مجالات التميز لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة

Domains of Excellence in Gifted Students with Learning Difficulties from the Perspective of their Teachers in Jeddah City

إعداد

أمواج عبد الرحمن أحمد الغامدي

Amwaj Abdulrahman Ahmad Alghamdi

د. كوثر عبدربه محمد قواسمه

Kawthr Abid Rabo Muhammad Qawasmh

أستاذ التربية الخاصة المشارك - جامعة جدة

Doi: 10.21608/jasht.2023.306809

استلام البحث: ١٥ / ٤ /٢٠٢٣

قبول النشـر: ٢٨ / ٤ / ٢٠٢٣

الغامدي، أمواج عبد الرحمن أحمد؛ وقواسمه، كوثر عبدربه محمد (٢٠٢٣). مجالات التميز لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،*** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٢٧) يوليو، ١ – ٥٠.

http://jasht.journals.ekb.eg

مجالات التميز لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على مجالات التميُّز لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعلِّميهم في مدينة جدة، وعلى تأثير متغيِّر: (الجنس، عدد الدورات المهنية، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية) في تقديراتهم؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ اعتماد المنهج الوصفي المسحي، وتمَّ استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٧٥) معلمًا ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن مجالات التميُّز لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعلِّميهم في مدينة جدة على معظم أبعاد الدراسة كانت متوسطة، وقد جاء بُعد (مجال الفنية) في الترتيب الأول وبدرجة كبيرة، يليها بُعد (مجال الإبداع)، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد (مجال القيادة)، وفي المرتبة الرابعة جاء بُعد (مجال المسرح)، وفي المرتبة الخامسة جاء بُعد (مجال التكنولوجيا)، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد (مجال التخطيط). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد الدورات المهنية، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية. كما بيَّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بـــ: (مجال الإبداع) تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (من ١ إلى ٥ سنوات، ومن ٦ إلى ١٠ سنوات، ومن ١١ سنة فأكثر) لصالح فئة (٦-١٠) سنوات، وكذلك بـ (مجال المسرح) تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، صعوبات التعلم، الموهبة، مجالات التميُّز، مزدوجي الاستثنائية.

Abstract:

This study aimed to identify the domains of excellence among gifted students with learning difficulties from the point of view of their teachers in the city of Jeddah, and the effect of a variable (gender, number of professional courses, years of experience, academic degree) on their estimates. To achieve the objectives of the study, the descriptive survey approach was adopted. The questionnaire was used as a tool for data collection, and the study sample consisted of (175) male and female teachers, and the results indicated that the domains of excellence for gifted students with learning difficulties from the point of

view of their teachers in the city of Jeddah on most dimensions of the study were medium, and the dimension (the artistic domain) was occupied In the first place and to a large extent, followed by the dimension of (the domain of creativity), then (the domain of leadership), then (the domain of theater), then (the domain of technology), and in the last place came the dimension of (the domain of planning). The results also indicated that there were no statistically significant differences between the responses of the study sample due to the variables: gender, number of professional courses, years of experience, and academic degree. The results also showed that there are statistically significant differences between the sample responses regarding: (the domain of creativity) due to the variable number of years of experience (from 1 to 5 years, from 6 to 10 years, and from 11 years or more) in favor of the category (6-10) years, also (the domain of theater) is attributed to the gender variable (male, female), in favor of males.

Keywords: Gifted Students with Learning Disabilities (G/LD), Learning Disabilities, Giftedness, Domains of Excellence, Twice Exceptional (2E).

المقدمة

يُعد مجال صعوبات التعلم من المجالات المثيرة للجدل؛ بسبب التباين في تحديد تعريف الصعوبات التعليمية، وأسبابها، وطرق تشخيصها، وبرامج التدخُّل المناسبة، سواءٌ كانت طبّية أو تربوية، وهذا ما أشغل المربّين، والباحثين، والأُسَر؛ ما دعاهم إلى إجراء المزيد من الاهتمام. وعلى الرغم من الاختلافات في تحديد تعريفٍ لصعوبات التعلم إلا أن هناك اتفاقًا بين المختصين على أن المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي مشكلات حقيقية، وتُؤثِّر في جوانب عديدة في حياتهم، وتستحق التدخُّل التربوي المناسب لها (الخطيب وآخرون، ٢٠٢١؛ الربيعان، والمطيري، ٢٠٢٢). ومن جانب آخر تُعد مشكلة صعوبات التعلم مشكلة كبيرة للكثير من الطلبة المتصفين بها، حيث إنهم يواجهون تحديات واضحة وحقيقية، لا تقتصر فقط على الجوانب الأكاديمية، بل تمتدُّ هذه التحديات لتشمل الجوانب الحياتية والاجتماعية أيضًا، ومعظم الطلبة بشكل عام قد مرَّ ببعض المشكلات التعليمية خلال مسيرته الأكاديمية، فربما عانى البعض من وجود تأخُّر في استيعاب نص قرائي ما،

أو عدم القدرة على نقل وتنظيم الأفكار، وكتابة جزئية ما، أو ببساطة قد لا يفهم شرح المعلم في بعض الأحيان، لكن بالغالب يتمُّ تجاوز مثل تلك المشكلات دون عناء كبير لحسن الحظ، أما الطلبة ذوو صعوبات التعلم، فإنهم غالبًا ما يختبرون تلك المواقف بشكل متكرر ومُزمن، ويصعب عليهم تجاوزها دون مساعدة المختصين (الخطيب وآخرون، ٢٠٢١).

ولقد نالت قضية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم خلال العقد الأخير من القرن العشرين جدالًا موسَّعًا؛ فالطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم يُعتبرون شريحة مهمة من الطلبة الذين يتواجدون في النظام التعليمي، لكن لازالت مشكلات التعرُّف عليهم موجودة، كما جاء في دراسة السميري والجهني (٢٠١٩)؛ كما يجهل مُعلِّموهم كيفية استثمار الموهبة لديهم لتوجيههم التوجه الصحيح، ورفع معنوياتهم، وزيادة دافعيَّتهم للتعلم، وأيضًا رفع تقدير الذات لديهم (القمش، ٢٠١٧)، وأكَّد عدد من الباحثين أن أفضل الطرق لتعليم هؤلاء الطلبة يكون وفقًا لمجالات تميُّزهم، حيث يُعزِّز ذلك من موهبتهم، ويُقلِّل من الصعوبات التعليمية (الدخيل، ومتولي، ٢٠١٩؛ غنايم، ٢٠٢١؛Josephson, Wolfgang, & Mehrenberg, 2018)؛ ما يُعطي ذلك حافزًا كبيرًا للتعرُّف على أبرز مجالات التميُّز لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والطرق التي تُمكِّن من رعايتهم، والاستفادة منهم كطاقات إيجابية نافعة للوطن. وهذا الاهتمام بهذه الفئة يُعد سعيًا لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، التي من أهدافها تمكين تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة بشكل يضمن استقلاليتهم، بوصفهم عناصر فعالة في المجتمع، وبناء بيئة مدرسية مُحفزة، بالتركيز على بناء المهارات، وزرع الثقة بالطلبة، وبناء مهارات الإبداع، وصقل الشخصية.

مشكلة الدراسة

الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم لديهم قدراتهم الخاصة، ويمتلكون مواهب في مجال أو أكثر، ولديهم صعوبة أو أكثر في التعلم (محمد، سليمان، وعبدالمجيد، ٢٠٢١)، ونسبة تواجدهم بين مجتمع الموهوبين مرتفعة، ويحتاجون لتدريس مُلائم لحاجاتهم (Snyder, Brey, Dillow, 2019)، حيث اوضحت دراسة كلٍّ من نيومان (Newman, 1992) و(Ziegler & stoeger, 2003) والملاحة وأبو شقة (٢٠١١) وسلمان (٢٠١٧) أن نسبة الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم تتراوح بين ٥٠-١٥%، وهذا ما أكَّدته دراسة محمد وآل عثمان (٢٠١٧)، حيث بلغت نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من إجمالي الموهوبين الملتحقين ببرامج الموهبة بالرياض ١٦,٧%، وأشار بوم Baum إلى أن ٣٣% من الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات عقلية عالية، تُؤهِّلهم للتميز، وأن التقدير أو التقويم غير الملائم لقدراتهم، أو الاكتفاء بتطبيق اختبارات الذكاء فحسبُ دون الطرق الأخرى تقود إلى تقدير إمكانات وقدرات هذه الفئة بأقل مما هي عليه في الواقع

(القمش، والسعايدة، ٢٠١٩)، فيمكن القول، بأن هذه النسب تدلُّ على وجود الكثير من الطلبة من هذه الفئة لم يتمَّ التعرُّف عليهم، كما أن نسب انتشارهم في تزايد مستمر (جلجل، والنجار، ٢٠١٦).

ومن الجدير ذكره أن معظم مُعلِّمي المرحلة الابتدائية يتساءلون كثيرًا عن خصائص ومجالات تميُّز الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي يُؤكِّد على أهمية تعريف المعلمين والمعلمات بالطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والمجالات أو الخصائص التي يتميَّزون بها، من أجل العمل على تقديم المساعدة اللازمة لهم (الشمري، ٢٠١٩). وظهرت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الزيارات الميدانية للباحثة لعددٍ من المدارس الابتدائية، حيث لاحظت أن معلمات صعوبات التعلم يُركِّزْنَ على نقاط الضعف لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، واعتمادهنَّ على الأساليب التقليدية عند تدريسهنَّ للطالبات وتقيدهنَّ بها، وهي أساليب لا تُمكِّن الطلبة من التميُّز، وإظهار ما لديهم من مواهب، ويرى هارون وعيسى (٢٠٢٠) وديفيد David (2011) أن معظم المعلمين يركزون على نقاط الضعف عند تدريسهم للموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ نتيجة لذلك تبقى هذه القدرات العالية بمثابة قدراتٍ ومواهب خفية، وقد تنطفئ مع مرور الوقت إذا لم يتمَّ ملاحظتها، ومن ثم صقلها، والاستفادة منها، وهذا ما يشير إلى الحاجة لإتاحة الفرص لجميع الطلبة للتعرُّف على ما لديهم من مجالات تميُّز وقدرات. ومن جانب آخر، لاحظت الباحثة وجود قلة في الدراسات التي بحثت في مجالات التميُّز لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.

وبناءً على ما سبق استشعرت الباحثة الحاجة الماسَّة إلى إجراء هذه الدراسة التي تبحث في الموهبة لدى ذوي صعوبات التعلم، كما أن موضوع الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكل عام يُعد من المواضيع الحديثة والساخنة، والتي يكثُرُ فيها الجدل الواضح؛ ولذلك اهتمَّت الباحثة بالقيام بهذه الدراسة، من أجل معرفة أهم مجالات التميُّز، ومؤشرات الموهبة لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم؛ لأجل التنويه على ملاحظة تلك المجالات والتركيز عليها؛ حيث بيَّن ياسين وسعيد (٢٠١٨) بأن إلقاء الضوء على الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، يُسهم في إحداث الوعي المجتمعي والأكاديمي لتوجيه الخدمات، وتوفير وسائل الرعاية لهم.

أسئلة الدراسة

مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما أبرز مجالات الموهبة انتشارًا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعلِّميهم في مدينة جدة؟

وينبثق عن السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مدى اختلاف استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات

الموهبة لدى طلبتهم حسب متغير الجنس؟
٢. ما مدًى اختلاف استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم حسب عدد الدورات التي حصلوا عليها؟
٣. ما مدًى اختلاف استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم حسب متغير سنوات خبرتهم؟
٤. ما مدًى اختلاف استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم حسب اختلاف درجتهم العلمية؟

أهداف الدراسة

١- التعرُّف على أبرز مجالات الموهبة انتشارًا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعلِّميهم في مدينة جدة.
٢- معرفة مدًى اختلاف استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم حسب متغير الجنس.
٣- معرفة مدًى اختلاف استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم حسب عدد الدورات التي حصلوا عليها.
٤- معرفة مدًى اختلاف استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم حسب متغير سنوات خبرتهم.
٥- معرفة مدًى اختلاف استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم حسب اختلاف درجتهم العلمية.

أهمية الدراسة

تكمُنُ أهمية الدراسة النظرية في القاء الضوء على أهمِّ مجالات الموهبة لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والمساعدة في إعداد وتقديم البرامج المناسبة وفقاً لها؛ لدعم تعليمهم، وتقوية إمكانياتهم وقدراتهم. بالإضافة إلى أن موضوع الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية يُعد حديثًا. و من ناحية الأهمية التطبيقية للدراسة، فيُمكن ذكرها فيما يلي: (أ) تساعد نتائج هذه الدراسة على إعداد قائمة بمجالات الموهبة لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وكيفية التعرُّف عليهم في المرحلة الابتدائية؛ (ب) تُسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة معلمي صعوبات التعلم على التركيز في ضوء هذه المجالات على البرامج التربوية المساندة الملائمة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، (ج) تفيد الدراسة العاملين في المجال التربوي في التنبؤ بأهمية تضمين إستراتيجيات تنظيمية علاجية، وبرامج ارشادية لدعم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. كما أن هذه الدراسة تأخذ أهميَّتها من أهمية الموهبة بشكل عام، حيث توفر المعرفة بمجالات التميُّز تطلعًا؛ لإعداد مقاييس معتمدة، وبرامج تربوية لتنمية هذه المجالات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على التعرُّف على أبرز مجالات التميز لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال استطلاع رأي مُعلِّميهم.

الحدود المكانية: المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة جدة.

الحدود البشرية: طُبِّقت الدراسة على مُعلِّمي ومعلمات صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة جدة.

الحدود الزمانية: طُبِّقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني والثالث للعام الدراسي ١٤٤٤-١٤٤٣ هـ.

