فعالية التعلم القائم على التحدي في تنمية مستوى الكمالية التوافقية وأثره في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

إعداد

أ.م.د/محمد أحمد سيد خليل

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة أسوان

فعالية التعلم القائم على التحدي في تنمية مستوى الكمالية التوافقية وأثره في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

المستخلص

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على فعالية التعلم القائم على التحدي في تنمية مستوى الكمالية التوافقية وأثر ذلك في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ومن ثم قياس أثره بعد انتهاء فترة المتابعة. واستخدم الباحث المنهج التجريبي وذلك لملاءمته طبيعة الدراسة الحالية، حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٠ تلميذ وتلميذة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ذوي الكمالية التوافقية المنخفضة، و ذوي مستوى مرتفع من الشعور بالوحدة النفسية، وذلك بمتوسط عمري (١١.٧)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. واستعان الباحث بمجموعة من الأدوات تتمثل في دليل المعلم والوالدين لتشخيص المتفوق والموهوب والمبدع لزينب شقير (٢٠١٠)، واختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء على التلاميذ الموهوبين لرافن، وترجمة وتعريب أحمد صالح (١٩٨٨)، واختبار المسح النيورولوجي لعبد الوهاب كامل (١٩٩٩)، ومقياس الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إعداد صلاح الشريف وآخرين (٢٠٢٢)، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من إعداد حسني النجار (٢٠١١)، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية من إعداد Russell (1980) وتعريب عبد الرقيب البحيري (٢٠١٣)، ومقياس معتقدات الكمالية المعدل من إعداد Slaney etal (1980) وترجمة وتعريب مصطفى الحديبي وفاطمة عمران (٢٠٢٠)، وبرنامج التعلم القائم على التحدي من إعداد الباحث. وقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن فعالية التعلم القائم على التحدي في تنمية مستوى الكمالية التوافقة وأثره في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتم في ضوء ما سبق تفسير نتائج الدراسة وتقديم بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، الشعور بالوحدة النفسية، الكمالية التوافقية، برنامج التعلم القائم على التحدي

The effectiveness of Challenge-Based Learning in developing the level of adjusted perfectionism and its effect in reducing the level of Psychological Loneliness among gifted student with Learning Disabilities

Abstract

This study aimed to identify the effectiveness of Challenge-Based Learning in developing the level of adjusted perfectionism and its effect in reducing the level of Psychological Loneliness among gifted student with Learning Disabilities. The researcher used the experimental method to suit the nature of the current study. The study sample consisted of 20 gifted male and female students with learning disabilities, high conformational perfectionism, and a high level of psychological loneliness, with an average age of (11.7). They were divided into two equal groups, one experimental and the other, is control groub. The researcher used a set of tools, namely the teacher's and parents' guide to diagnosing the outstanding, gifted, and creative person by Zainab Shuqair (2010), the Progressive Matrices of Intelligence test on gifted students by Raven, translated by Ahmed Saleh (1988), the neurological survey test by Abdel Wahab Kamel (1999), and the Detection Scale Gifted people with learning disabilities, prepared by Salah Al-Sharif and others (2022), The scale for assessing the behavioral characteristics of gifted students with learning disabilities, prepared by Hosni Al-Najjar (2011), the psychological loneliness scale prepared by Russell (1980) and translated by Abdul Raqeeb Al-Buhairi (2013), and the modified Perfectionism Beliefs Scale prepared by Slaney etal (1980) and translated by Mustafa Al-Hudaibi, Fatima Omran (2020), and the challenge-based learning program prepared by the researcher. The results of the current study revealed the effectiveness of challenge-based learning in developing the level of adjusted perfectionism and its effect in reducing the level of psychological loneliness among gifted students with learning disabilities. In light of the above, the results of the study were interpreted and some recommendations and proposals were presented.

Keywords: *Gifted student with Learning Disabilities, Psychological Loneliness, Adjusted perfectionism, Challenge-Based Learning*

مقدمة:

يتصف الموهوبون بصفة عامة والموهوبون ذو صعوبات التعلم خاصة بصفات عدة ولكن أهمها الخصائص الانفعالية، منها: الكمالية (Henderson, 2011,p.38) (*)، حيث يجد الموهوبون ذو صعوبات التعلم صعوبة في التسامح مع النقائص والعيوب وإحباطات الحياة اليومية (Webb, Gore & Amend, 2007,p.123)، وتنتشر الكمالية بين الطلاب الموهوبين في المتوسط بمعدلات أعلى من أقرانهم العاديين (Callahan, 2011, p. 312) فالكمالية عنصر مكمل للموهبة ، فالذين يمتلكون القدرة على البراعة والتفوق يعانون من آلام الكمالية العصابية ، وإذا شعروا بالخوف الشديد قد يمتنعون عن المحاولة والسعي إلى الكمال ، ولهذا قد لا يشعر الكمالي بالمتعة للحياة أو العلاقات الأسرية وإنما هو في عمل دائم لتحقيق الكمال الذي لا يمكن الوصول إليه (فضل إبراهيم عبد الصمد ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٠٦) .

واهتم بعض الباحث بطبيعة الكمالية متعددة المكونات والعوامل، و وجدوا أنها تتضمن مكونين لدى الطلاب الموهوبين وهما الكمالية التوافقية والتي يمكن أن تكون قوة لها آثار موجبة على تحصيلهم، والكمالية اللا توافقية والتي تمثل تركيب الكمالية السالب وهو سلوك مبالغ فيه يؤدي إلى معاناتهم من العديد من المشكلات الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية كجمود الشخصية، والاكتئاب، والخجل، والتقليل من قيمة الذات(Callahan,2011,p.312) ومن السمات السلبية التي ارتبطت بالكمالية الشعور بالوحدة النفسية (فضل إبراهيم عبد الصمد، ٢٠٠٣، ص٢٩٧).

(*) يتم التوثيق في هذه الدراسة كالتالي : (اسم الباحث أو الكاتب ، السنة ، رقم الصفحة أو الصفحات) ، طبقاً لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس – الطبعة السابعة APA Style of the Publication Manual of the American Psychological Association (7th ed) ، وتفاصيل كل مرجع مثبتة في قائمة المراجع.

ويظهر الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم أداءً استثنائياً في مجالات أكاديمية محددة، وغالباً ما يتجاهل المعلمون صعوبات التعلم التي يعاني منها الموهوبين ، ونتيجة لذلك نادراً ما يُصنف ويُشخص الموهوبون بأنهم من ذوي صعوبات التعلم في وقت مبكر؛ وذلك لأن مواهبهم تخفي صعوبات تعلمهم، وغالباً ما تكون لديهم قدرة أكاديمية مرتفعة ولكنهم يمرون بفترات من انخفاض التحصيل، حيث يمتلك الطلاب الموهوبون ذو صعوبات التعلم توقعات غير واقعية بأنه ينبغي عليهم أن يتفوقوا في مجالات أكاديمية بالرغم مما يعانون من صعوبات التعلم، ويعبرون عن الإحباط الناتج من عدم التفوق والإخفاق في هذه المجالات من خلال انخفاض الدافعية، أو السلوك الانسحابي (Pfeiffer & Samara,2008,p.338).

ويمر الموهوبون ذوو صعوبات التعلم بالمشاعر المحبطة الثنائية المربكة والمملة، ولا يفهمون لماذا يكونون جيدين أحياناً في بعض المهام ولا يكونون جيدين في مهام أخرى، وتصل إليهم رسائل مختلطة بالاهتمام بقدراتهم، الأمر الذي يدعوهم إلى الشعور بأنه يجب عليهم إثبات ذكاؤهم لذلك يقرر بعض الطلاب الموهوبين تجنب أو الاندفاع في المهام الأكاديمية التي يخافون فيها من الفشل؛ وذلك غالباً ما يكون بسبب اهتمامهم بإكمال المهام بشكل أكبر من اهتمامهم بجودة عملهم، ويتهرب هؤلاء الطلاب من تقديم وعرض مهمة صعبة أمام الآخرين؛ لتجنب الإحباط المتوقع من أدائها وذلك للتعامل معها، أو قد يستخدمون مهاراتهم المتعلقة بالذاكرة لإخفاء عيوبهم ونقائصهم (King,2005,pp.17-18)،

ونتيجة لمعاناة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم من صعوبات تظهر في الكتابة، أو الهجاء، أو الرياضيات، أو المهارات التنظيمية، أو استيعاب الحقائق والتفاصيل المنفصلة، أو صعوبة التعبير عن الأفكار بطريقة متسلسلة، وتقدير الذات المنخفض، والتوقعات العالية لأنفسهم؛ فإن ذلك يؤدي إلى الفشل في الوصول إليها، ثم تجنب

المهام، ونمو مستويات عالية من النقد الذاتي(نادية محمود شريف، سماح عبد الرحمن السعيد، منى حسن السيد، ٢٠١٤، ص٤١٣) .

