

التحصيل الدراسي لطلبة البرامج الإثرائية ومدى تأثيره ببعض المتغيرات الأسرية

د. بدر عمر العمر

قسم علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص:

انطلق البحث من أن وزارة التربية في دولة الكويت حين طبقت البرامج الإثرائية على الطلبة المتفوقين لمدة (٦ سنوات) لم تتعرف من مردودها على تحصيلهم أو العوامل التي تؤثر فيه، لذلك طبقت هذه الدراسة على ٩٤ تلميذاً من الذين يستفيدون من البرامج الإثرائية أملاً في تعرف: ١ - طبيعة التحصيل الدراسي العام، ٢ - شكل توزيع التحصيل الدراسي بالنسبة لكل مادة على حدة، ٣ - الفروق المحتملة بين الذكور والإناث، ٤ - وأخيراً تحديد أثر بعض المتغيرات الأسرية على التحصيل الدراسي؛ مثل منطقة السكن والإقامة مع كلا الوالدين والحالة التعليمية للأب وعدد أفراد الأسرة والدخل الشهري للأسرة. وقد تبين من تحليل درجات أفراد العينة أن التحصيل العام وكذلك المواد المختلفة قد أخذت توزيعاً ملتوياً سالباً مما يؤكد استمرار تحصيلهم العالي. وبرزت فروق جوهرية بين الجنسين في كل من التحصيل العام والتربية الإسلامية والرياضيات والعلوم. ولم يختلف التحصيل الدراسي حسب المناطق السكنية. ومن جهة أخرى تبين أن التحصيل الدراسي للتلاميذ الذين يقيمون مع كلا الوالدين أفضل في مواد التربية الإسلامية واللغة العربية. وجاء مستوى تعليم الأب مؤثراً في التحصيل الدراسي العام ومادتي اللغة الإنجليزية والاجتماعيات؛ لصالح ذوي التعليم الأعلى. أما من حيث تأثير عدد أفراد الأسرة فقد بدا واضحاً في مادة اللغة الإنجليزية فقط. وقد ظهر أن التلاميذ من الأسرة ذات مستوى الدخل العالي وصلوا إلى درجة أفضل في التحصيل في مواد التربية الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنجليزية والاجتماعيات. وبالنسبة للقدرة التنبؤية لهذه المتغيرات، تبين أن متغير الجنس ذو قدرة تنبؤية بالنسبة لمستوى التحصيل العام والتربية الإسلامية والرياضيات. بينما كان متغير تعليم الأب أقدر على التنبؤ في مادة الاجتماعيات، في حين أن متغير عدد أفراد الأسرة أكثر تنبؤاً للتحصيل العام واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، وجاء متغير الدخل الشهري أكثر تنبؤاً في مادة اللغة الإنجليزية.

مقدمة :

إن فاعلية النظام التربوي تتحقق بقدرته على أن يتمكن من إعداد وتجهيز أبناء المجتمع ليوم قادم. وفي إطار هذه المهمة تجاهد النظم التربوية على التوفيق بين حاجة المجتمع وحاجات التلاميذ. وإذا عرفنا أن حاجة المجتمع تتجسد من خلال بناء مناهج ووضع صيغ لمحتويات تربوية، فإن المسألة تبدو أكثر تعقيداً عند اعتبار الحاجات الخاصة للتلاميذ. أي أن النظام التربوي عليه أن يراعي اختلاف الخصائص العقلية والنفسية والمهارية للتلاميذ. حتى أن المسألة أصبحت أشبه ما يكون لكل تلميذ نظامه التربوي الخاص، وبطبيعة الحال فإنه من الصعوبة تلبية الاحتياجات الخاصة لكل تلميذ، لذلك أخذت الأنظمة التربوية بمبدأ التوفيق، من حيث أنها بدأت بالتعامل مع التلاميذ وفق شرائح مختلفة. فهناك شريحة المتأخرين دراسياً والعاديين والمتفوقين، وقلما نجد نظاماً تربوياً ذهب أكثر من ذلك، وبطبيعة الحال فإن كل فئة من الفئات السابقة تحتاج إلى طريقة وأسلوب خاص للتعامل معها، إضافة إلى محتوى تربوي يتناسب مع قدراتها العقلية. كل تلك الجهود تتجه إلى تحقيق استفادة أفضل للتلاميذ.

وعندما يقوم النظام التربوي بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ فإنه يضع بصمة تشير إلى حرص هذا النظام ووعيه بمتطلبات التربية الفاعلة. وعلى العكس فإن أي نظام تربوي لا يراعي الفروق بين التلاميذ ويتعامل معهم كشريحة واحدة فإنه يكون مستعداً لتقبل إخفاقات وفشل متوال مما ينتج عنه فقد الصلة بينه وبين المجتمع، فيتحول النظام التربوي إلى جزيرة منفصلة ومعزولة.

إن رعاية المتفوقين هي جهود تربوية تبذل لتلبية حاجات التلاميذ المتفوقين وتزويدهم بجرعات تربوية تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم حتى يمكن استشارة ما لديهم من طاقات كامنة، الأمر الذي يؤدي إلى استفادة التلاميذ بصورة أفضل. أما كيفية الرعاية فإن الدراسات المتخصصة لم تجمع على أفضلية أسلوب معين، حيث إن كل أسلوب يتطلب شروطاً وظروفاً وإمكانيات خاصة به. لذلك تعددت أساليب رعاية المتفوقين، وعلى النظام التربوي اختيار ما يناسبه منها.

لقد اختارت دولة الكويت من خلال نظامها التربوي أسلوب الإثراء كوسيلة لرعاية المتفوقين وكفلت له سبل النجاح في ضوء الإمكانيات المتاحة، لكن لم تكن هناك وقفات لتعرف المستويات التحصيلية للتلاميذ في هذا النظام. وهذا ما ستقوم به الدراسة الحالية لتقف على بعض خصائص التحصيل الدراسي لتلاميذ البرامج الإثرائية.

مشكلة البحث:

نظراً للجهد المبذول في بناء البرامج الإثرائية والوقت الذي استغرقه بناء هذه البرامج والمجهود الإضافي الذي يبذله التلاميذ المتفوقون، وجب الوقوف وتفحص ثمرات هذا الجهد. وبما أن الجهد موجه بالدرجة الأولى إلى الجانب التحصيلي لهؤلاء التلاميذ يرى هذا البحث ضرورة الوقوف عند هذا المتغير، لذلك تصبح مشكلة البحث هي تسليط الضوء على الجهد التحصيلي للتلاميذ المتفوقين في البرامج الإثرائية ومدى تأثيره ببعض المتغيرات الخاصة بأسرة التلميذ المتفوق.

طبيعة البحث:

يعد هذا البحث وصفيّاً تحليليّاً لطبيعة التحصيل الدراسي للطلبة المتفوقين في البرامج الإثرائية وللعوامل الأسرية المؤثرة فيه.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث لتحقيق ما يأتي:

أولاً: الكشف عن طبيعة التحصيل الدراسي العام للطلبة المتفوقين في البرامج الإثرائية.

ثانياً: التعرف على شكل توزيع التحصيل الدراسي في كل من مواد التربية الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية للتلاميذ المتفوقين في البرامج الإثرائية.

ثالثاً: الوقوف على أثر متغير جنس التلاميذ المتفوقين على التحصيل الدراسي العام والتحصيل الدراسي في كل مادة على حدة.

رابعاً: تحديد أثر بعض المتغيرات الأسرية المتمثلة في منطقة السكن والإقامة مع كلا الوالدين أو أحدهما والحالة التعليمية للأب وعدد أفراد الأسرة والدخل الشهري للأسرة.

فروض البحث:

- ١ - سوف يحقق البحث أهدافه من خلال قبول أو رفض الفروض الآتية:
- ١ - يتوزع التحصيل الدراسي العام توزيعاً ملتوياً سالباً.
- ٢ - يتوزع التحصيل الدراسي في كل مادة توزيعاً ملتوياً سالباً.
- ٣ - لا توجد فروق دالة إحصائية بين التحصيل الدراسي العام للذكور والتحصيل الدراسي للإناث.
- ٤ - لا توجد فروق دالة إحصائية بين تحصيل الذكور وتحصيل الإناث في كل مادة على حدة.
- ٥ - لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي العام للتلاميذ حسب مناطقهم التعليمية.
- ٦ - لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي لكل مادة على حدة حسب المنطقة التعليمية.
- ٧ - لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي العام بين من يقيمون مع كلا الوالدين ومن يقيم مع أحدهما.
- ٨ - لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي في المواد المختلفة بين من يقيمون مع الوالدين معاً ومن يقيمون مع أحد الوالدين.
- ٩ - لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي العام حسب المؤهلات الدراسية للأب.

- ١٠ - لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي للمواد حسب المؤهلات الدراسية للأب.
- ١١ - لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي العام حسب عدد أفراد الأسرة.
- ١٢ - لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي لكل مادة على حدة حسب الدخل الشهري للأسرة.
- ١٣ - لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي العام حسب الدخل الشهري للأسرة.
- ١٤ - لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي لكل مادة على حدة حسب الدخل الشهري للأسرة.
- ١٥ - ليس للمتغيرات التصنيفية القدرة على التنبؤ بالتحصيل العام للتلاميذ.
- ١٦ - ليس للمتغيرات التصنيفية القدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للمواد الدراسية كل مادة على حدة.

أهمية البحث:

تنطلق أهمية البحث مما يأتي:

- ١ - تقديم تغذية راجعة للمسؤولين والقائمين على البرامج الإثرائية حول طبيعة التحصيل الدراسي للتلاميذ في البرنامج.
- ٢ - توفير معلومات لأهم المتغيرات الأسرية المؤثرة في التحصيل الدراسي يمكن أن تفيد في التعامل الفردي مع التلميذ.
- ٣ - مساعدة المسؤولين عن البرامج الإثرائية من الاستفادة من النتائج كأحد الروافد لتشخيص جوانب القوة والضعف للبرامج الإثرائية.
- ٤ - حث المسؤولين عن البرامج الإثرائية على التوسع بما هو قائم أو تغيير مسار هذه البرامج.

حدود البحث :

نظراً للطبيعة الخاصة للبحث فإن حدوده تتضح فيما يأتي :

- ١ - أن نتائجه تنطبق على المتفوقين الملتحقين بالبرامج الإثرائية فقط .
- ٢ - أن نتائج البحث محدودة في المناطق التعليمية المشار إليها في البحث فقط .