مصطلحات الدراسة

أولاً- الموهبة Giftedness

استعداد فطري تُعزِّزه العناصر البيئية، وتظهر الموهبة في مجالات متعددة مثل: القيادة، والإبداع، والموسيقى، والفن، والرياضة، والتعلم وغيرها، وترى الجمعية الأمريكية للدراسات التربوية أن الموهوب هو مَن يُبدي أداءً عاليًا ومستمرًّا في مجالات التميُّز المتنوعة (رضوان، ٢٠٢١).

وتُعرَّف الموهبة إجرائيًّا بأنها قدرة كامنة لدى الطلبة تُصقلها البيئة، وتنتج عن الدافعية والإبداع والذكاء العالي، وتظهر على شكل أداء واضح ومتميز.

ثانياً- مجالات التميز Domains of Excellence

تشير المجالات إلى جوانب الأنشطة الإنسانية المتنوِّعة التي يُشار إليها عادة بالمواهب، والميادين أو الحقول المعرفية (ستيرنبيرغ، ديفيدسون، ٢٠١٣/٢٠٠٥)، ويُعرَّف التميُّز بأنه التفوُّق والأداء العالي على الأقران، والظهور بمجال معين بشكل واضح عن الآخرين (الدوسري، ٢٠١٥).

مجالات التميُّز إجرائيًّا: مجالات لميادين ومواهب متعددة، والتي تضمَّنتها أداة الدراسة، والمُوزَّعة على الأبعاد الخاصة بمقياس رينزولي (الإبداع، القيادة، الفن، التمثيل، التكنولوجيا، والتخطيط).

ثالثاً- صعوبات التعلم Learning Disabilities

هي اضطراب في واحدة أو أكثر من المعالجات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والذي قد يظهر على شكل قدرة غير سليمة على الاستماع أو التحدث أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو الإملاء، أو إجراء العمليات الحسابية، ويشتمل هذا المصطلح على الإعاقات الإدراكية، والإصابات الدماغية، والخلل البسيط في وظيفة المخ، والحبسة النمائية، والدسلكسيا. ولا يشمل مشكلة التعلم الناتجة في الأصل عن إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو عقلية أو اضطراب انفعالي، أو حرمان اقتصادي أو ثقافي أو بيئي (التعريف الفيدرالي الأمريكي كما ورد في أبو نيان، ٢٠٢٠). وعرف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة

بوزارة التعليم السعودية (٢٠١٥) صعوبات التعلم على أنها اضطراب يظهر في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ذات العلاقة بفهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، وتبدو في خلل بالاستماع، والتفكير، أو الكتابة، أو القراءة، أو الحساب، أو التهجئة، مع استبعاد الأسباب التي تتعلق بالإعاقة العقلية، أو الإعاقة البصرية أو الإعاقة السمعية أو أي إعاقات أخرى، أو ظروف بيئية، أو أسرية.

وتُعرَّف صعوبات التعلم في هذه الدراسة إجرائيًّا: هم الطلبة الذين يتلقَّون خدمات التربية الخاصة بالمدارس الحكومية بمدينة جدة، والذين تمَّ تشخيصهم بأنهم يُعانون من صعوبات تعلم.

رابعاً- الموهوبون ذوو صعوبات التعلم Gifted with Learning Difficulties

الطلبة الذين يتمتَّعون بقدرة مميزة، ويُظهرون في الوقت ذاته أداءً منخفضًا في مجال أكاديمي واحد أو أكثر مثل: القراءة أو الرياضيات أو التهجئة أو التعبير الكتابي؛ بسبب صعوبات التعلم الأكاديمية أو النمائية، وتتباين صعوبات التعلم لديهم من طفيفة إلى حادة، ولا ترجع تلك الصعوبات إلى اضطرابات نفسية أو إعاقات عقلية أو بدنية (حسونة، بهنساوي، والصانع، ٢٠٢٢).

ويمكن تعريفهم إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنهم الطلبة الذين يتلقَّون خدمات التربية الخاصة بالمدارس الحكومية بمدينة جدة، والذين تمَّ تشخيصهم بأنهم من ذوي صعوبات التعلم، وتظهر لديهم جوانب مختلفة من الموهبة.

أدبيات الدراسة

مفهوم صعوبات التعلم

تُعد فئة صعوبات التعلم الأوسع انتشارًا بالمقارنة مع فئات الإعاقة الأخرى، وقد تعدَّدت التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم؛ استنادًا إلى الأسس المتنوعة، والأبعاد المختلفة التي فسرت صعوبات التعلم (المبارك، وحميدان، ٢٠٢٢). ومن بعض تلك التعريفات ما يلي:

تعريف كيرك (**Kirk, 1962**)

ويُشير مصطلح صعوبة التعلم إلى اضطراب نمائي في واحدة أو أكثر من معالجات الكلام أو اللغة أو القراءة أو الإملاء أو الكتابة أو الحساب أو غيرها من المقرَّرات الدراسية الأخرى، تكون ناتجة عن إعاقة نفسية، سببها خلل محتمل في وظيفة المخ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، ولكنها ليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو حرمان حسي، أو عوامل ثقافية أو تدريسية (تعريف كيرك كما ورد في أبو نيان، ٢٠٢١).

نسب انتشار صعوبات التعلم

وفي المقابل لا توجد إحصائيات عن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الطلبة في مدارس المملكة العربية السعودية؛ ولكن نتيجةً لخبرات المملكة العربية السعودية في تفعيل برامج صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام. والتي تستمرُّ لما يفوق العشرين عامًا منذ عام ١٩٩٦، فإن من المرجَّح حساب نسبة انتشار صعوبات التعلم من واقع الخدمات؛ وذلك من خلال حساب نسبة الطلبة الذين تُقدَّم لهم خدمات صعوبات التعلم إلى مجموع طلبة المدارس، حيث يمكن القول بأن حوالي ٧٪ من تلاميذ المدارس لديهم صعوبات التعلم. وعند استخدام تلك النسبة فسيكون عدد الطلبة الذين يُحتمل أن يكون لديهم صعوبات تعلم هو (٣٦٣,١٢٥) طالبًا وطالبة (أبو نيان، ٢٠٢١).

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

تُعد معرفة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غاية الأهمية؛ لما لها من دور ملحوظ في الكشف والتعرُّف على تلك الفئة، فهي تُعد محكًّا لتشخيصهم، ومساعدة أسرهم ومُعلِّميهم على اكتشافهم بوقت مبكر، وفهم التحديات التي تواجههم (الفريح، ٢٠٢٢؛ Frohlich, Goegan, Daniels, 2020). ولعل من المناسب أن ننوِّه أن صعوبات التعلم تمتاز بالتنوُّع، فالطلبة من ذوي صعوبات التعلم فئة غير متجانسة، وقد لا تظهر الخصائص التي سيتمُّ ذكرها مجتمعة لدى الطالب الواحد؛ فلكل طالب خصائصه التي قد تظهر لديه، ولكنها لا تظهر لدى غيره من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقام كلٌّ من (حدبي، وبو عنيقة، ٢٠٢٠؛ الحوامدة، ٢٠١٩؛ الخطيب وآخرون، ٢٠٢١) بذكر خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفيما يلي توضيح لها:

أ- الخصائص الفكرية. تتضح صعوبات التعلم من خلال صعوبات في العمليات الفكرية الأساسية وهي: الانتباه، والذاكرة، والإدراك، وأي اضطراب فيها يُؤثِّر في عمليات التفكير والفهم واللغة الشفهية.

ب- الخصائص الأكاديمية. قد يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم مشكلاتٍ في القراءة، الرياضيات، الإملاء، التعبير التحريري، الخط، إستراتيجيات التعلم، والمواد الأكاديمية.

جـ- الخصائص المعرفية. يجد الطلبة ذوو صعوبات التعلم مشكلة في استخدام الإستراتيجيات المعرفية وفوق معرفية. ويُقصَد بالإستراتيجيات المعرفية: الإجراء الفعلي الذي يقوم به الطلبة أثناء اكتساب التعلم. بينما الإستراتيجيات فوق المعرفية: هي الوعي والتحكُّم في تلك الإجراءات.

د- الخصائص اللغوية. تواترت الأبحاث التي تناولت العلاقة بين الاضطرابات اللغوية وبين صعوبات التعلم، وقد اتضح من تلك الأبحاث وجودُ تلك العلاقة، وتُؤثِّر تلك الاضطرابات بشكل سلبي في تعلم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم (Peterson,

(Fox, & Israelsen, 2020. ويمكن أن تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشكلات في كلٍّ من اللغة الاستقبالية والتعبيرية (الحوامدة، ٢٠١٩؛ Koutsoftas, Srivastava, 2020).

هـ- الخصائص الاجتماعية والسلوكية والحركية. تُؤكِّد جمعية صعوبات التعلم الأمريكية (LDAA, 2017) على أن خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم ليست مقتصرة فحسب على الجوانب الأكاديمية، بل تمتدُّ إلى الجوانب الاجتماعية والسلوكية والحركية، ومن المهم معرفة هذه الخصائص؛ لما لها من أثر واضح في الجوانب الأكاديمية (Frohlich, Goegan, Daniels, 2020). ومن أبرز الخصائص الاجتماعية: لا يُطوِّرون علاقات هادفة مع الآخرين، لديهم صعوبة في إدراك مشاعر الآخرين، أو التعبير عن مشاعرهم، العزلة الاجتماعية، عدم القدرة على تفسير البيئة والإشارات الاجتماعية. أما من ناحية الخصائص السلوكية، فيُظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم سلوكيات ظاهرة مثل: نشاط حركي زائد، وتشتت الانتباه، وتظهر عليهم التغيرات الانفعالية السريعة، تكرار غير مناسب لسلوك ما (أبو نيان، ٢٠٢١؛ الحوامدة، ٢٠١٩). ومن جانب الخصائص الحركية لديهم فيُظهرون مشكلات التوازن العام، وصعوبات الإمساك بشيء ما أو القفز أو الرمي أو استخدام المقص والكتابة (الحوامدة، ٢٠١٩).

الموهبة ومجالات التميز

هي القدرة على الأداء العالي في المجالات العقلية والإبداعية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاج الطلبة الموهوبون خدمات وبرامج لا تُقدَّم في المدرسة عادة؛ لتطوير هذه القدرات والاستعدادات (جروان، ٢٠٢١).

تعريف وزارة التربية والتعليم السعودية

الطلبة الموهوبون هم الطلبة الذين يوجد لديهم استعدادات، وقدرات ملحوظة، أو أداء مُتميِّز عن بقية أقرانهم بالفصل في مجال واحد أو أكثر من المجالات التي يُقدِّرها ويهتمُّ بها المجتمع. (مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ٢٠١٧).

وتشير مجالات التميُّز إلى جوانب النشاطات الإنسانية، والتي يُشار لها في العادة بالمواهب أو الميادين أو الحقول المعرفية، ويوجد لكل مجال اختصاص معانٍ محددة يتشارك فيها الأعضاء الذين يمتلكون تلك الموهبة المخصصة لذلك المجال (ستيرنبيرغ، ديفيدسون، ٢٠٠٥/٢٠١٣). وتتضح أهمية تحديد مجالات التميُّز في أن الموهبة لا تُقاس من خلال اختبارات الذكاء فقط، وإنما بالكشف عن القدرات الخاصة؛ وذلك سعيًا للتعرُّف على الموهوبين، والعمل على توفير البرامج التربوية المناسبة لهم، وتطوير تلك القدرات، والمجالات المميزة لهم. ومن الجدير ذكره أن هناك أنواعًا

مختلفة من التميُّز، على سبيل المثال تميز في الفن، وفي الرياضة، وفي تعلم اللغات، وفي التعبير اللفظي وغيرها، وهناك طرق عديدة لقياس التميُّز، منها ما يعتمد على الترشيح والمقارنة والمفاضلة بين الطلبة، أو بعض المقاييس مثل: مقياس المواهب الخاصة والإبداعية، والتفكير الابتكاري، ومقاييس السمات الشخصية (عيسى، ٢٠١٨).

نماذج من نظريات مجالات الموهبة

نموذج نظرية تايلور للمواهب المتعددة **Taylor's Multiple Talent**

استطاع تايلور Taylor أن يُحدِّد ستة مجالات من المهمِّ الاهتمام بها، وتقديم البرامج المطوَّرة لها داخل الصف الدراسي وعدم التركيز فقط على التحصيل الدراسي (القريطي، ٢٠١٤). ويشير تايلور Taylor إلى أن (٩٠%) من الطلبة في المدرسة يمكن أن يُحققوا نجاحًا في واحدٍ من هذه المجالات، وأن باستطاعة المعلمين أن يُطوِّروا برامجهم من خلال تقديم النشاطات داخل الصف الدراسي، بالاعتماد على مجالات القوة لدى طلبتهم، وتشمل هذه المجالات الست: (أ) المواهب الأكاديمية، والتي يُقصد بها التحصيل الدراسي، وتطوير المعارف مثل: القدرة على البحث حول الموضوعات في المصادر المتنوعة؛ (ب) ومجالات التفكير الإبداعي، وهي القدرة على توليد الأفكار الأصيلة، كالقدرة على طرح فكرة مسابقة جديدة داخل الفصل مثلًا؛ (جـ) ومجالات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، كالتعبير بالرسم، أو التمثيل مثلًا، (د) والمجالات التنبئية لما يمكن أن يحدث بالمستقبل؛ (هـ) ومجالات اتخاذ القرار، وهي القدرة على الاختيار من البدائل وتبرير القرارات المختارة، (و) ومجالات التخطيط، مثل: التخطيط لعمل الإذاعة المدرسية، أو إعداد قائمة بمستلزمات الدراسة، وقد أضاف عليها تايلور Taylor ثلاثة مجالات أخرى وهي: القدرات التنفيذية كالقدرة على تنفيذ خطة ما، ومجالات العلاقات الإنسانية كالقدرة على تكوين صداقات أو الالتزام بالعمل، ومجالات اغتنام الفرص مثل: تحديد الفرص والحصول عليها (القريطي، ٢٠١٤؛ الدهام، والجغيمان، ٢٠١٣).