ويعتبر مفهوم الكمالية من المفاهيم السيكولوجية المُدرجة ضمن إطار دراسة الشخصية (رضوى محمد محمود الأنسي، ٢٠١٨) ، ولذلك اهتم العديد من الباحثين بفهم طبيعة الكمالية التوافقية واللاتوافقية وارتباطهما بتوافق الشخصية وسوء توافقها، وأسفرت نتائج دراسة (Basirion et al ., (2014, pp.12-13 عن وجود قيمة تنبؤية للكمالية التوافقية بشكل دال إحصائياً بالانفتاح على الخبرات، ويقظة الضمير، وعلى الجانب الآخر، تنبأت الكمالية اللاتوافقية بشكل دال إحصائياً بالعصابية ، ويتسق ذلك مع ما أوضحه Siegle & Schuler (2000,p.39) أن الكمالية خاصية ظاهرة لدى الموهوبين ، فالكمالية وحب الاستطلاع دوافع قوية بشدة تميز شخصية الموهوبين، والكمالية لدى الموهوبين تتمثل فيما يسمى بكمالية يقظة الضمير Consciousness لا الكمالية العصابية.

هذا بالإضافة إلى أن الشعور بالوحدة النفسية يعد من مشكلات سوء التوافق التي ارتبطت بالكمالية، حيث اهتمت بعض الدراسات بدراسة العلاقة بين الكمالية والشعور بالوحدة النفسية، حيث أشارت دراسة Chang, Sanna & Bodem (2008,pp. (12-9 إلى ارتباط الكمالية المكتسبة اجتماعياً بالوحدة النفسية ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً، بينما ارتبطت الكمالية الموجهة نحو الذات بالوحدة النفسية ارتباطاً سالباً غير دال إحصائياً، وأظهرت دراسة Javad, Shohreh & Iman (2011,p.117) وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الكمالية والشعور بالوحدة النفسية.

والمستقرئ للأطُر النظرية والأدبيات البحثية والدراسات ذات الصلة يتضح له أن الدراسات على المستويين العربي والأجنبي- في حدود ما تم اطلاع الباحث عليه- بحثت علاقة الكمالية التوافقية والشعور بالوحدة النفسية، حيث ركزت على تحديد طبيعة العلاقات بينهم في بيئات مختلفة ولدى عينات مختلفة، ودرست غالبيتها طلاب

الجامعة، والراشدين، في حين وجد الباحث ندرة في الدراسات التي ركزت على طلاب المدرسة الابتدائية والإعدادية، والطلاب الموهوبين بصفة عامة، والطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة؛ ونظراً للمثالية التي يرجوها الموهوبون، وارتفاع التوقعات الذاتية وتوقعات المحيطين من الموهوبين بصفة عامة والموهوبين ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة؛ الأمر الذي قد ينعكس عليهم سلبياً.

وبالنظر والاستقصاء للقراءات النظرية والكتابية وتماشياً مع ما أحدثته تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين من تحولات عدة في نماذج التعلم، ظهر نموذج التعلم القائم على التحدى Challenge Based Learning ضمن مشروع Apple Classrooms of Tomorrow – Today (ACOT2) الذى بدأ في عام (٢٠٠٨)؛ لتحديد مباديء التصميم الأساسية لبيئات التعلم في القرن الحادي والعشرين، وانطلاقًا من مباديء تصميم ACOT2، عملت شركة "Apple" مع العديد من التربويين وبعض القادة في مجتمع التعليم؛ لتطوير نهج جديد للتدريس والتعلم؛ وعليه قدمت نموذج التعلم القائم على التحدي عام (٢٠٠٨) وهو ما يتماشى وطبيعة وهدف ومكان الدراسة الحالية؛ لتلبية الاحتياجات التعليمية الجديدة لطلاب اليوم، وهذا النموذج تم تطبيقه في البيئات المهنية والتعليمية، وهو عدسة متعددة التخصصات جذابة للتدريس تبدأ بالمحتوى المستند إلى المعايير، ويتيح للطلاب الاستفادة من المحتوى باستخدام التكنولوجيا المستخدمة بالفعل في حياتهم اليومية؛ لتمكينهم من حل المشكلات المعقدة في العالم الحقيقي، كما أنه يعتبر نموذج تتبناه المؤسسات الصناعية؛ لأنها تعد الطلاب لأنواع المشكلات التي سيواجهونها بالفعل في بيئة العمل المستقبلية (Apple Inc., 2010; Chanin, etal, 2018, Johnson & Adams, 2011 ,Jou, & Hung, 2010, Nichols, etal., 2016)

وتؤكد دراسة Jou & Hung (2010, p.18) على أن نموذج التعلم القائم على التحدي يحظى بدرجةً عاليةً من الأهمية في بيئات التعليم المعاصرة ، والتعلم

القائم على التحدي هو "خبرة تعليمية تعاونية يعمل فيها الطلاب والمعلمون سويًا؛ للتعرف على المشكلات، واقتراح حلول لها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ هذه الحلول، ويتيح للطلاب الفرصة للتأمل في عملية التعلم، وتقصي تأثير أفعالهم" (Johnson & Adams, 2011,p. 4)، ويتبلور في إطار تعليمي قائم على حل تحديات العالم الحقيقي من خلال دمج الطلاب أكثر في عملية التعلم؛ بحيث يُمكنهم رؤية وإدراك العلاقات بوضوح بين المحتوى التعليمي ومشكلات الحياة الحقيقية، كذلك يُحسن تعلم الطلاب بالمقارنة مع الطرق التقليدية،ويُكسبهم العديد من المهارات الشخصية التي تكون محل تقدير من قبل المستفيدين (Chanin, etal, 2018,pp. 1-2).

وتظهر مميزات التعلم القائم على التحدي كونه يوفر: (إطارًا مرنًا يمكن تنفيذه بشكل مستقل أو متكامل مع مداخل تعليمية أخرى- نموذجًا قابلًا للتطوير بمداخل متعددة- نظامًا حرًا ومفتوحًا مع عدم وجود أفكار أو اشتراطات خاصة- عمليةً تضع مسؤلية التعلم على جميع المتعلمين-بيئةً أصيلةً لتلبية المعايير الأكاديمية وإقامة اتصالات أعمق مع المحتوى- فرصًا للتركيز على الأفكار العالمية والتحديات الهادفة وتطوير الحلول- علاقةً حقيقيةً بين التخصصات الأكاديمية وخبرات العالم الحقيقي-إطارًا لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين-الاستخدام المتعمد للتكنولوجيا فى البحث، والتحليل، والتعاون، والتأمل-الفرصة للمتعلمين لإظهار نتائج عملهم وتعلمهم- طريقةً لتوثيق وتقييم عملية التعلم ونتائجها-بيئةً للتأمل العميق في التدريس والتعلم (Nichols, etal, 2016,pp. 7-8)، ومن هنا فإن التعلم القائم على التحدي هو الأنسب للتعامل مع هذا التحدي الخاص بالتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم حيث يعمل على تنمية مستوى بعض مهارات الكمالية والقدرة على التكيف وتحديد أهداف عدة للغير يُزيد من أهمية البحث وفعاليته؛ إلا أن السؤال الأهم والمرتبط ببنية هذا النموذج يتمثل في هل يستطيع نموذج التعلم القائم على التحدي أن يعمل على تنمية مستوى الكمالية التوافقية كونها تمثل تحدياً قوياً لدى

التلاميذ في تفويض بعض المهام للآخرين وتوزيعها خاصة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لما يتميزون به من سمات وخصائص مختلفة؟.

مشكلة الدراسة:

من المشكلات التي لاحظها الباحث أثناء مقابلات التلاميذ الموهوبين بمرحلة التعليم الأساسي للصفوف الخامس والسادس الابتدائي انخفاض تحصيلهم رغم ما يبدو عليهم من قدرات فائقة في بعض الأنشطة والأداءات، وبسؤال المعلمين عن أدائهم التحصيلي، تمحورت إجابتهم حول أن قدراتهم مرتفعة، ولكنه يتزامن أحياناً معاناتهم من صعوبات تعلم ببعض المواد الدراسية إلى جانب موهبتهم، الأمر الذي قد يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي؛ نتيجة معاييرهم وتوقعاتهم المرتفعة التي يضعونها لأنفسهم، وبالتالي يفشلوا في تحقيق هذه المعايير، كما أن تحصيلهم الفعلي يتناقض مع تحصيلهم المتوقع، ويخافوا الفشل، ويؤثر ذلك سلباً على سماتهم الشخصية وشعورهم بالوحدة النفسية.