الخلفية النظرية

يقاس تقدم المجتمعات بمقدار استغلالها لقدرات وطاقات افرادها، حيث إن لكل فرد من أفراد المجتمع طاقات كامنة لا تصبح فاعلة إلا عندما توضع في بيئة تستطيع أن تستثير هذه الطاقات. ولعل مسألة استشارة طاقة الفرد وإمكاناته تبدأ تاريخياً منذ ولادته من خلال ما تقدمه الأسرة من استشارة وتفاعل تضع البذور الأولى للتفاعل المجدي في المراحل اللاحقة. ثم تأتي المدرسة، ووفق برنامج منظم تكمل دور الأسرة، حيث تكون المحتويات التربوية والأنشطة المختلفة في المدرسة هي من يمسك زمام الريادة في تفتيح الإمكانيات العقلية للتلميذ. وبطبيعة الحال لا يخفى على المدرسة وعلى ذوي الرؤية التربوية المدى الكبير بين قدرات التلاميذ، حيث أنهم يتوزعون عقلياً على مقياس متصل، فجميع التلاميذ يقعون ما بين قدرات عقلية ضعيفة وقدرات عقلية عالية. الأمر الذي ينعكس على درجة تحصيلهم واستفادتهم من الخبرات التربوية ثم يأتي المجتمع ويكمل الدور فيما يتعلق بإتاحة الفرص لاستثمار القدرات العقلية.

إذن يعد الفرد محوراً لتفاعل الخصائص الشخصية والأسرية والمدرسية والمجتمعية. وقد وصف «برونفينبرنر» Bronfenbrenner (1986) هذا النظام بأنه نظام إيكولوجي Ecological System لحياة الفرد. وفي هذا التفسير أراد أن يوصل رسالة بأن الفرد هو حصيلة لمجموعة من أنظمة التأثير المباشر وغير المباشر. فالطفل يتأثر بمحيط مباشر أطلق عليه «النظام الأصغر» Micorsystem وهو يتضمن الأسرة والمدرسة والأصدقاء والحي. ثم يأتي بعد ذلك «النظام المتوسط» Mesosystem ويضم العوامل المباشرة المؤثرة في الوالدين مثل العمل وأصدقاء

والوالدين وهذا النظام قد لا يؤثر في الطفل بشكل مباشر، لكنه يؤثر في الوالدين، ومنهما ينتقل التأثير للطفل، ثم هناك «النظام الخارجي» Exsosystem الذي يتضمن وسائل الإعلام والمجتمع ثم أخيراً «النظام الأكبر» Macrosystem ويتضمن الثقافة والقيم وغيرها. يتضح من ذلك أن نظام التأثير قد لا يكون دائماً خطياً ومباشراً إلى الطفل حيث إنه لا بد أن ينتقل بين مستويات التأثير المشار إليها. وقد ميز «برونفينبرنر» بين مسألتين مهمتين عند محاولة تعريف التأثير المباشر على الطفل، الأولى هي «نموذج العنوان الاجتماعي» Social address model ويقصد به الخلفية الاجتماعية مثل المستوى الاقتصادي والاجتماعي والحضر والريف والدين وغيرها. والمسألة الثانية هي «نموذج العمليات الموقفية» Process-context model. وهي مجموعة العمليات والنماذج المرتبطة بكل من فئات «نموذج العنوان الاجتماعي» إذن لا يكفي أن نعرف «العنوان الاجتماعي» للفرد بقدر معرفتنا بالعمليات الموقفية، حتى نستطيع أن نحدد كيف يؤثر الانتماء الاجتماعي على الطفل.

انطلاقاً من هذا كله تبنت هذه الدراسة عامل الأسرة من خلال تأثير مجموعة من المتغيرات على التلاميذ المتفوقين في البرامج الإثرائية. واستناداً إليه سوف تتم الإشارة إلى مجموعة من الدراسات التي اتخذت من الأسرة موضوعاً لها.

المناخ العام للأسرة:

يبدو أن هناك اختلافاً واضحاً في المناخ النفسي للأسر التي لها أبناء متفوقون وتلك التي ليس لها أبناء متفوقون، حيث وجدت «لاندאו» Landau و«ويزلر» Weissler (1993) فروقاً واضحة بين هذين النوعين من الأسر في المثيرات البيئية وتعليم الأبوين والأبناء واتجاهات الأبوين نحو ذكاء أبنائهم والسمات الشخصية للأبوين، وجميعها لصالح الأسر التي لديها أبناء فائقون. وهذا ما يجعلنا نعتبر أن التفوق يعد مجتمعاً بحد ذاته، لذلك لا بد أن يعامل في إطار هذا التميز (May, 2000). وقد أجرى كل من «ويزلر» Weissler و«لانداو»

Landau (1993) دراسة مشابهة لدراساتهم السابقة مع إضافة متغير اختلاف عدد المتفوقين في الأسرة ومتغير سلطة الأب. وقد أثبتت هذه الدراسة صدق نتائجهم السابقة مع بيان وجود علاقة موجبة بين تعدد المتفوقين، في الأسرة وسلطة الأب. وقد عززت كل من «سنودين» Snowden و«كريستين» Christian (1999) ما توصل إليه «ويزلر» و«لانداو» في وضوح أثر السلطة في أسرة المتفوقين حيث أشارتا إلى أن هذا المتغير من أهم المتغيرات التي برزت في الدراسة التي قامتا بها إضافة إلى أنهما وجدتا خصائص إضافية تتمتع بها هذه الأسر وهي تعزيز الإبداع وقلة الإحباط والمرونة وتقدير ألعاب الأطفال وثقة الأبوين بقدرتهما على القيام بعملية تدريس الأبناء وأنهما عامل ميسر لعملية التعليم.

من ناحية أخرى، وفي إطار ما يتبادر للذهن إن كان الوالدان يفضلان أحد الجنسين من الأبناء عند التعامل معهم، وجد «أندرسون» Anderson و«تولفسون» Tollefson (1991) أن الذكور والإناث من المتفوقين يحظون بنفس المستوى من التفضيل من قبل الوالدين.

التفوق وجنس التلميذ:

يبدو أن تحصيل المتفوقين متغير غير مستقل عن جنس التلميذ. لذلك فإن دراسات عدة أثبتت وجود فروق بين تحصيل الذكور والإناث من المتفوقين فقد حاولت «وورثون» Whornton و«كارنز» Karness و«كوري» Currie (1985) معرفة هذه الفروق من خلال مقارنة التحصيل الفعلي بالتحصيل المتوقع، حيث تبين أن تحصيل الإناث كان أكثر قرباً من التحصيل المتوقع. وفي الوقت نفسه وجد «واينر» Weiner و«روبنسون» Robinson (1986) أن الذكور والإناث قد تساوا في القدرة التحصيلية لمادة الرياضيات وكان الفارق الوحيد بينهما وهو متغير المنطق الرياضي، حيث اتضح أنه من أقدر المتغيرات تنبؤاً بالتحصيل في مادة الرياضيات. وفي الوقت نفسه لم يجد الباحثان أي علاقة بين المتغيرات الشخصية والتحصيل في هذه المادة. وفي دراسة أجرتها «فيرنا» Verna وآخرون (١٩٩٧) ثبت فيها أن مفهوم الذات لمادة الرياضيات لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث

ويعزز ذلك أن ضغط الأبوين على الذكور أساساً كان أعلى منه على الإناث. بطبيعة الحال قد لا يتناقض ذلك مع ما سبق أن أشرنا إليه من دراسات بينت تساوي مستوى التفضيل لدى الأسر. ومن الملفت للنظر هو أن ضغط الأبوين لتأكيد النمو العقلي كانت له انعكاسات سالبة على مفهوم الذات للذكور والإناث على حد سواء. وتؤكد «بيكر» Becker (1990) النتائج السابقة من حيث تفوق الذكور في الجوانب التحصيلية في قسم الرياضيات من مقياس الاستعدادات المدرسية (SAT-M) وبالتحديد القسم الخاص بالجبر الرياضي، فيما عدا ذلك فقد كانت الإناث أكثر تفوقاً في البنود المتنوعة وبنود الكفاءة الذاتية.

التفوق وتدني التحصيل:

قد يبدو أن هذا العنوان غير منطقي لأنه ربط التفوق بتدني التحصيل الدراسي. لكن هذا الموضوع احتل مكانة لا بأس بها في أدبيات التفوق الدراسي، حيث أجريت دراسات تبحث في هذا الموضوع وأسبابه. وبما أن بحثنا الحالي حول التحصيل الدراسي للتلاميذ المتفوقين فقد أضفنا هذا الموضوع إلى الخلفية النظرية. قام كل من «مونتيث» Monteith و«وت» Wet (1994) بدراسة المتفوقين ذوي التحصيل العالي والمتفوقين ذوي التحصيل المتدني، فتبين لهما أن الفئة الأخيرة تتصف بأنها أقل ثقة وأكثر لا مبالاة وغير منضبطة اجتماعياً وأقل استقراراً من الناحية الانفعالية وأقل تصميماً من المتقدمين ذوي التحصيل العالي. ولعل الباحثين في هذه الدراسة حاولوا إرجاع تدني التحصيل لدى بعض المتفوقين إلى بعض الخصائص الشخصية المذكورة. وأظهرت دراسة «لافون» Laffon و«جنكنز - فريدمان» Jenkins-Friedman و«توليفسون» Tollefson (1989) أن المتفوقين ذوي التحصيل المتدني يظهرون قدرة أكبر في مواقف النجاح من المتفوقين ذوي التحصيل العالي. وهذا يعني أنهم أقل في إظهار القدرة في مواقف الفشل أو الصعوبة. ويستنتج كل من «بيكر» Baker و«بردجر» Bridger و«إيفانز» Evans (1998) بأن عوامل تدني التحصيل ليست مستقلة. وقد اتبعوا في ذلك «النموذج الإيكولوجي»، الذي سبقت الإشارة إليه، واعتبروه من أفضل النماذج لتمثيل تدني التحصيل لدى المتفوقين.