نظرية جاردنر **Gardner** في الذكاءات المتعددة **Multiple Intelligence**

يرى جاردنر Gardnerأن الذكاء يختلف في الدرجة، وكذلك في نوع الذكاء. وفي البرامج المدرسية للطلبة الموهوبين يتمُّ التركيز على النواحي الأكاديمية من المواهب، مع وجود أنواع أخرى من الذكاء تكون في الغالب مهملة في المدارس. وقد أعلن جاردنر Gardner أنه من غير المناسب النظر إلى الذكاء كجانب واحد، وإنما يشمل الذكاء مجموعة متعددة من القدرات والمجالات، وحدَّد في البداية سبعة من هذه الذكاءات، وأضاف إليها ذكاءات أخرى فيما بعد (مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ٢٠١٧).

وفي ضوء ذلك وضَّح جاردنر Gardner أنواع الذكاءات المتعددة وهي: (أ) الذكاء اللغوي، مثل: الإبداع في الكتابة والخطابة، والذكيُّ لغويًّا سيتمكَّن من استخدام اللغة؛ للوصول إلى أهدافه؛ (ب) الذكاء الموسيقي، القدرة على إدراك الفروق الدقيقة بين الإيقاعات، وتقديرها، وأدائها؛ (جـ) الذكاء المنطقي الرياضي، القدرة على حل المعادلات الرياضية من خلال التفكير العقلي الاستقرائي والاستنتاجي؛ (د) الذكاء البصري الفراغي، القدرة على تصوُّر الأبعاد الفراغية، والتعرُّف على الأشكال المختلفة، وإيجاد التخيلات الداخلية، وترتيب الأشياء على نحوٍ فعال. (هـ) الذكاء الجسمي الحركي، القدرة على التحكُّم بحركات الجسم، واستعمال حركات الجسم لحل مشكلات معينة؛ (و) الذكاء الاجتماعي، يخصُّ العلاقة مع الآخرين، يعمل على تعزيز القدرة الاتصالية؛ (ز) الذكاء الشخصي، ويعني: الوعي القوي بالذات، والقدرة على تطوير الوعي الداخلي، والتأمل الذاتي. وحتى عام ٢٠١٦، أضاف جاردنر Gardner ذكاءين وهما: ذكاء الطبيعة، وذكاء التعليم. (بهاء الدين، ٢٠١٧؛ مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ٢٠١٧).

الكشف والتعرف على الموهوبين

تنوَّعت أساليب الكشف والتعرُّف على الموهوبين؛ نتيجةً لتعدُّد مدارس ونظريات الموهبة، وتطوُّرها بشكل مستمر، ومن الأمثلة الشهيرة على أدوات وأساليب الكشف والتعرُّف على الموهوبين مقياس رنزولي للسمات السلوكية Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS). وهو المقياس الذي أُستند اليه في بناء أداة هذه الدراسة؛ لاحتوائه على ١٤ جانبًا من جوانب وسمات التميُّز وهي: (التعلم، الإبداع، الدافعية، القيادة، الفن، الموسيقى، التمثيل، التواصل-التعبير، التنظيم، الاتصال، الرياضيات، القراءة، التكنولوجيا، والعلوم)، ويُمثِّل مقياس رنزولي Renzulli نموذجًا من مقاييس التقدير السلوكية، وتُركِّز هذه المقاييس على فحص السمات السلوكية التي أثبت الباحثون والعلماء أنها تُمثِّل الطلبة الموهوبين، وتحتوي على مجموعة من العبارات توصف تلك الخصائص، وكل عبارة تصمم بحيث يمكن للفاحص أن يعطي درجة؛ إما عالية جدًّا أو متوسطة أو ضعيفة حسب التصميم المعتمد لمقياس التقدير، ومن الأمثلة الأخرى على أدوات وأساليب الكشف والتعرُّف على الموهوبين: (أ) ترشيح المعلمين، (ب) ترشيح الوالدين، (جـ) ترشيح الأقران، (د) الحوار مع الطلبة الموهوبين، (هـ) التشخيص بواسطة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الدريوش، ٢٠٢٢).

خصائص وسمات الموهوبين

سمات الموهوبين لها أبعاد أربعة: (أ) الأداء المتقن والدقيق فيما يرغبه ويميل إليه، (ب) بذل المجهود بسخاء وبنفس مبتهجة في أداء ما يميل إليه ويحبه، (ج)القدرة على الوصول إلى إنجازات لها قيمة مجتمعية، وينال عليها تقديرًا اجتماعيًّا

أو مؤسسيًا، مثل: شهادات التقدير أو الميداليات أو الجوائز أو الاعتزاز المجتمعي بقدراته، (د) الانغماس فيما يميل إليه كهواية أو كاحتراف في أحد الفروع لخمسة مجالات واسعة هي:

- المجال العقلي المعرفي: الذي يشمل الرياضيات، والقراءة، والعلوم الطبيعية والبيولوجيا، أو أي علم من العلوم الأكاديمية وتطبيقاتها.
- المجال الإبداعي: الذي يشمل الأصالة في التفكير، التفكير المستقل، سرعة البديهة.
- المجال الفني: الذي يشمل الأدب بشتَّى مجالاته، والفنون التشكيلية بأبوابها الشاسعة.
- المجال الرياضي: الذي يشمل الألعاب الفردية، والألعاب الجماعية.
- المجال القيادي: الذي يُوضِّح شخصية الموهوب في قيادة زملائه في حجرة الدراسة، أو القيادة الإدارية التي تجمع بين صفات القائد الإبداعي، وصفات الإداري الملتزم بنظام محدد.
- المجال التكنولوجي: الذي يشمل موهبة الابتكار في تصنيع الأجهزة وتركيباتها وتوصيلاتها، أو موهبة إبداع إستراتيجيات وبرامج مستقبلية في مجالات متنوعة (الحربي، ٢٠٢٢؛ الكندري، ٢٠٢٠).

الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم

مفهوم الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم

يُؤكِّد كلٌّ من البلوي والمومني (٢٠١٦) أن الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم يمتلكون موهبة في مجال معين، وفي الوقت ذاته يُظهرون صعوبات في التعلم، وهم بحاجة لمعرفة قدراتهم المميزة، وكيفية استغلال هذه القدرات للحد من الصعوبات، وتقديم الخدمات التربوية اللازمة، وهذه الفئة يمكن أن تُظهر أداءً مرتفعًا في القيادة أو الفنون أو الإبداع، وليس في المجال الأكاديمي فقط.

فالطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: هم الطلبة الذين يُظهرون موهبة في مجال واحد أو أكثر بما في ذلك المهارات الأكاديمية، والإبداع، والقيادة، والفنون البصرية، مصحوبة بتحديات وصعوبات في مجال واحد أو أكثر من مجالات التحصيل الدراسي مثل: القراءة والكتابة والرياضيات (Yenioğlu, Melekoğlu & Yılmaz 2022). والخاصية المميزة للطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم هي اجتماع جوانب القوة والضعف في خصائصهم المعرفية في الوقت ذاته (Maddocks, 2020). فقد تكون الذاكرة من جوانب القوة لدى طالب، والعكس من ذلك عند طالب آخر، أو قد يجد صعوبة في قراءة الكلمات بينما يكون ربطه للأفكار جيدًا (أبو نيان، ٢٠٢١).

تصنيف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم يُصنَّفون إلى ثلاث فئات أساسية تتمثَّل بالآتي (حامد، ٢٠١٧؛ اللوانسة، وبيومي، ٢٠٢٠):

- الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم البسيطة. هؤلاء الطلبة يُحققون إنجازًا مرتفعًا في مجالات الموهبة، ويحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء. وتمتلك هذه الفئة مقدارًا بسيطًا من صعوبات التعلم، بينما الموهبة تبرز لديهم بشكل أكبر من الصعوبات التعليمية.
- الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم الشديدة. هذه الفئة أكثر الفئات المعرَّضة للخطر؛ والسبب هو أن البرامج التربوية المقدَّمة لهم تُركِّز على صعوبات التعلم، وتتجاهل ما لديهم من مواهب وقدرات، ويظهر هؤلاء الطلبة تميزًا في مجال أو أكثر، وفي الوقت نفسه تظهر لديهم صعوبات أكاديمية واضحة بحاجة لتدخُّل تربوي، كما تظهر لديهم مشكلات سلوكية تقلِّص من قدرتهم على الأداء ضمن مجموعات العمل، وهذا يعيق نجاح انضمامهم للبرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين، وقد تُؤثِّر صعوبات التعلم لديهم على أدائهم في الجزء اللفظي من اختبارات الذكاء، وبالتالي على درجة الذكاء التي سيحصلون عليها، فيُظهرون صعوبة في استقبال المعلومات ومعالجتها، والتعبير عنها لفظيًّا أو كتابيًّا، فتظهر عليهم الصعوبة التعليمية بشكل أكبر من الموهبة.
- الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم غير المعرفين (غير المشخصين). وهذه الفئة لا تكون ملاحظة بالعادة، ويكونون غالبًا في مستوى طلبة صفهم من خلال توظيف قدراتهم المرتفعة للتغلُّب على الصعوبات غير المشخصة لديهم أو العكس، فالموهبة هنا تسيطر على صعوبات التعلم، وفي أحيان أخرى قد تسيطر صعوبات التعلم على الموهبة.

الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات التي تناولت التعرُّف على مهارات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعلى مواهبهم وخصائصهم.

في دراسة إبراهيم والسرسي (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى التعرُّف على طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والإبداع الوجداني لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، والذي استخدم فيه مجموعة من المقاييس كأداة لجمع المعلومات من الطلبة، وتكوَّنت عينة البحث من ٣٠ طالبًا وطالبة من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الإعدادية بمصر، وتوصَّلت الدراسة في نتائجها إلى أن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ودرجاتهم على مقياس الإبداع الوجداني، ووجود فروق دالة

إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث) لصالح الذكور، كما ظهر وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الإبداع الوجداني وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث) لصالح الإناث.

وأجرى كلٌّ من العنزي والتازي (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرُّف على درجة المهارات القيادية لدى طلبة التعليم العام وذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وباعتماد المنهج الوصفي، تمَّ استخدام مقياس المهارات القيادية، وتمَّ تجميع بيانات عن ٥٠ طالبًا من الكويت، وتوصَّلت الدراسة إلى استنتاج عام مُفاده أن المهارات القيادية كانت مرتفعة لدى طلبة التعليم العام بانحراف معياري ١٣,٥٧، وقد جاء بُعد الإنجاز بالمرتبة الأولى، تلاه تحمُّل المسؤولية، ثم روح المشاركة، ثم المقدرة، في حين جاء بُعد المكانة الاجتماعية بالمركز الأخير، وأظهرت النتائج أن مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كان متوسطًا، وبنسبة ٧١,١٥ وبانحراف معياري ١١,١٥، كما أظهرت النتائج وجود فروق في درجة ممارسة المهارات القيادية لكلٍّ من طلبة التعليم العام، وذوي صعوبات التعلم لصالح طلبة التعليم العام. وقد أوصى البحث بتنمية المهارات القيادية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وإدخالها من ضمن المناهج الدراسية.

بينما في دراسة اللوانسة، وبيومي (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى معرفة فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وخصائصهم واحتياجاتهم، ووسائل الكشف عنهم، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يرصد الظاهرة ويتحدَّث عنها، وتوصَّلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ينقسمون إلى ثلاث فئات هم: الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم البسيطة، والطلبة غير المعرفين، والطلبة ذوو صعوبات التعلم ولديهم موهبة، وأن من الخصائص المميزة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم القدرات الفائقة على حل المشكلات، وتوليد الحلول، والتفكير المجرد وقدرات عالية في مجالات العلوم والفنون والقدرات التحليلية وإدراك العلاقات، وأتت جوانب الضعف متعلقة بالتهجئة والقراءة والكتابة.

المحور الثاني: الدراسات التي اشتملت على وعي واتجاهات المعلمين نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

أجرى كلٌّ من فيرات وبلدرين Firat & Bildiren (2022) دراسة هدفت إلى معرفة آراء معلِّمي مرحلة ما قبل المدرسة فيما يتعلَّق بخصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج النوعي، وتمَّ جمع البيانات باستخدام نموذج مقابلة شبه مُنظَّم يتكوَّن من أربعة أسئلة، وبلغت عينة البحث ٤١ من المعلمين في مرحلة ما قبل المدرسة يعملون في مدارس تركيا. وتشير

نتائج البحث إلى أن المعلمين يرون أن الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم يُظهرون الخصائص المعرفية والتواصلية والفنية بشكل واضح، وتُعد هذه الخصائص من نقاط القوة لديهم، بينما تمَّ تقييم الجوانب الاجتماعية والشخصية والمعرفية على أنها نقاط ضعف، كما بيَّن بعض أفراد العينة حاجتهم ورغبتهم لزيادة الوعي بخصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وقامت كلٌّ من وتر وقعدان (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى التعرُّف على فئة الطلبة ذوي الخصوصية المزدوجة من الناحية النظرية، وفحص سبل رعايتهم من قِبل مجتمعهم، والكشف عنها بإستراتيجيات تشخيصية متنوِّعة من خلال توضيح العلاقة بين وسائل تعامل مربّي ومعلمي فئة ذوي الخصوصية المزدوجة، وقدرتهم على تشخيص إمكانيات طلابهم الموهوبين ذوي الإعاقة، وقد استخدمت الباحثتانِ المنهج النوعي، من خلال إجراء مقابلات، وبلغ حجم أفراد الدراسة ١٠ من التربويين ممن يشغلون مناصب متنوعة بالتربية الخاصة، وأظهرت الدراسة عدة نتائج من أبرزها أن للدور الأسري والاجتماعي أثرًا في تطوير قدرات ذوي الخصوصية المزدوجة من ذوي الموهبة أو الحد من تطويرها، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق في جانب الرعاية لهذه الفئة نسبة لنوع الصعوبات ودرجتها.