وقد عزز شعور الباحث بالمشكلة ما جاء بالأطُر التنظيرية والأدبيات البحثية ، حيث أوضح Grobman (2006, pp. 200–201) أنه من أسباب انخفاض التحصيل الدراسي لدى الموهوبين بصفة عامة والموهوبين ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة: العوامل الداخلية كسمة الكمالية، وما أظهرته نتائج دراسة Drolet, etal, (2014, p.193) من انخفاض التحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين نتيجة ارتفاع درجاتهم على الكمالية اللا توافقية، واحتمالية حدوث نتائج سالبة طويلة المدى كالرسوب المدرسي.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه Pfeiffer & Samara (2008,p. 339) أن التداخل الديناميكي بين القدرات المرتفعة وصعوبات التعلم يؤدي إلى حالة من الإرباك وتحديات انفعالية وسلوكية، مثلما يكافح الطالب في معرفة وفهم الإجابة الصحيحة

ولكنه يكون غير قادر على التعبير عنها بشكل مكتوب أو مقروء وبطريقة صحيحة، وما أوضحه Ulu & Tezer (2010) بأن الكماليين التوافقيين والكماليين اللا توافقيين يمتلكون معايير عالية، ولكن الكماليين التوافقيين يشعرون بالرضا عندما يحققون تلك المعايير، بينما يشعر الكماليون اللا توافقيون بعدم الرضا وينقدون أنفسهم بشدة حتى ولو ارتكبوا أقل خطأ ، وما أشار إليه Slaney , etal, (2001) بأن الكمالية التوافقية تمثلت في بعدي المعايير العالية والنظام، بينما شكل التناقض الكمالية اللا توافقية.

وينسجم ذلك مع ما أشار إليه Rice & Ray (2016 ,p. 6) من أن المعايير الكمالية المرتفعة ارتبطت ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بالأداء الأكاديمي، في حين أن التناقـض ارتبط ارتباطاً سالباً دالاً إحصائياً بالأداء الأكاديمي، وما أسفرت عنه نتائج دراسة Roohafza, etal, (2010 ,p. 31) بأن الكمالية اللا توافقية منبئ سالب دال إحصائياً بالتحصيل الدراسي، وكانت الكمالية التوافقية منبأً موجباً دالاً إحصائياً بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مدارس التعلم العام ، ومدارس المتفوقين في المرحلتين الإعدادية والثانوية، كما يتسق ذلك مع ما ذكره عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣ ، ١٣ – ص١٤) بأن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تتباين قدراتهم المرتفعة واستعداداتهم مع تحصيلهم، حيث يمتلكون موهبة في مادة دراسية معينة ولكنهم في الوقت ذاته يعانون من صعوبة معينة من صعوبات التعلم متعلقة بهذه المادة، أما إذا كانوا يعانون من صعوبة تعلم في مادة أخرى فلن يتناقض الأداء مع القدرة، وما أشارت إليه نتائج دراسة King (2005, p.17)، ودراسة نادية محمود شريف وأخرون(٢٠١٤) بأن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعانون من تناقض بين المواهب خارج المدرسة والأداء داخل الفصل، ومن ثم يتجنبون المهام الأكاديمية الصعبة ويخشون الفشل.

ويرتبط ذلك مع ما توصلت إليه نتائج عدد من الدراسات ذات الصلة ، حيث أشارت نتائج دراسة Sunkarapalli & Agarwal (2017, pp100-102) إلى وجود علاقات موجبة دالة إحصائياً بين الكمالية الكلية والخوف العام من الفشل، وبين الكمالية الكلية والمرور بالخجل والإرباك، وبين الكمالية الكلية والخوف من أن يفقد اهتمام الأخرين المهمين، وبين الكمالية الكلية والخوف من مضايقة الآخرين المهمين ، وتوصلت نتائج دراسة Sager & Stoeber (2009, p.602) إلى ارتباط المعايير الشخصية الكمالية بعلاقة سالبة دالة إحصائياً بالخوف من المرور بالخجل والإرباك وبعلاقة موجبة دالة إحصائياً بالانفعالات الموجبة بعد النجاح، في حين أظهرت الاهتمامات الكمالية بالأخطاء والضغوط الوالدية المدركة علاقتين موجبتين دالتين إحصائياً بالخوف من المرور بالخجل والإرباك وعلاقة سالبة دالة إحصائياً بالانفعالات السالبة بعد الفشل، علاوة على أن الخوف من المرور بالخجل والإرباك توسط بالكامل العلاقة بين الاهتمامات الكمالية والانفعالات السالبة. وكان الخوف من المرور بالخجل والإرباك مركزياً في العلاقة بين الكمالية والخوف من الفشل، وتنبأت الاهتمامات الكمالية بالأخطاء والضغوط الوالدية المدركة بالخوف من المرور بالخجل والإرباك والانفعالات السالبة بعد الفشل ، وما أسفرت عنه نتائج دراسة Beckmann & Minnaert (2018) بأن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمتلكون درجة مرتفعة من الإحباط في المواقف الأكاديمية.

ويدعم ذلك نتائج الدراسات التي سعت إلى دراسة علاقة الكمالية التوافقية والكمالية اللا توافقية بالشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب المدارس الثانوية، حيث أشارت نتائج دراسة Wang & Slaney (2009, p. 262) إلى وجود ارتباط سالب غير دال إحصائياً بين الكمالية التوافقية ممثلة في بعدي الكمالية – المعايير العالية والنظام– والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب المدارس الثانوية، ووجدت الدراسة ارتباط الكمالية اللا توافقية ممثلة في بعد التناقض والشعور بالوحدة النفسية ارتباطاً

موجباً دالاً إحصائياً لدى طلاب المدارس الثانوية، والمستقرئ لما سبق يتضح له مدى معاناة التلاميذ الموهوبون بصفة عامة ، والتلاميذ الموهوبون ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة من الضغوط الأكاديمية ؛ نتيجة المعايير التي يفرضها التلاميذ على أنفسهن أو ما يفرضه المحيطين بهم من أسرة أو المجتمع عليهم للالتحاق بإحدى كليات القمة حتى تتهيأ له الفرصة المناسبة للحصول على مهنة مناسبة، وقد تكون هذه المعايير مرتفعة بشكل يفوق قدرات وإمكانات هؤلاء التلاميذ؛ مما يؤدي ذلك إلى حدوث فجوة بين تلك المعايير المرتفعة وأدائهم الفعلي؛ مما يجعلهم يتسموا بخصائص شخصية لا توافقية، ويؤدي بهم إلى الشعور بالوحدة النفسية.

وما سبق يمثل تحدياً كبيراً لهؤلاء التلاميذ، ومن هذا المنطلق استخدم الباحث نموذج التعلم القائم على التحدي، يحيثُ عد نموذج التعلم القائم على التحدي أسلوبًا فعالًا عندما نسعى جاهدين لجعل المناهج الدراسية ذات صلة بالعالم الخارجي، حيث أنه يُتيح للطلاب الفرصة للممارسة، ويُحتم عليهم إكمال العمل وحل التحدي وتنفيذ الحل، وسواء نجح الحل أو لم ينجح، لا يُنظر إليه على أن الطالب فشل بل يُعد ذلك جزءًا من تجربة وخبرة التعلم نفسها (Hift, 2013, p. 24). ويتوافق هذا النموذج مع المناهج الدراسية القائمة على المعايير، ولا يتطلب إعادة اختراع هائل لبيئات التعلم، كما أنه لا يحتاج إلى نوع من الإصلاح الشامل؛ لأنه يعتمد على فكرة بسيطة ولكنها قوية وهى "جعل عملية التعلم ذات صلة بحياة الطلاب" (Johnson & Adams, 2011, p. 1).

وكشفت نتائج العديد من الدراسات التجريبية أن نموذج التعلم القائم على التحدي فعال، وله أثر دال إحصائيًا في تنمية نواتج التعلم والتحصيل الدراسي (O'Mahony, etal 2011; Swiden,2013; Zaini, etal, 2018; Latih, etal, 2018)، وتحسين الدافعية (Swiden, 2013)، كذلك له أثر دال إحصائيًا في تعزيز مهارات إدارة المعلومات (Yoosomboon, Wannapiroon, 2015)،

والتفكير الناقد (Nawawi, 2017)، وتعزيز الإبداع (Yang, etal, 2018)، وتنمية اندماج الطلاب وتمكينهم من إنشاء أعمال حقيقية (Chanin, Sales, Pompermaier, Prikladnicki, 2018)، وأخيرًا تحفيز الطلاب على الأداء بشكل أفضل (Latih, etal, 2018).