أثر وجود الأبوين على المتفوقين :

عندما تتصدع الأسرة نتيجة غياب أحد الأبوين بسبب وفاة أحدهما أو بسبب الطلاق، ينعكس ذلك على حياة الطفل. وبالتالي يشكل هؤلاء الأطفال مجتمعاً ذا خصائص تختلف عن مجتمع الأسر المتماسكة. وإذا كان هذا ينطبق على الطلاب العاديين فلن يكون المتفوقون أحسن حظاً حيث أثبتت الدراسات أن التصدع الأسري له انعكاسات سلبية على المتفوقين. فقد قامت كل من «جالبرج» Galbrich و«هار» Hare (1989) بدراسة على التلاميذ المتفوقين الذين درسوا في برنامج جامعة أوريغون الإثرائي، وبينت الدراسة أن تحصيل التلاميذ من أسر أحادية الوالدية قد تأثر سلباً مقارنة بتحصيل التلاميذ في الأسرة الكاملة. وفي دراسة أجراها «ملجرام» Millgram و«هونج» Hong (1998) حول تأثير الأسرة على الحياة العملية للفرد تبين أن إنجاز الأفراد في الحياة العملية كان أفضل لمن عاشوا في ظل أسر متوسطة وكبيرة الحجم، من حيث أنها كانت أقدر على توفير درجة من التشجيع والاطمئنان لأبنائها. ويؤكد «فيرنا» Verna و«كامبل» Campell (1999) هذه النتائج من خلال دراسة بحثاً فيها أثر التركيب الأسري والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، حيث اتضحت الآثار الإيجابية للأسرة الكاملة على تحصيل الأبناء المتفوقين وقد أخذ هذا العامل في ضوء تأثيره على عمليات التنشئة الاجتماعية لهذه الأسر. ويعزز «بونج» Pong (1996) هذا الرأي من خلال ما توصل إليه من نتائج دراسة أثر الأسرة أحادية الوالدية على تحصيل التلميذ حيث اتضح وجود آثار سلبية لها. لكنه يستدرك ويشير إلى أن هذه الآثار السلبية قد يخف أثرها إذا تمكن ولي الأمر من تحقيق تفاعل مجدٍ وفعال مع الطفل. وفي الوقت الذي يؤيد فيه «جاينز» Jeynes (1999) الأثر السلبي للأسرة أحادية الوالدية على التحصيل الدراسي، يضيف أن زواج أحد الأبوين فيها يضاعف من الآثار السلبية على التحصيل الدراسي. وقد عرضت «باتل» Battle (1998) لأثر تدخل عامل وسيط قد يخفف من هذه الآثار السلبية لأحادية الوالدية. فكلما ارتفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي، قلت حدة الأثر الناجم عن الأثر السلبي لأحادية الوالدية، إن الأمر يبدو أسوأ في حال عدم إقامة

التلميذ مع أي من الأبوين، حيث وجد «جاينز» Jeynes (1999) أن التحصيل الدراسي للأبناء الذين لا يقيمون مع أحد الوالدين المطلقين كان أقل بشكل دال من التحصيل الدراسي للتلاميذ الذين يقيمون مع كلا الوالدين أو مع أحدهما.

البرامج الإثرائية:

البرامج الإثرائية هي أحد الخبرات التي يوفرها النظام التربوي للتلاميذ المتفوقين، حيث يحصلون من خلالها على زاد تربوي يشبع ما لديهم من طاقات كامنة. والبرامج الإثرائية ليست الأهم في مجال رعاية المتفوقين لكنها تعد في الوقت نفسه أسلوباً يعتد به. وسواء كان الأسلوب المتبع هو البرامج الإثرائية أو غيرها فلا بد أن يحصل التلاميذ المتفوقون على رعاية خاصة. وكلما كانت هذه الرعاية مبكرة أسهمت بشكل أفضل في خدمة تحصيل المتفوقين، فقد أكد كل من «فريدمان» Friedman و«شور» Shore (2000) على أهمية الرعاية المبكرة على النمو السوي للتلاميذ المتفوقين. ويؤكد «دياز» Diaz (1998) على هذه النقطة من حيث أن حرمان التلاميذ المتفوقين من الخبرات التحصيلية المناسبة تحرمهم من أن ينموا ومن استغلال إمكاناتهم حتى في حياتهم المستقبلية. ويعبر «هيستر» Heaster (1982) عن هذا التوجه بأن الدور الأساسي للمنهج الإثرائي هو تلبية الاحتياجات الخاصة للتلاميذ المتفوقين.

لقد أثبتت البرامج الإثرائية فاعليتها في جوانب مختلفة للتلميذ. وأثبت العديد من الدراسات الدور الإيجابي للبرامج الإثرائية في المكونات المعرفية، واعتمدت معظم هذه الدراسات على ما يطلق عليه «البرامج الإضافية» «pull-out programs» McSheffrey، و«هوج» Hoge (1992)، و«مون» Moon وآخرون (1994)، إضافة إلى تأثير البرامج الإثرائية على المكونات المعرفية فقد وجدت دراسات أخرى تأثيراً إيجابياً على الجوانب الوجدانية وبالأخص مفهوم الذات والاتجاهات. من هذه الدراسات دراسة «فيلدهاوزن» Feldhausen وآخرون (1990) و«مون» Moon وآخرون (1994) ودراسة «أولنجاك» Olenchak (1995) ودراسة «بوم» Baum (1988). كما أثبت «كوهن» Cohen و«دانكن» Duncun (1994) أثر البرامج

الإثرائية على الجوانب الاجتماعية. وفي دراسة قام بها «كولوف» Kollof و«فيلدهاوزن» Feldhausen (1984) ظهر أن البرامج الإثرائية لها تأثير إيجابي على الجوانب الابتكارية.

البرنامج الإثرائي لدولة الكويت:

بدأ تقديم البرامج الإثرائية في ثلاث مراكز تقدم خبراتها في الفترة المسائية. وكانت معايير انتقاء المتفوقين، كما نص عليها مشروع رعاية الطلاب الفائزين (١٩٩٨) ص ١١، تشمل:

- ١ - مستوى تحصيلياً عالياً ٩٠٪ فأعلى.
 - ٢ - نسبة عالية من الذكاء على مقياس المصفوفات المتدرجة لرافن ويتم اختيار من يتم حصوله على تساعي ٨ (أي أفضل ١١٪).
 - ٣ - نسبة ذكاء ١٢٠ فأكثر باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.
- وقد روعي في البرامج الإثرائية ما يلي:
- ١ - الاعتماد على مناهج خاصة لمواد اللغة العربية، واللغة الإنجليزية والرياضيات، والعلوم، والعلوم الاجتماعية - جمعت بين المعرفة والمهارات الخاصة بالتجريب والاستدلال وبناء النظرية وحل المشكلات والتقييم الناقد والتصميم والابتكار والاتصال.
 - ٢ - انتقاء نوعية متميزة من المدرسين.
 - ٣ - إعداد وتقديم برامج لتنمية الخيال والإبداع والتذوق الفني من خلال متخصصين.
 - ٤ - إعطاء تدريبات في الحاسوب.

وقد بلغ إجمالي الدارسين فيها حتى عام ٩٧/٩٨ «٢٩٣» تلميذاً، من السنوات الدراسية رابعة ابتدائي حتى الثالث المتوسط. وفي العام الدراسي ٩٨/٩٩ امتد المشروع ليشمل الصف الرابع المتوسط وبلغ حينها عدد التلاميذ ٣٥٣ تلميذاً وتلميذة (الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٩٩٨). وعلى الرغم من ثراء التجربة لم تتوافر حتى الآن دراسات كافية للتحصيل الدراسي للتلاميذ المشاركين فيها.

منهجية البحث :

العينة :

أجري البحث على ٩٤ تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم عشوائياً، في المرحلة المتوسطة وجميع هؤلاء التلاميذ منتظمون في البرامج الإثرائية للمتفوقين التي تنظمها وزارة التربية وهم موزعون حسب الجنس والمنطقة التعليمية وفق ما ورد في جدول رقم (١).

جدول رقم (١)

توزيع العينة حسب الجنس والمنطقة التعليمية

العدد	المتغير	
٤٣	ذكر	الجنس
٥١	أنثى	
٢٨	العاصمة	المنطقة التعليمية
٣٨	حولي	
١٦	الفروانية	
١٢	الأحمدي	

متغيرات البحث :

هناك نوعان من المتغيرات تمت معالجتها وهي :

أولاً - المتغيرات التصنيفية :

هي المتغيرات التي تم تصنيف أفراد العينة حسب فئاتها المختلفة، وهي المتغيرات التي يسعى البحث إلى تقدير تأثيرها على التحصيل الدراسي .

وهذه المتغيرات هي :

- ١ - الجنس: وهذا المتغير يصنف العينة إلى ذكور وإناث.
- ٢ - المنطقة التعليمية: وهذا المتغير يصنف العينة حسب أربع مناطق تعليمية، وهي العاصمة وحولي والفروانية والأحمدي.
- ٣ - الإقامة مع الوالدين: وتم تقسيم هذا المتغير إلى فئتين «يقيم مع كلا الوالدين» و«يقيم مع أحدهما».
- ٤ - المؤهل الدراسي للأب: وتم تقسيمه إلى ثلاث فئات وهي «أقل من التعليم الثانوي» و«تعليم ثانوي» و«ما بعد الثانوي».
- ٥ - عدد أفراد الأسرة: وتم تقسيمه إلى مستويين وهي «٦ فأقل» و«أكثر من ٦».
- ٦ - الدخل الشهري للأسرة: وتم تصنيفه إلى أربع مستويات وهي «٦٠٠ دينار فأقل» و«من ٦٠٠ إلى ٩٠٠» و«٩٠١-١١٠٠» و«أكثر من ١١٠١».

ثانياً - المتغيرات المحكية:

المتغيرات المحكية هي المتغيرات التي يسعى البحث إلى قياسها. وبالتحديد هي المتغيرات المتعلقة بالتحصيل الدراسي وهي:

- ١ - المستوى التحصيلي للمواد: وهو عبارة عن درجة التلميذ في كل من مادة التربية الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والمواد الاجتماعية. وتم الحصول عليها من ملفات التلاميذ في مدارسهم. وقام الباحث بتحويل الدرجات الخام لهذه المواد إلى درجات معيارية تائية T-score. وذلك حتى يسهل المقارنة بينها إضافة إلى الحصول على المجموع الكلي للدرجات.
- ٢ - المستوى التحصيلي العام: وهو عبارة عن حاصل جمع الدرجات المعيارية للمواد السابقة.

