناني محمد حسين المعادات سعد موسى (٢٠٠٩). **إرشاد الأطفال والمربين دليل المعلم والمربي**، عمان: دار جرير .

القمش، مصطفى. (٢٠١٢). **الموهوبون ذوو صعوبات التعلم**. عمان: دار الثقافة.

محمد، عبدالراضي إبراهيم (٢٠٠٢) "ورقة عمل حول التعلم الذاتي المستقل مدخل لتكيف التعليم العالي من بعد مع المستحدثات المعاصرة في التعليم الجامعي." **في المؤتمر القومى السنوى التاسع- التعليم الجامعى عن بعد.رؤية مستقبلية** -مصر القاهرة: مركز تطوير التعليم الجامعي - جامعة عين شمس، (٢)١ ص: ٦٩ - ٨٠.

المساعيد، جودت أحمد سعادة (٢٠٠٩) **المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين**، عمان: دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع .

المساعيد، جودت أحمد سعادة (٢٠١٠) **أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين**، عمان: مركز ديبنو لتعليم التفكير.

مصطفى، ولاء؛ أحمد، هويدة. (٢٠١١). التنبؤ بالكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة الموهوبين وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لديه. **مجلة العلوم التربوية. ١٩ (٢)**. ٢٦٠ - ٣٠١.

المقداد، قيس إبراهيم، عبدالناصر ذياب الجراح (٢٠١٣) مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهبين والطلبة العاديين في الأردن "**مؤتة للبحوث والدراسات-العلوم الانسانية والاجتماعية** -**الأردن** (٥)٢٨ ص٦٩-١٢١.

ميكر، سي جون شيفر، شيرلي دبليو (٢٠١٣) **نماذج تدريسية في تعليم الموهوبين** (مترجم) القرنة، داود سليمان معرب.الرياض: مكتبة العبيكان.

هيلات، مصطفى، الزغبي، احمد، شديفات، نور(٢٠١٠)، اثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، (١)١١، مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع.

ثانياً– المراجع الأجنبية:

Altun, Fatma , Yazici Hikmet (2010). Learning styles of the gifted students in Turkey , Procedia - ***Social and Behavioral Sciences***,(9),198-202.

Chan David W.. (2011): Perfectionism among Chinese Gifted and Non gifted Students in Hong Kong: The Use of the Revised Almost Perfect Scale. ***Journal for the Education of the Gifted***, (1) 34, pp. 68-98.

Chan David W..(2007). Positive and Negative Perfectionism Among Chinese Gifted Students in Hong Kong: Their Relationships to General Self-Efficacy and Subjective Well-Being. ***The Journal of Secondary Gifted Education***, (1), 31,p 77- 102.

Cilliers, C. & Sternberg, R. (2001). Thinking styles: Implication for optimizing learning and teaching in university education, South African ***Journal of Higher Education***, 15(1), 101-126.

Dixon Felicia A., Daniel K. Lapsley, and Timothy A. Hanchon, An Empirical Typology of Perfectionism in Gifted Adolescents ***Gifted Child Quarterly,*** Spring 2004; (2) 48,p. 95-106.

Greene, J., Moos, D., Azevedo, R & .Winters, F. (2008). Exploring differences between gifted and grade-level students' use of selfregulatory learning processes with hypermedia. ***Computers in Education,*** 50, 1069-1083.

Kathryn. L Fletcher, & Kristie. L. Speirs Neumeister. (2012). Research On Perfectionism And Achievement Motivation: Implications For Gifted Students. ***Psychology in the Schools***, 49(7), 668 – 677.

Merriam, S., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2007). ***Learning in adulthood: A comprehensive guide***. San Francisco, CA: Josscy- Bass.

Michelle Kornblum, & Mary Ainley.(2005). Perfectionism and the gifted: A study of an Australian school sample. **International Education Journal**, 6(2), 232-239.

Mofield Emily Lynne and Ghosh Sumita Chakraborti. (2010): Addressing Multidimensional Perfectionism in Gifted Adolescents with Affective Curriculum. ***Journal for the Education of the Gifted***, (4) 33, pp. 479-513.

Montalvo, F.T., & Torres, M.C. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. Electronic ***Journal of Research in Educational Psychology,*** 2 (1), 1-34.

Mozhagan, A. (2008). Comparison of the self-regulation between students in regular and gifted schools and the role of self-regulation dimensions to predict academic performance. ***Danesh Va Pezhouhesh in Educational Sciences,*** 22(17-18), 75-98.

Murray, H. (2010). ***Goal achievement through self-directed learning and self-regulation in young adulthood***. Master Thesis, Regis University.

pyryt, M. et al., 1998. "Learning style preferences", ***Journal of Research in Childhood Education,***13: 71-76

Risemberg, R & Zimmerman, B (1992): self regulated learning Gifted Student: ***Journal of Educational Psychology,*** 15,2,98-101.

Tang, M & .Neber, H. (2008). Motivation and self-regulated science learning in high-achieving students: differences related to nation, gender, and grade-level***. High Ability Studies***, 19(2), 103-116. doi:10.1080/13598130802503959

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. ***Theory into Practice***, 41, 64-72.