أنماط التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية والنفسية لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالمرحلة الابتدائية

إعداد

د . حسام عباس خليل سلام
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية التربية – جامعة القصيم

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى دراسة الفروق الفردية في أنماط التعلم المفضلة لدى كل من التلاميذ الموهوبين وأقرانهم من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وعلاقة تفضيل النمط التعلمي بالمتغيرات الدافعية والنفسية للتلاميذ، وهل يمكن التعرف على أنماط التعلم المناسبة للتلاميذ (الموهوبين –الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – العاديين) من خلال سماتهم الدافعية والنفسية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باختيار ثلاث عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية وفق الإجراءات المعتمدة من وزارة التربية والتعليم والإدارات ذات الصلة بتصنيف الطلاب إلى موهوبين وذوي صعوبات تعلم؛ حيث أن هذه الجهات قد قامت بتطبيق مقياس مقياس ستانفورد بينيه – الصورة الرابعة، واختبار بول تورانس للتفكير الإبتكارى عند الأطفال بإستخدام الحركات والأفعال، وبعد أن اطلع الباحث على نتائج الطلاب في تلك الأدوات، قام بتطبيق مقياس خصائص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم إعداد (شرف الدين، ٢٠٠٥)، وقائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين إعداد منسي، البنا (٢٠٠٢)، لاختيار عينة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ثم قام بإعداد مقياس أنماط التعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تباين تفضيلات أنماط التعلم لدى العينات الثلاث، وأنه يمكن التعرف على أنماط التعلم المناسبة للتلاميذ (الموهوبين –الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – العاديين) من خلال سماتهم الدافعية والنفسية

الكلمات المفتاحية

أنماط التعلم - الموهوبين - الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – العاديين - المتغيرات الدافعية والنفسية

Learning Styles and their Relationship to some Motivational and Psychological variables among Gifted and Gifted Students with Learning Difficulties and Normal in the Primary Stage.

The study aimed to study the individual differences in the preferred learning styles of each of the gifted students and their peers of the gifted with learning difficulties and the ordinary, and the relationship of the preference of the learning style with the motivational and psychological variables of the students, and whether it is possible to identify the appropriate learning styles for the students (gifted - gifted with learning difficulties - ordinary) Through their motivational and psychological characteristics, and to achieve the objectives of the study, the researcher selected three samples of primary school students in accordance with the procedures approved by the Ministry of Education and related departments to classify students into gifted and learning difficulties; Since these parties have applied the Stanford Binet Scale - the fourth picture, and the Paul Torrance test for innovative thinking in children using movements and actions, and after the researcher reviewed the results of the students in those tools, he applied the scale of characteristics of gifted people with learning difficulties prepared by (Sharaf El-Din, 2005), and the list of estimating the behavioral traits of the gifted prepared by Mansi, Al-Banna (2002), and he prepared the learning styles scale, and the results of the study showed that the preferences of the learning styles of the three samples varied, and it was possible to identify the appropriate learning styles for students (gifted - gifted with learning difficulties - ordinary people) through their motivational and psychological traits

key words: Learning styles - gifted - gifted with learning difficulties - normal - motivational and psychological variables

مقدمة:

تتنافس الأمم على مكتسبات البناء المعرفي للإنسان، وهي أساس تجويد العملية التعليمية، وتأتي أنماط التعليم في مقدمة تلك العمليات، واللبنة الأهم بعد تحديد الأهداف في هذا البناء، وهي المعيار الفارق بين النظم التعليمية المتقدمة والنامية، وبها تذلل الصعوبات وتنمى المواهب وفق الدوافع والقدرات الفردية.

وتختلف أنماط التعلم باختلاف دوافع المتعلم، فقد تكون دوافع خارجية كالطموح ويسمى نمط تعلم سطحي، وقد تكون دوافع داخلية كالميل إلى الجانب الأكاديمي ويسمى نمط تعلم عميق، وقد تكون دوافع اجتماعية ويسمى نمط تعلم تحصيلي. (اللامي، ٢٠١٨)

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى وجود دلالات ارتباطية بين الأنماط التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم و/أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من جهة، وبعض المتغيرات الدافعية والنفسية من جهة أخرى. (إبراهيم ، غنايم، ٢٠١٩)، (المالكي، ٢٠١٩)، (بهنساوي، ٢٠٢٠)، (عيسى، ٢٠٢٠)، (Apanron, & Mubto, S. K. 2018)، (Fnmejidio, C., & Gebela, J. R. 2020)

ومن الأهمية بمكان معرفة أنماط التعلم المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ حيث أن هؤلاء التلاميذ يتفاوتون فيما بينهم في ترميز وتصنيف واستدعاء المعلومات، وبناءً عليها يتحدد المستوى الأكاديمي لديهم، كما أن هناك علاقة ارتباطية بين الدافعية المرتفعة أو المنخفضة وأنماط التعلم المختلفة ومستوى التحصيل الأكاديمي. (Blghucham, 2021)

وقد كان سائداً في البحث التربوي أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يفتقدون الدافعية، إلا أن العديد من الدراسات توصلت إلى نجاح هؤلاء التلاميذ عندما تم استخدام أنماط تعلم مفضلة لديهم. (المعمري، ٢٠٢٠)، (Conover, L 2018)

وتعتبر مشكلة التعرف على أنماط تعليم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، من الأمور البحثية الهامة التي تناولها الباحثين والأخصائيين، وأوصت نتائج تلك البحوث أن عدم الاهتمام بهؤلاء الطلاب يجعلهم خارج نطاق الاستفادة من الخدمات التربوية والإرشادية التي تقدم لكلٍ منهم. (Brody , L , Mills , C. 2017)

وبالنسبة للمعلمين فإن التعامل مع هذه العينة يمثل مشكلة تربوية، وقد اتجه الكثير من الباحثين في التربية وعلم النفس لتسليط الضوء على أنماط القدرات العقلية المميزة لأداءاتهم ولتحقيق هذا الهدف ركز هؤلاء الباحثون على استخدام مقاييس الذكاء للتعرف على أنماط درجات هؤلاء الأطفال. (أبو القاسم، ٢٠٢١)

ووفق الدراسات المرتبطة فإن هناك دلالات مميزة لأداء الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، مقارنة بأقرانهم من الموهوبين ممن ليسوا من ذوى صعوبات التعلم ومن هذه الدلالات انخفاض الأداء اللفظي بوجه عام، وانخفاض الذاكرة الرقمية، انخفاض القدرة المكانية، وظهور زملة أعراض اضطرابات عضوية مخية، وظهور اضطرابات تودي إلي انخفاض مستوى أداء الذاكرة السمعية، وضعف القدرة علي الاسترجاع الحر للمعلومات اللفظية، ومن تلك الدراسات دراسة كل من ، (حسن، ٢٠٢٢) ، (الدخيل، ٢٠١٩)، (زايد، ٢٠٢١)، (متولي، ٢٠٢١)، (الرشيدي، ٢٠٢١)، (السميري، ٢٠٢١)، (Brown, Mizuno, C. 2020)

وفي ضوء تلك الدلالات التمييزية، فإن هؤلاء الطلاب يحتاجون إلى استراتيجيات تدريسية فعالة وملائمة، تستند إلى مراعاة الفروق الفردية المتمثلة في التباعد بين القدرات أو الأداء المتوقع والتحصيل أو الإنجاز الأكاديمي الفعلي، بهدف زيادة وعيهم بمواهبهم وجوانب قوتهم وأيضاً الصعوبات الأكاديمية وجوانب الضعف لديهم. (Emily, 2018)

كما توصلت دراسة (سيد، علي، فلورا، ٢٠٢١) إلي إمكانية استخدام أنماط التعلم وفعالية الذات والقلق كمنبئ بصعوبات التعلم لدى عينة من الموهوبين والعاديين، وأن الذكور يتبنون الأنماط الضعيفة في التعلم عن الإناث.

ويشير Adams (2018) إلى أن النظام التعليمي القائم علي الايقاع الواحد في استراتيجيات التدريس، وأن التحصيل الأكاديمي هو معيار وحيد ونهائي في الحكم على تميز الطالب أو تأخره، يجعل الطلاب يتبنون أنماط خاطئة في التعلم، وأن ذلك لا يتفق والثنائية لدى بعضهم، ما أدى إلى انتشار نسبة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم داخل فصول الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يشير الزيات (٢٠٠٢) إلى أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم عينة من الطلاب آخذة في الانتشار في السنوات الأخيرة؛ حيث توصلت بعض الدراسات إلى أن ٣٦٪ من الطلاب المصنفين على أنهم ذوي صعوبات التعلم، لديهم مواهب وقدرات خاصة.

وتمثل أنماط التعلم اتجاهاً حديثاً نسبياً في البحث النفسي التربوي، وهو اتجاه يبحث التعلم من وجهة نظر المتعلم، بدلاً عن البحث في طريقة المتعلم وبيئته التعليمية، وقد حدد Biggs (1985) ثلاث أنماط للتعلم هي: (العميقة - السطحية – التحصيلية)، فالطالب الذي يفضل النمط التحصيلي يكون لديه دافع أكبر للانجاز لتحقيق مكانة مرموقة، وحينما تكون دافعية الطالب لتحقيق مستوى طموح عالٍ، يفضل الطالب النمط السطحي، أما عندما تكون دافعية الطالب أكاديمية فإنه يفضل النمط العميق.

كما أن دوافع الفرد تعكس قدرته الشخصية، وأنها ترتبط بارتفاع وانخفاض مستوي القدرات العقلية، وهذا ما دفع الباحثين إلى محاولة تفسير صعوبات التعلم في ضوء الدافعية، وأن ذلك التفسير يرتبط بأنماط التعلم وما يتضمنه من دوافع مرتبطة بالنجاح أو الفشل الأكاديمي.

وتأخذ أنماط التعلم أهميتها من كونها حجر الزاوية في اختيار طريقة التدريس المناسبة، وإرشاد الطلاب لما يسمح لهم بالوصول إلى الاستفادة القصوى من قدراتهم، ولما لها من دور كبير في مراعاة الفروق الفردية، مما يزيد من التوافق الدراسي والارتقاء بنتائج التعلم. (النعيمات، ٢٠٢٢)

وقد ظهرت العديد من الدراسات التي تناولت أنماط التعلم عند الموهوبين وعند ذوي صعوبات التعلم، غير أن الباحث وجد ندرة شديدة في الأبحاث والدراسات العربية التي تناولت دراسة أنماط التعلم عند الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ويحاول الباحث دراسة العلاقة بين أنماط التعلم الأكاديمي والمتغيرات الدافعية والنفسية عند الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ولكي يتحقق الباحث من نتائج الدراسة، فقد تم استخدام ثلاث عينات للوقوف على الدلالات التمييزية والتي توضح الفروق الفردية في العلاقة بين أنماط التعلم والمتغيرات الدافعية والنفسية لدى (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين والموهوبين).

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. ما أنماط التعلم المفضلة لدى كل من (الموهوبين – الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – العاديين) ؟
٢. هل تختلف أنماط التعلم باختلاف عينة التلاميذ (الموهوبين – الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – العاديين) ؟
٣. هل تختلف المتغيرات الدافعية والنفسية باختلاف عينة التلاميذ (الموهوبين – الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – العاديين)؟
٤. هل توجد علاقة ارتباطية بين أنماط التعلم والمتغيرات الدافعية والنفسية لكل من (الموهوبين – الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – العاديين)؟
٥. هل يمكن التنبؤ بأنماط التعلم للتلاميذ (الموهوبين –الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – العاديين) من خلال سماتهم الدافعية والنفسية؟

أهداف الدراسة:

١. بناء مقياس أنماط التعلم لدراسة الفروق الفردية في أنماط التعلم المفضلة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من العاديين والموهوبين.
٢. التعرف عن مستوى السمات الدافعية والنفسية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين والموهوبين.
٣. دراسة العلاقة بين أنماط التعلم والمتغيرات الدافعية والنفسية لكل عينة من عينات الدراسة الثلاثة.
٤. التنبؤ بأنماط التعلم المفضلة للتلاميذ (الموهوبين –الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – العاديين) من خلال سماتهم الدافعية والنفسية.

أهمية الدراسة:

١. إثراء المكتبة التربوية بأداة لقياس أنماط التعلم المفضلة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مما قد يسهم في تحسين طرق تعلمهم.
٢. تصميم قائمة بالسمات الدافعية والنفسية المميزة للتلاميذ (الموهوبين – الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – العاديين)، كأداة تصنيفية لهم.
٣. تناول البحث لموضوع حديث نسبياً في مجال علم النفس المعرفي من خلال دراسة أنماط التعلم وعلاقتها بالسمات الدافعية والنفسية عند الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

٤. تناول المرحلة الابتدائية والتي تمثل المرحلة الأهم في تكوين الفرد ونموه وتحسين قدراته ومواهبه والحد من المشكلات التعليمية لديه.

حدود الدراسة :

١ـ **الحدود البشرية**: تتكون من ثلاث مجموعات من التلاميذ (الموهوبين – الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – العاديين)، بالصفوف الثلاث العليا بالمرحلة الابتدائية (الصفوف الرابع والخامس والسادس)، وتتراوح أعمارهم من (٩ – ١٢) سنة.

٢ـ **الحدود الزمنية**: يتحدد البحث بالفترة الزمنية المستغرقة لتطبيق أدوات البحث؛ حيث تم تطبيق البحث طوال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢.

٣ـ **الحدود المكانية**: تم اختيار عدد (٦) مدارس بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الجيزة، والتي تعتمد نظام الدمج الكلى الشامل وبها غرفة مصادر، وهذه المدارس هي: مدرسة السادس من أكتوبر الابتدائية، ومدرسة عمار بن ياسر الابتدائية، مدرسة النيل الابتدائية، ومدرسة السادات الابتدائية، ومدرسة الحرية الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

أنماط التعلم:

عرف بمعاوي (٢٠٢٢) أنماط التعلم بأنها: "مفهوم واسع يفيد الفروق بين الإفراد في كيفية اكتسابهم للمعلومات ومعالجتها، واتخاذ القرارات والتعامل مع البيئة".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الطريقة التي يستخدمها التلميذ في تنظيم ومعالجة المهام والأنشطة التعليمية، وتتحدد إجرائيا بالدرجة التي سيحصل عليها التلميذ على مقياس أنماط التعلم".