النتائج :

تم تحليل النتائج وفق معالجات إحصائية عدة تتناسب مع كل فرض من فروض الدراسة. وسوف تعرض وفق تسلسلها حسب ما جاء في القسم الخاص بفروض الدراسة :

١ - يتوزع التحصيل الدراسي العام توزيعاً ملتبساً سالباً: هذا الفرض يفترض أن التحصيل الدراسي لأفراد العينة يتركز نحو الدرجات العليا. ولأجل التحقق من ذلك تم توزيع الدرجات بيانياً، إضافة إلى استخراج مقاييس النزعة المركزية والمئينات percentiles كما يبين جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

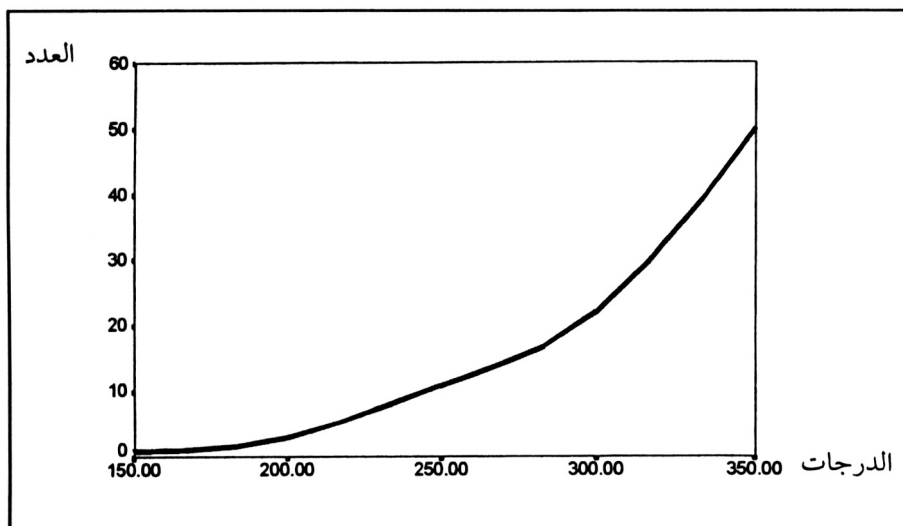
المتوسط والوسيط والمئينات ومعامل الالتواء للمجموع الكلي والمواد الدراسية

المتغير	المتوسط	الوسيط	المئين ٢٥	المئين ٧٥	معامل الالتواء
المجموع الكلي	٢٢٩,٧٨	٣١٥,١١	٢٧٢,٦٠	٣٣٢,٨٢	١,١٧١-
التربية الإسلامية	٥٠	٥٢,٣٣	٤٤,٣٢	٥٨,٠٤	١,١٢٧-
اللغة العربية	٥٠,٠٧	٥١,٩٠	٤٥,٢١	٥٧,٣٤	١,٢٧٤-
اللغة الإنجليزية	٤٩,٩٢	٥٣,٠٥	٤٤,٤٢	٥٧,٩٩	١,٤١٢-
الرياضيات	٤٩,٩١	٥٢,٩٩	٤٥,١١	٥٧,١٠	١,٥١-
العلوم	٤٩,٩٣	٥١,٨٦	٤٥,٨٨	٥٧,١٦	١,٢٤٤-
العلوم الاجتماعية	٤٩,٩٦	٥٢,٥٠	٥٠,٠٦	٥٤,٣٣	٤,٤٠

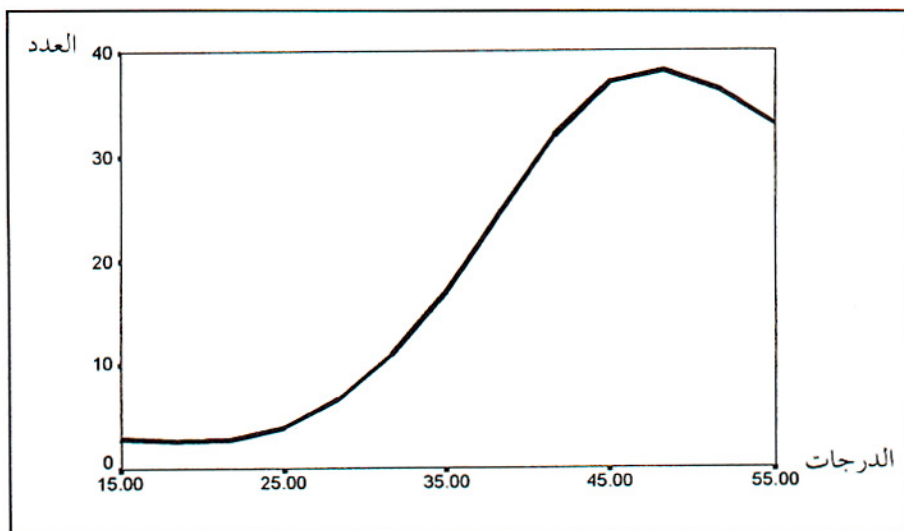
يتضح من الجدول رقم (٢) أن الوسيط أكبر من المتوسط وهذا دليل على أن منحني التوزيع للدرجات الكلية أخذ شكل الالتواء السالب مما يعني ارتفاع الدرجات، وهذا ما أظهره معامل الالتواء الذي بلغ -١,١٧١ ويعبر شكل رقم (١) عن شكل التوزيع، وهذه النتيجة تجعلنا نقبل الفرض الأول.

٢ - يتوزع التحصيل الدراسي لكل مادة بشكل ملتبس سالب: يقول هذا الفرض مثل سابقه بأن التحصيل الدراسي في كل مادة يتوزع بشكل سالب. إن الأمر الذي دفع الباحث لهذا الفرض هو طبيعة العينة التي هي من التلاميذ المتفوقين، وبالتالي يتوقع أن يكون تحصيلهم عالياً. وقد تم إثبات ذلك كما هو مبين في جدول رقم (٢)، حيث كان الوسيط لجميع المواد أعلى من المتوسط الذي يشير إلى الالتواء السلبي للتوزيع ويمكن ملاحظة ذلك من القيم السالبة العالية لمعاملات الالتواء. وتم تصوير ذلك بيانياً في الأشكال من ٢-٧، وبناء عليه أمكن قبول الفرض الثاني.

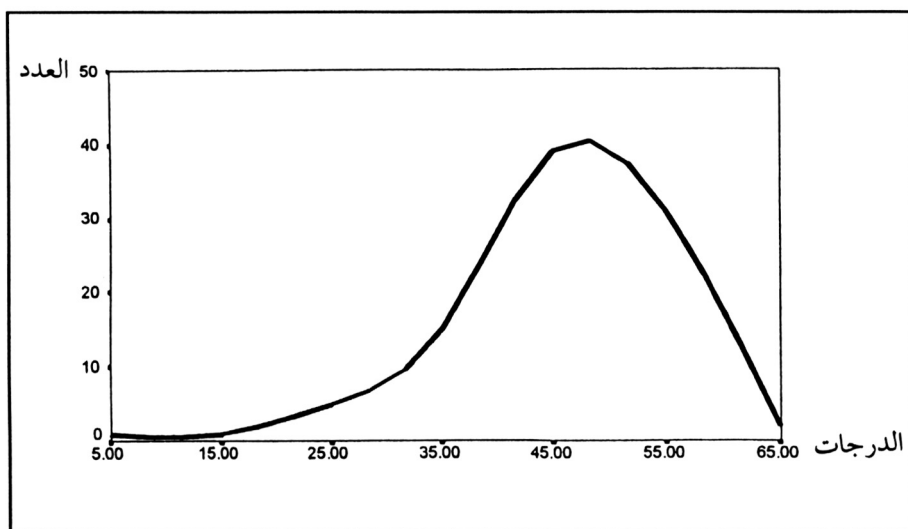
على الرغم من أن توزيع درجات التحصيل العام والمواد الدراسية كان عالياً، إلا أن هناك نسبة من التلاميذ المتفوقين حصلوا على درجات متدنية. وهذا الأمر ملفت للنظر بالنسبة لعينة من التلاميذ المتفوقين، (انظر الأشكال ١-٧).



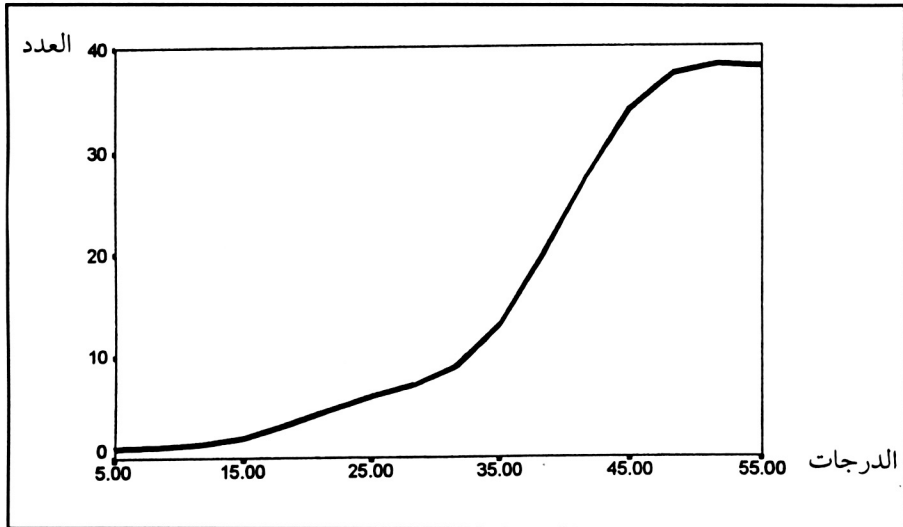
شكل (١)
التوزيع البياني للمجموع الكلي



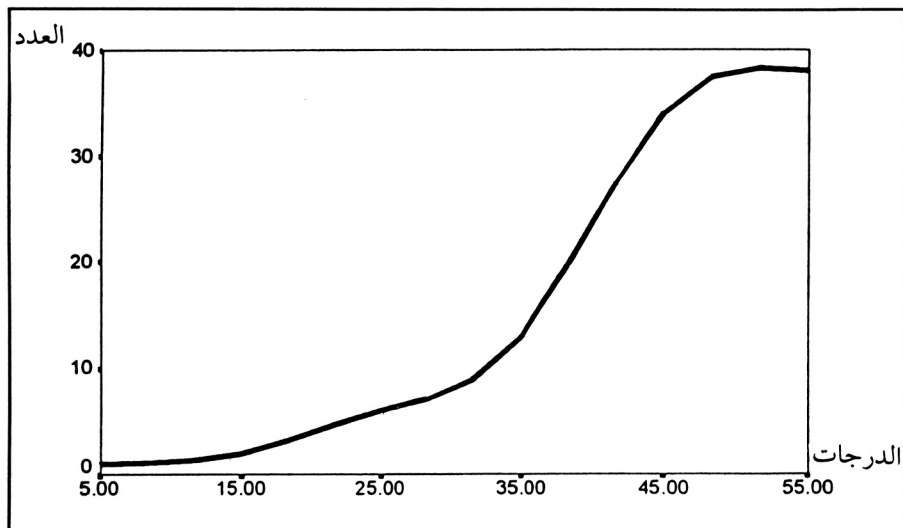
شكل (٢)
التوزيع البياني للتربية الإسلامية