وفي ذات السياق، قام السميري والجهني (٢٠١٩) بدراسة هدفت للتعرُّف على المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في اكتشاف الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وقد استخدم الباحثانِ المنهج النوعي في دراستهما، وكانت أداة الدراسة مؤلَّفة من ١٢ سؤالًا مفتوح الإجابة، تمَّ عرضها بمقابلة معلمي صعوبات التعلم، وبلغ حجم أفراد الدراسة ٨ معلمين من معلمي صعوبات التعلم بمدينة ينبع، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى الوجود الفعلي لهذه الفئة من الطلبة، ويمكن اكتشافهم وتطوير مهاراتهم. وكان من أهم المشكلات التي يواجهها معلمو صعوبات التعلم في اكتشافهم هي عدم تأهيل معلمي صعوبات التعلم بشكلٍ كافٍ لاكتشاف هذه الفئة، والتصاق صفة (صعوبات التعلم) بهذه الفئة، فلا ينظر للجوانب الإيجابية أو المواهب لديهم، وعلى النقيض من ذلك يتمُّ التركيز على تقديم برامج علاجية لجوانب القصور لديهم فقط.

وقام السميري والشمري (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرُّف على خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين في ضوء المتغيرات التالية: الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والخبرة العملية، والتخصُّص، والدورات التدريبية. وباعتماد المنهج الوصفي التحليلي تمَّ استخدام أداة الاستبانة، وتكوَّنت عينة الدراسة من ١٠١ معلم ومعلمة، منهم ١٢ معلمًا و٤٩ معلمة من معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة حائل، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات

التعلم في المرحلة الابتدائية يُدركون خصائص الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى عدم وجود اختلاف في إدراك خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وخبرة المعلم، والدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم، بينما أشارت النتائج إلى وجود اختلاف في إدراك خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باختلاف تخصُّص المعلم لصالح معلمي التربية الخاصة.

وفي ذات السياق، قام الشمري والربيعان (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرُّف على مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والتعرُّف على اتجاهاتهم نحو تدريس هؤلاء الطلبة، ومعرفة تأثير المتغيرات: التخصُّص، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، والمؤهل العلمي على تلك المعرفة والاتجاهات، كما هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على العلاقة بين معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وبين اتجاهاتهم نحو تدريسهم. وباعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، استخدم الباحثانِ أداة الاستبانة وتكوَّنت عينة الدراسة من ١٧٣ معلمًا تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية من معلمي المرحلة الابتدائية في منطقتَي حائل والقصيم، وكان منهم ١٣٧ من معلمي التعليم العام، و٢٦ من معلمي صعوبات التعلم، و١٠ من معلمي الموهوبين. وتوصَّلت الدراسة في نتائجها إلى أن معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة كبيرة، كذلك اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة مرتفعة، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في معرفة المعلمين بخصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وفي اتجاهاتهم نحو تدريس الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا للمتغيرات: التخصُّص، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، والمؤهل العلمي.

وأجرى هوبوود Hopwood (2019) دراسة هدفت إلى رصد معرفة ووعي المعلمين بالطلبة ذوي الخصوصية المزدوجة، وتأثير مقدار تدريبهم في النتائج الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية للطلبة. استخدمت هذه الدراسة منهجاً مختلطاً، حيث تمَّ استخدام المقابلة، وكذلك الاستبانة لجمع المعلومات، وتمَّ تجميع بيانات عن ٥٨ من المعلمين والمعلمات في كاليفورنيا، وتوصَّلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن المعلمين الذين لم يتلقوا تدريبًا كافيًا كانت معرفتهم سطحية بهذه الفئة، بينما المعلمون الذين تلقَّوا تدريبًا يخص ذوي الخصوصية المزدوجة كانت معرفتهم بهم أكبر، ويحتاجون إلى المزيد من التدريب والبرامج، كما يرون أن نقاط القوة لديهم تكمُنُ في الإبداع، وفهم المفاهيم المجردة والخيال، وحل المشكلات.

بينما في دراسة السامري Alsamiri (2018) والتي هدفت إلى معرفة آراء معلمي صعوبات التعلم، ومدى معرفتهم بالطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

ومهاراتهم، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج النوعي، والذي استخدم فيه المقابلات كأداة لجمع المعلومات من المعلمين، وتكوَّنت عينة البحث من ٩ معلمين من معلمي صعوبات التعلم. وتوصَّلت الدراسة في بعض نتائجها إلى أن من مهارات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مهارات الإبداع والرسم والتفكير المجرد، ويرى معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم عدم توفر موارد وبرامج تخصُّ الموهبة بالشكل الكافي.

بينما استهدفت دراسة كوهين Cohen (2016) التعرُّف على تجارب المعلمين مع الطلبة مزدوجي الاستثنائية في الفصول السائدة للموهوبين داخل المدارس العامة، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج النوعي، والذي استخدم فيه الباحث المقابلات كأداة لجمع المعلومات من المعلمين من خلال أسئلة مفتوحة تبحث عن معرفة تجارب المعلمين، وآرائهم بشأن خصائص واحتياجات هؤلاء الطلبة، وتكوَّنت عينة البحث من ثلاثة معلمين من ولاية أونتاريو شرق كندا. وتوصَّلت الدراسة في نتائجها إلى أن هؤلاء المعلمين لديهم معرفة واستعداد لمساعدة وتعليم هؤلاء الطلبة، بالرغم من اختلاف خبراتهم، كما ذكر المعلمون أنهم بحاجة للمزيد من التدريب، وإلى إستراتيجيات التدريس الفعَّالة، وتلقي التدريب المناسب عليها.

التعليق على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة يتضح أنها قد أُجريت في بيئات مختلفة ومنهجيات متنوعة، وسيتمُّ توضيح أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة. فقد اتَّفقت الدراسات السابقة من حيث هدفها في تناول التعرُّف على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وعلى مواهبهم ومهاراتهم المتنوعة وخصائصهم، باستثناء دراسة دراسة وتر وقعدان (٢٠٢٠)، ودراسة فيرات وبلدرين Firat & Bildiren (2022)، حيث هدفت هذه الدراسات لدراسة الجوانب المتعلقة بالمعلمين مثل: مدى معرفة المعلمين بالطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم وآرائهم وتجاربهم لتعليمهم. ومن جانب آخر اتفقت الدراسات السابقة في عينتها، حيث تمَّ تطبيق الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات باستثناء دراسة إبراهيم والسرسي (٢٠٢٢)، ودراسة العنزي والتازي (٢٠٢١)، وفي المقابل طُبِّقت دراسة وتر وقعدان (٢٠٢٠) على عينة من التربويين ممَّن يشغلون مناصب متنوعة بالتربية الخاصة. ولقد استفادت الباحثة وحاولت أن توظف الكثير من الجهود السابقة؛ للوصول إلى تحديد دقيق للمشكلة والبحث فيها بشكل أكبر، ومن جوانب الاستفادة العلمية من الدراسات السابقة ما يلي: استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الوصول للمنهج الملائم لهذه الدراسة، وهو المنهج الوصفي المسحي، كما وظفت الباحثة نتائج الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة وأهميتها خصوصًا دراسة إبراهيم والسرسي (٢٠٢٢)، ودراسة البلوي والمومني (٢٠١٦)، ودراسة العنزي والتازي

(٢٠٢١)، ودراسة اللوانسة، وبيومي (٢٠٢٠)، ودراسة فيرات وبلدرين Firat & Bildiren (2022).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة:

يتكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة جدة، وبعد الرجوع لإحصائيات إدارة التربية الخاصة، اتَّضح أن عدد معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة جدة بلغ عددهم (٢٩١) معلمًا ومعلمةً، بواقع (٢١١) معلمًا، و(٨٠) معلمة؛ وذلك بحسب إحصائية إدارة التربية الخاصة بجدة لعام ١٤٤٣هـ - ٢٠٢٢م، خلال فترة إجراء الدراسة.

عينة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، تمَّ اختيار عينة عشوائية بسيطة من معلمي صعوبات التعلم بمدينة جدة، وتمَّ اختيار عينة مكوَّنة من (١٧٥) معلمًا ومعلمة ممثلين لمجتمع الدراسة.

خصائص أفراد عينة الدراسة

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد عينة الدراسة، وتشتمل على: (الجنس، عدد الدورات المهنية، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية)، ويمكن اعتبار هذه المتغيرات مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، إضافة إلى كونها تعكس الخبرات العملية والخلفية العلمية لأفراد عينة الدراسة؛ وذلك من شأنه أن يُساعد في تحليل نتائج الدراسة الحالية بشكل دقيق، وفيما يلي عرض تفصيلي لخصائص أفراد العينة.

١- الجنس

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
إناث	50	%28.6
ذكور	125	%71.4
المجموع	١٧٥	%١٠٠

يتضح لنا من خلال عرض النتائج في الجدول السابق (3-1)، احتواء عينة الدراسة على نسبةٍ أكبر من معلمي ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بنسبة معلمات ذوي صعوبات التعلم، فالمعلمون يمثلون٧١,٤%، بينما تمثل نسبة المعلمات ٢٨,٥% من العدد الكلي لعينة الدراسة.

عدد الدورات المهنية

جدول رقم (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد الدورات المهنية

عدد الدورات المهنية	التكرار	النسبة
١-٥ دورات	٢٩	%١٦,٦
٦-١٠ دورات	٢٨	%١٦
١١ دورة فأكثر	١١٨	%٦٧,٤
المجموع	١٧٥	%١٠٠

يتضح لنا من خلال عرض النتائج في الجدول السابق (٢) احتواء عينة الدراسة على نسبةٍ أكبر من المعلمين والمعلمات الحاصلين على ١١ دورة فأكثر، فهم يمثلون ٦٧,٤% من العدد الكلي لعينة الدراسة، ونسبة ١٦,٦% من المعلمين والمعلمات الحاصلين على ١-٥ دورات مهنية، ويليها مباشرةً النسبة الأقل ١٦% من المعلمين والمعلمات الحاصلين على ٦-١٠ دورات مهنية.

سنوات الخبرة

جدول رقم (٣): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
١- ٥ سنوات	٢٩	%١٦,٦
٦-١٠ سنوات	٤٧	%٢٦,٩
١١ سنة فأكثر	٩٩	%٥٦,٦
المجموع	١٧٥	%١٠٠

يتضح من خلال عرض النتائج في الجدول السابق (٣)، احتواء عينة الدراسة على نسبةٍ أكبر من المعلمين والمعلمات ممن لديهم خبرة وممارسة تدريسية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم لمدة ١١ سنة فأكثر، فهم يمثلون ٥٦,٦% من أفراد عينة الدراسة، ونسبة ٢٦,٩% من المعلمين والمعلمات الذين مارسوا مهنة التدريس لمدة زمنية ما بين ٦-١٠ سنوات، في حين كانت النسبة الأقل من المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة التدريسية من ١-٥ سنوات بنسبة ١٦,٦% من العدد الكلي لعينة الدراسة.

الدرجة العلمية

جدول رقم (٤): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة
بكالوريوس	١٣٢	%٧٥,٤
دراسات عليا	٤٣	%٢٤,٦
المجموع	١٧٥	%١٠٠

يتضح من خلال عرض النتائج في الجدول السابق (3-4)، احتواء عينة الدراسة على نسبةٍ أكبر من المعلمين والمعلمات لذوي صعوبات التعلم والحاصلين على الدرجة العلمية (بكالوريوس) مقارنةً بالمعلمين والمعلمات الحاصلين على

دراسات عليا، فالحاصلون على درجة بكالوريوس يمثلون ٧٥,٤%، بينما الحاصلون على دراسات عليا ٢٤,٦% من العدد الكلي لعينة الدراسة.

أداة الدراسة

تمَّ بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، حيث أعدت الباحثة الأداة في صورتها الأولية بعد الرجوع إلى الكتب، والدراسات السابقة التي لها صلة وثيقة بموضوع الدراسة؛ من أجل تحديد المحاور الفرعية للأداة، وحصر مجالات التميُّز لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

تقسيم محاور الأداة - التي تمثَّلت في مجالات التميُّز لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على النحو التالي: مجال الإبداع، مجال القيادة، مجال الفنية، مجال المسرح، مجال التكنولوجيا، مجال التخطيط، وفقًا للأبعاد الخاصة بمقياس رنزولي للسمات السلوكية (المومني والعويدي، ٢٠١٨).

كتابة النسخة الأولى للأداة، وقد تمَّ بناء الفقرات في ضوء ما أُطّلع عليه سابقًا.

إخراج الأداة في صورتها الأولية باختيار الفقرات الأكثر شمولية ومناسبة لكل محور، حيث تكوَّنت من (٣٠) فقرة، مُوزَّعة على محاورها الستة.

عرض الأداة في صورتها الأوَّلية على نخبة من المحكَّمين المتخصِّصين في التربية الخاصة، وصعوبات التعلم والموهبة؛ للتحقُّق من الصدق، وأخذ آرائهم حول (وضوح الأداة، إمكانية تحقيقها لأهداف الدراسة، مدى اتساق العبارة وملاءمتها للمحور الذي تنتمي إليه، وتعديل صياغات العبارات أو حذف وإضافة ما يرونه مناسبًا)، وقد بلغ عددهم (١٣).

إخراج الأداة في صورتها النهائية، حيث أجرت الباحثة التعديلات بناءً على ملاحظات المحكَّمين التي كان معظمها تعديلًا على بعض الصياغات لتجويدها، أو اختصارًا لبعض الفقرات الطويلة، وبذلك تكوَّنت الأداة في صورتها النهائية من (٣٠) فقرة، وُزِّعت على محاورها الستة كالتالي: (٦) فقرات لبُعد مجال الإبداع، (٥) فقرات لبُعد مجال القيادة، (٦) فقرات لبُعد مجال الفنية، (٤) فقرات لبُعد مجال المسرح، (٤) فقرات لبُعد مجال التكنولوجيا، (٥) فقرات لبُعد مجال التخطيط، ملحق (ب) يُوضِّح ذلك.