ومما سبق يوضح الباحث أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم مستوى مرتفع من الكمالية نظراً لما يجدونه في مخيلتهم من توقعات مرتفعة للتحصيل، ولكن يحول دون ذلك أنهم من ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي يؤثر ذلك على مستوى تحصيلهم إضافة إلى إحساسهم معظم الوقت بالوحدة النفسية، وبالتالي يمثل ما سبق تحدياً لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التغلب على مشكلاتهم للوصول إلى مستوى مرتفع من الكمالية ومنها انخفاض مستوى شعورهم بالوحدة النفسية.

وفي ضوء ما أثارته مشكلة الدراسة الحالية من توضيح للمحاور، يمكن بلورة المشكلة في الرئيسي التالي:

"ما فعالية التعلم القائم على التحدي في تنمية مستوى الكمالية التوافقية وأثره في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟ .

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية مستوى الكمالية التوافقية ومعرفة أثر ذلك في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال إعداد وتطبيق برنامج التعلم القائم على التحدي، ومعرفة مدى استمرار أثره بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة نظرياً وتطبيقياُ إلى ما يلي :

١. المتغيرات التي تناولتها الدراسة، حيث إن متغير الكمالية التوافقية والوحدة النفسية من المتغيرات الشخصية المؤثرة في العلاقات البينشخصية ؛ مما يسهم في لفت أنظار القائمين على رعاية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى الأهمية القصوى لتنمية الكمالية التوافقية لديهم ؛ للتغلب على الشعور بالوحدة النفسية.

٢. الفئة التي تتناولها الدراسة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وهي فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أو مزدوجي الخصوصية أو مزدوجي القدرات الاستثنائية؛ كونها أكثر فئات ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبة في اكتشافها ، إضافة إلى ما تحتاجه هذه الفئة من إشراف ومتابعة مستمرة من المحيطين ، الأمر الذي يستوجب تحديد نمط الكمالية لديهم، وأثر ذلك على مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم.

٣. تسعى الدراسة للتحقق من فعالية التعلم القائم على التحدي باعتباره نموذجاً حديث الاستخدام –على حد علم الباحث– في تنمية مستوى الكمالية التوافقية وأثر ذلك على خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدة فئة هامة من فئات مزدوجي الخصوصية وهي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث تظهر أهمية هذا النموذج كونه يلائم الفئة المستهدفة ويخاطب عقولهم ويمس سماتهم الشخصية المركبة.

٤. تقديم مجموعة من الأدوات والبرامج في هذه الدراسة تعد بمثابة إضافة للتراث السيكولوجي العربي.

٥. استخدام أداة (مقننة) للكشف عن التلاميذ الموهبين ذوي صعوبات التعلم، حتى يتسنى للعاملين بمجال البرامج الارشادية والعلاجية وضع البرامج الإرشادية والتدخلات العلاجية المناسبة لهم.

٦. استخدام أداة (مقننة) لتحديد مستوي الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مما يساعد العاملين في مجالات علم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسي في وضع برامج تدخلية ارشادية للخفض من مستوى الشعور بالوحدة النفسية.

٧. استخدام أداة (مترجمة ومقننة) لتحديد معتقدات ومستويات الكمالية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، يمكن ان تساعد الباحث في الاطلاع عليها واستخدامها في دراساتهم الوصفية والتجريبية.

٨. استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم القائم على التحدي كونه مناسباً لهذه العينة، وأنه كان نادر الاستخدام – في حدود علم الباحث–، ويعتبر إضافة للتراث السيكولوجي المرتبط بالتدخلات والبرامج الإرشادية العلاجية

مصطلحات الدراسة

١– الكمالية التوافقية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يطلق على الكمالية التوافقية Adjusted Perfectionism عدة مسميات منها: الكمالية الإيجابية Positive Perfectionism أو الكمالية السوية Normal Perfectionism أو الكمالية الصحية Healthy Perfectionism، ويتبنى الباحث في الدراسة الحالية تصنيف الكمالية إلى النوع الذي يُعرف بالكمالية التوافقية التي تقوي وتُمكِن الأفراد، وتجعلهم يفوضون بعض المهام إلى الآخرين، والتي تظهر في بعدي المعايير العالية والتنظيم.

كما يشير Fedewa & Gomez (2005, p. 1611) إلى أن الكمالية التوافقية ترتبط بدرجة كبيرة بالمجتمعات غير الكلينيكية، في حين ذكر Parker & Adkins (1996, p.539) أن ذوي الكمالية التوافقية يسعون لتحقيق الإنجاز من خلال أهدافهم ومعاييرهم المثالية التي يجدون فيها الدافع المُشبِع لتحقيق ذلك الإنجاز، بينما يعاني ذو الكمالية اللاتوافقية من الخوف من الفشل، والشك وعدم التأكد من

اتخاذ قرارتهم، ويجدون صعوبة في إيقاف وقوع الأحداث السيئة، ومن ثم يعرفها الباحث إجرائياُ بأنها الدرجة التي سيحصل عليها التلاميذ الموهوبون ذو صعوبات التعلم على المقياس المستخدم

٢- الشعور بالوحدة النفسية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم :

أصبح الشعور بالوحدة النفسية من أهم مشكلات الحياة للإنسان؛ كونها خبرة عامة لا تقتصر على مرحلة عمرية بعينها، يخبرها الفرد وفقاً لتعرضه لمواقف حياتية معينة ، وفي أوقات مختلفة، حتى باتت حقيقية حياتية لا مفر منها، ويؤكد ذلك ما أشار إليه أحمد مهدي مصطفى إبراهيم (٢٠٠٠) بأن الشعور بالوحدة النفسية مشكلة فرضت نفسها على الكثير من مجالات الحياة؛ لتفقد الحياة دلالتها ومغزاها خاصة للمراهقين، كونهم أكثر وعياً وانفعالاً بما يحيط بهم من تغيرات بل تهديدات .

ومن بين التعريفات التي وردت بالبيئة العربية تعريف عبد الرقيب أحمد البحيري (٢٠١٣) للوحدة النفسية بأنها خبرة تشمل المشاعر الحادة التي كونها الفرد من خلال الوعي الذاتي ؛ لتحطيم الشبكة الأساسية لعلاقة الواقع بعالم الذات ، ويتبنى الباحث ذلك التعريف للوحدة النفسية ؛ كونه يعتمد على المقياس الذي تم تقنينه على ذلك التعريف ، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس كاليفورنيا للشعور بالوحدة النفسية UCLA Loneliness Scale تأليف Russell et al ., (1980) تعريب عبد الرقيب أحمد البحيري (٢٠١٣)، وهو التعريف الذي سوف يتبناه الباحث في دراسته الحالية

٣- نموذج التعلم القائم على التحدي:

ويهدف نموذج التعلم القائم على التحدي إلى تمكين الطلاب من إجراء البحوث، من خلال إحداث التكامل بين النظرية والممارسة (Santos etal, 2018, p.155)، ويُقصد بالتحدي وضع سياق النشاط التدريبي التعلمي في موقف يتعلق بالمجال المهني المستقبلي أو فى موقف حياتي مرتبط بالحياة اليومية، بحيث يرتبط

محتوى التحدي بنتائج التعلم المستهدفة (Mas, etal, 2017, p.594)، ويُعرف التعلم القائم على التحدي بأنه مدخل تعليمي يقوم على التعاون، حيث يطلب من الطلاب العمل مع زملائهم ومعلميهم والخبراء في مجتمعاتهم؛ لتطوير معرفة أعمق بالموضوعات الدراسية، وتحديدها وحل التحديات التي تواجههم، وإحداث تغيير في حياتهم كذلك تشارك النتائج (Apple Inc., 2010)، كما أنه مدخل جديد للتعلم يُشرك الطلاب في التعلم الإبداعي، ويمزج بين التكنولوجيا والعمل الجماعي والتعلم الموجه ذاتياً "Self-Directed Learning " وتعلم الأقران "Peer Learning" وحل مشكلات العالم الحقيقي "Real-World Problem Solving " والتعلم التأملي "Reflective Learning" في الأنشطة التعليمية، والتي من الممكن أن تمتد من الفصل إلى المجتمع المحلي (Yang, etal, 2018, p. 41).