الموهوبون

هم أولئك الأطفال الذين يتمتعون بقدرات إبداعية وعقلية عالية في كثير من المجالات التي تميزهم عن أقرانهم العاديين، ويتم الكشف عنهم من خلال الاختبارات اللازمة للكشف عن الموهبة وتحديد نوعها من أجل توفير الأنماط والخدمات اللازمة لاستثمار تلك المواهب. (اللامي، ٢٠١٨)

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنهم الطلاب الموهوبون بالمرحلة الابتدائية، ويتم اختيارهم وفق المحكات والمعايير المعتمدة من وزارة التربية والتعليم.

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

هم أولئك التلاميذ الذين لديهم موهبة ظاهرة أو إمكانات عقلية فائقة في مجال أو أكثر، ومع ذلك يظهرون تفاوتاً كبيراً في مجال أكاديمي محدد وبين مستوى إنجازهم المتوقع المعتمد على قدراتهم العقلية (فخرو، أحمد ٢٠٢١).

ويعرفهم الباحث إجرائياً: بأنهم الطلاب الذين يحصلون على نسبة ذكاء (أكبر من ١١٩)، ويعانون من انخفاض في التحصيل الأكاديمي (أقل من ٦٠ ٪) ويحصلون على (٧٠ ٪ أو أكثر) مقياس خصائص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم (شرف الدين، ٢٠٠٥).

العاديون:

هم أولئك التلاميذ الذين لا يعانون من صعوبات إكاديمية في التعلم ويتمتعون بنسبة ذكاء عادي أو عالي تمكنهم من تحقيق أعلي إنجاز ممكن. (زايد، ٢٠٢١)

المتغيرات الدافعية و النفسية

يعرفها الباحث بأنها « مجموعة من المؤشرات التي تميز شخصية الطالب عن غيره، وتحدد طريقته في الاستجابة للموقف التعليمي أو الاجتماعي، وبناءً على الفروق الفردية في تلك الصفات تختلف ردود الطلاب لنفس المواقف، وتأخذ معناها من خلال التقديرات الرقمية لمحاور قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين منسي، البنا (٢٠٠٢).

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن وذلك لوصف الواقع وتفسيره؛ حيث يتميز المنهج بسهولة الحصول على المعلومات والبيانات، ودقة المعلومات، وقدرته على المقارنة الدقيقة بين المتغيرات والعينات المختلفة. (أبو علام، ٢٠٠٦)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: أنماط التعلم:

عرف Ehrrman & Oxford (1990) أنماط التعلم بأنها الطرق المفضلة للأفراد في التوظيف العقلي وتناول المعلومات الجديدة، بينما عرفها بيجز Biggs (1993) بأنها طريق ثابتة نسبياً في التعامل مع مهام التعلم التي تكمن أصولها في شخصية الفرد، ويعرفها أبو حطب، وصادق (١٩٨٤) بأنها الطرق الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم، أما أبو سريع، وآخرون (١٩٩٥) فيعرفونها بأنها الطرق والتحصيليات التي يتبناها الأفراد أثناء تناول ومعالجة المعلومات التي تتحدد في ضوء دافعية الفرد داخلية – خارجية – تحصيلية والتي تميزه عن غيره من الأفراد ويتوقف عليها ناتج التعلم. وقد أشارت الدراسات المرتبطة إلى أن أنماط التعلم تمثل طرق وتحصيليات شخصية مميزة للفرد في تجهيز المعلومات والتعامل مع مواقف التعلم، وأنها تتصف بالثبات النسبي، كما أنها تتحدد في ضوء الدوافع الداخلية والخارجية، ويتوقف عليها ناتج التعلم؛ ويمكن للفرد أن يستخدم أكثر من نمط من أنماط التعلم؛ فهي تكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب في المستويات العقلية.

النماذج المفسرة لأنماط التعلم:

أدى التنوع والاهتمام بالبحث النفسي والتربوي إلى ظهور طرق متنوعة لتصنيف الطلبة وفق تفضيلات طرق التعلم لديهم، وظهرت أنماط تعلم باسماء العلماء الذين وضعوا أو طورا تلك النماذج لأنماط التعلم ومن تلك النماذج:

نموذج "ديفيد كولب":

يقوم على أساس أن الصدفة مصدر السلوك، وينقسم الطلبة وفق نموذج كولب إلى أربعة أنماط هي: المفكر، والانبساطي، والمفكر، والحسي، كما أن نموذج كولب يتكون من أربعة محاور هي: التجربة العملية والملاحظة والتأمل.

نموذج الفور مات لأنماط التعلم لبيرنيس مكارتي: يقوم هذا النموذج على أساس أن الأفراد يتعلمون المهمات الجديدة بأحد الطريقتين (المشاعر أو التفكير) من خلال التخطيط وحل المشكلات، وهو نموذج علاجي ترتبط فيه كل مرحلة نمط نعين من أنماط التعلم، والمتعلم وفق هدا النموذج ينقسم إلى ثلاثة أنواع:

المتعلم التحليلي: والذي يفضل المشاركة والربط في كل ما يتعلمه، والاستماع والتحدث والتفاعل والعصف الذهني.

المتعلم المنطقي: ويفضل التعلم من خلال التجربة والتطبيق والمعالجة المجردة والتفاعل.

المتعلم الديناميكي: ويفضل التعلم بالبحث والاستكشاف بالمحاولة والخطا والفحص وطرح الأسئلة.

نموذج "بيجز" (1985) Biggs **لأنماط التعلم**:

ينظر نموذج Biggs إلى التعلم على أنه جزء من نظام متكامل له ثلاثة مكونات هي: المقدمة والعمليات والنواتج، ثم تطو هذا النموذج ليفسر التفاعل الحادث بين المكونات، والتي ترجع من وجهة نظره إلى الشخصية وعوامل الدافعية والإستراتيجية، وفي عام (١٩٨٩)، أضاف للدوافع والاستراتيجيات خصائص الطلاب، وفي عام (١٩٩٢) حدد بيجز أنماط التعلم المفضلة للطلاب وفق ثلاث عمليات هي:

١ـ النمط العميق : ويتميز الفرد الذي يفكر بهذا النمط بأن لديه القدرة على الربط الداخلي بين الأفكار واستخدام الشواهد أو الأدلة و الدافعية الداخلية

٢ـ النمط السطحي: ويتميز الفرد الذي يفكر بهذا النمط بالتقييد بالمحتوي الدراسي من خلال الحفظ والتذكر مع عدم القدرة على فهم المعنى كاملا، والخوف من الفشل، والدافعية الخارجية

٣ـ النمط التحصيلي: ويتميز الفرد الذي يفكر بهذا النمط بسعيه للحصول على درجات عالية دون التركيز على مهمة الدراسة، ومهاراتهم الدراسية جيدة، وبعضهم لديه اتجاهات سالبة نحو الدراسة، مع إظهار دافعية الإنجاز وأنه يرغب في الفهم.

نموذج رينيرت (1976) , Reinert

ويستند إلى التدريبات الإدراكية لايدموندز لتحديد نمط التعلم " Emondons Learning Style "، ويعتمد على الربط بين الوسائل الإدراكية وأنماط التعلم للطلاب.

نموذج باسك لأنماط التعلم: Pask, (1976)

وهو نموذج يصنف أنماط التعلم وفق أحد النمطين، وهما: التعلم الجشطلت (التفاصيلي)، والتعلم الكلي (السطحي)، ويفضل الطلاب المستخدمين للنمط بالتحليل والسير في التعلم خطوة بخطوة، بينما يفضل طلاب النمط الثاني بدراسة التفاصيل.

نموذج انتوستل: Entwistl, (1981)

ويصنف الطلاب وفق ثلاثة أنماط (التوجهات، والعملية، والناتج)، والتي يؤدي تفاعلها إلى مداخل متعددة لتعلم وفقا لنوع الدوافع والتوجهات، ويقوم نموذج انتوستل على طبيعة العلاقة بين نمط التعلم للطالب ومستوى نواتج تعلمه، ويشمل النموذج ثلاثة توجهات مرتبطة بدوافع مختلفة وهي:

التوجه نحو المعنى الشخصي: وهو يقابل النمط العميق عند "بيجز"، وفيه يقوم الطالب ببناء كلي للمهارة التي يتعلمها، ويربط المعلومات السابقة بالجديدة، ويربط الأدلة بالشواهد وبها يصل للنتائج، ويتميز بالدافعية الداخلية.

التوجه نحو إعادة الإنتاجية: ويتميز الطلاب هنا بالدافعية الخارجية، ويهتم بالأدلة والإجراءات والبراهين، ويربط الأدلة بالنتائج، وبالتالي يؤدي إلى مستوى فهم غير ناضج، ودافعيته هي القلق، وهو يقابل النمط السطحي عند "بيجز".

التوجه الاستراتيجي: ويتميز الطلاب وفق النمط الاستراتيجي بالرغبة في النجاح والتنظيم والثقة بالنفس، وهو يقابل النمط التحصيلي عند "بيجز".

نموذج فلدرا: "felder"(1993): ويقوم على ثلاثة أنماط هي :

النمط التأملي ـ النشط: يفضل الطالب التأملي التفكير بتروي ويفضل العمل الفردي، أما الطالب النشط فيفضل فهم المهمة بالمناقشة والتطبيق، ويميل إلى العمل الجماعي.

النمط الحساس العقلاني: ويفضل الطالب الحساس حل المشكلات من خلال حقائق التعلم الثابتة، كما أنه لا يميل للتعقيد،أما الطالب العقلاني فيفضل اكتشاف العلاقات ويميل للتجديد والإبداع، كما أنه أكثر تميزاً من الطالب الحساس في المجردات والرياضيات.

النمط التتابعي – التكاملي : ويفضل الطالب التتابعي الفهم في خطوات منطقية للوصول للحل، أما الطالب التكاملي فيفضل التعلم والفهم بطريقة عشوائية دون الاهتمام بالارتباطات، ويحصل عليها فجأة، ويتميز بحل المشكلة المعقدة دون توضيح كيف فعل ذلك.

نموذج فيرمونت (Vermont, (1996

ويقوم على النظرية البنائية للتعلم، من خلال أربعة أنماط للتعلم هي: (النمط الموجه نحو المعنى - النمط الموجه نحو التطبيق - النمط الموجه نحو إعادة الإنتاجية - النمط غير الموجه)، ويتميز طلاب كل نمط عن الطلاب بالنمط الآخر بطريقة المعالجة وطريقة التوجه نحو التعلم، والعمليات الدراسية التفاعلية، والعمليات العقلية في التعلم، وطريقة تنظيم عملية التعلم.

ويتبنى الباحث نموذج بيجز (1985) Biggs، في بناء أدوات الدراسة وتفسير النتائج.

مكونات نمط التعلم:

أشار (1982) Keefe أن لأنماط التعلم ثلاث مكونات هي: مكون معرفي وبه يتم معالجة المعلومات، ومكون وجداني ويشمل المتغيرات والسمات الدافعيه واستثارة الطالب نحو موضوع العلم، ومكون فسيولوجي ويشمل المتغيرات البيولوجية والنفسية كنوع الجنس، والصحة النفسية والبدنية والفروق الفردية العقلية والثقافية.

أهمية التعرف على أنماط التعلم:

في ظل الثورة المعلوماتية والتحولات التربوية، فإن معرفة نمط التعلم المفضل للطلاب يساعد المعلم في اختيار طريقة التدريس والاستراتجيات المناسبة؛ حيث أن تتجاهل الطرق التقليدية الفروق الفردية بين الطلاب، أيضاً عملية تصميم الموقف التدريسي الجيد متعدد الأنماط للوصول إلى أقصى ما يمكن للطلاب من تحقيقه وفق قدراتهم، فعملية التدريس تأملية وفق قناعات المعلم التربوية، ويساعد الاهتمام بأنماط التعلم في التحول من النمط التقليدي التلقيني إلى التفريد والجاذبية للمعلم والطالب.

العوامل المؤثرة في تباين أنماط التعلم:

الفروق الفردية : فهي مؤشر هام لتمييز الأنماط المناسبة للتعلم، وتبدأ الفروق الفردية مع ميلاد الطفل، وتتضح وتتمايز أكثر مع فترات النمو وتتسارع مع الخبرات الجديدة والمعقدة.

العامل البيئي: ويشمل جميع ما يحيط بالفرد بداية من كونه جنين حتى نهاية حياته، يميل إلى حب الاستطلاع مدفوعا بالرغبة في الاستكشاف، وفيها يكتسب اللغة والقيم والعادات، وما يتأثر به الفرد كالتغذية والصحة والمستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي المميز للفرد.

العامل الوراثي : هو عامل هام في التعلم؛ حيث به تتكون القدرات المستمدة للتعلم، وعن طريقه تنتقل الصفات DNA وكثير من الخصائص والمتغيرات الدافعية والنفسية والعقلية.

طرق قياس أنماط التعلم:

الملاحظة: ش وتهدف إلى قياس سلوك بستخدام قوائم مراجعة لتسجيل ما يتم مشاهدته وملاحظته بصورة دقيقة ثم تحليل تلك الملاحظات وتفسيرها لتحديد نمط التعلم المناسب.

المقابلة: وتستخدم في تحديد أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب، وتتضمن طرح الأسئلة على الطالب حول نمط التعلم المفضل لديه، وتشمل المقابلة أدوات تدوين البيانات ودليل المقابلة.