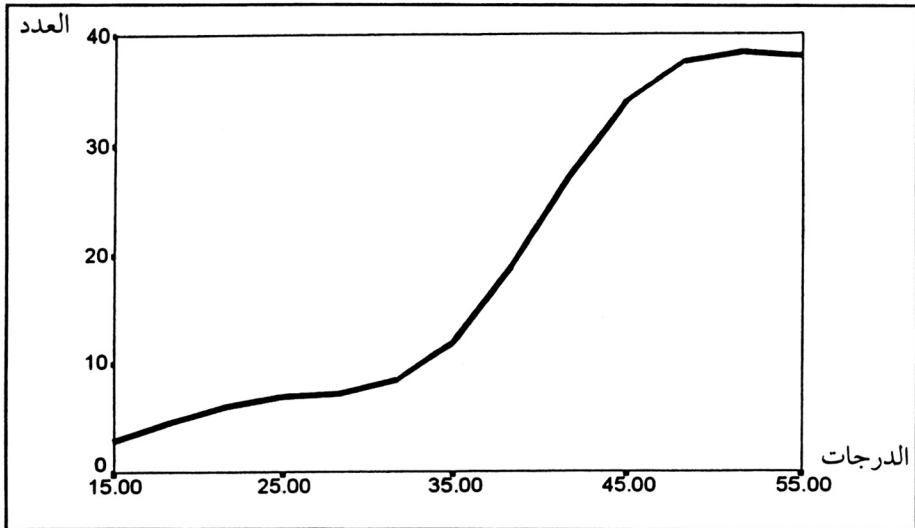
شكل (٣)
التوزيع البياني للغة العربية



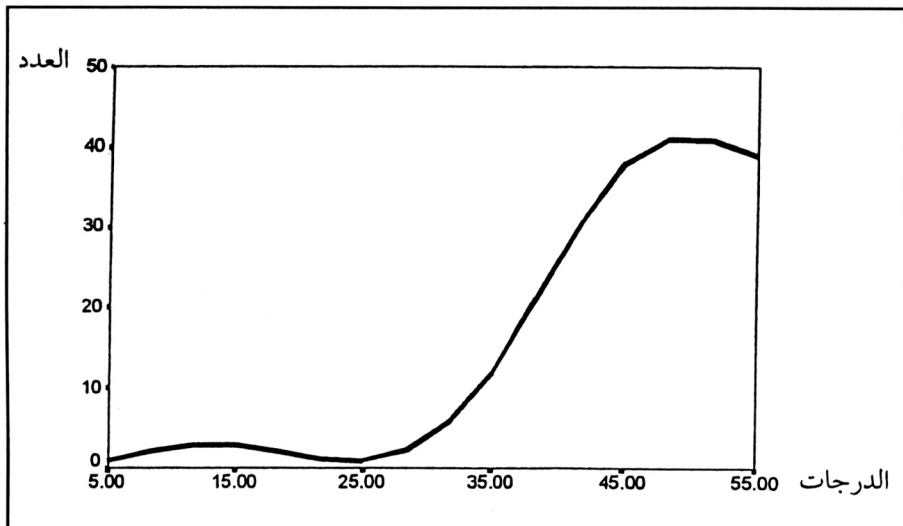
شكل (٤)
التوزيع البياني للغة الإنجليزية



شكل (٥)
التوزيع البياني للرياضيات



شكل (٦)
التوزيع البياني لمادة العلوم



شكل (٧)
التوزيع البياني لمادة الاجتماعيات

٣ - لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل العام بين الذكور والإناث: تمت صياغة هذا الفرض بشكل صفري حيث إن الباحث لا يتوقع وجود فروق بين درجات الذكور والإناث. واستخدام اختبار «ت» للتعرف على وجود هذه الفروق، جدول رقم (٣):

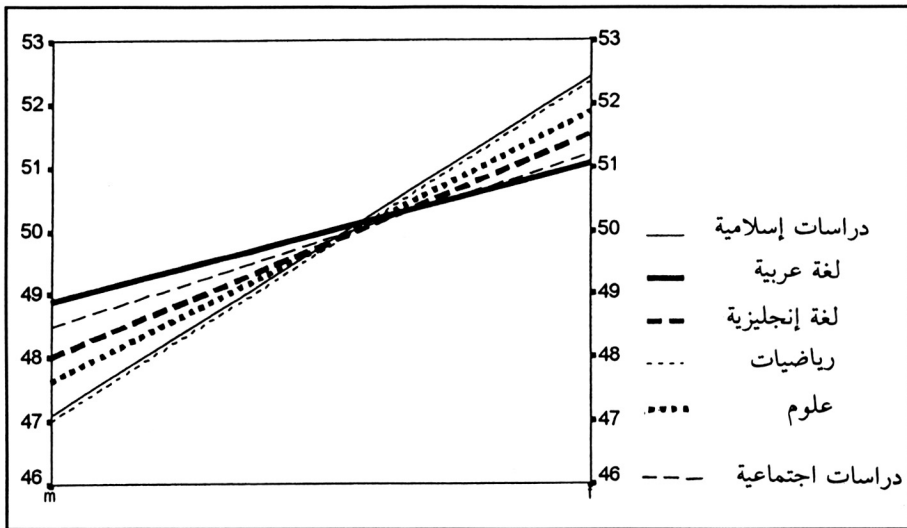
جدول رقم (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم «ت» للتحصيل العام والمواد الدراسية

المادة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة
التحصيل العام	ذ	٢٨٧,١١	٤٦,٨٩	٢,٥٢	٠,٠١
	ث	٣١٠,٤٦	٤٣,٠٠		
التربية الإسلامية	ذ	٤٧,١١	١١,٩٣	٢,٦٤	٠,٠١
	ث	٥٢,٤٤	٧,٤٣		
اللغة العربية	ذ	٤٨,٨٩	١٠,٢٦	١,٠٥	٠,٢٩
	ث	٥١,٠٧	٩,٨٢		
اللغة الإنجليزية	ذ	٤٨,٠٠	١٠,٦٩	١,٧١	٠,٠٩
	ث	٥١,٥٢	٩,٢٢		
الرياضيات	ذ	٤٧,٠٠	١١,٥٠	٢,٦٦	٠,٠٠٩
	ث	٥٢,٠٠	٧,٨٧		
العلوم	ذ	٤٧,٦٢	١٠,٧٢	٢,٠٩	٠,٠٤
	ث	٥١,٨٧	٩,٠٦		
المواد الاجتماعية	ذ	٤٩,٣٥	١٠,٧٣	١,٤٦	٠,١٥
	ث	٥٢,٣٥	٩,٢١		

يتبين من الجدول رقم (٣) أن لمتغير الجنس أثر في تحديد الفروق في التحصيل الدراسي العام، حيث كانت الفروق دالة لصالح الإناث. لذلك تعين رفض الفرض الصفري حيث إن الفروق بين الذكور والإناث هي فروق حقيقية.

٤ - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تحصيل الذكور وتحصيل الإناث في كل مادة. عند معاينة الجدول رقم (٣) نجد أن قيم «ت» كانت دالة لمواد التربية الإسلامية والرياضيات والعلوم. وكانت الدلالة جميعها لصالح الإناث بناء على ارتفاع متوسطاتهم الحسائية. في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بالنسبة لمواد اللغة العربية واللغة الإنجليزية والمواد الاجتماعية. وبناء عليه يمكن القول بأن الفروق بين الذكور والإناث في كل من مادة التربية الإسلامية والرياضيات والعلوم هي فروق حقيقية أما الفروق بين الجنسين في بقية المواد فلم تكن دالة إحصائياً.



شكل رقم (٨)
توزيع متوسطات المواد الدراسية للذكور والإناث

تم توزيع المتوسطات بيانياً في شكل رقم (٨)، حيث يمكن ملاحظة الفروق بين المتوسطات، كما يمكن ملاحظة التقاطع بين المتوسطات حيث اختلف ترتيبها عند كل من الذكور والإناث. وقد يكون في ذلك مؤشر على التباين الداخلي بين المواد لكل جنس على حدة.

جدول رقم (٤)

قيم «ف» للمتغيرات المحكية حسب المناطق التعليمية

المتغير	المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة «ف»	الدلالة
التحصيل العام	بين المجموعات داخل المجموعات	٣ ٩٠	١٧٤٣,٦٥ ١٩٥٧٨٦,٢٥	٥٨١,٢٢ ٢١٧٥,٤١	٠,٢٧	٠,٨٥
التربية الإسلامية	بين المجموعات داخل المجموعات	٣ ٩٠	١٨٦,٧٠ ٩٢١٣,٣٠	٦٢,٢٣ ١٠٢,٣٧	٠,٦١	٠,٦١
اللغة العربية	بين المجموعات داخل المجموعات	٣ ٩٠	٢٦٥,٦١ ٩٠٩٢,١١	٨٨,٥٤ ١٠١,٠٢	٠,٨٨	٠,٤٦
اللغة الإنجليزية	بين المجموعات داخل المجموعات	٣ ٩٠	٥٧٤,٧١ ٨٧٦٠,٨٣	١٩١,٥٧ ٩٧,٣٤	١,٩٧	٠,١٢
الرياضيات	بين المجموعات داخل المجموعات	٣ ٩٠	١٩٨,٢٩ ٩١٢٦,٩٢	٦٦,١٠ ١٠١,٤١	٠,٦٥	٠,٥٨
العلوم	بين المجموعات داخل المجموعات	٣ ٩٠	٢٦٦,٧٠ ٩٠٨٤,٨٣	٨٨,٩٠ ١٠٠,٩٤	٠,٨٨	٠,٤٥
الاجتماعيات	بين المجموعات داخل المجموعات	٣ ٩٠	٦١,٧٩ ٩٢٢٤,٩٣	٢٠,٦٠ ١٠٢,٥٠	٠,٢٠	٠,٨٩

٥ - لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل العام حسب المناطق التعليمية. أساس هذا الفرض تقصي الفروق في التحصيل العام للتلاميذ المتفوقين حسب المناطق التعليمية. وقد تم استخدام تحليل التباين للاستدلال على

تلك الفروق، ويبين الجدول رقم (٤) نتائج هذا التحليل. واتضح أن قيمة «ف» تساوي ٠,٢٧ وهي غير دالة إحصائياً. لذلك تم قبول الفرض الصفري.

٦ - لا توجد فروق دالة إحصائياً في التحصيل للمواد الدراسية حسب المنطقة التعليمية. يبين الجدول رقم (٤) نتائج التحليل، ويتضح أن قيم «ف» لجميع المواد متدنية جداً وليست ذات دلالة إحصائية، لذلك أمكن قبول الفرض الصفري، بمعنى أنه لا توجد فروق جوهرية في التحصيل الدراسي لأفراد العينة يمكن إرجاعها إلى الانتساب إلى منطقة معينة.

٧ - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين من يقيمون مع والديهم ومن يقيمون مع أحدهما، في التحصيل الدراسي العام. يبحث هذا الفرض في ما إذا كان اختلاف الظروف الأسرية التي يتيحها وجود كلا الوالدين أو أحدهما تؤثر في التحصيل الدراسي العام. وعند تحليل البيانات باستخدام اختبار «ت» تبين أنه لا يوجد تأثير لهذه الظروف على التحصيل الدراسي العام، ويمكن تعرّف هذه النتيجة عند معاينة جدول رقم (٥)، لذلك تم قبول الفرض الصفري.