ويُعرفه الباحث إجرائياً بأنه "بنية متكاملة لإحداث عملية التعلم تلغي التسلسل الهرمي بين المعلمين والطلاب، عن طريق تقديم تحديات متنوعة في سياقات حياتية أو مهنية يتطلب حلها مزيجًا من العمل الجماعي، والتعلم الموجه ذاتيًا، وتعليم الأقران، وحل المشكلات، والتعلم التأملي، والتعلم الخبراتي"، والذي يهدف إلى تنمية مستوى الكمالية وخفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

محددات الدراسة:

اشتملت الدراسة على مجموعة من المحددات تتمثل في التالي:

١. محددات مكانية: تم تطبيق مقاييس وأدوات الدراسة ببعض مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة أسوان

٢. محددات منهجية:

أ. بشرية: بلغت عينة الدراسة ٢٠ تلميذ وتلميذة من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم للمرحلة الخامسة والسادسة، مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأحرى ضابطة.

ب. المنهج: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة تهدف إلى التأكد من فعالية التعلم القائم على التحدي (متغير مستقل) في تنمية مستوى الكمالية التوافقية (متغير تابع) وأثره في خض مستوى الشعور بالوحدة النفسية (متغير تابع) لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما تعتمد الدراسة على تصميم تجريبي ذي مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

ج. أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على التالي:

- دليل المعلم والوالدين لتشخيص المتفوق والموهوب والمبدع من إعداد زينب شقير (٢٠١٠)
- اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء على التلاميذ الموهوبين لرافن، ترجمة وتعريب أحمد صالح (١٩٨٨)
- اختبار المسح النيورولوجي لعبد الوهاب كامل (١٩٩٩)
- مقياس الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إعداد صلاح الشريف وآخرين (٢٠٢٢)
- مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من إعداد حسني النجار (٢٠١١)
- مقياس الشعور بالوحدة النفسية من إعداد (1980) Russell وتعريب عبد الرقيب البحيري (٢٠١٣)
- مقياس معتقدات الكمالية المعدل من إعداد (1980) Slaney etal وترجمة وتعريب مصطفى الحديبي وفاطمة عمران (٢٠٢٠)
- برنامج التعلم القائم على التحدي من إعداد الباحث.

٣. أساليب إحصائية: تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية اللابارامترية والمتمثلة في اختبارات مان ويتني U، و ويلكوكسون W، و قيمة Z

٤. محددات زمنية: قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة ومقاييسها في خلال العام الدراسي ٢٠٢٤

الاطار النظري ودراسات سابقة:

أولاً: الموهوبون ذوي صعوبات التعلم *Gifted student with learning Disabilitiest*:

يُعرَّف الموهوبون منْ ذوي صعوبات التعلم كما عند فتحي الزيات (٢٠٠٢) بـ"أنَّهم الأطفال الذين يمتلكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية تُمكنهم منْ تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، مع ذلك يُعانون منْ صعوباتٍ نوعيةٍ في التعلم تجعل مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداؤهم فيها مُنخفضاً انخفاضاً ملموساً."

كما عرَّفهم Mc Coach & Siegle (2001) بـ"أولئك الأطفال الذين لديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يُظهرون تناقضاً واضحاً بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي مُعيَّن، مثل: القراءة، الحساب، الهِجاء، أو التعبير الكتابي، فيكون أداؤهم الأكاديمي مُنخفضاً انخفاضاً جوهرياً على الرُّغمِ منْ أنَّه منَ المتوقع أنْ يكون متناسباً مع قدراتهم العقلية الخاصة، ولا يرجع هذا التناقض لنقصٍ في الفرص التعليمية أو لضعفٍ صحيٍّ مُعيَّن، وتبدو صعوبات التعلم في واحدةٍ أو أكثر منَ المجالات التالية: التهجئة والتعبير الشفهي، الفهم السمعي، التعبير الكتابي، العمليات الحسابية أو الرياضية، المهارات الأساسية للقراءة، والاستدلال الحسابي أو الرياضي.

ويُصنِّف فتحي الزيات(2002) ، Anne,s ،Brody & Mills(1997) (2014) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى ثلاث فئات على النحو الآتي:

١. الموهوبون مع بعض صعوبات التعلم الدقيقة: ويتمّ التعرُّف عليهم وفقاً لمحكات الموهبة؛ بسبب ارتفاع مستوى ذكائهم أو إبداعاتهم أو تحصيلهم الأكاديمي، إلاَّ أنَّه مع تزايدِ أعمارهم الزمنية يزيدُ التباعُد بين أدائهم الفعلي والأداء المتوقع منهم، ومثال ذلك: قد يكون أداء بعض الأطفال فائقاً في القدرات اللغوية والتعبيرية، ولكنهم يُعانون منْ صعوبات في الكتابة أو التهجي. وغالباً ما يلفت هؤلاء الأطفال نظر معلميهم بقدراتهم اللفظية المرتفعة، إلاّ أنَّ قدرتهم على التهجي والقراءة والكتابة ورداءة خطهم تُغاير ذلك تماماً، وقد يرجع انخفاض تحصيلهم إلى انخفاض مفهومهم لذواتهم، وانخفاض مستوى الدافعية منْ جانبهم إلى جانب وجود بعض السمات الأخرى لديهم كالكسل ونحوه، وكلما كانت المُقررات الدراسية أكثر تحدياً لهم ولقدراتهم تزداد الصعوبات الأكاديمية التي يُمكنُ أنْ تواجههم، بما يجعلهم يأتون في الترتيب بعد أقرانهم العادين بكثير، وهو ما يؤدي في النهاية إلى ظهور الصعوبة في التعلم بشكلٍ واضح.

٢. ثنائيو غير العادية المقنعة (أو المطموسة): وهم الذين يجمعون في آنٍ واحدٍ بين مظاهر الموهبة وصعوبات التعلم، ومثال ذلك: مظاهر الموهبة (الاستدلال، إدراك العلاقات، والتفكير والبراعة في الحديث مثلاً) تطمس مظاهر الصعوبات التي يُعانونها (صعوبات القراءة، أو ضعف التمييز، والفهم السمعي) والعكس صحيح قد تطمس الصعوبات مظاهر الموهبة، وغالباً ما ينتظمُ هؤلاء الأطفال على إثر ذلك في فصول عادية، ومنْ ثَمَّ فإنَّهم لا يستطيعون الاستفادة منْ تلك الخدمات التي يتمّ تقديمها للأطفال الموهوبين، أو التي يتمّ تقديمها لأقرانهم الذين لا يُعانون منْ صعوبات التعلم.

٣. ذو صعوبات التعلم الموهوبون: يتمّ التعرُّف عليهم كذوي صعوبات التعلم أكثر منْ كونهم موهوبين؛ نظراً لتدني أدائهم في مختلف المواد وفشلهم الدراسي، إذ يُركِّز المعلمون والأسرة على ما لديهم منْ صعوبات ويُصرف النظر عمّا يمتلكونه منْ

استعدادات غير عادية، بل يتمّ تجاهلها وإهمالها، وبالتالي تكون النتيجة تأثيرات سلبية على أدائهم الأكاديمي، وتولُّد الشعور بضعف المقدرة والكفاءة الذاتية، هؤلاء الأطفال تُعدُّ صعوبات التعلم لديهم حادة لدرجة أنَّه يَسْهُل تصنيفهُم على أنَّهم يُعانون منْ تلك الصعوبات، مما يجعلنا غير قادرين على تحديد قدراتهم المرتفعة والتعرُّف عليها.

ويُشير عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥) بأنَّه نحتاج للتعرُّف والكشف عن هذه الفئة منَ الأطفال الموهوبين إلى عدة أمور، ومنها:

١. استخدام مجموعة متعددة منَ الاختبارات المقننة للذكاء والتحصيل وكفاءة التجهيز والتمثيل المعرفي للمعلومات.
٢. الاهتمام بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب
٣. جمع المزيد منَ البيانات الشخصية عنِ الطفل الموهوب منْ مختلف النواحي.
٤. وإعطاء اهتمام أكبر لمجالات الأداء المتميز.