المقاييس: وقد اعتمادها بشكل كبير في التعرف على أنماط التعلم المفضلة، ويتميز كل مقياس نمط تعلم منها:

استبانة (بيجز) لأنماط التعلم: وتتكون من ٤٢ مفردة لقياس أنماط التعلم (السطحي والعميق ولتحصيلي)، وتم تعديل الاستبانة وسميت باستبانة عمليات الدراسة المعدلة "ذات العاملين".

استبانة هوني وممفورد (hanny&Mumford) **لأنماط التعلم:** وتم تصميمها بنفس بنائية نموذج كولب العاملية ثنائيي القطب، وتشمل على ٨٠ مفردة تركز على نشاط الطالب أكثر من التركيز على ما تعلمه، وتحدد درجة تفضيل الطالب لنمط التعلم الأربعة (نشط – متأمل – نفعي – نظري).

استبانة (فيلدروسولومان لأنماط التعلم filder&solo man 8)

حدد فيلدر وسيلفرمان خمسة أبعاد للإستبانة، وهي (المدخلات - استقبال المعلومات - تنظيم المعلومات - تجهيز المعلومات – الفهم)، ويتكون كل بعد من ١١ مفردة لقياس أنماط التعلم، وبالتالي يكون عدد المفردات ٤٤ مفردة، ويتم الإجابة، بوضع علامة (√) أمام الإجابة التي تعبر عن النمط المفضل في التعلم.

الدراسات التي تناولت أنماط التعلم عند الموهوبين وذوي صعوبات التعلم:

أشارت دراسة الشورة (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى . أنماط التعليم وعالقتها بدافعية االنجاز لدى طلبة صعوبات التعليم، وتوصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الدافعية وأنماط التعلم، ولأهمية ذلك فقد ظهرت كثيراً من النماذج التطويرية وتصنيفها إلى حسية إدراكية، ومعرفية، وشخصية، كما أن أنماط التعلم أساس معرفي هام في تنمية الإدراك لدى التلاميذ، وتعالج نقاط القصور، وتنمي مهارات التفكير وحل المشكلات.

وعلى صعيد آخر لطرق أنماط التعلم عن بعد، توصلت دراسة (أبو زيد، البريزات، ٢٠٢٢) إلى وجود ارتباط موجب بين طريقة التفكير ونمط التعلم المفضل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا يسهم بشكل كبير في الحد من تلك الصعوبات، خلال جائحة كورونا؛ حيث تناولت أنماط التعلم وتأثيرها على العلاقة التعلمية التعليمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة خلال أزمة كورونا

كما تناولت دراسة مرزوق، (١٩٩٠) أنماط التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً، ودراسة كيف تشكل الدوافع النفسية الدور الأهم في في الوصول للأهداف والغايات، فنرى انعكاس درجة اهتمام التلميذ وتفاعله بموضوع التعلم يظهر في مستواه الأكاديمي، ويدل ذلك على الدالة الارتباطية بين الدافعية والتحصيل الدراسي.

كما تناولت دراسة غنايم، (٢٠٢١) استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين والتدفق النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتوقعون الفشل، ولذا فهم غالبا يتوقفون عن محاولة مواجهة تعثرهم الأكاديمي، وذلك نتيجة ضعف مستوى الدافعية لديهم، ومرورهم بمواقف إحباط كثيرة تراكمت خلال عملية التعلم.

وتشير نتائج دراسة Apanron, & Mubto (2018) والتي هدفت إلي بحث العلاقة بين أنماط التعلم والبيئة المدرسية لدي الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين إلى ظهور عوامل ترتبط بأنماط التعلم منها (الاستقلالية ،التحكم الداخلي ، المثابرة ، إدراك عالي، دافعية قوية)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سببية بين النمط الذي يتبناه الطالب في التعلم وصعوبات التعلم.

كما أشارت نتائج دراسة فخرو، وأحمد، (٢٠٢١) والتي هدفت إلى التعرف على الفروق في التفكير السابر بين المواهوبين وغير الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، إلى أهمية مراعاة المعلم للفروق الفردية عند اختيار الأهداف، وأن يدعم مستوى الحافزية والدافعية لدى الطلاب بدرجة تناسب قدراتهم، ومواهبهم وصعوبات التعلم لديهم، واتجاهاتهم نحو الأنشطة المتنوعة، وعدم تعريضهم لخبرات محبطة.

فروض الدراسة:

في ضوء ما ورد بالإطار النظري والدراسات السابقة، يمكن للباحث صياغة فروض الدراسة للتحقق من صحتها:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الموهوبين وأقرانهم من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في درجة تفضيل أنماط التعلم الثلاث (العميق – السطحي – التحصيلي)

٢- تختلف أنماط التعلم باختلاف عينة التلاميذ (الموهوبين – الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – العاديين).

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى المتغيرات الدافعية والنفسية لدى كل من التلاميذ الموهوبين وأقرانهم من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

٤- توجد علاقة ارتباطية بين أنماط التعلم والمتغيرات الدافعية والنفسية لكل من الطلاب الموهوبين وأقرانهم من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ؟

٥- يمكن التنبؤ بأنماط التعلم لدى الطلاب الموهوبين وأقرانهم من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في ضوء سماتهم الدافعية والنفسية.

إجراءات الدراسة:

أولاً: عينة الدراسة:

لاختيار وتحديد عينة الدراسة، اعتمد الباحث على التصنيفات والإجراءات المعتمدة من إدارات التعليم في تحديد الطلاب الموهوبين أو الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وبناء على ذلك قام الباحث باختيار عينة البحث من الطلاب المصنفين من قبل الجهات والمؤسسات المختصة والمعتمدة (التعليمية – الصحية) على أنهم موهوبون أو أنهم ذوو صعوبات تعلم، وفي تلك الجهات يتم تصنيف الطلاب الموهوبين والطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال:

أ) الطلاب ذوو صعوبات التعلم:

- يتم تحويل الطلاب الذين يظهرون تحصيل أكاديمي منخفض في مادة أكاديمية أو أكثر، ويتم ذلك بناء على تكرار الرسوب في الاختبارات الشهرية، وكذلك الشكاوى المستمرة من أولياء الأمور حول تدني مستوى الطالب، وبناء على ذلك يتم تحويل الطالب إلى الأخصائي النفسي للوقوف على حالة الطالب النفسية.
- يتم تحويل الطالب إلى أحد المستشفيات المعتمدة لإجراء اختبار ذكاء وبعض الفحوصات الخاصة بالرمد والأذن، للوقوف على الحالة الصحية والعقلية والحسية للطالب، وفي هذه الخطوة يتم تطبيق اختبار ستانفورد بينيه لقياس درجة الذكاء.
- بناء على نتيجة إجراء الفحوصات والمقاييس، والتي تستغرق بمتوسط أسبوعين، يتم تصنيف الطالب على أنه ذي صعوبة تعلم أو غير ذلك.
- بعد حصول الطالب على إفادة بأنه يعاني من صعوبات التعلم، تقوم المدرسة بتحويله إلى غرفة المصادر بالمدرسة، للاستفادة من الخدمات الموجودة بها للحد من تلك الصعوبات.

ب) الطلاب الموهوبون:

بناء على ترشيحات الأسرة أو المعلمين بالمدرسة، يتم ترشيح الطالب إلى برنامج الموهوبين؛ حيث يتم عمل اختبارات معتمدة للوقوف على نوع ودرجة الموهبة، وفي هذه الخطوة يتم تطبيق اختبار ستانفورد بينيه لقياس درجة الذكاء، للوقوف على درجة ذكاء الطالب، ولأنها ليست المعيار الوحيد، يتم تطبيق اختبار بول تورانس للتفكير الإبتكارى عند الأطفال بإستخدام الحركات والأفعال، (على الدين، خير الله ، ١٩٨٢)

ج) الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

بعد اختيار عينة الدراسة من الطلاب الموهوبين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، قام الباحث بتطبيق مقياس خصائص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم إعداد (شرف الدين، ٢٠٠٥)، على الطلاب الموهوبين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك حتى يتم اختيار عينة الدراسة من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

د) الطلاب العاديون:

بعد تحديد عينة الدراسة من الطلاب الموهوبين والطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، قام الباحث باختيار عينة من الطلاب العاديين، وهم التلاميذ الذين يتمتعون بنسبة ذكاء عادية ولا يعانون من صعوبات تعلم وكذلك لم يظهروا أي مؤشر أداء من مؤشرات الموهبة.

تكونت الدراسة من (١١٢) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية (الرابع – الخامس – السادس) موزعين على ثلاث عينات، وقد تم اختيارهم من (٦) مدارس بمحافظة الجيزة، ويوضح الجدول التالي بيان بتوزيع تلك العينات.

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة

العينات	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	إجمالي
الموهوبون من ذوو صعوبات التعلم	١٢	١٢	١٣	٣٧
العاديون	١٣	١٣	١٣	٣٩
الموهوبون	١٣	١٢	١٤	٣٩
العدد الإجمالي	٣٨	٣٧	٣٧	١١٢

بعد ذلك قام الباحث بتطبيق المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ الموهوبين والعاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم على جميع أفراد العينة الكلية (ن =١١٢)، والجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين الخاصة بكل من القائمتين.

جدول (٢)

نتائج تحليل التباين للفروق بين المجموعات الثلاثة في كل من المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ (الموهوبون – العاديون – الموهوبون ذوي صعوبات التعلم)

المؤشرات السلوكية المميزة	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
للموهوبون	بين المجموعات	٣٤٠٥٠,٣٥	٢	١٧٠٢٥,١٨	١٢٨,٧٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٤٤٠٩,٨	١٠٩	١٣٢,٢		
للموهوبون ذوو صعوبات التعلم	بين المجموعات	٨١٠٧٢,٢٦	٢	٤٠٥٣٦,١٣	٤٥٩,٩٤	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٩٦٠٦,٥٣	١٠٩	٨٨,١٣٣		
للعاديون	بين المجموعات	٥٦٥٦٤,٤٦	٢	٢٨٢٨٢,٢٣	٢٤٥,٢٥	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٢٥٦٩,٨٨	١٠٩	١١٥,٣٢		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين المجموعات الثلاث.

أدوات الدراسة:

مقياس ستانفورد بينيه – الصورة الرابعة. (تعريب وتقنين/ لويس كامل مليكة)

وصف المقياس : يتكون المقياسُ من أربعةِ مجالات وكل مجالٍ يتكون من اختبارات فرعية :

مجال الاستدلال اللفظي ويتضمن : (المفردات / الفهم / السخافات / العلاقات اللفظية) .

مجالُ الاستدلالِ المجرد البصري ويتضمن : (تحليل النمط / النسخ / المصفوفات / ثني وقطع الورق) .

المجال الكمي ويتضمن : (الاختبار الكمي / سلاسل الأعداد / بناء المعادلات) .

مجالُ الذاكرةِ قصيرة المدى ويتضمن : (ذاكرة الخرز / تذكر الجمل / إعادة الأرقام / تذكر الموضوعات)

عينةُ التقنين: تكونت عينةُ التقنين الأولى من (٢٤٠٨) أفراد ،منهم (١٥٢٥) ذكورًا ،(١١٥٦) إناثًا ، ويتراوح عمرهم من سن عامين إلى»٢٩ سنة – ١١ شهرًا – ١٥ يومًا» ، يوجد منهم (١١٢٢) من القاهرة ،(١٢٨٦) من خارج القاهرة، أما العينة

الثانية كانت من سن « ٢٩ سنة – ١١ شهرًا -١٥ يومًا « إلى ما فوق السبعين ،وقد بلغ عدد أفرادها (٦٤٤) فردًا من الجنسين توزعوا فى عينات عمرية مدى كل منها ١٠ سنوات، وبذلك يكون حجم العينة (٣٠٥٢) فردًا

العينة المصرية ٢٣٣٤ فردًا من الجنسين ، فى ١٨ محافظة فى ٣١ عينة عمريةً من سن سنتين حتى ٧٠ سنة .

ثباتُ المقياس : وقد تم حساب ثبات المقياس من خلال :

١ – الاتساق الداخلي باستخدام مُعادلة (كودرد - ريتشاردسون) **KR 2** وكانت أعلى معاملات للثبات هي الدرجة العمرية المعيارية الكلية، ويليها مجموع الدرجات العمرية المعيارية في كل المجالات الأربع ، وأخيرًا الدرجة العمرية المعيارية على الاختبارات الفرعية، ونزعت معاملات الثبات أن تكون في الأعمار الكبرى من الأعمار الصغرى .

٢ – حساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار Test–Retest، فكانت معاملات الارتباط مرتفعةً بالنسبة للدرجة المركبة، حيث تراوحت بين ٠,٩٠ ،٠,٩١٢ .(مليكة، ١٩٩٨)

صدق المقياس : توافر للمقياس ثلاثةُ أنواع من الصدق هي :

- معاملات الارتباط الداخلية بين المقاييس الفرعية والتحليل العاملي ، فكانت معاملات الارتباط دالة بين الاختبارات الفرعية والمجالات والدرجة المركبة في كل مستوى عمري، كما كان التشبعُ بالعامل الطائفي أقل من التشبع بالعامل العام .
- الارتباطات مع مقاييس الذكاء الأخرى، ومنها مقياس ستانفورد بينيه الصورتان (ل) ،(م) ومقياس "وسك" ، ومقياس "وكسلر" لذكاء الراشدين ومقياس" كوفمان" وذلك على مجموعات عادية وغير عادية.
- المقارنةُ بين أداء عدد من الجماعات اللاسوية مثل: الموهوبين والعاجزين عن التعلُم والمعاقين. (مليكة، ١٩٩٨)

تطبيقُ المقياس : يتم تطبيقُ الصورة الرابعة على مرحلتين :

الأولى : يُطبق فيها اختبار المُفردات الذى يُستخدم لتحديد المسار وتحديد المستوى المدخلي لباقي الاختبارات الفرعية من خلال جدولٍ مُعدٍ لذلك .

الثانيـة: يتـم تطبيـقُ الاختبـارات الفرعيـة التي تتناسـب وقدرات المفحوص والتي حددها المستوى المدخلي .