٨ - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين من يقيمون مع والديهم ومن يقيمون مع أحدهما، في المواد الدراسية. من البيانات التي تضمنها جدول رقم (٥) ظهرت فروق دالة إحصائياً في مادتي التربية الإسلامية واللغة العربية بين من يقيمون مع والديهم ومن يقيمون مع أحدهما. وقد جاءت هذه الفروق لصالح التلاميذ الذين يقيمون مع كلا الوالدين ولم تتضح الدلالة الإحصائية في بقية المواد. وبالتالي فإن أي اختلاف بين الفئتين في التحصيل الدراسي في هذه المواد لا يمكن التحويل عليه إلا أنه يمكن القول بشكل عام باحتمال وجود فروق أكثر وضوحاً إذا زاد حجم المجموعة التي تقيم مع أحد الوالدين فقط، وخاصة مع صغر حجم هذه المجموعة في الدراسة الحالية.

جدول رقم (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم «ت» للتحصيل الدراسي العام
والتحصيل الدراسي للمواد الدراسية حسب متغير الإقامة مع الوالدين

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة
التحصيل العام	٨٨	٣٠٢,٠٦	٤٤,٥٣	١,٨٦	٠,٠٦
	٦	٢٦٦,٣٢	٥٩,٧٣		
التربية الإسلامية	٨٨	٥٠,٧٨	٩,١٧	٢,٩٩	٠,٠٠٤
	٦	٣٨,٥٩	١٥,٧٤		
اللغة العربية	٨٨	٥٠,٨٣	٩,٤٥	٢,٩٢	٠,٠٠٤
	٦	٣٨,٩٣	٢١,٥٧		
اللغة الإنجليزية	٨٨	٥٠,٠٦	٩,٩٩	٠,٥٢	٠,٦٠
	٦	٤٧,٨٤	١١,٠٧		
الرياضيات	٨٨	٥٠,٢٣	٩,٩٦	١,٢٢	٠,٢٢
	٦	٤٥,١١	١٠,٤٠		
العلوم	٨٨	٥٠,٢١	٩,٩٦	١,٠٦	٠,٢٩
	٦	٤٥,٧٣	١٤,٠٠		
اجتماعيات	٨٨	٥١,٢٦	١٠,٠٧	١,٠٤	٠,٣٠
	٦	٤٦,٨٤	٨,٢٦		

٩ - لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي العام حسب المؤهل الدراسي للأب. نظراً لطبيعة مجتمع الدراسة الذي يتصف بسلطة وتأثير أكبر للأب فقد اقتصر هذا البحث على افتراض أن المستوى التعليمي للأب يؤثر في التحصيل العام للتلاميذ. ويوضح جدول رقم (٦) نتائج هذا التحليل، حيث نجد أن قيمة «ف» للتباين بين التحصيل الدراسي العام حسب

مستويات تعليم الأب كانت عالية ودالة عند مستوى ٠,٠٣ وهذا يعني وجود فروق حقيقية بين فئتين على الأقل. وعند معاينة المتوسطات الحسابية وإجراء المقارنات المتعددة باستخدام مؤشر «توكي» Tukey-HSD تبين أن المتوسط الحسابي لمجموعة ذوي التعليم الجامعي كانت ٣٠٥,٨١ وهي أعلى بشكل دال من فئة التعليم الثانوي الذي كان متوسطها الحسابي يساوي ٦٢,٢٧٩. وبناء عليه أمكن رفض هذا الفرض الذي يرى عدم وجود فروق حقيقية في التحصيل الدراسي للأبناء حسب مستوى تعليم الأب.

جدول رقم (٦)
قيم «ف» للتغيرات المحكية حسب متغير تعليم الأب

المتغير	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة «ف»	الدلالة
التحصيل العام	٢ ٩٠	١٣٦٦٥,٨٣ ١٨٣٨٦٤,٣٣	٦٨٣٢,٩٢ ٢٠٢٠,٤٩	٣,٣٨	٠,٠٣
التربية الإسلامية	٢ ٩٠	١٦٠,٨٧ ٩٢٣٩,١٢	٨٠,٤٣ ١٠١,٥٣	٠,٧٩	٠,٤٥
اللغة العربية	٢ ٩٠	٥٣٥,٩٢ ٨٨٢١,٧٩	٢٦٧,٩٦ ٩٦,٩٤	٢,٧٦	٠,٠٦
اللغة الإنجليزية	٢ ٩٠	٦٧٢,٨٣ ٨٦٦٢,٧١	٣٣٦,٤١ ٩٥,١٩	٣,٥٣	٠,٠٣
الرياضيات	٢ ٩٠	٥٢٩,٣٩ ٨٧٩٥,٨١	٢٦٤,٧ ٩٦,٦٥	٢,٧٣	٠,٠٧
العلوم	٢ ٩٠	٤٥٦,١١ ٨٨٩٥	٢٢٨,٨٨ ٩٧,٧٥	٢,٣٣	٠,١٠
الاجتماعيات	٢ ٩٠	١٣٩٣,٧٥ ٧٨٩٢,٩٧	٦٩٦,٨٨ ٨٦,٧٤	٨,٠٣	٠,٠٠٠٦

١٠ - لا توجد فروق دالة إحصائية للمواد الدراسية حسب المؤهل الدراسي للأب. لم يكتف البحث بمعرفة أثر مستوى تعليم الأب على التحصيل الدراسي العام، وإنما أراد التعمق لمعرفة هذا المتغير على التحصيل في مختلف المواد، وجاءت النتيجة كما هو وارد في جدول رقم (٦). عند معارنة قيم «ف» للمواد المختلفة نجد أنها منخفضة فيما عدا مادة اللغة الإنجليزية والاجتماعيات. حيث كانت للأولى ٣,٥٣ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٣، وللثانية ٨,٠٣ وهي دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١. وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية في التحصيل في هاتين المادتين بين فئتين على الأقل، وعند إجراء المقارنة بين المتوسطات تبين أن الأبناء ذوي الآباء الجامعيين كان تحصيلهم أعلى بشكل دال من الأبناء ذوي الآباء الذين وقف تعليم آبائهم عند المستوى الثانوي. وقد تكررت هذه النتيجة للمادتين على حد سواء. فبالنسبة لمادة اللغة الإنجليزية كان المتوسط الحسابي لتحصيل أبناء الجامعيين ٥١,٢٢ مقابل ٤٥,٤٥ لأبناء ذوي التعليم الثانوي. وبالنسبة لمادة الاجتماعيات كان المتوسط الحسابي لأبناء الجامعيين ٥٣,١٥ مقابل ٤٤,٤١ لأبناء ذوي التعليم الثانوي. أما بالنسبة لبقية المواد فإن الفروق بين تحصيل التلاميذ فيها، حسب فئات آبائهم التعليمية، كانت غير جوهرية.

١١ - لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل العام حسب عدد أفراد الأسرة. يبحث هذا الفرض فيما إذا كان العدد الكبير أو الصغير لأفراد الأسرة معينا أو معيقا للتحصيل الدراسي العام. ولتحليل التحصيل وفق هذا المتغير تم استخدام اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات. ويتضمن جدول رقم (٧) نتائج هذا التحليل الذي يبين أن قيمة «ت» لمتغير التحصيل العام كانت ١,٥٧ وهي غير دالة إحصائية، وهذا يعني أن الأسرة الكبيرة أو الصغيرة لا تؤثر في التحصيل الدراسي العام، لذلك تم قبول الفرض الصفري.

١٢ - لا توجد فروق دالة إحصائية للتحصيل في المواد الدراسية حسب عدد أفراد الأسرة. لأجل تقديم تحليل أعمق لم يكتف الباحث بالمؤشر العام للتحصيل الدراسي، كما هو وارد في الفرض السابق. وقام بتحليل تأثير

متغير عدد أفراد الأسرة لكل مادة على حدة. ويبين جدول رقم (٧) نتائج هذا التحليل الذي يظهر أن التحصيل الدراسي لجميع المواد لا يتأثر بحجم الأسرة فيما عدا التحصيل في اللغة الإنجليزية حيث تبين أن المتوسط الحسابي للأسرة التي عدد أفرادها ٦ فأقل كان ٥١,٨٦ وبانحراف معياري ٧,٦٥ بينما كان المتوسط الحسابي للأسرة التي عدد أفرادها أكثر من ٦ كان ٤٧,٤٩ وبانحراف معياري ١١,٩٩ مما نتج عنه قيمة «ت» تساوي ٢,١٤ وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٣.

جدول رقم (٧)
المتوسطات والانحراف المعياري وقيم «ت» للتحصيل الدراسي العام
والمواد حسب متغير عدد أفراد الأسرة

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة
التحصيل العام	٥٢	٣٠٦,٤٤	٣٩,٣٩	١,٥٧	٠,١٢
	٤٢	٢٩١	٥٢,٥٤		
التربية الإسلامية	٥٢	٥٠,٦٧	١٠,٩١	٠,٧٢	٠,٤١
	٤٢	٤٩,١٦	٨,٩٤		
اللغة العربية	٥٢	٥٠,٨٢	٩,٣٢	٠,٨١	٠,٤١
	٤٢	٤٩,١٣	١٠,٨٧		
اللغة الإنجليزية	٥٢	٥١,٨٧	٧,٦٥	٢,١٤	٠,٠٣
	٤٢	٤٧,٥٠	١١,٩٩		
الرياضيات	٥٢	٥١,٤٨	٨,٥٩	١,٧١	٠,٠٩
	٤٢	٤٧,٩٦	١١,٣٤		
العلوم	٥٢	٥١,٦٣	٨,٣٧	١,٨٦	٠,٠٦
	٤٢	٤٧,٨١	١١,٥١		
اجتماعيات	٥٢	٥٢,١٣	٨,٦٧	١,٢٥	٠,٢١
	٤٢	٤٩,٥٥	١١,٣٦		

١٣ - لا توجد فروق دالة إحصائية في التحصيل العام حسب الدخل الشهري للأسرة. انطلاقاً من أن الظروف الأسرية من العوامل المهمة والمسؤولة عن التحصيل الدراسي وأن الظروف المادية للأسرة تأتي في أولويات تلك العوامل، حاول البحث أن يستقصي أثره في التحصيل الدراسي بشكل عام. ويتضمن جدول رقم (٨) البيانات الدالة على درجة التأثير. ويلاحظ من تلك البيانات أن قيمة «ف» تساوي ٣,٠٠ وهي غير دالة إحصائية حيث كانت الدلالة عن مستوى ٠,٠٥٤ وهذا يعني أنه إذا أخذ التحصيل الدراسي بشكل عام فلن نجد اختلافاً فيه بين فئات الدخل

جدول رقم (٨)