ويُلاحظ على العموم بأنَّ مُعدَّل إنتاجيتهم التحصيلية يكون دون مستوى مقدرتهم العقلية الحقيقية، وهو ما يُطلق عليه "التباعُد" الواضح بين إمكاناتهم أو ما يُتوقَّع منهم منْ ناحية، ومستوى أدائهم التحصيلي الفعلي منْ ناحيةٍ أخرى، وإنَّ أبرز المظاهر التي يتصف بها هؤلاء الأطفال منْ ناحية التحصيل الدراسي هي تدني مستواهم بالإضافة لتدني مفهوم الذات، أمَّا خارج المدرسة فإنَّ هؤلاء الأطفال ربَّما يكون إدراكُهُم مُختلفاً، ويكون مصحوباً بتقدير ذات عالٍ، ويتحدَّث البعض عنِ الحماس الموجود لديهم بالنسبة لقدراتهم في مجالات أخرى، مثل: ألعاب الحاسوب، ألعاب القِوى، وغيرهما (Westwood, 2004)

إنَّ هؤلاء الأطفال الموهوبين منْ ذوي صعوبات التعلم هم أكثر إبداعاً وإنتاجاً في المجالات اللامنهجية قياساً بالطلبة الموهوبين الآخرين، وإنَّ إرشاد هؤلاء

الأطفال يجبُ أنْ يتركَّز على الوالدين والأسرة والمعلمين، والهدف الأولى هو مُساعدة هؤلاء الأشخاص المهتمين في فهم الخبرة العاطفية لدى الأطفال الموهوبين، وبتعدد القراءات والأطر النظرية لأدب الموهوبين منْ ذوي صعوبات التعلم فقد أشارت إلى قلة الاهتمام بالجانب العاطفي لديهم، كما ينبغي أنْ تحتوي مناهجهم على موضوعات مثل: مهارات الاتصال، تعديل السلوك، فهم الذات وتقديره والوعي به، وتقبُّل الآخرين.

وأشارا Lerner & Kine (2012) إلى أنَّهُ منَ الصعبِ أنْ نُحدد قائمة معينة منَ السمات يُمكنُ أنْ نُميِّز هؤلاء الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكلٍ عام؛ ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى أنَّ هناك أنماطاً مُتعددة للموهبة إلى جانب العديد منْ صعوبات التعلم، في حين ترى نادية محمود وآخرون (٢٠١٤) بأنه توجد مجموعة منَ السمات تميِّز هؤلاء الأطفال منْ بينها: مهارات عالية في اللغة الشفهية، القدرة التحليلية، الحدس، الإدراك، مهارات حلِّ المُشكلات، حبّ الاستطلاع، والإبداع. كما ويُعانون منْ قصورٍ واضحٍ في: تجهيز المعلومات، تناقض بين قدراتهم الكامنة وبين الإنجاز الفعلي منْ جانبهم، صعوبة مُسايرة الأقران، وقد يتساءل البعض عما تمثله هذه الشريحة بالنسبة للموهوبين عموماً، فنقول بأنه هناك مجموعة من الدراسات أوصلت نسبتهم في المجتمع إلى السُدُس أي حوالي ١٦% منَ الأطفال الموهوبين.

تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

أمَّا عنْ تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فيُعدُّ منْ أولى خطوات الكشف عن الموهبة، ومنْ ثمَّ تحديد استراتيجيات رعايتهم، وفي هذا الإطار لابد من تعيين المحكات التي يتمّ الإسناد إليها في عملية التشخيص، في هذا الإطار هناك أربعة محكات يتمّ في ضوئها التعرف على أولئك الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم كما وردت عند حسن عبدالمعطي وعبدالحميد أبو قلة (٢٠٠٦)، وهي:

- محك التميّز النوعي: ينبه إلى وجود صعوبة منَ صعوبات التعلم ترتبط بواحدٍ أو بعدد مُحدد منَ المجالات الأكاديمية أو الأدائية.
- محك التفاوت: ينبه إلى وجود قدر منَ التبايُن بين معدلات الذكاء أو مستوى القدرة الكامنة وبين الأداء الفعلي المُلاحظ أو مستوى التحصيل الدراسي.
- محك الاستبعاد: ينبه إلى إمكانية تمييز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عنْ ذوي الإعاقات، أو ذوي صعوبات التعلم الأخرى.
- محك التبايُن: توجد بعض الدلالات التي تُميِّز أداء الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بأقرانهم الموهوبين ممن ليس لديهم صعوبات التعلم، ومنْ هذه الدلالات: انخفاض الأداء اللفظي بوجهٍ عام، انخفاض القدرة المكانية، وضعف التمييز السمعي أو تمييز أصوات الكلمات والحروف، وغيرها.

أساليب التعرُّف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

أمّا عنْ أساليب التعرُّف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فهي كثيرة، ويُشترط استخدام أكثر منْ أداة أو أداتيْن؛ طلباً للتشخيص الدقيق، مع مراعاة أنْ تكون هذه الأساليب ملائمة لهذه الفئة، وهي: (Baum & Owen, 2012.، شيماء الحاروني، ٢٠٠٨)

- اختبارات الذكاء بأنواعها وأشكالها.
- اختبارات التشخيص لمستويات الأداء والإنجاز في المجالات الأكاديمية ذات الصعوبة.
- ملفات الإنجاز الأكاديمي.
- قوائم السمات والخصائص السلوكية.
- تقييمات المعلمين والأقران.
- المقابلات مع الوالديْن.
- ملاحظات الفصل الدراسي.

- التفاعُل مع الرفاق.
- اختبارات قياس الاتجاهات.
- اختبارات العمليات والقدرات الإدراكية.
- تقييم القدرة التعبيرية.

احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

تؤكد الأطر النظرية والدراسات السابقة (مها ثابت، ٢٠١٣، مريم عبد الرحيم، ٢٠١٣، Hagen, 2000) على أهم احتياجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

أولاً، احتياجات أكاديمية، ومنها:

١. تقديم المادة العلمية بأساليب متنوعة مع تكليفهم بكتابة المادة العلمية وإعدادها.
٢. إعطاؤهم الفرص الملائمة لتوظيف ما لديهم منْ معارف ومهارات واتجاهات إيجابية، وتقديمها بأساليب متنوعة.
٣. استخدام خبرات تعليم بديلة لا تعتمد على الورقة والقلم، ولكن باستخدام الألعاب التعليمية.
٤. إعطاؤهم تكليفات وواجبات واقعية ومحددة ومعقولة في فترة زمنية كافية.
٥. مُساعدة الأطفال على اجتياز الصفوف الدراسية.
٦. استخدام أساليب تقييم غير تقليدية.
٧. تقسيم المهام الكُبرى إلى مهام صغيرة أو وحدات أصغر؛ حتى يتمكن الأطفال منْ أدائها بسهولة.

ثانياً، احتياجات لتنمية مهارات تعويضية، ومنها:

١. أنْ يتدرَّب الأطفال على استخدام الحاسب الآلي، الآلات الحاسبة، وغيرهما

مما يُساعد على أداء بعض العمليات التي تحتاج إلى درجةٍ معينة منَ المهارة والتركيز.

٢. أنْ يتدرَّب الأطفال على المهارات التنظيمية كاستخدام الجداول الزمنية، واستراتيجيات إدارة الوقت، والإشارات البصرية.
٣. أنْ يتدرَّب الأطفال على أساليب حلِّ المشكلات وتعديل السلوك.
٤. أنْ يتدرَّب الأطفال على علاج جوانب الضعف الموجودة لديه .

ثالثاً، احتياجات عاطفية، ومنها:

١. التخفف منَ الضغوط الأكاديمية، وتقليل الإحباط ونقص الدافعية.
٢. الاستفادة منْ جوانب القوة التي يُحقق الأطفال فيها تفوقاً؛ للتخفف منْ جوانب الضعف.
٣. الاستفادة منَ المواقف الجماعية للتغلب على جوانب الضعف.
٤. الاندماج مع أقرانهم الموهوبين وذوي التحصيل العالي.
٥. استضافة أشخاص كِبار موهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى الصف؛ للاستفادة منْ خبراتهم ليكونوا نموذجاً وقدوة.
٦. الحاجة إلى تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات.
٧. تنمية الاتجاهات الإيجابية التي تسمح بالإنجاز وتشجيعه.