وعلى الفاحص أن يحددَ المستوى القاعدي Basal Level والمستوى الأعلى السقف Ceiling Level لكل اختبار فرعي على أساس الأداء الفعلي للمفحوص.

وهكـذا تحتفظ الصـورة الرابعة بأسلـوب الاختبار التواؤمـي AdaptiveTesting والذى تُطبق فيه على كل مفحوص الفقراتُ التي تتلاءم مع مستوى قدراته .

التطبيق بالدراسة الحالية :

١. يتم تطبيقُ المقياسِ كمحكٍ للاستبعاد (أى لفرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلُم، الذين يتميزون بالذكاء المتوسط فما فوق، عن التلاميذ ذوي الذكاء المُنخفض)
٢. للمقارنـة بـين أفراد العينة – ذوى صعوبات القـراءة وأقرانهم - فى الأداء على الاختبار .

اختبـار بول تورانس للتفكـير الإبتكارى عنـد الأطفال بإستخدام الحـركات والأفعال. (على الدين، خير الله ، ١٩٨٢)

يهـدف هـذا الاختبـار إلى قياس قدرة الأطفـال على التفكير الإبتـكارى بأبعاده (الطلاقـة – الأصالـة – التخيـل)، بإستخـدام الحـركات والأفعال ليكـون مناسبًا للأطفـال مـن سـن الثالثـة حتـى السابعة مـن العمر، وقـد تم إعـداد الأنشطة التى يشتمل عليها هذا الاختبار للوقوف على بعض أنواع القدرات الإبتكارية .

ويتـم تطبيـق الاختبـار بطريقة فرديـة، ويتكون مـن أربعة أنشطـة تمثل طرق التعبـير عـن القـدرات الابتكاريـة وهي (كـم طريقة - تقـدر تتحرك مثـل - هل فيه طريقة أخرى – الإستعمالات).

معايير الاختبار :

١. الطلاقـة: وهـى العـدد الكلـى للإستجابـات المناسبـة للمشكلـة المطروحة على الطفل.
٢. التخيـل: وتقـدر درجة التخيـل بمستوى قدرة الطفل علـى أن يتخيل نفسه فى الدور المطلوب منه أداؤه.
٣. الأصالة: يعتمد تقدير الأصالة على الندرة الإحصائية للإستجابة فى مجموعة الأطفال، ولكى تعد الإستجابة أصيلة يجب أن تكون مناسبة وذات صلة بالنشاط المطلوب.

الخصائص السيكومترية للاختبار :

ثبات الاختبار :

قام تورانس عام ١٩٧٧ بحساب ثبات الاختبار بطريقتين وهما: إتفاق المصححين ووجد أن معامل الثبات ٠,٩٦، والطريقة الأخرى هى إعادة تطبيق الاختبار وكان معامل الثبات ٠,٨٤، كما قام معد الاختبار للبيئة المصرية (على الدين، خير الله، ١٩٨٢)

بحساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار وذلك بفارق زمنى قدره (٣) أسابيع على عينة (ن = ٢٦٠) طفلاً وطفلة، وقد كانت معاملات الثبات لكل بعد والدرجة الكلية لاختبار التفكير الابتكارى تراوحت بين ٠,٩٢ – ٠,٩٤ ، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على ثبات الاختبار. (على الدين، خير الله ، ١٩٨٢)

صدق الاختبار :

قام معد الاختبار بحساب صدق الاختبار بإستخدام إسلوب تحليل التباين المزدوج واختبار Dunn لدلالة الفروق بين المتوسطات للأعمار المختلفة من(٣-٧) سنوات ووجد أن الدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠,٠١، كما قام معد الاختبار للبيئة المصرية (على الدين، خير الله ، ١٩٨٢) بحساب صدق الاختبار عن طريق الصدق العاملى على عينة (ن = ٢٦٠) طفلاً وطفلة، وقد أظهرت النتائج أن التشبعات الخاصة بأبعاد الاختبار دالة إحصائيًا؛ حيث أن تشبع كل منهم أكبر من ٠,٣٠ على محك كايزر، كما ان الجذر الكامن لكل منهم أكبر من الواحد الصحيح على محك جيلفورد، حيث يتراوح قيمة كل منهم ما بين ١,٩٤ ، ٢,١١ مما يعنى أن المقياس يتصف بالصدق فى قياسه التفكير الابتكارى.

مقياس خصائص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم: إعداد (شرف الدين، ٢٠٠٥)

يتكون المقياس من (٦) محاور، ويأتي في (٦٨) عبارة تتناول خصائص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم؛ حيث يتناول المحور الأول الخصائص الأكاديمية ويتكون من (٧) عبارات وهي (٦، ٨، ١١، ١٤، ٢٢، ٣٤، ٣٨)، فيما يتناول المحور الثاني الخصائص التعليمية ويتكون من (١٢) عبارة وهي (٢، ٧، ١٣، ٢٦، ٣٥، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٧، ٦٢، ٦٥)، أما المحور الثالث فيتناول المهارات الدراسية ويتكون من (١٥) عبارة وهي (١، ٤، ٩، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٤، ٢٨، ٢٩، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٥، ٦٦)، ويتكون المحور الرابع من (٨) عبارات تتناول الخصائص المعرفية وهي (٣، ١٨، ٢٠، ٢١، ٤٠، ٤٤، ٥٠، ٥٦)، ويتكون المحور الخامس من (١٩) عبارة تشمل الخصائص الدافعية وهي (٥، ١٠، ٢٥، ٢٧، ٣٠،

٣٢، ٣٧، ٤٣، ٤٦، ٤٨، ٤٩، ٥١، ٥٤، ٥٥، ٥٨، ٦٠، ٦١، ٦٣، ٦٧)، وأخيراً يتكون المحور السادس من (٧) عبارات تمثل الخصائص الاجتماعية وهي (٢٣، ٣١، ٤٢، ٤٧، ٥٩، ٦٤، ٦٨).

ويتم الاستجابة على عبارات المقياس والمتكون من تدرج خماسي التقدير، ويطلب من المفحوص الاستجابة عن كل عبارة بأحد التقديرات [(٥) موافق بدرجة كبيرة جداً – (٤) موافق بدرجة كبيرة – (٣) موافق بدرجة بسيطة – (٢) موافق بدرجة قليلة – (١) غير موافق]، والدرجة الدنيا للمقياس (٦٨) والدرجة العليا (٣٤٠).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس قام معد الاختبار بتطبيقه على عينة مكونة من (٧٩) من الطلاب المتفوقين بمدرسة الثانوية للمتفوقين بعين شمس.

صدق المقياس: قام معد الاختبار بالتحقق من صدق المقياس عن طريق:

أ) الاتساق الداخلي:

حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور، ثم حذف العبارات غير الدالة، وتعتبر درجة المقياس الكلية محك داخلي، وقد كانت معظم قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند (٠,٠١) فأكثر، عدا العبارة (٦) بالمحور الأول، والعبارات (١٢، ١٣، ٣٥) بالمحور الثاني، والعبارة (٣٣) بالمحور الثالث، والعبارة (٣) بالمحور الرابع، والعبارات (٥، ١٠، ٢٧، ٣٧، ٤٦) بالمحور الخامس.

أيضاً تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل محور من المحاور الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وقد بلغت جميع معاملات الارتباط (٠,٠١)، مما يشير إلى أن معاملات الثبات والاتساق الداخلي بين درجة المقياس الكلية ومحاوره الفرعية عالية الثقة.

ب) قدرة المقياس على التمييز:

تم استخدام (T.test) لحساب المقارنات الطرفية للمحاور الفرعية والمقياس ككل، والدلالة الاحصائية للفرق بين متوسطات أفراد المجموعتين، وكانت قيمة (ت) جميعها عند مستوى دلالة (٠,٠١)، أي أنه يمكن التمييز بين المجموعات باستخدام المقياس، ما يدل على صدقه.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقتين:

أ. طريقة التجزئة النصفية: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس بعد تقسيمه لجزئين، وبعد ذلك تم التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان برون ومعادلة جتمان، وقد بلغت يمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠,٧٣٨).

ب. طريقة معامل ألفا كرونباخ: وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨١٨)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة.

قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين : منسي، البنا (٢٠٠٢)

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، قام الباحث بمحاولة الوصول إلى أداة لقياس المتغيرات الدافعية والنفسية، وفي سبيل ذلك اطلع الباحث على الدراسات التي تناولت المتغيرات الدافعية والنفسية، وخلال هذا السعي، وجد الباحث تلك القائمة، والتي تتكون من (١٨٠) عبارة تغطي أكثر المتغيرات الدافعية والنفسية بصورة سلوكية من خلال (١٨) سمة، وتملأ من قبل المفحوص مباشرة، وذلك باختيار التقدير المناسب (غالباً – أحيانا – نادراً) لكل مفردة، وبهذا يتم تحديد الدرجة التي تتوافر بها تلك السمات لدى الموهوبين.

وللتحقق من الكفاءة السيكومترية للقائمة قام فقد قام منسي، البنا (٢٠٠٢) بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وذلك بتطبيقها على ٦٥٠ طالب وطالبة من جميع المراحل التعليمية، وقد بلغت قيمة ألفا للمرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية (٠,٦١، ٠,٦٢، ٠,٧٥، ٠,٨٦) على التوالي، وكذلك تبين أن درجات الطلاب قد ارتبطت على نحو مرتفع بتقديرات المحكمين من الخبراء في تقييم درجات الأعمال الابتكارية لهؤلاء المتعلمين وقد بلغت قيم معاملات الارتباط للمرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية (٠,٥١، ٠,٥٨، ٠,٦٤، ٠,٦٩) على التوالي.

كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للقائمة، وذلك بتطبيقها على (٤٥) تلميذ وتلميذة بالمرحلة الابتدائية، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على كل مفردة من مفردات القائمة والدرجة الكلية للقائمة، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لأبعاد القائمة ما بين (٠,١٩ : ٠,٦٩) وجميعها معاملات ارتباط دالة عند (٠,٠١)، وقد تم إيجاد معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات لأبعاد القائمة (٠,٧٥٩٨).

مقياس أنماط التعلم: إعداد/ الباحث

لإعداد المقياس قام الباحث بالاطلاع على المقياس المرتبطة بأنماط التعلم، ومن تلك المقاييس مقياس أنماط التعلم (جابر، قرعان، ٢٠٠٤)، ومقياس (السبلي، ٢٠١٧)، ومقياس (السرحاني، ٢٠١٧)، ومقياس (إسماعيل، ٢٠١٨)؛ حيث قام الباحث بالاستعانة بتلك المقاييس في تطوير مفردات المقياس الحالي، ويتكون المقياس الحالي من ثلاثة أبعاد بعدد (٣٨) مفردة، تمثل أنماط التعلم الثلاث، تحمل كل منها ثلاث استجابات (غالباً – أحياناً – نادراً) ويختار التلميذ الاستجابة التي تتفق ورأيه الشخصي، وهذه الأنماط هي (العميق، السطحي، التحصيلي).

الكفاءة السيكومترية لمقياس أنماط التعلم:

الصدق:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية؛ حيث تكون من (٥٠) عبارة، على عدد (١٥) من السادة المحكمين للحكم على مدى انتماء كل عبارة من العبارات لمفهوم نمط التعلم وللبعد الذي تنتمي إليه، وصلاحية الصياغة لعينة الدراسة الحالية.

وبعد حساب نسبة اتفاق المحكمين، تبين أن نسبة الاتفاق على انتماء العبارات لمفهوم أنماط التعلم تراوحت من (٨٥٪ : ١٠٠٪)، كما بلغت نسبة الاتفاق لانتماء العبارة لبعدها من (٨٠٪ : ١٠٠٪)، وبلغت نسبة الاتفاق على صلاحية الصياغة لعينة الدراسة ما بين (٧٥٪ إلى ١٠٠٪)، وقد أشار بعض السادة المحكمين إلى تعديل صياغة العبارات (٦، ٨، ١٩)، وحذف عدد (١٢) عبارة، وإعادة ترتيب بعض العبارات للتحرر من أثر التخمين.

وبعد إجراء هذه التعديلات قام الباحث بإعداد المقياس في صورته النهائية؛ حيث تكون من (٣٨) عبارة، لإجراء الدراسة لاستطلاعية، والجدول التالي رقم (٣) يوضح كل نمط من أنماط التعلم وأرقام العبارات التي تنتمي إليه.

جدول (٣)

توزيع أرقام مفردات مقياس أنماط التعلم

م	النمط	المفردات
١	العميق	١ – ٤ – ٧ – ١٠ – ١٣ – ١٦ – ١٩ – ٢٢ – ٢٥ – ٢٨ – ٣١ – ٣٤ – ٣٧
٢	السطحي	٢ – ٥ – ٨ – ١١ – ١٤ – ١٧ – ٢٠ – ٢٣ – ٢٦ – ٢٩ – ٣٢ – ٣٥
٣	التحصيلي	٣ – ٦ – ٩ – ١٢ – ١٥ – ١٨ – ٢١ – ٢٤ – ٢٧ – ٣٠ – ٣٣ – ٣٦ – ٣٨

صدق البناء:

بعد عرض المقياس على السادة المحكمين، تم تطبيق المقياس على عدد (٤٥) تلميذ وتلميذة من تلاميذ مدرسة السلام الابتدائية بإدارة جنوب الجيزة التعليمية، وذلك لحساب معامل الارتباط على مفردات كل بعد على حدا والدرجة الكلية للبعد، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (٤)

قيم معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد محذوف منها درجة المفردة (ن=٤٥)

المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط
١	٠,٦١	١١	٠,٦٤	٢١	٠,٨٠	٣١	٠,٨٢
٢	٠,٨٤	١٢	٠,٦٨	٢٢	٠,٦٠	٣٢	٠,٧٨
٣	٠,٥٢	١٣	٠,٦٦	٢٣	٠,٨٤	٣٣	٠,٧٥
٤	٠,٦١	١٤	٠,٦٤	٢٤	٠,٧٢	٣٤	٠,٦٤
٥	٠,٧٧	١٥	٠,٦٨	٢٥	٠,٥١	٣٥	٠,٨٠
٦	٠,٧١	١٦	٠,٧١	٢٦	٠,٧٧	٣٦	٠,٧١
٧	٠,٧٠	١٧	٠,٦٦	٢٧	٠,٧١	٣٧	٠,٨٢
٨	٠,٦٩	١٨	٠,٦٤	٢٨	٠,٨٣	٣٨	٠,٧١
٩	٠,٧٥	١٩	٠,٦٨	٢٩	٠,٦٣		
١٠	٠,٥٤	٢٠	٠,٦٦	٣٠	٠,٦٧		

ويتضح من الجدول أعلاه أن جميع قيم معاملات دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلي أتساق المقياس داخلياً.