الصدق والثبات

الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكِّمين)

لمعرفة مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكُّد من أنها تقيس ما وُضعت لقياسه، تمَّ عرضها بصورتها الأولية والتي تكوَّنت من (٣٠) فقرة، على عدد من المحكَّمين المختصين في مجال التربية الخاصة، حيث بلغ عدد المحكمين (١٣) محكمًا ومحكمة من أعضاء هيئة التدريس ملحق (د). حيث طلبت الباحثة من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أُعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة؛ وذلك من خلال تحديد مدى وضوح كل عبارة،

ومدى ارتباط كل عبارة بمحورها، وأهميتها، وسلامتها لغويًّا، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للاستبانة. وبعد جمع الاستبانات، قامت الباحثة باعتماد الفقرات التي أجمع (٨٠%) فأكثر من المحكمين على صحتها، أو التعديل عليها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، وإخراج الاستبانة بالصورة النهائية.

صدق الاتساق الداخلي للأداة

للتحقُّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تمَّ اختيار عينة استطلاعية مكوَّنة من (٣٠) معلمًا من معلمي صعوبات التعلم بمدينة جدة، ووفقًا للبيانات تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرُّف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول رقم (٥): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
البعد الأول: مجال الإبداع	١	**٠,٧٢٦	٤	**٠,٦١٤
	٢	**٠,٥٥٩	٥	**٠,٥٣٩
	٣	**٠,٨٧٥	٦	**٠,٥٤٨
البعد الثاني: مجال القيادة	١	**٠,٧١٨	٤	**٠,٧٩٠
	٢	**٠,٥٢٨	٥	**٠,٧٣٥
	٣	**٠,٥٣٩	-	-
البعد الثالث: مجال الفنية	١	**٠,٦٥٤	٤	**٠,٦٥٠
	٢	**٠,٤٩٩	٥	**٠,٥١٣
	٣	**٠,٤٨٦	٦	**٠,٦٣٢
البعد الرابع: مجال المسرح	١	**٠,٦٣٣	٣	**٠,٧٨٦
	٢	**٠,٥١٥	٧	**٠,٧٤٦
البعد الخامس: مجال التكنولوجيا	١	**٠,٦٤٣	٤	**٠,٦٣٢
	٢	**٠,٧١٧	٥	**٠,٧٤١
البعد السادس: مجال التخطيط	١	**٠,٥٣٠	٤	**٠,٥٠٠
	٢	**٠,٦٧٣	٥	**٠,٨٣٥
	٣	**٠,٥١٣	-	-

* دال عند مستوى الدلالة ٠١.٠ فأقل

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ ما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة

طريقة ألفا كرونباخ

تمَّ التأكُّد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، ويُوضِّح الجدول رقم (٦) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (٦): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

	البعد	عدد العبارات	ثبات المحور
مجالات التميز لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.	البعد الأول: مجال الإبداع	٦	٠,٩٤٤
	البعد الثاني: مجال القيادة	٥	٠,٩١٢
	البعد الثالث: مجال الفنية	٦	٠,٨٨٢
	البعد الرابع: مجال المسرح	٤	٠,٨٠٩
	البعد الخامس: مجال التكنولوجيا	٤	٠,٨٤٩
	البعد السادس: مجال التخطيط	٥	٠,٨٧٣
	الثبات العام	٣٠	٠,٩١٤

يتضح من الجدول رقم (٧) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ، حيث بلغ (٠,٩١٤)، وهذا يدلُّ على أن الاستبانة تتمتَّع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور من محاور الاستبانة.

نتائج الدراسة

إجابة السؤال الأول

ما أبرز مجالات الموهبة انتشارًا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعلِّميهم في مدينة جدة؟

لتحديد ما أبرز مجالات الموهبة انتشارًا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعلِّميهم في مدينة جدة، تمَّ حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد؛ وصولًا إلى تحديد مجالات التميُّز لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعلِّميهم في مدينة جدة، والجدول (٧) يُوضِّح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول رقم (٧): استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز مجالات التميُّز لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة

م.	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	مجال الإبداع	٣,٣٢٣	متوسطة	٠,٧١٥	٢
٢	مجال القيادة	٣,٣١٣	متوسطة	٠,٧	٣
٣	مجال الفنية	٣,٤٣٧	كبيرة	٠,٧٩٢	١
٤	مجال المسرح	٣,٢٣١	متوسطة	٠,٨٤٨	٤
٥	مجال التكنولوجيا	٣,٠٦	متوسطة	١,٠٠٤	٥
٦	مجال التخطيط	٢,٩٣	متوسطة	٠,٩٠٣	٦
	الدرجة الكلية	٣,٢٣١٤	متوسطة	٦٢٩٣٨.	-

يتضح من خلال النتائج أن مجالات التميُّز لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعلِّميهم في مدينة جدة كانت بمتوسط (٣,٢٣١٤)، أي: بدرجة متوسطة وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتبيَّن من النتائج أن بُعد (مجال الفنية) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٤٣٧)، وبدرجة كبيرة، يليه بُعد (مجال الإبداع) بمتوسط (٣,٣٢٣)، وهو بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد (مجال القيادة) بمتوسط (٣,٣١٣)، وهو أيضًا بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الرابعة جاء بُعد (مجال المسرح) بمتوسط (٣,٢٣١)، وهو أيضًا بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الخامسة جاء بُعد (مجال التكنولوجيا) بمتوسط (٣,٠٦)، وهو أيضًا بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد (مجال التخطيط) بمتوسط (٣,٩٣)، وهو بدرجة متوسطة.

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

البُعد الأول: مجال الإبداع:

للتعرُّف على مجال الإبداع لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعلِّميهم في مدينة جدة، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد مجال الإبداع، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٨): استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال الإبداع

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	قادر على التفكير التخيلي	٣,٥٥	كبيرة	٠,٩١٤	١
٢	يمتلك روح الدعابة	٣,٤٧	كبيرة	٠,٨٦٣	٢

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
٣	يمتلك روح المغامرة	٣,٣٤	متوسطة	١,٠٠٤	٣
٤	يستطيع إظهار استجابات غير مألوفة (ذكية وغير اعتيادية)	٣,٢٧	متوسطة	٠,٩٠٦	٤
٥	يميل نحو رؤية الفكاهة في مواقف قد لا تظهر فكاهية للآخرين	٣,٢٣	متوسطة	٠,٩٣٧	٥
٦	قادر على توليد مجموعة من الأفكار والحلول للمشكلة	٣,٠٧	متوسطة	١,٠٢٦	٦
	المتوسط العام	٣,٣٢٣	متوسطة	٠,٧١٥	-

يتضح في الجدول (٨) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على مجال الإبداع بمتوسط (٣,٣٢٣)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أحيانًا على أداة الدراسة. ويتضح من النتائج في الجدول (٨ أن أبرز فقرات مجال الإبداع تتمثَّل في العبارات رقم (١، ٥، ٦)، وتمَّ ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثَّل بالآتي:

جاءت العبارة رقم (١) وهي: "قادر على التفكير التخيلي." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٥٥)، وهي بدرجة كبيرة.

جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "يمتلك روح الدعابة. " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٤٧)، وهي بدرجة كبيرة.

البُعد الثاني: مجال القيادة:

للتعرُّف على مجال القيادة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعلِّميهم في مدينة جدة، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد مجال القيادة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٩): استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال القيادة

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	يستطيع التواصل بشكل جيد مع الآخرين	٣,٤١	كبيرة	٠,٨٧٢	٢
٢	لديه ثقة بالنفس عند التعامل مع الأقران	٣,٢١	متوسطة	٠,٩٠٧	٤
٣	قادر على تنظيم الأشياء والأوضاع من حوله	٣,٢٣	متوسطة	٠,٩	٣
٤	لديه الرغبة في إدارة النشاط عندما يشترك مع الآخرين	٣,٠٥	متوسطة	٠,٩٧٦	٥
٥	يسعى للحصول على احترام اقرانه	٣,٦٧	كبيرة	٠,٩٢٥	١
	المتوسط العام	٣,٣١٣	متوسطة	٠,٧	-

يتضح في الجدول (٩) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على مجال القيادة بمتوسط (٣,٣١٣)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أحيانًا على أداة الدراسة. ويتضح من النتائج في الجدول (٤-٣) أن أبرز فقرات مجال القيادة تتمثَّل في العبارات رقم (١، ٥)، وتمَّ ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثَّل بالآتي:

جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "يسعى للحصول على احترام أقرانه." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٦٧)، وهي بدرجة كبيرة.

جاءت العبارة رقم (١) وهي: "يستطيع التواصل بشكل جيد مع الآخرين" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٤١) وهي بدرجة كبيرة.

البُعد الثالث: مجال الفنية:

للتعرُّف على مجال الفنية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعلِّميهم في مدينة جدة، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد مجال الفنية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٠): استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال الفنية

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	يرغب في المشاركة بالأنشطة الفنية	٣,٦٢	كبيرة	١,٠٣٨	١
٢	يحرص على التعبير البصري لأفكاره	٣,٥	كبيرة	٠,٩٢١	٣
٣	يركز بشكل كبير أثناء تنفيذ المشاريع الفنية	٣,٣٨	متوسطة	٠,٩٦٢	٥
٤	يرغب في تجربة مجموعة متنوعة من المواد والتقنيات	٣,٥٥	كبيرة	١,٠٢١	٢
٥	يرغب في توظيف الوسائط والأدوات الفنية في الأنشطة الصفية	٣,٤٦	كبيرة	١,٠٤٣	٤
٦	شديد الملاحظة، يلاحظ أموراً قد لا يراها غيره	٣,١٢	متوسطة	٠,٩٩	٦
	المتوسط العام	٣,٤٣٧	كبيرة	٠,٧٩٢	-

يتضح في الجدول (١٠) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على مجال الفنية بمتوسط (٣,٤٣٧)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار غالبًا على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٠) أن أبرز فقرات مجال الفنية تتمثَّل في العبارات رقم (١، ٢، ٤) وجميعها بدرجة كبيرة، وتمَّ ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثَّل بالآتي:

جاءت العبارة رقم (١) وهي: "يرغب في المشاركة بالأنشطة الفنية." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٦٢).

جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "يرغب في تجربة مجموعة متنوعة من المواد والتقنيات." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٥٥).

البُعد الرابع: مجال المسرح:

للتعرُّف على مجال المسرح لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعلِّميهم في مدينة جدة، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد مجال المسرح، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١١): استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال المسرح

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	يرغب في المشاركة بالمشاهد التمثيلية	٣,١٥	متوسطة	١,١٤٥	٤
٢	يستخدم الإيماءات وتعبيرات الوجه لإيصال مشاعره بشكل سريع	٣,٤٢	كبيرة	٠,٩٧٢	١
٣	قادر على إثارة الاستجابات العاطفية للمستمعين كأن يجعل الناس يضحكون، ويشعرون بالاهتمام والإثارة ... الخ	٣,١٧	متوسطة	١,٠٤	٣
٤	قادر على تقليد الآخرين في طريقة كلامهم ومشيهم وإيماءاتهم	٣,١٩	متوسطة	٠,٩٨١	٢
	المتوسط العام	٣,٢٣١	متوسطة	٠,٨٤٨	-

يتضح في الجدول (٤-٥) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على مجال المسرح بمتوسط (٣,٢٣١)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أحيانًا على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٤-٥) أن أبرز فقرات مجال المسرح تتمثَّل في العبارات رقم (٢، ٤)، وتمَّ ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثَّل بالآتي:

جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "يستخدم الإيماءات وتعبيرات الوجه لإيصال مشاعره بشكل سريع." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٤٢)، وهي بدرجة كبيرة.

جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "قادر على تقليد الآخرين في طريقة كلامهم ومشيهم وإيماءاتهم." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,١٩)، وهي بدرجة متوسطة.

البُعد الخامس: مجال التكنولوجيا:

للتعرُّف على مجال التكنولوجيا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعلِّميهم في مدينة جدة، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد مجال التكنولوجيا، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٢): استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال التكنولوجيا

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	يمتلك مهارات تكنولوجية متقدمة أكثر من بقية اقرانه	٣,٠٦	متوسطة	١,١٠٢	٢
٢	يسعى الى تطوير مهاراته التكنولوجية	٣,١٧	متوسطة	١,٠٥٦	١
٣	يساعد الآخرين بالمسائل المرتبطة بالتكنولوجيا	٢,٩٩	متوسطة	١,٠٨٣	٤
٤	يستخدم التكنولوجيا في تطوير اهتماماته كالمنتجات الإبداعية أو العروض التقديمية أو الواجبات	٣,٠٣	متوسطة	١,١٣٢	٣
	المتوسط العام	٣,٠٦	متوسطة	١,٠٠٤	-

يتضح في الجدول (١٢) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على مجال التكنولوجيا بمتوسط (٣,٠٦)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أحيانًا على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٢) أن أبرز فقرات مجال التكنولوجيا تتمثَّل في العبارات رقم (١، ٢)، وقد كانت جميعها بدرجة متوسطة، وتمَّ ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثَّل بالآتي:

جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "يسعى إلى تطوير مهاراته التكنولوجية." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,١٧).

جاءت العبارة رقم (١) وهي: "يمتلك مهارات تكنولوجية متقدمة أكثر من بقية أقرانه." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٠٦).