قيم «ف» للتحصيل الدراسي والمواد المختلفة حسب متغير الدخل الشهري

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة «ف»	الدلالة
التحصيل العام	بين المجموعات داخل المجموعات	٢ ٩١	١٢٢٤٨,١٢ ١٨٥٢٢٨٢	٦١٢٤,٠٦ ٢٠٣٦,٠٦	٣,٠٠ ٠,٠٥٤
التربية الإسلامية	بين المجموعات داخل المجموعات	٢ ٩١	٩٤٨,٩٤ ٨٤٥١,٠٥	٤٧٤,٤٧ ٩٢,٨٧	٥,١١ ٠,٠٠٧
اللغة العربية	بين المجموعات داخل المجموعات	٢ ٩١	٧٢٤,٣٥ ٨٦٣٣,٣٧	٣٦٢,١٧ ٩٤,٨٧	٣,٨١ ٠,٠٢٥
اللغة الإنجليزية	بين المجموعات داخل المجموعات	٢ ٩١	١٠٢٤,٣٨ ٨٣١١,١٥	٥١٢,١٩ ٩١,٣٣	٥,٦١ ٠,٠٠٥
الرياضيات	بين المجموعات داخل المجموعات	٢ ٩١	١٦٧,٠٤ ٩١٥٨,١٦	٨٣,٥٢ ١٠٠,٦٤	٠,٨١ ٠,٤٣٩
العلوم	بين المجموعات داخل المجموعات	٢ ٩١	٣١٢,٦٣ ٩٠٣٨,٩٠	١٥٦,٣١ ٩٩,٣٣	١,٥٧ ٠,٢١٢
الاجتماعيات	بين المجموعات داخل المجموعات	٢ ٩١	٨٣٩,٩٢ ٨٤٤٦,٨٢	٤١٩,٩٦ ٩٢,٨٢	٤,٥٢ ٠,٠١٣

الشهري. لذلك تم قبول الفرض الذي يقول بعدم وجود اختلاف في مستوى التحصيل الدراسي العام بين أبناء الأسر من دخول مادية مختلفة، من الناحية الإحصائية.

١٤ - لا توجد فروق دالة بين المواد الدراسية حسب الدخل الشهري للأسرة.

بعد أن عرفنا الصورة العامة لمدى تأثير تباين دخل الأسرة على التحصيل في الفرض السابق وبما أن لكل مادة دراسية خصوصية قد ترتبط بالظروف المختلفة للأسرة، قام البحث بتحليل درجات التلاميذ في المواد آخذاً بعين الاعتبار تباين دخل الأسرة. ويوضح جدول رقم (٨) نتائج هذا التحليل. من ملاحظة قيم «ف» في الجدول رقم (٨) نستنتج أن تأثير دخل الأسرة ليس متساوياً على كل المواد. حيث إن مواد العلوم والرياضيات لم تتأثر بفوارق الدخل الشهري للأسرة في حين أن بقية المواد قد تأثر تحصيلها فعلاً باختلاف الدخل الشهري. فقد كانت قيمة «ف» لمادة التربية الإسلامية ٥,١١ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١. وعند إجراء مقارنة بين المتوسطات باستخدام اختبار «شفية» Scheffe تبين أن التحصيل الدراسي للمجموعة الأعلى دخلاً يفوق التحصيل للمجموعة الأدنى دخلاً، حيث كانت المتوسطات تساوي ٥١,٢٦ و ٣٨,٠٢ على التوالي. كانت قيمة «ف» للتباين في التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية تساوي ٣,٨١ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٢٥. وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية، لكن عند تطبيق اختبار «شفية» لم نتمكن من معرفة مسار الفروق. ومن دون الرغبة في محاولة الوصول إلى أي استنتاج، سنذكر المتوسطات الحسابية حيث كانت ٥١,٢٤ و ٤٤,٨٢ و ٤١,٢٣ لكل من المجموعات ذات الدخل العالي ثم المتوسط ثم الأدنى. وبالنسبة لمادة اللغة الإنجليزية نلاحظ أن قيمة «ف» تساوي ٥,٦١ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٢٥. وعند إجراء المقارنات المتعددة باستخدام اختبار «شفية» تبين أن التحصيل الدراسي لذوي الدخل الأعلى ٥١,٣١ يفوق المتوسط الحسابي للتحصيل في هذه المادة للمجموعة المتوسطة ٤١,٣٢.

وقد أخذت مادة الاجتماعيات منحى مادة اللغة الإنجليزية من حيث تفوق التحصيل الدراسي للمجموعة الأعلى في الدخل على المجموعة المتوسطة في الدخل، وهذا ما أثبتته المقارنات المتعددة باستخدام اختبار «شفيه» حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى ٥٢,٢٥ مقارنة ٤٣,٣٢ للمجموعة الثانية، وبلغت قيمة «ف» ٤,٥٢ بمستوى دلالة ٠,٠١٣.

يمكن أن نستنتج من ذلك أننا لا نستطيع أن نستثني تأثير دخل الأسرة على مستوى التحصيل الدراسي، ولكن هذا التأثير لا يصل إلى حد الدلالة في كافة المواد الدراسية، ومن ثم نجد حاجة إلى التعمق في ذلك الأمر حتى نعرف لماذا هذا الاختلاف.

١٥ - ليس للمتغيرات التصنيفية القدرة على التنبؤ بالتحصيل العام. نحاول هنا أن نتوصل إلى معرفة قدرة إسهام المتغيرات التصنيفية في التنبؤ في التحصيل الدراسي. ويتم التعرف على ذلك من خلال استخدام الانحدار المتعدد وحساب قيمة «بيتا» β لكل من المتغيرات التصنيفية في المعادلة التنبؤية. ويتضمن جدول رقم (٩) هذه القيم مع حساب قيمة «ت» ودلالاتها. ومن خلال معاينة الجدول نجد أن جنس التلميذ فقط هو الأكثر إسهاماً في التحصيل العام حيث كانت قيمة «بيتا» ٠,٢٢٢. وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٣. ولأجل معرفة مدى إسهام المعادلة التنبؤية في التنبؤ بالتحصيل العام تم حساب قيمة R^2 التي بلغت ٠,١٦ حيث يمكن القول بأن هذه النتيجة متدنية، لكن عندما نعرف أننا نتعامل مع عينة صغيرة نسبياً من جهة ومتجانسة من جهة أخرى ندرك بأن قيمة R^2 تبدو معقولة.

١٦ - ليس للمتغيرات التصنيفية القدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لكل مادة على حدة. لأجل الوقوف على صدق هذه الفرضية سوف نعالج بيانات كل مادة على حدة.

التربية الإسلامية: حصلت المعادلة التنبؤية لمادة التربية الإسلامية على قيمة R^2 تساوي ٠,١٨ ينطبق تقويمنا لهذه القيمة على ما ذكرناه في الفرض السابق.

جدول رقم (٩)
معاملات الانحدار المتعدد للمتغيرات التصنيفية

المادة / المتغير	التحصيل الكلي		التربية الإسلامية		اللغة العربية		اللغة الإنجليزية		الرياضيات		المعلوم		الاجتماعيات	
	بيتا	دلالة	بيتا	دلالة	بيتا	دلالة	بيتا	دلالة	بيتا	دلالة	بيتا	دلالة	بيتا	دلالة
الجنس	٠,٢٢٢	٢,١٩	٠,٠٣	٠,١١٢	٢,١٣٩	٠,٠٣	٠,٠٣	٢,١٣٩	٠,٠٣	٠,٠١	١,٦٨	٠,٠٩	٠,١٣١	١,٢٨
المنطقة التعليمية	٠,٠٤١	٠,٤٠٤	٠,٦٨٧	٠,٠٣	٠,٠٣	٠,٠٣	٠,٠٣	٠,٠٣	٠,٠١	٠,٠٨٨	٠,٧٤٩	٠,٤٥	٠,١٢٩	١,٢٥
تعليم الأب	٠,١٤١	١,٣٣	١,١٨٩	٠,٠٦	٠,٠٧٤	٠,٠٦	١,١٦٦	٠,٠٣	١,٠٥٩	٠,١١١	٠,٣٧١	٠,٧٨	٠,٢١٨	٢,٠٢
عدد أفراد الأسرة	٠,١١٢	٢,٠٢	٠,٠٤٧	٠,١١٤	١,١١	٠,٢٦	٠,٢٣٣	٠,٠٢	١,٢١٣	٠,٠٣	٢,٠٢٤	٠,٠٨	١,١٧٨	١,٦٧
الدخل الشهري	١,١٨٨	٣,٩٧٤	٠,٢٣٣	٠,١٦٩	١,٤٣	٠,١٥	٠,٢٥	٢,٠٧	٠,٨١٨	١,٢٤١	١,٢	٠,٢٣	١,١٧١	١,٤
يقيم مع	٠,١١٣	١,٤٢٦	٠,٣٤٧	٠,١٨٨	١,٥٥	٠,١٢	٠,٠٧	٠,٠٧	١,٢١٥	١,٢٢	٣,٠٥٠	٠,٦١	٠,٠٠١	١,٠٣١
R ²														

وعند ملاحظة قيم بيتا للمتغيرات التصنيفية نجد أن جنس التلميذ قد حصل على أعلى قيمة حيث كانت ٠,٢١٢ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٣ وهذا يعني أن لجنس التلميذ قدرة على التنبؤ بالتحصيل في مادة التربية الإسلامية. أما بقية المتغيرات فلا يمكن اعتبارها عند التنبؤ بتحصيل التلميذ في هذه المادة.

اللغة العربية: القدرة التنبؤية للمعادلة لمادة اللغة العربية من خلال حساب R^2 كانت ٠,١٦ وهذه أيضاً ينطبق عليها ما سبق أن أشرنا إليه. بالنسبة للمتغيرات التصنيفية كان أعلاها لمتغير السكن حيث كانت قيمة «بيتا» ٠,٢٣٦ وهذا يعني أن التباين في مادة اللغة العربية يسير بخط معاكس مع متغير السكن مع الوالدين. أما بقية المتغيرات لا يمكن اعتبارها في هذا المستوى من التحليل.

اللغة الإنجليزية: عند حساب قيمة R^2 تبين أنها تساوي ٠,١٦ وهي أيضاً معقولة في ضوء معرفتنا بخصائص العينة. وعند معاينة قيمة «بيتا» في جدول رقم (٩) تبين أن متغير عدد أفراد الأسرة قد حصل على أعلى قيمة ٠,٢٣٣ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٢. كما حصل متغير الدخل الشهري أيضاً على قيمة «بيتا» دالة عند مستوى ٠,٠٤، حيث كانت هذه القيمة تساوي ٠,٢٥٠. بذلك يمكن القول بأن متغيري عدد أفراد الأسرة والدخل الشهري هما اللذان يمكن الاعتماد عليهما عند التنبؤ بتحصيل التلاميذ في هذه المادة. أما بقية المتغيرات فلا يمكن الاعتماد بها.