كما تم حساب معاملات الصدق الداخلي لأبعاد أنماط التعلم الثلاث (العميق، السطحي، التحصيلي)، ويوضح الجدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المقياس ككل.

جدول (٥)

قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المقياس ككل

الأنماط	العميق	السطحي	التحصيلي	المقياس ككل
العميق	١	٠,٥٧٦ **	٠,٥٠٥ **	٠,٧٦١ **
السطحي	٠,٥٧٦ **	١	٠,٧٨٩ **	٠,٨٧٦ **
التحصيلي	٠,٥٠٥ **	٠,٧٨٩ **	١	٠,٨٤٣ **
المقياس ككل	٠,٧٦١ **	٠,٨٧٦ **	٠,٨٤٣ **	١

الثبات:

للتأكد من ثبات المقياس تم استخدام إعادة الاختبار (test-re test)؛ بفاصل زمني اسبوعين، على عينة قوامها (٤٥) طالباً من غير عينة الدراسة الأساسية، وتم استخراج معاملات الثبات بالاتساق الداخلي لأنماط التعلم وأبعاده الفرعية، ويوضح الجدول التالي تلك النتائج.

جدول (٦)

قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وطريقة إعادة التطبيق ن (٤٥)

النمط	عدد الفرات	باستخدام معامل ألفا	باستخدام طريقة إعادة التطبيق
العميق	١٣	٠,٩١	٠,٨٧
السطحي	١٢	٠,٩٤	٠,٩٢
التحصيلي	١٣	٠,٨٥	٠,٨٤

كما تم استخراج معاملات الارتباط بين أنماط التعلم وأبعادها الفرعية بطريقة بيرسون، ويوضح الجدول التالي رقم (٧) تلك النتائج

جدول (٧)

نتائج معاملات الارتباط بين أنماط التعلم وأبعادها الفرعية بطريقة بيرسون

نمط التعلم	العميق	السطحي	التحصيلي	أنماط التعلم
العميق	١	٠,٦٤٩ **	٠,٦١١ **	٠,٦٢١ **
السطحي		١	٠,٥٨٩ **	٠,٤٧٦ **
التحصيلي			١	٠,٥٨٣ **

كما قام الباحث باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاثة، ثم حساب قيمة معامل الثبات عند حذف كل مفردة من مفرداته والجداول التالية توضح قيمة معاملات الثبات.

جدول (٨)

قيم معاملات الثبات لكل مفردة بالأبعاد الثلاث عند حذف المفردة (ن = ٤٥)

المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط
١	٠,٧٨	١١	٠,٦٤	٢١	٠,٦٤	٣١	٠,٦٩
٢	٠,٧١	١٢	٠,٦٩	٢٢	٠,٦٨	٣٢	٠,٧٥
٣	٠,٦٦	١٣	٠,٨٠	٢٣	٠,٧١	٣٣	٠,٧٤
٤	٠,٦٤	١٤	٠,٦٤	٢٤	٠,٦٦	٣٤	٠,٦٩
٥	٠,٧٨	١٥	٠,٦٨	٢٥	٠,٦٤	٣٥	٠,٨٠
٦	٠,٧١	١٦	٠,٧١	٢٦	٠,٧٤	٣٦	٠,٧١
٧	٠,٦٠	١٧	٠,٦٦	٢٧	٠,٧١	٣٧	٠,٧٢
٨	٠,٦٩	١٨	٠,٧٤	٢٨	٠,٨٣	٣٨	٠,٧١
٩	٠,٧٥	١٩	٠,٦٨	٢٩	٠,٧٣		
١٠	٠,٧٤	٢٠	٠,٦٦	٣٠	٠,٦٧		

وفي ضوء تلك النتائج الواردة بالجداول (٤، ٥، ٦، ٧، ٨) يتضح تحقق الكفاءة السيكومترية للمقياس بأبعاده الثلاث مما يؤكد إمكانية الوثوق بنتائجه مع مجموعة الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالفرض الأول :

ينص الفرض الأول علي: هناك نمط تعلم مفضل من بين أنماط التعلم لكل عينة من الطلاب الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

ولتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة للكشف عن نمط التعلم الأكثر تفضيلاً لدى كل عينة من العينات الثلاثة، والجداول (٩، ١٠، ١١) توضح ذلك:

أولاً: بالنسبة لعينة (الموهوبون) ن = ٣٩

جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) للكشف عن نمط التعلم الأكثر تفضيلاً للتلاميذ الموهوبين (ن = ٣٩)

م	النمط	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المقترح للنمط	قيمة (ت)	د.ح	الدلالة
١	العميق	٣٩	٣٩,٨٩	٨,٣٧	٢٧	١١,٥٧٥	٣٨	٠,٠٠١
٢	السطحي	٣٩	١٩,٩٦	٥,٢١	٢٣	٥,٩٧٢-	٣٨	٠,٠٠١
٣	التحصيلي	٣٩	٣٢,٧٨	٣,٦١	٢٩	٦,٨٩٧	٣٨	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (٩) أن النمط العميق هو الأكثر تفضيلاً لدى التلاميذ الموهوبين؛ حيث يتميز أصحاب هذا النمط بالربط بين الأفكار والأدلة، والدافعية الداخلية قوية.

ثانياً: بالنسبة لعينة (الموهوبون ذوو صعوبات التعلم) ن = ٣٧

جدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) للكشف عن نمط التعلم الأكثر تفضيلاً للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (ن = ٣٧)

م	النمط	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المقترح	قيمة (ت)	د.ح	الدلالة
١	العميق	٣٧	١٨,١٢	٢,٤٨	٢٧	٣٢,٩٧-	٣٦	٠,٠٠١
٢	السطحي	٣٧	٣٢,٠١	٢,٤١	٢٣	٢٨,١٣	٣٦	٠,٠٠١
٣	التحصيلي	٣٧	٢٩,١١	٢,٩٤	٢٩	٢,٩٨-	٣٦	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (١٠) أن النمط السطحي هو الأكثر تفضيلاً لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعليم؛ حيث يتميز أصحاب هذا النمط بالخوف من الفشل والدافعية الخارجية.

ثالثاً: بالنسبة لعينة (ذوو صعوبات التعلم) ن = ٣٧

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) للكشف عن نمط التعلم الأكثر تفضيلاً للتلاميذ العاديين (ن = ٣٩)

م	النمط	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المقترح	قيمة ت)	د.ح	الدلالة
١	العميق	٣٩	٣٣,٩٥	٢,٤٥	٢٧	١٨,١٢	٣٨	٠,٠٠١
٢	السطحي	٣٩	٢٨,١٢	٢,١٢	٢٣	١٦,٩٦	٣٨	٠,٠٠١
٣	التحصيلي	٣٩	٤٠,١٠٢	٣,٩٦	٢٩	١٦,٩١	٣٨	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (١١) أن النمط العميق الأكثر تفضيلاً لدى التلاميذ العاديين؛ يتميز أصحاب هذا النمط باستخدام الشواهد والأدلة والدافعية الداخلية.

وتتفق نتائج الفرض الأول مع بعض نتائج الدراسات السابقة، والتي توصلت إلى أن التلميذ الموهوب له أنماط دراسية تعتمد على الفهم والتجهيز، ويتميز بقوة الملاحظة وإثارة الأسئلة، ويستخدم أنماط عميقة في معالجة المعلومات أثناء أداء مهام التعلم.

أيضاً نتيجة أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يفضلون النمط السطحي تتفق مع بعض الدراسات المرتبطة والتي أشارت إلى أن أهم أبعاد التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وجود قصور في تجهيز المعلومات نتيجة تبني نمط تعلم ضعيف أو غير صحيح، فهؤلاء التلاميذ يتميزون بإعادة الإنتاجية والتركيز على حفظ أجزاء محددة من النص، ويرتبطون بالأسئلة المتواترة بالاختبارات المدرسية بدوافع خارجية كالخوف من الفشل، كما أنهم لا يحاولون ربط المعرفة الجديدة بالخبرة السابقة، ما يؤدي إلى ضعف القدرة على حل المشكلات الدراسية، وتتفق تلك النتائج ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من (عيسى، ٢٠٢٠)، (أبو القاسم، ٢٠٢١)، (سيد، علي، فلورا، ٢٠٢١)، (الرشيدي، ٢٠٢١)، (Blghucham, A. A. 2021)، Heiman, T. 2016))، Green, A. J., & Sammons, G. E. 2014))

نتائج المتعلقة بالفرض الثاني :

وينص الفرض الثاني على: تختلف أنماط تعلم التلاميذ باختلاف العينة: (موهوبين – موهوبين ذوي صعوبات التعلم – عاديين).

ولتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات العينات الثلاثة (موهوبين – موهوبين ذوي صعوبات التعلم – عاديين) في أنماط التعلم والجدول(١٢) بين نتائج هذا التحليل..

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لأنماط التعلم للعينات الثلاثة (موهوبون – موهوبون ذوو صعوبات التعلم – عاديون)

الأنماط	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوي الدلالة
العميق	بين المجموعات	١٠٨٢٨,٠٨	٢	٥٤١٤,٠٤	١٩٤,٤٥٦	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٠٣٤,٧٧٨	١٠٩	٢٧,٨٤٢		
السطحي	بين المجموعات	٢٧٨٥,٣١	٢	١٣٩٢,٦٥	١١٦,٢٤٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٣٠٥,٨٢	١٠٩	١١,٩٨		
التحصيلي	بين المجموعات	٢١٦١,٢١	٢	١٠٨٠,٦٠	٨٥,٠٢	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٣٨٥,٣٩	١٠٩	١٢,٧١		

يتضح من الجدول (١٢) أن تحليلات التباين أحادية الاتجاه دالة عند مستوى (٠,٠٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين المتوسطات للعينات الثلاثة، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شفية للتحليل البعدي في كل متغير من المتغيرات.

جدول (١٣)

نتائج اختبار شفية للتحليل البعدي لأنماط التعلم

النمط	المجموعات		الفروق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
١. العميق	موهوبون ذوو صعوبات تعلم	عاديين	٩,٩٣١٢* —	٠,٠٠١
		موهوبين	١٣,٦١٠* —	٠,٠٠١
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٩,٩٣١٢*	٠,٠٠١
		موهوبين	٣,٦٧٩٠* —	٠,٠٠١
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	١٣,٦١٠*	٠,٠٠١
		عاديين	٣,٦٧٩٠*	٠,٠٠١
٢. السطحي	موهوبون ذوو صعوبة تعلم	عاديين	٢,٥٨٢٨*	٠,٠٠١
		موهوبين	٧,٠٦٣٤*	٠,٠٠١
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٢,٥٨٢٨* —	٠,٠٠١
		موهوبين	٤,٤٨٠٥*	٠,٠٠١
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	٧,٠٦٣٤* —	٠,٠٠١
		عاديين	٤,٤٨٠٥* —	٠,٠٠١
٣. التحصيلي	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	٦,٤٤٣٣* —	٠,٠٠١
		موهوبين	٢,٤٩٣٥* —	٠,٠٠١
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٦,٤٤٣٣*	٠,٠٠١
		موهوبين	٣,٩٤٩٧*	٠,٠٠١
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	٢,٤٩٣٥*	٠,٠٠١
		عاديين	٣,٩٤٩٧* —	٠,٠٠١

من الجدول (١٣) يتضح أن هناك فروق بين المتوسطات للعينات الثلاثة (الموهوبين – الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – العاديين) في أنماط التعلم، وأن هناك فروق بين فئتي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح العاديين في نمط التعلم العميق، كما توجد فروق بين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين لصالح الموهوبين لنفس النمط العميق، وتوجد فروق بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين في النمط العميق، وبذلك نستطيع القول أن الموهوبين والعاديين يفضلون النمط العميق في التعلم، وأنهم يتميزون بدافعية داخلية تؤهلهم لتحقيق أهدافهم، وتتفق تلك النتيجة مع توصلت إليه نتائج دراسات كل من (النعيمات، ٢٠٢٢)، الشورة (٢٠٢٢)، (غنايم، ٢٠٢١)، (فخرو، ٢٠٢١)، (Apanron, & Mubto, S. K. 2018)، (Fnmejidio, C., & Gebela, J. R. 2020).