البُعد السادس: مجال التخطيط:

للتعرُّف على مجال التخطيط لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعلِّميهم في مدينة جدة، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد مجال التخطيط، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٣): استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال التخطيط

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
١	قادر على إدارة الوقت اللازم لتنفيذ جميع خطوات المهمة	٢,٧٩	متوسطة	١,٠٨٦	٥
٢	ينظم أعماله بشكل جيد	٢,٩١	متوسطة	٠,٩٩٣	٢
٣	يشير إلى مواضع الصعوبة التي قد تظهر في النشاط	٣,٢٦	متوسطة	١,٠١٥	١
٤	يجيد تقسيم النشاط إلى خطوات	٢,٨٥	متوسطة	١,٠٨٣	٣
٥	لديه طرق متعددة وبديلة لإنجاز متطلبات العمل	٢,٨٤	متوسطة	١,٠١٦	٤
	المتوسط العام	٢,٩٣	متوسطة	٠,٩٠٣	-

يتضح في الجدول (١٣) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على مجال التخطيط بمتوسط (٢,٩٣)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أحيانًا على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٣) أن أبرز فقرات مجال التخطيط تتمثَّل في العبارات رقم (٢، ٣، ٤)، وقد كانت جميعها بدرجة متوسطة، وتمَّ ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثَّل بالآتي:

جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "يشير إلى مواضع الصعوبة التي قد تظهر في النشاط." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٣,٢٦).

جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "ينظم أعماله بشكل جيد." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (٢,٩١).

إجابة السؤال الثاني :

إلى أي مدًى تختلف استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

وللإجابة عن السؤال تم صياغة الفرض الصفري الآتي:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)".

وللتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الجنس. استخدمت الباحثة اختبار (ت) " Independent Samples T Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يُوضِّحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٤): نتائج اختبار (ت) "Independent Samples T Test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الجنس.

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
مجال الإبداع	ذكور	١٢٥	٣,٣٥٠٧	٧٤٦٢٠.	٨١٢.	٤١٨.	غير دالة
	إناث	٥٠	٣,٢٥٣٣	٦٣٣٧٤.			
مجال القيادة	ذكور	١٢٥	٣,٣٤٢٤	٧١٠٦٦.	٨٧٤.	٣٨٣.	غير دالة
	إناث	٥٠	٣,٢٤٠٠	٦٧٣٧٠.			
مجال الفنية	ذكور	١٢٥	٣,٤٠٥٣	٨٢٣٤٢.	٨٣٩.-	٤٠٣.	غير دالة
	إناث	٥٠	٣,٥١٦٧	٧١٠٥١.			
مجال المسرح	ذكور	١٢٥	٣,٣١٠٠	٨٨٨٠٩.	٢,١٤٧	٠٣٤.	دالة
	إناث	٥٠	٣,٠٣٥٠	٧١٠٧٢.			
مجال التكنولوجيا	ذكور	١٢٥	٣,٠٩٨٠	١,٠٢٨٧٧	٧٩١.	٤٣٠.	غير دالة
	إناث	٥٠	٢,٩٦٥٠	٩٤٣٥٧.			
مجال التخطيط	ذكور	١٢٥	٢,٩٧٩٢	٨٨٢٧٥.	١,١٣٤	٢٥٩.	غير دالة
	إناث	٥٠	٢,٨٠٨٠	٩٥١٠١.			
الدرجة الكلية	ذكور	١٢٥	٣,٢٥٩٢	٦٥٣٣٣.	٩٢٣.	٣٥٨.	غير دالة
	إناث	٥٠	٣,١٦٢٠	٥٦٥٢٨.			

يتضح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول رقم (١٤) ما يلي:

أولًا- بالنسبة للدرجة الكلية لمجالات الموهبة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

توصَّلت الباحثة إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمجالات الموهبة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تساوي (٠,٣٥٨) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ ما يُدلِّل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير الجنس: (ذكر، أنثى).

ثانيًا- بالنسبة للمجالات الفرعية:

توصَّلت الباحثة إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلَّق بـ: (مجال الإبداع، مجال القيادة، مجال الفنية، مجال التكنولوجيا، مجال التخطيط) هي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ ما يُدلِّل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بـــ: (مجال الإبداع، مجال القيادة، مجال الفنية، مجال التكنولوجيا، مجال التخطيط) تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

بينما توصَّلت الباحثة إلى أن قيمة (Sig) فيما يتعلَّق بـ: (مجال المسرح) تساوي (٠,٠٣٤)، وهي أقل من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ ما يُدلِّل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بـــ: (مجال المسرح) تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، لصالح الذكور، حيث تبيَّن أن المتوسط الحسابي لفئة الذكور أعلى منه لفئة الإناث.

إجابة السؤال الثالث

إلى أي مدًى تختلف استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير عدد الدورات التي حصلوا عليها: (من ١ إلى ٥ دورات، ومن ٦ إلى ١٠ دورات، ومن ١١ دورة فأكثر)؟

وللإجابة عن السؤال تمَّ صياغة الفرض الصفري الآتي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير عدد الدورات التي حصلوا عليها: (من ١ إلى ٥ دورات، ومن ٦ إلى ١٠ دورات، ومن ١١ دورة فأكثر)".

ونتيجة لذلك فقد قامت الباحثة بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًّا بالنسبة للدرجة الكلية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا؛ ولأن عدد العينة كان صغيرًا نسبيًّا في فئتَي (١-٥ دورات، و١٠-٦ دورات). وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية؛ وللتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير عدد الدورات التي حصلوا عليها. استخدمت الباحثة الاختبار غير المعلمي (كروسكال والاس) " Kruskal Wallis Test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يُوضِّحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٥): نتائج اختبار (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير عدد الدورات

البعد	عدد الدورات	عدد العينة	متوسط الرتبة	قيمة مربع كاي	الدلالة	التعليق
مجال الإبداع	(١-٥) دورات	٢٩	٨٣,٢١	٠,٣٧٨	٠,٨٢٨	غير دالة
	(٦-١٠) دورات	٢٨	٩١,١٤			
	(١١) دورة فأكثر	١١٨	٨٨,٤٣			
مجال القيادة	(١-٥) دورات	٢٩	٨١,٨١	٢,٨٢٣	٠,٢٤٤	غير دالة
	(٦-١٠) دورات	٢٨	١٠٢,٢١			
	(١١) دورة فأكثر	١١٨	٨٦,١٥			
مجال الفنية	(١-٥) دورات	٢٩	٩١,٩٣	٠,٢٢٢	٠,٨٩٥	غير دالة
	(٦-١٠) دورات	٢٨	٨٦,٢٩			
	(١١) دورة فأكثر	١١٨	٨٧,٤٤			
مجال المسرح	(١-٥) دورات	٢٩	٨٠,٣٣	٠,٩٣٧	٠,٦٢٦	غير دالة
	(٦-١٠) دورات	٢٨	٨٦,٤٥			
	(١١) دورة فأكثر	١١٨	٩٠,٢٥			
مجال التكنولوجيا	(١-٥) دورات	٢٩	٩١,٩١	٣,٣٢٨	٠,١٨٩	غير دالة
	(٦-١٠) دورات	٢٨	٧٢,١١			
	(١١) دورة فأكثر	١١٨	٩٠,٨١			
مجال التخطيط	(١-٥) دورات	٢٩	٧٣,٧٩	٢,٧٩١	٠,٢٤٨	غير دالة
	(٦-١٠) دورات	٢٨	٨٩,٢٣			
	(١١) دورة فأكثر	١١٨	٩١,٢٠			
الدرجة الكلية	(١-٥) دورات	٢٩	٨٢,٠٢	٠,٤٨٦	٠,٧٨٤	غير دالة
	(٦-١٠) دورات	٢٨	٨٩,٤١			
	(١١) دورة فأكثر	١١٨	٨٩,١٤			

يتضح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول رقم (٤-٩) ما يلي:

أولًا- بالنسبة للدرجة الكلية لمجالات الموهبة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

توصَّلت الباحثة إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمجالات الموهبة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تساوي (٠,٧٨٤) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ ما يُدلِّل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير عدد الدورات التي حصلوا عليها: (من ١ إلى ٥ دورات، ومن ٦ إلى ١٠ دورات، ومن ١١ دورة فأكثر).

ثانيًا- بالنسبة للمجالات الفرعية:

توصَّلت الباحثة إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلَّق بـ: (مجال الإبداع، مجال القيادة، مجال الفنية، مجال المسرح، مجال التكنولوجيا، مجال التخطيط) هي

أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ ما يُدلِّل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بـــ: (مجال الإبداع، مجال القيادة، مجال الفنية، مجال المسرح، مجال التكنولوجيا، مجال التخطيط) تُعزى لمتغير عدد الدورات التي حصلوا عليها (من ١ إلى ٥ دورات، ومن ٦ إلى ١٠ دورات، ومن ١١ دورة فأكثر).

إجابة السؤال الرابع

إلى أي مدًى تختلف استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير عدد سنوات الخبرة: (من ١ إلى ٥ سنوات، ومن ٦ إلى ١٠ سنوات، ومن ١١ سنة فأكثر)؟

وللإجابة عن السؤال تم صياغة الفرض الصفري الآتي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير عدد سنوات الخبرة: (من ١ إلى ٥ سنوات، ومن ٦ إلى ١٠ سنوات، ومن ١١ سنة فأكثر)".

ونتيجة لذلك فقد قامت الباحثة بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًّا بالنسبة للدرجة الكلية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا؛ ولأن عدد العينة كان صغيرًا نسبيًّا في فئة (١-٥ سنوات). وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية، وللتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة. استخدمت الباحثة الاختبار غير المعلمي (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يُوضِّحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٦): نتائج اختبار (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

البعد	عدد سنوات الخبرة	عدد العينة	متوسط الرتبة	قيمة مربع كاي	الدلالة	التعليق
مجال الإبداع	(١-٥) سنوات	٢٩	٨٦,١٧	١٠,٩	٠,٠٠٤	دالة
	(٦-١٠) سنوات	٤٧	١٠٨,٣٥			
	(١١) سنة فأكثر	٩٩	٧٨,٨٧			
مجال القيادة	(١-٥) سنوات	٢٩	٧٥,٩٣	١٠,٩	٠,٠٠٤	غير دالة
	(٦-١٠) سنوات	٤٧	٩٦,٨٦			
	(١١) سنة فأكثر	٩٩	٨٧,٣٣			

البعد	عدد سنوات الخبرة	عدد العينة	متوسط الرتبة	قيمة مربع كاي	الدلالة	التعليق
مجال الفنية	(١-٥) سنوات	٢٩	٨٨,٠٥	٣,٧٢٧	٠,١٥٥	غير دالة
	(٦-١٠) سنوات	٤٧	٩٩,٧١			
	(١١) سنة فأكثر	٩٩	٨٢,٤٢			
مجال المسرح	(١-٥) سنوات	٢٩	٨٩,٦٠	١,٢٠٦	٠,٥٤٧	غير دالة
	(٦-١٠) سنوات	٤٧	٩٤,٢٢			
	(١١) سنة فأكثر	٩٩	٨٤,٥٨			
مجال التكنولوجيا	(١-٥) سنوات	٢٩	٩٢,٧١	١,٥٨٤	٠,٤٥٣	غير دالة
	(٦-١٠) سنوات	٤٧	٩٣,٩١			
	(١١) سنة فأكثر	٩٩	٨٣,٨١			
مجال التخطيط	(١-٥) سنوات	٢٩	٨٢,٧٦	٢,٤٠٨	٠,٣	غير دالة
	(٦-١٠) سنوات	٤٧	٩٧,٦٨			
	(١١) سنة فأكثر	٩٩	٨٤,٩٤			
الدرجة الكلية	(١-٥) سنوات	٢٩	٨٦,٠٥	٥,٦٩٥	٠,٠٥٨	غير دالة
	(٦-١٠) سنوات	٤٧	١٠٢,٨٤			
	(١١) سنة فأكثر	٩٩	٨١,٥٣			

يتضح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول رقم (١٦) ما يلي:

أولًا- بالنسبة للدرجة الكلية لمجالات الموهبة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

توصَّلت الباحثة إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمجالات الموهبة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تساوي (٠,٠٥٨) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ ما يُدلِّل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير عدد سنوات الخبرة: (من ١ إلى ٥ سنوات، ومن ٦ إلى ١٠ سنوات، ومن ١١ سنة فأكثر).

ثانيًا- بالنسبة للمجالات الفرعية:

توصَّلت الباحثة إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلَّق بـ: (مجال القيادة، مجال الفنية، مجال المسرح، مجال التكنولوجيا، مجال التخطيط) هي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ ما يُدلِّل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بـــ: (مجال القيادة، مجال الفنية، مجال المسرح، مجال التكنولوجيا، مجال التخطيط) تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (من ١ إلى ٥ سنوات، ومن ٦ إلى ١٠ سنوات، ومن ١١ سنة فأكثر).

بينما توصَّلت الباحثة إلى أن قيمة (Sig) فيما يتعلَّق بـ: (مجال الإبداع) تساوي (٠,٠٠٤)، وهي أقل من مستوى دلالة (٠,٠١)؛ ما يُدلِّل على وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بـــ: (مجال الإبداع) تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (من ١ إلى ٥ سنوات، ومن ٦ إلى ١٠ سنوات، ومن ١١ سنة فأكثر) لصالح فئة (٦-١٠) سنوات، حيث تبيَّن أنها حصلت على أعلى متوسط رتبة من بين باقي الفئات.

إجابة السؤال الخامس

إلى أي مدًى تختلف استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير الدرجة العلمية: (بكالوريوس- دراسات عليا)؟

وللإجابة عن السؤال تمَّ صياغة الفرض الصفري الآتي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير الدرجة العلمية: (بكالوريوس- دراسات عليا)".

وللتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الدرجة العلمية. استخدمت الباحثة اختبار (ت) " Independent Samples T Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يُوضِّحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٧): نتائج اختبار (ت) "Independent Samples T Test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الدرجة العلمية.