خصائص وسمات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

تظهر مجموعة من الخصائص والسمات للتلاميذ الموهوبين ذوي صوبات التعلم كما تؤكدها دراسات Beckmann & Minnaert (2018) ، نهاد رمضان (٢٠١٩)، زينب شقير (٢٠١٠)كالتالي:

أولاً: الخصائص العقلية:

يمتلك الطفل الموهوب مجموعة من الخصائص والقدرات العقلية منها:

- القدرة التذكرية: أي أنهم يتميزون بذاكرة قوية وخيال خصب مما يوفر لهم ويساعدهم على إنجاز مختلف العمليات العقلية الصعبة
- القدرة على التفكير الاستنتاجي: أي أن لديهم القدرة على التحليل المنطقي السريع والقدرة على التقاط الإشارات غير اللفظية والتواصل من خلالها إلى استنتاجات للمعاني والموضوعات التي يتم فهمها من خلال التحليل
- القدرة على التفكير الاستدلالي: يتميز التلاميذ الموهوبون عادة بأن لديهم القدرة على وضع القوانين والقواعد التي تتطلب تفكيراً استدلالياً قائماً على الاستنباط وصياغة المفاهيم والتجريد والربط بين مختلف العناصر
- القدرة الحسابية العددية: أنه يقوم بالتعامل مع الأرقام والأعداد ويبدأ يشكل في ذهنية مفاهيم للأعداد والأرقام وكيفية التعامل معها، ويكون لديه طرق لإجراء العمليات الحسابية الخاصة به لايعرفها الآخرون مثل عمليات الجمع والطرح واستخدام الأرقام التي تتكون من عددين.
- القدرة على التفكير الإبداعي: يتميز هؤلاء الموهوبون بالتفكير المبدع وإيجاد الارتباطات بين الأفكار والأشياء والمواقف بطريقة جيدة، وطرح العديد من الاحتمالات والنتائج والأفكار ذات الصلة واستخدام البدائل والطرق المختلفة لحل المشكلات

ثانيا: الخصائص الجسمية:

تعددت الدراسات والأطر النظرية حول الخصائص الجسمية للموهوبين منذ وقت الولادة، وقد أكدت على تأثير العوامل الوراثية على مختلف جوانب النمو المختلفة، حيث تم عمل دراسات عنية لعينات مكونة من ١٠٠٠ شخص وأكدت على أن هناك تشابه ملحوظ لهؤلاء الأفراد في النواحي الجسدية، وأن مستوى النمو الجسدي والصحي والرياضي للموهوبين يفوق أقرانهم العاديين وأنه وعلى الرغم من زيادة الوزن لديهم إلا أنهم يتميزون بخفة الحركة أكثر من زملائهم العاديين

ثالثاً: الخصائص الانفعالية

ويتميز الأفراد الموهوبون ذوي ذوي صعوبات التعلم بعدة خصائص انفعالية أهمها:

- الاستقرار النفسي: حيث أكدت معظم الدراسات أنهم يتمتعون بالسعادة والرضا وأكثر ثباتاً من الناحية النفسية إذا ما توفرت لديهم الظروف البيئية المناسبة والملائمة
- الكمالية: من الطبيعي أن يتمير الموهوبون ذوي صعوبات التعلم بصفة الكمالية، والتي تجعلهم يفكرون بشكل متواصل سعياً منهم للوصول إلى الكمالية ولكن دائماً تقف أمامهم عقبة صعوبات التعلم لديهم حائلا ومانعا للوصول إلى هذه الكمالية، وهو ماسوف يبني عليه الباحث دراستهما وبرنامج الدراسة المقترح

رابعاً: الخصائص غير المعرفية

ومن تعدد القراءات والأطر النظرية الخاصة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وجد الباحث أن لديهم خصائص سلوكية مختلفة تتمثل في الثقة بالنفس، والقيادة، والدافعية، والتكيف الاجتماعي.

تصنيف الموهوبون ذوي صعوبات التعلم:

من تعدد القراءات في مجال الموهبة توصل إمام مصطفى (٢٠٠٦)، و سالي صلاح الدين (٢٠١٩) إلى تصنيف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى الفئات التالية:

١. أطفال موهوبون مكتشفون أي مثبت أنهم موهوبون لكنهم يعانون من صعوبات تعلم "خفية" غير ظاهرة أو مشخصة أو مكتشفة:

وهؤلاء الأطفال الذين يسهل وصفهم تحت فئة الموهوبين بسبب ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وارتفاع معاملات ذكائهم، إلا أنهم يحدث تباعد ملحوظ بين

الأداء الدراسي المتوقع منهم والأداء العقلي كلما تقدم بهم العمر، فنجدهم متفوقون مثلاً في القراءة بينما نجد لديهم قصوراً واضحاً في مهارات الكتابة أو الإملاء مثلا.

٢. الأطفال المشخصة أو المكتشفة أنهم موهوبون ولديهم صعوبات تعلم ظاهرة في نفس الوقت:

فهؤلاء الأطفال يتم التعرف عليهم واكتشافهم وتشخيص حالاتهم بأنهم يعانون من صعوبات تعلم على الرغم من كونهم موهوبون، ويكون تحصيلهم الدراسي منخفض بصورة واضحة مقارنةً بتحصيل أقرانهم العاديين، ولا يتفق أيضاً بالضرورة مع قدراتهم وإمكاناتهم العقلية، فقد تجدهم مبدعين في العديد من المجالات الفنية والتشكيلية والتشخيصية.

٣. الأطفال ذوي صعوبات التعلم الظاهرة والمواهب الخفية:

وهي تضم الأطفال الذين تزيد عندهم حدة مستوى صعوبات التعلم ولكن لم يسبق لديهم التعرف على قدراتهم وإمكاناتهم الاستثنائية، ونادراً ما يشار إليهم كموهوبون وتقدم لهم الخدمات على هذا الأساس، وقد أظهرت العديد من الدراسات بأن حوالي ٣٣% من ذوي صعوبات التعلم يمتلكون قدرات عقلية عالية.

٤. الأطفال غير المكتشفين من حيث الموهبة ولا من حيث صعوبات التعلم:

وهم مجموعة الأطفال الذين لا يتم التعرف عليهم أو اكتشاف السلوكيات الدالة على الموهبة لديهم، وتلك السلوكيات أو المؤشرات الدالة على وجود صعوبات تعلم لديهم حيث يصارع هؤلاء الأطفال للبقاء طول الوقت لتعويض ضعفهم في المجال الدراسي الذي يعانون فيه من صعوبة تعلم غير مشخصة، بمعنى أن موهبتهم غير المكتشفة تخفي صعوبات التعلم، وصعوبة التعلم تخفي موهبتهم، وترجع صعوبة اكتشافهم إلى أنه لايصدر أي سلوكيات غير عادية، كما أنهم يحققون قدرة تحصيلية متوسطة.

ويلخص الباحث ما سبق بأن فئة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعتبروا من فئة مزدوجي الاستثنائية، ويتمتعون بقدرات وسمات انفعالية وعاطفية وتعليمية مختلفة أهمها الكمالية باعتبارها محور الدراسة ومتغيرها التابع، إضافةإلى أن أساليب الكشف عليهم وتشخيصهم غاية في الصعوبة نظراً لتداخل المفاهيم المرتبطة بين الموهبة وصعوبات التعلم، مما جعل بعض الباحثين أوصوا باستخدام أكثر من أداة للكشف عنهم، كما أن لهم مجموعة من الاحتياجات ينبغي على الأسر والمعلمين والمختصين مراعاتها ووضعها عين الاعتبار مثل الاحتياجات النفسية والمهارات التعويضية وغيرها.

ثانياً: الكمالية التوافقية Adjusted perfectionism

اهتم بعض الباحث بطبيعة الكمالية متعددة المكونات والعوامل، ورأوا أنها تتضمن مكونين لدى الطلاب الموهوبين وهما الكمالية التوافقية والتي يمكن أن تكون قوة لها آثار موجبة على تحصيلهم، والكمالية اللا توافقية والتي تمثل تركيب الكمالية السالب وهو سلوك مبالغ فيه يؤدي إلى معاناتهم من العديد من المشكلات الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية كجمود الشخصية، والاكتئاب، والخجل، والتقليل من قيمتهم لذواتهم (Callahan, 2011, p. 312)، ومن السمات السلبية التي ارتبطت بالكمالية الشعور بالوحدة (فضل إبراهيم عبد الصمد، ٢٠٠٣، ص٢٩٧).

والمستقرئ للأطُر التنظيرية والأدبيات البحثية والدراسات ذات الصلة يتضح له أن الدراسات على المستويين العربي والأجنبي– في حدود ما تم اطلاع الباحث عليه– بحثت علاقة الكمالية التوافقية والكمالية اللاتوافقية بكل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالوحدة النفسية ركزت على تحديد طبيعة العلاقات بينهم في بيئات مختلفة ولدى عينات مختلفة، ودرست غالبيتها طلاب الجامعة، والراشدين، في حين وجد الباحث ندرة في الدراسات التي ركزت على طلاب المدرسة الابتدائية والإعدادية، والطلاب الموهوبين بصفة عامة، والطلاب الموهوبين ذوي صعوبات

التعلم بصفة خاصة؛ ونظراً لما يتصف به المراهقون من مثالية، وارتفاع التوقعات الذاتية وتوقعات المحيطين من الموهوبين بصفة عامة والموهوبين ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة؛ الأمر الذي قد ينعكس عليهم سلبياً، ويطلق على الكمالية التوافقية Adjusted Perfectionism عدة مسميات منها: الكمالية الإيجابية Positive Perfectionism أو الكمالية السوية Normal Perfectionism أو الكمالية الصحية Healthy Perfectionism، بينما يطلق علي الكمالية اللاتوافقية Maladaptive Perfectionism الكمالية السلبية Negative Perfectionism أو الكمالية العصابية Neurotic Perfectionism، أو الكمالية غير الصحية Unhealthy Perfectionism.