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى المتغيرات الدافعية والنفسية لدى كل من التلاميذ الموهوبين وأقرانهم من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، ولاختبار صحة هذا الفرض عن هذا التساؤل تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق بين المتوسطات في درجات العينات الثلاثة (موهوبين – موهوبين ذوي صعوبات التعلم – عاديين) في السمات السلوكية المميزة لهم. والجدول (١٤) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول (١٤)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات العينات الثلاثة في السمات السلوكية

السمات الدافعية والنفسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوي الدلالة
الدافعية	بين المجموعات	٢٣٩٩,٤١٣	٢	١١٩٩,٧٠٦	٨٠,٠٦	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٦٣٣,٣٦٥	١٠٩	١٤,٩٨٥		
الاستقلال	بين المجوعات	٤٣٨٩,٦٤١	٢	٢١٩٤,٨٢١	٥٤٤,٨٩١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٤٣٩,٠٥٢	١٠٩	٤,٠٢٨		
الأصالة	بين المجوعات	٨٥٣,٤٩٣	٢	٤٢٦,٧٤٦	٢٢,٦١٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٠٥٦,٦١٢	١٠٩	١٨,٨٦٨		
المثابرة	بين المجوعات	٢٥٦٢,٨٣٣	٢	١٢٨١,٤١٦	٧٩,١٣٤	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٧٦٥,٠٣٧	١٠٩	١٦,١٩٣		
المرونة	بين المجوعات	٤٠٣٣,١٨١	٢	٢٠١٦,٥٩٠	٥١٢,٧٣٦	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٤٢٨,٦٩٧	١٠٩	٣,٩٣٣		
الاستطلاع	بين المجوعات	٣٢٥١,٣٤٧	٢	١٦٢٥,٦٧٣	١٣٣,٤١٦	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٣٢٨,١٦٥	١٠٩	١٢,١٨٥		
الطلاقة	بين المجوعات	٨٦٦,٨٣٩	٢	٤٣٣,٤١٢	٢٢,٨٣٢	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٠٦٩,١٤٧	١٠٩	١٨,٩٨٣		
الملاحظة	بين المجوعات	٣٢٤٢,٥٧٩	٢	١٦٢١,٢٨٩	٢٠٣,٨٨٤	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٨٦٦,٧٦٨	١٠٩	٧,٩٥٢		
المبادرة	بين المجوعات	٢٣٠٠,٧٩٢	٢	١١٥٠,٣٩٦	٧٧,٠٦٣	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٦٢٧,١٥٢	١٠٩	١٤,٩٢٨		

السمات الدافعية والنفسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوي الدلالة
المغامرة	بين المجوعات	٢٤٢٧,٣٥٥	٢	١٢١٣,٦٧٧	٨١,٠٤١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٦٣٢,٣٨٤	١٠٩	١٤,٩٧٦		
النقد	بين المجوعات	٣٥٥١,٥١٠	٢	١٧٧٥,٧٥٥	٢٢٤,٩٢١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٨٦٠,٥٥٥	١٠٩	٧,٨٩٥		
الاتصال	بين المجوعات	٩٢٧,٦٩٥	٢	٤٦٣,٨٤٧	٢٤,٦٨٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٠٤٧,٨٩٢	١٠٩	١٨,٧٨٨		
القيادة	بين المجوعات	٢٢١٣,٩٩٤	٢	١١٠٦,٩٩٧	٧٧,٠٠٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٥٦٦,٨٧٥	١٠٩	١٤,٣٧٥		
التعلم	بين المجوعات	٣٢٦٤,٤٢٧	٢	١٦٣٢,٢١٣	١٨٠,٣٩٥	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٩٨٦,٢٣٢	١٠٩	٩,٠٤٨		
المسئولية	بين المجوعات	٣٦٠٥,٠٣١	٢	١٨٠٢,٥١٥	١٨٠,٥٥٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٠٨٨,١٤٧	١٠٩	٩,٩٨٣		
الثقة	بين المجوعات	٨٦٥,٦٩١	٢	٤٣٢,٨٤٥	٢٠,٤٣٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٣٠٨,٥١١	١٠٩	٢١,١٧٩		
التوافق	بين المجوعات	٢٤٩١,٤٢٤	٢	١٢٤٥,٧١٢	٨٨,٩٩٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٥٢٥,٦٧٣	١٠٩	١٣,٩٩٧		
الغموض	بين المجوعات	٣٦٠٥,٠٣١	٢	١٨٠٢,٥١٥	١٨٠,٥٥٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٠٨٨,١٤٧	١٠٩	٩,٩٨٣		

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق بين المتوسطات للعينات الثلاث في كل متغير من هذه المتغيرات، وللكشف وللكشف عن اتجاه هذه الفروق استخدم الباحث اختبار شفية للتحليل البعدي في كل متغير من المتغيرات.

جدول (١٥)

نتائج اختبار شفية للتحليل البعدي للسمات السلوكية

السمات الدافعية والنفسية	المجموعات		الفرق بين المتوسطين	مستوي الدلالة
الدافعية	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	٤,٨٣٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	٨,٩٩٤*	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٤,٨٣٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	٤,١٥٩*	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	٨,٩٩٤*	٠,٠٠١
		عاديين	٤,١٥٩*	
الاستقلال	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	٥,٨٦٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	١١,٦٢٠*	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٥,٨٦٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	٥,٧٥٥*	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	١١,٦٢٠*	٠,٠٠١
		عاديين	٥,٧٥٥*	
الأصالة	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	٥,٥٠٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	٣,١٣٧*	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٥,٥٠٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	٢,٣٦٦*	
	موهوبين	موهوبون ذوو صعوبة	٣,١٣٧*	٠,٠٠١
		عاديين	٢,٣٦٦*	
المثابرة	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	٤,٨٣٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	٨,٩٨١*	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٤,٨٣٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	٤,١٤٦*	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	٨,٩٨١*	٠,٠٠١
		عاديين	٤,١٤٦*	
المرونة	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	٥,٨٦٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	١١,٥٦٩*	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٥,٨٦٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	٥,٧٠٤*	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	١١,٥٦٩*	٠,٠٠١
		عاديين	٥,٧٠٤*	
الاستطلاع	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	٥,٨٦٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	١٠,٦٥٥*	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٥,٨٦٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	٤,٧٩٠*	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	١٠,٦٥٥*	٠,٠٠١
		عاديين	٤,٧٩٠*	

تابع جدول (١٥)

نتائج اختبار شفية للتحليل البعدي للسمات السلوكية

السمات الدافعية والنفسية	المجموعات		الفرق بين المتوسطين	مستوي الدلالة
الطلاقة	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	-٥,٥٠٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	-٣,١٧٥*	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٥,٥٠٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	٢,٣٢٨*	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	٣,١٧٥*	٠,٠٠١
		عاديين	-٢,٣٢٨*	
الملاحظة	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	-٤,٨٣٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	-١٠,٣١٤*	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٤,٨٣٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	-٥,٤٨٠*	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	١٠,٣١٤*	٠,٠٠١
		عاديين	٥,٤٨٠*	
المبادرة	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	٦,٧٠٦*	٠,٠٠١
		موهوبين	٧,٧٣٣*	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	-٦,٧٠٦*	٠,٠٠١
		موهوبين	١,٠٢٧	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	-٧,٧٣٣*	٠,٠٠١
		عاديين	-١,٠٢٧	
المغامرة	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	-٤,٨٣٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	-٩,٠٠٦*	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٤,٨٣٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	-٤,١٧٢*	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	٩,٠٠٦*	٠,٠٠١
		عاديين	٤,١٧٢*	
النقد	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	-٥,٨٦٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	-١٠,٩٦١*	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٥,٨٦٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	-٥,٠٩٥*	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	١٠,٩٦١*	٠,٠٠١
		عاديين	٥,٠٩٥*	
الاتصال	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	-٥,٥٠٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	-٣,٩٢٥*	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٥,٥٠٤*	٠,٠٠١
		موهوبين	١,٥٧٩	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	٣,٩٢٥*	٠,٠٠١
		عاديين	-١,٥٧٩	

تابع جدول (١٥)

نتائج اختبار شفية للتحليل البعدي للسمات السلوكية

السمات الدافعية والنفسية		المجموعات	الفرق بين المتوسطين	مستوي الدلالة
القيادة	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	٦,٧٠٦*	٠,٠٠١
		موهوبين	٧,٨٤٧*	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٦,٧٠٦*-	٠,٠٠١
		موهوبين	١,١٤١	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	٧,٨٤٧*-	٠,٠٠١
		عاديين	١,١٤١-	
التعلم	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	٤,٨٣٤*-	٠,٠٠١
		موهوبون	٩,٩٩٧*-	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٤,٨٣٤*	٠,٠٠١
		موهوبون	٥,١٦٢*-	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	٩,٩٩٧*	٠,٠٠١
		عاديين	٥,١٦٢*	
المسئولية	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	٥,٨١٤*-	٠,٠٠١
		موهوبون	١٠,٧٩٥*-	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٥,٨١٤*	٠,٠٠١
		موهوبون	٤,٩٣٠*-	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	١٠,٧٩٥*	٠,٠٠١
		عاديين	٤,٩٣٠*	
الثقة	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	٥,٥٠٤*-	٠,٠٠١
		موهوبون	٢,٨٠٧*-	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٥,٥٠٤*	٠,٠٠١
		موهوبون	٢,٦٩٦*	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	٢,٨٠٧*	٠,٠٠١
		عاديين	٢,٦٩٦*	
التوافق	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	٤,٨٣٤*-	٠,٠٠١
		موهوبون	٩,١٠٨*-	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٤,٨٣٤*	٠,٠٠١
		موهوبون	٤,٢٧٣*-	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	٩,١٠٨*	٠,٠٠١
		عاديين	٤,٢٧٣*	
غموض	موهوبون ذوو صعوبة	عاديين	٥,٨١٤*-	٠,٠٠١
		موهوبون	٩,٩٩٥*-	
	عاديون	موهوبون ذوو صعوبة	٥,٨١٤*	٠,٠٠١
		موهوبون	٤,٩٣٠*-	
	موهوبون	موهوبون ذوو صعوبة	١٠,٧٩٥*	٠,٠٠١
		عاديين	٤,٩٣٠*	

يتضح من الجدول (١٥) أن هناك اختلافات في السمات السلوكية بين كل من الموهوبين والعاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ حيث نجد أن الموهوبين يتميزون بالدافعية والاستقلال والأصالة والمثابرة والمرونة والاستطلاع والطلاقة والملاحظة والمغامرة والنقد والاتصال والتعلم والمسئولية والثقة والتوافق والغموض، ويتفق ذلك مع بعض نتائج بعض الدراسات والتي توصلت إلى أن التلاميذ الموهوبين يتميزون بسمات سلوكية كالدافعية والمرونة والتعلم النشط، والاستقلالية، والنقد الموجه، والملاحظة المقننة.

بينما أظهرت النتائج أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يتميزون بسمات المبادرة،القيادة، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسات كل من وتتفق تلك النتائج مع توصلت إليه نتائج كل من (حسن، ٢٠٢٢) ، (المعمري، ٢٠٢٠)، (زايد، ٢٠٢١)، (متولي، ٢٠٢١)، Calvano, B. J. (2021))، Clariana, R. B. and smith, L. (2019))، Gericham, F. M., & Vilateno, F. R. (2020))، (Brody , L Mills , C. 2017) ., والتي أشرت إلى أن التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم يتميزون بعدة خصائص مثل الآنية والميل للبحث والتقصي والتخيل والحماس غير المحدد والوجدانية، ولعدم تحقق حاجاتهم الأكاديمية تتميز استجاباتهم بالعصبية وعدم تركيز الانتباه وعدم التواصل، كما أظهرت النتائج أن التلاميذ العاديين يتميزون بنفس السمات التي يتميز بها الموهوبين، وهذا يشير أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في التركيز في المهام الأكاديمية والمذاكرة، ويغلب عليهم التسرع وحب الظهور والقيادة، وهذا ما قد يخفي مواهبهم ويبرز صعوبات التعلم لديهم، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسات كل من (أبو زيد، البريزات، ٢٠٢٢)، (الدخيل، ٢٠١٩)، (Emily D, S 2018)

٤ـ نتائج الفرض الرابع:

توجد علاقة ارتباطية بين أنماط التعلم والمتغيرات الدافعية والنفسية لكل من الطلاب الموهوبين وأقرانهم من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

ولتحقيق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين أنماط التعلم والسمات السلوكية داخل كل عينة من العينات الثلاثة، والجداول الآتية توضح قيم معاملات لارتباط لكل عينة من العينات الثلاثة على حدا:

التلاميذ الموهوبون:

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين أنماط التعلم والسمات السلوكية للتلاميذ الموهوبين (ن = ٣٩)

م	الأنماط / السمات	العميق	السطحي	التحصيلي
	دافعية	٠,٨٩٧**	-٠,٨٧٧**	٠,٨٦٩**
	استقلال	٠,٨٠٤**	-٠,٩٠٨**	٠,٨٩٦**
	أصالة	٠,٦٠١**	-٠,٧٩٨**	٠,٨٧٩**
	مثابرة	٠,٩٤١**	-٠,٩٦٩**	٠,٩٢١**
	مرونة	٠,٨٠٩**	-٠,٨٩٨**	٠,٩٧٨**
	استطلاع	٠,٩٨١**	-٠,٩٢١**	٠,٨٤٩**
	طلاقة	٠,٥٥٩**	-٠,٨٠٤**	٠,٨٧١**
	ملاحظة	٠,١٣١	-٠,٥٣٣**	٠,٦٢٩**
	مبادرة	-٠,٦٠٦**	٠,١٩٩	٠,٠٧١**
	مغامرة	٠,٩٣٣**	-٠,٩٧٥**	٠,٩١٤**
	نقد	٠,٩٦١**	٠,٩٣٢**	٠,٨٧٦**
	اتصال	-٠,٣٧١**	٠,٠٢٤	٠,١٩٨
	قيادة	-٠,٥٥١**	٠,١٥٧	-٠,٠١٣
	تعلم	٠,٥٣٧**	-٠,٨٣٤**	٠,٨٦٨**
	مسئولية	٠,٩٧٠**	-٠,٩٢٧**	٠,٨٦٩**
	ثقة	٠,٨٠١**	-٠,٩١٩**	٠,٩٤١**
	توافق	٠,٩١٨**	-٠,٩٧٩**	٠,٩٣١**
	غموض	٠,٩٧٢**	-٠,٩٣١**	٠,٨٧١**

يتضح من الجدول (١٦) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين [الدافعية والاستقلال والأصالة والمثابرة والمرونة والاستطلاع والطلاقة والمغامرة والتعلم والمسئولية والثقة والتوافق والغموض] ونمطي العميق والتحصيلي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

بين [الدافعية والاستقلال والأصالة والمثابرة والمرونة والاستطلاع والطلاقة والملاحظة والمغامرة والتعلم والمسئولية والثقة والتوافق والغموض] والنمط السطحي، كما نلاحظ وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند (٠,٠١) بين [الملاحظة والمبادرة] والنمط التحصيلي، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين [المبادرة والاتصال والقيادة] والنمط العميق، وأخيراً وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند (٠,٠١) بين [النقد] وأنماط التعلم الثلاثة العميق والتحصيلي والسطحي.

التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

جدول (١٧)

معاملات الارتباط بين أنماط التعلم والسمات السلوكية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم (ن = ٣٧)

م	السمات / الأنماط	العميق	السطحي	التحصيلي
	الدافعية	٠,٩٠٩**	٠,١٣١**	٠,٨٢١**
	الاستقلال	٠,٨٧٩**	٠,١٥١**	٠,٨١٩**
	الأصالة	٠,٠٨١	٠,١٧١	٠,٣٠٤*
	المثابرة	٠,٩٠١**	٠,١٢٧**	٠,٨٦٩**
	المرونة	٠,٨٧٨**	٠,١٥٢**	٠,٨١٧**
	الاستطلاع	٠,٨٧٩**	٠,١٥١**	٠,٨١٨**
	الطلاقة	٠,٠٧١	٠,١٥٩	٠,٢٨٩*
	الملاحظة	٠,٩٠٢**	٠,١٢٧**	٠,٨٦٩**
	المبادرة	٠,٤٧٩**	٠,٢٥٩**	-٠,٢٦٩*
	المغامرة	٠,٩٠١**	٠,١٣١**	٠,٨٦٩**
	النقد	٠,٨٧٩**	٠,١٥١**	٠,٨١٩**
	الاتصال	٠,٠٧٤	٠,١٦٥	٠,٢٨٩*
	القيادة	٠,٤٧٩**	٠,٢٥٩*	٠,٢٦٩*
	التعلم	٠,٩٠٧**	٠,١٣١**	٠,٨٨١**
	المسئولية	٠,٨٧٩**	٠,١٥١**	٠,٨١٩**
	الثقة	٠,٠٧٥	٠,١٦٦	٠,٢٩٧*
	التوافق	٠,٩٠٣**	٠,١٢٩**	٠,٨٨٠**
	الغموض	٠,٨٧٩**	٠,١٥١**	٠,٨١٩**

يتضح من الجدول (١٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين سمات [الدافعية والاستقلال والمرونة والاستطلاع والمغامرة والمثابرة والقيادة والتعلم والمسئولية والتوافق والغموض] ونمطي السطحي

والتحصيلي، وأيضاً نلاحظ وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين سمات [الدافعية والاستقلال والمثابرة والمرونة والاستطلاع والملاحظة والمبادرة والمغامرة والقيادة والتعلم والمسئولية والتوافق والغموض] والنمط العميق.

كما يظهر وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة عند مستوى (٠,٠١) بين [النقد] ونمطي العميق والتحصيلي، أيضاً وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين [المبادرة والثقة] والنمط التحصيلي، وعلاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين [الأصالة والطلاقة والاتصال] والنمط التحصيلي، وعلاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين [الملاحظة والمبادرة والنقد] والنمط السطحي

التلاميذ العاديون:

جدول (١٨)

معاملات الارتباط بين أنماط التعلم والسمات السلوكية للتلاميذ العاديين (ن = ٣٩)

م	الأنماط – السمات	العميق	السطحي	التحصيلي
	الدافعية	٠,٥٠١**	٠,٤٩٨** –	٠,٣٤١*
	الاستقلال	٠,٦٢١**	٠,٨٠٩** –	٠,٨٢٩**
	الأصالة	٠,١٩٩	٠,١٦١ –	٠,٢٠٩
	المثابرة	٠,٤٩٨**	٠,٤٩٥** –	٠,٣٣٥*
	المرونة	٠,٨١٩**	٠,٨٠٩** –	٠,٨٢٧**
	الاستطلاع	٠,٦٢٢**	٠,٨٠٧** –	٠,٨٢٨**
	الطلاقة	٠,٢٠٦	٠,١٦١ –	٠,٢٠٨
	الملاحظة	٠,٥٠١**	٠,٥٠٣** –	٠,٣٢٩*
	المبادرة	٠,٣٣٩*	٠,٢٤١ –	٠,٢١٩
	المغامرة	٠,٥٠٤**	٠,٥٠٤** –	٠,٣٤١*
	النقد	٠,٨٢٠**	٠,٨١٤** –	٠,٨٣٦**
	الاتصال	٠,٢١٩	٠,١٦٦ –	٠,٢٢١
	القيادة	٠,٣٣٩*	٠,٢٤١ –	٠,٢١٩
	التعلم	٠,٥٠١**	٠,٤٩٩** –	٠,٣٣١*
	المسئولية	٠,٨٢١**	٠,٨١٣** –	٠,٨٣٥**
	الثقة	٠,٢١٢	٠,١٥٩ –	٠,٢٠١
	التوافق	٠,٤٨٨**	٠,٤٨٥** –	٠,٣٢٥*
	الغموض	٠,٨٠٦**	٠,٧٩٩** –	٠,٨٢٩**

يتضح من الجدول (١٨) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) موجبة بين كل من السمات الآتية [الدافعية والاستقلال والمثابرة والمرونة والاستطلاع والملاحظة والمغامرة والنقد والتعلم والمسئولية والتوافق والغموض] ونمط التعلم العميق وعلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) موجبة بين [المبادرة والقيادة] والنمط العميق.

كما نلاحظ وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) سالبة بين [الدافعية والاستقلال والمثابرة والمرونة والاستطلاع والملاحظة والمغامرة والنقد والتعلم والمسئولية والتوافق والغموض] وبين نمط التعلم السطحي، ووجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠,٠١) موجبة بين [الاستقلال والمرونة والاستطلاع والنقد والمسئولية والغموض] والنمط التحصيلي، ووجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠,٠٥) موجبة بين [الدافعية والمثابرة والملاحظة والمغامرة والتعلم والتوافق] وبين نفس النمط التحصيلي.

وعلى الجانب الآخر لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين النمط العميق وسمات [الآصالة،الطلاقة، الثقة]، أيضاً لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين النمط السطحي وسمات [الأصالة، الطلاقة ، المبادرة ، الاتصال ، القيادة ، الثقة]، كما لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين النمط التحصيلي وسمات [الأصالة ، الطلاقة ، الاتصال،القيادة، الثقة]، أي أن التلاميذ العاديين لديهم فروق فردية تعزو إلى السمات الشخصية، تجعلهم قد يستخدمون النمط العميق و/ أو النمط السطحي و/ أو النمط التحصيلي نتيجة لتباين دوافع كل شخص وميوله.

وتتفق نتائج الفرض الرابع مع دراسات كل من (إبراهيم، غنايم، ٢٠١٩)، (المالكي، ٢٠١٩)، (بهنساوي، ٢٠٢٠)، (السميري، ٢٠٢١)، ((Brown, Mizuno, C. 2020

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على: "يمكن التنبؤ بأنماط التعلم لدى التلاميذ الموهوبين والعاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال سماتهم الدافعية والنفسية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بأنماط التعلم من خلال السمات السلوكية داخل كل عينة من العينات الثلاثة والجداول (١٩، ٢٠، ٢١) توضح قيم تحليل الانحدار المتدرج لكل عينة من العينات الثلاثة (موهوبين – موهوبين ذوي صعوبات التعلم – عاديين) على حده:

أولاً: التنبؤ بالنمط العميق :

جدول (١٩)

نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بالنمط العميق من خلال المتغيرات الدافعية والنفسية للعينات الثلاث

العينة	النموذج	معاملات الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	ت	مستوى الدلالة
الموهوبون (ن = ٣٩)	ثابت	٣١,٤١٧	٢,١٤١	–	١٤,٦٧٣	٠,٠٠١
	مرونة	-٠,٦٢٩	٠,١٩٩	-٠,١٧٥	٣,١٦٠-	٠,٠٠١
	دافعيه	١,٢٩٥	٠,١٢٧	٠,٨٠٧	١٠,١٩٩	٠,٠٠١
	ملاحظة	-١,١٥٦	٠,١٥٦	-٠,٣٢٠	٧,٤١١-	٠,٠٠١
	مبادرة	٠,١٤٩	٠,٠٥١	٠,٠٨٣	٢,٩٣٠	٠,٠٠١
	مسئولية	٠,٧٤٧	٠,١٧٣	٠,٤٢٥	٤,٣١٩	٠,٠٠١
الموهوبون ذوو صعوبات التعلم (ن = ٣٧)	الثابت	١٠,٢٦٩	١,٨٠٠	–	٥,٧٠٥	٠,٠٠١
	الدافعية	٠,٨٠٣	٠,٠٤٩	٠,٧٣٤	١٦,٤٠٢	٠,٠٠١
	المسئولية	-٠,٢١٥	٠,٠٥٣	-٠,١٧٨	٤,٠٦١-	٠,٠٠١
	الآصالة	٤,٢٢١	٠,٠٢٠	٠,٠٨٤	٢,٠٣٤	٠,٠٤٦
	المبادرة	٣,٧٩٠	٢,١٤٢	٠,١٨٨	٤,٦٤٩	٠,٠٠١
	الغموض	٠,٨٥٦	٠,٠٩٠	٠,١٦١	٤,١٣٩	٠,٠٠٣
	القيادة	٠,٤٦٧	٠,١٤٥	٠,٢٢٥	٤,٠١١	٠,٠٠١
	الاستقلال	٠,١٤٩	٠,٤٣	٠,٨٢٠	٢,١٣٩	٠,٠٠١
العاديون (ن = ٣٩)	ثابت	٣,٠٥٥	٢,٦٢٧	–	١,١٦٢	٠,٢٥١
	استقلال	٢,١٢٨	٠,١٦٤	١,٠٣٣	١٢,٩٧٦	٠,٠٠١
	ملاحظة	٠,٦٠٢	٠,١٠٦	٠,٥٩٩	٥,٦٨٢	٠,٠٠١
	دافعية	-٠,٦١١	٠,١٣٩	-٠,٥٣٥	٤,٤٠٢-	٠,٠٠١
	نقد	-٠,٢٣٤	٠,٠٦٨	-٠,٢٢٩	٣,٤٤٢-	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (١٩) أنه يمكن التنبؤ بالنمط العميق لدى الموهوبين من خلال سمات (المرونة – الدافعية – ملاحظة – المبادرة – المسئولية)، كما يمكن التنبؤ بالنمط العميق لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال سمات (الدافعية – المبادرة – الأصالة – الغموض – القيادة – المسئولية - الاستقلال)، وأيضاً يمكن التنبؤ بالنمط العميق لدى العاديين من خلال سمات (الاستقلال – الملاحظة – النقد – الدافعية)

ثانياً: التنبؤ بالنمط السطحي :

جدول (٢٠)

نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بالنمط السطحي من خلال المتغيرات الدافعية والنفسية للعينات الثلاث

العينة	النموذج	معاملات الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	ت	مستوى الدلالة
الموهوبون (ن = ٣٩)	ثابت	٤١,٥٥٠	١,٢٩١	–	٣٢,١٨٤	٠,٠٠١
	توافق	-١,١٥٩	٠,٠٣٧	-١,٠٩١	-٣١,٣٥٠	٠,٠٠١
	قيادة	-٠,٣١٦	٠,٠٤٦	-٠,٢٧١	-٦,٨٨٦	٠,٠٠١
	ملاحظة	٠,٤٤٥	٠,٠٩٧	٠,٢٠٠	٤,٥٩٣	٠,٠٠١
الموهوبون ذوو صعوبات التعلم (ن = ٣٧)	ثابت	٣٩,٩٣٧	١,٦٥٧	–	٢٤,١٠٢	٠,٠٠١
	استقلال	-٠,٩١٧	٠,١٢٥	-٠,٦٢١	-٧,٣٣٩	٠,٠٠١
	المبادرة	٨,٠٥٦	٠,٠٧٨	٠,١٨٩	٢,٢٤٧	٠,٠٢٨
العاديون (ن = ٣٩)	ثابت	٣٧,٥٨٤	١,٠٩١	–	٣٤,٤٥٠	٠,٠٠١
	استقلال	-٠,٠٥٠	٠,٠٥٨	٠,٦٨٢	-٠,٨٦٨	٠,٠٠١
	دافعية	-٨,٦٠٥	٠,٠٣١	٠,٢١٠	-٢,٧٧	٠,٠١٠

ويتضح من الجدول (٢٠) أنه يمكن التنبؤ بالنمط السطحي لدى الموهوبين من خلال سمات (التوافق – القيادة – الملاحظة)، كما يمكن التنبؤ بنفس النمط في التعلم السطحي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال سمات (الاستقلال – الأصالة - المبادرة)، وأيضا يمكن التنبؤ بالنمط السطحي لدى العاديين من خلال سمات (الاستقلال، الدافعية).