الرياضيات: بلغت قيمة R^2 لمادة الرياضيات ٠,١٤ وهذه تعني بأن المعادلة التنبؤية مسؤولة عن هذا المستوى من تباين تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات أما بالنسبة لمقدار إسهام المتغيرات التصنيفية. فنجد أن متغير جنس التلميذ كان الأعلى إسهاماً حيث كانت قيمة «بيتا» ٠,٢٦٢ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١. كما حصل متغير عدد أفراد الأسرة على قيمة «بيتا» تساوي -

٠,٢٢٥ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٣. وتجدر الإشارة إلى أن قيمة «بيتا» جاءت سالبة وهذا يعني أن التباين في التحصيل لمادة الرياضيات يسير بشكل معاكس للتباين في متغير الأسرة.

العلوم: كانت قيمة R^2 لمادة العلوم متدنية حيث بلغت ٠,١٢ وهذا يعني أن المتغيرات في مجموعها المستخدمة في المعادلة التنبؤية لها قدرة متدنية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لمادة العلوم وعند معاينة قيم «بيتا» للمتغيرات التصنيفية نجد أنها دالة فيما عدا أفراد الأسرة حيث كانت قيمة «بيتا» -٠,٢٢٤. والملاحظ أن هذه القيمة جاءت سالبة مما يعني أن هذا المتغير يسير بعكس التنبؤ المتوقع.

الاجتماعيات: عند استخدام المتغيرات التصنيفية في التنبؤ بتحصيل التلاميذ في مادة الاجتماعيات حصلت المعادلة التنبؤية على R^2 قيمتها ٠,١٥ وهي ما زالت في نفس المدى الخاص بالمواد الأخرى. وعند مراجعة قيم «بيتا» في المعادلة وجدنا أن متغير «تعليم الأب» قد حصل على أعلى قيمة حيث كانت ٠,٢١٨ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٤ وهذا يعني أنه من بين المتغيرات المستخدمة في المعادلة التنبؤية لا يمكن الاعتماد في ذلك إلا على متغير تعليم الأب.

استنتاجات

يمكن من خلال استعراض النتائج السابقة استخلاص المؤشرات الآتية:

أولاً: أكدت نتائج الدراسة المستويات التحصيلية العالية للتلاميذ المتفوقين. لكنها في الوقت ذاته نبهت إلى مجموعة منهم كان تحصيلهم دون المتوسط. لذلك لا بد من إعادة فحص مستويات التفوق لديهم للتأكد من تفوقهم أو وجود مشكلات تعترض قدراتهم التحصيلية.

ثانياً: عززت الدراسة ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل «ورثون» و«كارينز» و«كوري» (١٩٨٥). وكذلك واينر وروبسون (١٩٨٦) و«بيكر»

(١٩٩٠) بأن التحصيل الدراسي متغير غير مستقل عن الجنس، حيث بينت تفوق الإناث على الذكور في أكثر من مادة. لكن ما يدعو للتوقف هو أن الفروق جميعها كانت لصالح الإناث، حيث لم يتفوق الذكور في أي مادة.

ثالثاً: أكد البحث نتائج دراسات كل من «جالبرج» و«هار» (١٩٨٩) ودراسة «بونج» (١٩٩٦) ثم دراسة «فيرنا» و«كامبل» (١٩٩٩) بدور وجود الأبوين معاً على المستوى التحصيلي للمتفوقين. ففي المواد الدراسية التي ظهرت فيها فروق بينهم كانت هذه لصالح من يقيم مع كلا الوالدين.

رابعاً: كان الدخل الشهري للأسرة أيضاً متغيراً مؤثراً في التحصيل الدراسي وخصوصاً في بعض المواد الدراسية. وبطبيعة الحال فإن زيادة الدخل الشهري يجعل الأسرة في وضع أفضل لتلبية احتياجات التلاميذ المدرسية، وهذا الأمر يكون عاملاً مساعداً على التحصيل الدراسي. والشيء نفسه يمكن أن يقال بالنسبة لدور متغير المستوى التعليمي للأب، حيث تبين أن التحصيل العالي ارتبط بمستوى تعليمي أعلى بالنسبة للأب. وهذا يتمشى مع ما أشرنا إليه من أهمية دور الظروف الأسرية على تحصيل التلاميذ حسب ما أشار إليه «وايزلر» و«لانداو» (١٩٩٣).

خامساً: عند محاولة معرفة القدرة التنبؤية لمتغيرات الدراسة للتحصيل الدراسي العام والتحصيل في المواد المختلفة تبين أن متغير جنس التلميذ كان الأقوى من بين المتغيرات الأسرية. وهذا متوقع حيث إن جنس التلميذ هو متغير شخصي قريب في تأثيره على التحصيل الدراسي بحسب ما أشار إليه نموذج «بروفينبرنر» (١٩٨٦) حيث إن تأثيرات المتغيرات الشخصية على بعضها هي تأثيرات مباشرة. أما بقية المتغيرات الأسرية فتكون تأثيراتها غير مباشرة حيث تلعب أحد المتغيرات الشخصية دور الوسيط بينها.

المراجع

- الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٩٩٨). مشروع رعاية الطلاب الفائقين بدولة الكويت - وزارة التربية. الكويت.
- Anderson, Robert W. and Tollefson, Nona (1991). Do parents of gifted students emphasize sex role orientation for their sons and daughters? **Roeper Review**, 13, 154-157.
- Baker, J.A., Bridger, R., and Evans, K. (1998). Models of underachieving among gifted preadolescents. The role of personal, family, and school factors. **Gifted Child Quarterly**, 42, 5-15.
- Battle, Juan J. (1998). What beats having two parents? Educational outcomes for African-American students in single versus dual parent families. **Journal of Black studies**, 28, 783-801.
- Bronfenbrenner, M. (1986). Ecology of family as a context for human development: Research perspectives. **Developmental Psychology**, 22, 723-742.
- Baum, S. (1988). An enrichment program for gifted learning disabled students. **Gifted Child Quarterly**, 32, 226-230.
- Becker, B. J. (1990). Item characteristics and gender differences on the SAT-M mathematically able youths. **American Educational Research Journal**, 27, 65-87.
- Cohen, R., Duncun, M., and Cohen, S.L. (1994). Classroom peer relations of children participating in a pull-out enrichment program. **Gifted Child Quarterly**, 38, 33-37.
- Diaz, E. I. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto-Rican descent. **Gifted Child Quarterly**, 42, 105-122.
- Feldhausen, J. F., Salyer, M. F., Nielsen, M.E., and Kolloff, P.B. (1990). Self-concepts of gifted children in enrichment program. **Journal for Education of the Gifted**, 13, 380-387.
- Friedman, R.C. and Shore, B.M. (2000). **Talents unfolding cognition and development**. American Psychological Association: Washington D.C.

- Gelbrich, J. A. and Hare, E. K. (1989). The effect of single parenthood on school achievement in a gifted population. **Gifted Child Quarterly**, 33, 115-117.
- Hester, J. P. (1982). The gifted: An enrichment curriculum. **Creative Child & Adult Quarterly**, 7, 43-48.
- Jeynes, W.H. (1999). Effect of re-marriage following divorce on the academic achievement of children. **Journal of Youth & Adolescence**, 28, 385-393.
- Kolloff, P.B. and Fledhausen, J.F. (1984). The effect of enrichment on self concept and creative thinking. **Gifted Child Quarterly**, 28, 53-57.
- Laffoon, K. S., Jinkins - Friedman, R. and Toolefson, N. (1989). Causal attributions of underachieving gifted, achieving gifted, and nongifted students. **Journal for the Education of the Gifted**, 13, 4-21.
- Landau, E. and Weissler, K. (1993). Parental environment in families with gifted and nongifted. **Journal of Psychology**, 127, 129-142.
- May-Kathleen, M. (2000). Parent competence in families with gifted children. **Family Journal - Counseling & Therapy for Couples & Families**, 8, 58-60.
- McSheffery, R., and Hoge, R.D. (1992). Performance within an enrichment program for the gifted. **Child Study Journal**, 22, 93-102.
- Milgram, R. and Hong, E. (1998). Family influences on the realization of scientific giftedness in Israeli adolescents: A follow-up study after 13 years. In U.P. Gielenm, and A. L. Comunian, (Eds.), **The family and therapy in international perspective**. Italy: Edizione Lint Trieste, 484-503.
- Montieth, J.L. and Wet. J.J. (1984). Personality and other characteristics of the underachieving gifted pupil. Paper Presented at the International Conference: Education for the Gifted "Ingenium 2000", 1-22.
- Moon, S.M., Feldhausen, J. F. and Dillon, D. R. (1994). Long-term Effect of an enrichment program based on the Purdue Three-stage model. **Gifted Child-Quarterly**, 38, 38-48.
- Olenchak, F. R. (1995). Effect of enrichment on Gifted/ learning-disabled student. **Journal for Education of the Gifted**, 18, 385-399.
- Pong, S.L. (1997). Family structure, school context and eight grade math and reading achievement. **Journal of Marriage & the Family**, 59, 734-746.
- Snowden, P. and Christian, L. G. (1999). Parenting the young gifted child: Supportive behavior. **Roeper Review**, 21, 215-221.

- Verna, M. A., Compbell, J. R., and Beasley, M. (1997). Family processes, SES, and family structure differentially affect self-concepts and achievement of gifted high school students. Paper presented at the Annual meeting of American Educational Research Association, Chicago, 1-40.
- Weiner, N.C., and Robison, S. E. (1997). Cognitive abilities, personality and gender differences in math achievement of gifted adolescents. **Gifted Child Quarterly**, 30, 83-87.

SCHOLASTIC ACHIEVEMENT OF PUPILS IN ENRICHMENT PROGRAMS AND HOW IT IS AFFECTED BY FAMILY FACTORS

Dr. Badr O. Al-Omar

*Ed. Psychology Dept., College of Education
Kuwait University*

Abstract

The study tries to explore scholastic achievement of gifted pupils who are enrolled in enrichment programs. Data are gathered from 94 gifted pupils. The study aims at assessing:

- 1 - Total achievement.
- 2 - Score distribution of each subject.
- 3 - Differences related to gender.
- 4 - Finally, the impact of family demographic variables, such as, residence area, living with both parents, father education level, number of family members, and family income, on achievement. For total scholastic achievement (and all subjects) score distributions are negatively skewed. Females prove to have higher scholastic achievement in Islamic studies, mathematics, and science than males. Residential area prove not to have any impact on achievement. Pupils who live with both parents had better achievement in Islamic studies and Arabic. Father's level of education significantly affects total achievement, English, and Social Studies. Family income proves to have substantial effect on Islamic Studies, Arabic, English and Social Studies. Results of multiple regression reveal that gender is important in predicting total achievement, Islamic Studies, and Social Studies. In addition, father's education level significantly predicts achievement in Social Studies. Size of family is proven a good predictor of total achievement, English, Maths, and Science. Meanwhile, family income proves to be a significant predictor of achievement in English.