البعد	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
مجال الإبداع	بكالوريوس	١٣٢	٣,٣١٥٧	٧٣٦٥٦.	٢٣٣.	٨١٦.	غير دالة
	دراسات عليا	٤٣	٣,٣٤٥٠	٦٥٤٠٤.			
مجال القيادة	بكالوريوس	١٣٢	٣,٣٢٧٣	٧٠٥١٧.	٤٦٧.	٦٤١.	غير دالة
	دراسات عليا	٤٣	٣,٢٦٩٨	٦٨٩٩١.			
مجال الفنية	بكالوريوس	١٣٢	٣,٣٨٧٦	٧٦٥١٥.	١,٤٥٣	١٤٨.	غير دالة
	دراسات عليا	٤٣	٣,٥٨٩١	٨٦٢٤٧.			
مجال المسرح	بكالوريوس	١٣٢	٣,٢٣٦٧	٨٥٠٦٤.	١٤٥.	٨٨٥.	غير دالة
	دراسات عليا	٤٣	٣,٢١٥١	٨٥١٤٤.			
مجال التكنولوجيا	بكالوريوس	١٣٢	٣,٠٤٣٦	٩٧٥١٢.	٣٧٨.	٧٠٦.	غير دالة
	دراسات عليا	٤٣	٣,١١٠٥	١,٠٩٩٦٥			

البعد	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
مجال التخطيط	بكالوريوس	١٣٢	٢,٩٤٠٩	٨٩٢٦٣.	٢٧٢.	٧٨٦.	غير دالة
	دراسات عليا	٤٣	٢,٨٩٧٧	٩٤٥٥٤.			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	١٣٢	٣,٢٢٢٧	٦٢٥٨٣.	٣٢٠.	٧٥٠.	غير دالة
	دراسات عليا	٤٣	٣,٢٥٨١	٦٤٦٨٩.			

يتضح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول رقم (١٧) ما يلي:

أولًا- بالنسبة للدرجة الكلية لمجالات الموهبة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

توصَّلت الباحثة إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لمجالات الموهبة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تساوي (٠,٧٥٠) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ ما يُدلِّل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير الدرجة العلمية: (بكالوريوس- دراسات عليا).

ثانيًا- بالنسبة للمجالات الفرعية:

توصَّلت الباحثة إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلَّق بـ: (مجال الإبداع، مجال القيادة، مجال الفنية، مجال المسرح، مجال التكنولوجيا، مجال التخطيط) هي أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ ما يُدلِّل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بـ: (مجال الإبداع، مجال القيادة، مجال الفنية، مجال المسرح، مجال التكنولوجيا، مجال التخطيط) تُعزى لمتغير الدرجة العلمية (بكالوريوس- دراسات عليا).

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول

نصَّ السؤال الأول على: "ما أبرز مجالات الموهبة انتشارًا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعلِّميهم في مدينة جدة؟" وأشارت النتائج إلى أن مجالات التميُّز لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعلِّميهم في مدينة جدة على معظم أبعاد الدراسة كانت متوسطة؛ وذلك وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي، ويتضح من الجدول (٧) أن بُعد (مجال الفنية) في الترتيب الأول وبدرجة كبيرة، يليه بُعد (مجال الإبداع) وهو بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد (مجال القيادة) بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الرابعة جاء بُعد (مجال المسرح) وهو أيضًا بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الخامسة جاء بُعد (مجال التكنولوجيا) وهو أيضًا بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد (مجال التخطيط) وبدرجة متوسطة.

وجاء البُعد الخاص بمجال الفنية في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة كبيرة، وهذا البعد يركز بشكل أساسي على مهارات الطلبة الفنية والتشكيلية، والتعبير الفني البصري والتعامل مع الأدوات الفنية. والأنشطة الفنية هي إحدى أبرز أنواع الفنون البصرية والقدرة على التعبير الفني للأفكار أو المشاعر، وتضمُّ مجالات: الرسم والتصميم والأشغال اليدوية والتفاعل مع المواد والأدوات (عمر، ٢٠٢٢)، بينما جاء البعد الخاص بمجال الإبداع في المرتبة الثانية وبدرجة موافقة متوسطة، وهذا البعد يركز بشكل أساسي على قدرة الطلبة على تقديم أفكار وطرح حلول للمشاكل وإظهار استجابات غير مألوفة. فالإبداع لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو نشاط تخيلي أو نظرية فكرية تتضمَّن منتجات وأفكارًا جديدة وغير معروفة سابقًا.

وجاء البُعد الخاص بمجال القيادة في المرتبة الثالثة وبدرجة موافقة متوسطة، وهذا البعد يركز بشكل أساسي على مهارات الطلبة القيادية، والتواصل والتعامل مع الآخرين، وإدارة الأنشطة المختلفة. حيث أوضحت النتائج تقدير معلمي صعوبات التعلم لمهارات القيادة لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ووجودها بدرجة كبيرة؛ ولتفسير ذلك فمن الممكن القول بأن بيئة التعلم لها دور في تنمية هذه المهارة من خلال الأنشطة المتنوعة ولعب الأدوار؛ فاختلاف بيئة التعلم من منطقة إلى أخرى قد يكون له دور مؤثر في درجة ظهور مهارات مجال القيادة. وجاء البُعد الخاص بمجال المسرح في المرتبة الرابعة وبدرجة موافقة متوسطة، وهذا البعد يركز بشكل أساسي على مهارات الطلبة في تقمص الأدوار، واستخدام الإيماءات وتعبيرات الوجه لإيصال مشاعرهم، ورغبتهم بالمشاركة بالأدوار التمثيلية. وجاء البُعد الخاص بمجال التكنولوجيا في المرتبة الخامسة وبدرجة موافقة متوسطة، وهذا البعد يركز بشكل أساسي على قدرات الطلبة على استخدام التكنولوجيا وشغفهم نحوها ومحاولاتهم في تطوير مهاراتهم التكنولوجية واستخدامها للإنتاجات الإبداعية والعروض التقديمية وحل الواجبات. وجاء البعد الخاص بمجال التخطيط في المرتبة السادسة وبدرجة موافقة متوسطة، وهذا البعد يركز بشكل أساسي على قدرة الطلبة على تحديد الأهداف ووضع خطوات وتصور مستقبلي مع إدارة الوقت اللازم تنفيذ جميع الخطوات.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

نصَّ السؤال الثاني في الدراسة الحالية على: "إلى أي مدًى تختلف استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير الجنس: (ذكر، أنثى)؟" وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير الجنس: (ذكر، أنثى)، ومن زاوية أخرى كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بـــ: (مجال المسرح) تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، لصالح الذكور.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

نصَّ السؤال الثالث في الدراسة الحالية على: "إلى أي مدًى تختلف استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير عدد الدورات التي حصلوا عليها: (من ١ إلى ٥ دورات، ومن ٦ إلى ١٠ دورات، ومن ١١ دورة فأكثر)؟" وأوضحت النتائج في الجدول (٤-٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير عدد الدورات التي حصلوا عليها: (من ١ إلى ٥ دورات، ومن ٦ إلى ١٠ دورات، ومن ١١ دورة فأكثر)، وأوضحت نتائجها أثر الدورات التدريبية في وعي المعلمين والمعلمات ومعرفتهم بمجالات الموهبة، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية اشتملت تقريبًا على ذات المعلومات ومحصورة بمجالات معينة، ويمكن القول بأن تقدير المعلمين والمعلمات لمجالات التميُّز لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لا ترتبط بعدد الدورات التدريبية التي تلقوها، فمن الممكن تعريفهم لهذه المجالات من خلال عدد قليل من الدورات.

مناقشة نتائج السؤال الرابع

نصَّ السؤال الرابع في الدراسة الحالية على: "إلى أي مدًى تختلف استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير عدد سنوات الخبرة: (من ١ إلى ٥ سنوات، ومن ٦ إلى ١٠ سنوات، ومن ١١ سنة فأكثر)؟" وأوضحت النتائج في الجدول (٤-١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير عدد سنوات الخبرة: (من ١ إلى ٥ سنوات، ومن ٦ إلى ١٠ سنوات، ومن ١١ سنة فأكثر)، ومن زاوية أخرى كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلَّق بـــ: (مجال الإبداع) تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (من ١ إلى ٥ سنوات، ومن ٦ إلى ١٠ سنوات، ومن ١١ سنة فأكثر) لصالح فئة (٦-١٠) سنوات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السامري Alsamiri (2018) والتي أوضحت تركيز معلمي صعوبات التعلم بمتوسط خبرة 8 سنوات على مجال الإبداع باعتباره سمة من سمات الموهبة، ومن الممكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي صعوبات التعلم ممن خبرتهم من ١ إلى ٥ سنوات قد تكون خبرتهم الميدانية أقل ممن كانت خبرتهم من ٦-١٠ سنوات، أما بالنسبة لمن خبرتهم من ١١ سنة فأكثر، وبالرغم من أنهم أصحاب خبرات طويلة إلا أنه من الممكن أن يُؤثِّر اختلاف مقرراتهم الجامعية، وقلة تضمنها لمجالات الإبداع والموهوبين في استجابتهم، بالإضافة إلى أن كثرة الاطلاع والتنمية المهنية والتدعيم

الذاتي تُؤثِّر بشكل أكبر من عدد سنوات الخبرة؛ وبذلك يمكن تفسير استجابة معلمي صعوبات التعلم ممن خبرتهم من ٦-١٠ سنوات بشكل أكبر لمجال الإبداع.

مناقشة نتائج السؤال الخامس

نصَّ السؤال الخامس في الدراسة الحالية على: "إلى أي مدًى تختلف استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير الدرجة العلمية: (بكالوريوس- دراسات عليا)؟" وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول مجالات الموهبة لدى طلبتهم، حسب متغير الدرجة العلمية: (بكالوريوس- دراسات عليا)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن معظم عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (بكالوريوس)؛ ما أدَّى إلى تقارب وجهات نظرهم واستجاباتهم.

توصيات الدراسة

- الاستفادة من الدراسة الحالية في تضمين مجالات التميُّز في البرامج التربوية المساندة، والإستراتيجيات التعليمية، والبرامج الارشادية، الملائمة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من قبل المعلمين والمعلمات والممارسين التربويين ومعدي البرامج.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات متعلقة بمجالات التميُّز والموهبة لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وكيفية استغلالها وتنميتها لديهم، وتسليط الضوء فيها على أهمية دور المعلم في التعرُّف عليهم.
- تطوير وتقنين وسائل ومقاييس للكشف عن مجالات التميُّز، وخصائص الموهبة لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تساعد المعلمين على كيفية التعرُّف عليهم في المرحلة الابتدائية.
- تقديم خدمات تكاملية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتوفير بيئة تعلم مساندة لهم ولتنمية مواهبهم.
- تقديم ندوات وتضمين مقررات عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في أقسام التربية الخاصة بالجامعات؛ للتوعية بالطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومجالات تميزهم، وخصائصهم.

المقترحات البحثية:

١. إجراء دراسات حول بناء مقاييس للتعرُّف على مجالات التميُّز والموهبة لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
٢. إجراء دراسات حول مدى توفر الخدمات والبرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهه نظر مُعلِّميهم.

٣. إجراء دراسات حول علاقة نوع الصعوبة التعليمية ومجالات الموهبة لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
٤. إجراء دراسات حول فعالية برامج تربوية على بعض مجالات التميُّز لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كالقيادة والإبداع وغيرها.
٥. إجراء دراسات حول مجالات التميُّز وأنواع المواهب لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في بيئات مختلفة.

المراجع

أبونيان، إبراهيم بن سعد (٢٠٢٠). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبونيان، إبراهيم بن سعد (٢٠٢١). صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات. الرياض: كتب مؤلفين للنشر والتوزيع.

إبراهيم، حسن عبدالحكيم، و السرسى، أسماء محمد محمود. (٢٠٢٢). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالإبداع الوجداني لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية .المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع٧١، ٣٥٤ - ٣٨٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1308498

بخيت، صلاح الدين فرح؛ وعيسى، يسري أحمد سيد (٢٠١٢). دراسة مسحية للكشف عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين - مركز النشر العلمي، ١٣(٤). ٣٠٧ - ٣٣٢. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/400291

بطرس، حافظ (٢٠١٧). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (ط٥). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البلوي، وليد محمد؛ والمومني، رندة (٢٠١٦). سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم. مجلة كلية التربية الأزهر،٣٥(١٦٩).٦١٧-٦٣٩

بهاء الدين، ياسر (٢٠١٧). الذكاءات المتعددة واكتشاف العباقرة. القاهرة: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

تائب، مسعود حسين (٢٠١٨). البحث العلمي: قواعده، إجراءاته، مناهجه. مصر: المكتب العربي للمعارف.

جروان، فتحي (٢٠٢١). الموهبة والتفوق. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجغيمان، عبد الله بن محمد (٢٠١٩). الدليل العلمي لإرشاد الطلبة ذوي الموهبة نفسياً وأكاديمياً. دبي: قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.

جلجل، نصرة محمد؛ والنجار، حسنى زكريا. (٢٠١٦). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والإستراتيجيات التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حامد، محمد (٢٠١٧). مشاكل الطلاب الموهوبين في المدرسة وكيفية علاجها. دار المحرر العربي للنشر والتوزيع.

حدبي، حميدة؛ وبوعنيقة، لخضر. (٢٠٢٠). أساليب قياس صعوبات التعلم وتشخيصها لدى المتعلم. المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، ١(٦)، ٩٨ - ١١٠. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1098835

الحربي، هند صالح (٢٠٢٢). التعليم الإلكتروني ورعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٨(٣), ٣٣٥-٣٥٩. مسترجع من https://journals.ekb.eg/article_228352_e965972515762195c57fc83cc0b1818e.pdf

حسونة، أمل محمد؛ وبهنساوي، أحمد فكري؛ والصانع، علا رضا. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل الإيجابي لأطفال ما قبل المدرسة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، ٢٣(١). ٢١٤-٢٦٩.