ثالثاً: التنبؤ بالنمط التحصيلي):

جدول (٢١)

نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بالنمط التحصيلي من خلال المتغيرات الدافعية والنفسية للعينات الثلاث

العينة	النموذج	معاملات الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	ت	مستوى الدلالة
الموهوبون (ن = ٣٩)	ثابت	٧,٠٤٠	٢,٠٢٩	-	٣,٤٦٩	٠,٠٠١
	ثقة	٠,٢٦٨	٠,٠٨٥	٠,٢٧٤	٣,١٦٢	٠,٠٠١
	استقلال	٠,٢٦١	٠,١٢٤	٠,١٦٢	٢,١٠٧	٠,٠٠١
	مثابرة	٠,٣٥٩	٠,٠٧٨	٠,٥٣١	٤,٦٠٣	٠,٠٠١
	مبادرة	٠,١٢٩	٠,٠٣١	٠,١٧٢	٤,١٨٤	٠,٠٠١
الموهوبون ذوو صعوبات التعلم (ن = ٣٧)	ثابت	١١,٤٧٤	٠,٨١٦	-	١٤,٠٦١	٠,٠٠١
	الغموض	٠,٩٣٤	٠,٠٤٩	٠,٨٢٤	١٩,٠٦٨	٠,٠٠١
	القيادة	٠,٠١٥	٠,٠٢٢	٠,٢٩٣	٠,٦٨٧	٠,٠٠١
العاديون (ن = ٣٩)	ثابت	١٢,٥٧٦	١,٥٩٣	-	٧,٨٩٤	٠,٠٠١
	استقلال	٠,٨٥٦	٠,٠٧٥	٠,٧٥١	١١,٤١٧	٠,٠٠١
	مبادرة	٠,١٤٥	٠,٠٣٤	٠,٢٧٩	٤,٢٨٥	٠,٠٠١

ويتضح من الجدول (٢١) أنه يمكن التنبؤ بالنمط التحصيلي لدى الموهوبين من خلال سمات (الثقة – الاستقلال – المثابرة – المبادرة)، كما يمكن التنبؤ بالنمط التحصيلي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال سمات (الدافعية – الأصالة)، وأيضاً يمكن التنبؤ بالنمط التحصيلي لدى العاديين من خلال سمات (الاستقلال – المبادرة).

وتتفق نتائج الفرض الخامس مع ما توصلت إليه دراسة كل من (إبراهيم ، غنايم، ٢٠١٩)، (المالكي، ٢٠١٩)، (بهنساوي، ٢٠٢٠)، (السميري، ٢٠٢١)، Brown, ((Mizuno, C. 2020 (النعيمات، ٢٠٢٢)، الشورة (٢٠٢٢)، (غنايم، ٢٠٢١)، (فخرو، ٢٠٢١)، (Fnmejidio, C.,)، (Apanron, & Mubto, S. K. 2018) ، & Gebela, J. R. 2020)، Adams, S. R., S. (2018)

رابعا: التوصيات والمقترحات:

١. ضرورة مراعاة أن نمط التعلم الذي يفضله التلميذ يعتمد على سماته الشخصية وخصائص موقف التعلم.
٢. الاهتمام بأنماط التعلم عند تدريب المعلمين على طرق تدريس التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم.
٣. على المدرسة توفير الوسائل التعليمية المناسبة لتطبيق طرق التدريس وفق أنماط التعلم المختلفة، وإثراء المكتبة المدرسية بمراجع حديثة عن أنماط التعلم والفروق الفردية في التعلم.
٤. على الأسرة أن تتواصل مع معلمي أطفالهم بشأن توفير الوسائل التعليمية المنزلية الملائمة لنمط تعلمهم، وأن تدعم الدافعية الداخلية للتعلم لدى الطفل.
٥. حث ودعم التلاميذ وتعزيزهم على استخدام النمط العميق في التعلم، وعمل أنشطة وورش عمل لإكسابهم معلومات ومهارات تطبيقية له.
٦. تزويد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالسمات التي تميزهم عن غيرهم، وتوضح نقاط القوة والضعف لديهم، واختيار أنماط التعلم التي تتناسب وقدراتهم الخاصة.

ب. دراسات وبحوث مقترحة:

١. أثر برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم على التحصيل الأكاديمي لديهم.
٢. أنماط التعلم وعلاقتها بالصحة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم.
٣. أثر برنامجين قائمين على استخدام النمط العميق والنمط التحصيلي على التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم.
٤. دراسة عاملية لأنماط تعلم التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
٥. دراسة أنمام التعلم وعلاقتها بالتفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

إبراهيم، سليمان عبدالواحد يوسف ، غنايم، أمل محمد حسن حسن (٢٠١٩). تنمية وتفعيل يقظة العقل وعاداته لدى العاديين وذوى صعوبات التعلم والموهوبين، نتائج عربية من واقع الدراسات النفسية، **مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس** - مركز الإرشاد النفسي، ع٥٨، ٣٣٩ – ٣٦٣، ابريل.

أبو زيد، نيفين محمد، و البريزات، فدوى عبدالحليم أحمد (٢٠٢٢) . أنماط التعلم وتأثيرها على العلاقة التعلمية التعليمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة خلال أزمة كورونا. **مجلة كلية التربية، مج٨٥** ،ع١، ٣٤٢ – ٣٧٠.

أبو علام ،رجاء محمد (٢٠٠٦). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** ، القاهرة : دار النشر للجامعات.

أحمد عواد، أشرف شريت (٢٠٠٤): الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم، **مجلة الطفولة** – معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، **مج١٧** ،ع١، ١٢٢ – ١٥١.

إسماعيل، بدر الدين علي، وخزاعة، أحمد خالد. (٢٠١٨). أنماط التعلم وعلاقتها بالتفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.

الدخيل، عبدالرحمن ناصر ، متولى، فكري لطيف (٢٠١٩). فعالية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الاتجاه نحو الإبداع لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع٧، ١٨٧ – ٢١٨، ابريل.

الرشيدي، منيفة مريزق شري. (٢٠٢١). فعالية برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في تنمية الوعي الصوتي، **مجلة .دراسات تربوية ونفسية**، ع١١٣ ،١١٣ - ١٥٨ .

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٨) صعوبات التعلم – الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية – دار النشر للجامعات – مصر .

السرجاني، محسن مناور (٢٠١٧). **أساليب التعلم وعلاقتها بالممارسات الشخصية لدى الطلاب الموهوبين في محافظة القريات**، رسالة ماجستير (غير منشور)، كلية التربية – جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الدراسات العليا، الأردن.

السميري، ياسر بن عايد (٢٠٢١). مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، **المجلة السعودية للتربية الخاصة**، جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للتربية الخاصة، ع١٨، ١٩ – ٤٨، اكتوبر.

الشبلي، سناء جميل (٢٠١٧). **أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة**، رسالة ماجستير (غير منشور)، كلية العلوم التربوية والنفسية – جامعة عمان العربية، الأردن.

الشوره، زيد صالح (٢٠٢٢) . **أنماط التعليم وعالقتها بدافعية االنجاز لدى طلبة صعوبات التعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.

العيسوي، محمد حسن (٢٠٠٣): **سمات الشخصية لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في المرحلة الابتدائية وفعالية برنامج تربوي في علاجها**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس.

اللامي، سعيدة فالح (٢٠١٨): **أنماط التعلم المفضلة وعلاقتها بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية – جامعة طنطا.

المالكى، فاطمة محمد هلال على (٢٠١٩). الذكاء الاجتماعى وعلاقته بالأسلوب المعرفى "التروى - الاندفاع" لدى المراهقين الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والعاديين، **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي، ع٥٨، ٨٩ – ١٢٢،ابريل.

المعمري، سمية بنت سليمان بن سعيد (٢٠٢٠). **أثر برنامج تدريبي في تحسين الفاعلية الذاتية لدى المعلمات بعينة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس، عمان.

بمعاوي، منذر عزيز (٢٠٢٢). **أنماط التعليم المفضلة والذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

بهنساوى، أحمد فكرى (٢٠٢٠). استخدام نموذج الفورمات لمكارثي في تنمية الإبداع الجاد وأثره في مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، **مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة**، جامعة بني سويف - كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، **مج٣**، ع٤، ٧٢٤ – ٨١٥، اكتوبر.

بول تورانس (١٩٨٢): **اختبار التفكير الأبتكارى عند الأطفال بأستخدام الحركات والأفعال**، ترجمة محمد ثابت على الدين، تقديم سيد محمد خير الله، جامعة المنصورة، كلية التربية.

حسن، سعيد محمد صديق (٢٠٢٢). نموذج تدريسي قائم على التفاعل بين تحصيليتي "خطط - لتتوسع" والخرائط الذهنية لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير البصري والدافعية لتعلم العلوم لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الإعدادي، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، **مج٢٥، ع٢**، ١ – ٥٢، أبريل.

زايد، أمل محمد أحمد (٢٠٢١). الدافعية العقلية وعلاقتها بكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي لدى العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج - كلية التربية، **ج٧٧**، ١٣٢١ – ١٤١٩، سبتمبر.

سيد، إمام مصطفى سيد، علي أحمد، عبدالقادر، فلورا صالح، (٢٠٢١). الفروق في العمليات المعرفية لدى عينة من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية والطلاب العاديين في مرحلة التعليم الأساسي باليمن، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط - كلية التربية، **مج٣٧، ع١٠**، ٦٣٩ – ٦٧٣، اكتوبر.

شرف الدين، نبيل فضل. (٢٠٠٥). **مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الخالق، أحمد (١٩٩٧): كراسة تعليمات قائمة ويلوبي للميل العصبي،، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر.

عيسى، وفاء محمود هاشم (٢٠٢٠). التقييم الدينامي لبعض العمليات المعرفية في ضوء نظرية PASS لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم من أطفال الروضة، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، **ع٢١، ج٨**، ٦٣٨ – ٦٦٩، أغسطس.

غنايم، هبة محمد حسن (٢٠٢١). استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم النفس لتنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين والتدفق النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج - كلية التربية، **ج٩١**، ٢٨٨٨ – ٢٩٠٨، نوفمبر.

فخرو، عبدالناصر عبدالرحيم ، أحمد، طارق عبدالحميد كامل (٢٠٢١). الفروق في التفكير السابر بين المواهوبين وغير الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، **مج٢٩**، ع٢، ٢١٣ – ٢٤٢، ابريل.

كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٨): "مقياس تقدير سلوك التلاميذ لفرز حالات صعوبات التعلم"، مكتبة الأنجلو المصرية.

متولي، وائل عبدالسميع فهمي (٢٠٢١). نمذجة العلاقة السببية بين الذكاء المتدفق والذاكرة العاملة والمرونة المعرفية لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا، **مج٢٩**، ع٤، ٣٨١ – ٤٠٨، يوليو.

محمد، عوض الله أبو القاسم (٢٠٢١). مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة المجمعة ببرامج واستراتيجيات تعليم "الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، **مجلة العلوم الإنسانية والإدارية**، جامعة المجمعة - مركز النشر والترجمة، ع٢٤، ١٨٨ – ٢١٧، سبتمبر.

محمود عبد الحليم منسي، عادل السعيد البنا (٢٠٠٢): إعداد برنامج الكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم من مرحلة التعليم قبل المدرسة إلى مرحلة التعليم الجامعي، جامعة الإسكندرية،منشورات جامعة الإسكندرية.

مرزوق، عبد المجيد مرزوق (١٩٩٠): دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً، بحوث المؤتمر السادس، الجزء الثاني، القاهرة، **الجمعية المصرية للدراسات النفسية**.

مرنيز، عفيف فالح (٢٠٢١). أنماط التعلم المفضلة حسب نموذج كولب لدى تلاميذ التعليم الثانوي: دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمستغانم، الجزائر.**مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والانسانية، مج٥ ،ع١ ،٢٠٦ - ٢٣٠ .**

مزيان، بشرى فريح (٢٠٢٢). علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم.**مجلة دراسات نفسية وتربوية، مج١٥ ،ع١، ٢٨٥ – ٣٠.**

مليكة، لويس كامل (١٩٩٨). دليل مقياس ستانفورد بينية الصورة الرابعة ط٢، مكتبة النهضة العربية القاهرة.

Adams, S. R., S. (2018). An enrich menr program for gaffed learning-disabled students .Gifted child quarterly. ***Issues Journal of learning Disabilities, V.27*** N. 32, 226-230

Apanron, & Mubto, S. K. (2018). Self-efficacy and learning styles of gifted students with learning disabilities. ***GYAMDOAYA-The Journal of Progressive Education, 11(3),*** 179-189.

Becirovic, S. (2020). The Relationship between Learning Styles, GPA, School Level and International Journal of Education ISSN 1948-5476 2020, Vol. 12, No. 3 132.

Biggs, J. B. (1985). The role of meta learning in study processes. Br. J. Educ. psychol., vol. 55 part. 3, pp. 185-212.

Blghucham, A. A. (2021). Effect of gifted students' with learning disabilities learning styles. Medical teacher, 31(sup2), S45-S50

Brody , L , Mills , C. (2017). Gifted Children with learning Disabilities : A Review of the Issues ***Journal of learning Disabilities, V.30*** N. 3 , 282 -296.

Brown, Mizuno, C. (2020). Success Strategies for learners who are learning disabled as well as gifted teaching Exceptional children, 23(1)10-12.

Calvano, B. J. (2021). The influence of student learning styles on the mathematics achievement of middle school students, Vol. 46, No. 10, P. 29.

Clariana, R. B. and smith, L. (2019). Learning style shift in computer–Assisted instructional settings, ***American Educational Research Association***, pp. 1-20.

Conover, L (2018). Gifted and learning disabled it is possible! Virginia association for the education of the gifted newsletter, V. 17, p. 24.

Emily D, S (2018). Learning styles among gifted talented students: Instructional Technique Preferences, Exceptional Children, Vol. 48 (2).

Fnmejidio, C., & Gebela, J. R. (2020). gifted students' with learning disabilities learning styles and preferred teaching styles in Philippine classroom. International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 24(04), 2725–2734.

Gericham, F. M., & Vilateno, F. R. (2020). What is the role of intelligence in the identification of specific learning disabilities and gifted students' with learning disabilities? Issues and clarifications. ***Learning Disabilities Research*** & Practice, 25(4), 184-196.

Green, A. J., & Sammons, G. E. (2014). Student learning styles: Assessing active learning in the hospitality learners model. ***Journal of Hospitality*** & Tourism Education, 26(1), 29-38.

Heiman, T. (2016). Assessing learning styles among students with and without learning disabilities at a distance-learning university. Learning disability quarterly, 29(1), 55-63.

Malacapay, M. C. (2007). Classroom Behavior of gifted students' and Adolescent with learning Disabilities, vol. 32, pp. 298 – 305.