الحوامدة، أحمد محمود (٢٠١٩). استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

خصاونة، محمد احمد (٢٠١٤). صعوبات التعلم النمائية. (ط٢). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، جمال؛ والروسان، فاروق؛ والصمادي، جميل؛ والحديدي، منى؛ ويحيى، خولة؛ والناطور، ميادة؛ والزريقات، إبراهيم؛ والعمايرة، موسى؛ والسرور، ناديا؛ والعلي، صفاء. (٢٠٢١). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. (ط٩). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الدخيل، عبدالرحمن ناصر، و 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، ع٧، ١٨٧ - ٢١٨. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/955257

الدريوش، عبدالإله بن عبدالله بن أحمد. (2022). دراسة مقارنة في تقييم منهجيات الكشف على الموهوبين بين عدة دول أمريكا، ألمانيا، اليابان. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (١٩). ١٤٥ - ١٧٠. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1207802

الدسوقي، إيناس عبد القادر، وإسماعيل، سهير السعيد (٢٠١٩). أساليب رعاية الموهوبين من ذوي الهمم: رؤى وتطلعات. مجلة كلية التربية بدمياط. ٣٤(٧٣). ٨٩ ١١٤- مسترجع من

https://doi.org/10.21608/jsdu.2019.132110
الدهام، مشاري؛ والجغيمان، عبد الله (٢٠١٣). تطوير وبناء مقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية. جامعة الملك فيصل. مسترجع من Development-of-a-Scale-of-Behavioral.pdf (aljughaiman.net)
الدوسري، عبد الرحمن بن علي (٢٠١٥). أبناؤنا: بين الإبداع والموهبة والتميُّز. القاهرة: سما للنشر والتوزيع.
الربيعان، عبدالله بن علي، و المطيري، نوف بنت فهد. (٢٠٢٢). دراسة تقويمية لمستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة وفق بعض المتغيرات. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (١٣). ١١١ - ١٥٠. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1226893
الرشيدي، سعد بن صياح، والعرفج، عبد الحميد. (٢٠٢٢). تقدير الذات وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الأحساء. المجلة العربية للتربية النوعية، ٦(٢١)، ١٨٥-٢٢٦.
رضوان، فوقية حسن (٢٠٢١). تقييم وتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب - المركز العربي للنشر.
السامرائي، إسراء شاكر. (٢٠٢٢). بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٧٢). ٧١٨ - ٧٤٢. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1202850
ستيرنبيرغ، روبرت، وديفيدسون، جانيت (٢٠١٣). مفاهيم الموهبة (داوود سليمان، وخلود أديب، وأسامة البطاينة، مترجم). العبيكان للنشر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٥).
السرور، ناديا (١٩٩٨). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
سلمان، سيد صلاح علوي (٢٠١٧). الموهوبون ذوو التحصيل العلمي المتدني. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
السميري، ياسر بن عايد؛ والجهني، سلمان بن عايد (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في اكتشاف الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بمدينة ينبع. المجلة التربوية: جامعة سوهاج، كلية التربية، (٦١).٣٨٩-٤١٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/961088

السميري، ياسر بن عايد؛ والشمري، سالم بن حمدان؛ وعاشور، محمد سميح إسماعيل (٢٠١٩). خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (٣٤). ١٧٩-٢١٠. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1011291

الشمري، سالم بن حمدان؛ والربيعان، عبدالله بن علي (٢٠١٩). معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تدريسهم. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية، ٣٥(٣). ٢٨٢ - ٣٣٤. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/962054

الصمادي، تسنيم. (٢٠٢١، يناير، ١٤). خصائص صعوبات التعلم للموهوبين والمتفوقين. العربي. تم الاسترجاع من: https://2u.pw/0rvGU بتاريخ ١٢/٩/٢٠٢٢

العدواني، حمدان سعود حمدان. (٢٠١٢). السمات الشخصية التي تميز الموهوبين تبعاً لنظرية تايلور للمواهب المتعددة لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ١(١). ٨١ - ١٤٢. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/651317

عطية، عمر مهدي أحمد. (٢٠١٩). واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية في غرف المصادر من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية، ع١٨٢, ج٢، ٢٧٨ - ٣١٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1116166

عمر، سمر محمد. (٢٠٢٢). برنامج أنشطة فنية للحد من صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة. مجلة الطفولة, ٤١(١), ١٩٤-٢٤٣.

العنزي، عبله حمد عساف، و التازي، نادية. (٢٠٢١). درجة ممارسة المهارات القيادية لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع٢٠، ٢٧٥ - ٢٩٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1275861

عيسى، آسيا محمد (٢٠١٨). المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين. عمان: دار النفيس للنشر والتوزيع.

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، ج٩١، ٢٨٨٨ - ٢٩٠٨. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1199133

الفريح، أنهار بنت فهد بن عبدالعزيز. (٢٠٢٢). الخدمات المساندة ومدي توافرها ببرامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات بمنطقة القصيم: بحث مستل من رسالة ماجستير تخصص التربية الخاصة صعوبات التعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٤١)، ٢٣ - ٥٨. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1235965

القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠١٤). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: عالم الكتب للنشر.

القمش، مصطفى نوري (٢٠١٧). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى، السعايدة، ناجي (٢٠١٩). قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة. (ط ٣). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الكندري، أحمد إبراهيم. (٢٠٢٠). أساليب اكتشاف ورعاية الموهوبين بدولة الكويت: دراسة نظرية. العلوم التربوية، ٢٨ (١)، ١٤٩ - ١٧٩.

اللوانسة، عاهد سالم؛ وبيومي، نشأت. (٢٠٢٠). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم فئاتهم وتشخيصهم وخصائصهم واحتياجاته. مجلة الحكمة العالمية للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية. ٣ (٣)، ٢٦٨-٢٩٤.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (٢٠١٧). موهبة- التعريفات العلمية. مسترجع من https://services.mawhiba.org/MAWHIBA/pages/SubjectDetails.aspx?SuId=198

المبارك، ورود عبدالمطلب، و حميدان، نبيل صلاح إبراهيم. (٢٠٢٢). التنظيم الذاتي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بدرجة تطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة في تدريس هؤلاء الطلبة. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية والنفسية، ٧(١). ٤٤١ - ٤٦٦. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1221298

عبدالله، عادل محمد؛ ومحمد، أشرف محمود؛ والهاجري، محمد سعيد ناصر؛ ومحمد، رجب أحمد عطا. (٢٠١٩). رعاية الطلاب الموهوبين بدولة الكويت في ضوء خبرتي سنغافورة وفنلندا. مجلة العلوم التربوية، (٥). ٣٩٤ - ٤٤٦. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1132769

محمد، عوض الله محمد أبو القاسم، وآل عثمان، عبد العزيز بن عبدالله. (٢٠١٧). التعرف على ذوي صعوبات التعلم من الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقليا الملتحقين ببرامج تعليم الموهوبين بمدينة الرياض. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (٦). ١٩ – ٤٥ مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/894203

محمد، هالة إبراهيم علي، سليمان، منتصر صلاح عمر، و عبدالمجيد، نهلة عبدالرزاق. (٢٠٢١). استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي بمحافظة أسيوط. دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي، مج٤, ع٣، ١٠٢ - ١٣٦. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1181423

محمود، محمد. (٢٠٢١). تصور لتشخيص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات القراءة بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية. مجلة كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، ٣ (١). ٢٣٠٥-٢٢٩٨.

المغلوث، آلاء سامي، والصياد، وليد عاطف منصور. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية في تنمية الذاكرة البصرية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج١٠, ع٣٧، ٧٩ - ١١٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1075637

عبدالحفيظ، بديعة حاج، و لعجالي، سامية. (٢٠٢١). أثر برامج الحاسوب في التخفيف من حدة صعوبات التعلم لدى الأطفال المتمدرسين. المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، مج٣, ع١، ٦٣ - ٨٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1139067

دومي، أحمد، و شوشان، محمد الطاهر. (٢٠٢٠). أثر استخدام الكمبيوتر "الحاسوب" في تدريس مادة الرياضيات لذوى صعوبات التعلم: دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدارس ولاية سعيدة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج١٢, ع٣، ١٠٣ - ١١٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1083799

الربيعان، عبدالله بن علي، و المحطب، محمد بن صالح. (٢٠٢٢). فعالية تطبيق تعليمي على الأجهزة اللوحية الذكية في تعليم بعض مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، مج١٤, ع١، ٤٣٣ - ٤٧٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1291374

الملاحة، حنان عبد الفتاح؛ وأبو شقة، سعدة أحمد إبراهيم. (٢٠١١). أثر التدريب على بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل. مجلة كلية التربية، مج ٢٢, ع ٨٧، ٢٦٤ - ٣٣١. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/115020

المومني، هناء علي صالح، والعويدي، عليا محمد صالح. (٢٠١٨). فاعلية مقياس رينزولي للسمات السلوكية (الطبعة الثالثة) في الكشف عن الطلبة الموهوبين في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/918715

هارون، سوميشة؛ وعيسى، عزيزة (٢٠٢٠). واقع مفهوم الموهوبون ذوي صعوبات التعلم لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي. المجلة العلمية للتربية الخاصة، ٢(٥). ٩٠-٦٩.

هدية، فؤادة محمد علي، عبدالعزيز، داليا جمال عبدالحميد، و بدوي، سعدية السيد. (٢٠١٧). أنواع المواهب لدى الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم النمائية: دراسة استكشافية. مجلة دراسات الطفولة، مج٢٠, ع٧٥، ١٠٩ - ١١٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/861776

الهذلي، عبد الله. (٢٠٢٠). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والاجتماعية، ١ (٣). ١-٤١.

وتر، قمر خالد، و قعدان، ايناس سامي. (٢٠٢٠). مفهوم طلاب الخصوصية المزدوجة Twice-Exceptional الموهوبين ذوي الإعاقة، الكشف عنهم وسبل رعايتهم في المجتمع العربي. مجلة جامعة، مج٢٣, عدد خاص، ١٥١ - ١٧٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1068655

وثيقة رؤية ٢٠٣٠ (٢٠١٦). الرياض. المملكة العربية السعودية. مسترجع من https://www.vision2030.gov.sa

وزارة التعليم السعودية (2015). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الرياض: مسترجع من https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf

ياسين، حمدي محمد؛ وسعيد، محمد سامي. (٢٠١٨). القراءة مدخل لتنمية الحكمة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩(٦)، ٢٤٣-٢٨٦.

المراجع الأجنبية

Alsamiri, Y. (2018). How Learning Disabilities Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia Define Students with Giftedness and Learning Disabilities. Cakrawala Pendidikan: Jurnal Ilmiah Pendidikan, 37(3). https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.21831/cp.v38i3.21566 http://hdl.handle.net/1807/72275

David, H. (2011). The Importance of Teachers' Attitude in Nurturing and Educating Gifted Children. Gifted and Talented International, 26(1–2), 71–80. Retrieved from https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673590

Josephson, J., Wolfgang, C., & Mehrenberg, R. (2018). Strategies for Supporting Students Who Are Twice-Exceptional. Journal of Special Education Apprenticeship, 7(2), n2.

Firat, T & Bildiren, A. (2022). The characteristics of gifted children with learning disabilities according to preschool teachers. Early Years. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/09575146.2022.2034755

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). Learning disabilities: From identification to intervention. Guilford Publications.

Frohlich, J. R., Goegan, L. D., & Daniels, L. M. (2020). Practicing teachers' attributions for the behaviour of students with learning disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. Alberta Journal of Educational Research, 66(3). Retrieved from https://doi.org/10.11575/ajer.v66i3.56950

Grigorenko, E. L. (2001). Developmental Dyslexia: An Update on Genes, Brains, and Environments. Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 42(1), 91. Retrieved from

https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/1469-7610.00704 https://doi.org/10.1080/02783198809553154

Koutsoftas, A. D., & Srivastava, P. (2020). Oral Language Contributions to Reading and Writing in Students with and without Language-Learning Disabilities. Exceptionality, 28(5), 380-392. Retrieved from https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1801435

Learning Disabilities Association of America. (2017). Social Skills and Learning Disabilities. Retrieved from https://ldaamerica.org/info/social-skills-and-learning-disabilities/

Lefmann, T., & Combs-Orme, T. (2014). Prenatal Stress, Poverty, and Child Outcomes. Child & Adolescent Social Work Journal, 31(6), 577–590. Retrieved from https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10560-014-0340-x

Lerner, J. (2000). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies. Boston: Haughton Mifflin.

Maddocks, D. L. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). Gifted Child Quarterly, 64(1), 3-18. Retrieved from https://doi.org/10.1177%2F0016986219886668

Newman, F. M. (1992). Student engagement and achievement in American secondary schools. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York.

Pennington, B. F. (1991). Annotation: The genetics of dyslexia. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31, 193-201.

Peterson, A. K., Fox, C. B., & Israelsen, M. (2020). A systematic review of academic discourse interventions for school-aged children with language-related learning disabilities. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51(3), 866-881. Retrieved from https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00039

Renzulli, J. S. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. Phi Delta Kappan, 92(8), 81–88. Retrieved from https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/003172171109200821

Schlichter, C. & Palmer, W. (1993). Thinking Smart: A Primer of the Talents Unlimited Model. Mansfield CT. Creative Learning Press.

shoplik, Ann Lupkowski & Swiatek, Mary (1999). Elementary student talent searches: Establishing appropriate guidelines for qualifying test scores. Gifted Child Quarterly, 43(4), 265-272. Retrieved from Elementary Student Talent Searches: Establishing Appropriate Guidelines for Qualifying Test Scores (oclc.org)

Snyder, T. D., De Brey, C., & Dillow, S. A. (2019). Digest of Education Statistics 2017, NCES 2018-070. National Center for Education Statistics.

Taylor, C. W., & HARDING, H. F. (1967). Questioning and creating: A model for curriculum reform. The Journal of Creative Behavior, 1(1), 22-33.

Yenioğlu, S., Melekoğlu, M. A., & Yılmaz Yenioğlu, B. (2022). A single-subject case study of twice exceptionality. Gifted Education International, 38(2), 256-272. Retrieved from https://doi.org/10.1177/02614294211064772

Ziegler, A., & Stoeger, H. (2003). Identification of underachievement: An empirical study on the agreement among various diagnostic sources. Gifted and Talented International, 18(2), 87-94.