ويتبنى الباحث في الدراسة الحالية تصنيف الكمالية إلى نوعين أحدهما يُعرف بالكمالية التوافقية تقوي وتُمكِن الأفراد، وتجعلهم يفوضون بعض المهام إلى الآخرين، والتي تظهر في بعدي المعايير العالية والتنظيم ، والنوع الآخر يعرف بالكمالية اللاتوافقية وهو النوع الذي يُضعف قدرة الأفراد ويعيقها، ويعاني فيه الأفراد من صعوبة تفويض المهام إلى آخرين ، والتي تظهر من خلال بعد التناقض، كما تشير دراسة Fedewa & Gomez (2005, p. 1611) إلى أن الكمالية لا تكون دائماً لا توافقية، وإذا كانت الكمالية اللاتوافقية ترتبط بدرجة مرتفعة بالمجتمعات الكلينيكية، فإن الكمالية التوافقية ترتبط بدرجة كبيرة بالمجتمعات غير الكلينيكية، في حين ذكر Parker & Adkins (1995, p.539) أن ذوي الكمالية التوافقية يسعون لتحقيق الإنجاز من خلال أهدافهم ومعاييرهم المثالية التي يجدون فيها الدافع المُشبِع لتحقيق ذلك الإنجاز، بينما يعاني ذو الكمالية اللاتوافقية من الخوف من الفشل، والشك وعدم التأكد من اتخاذ قرارتهم، ويجدون صعوبة في إيقاف وقوع الأحداث السيئة.

بينما قدما Slade & Owens (1998, p.378) تعريفاً وفقاً لنظرية التعزيز لـ Skinner ، وعرفا ذو الكمالية التوافقية بأنهم من يمتلكون معارف وسلوكيات تتجه

لتحقيق أهداف محددة عالية المستوى بشكل مباشر للحصول على نتائج مرغوبة إما سلوكية كالتميز والاستحسان، أو انفعالية كالشعور بالرضا، والشعور بالسعادة ، وذو الكمالية اللاتوافقية هم من يمتلكون معارف وسلوكيات تتجه لتحقيق أهداف محددة عالية المستوى بشكل مباشر لتجنب نتائج غير مرغوبة إما سلوكية كالأداء المتوسط، وعدم الاستحسان، أو انفعالية كالشعور بعدم الرضا، والشعور بعدم السعادة، وقد عرف Bieling & Antony (2004, p.1373) الكمالية التوافقية بأنها السعي لتحقيق الأهداف الواقعية، والكمالية اللاتوافقية بأنها السعي لتحقيق الأهداف غير الواقعية.

وتوصل Stoeber & Otto (2008, p.102) إلى ارتباط الكمالية التوافقية بأهداف إتقان الأداء والاقتراب منه ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً، وأطلق عليها النضالات الكمالية، في حين ارتبطت الكمالية اللاتوافقية بأهداف الاقتراب من الأداء وتجنبه ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً، وارتبطت الكمالية اللاتوافقية بأهداف إتقان الأداء ارتباطاً سالباً دالاً إحصائياً، وأطلق عليها بالاهتمامات الكمالية.

سمات ذوي الكمالية التوافقية:

وتنبثق سلوكيات الكمالي التوافقي من التعزيز الإيجابي مثل تقدير الذات المرتفع، والرضا الذاتي، ويضع توقعات واقعية، ومن وجهة النظر السلوكية، فإن سلوكياته الكمالية يتم تعزيزها بشكل إيجابي من خلال مدح الإنجاز، وإدراكه والشعور به، والمجهود الشديد الذي يوضع في التحصيل، فإنه إذا فشل، فيؤدي ذلك إلى سلوك تكيفي مثل تغيير المعايير، والعمل الجدي، أو "قبول الأشياء غير السارة بجرأة وبدون شكوى". وعلى النقيض يدفع الكمالي اللاتوافقي الخوف من الفشل، وتعزز سلوكياته بطريقة سلبية من خلال إزالة المثيرات الكريهة مثل الانتقاد، والسخرية، واحتقار الذات، أو الخجل، ويحدد ذو الكمالية اللاتوافقية أهدافاً مرتفعة غير واقعية ويضع معاييراً غير واقعية، وينتهي النضال من أجل هذه الإنجازات غير الواقعية بالفشل؛ بما يؤدي إلى

مشاعر سلبية، مثل : القلق، والاكتئاب، ومشاعر عدم الكفاءة، وسلوك التجنب (Fedewa et al., 2005, p.1611).

ويتخذ الكمالي التوافقي خطوات للتعامل مع مشكلاته بفعالية ويشتت نفسه بطرق انفعالية بدلاً من اجترار التفكير بشأن تلك المشكلات أو سوء الحظ، أما الكمالي اللا توافقي، فإنه يتفاعل مع الضغوط بطرق عصابية، ولا يتقبل نفسه أو الآخرين؛ لأنه شعر أن خبرات فشله انعكست على نفسه، وبدلاً من أن يتعامل مع مشكلاته بفعالية، فإنه يميل إلى تجنبها، ويجتر الأفكار لمواجهة ما يعانيه من اكتئاب، ومن المحتمل بدرجة أكبر أن يشترك في أنشطة خطرة. وترتبط الكمالية اللاتوافقية بالتفكير التصنيفي، والميل إلى رؤية العالم من وجهة النظر الثنائية، وترتبط بعدم التسامح مع الآخرين وعدم الوثوق بهم (Burns & Fedewa, 2005, p.103) ، ويتصف ذو الكمالية اللاتوافقية بانتقادهم لسلوكياتهم من خلال اهتماماتهم الزائدة بانتقاد الآخرين وتوقعاتهم، في حين أن ذوي الكمالية التوافقية يهتمون بتحقيق الأهداف المثالية وتكون تلك الأهداف بمثابة الدافع لتحقيقها وتحسينها (Schiena & Douilliez, 2012 , pp. 774-775) .

وارتبطت الكمالية التوافقية ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بالتفوق والتميز، ووضع توقعات تحصيلية مرتفعة إلى جانب التسامح مع الأخطاء الصغيرة، ويسعون إلى انتقاد أنفسهم ولكن بطريقة تدفعهم إلى بذل الجهد الملائم (Wigert ,etal, 2012,775-776) ، وعلى النقيض ارتبطت الكمالية اللاتوافقية ارتباطاً سالباً دالاً بأداء الفرد، ويميل ذو الكمالية اللاتوافقية إلى عدم التسامح مع الأخطاء، ويسعون إلى انتقاد أنفسهم بشدة، ويماطلون، ويهتمون بتجنب الأخطاء بشكل أكبر بدلاً من السعي إلى التحصيل، كما أشارت نتائج دراسة (2012,775) ,.Wigert et al إلى ارتباط الكمالية التوافقية ارتباطاً موجباً دالاً بالإبداع وبارتفاع الجودة ولم ترتبط بأصالة الحلول، بينما لم ترتبط الكمالية اللاتوافقية بالإبداع.

مشكلات ذوي الكمالية التوافقية واللاتوافقية:

ارتبطا نوعا الكمالية التوافقية واللاتوافقية بالاضطرابات الانفعالية كالاكتئاب، والضغوط، والقلق، وقلق الاختبار ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً (Bieling et al., 2004, p.1380)، وارتبطت الكمالية اللاتوافقية بالخجل- كحالة، والشعور بالذنب- كحالة، والميل إلى الخجل، والعدائية، والقلق ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً وارتبطت ارتباطاً سلبياً دالاً إحصائياً بالشعور بالفخر، وارتبطت الكمالية التوافقية بالشعور بالفخر ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً وارتبطت ارتباطاً سالباً دالاً إحصائياً بالخجل – كحالة، والقلق، والميل إلى الخجل، والعدائية (Fedewa et al ., 2005 , pp. 1614-1615) .

بينما أظهرت الأبحاث ارتباط الكمالية التوافقية ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بالانفعالات الموجبة، والرضا عن الحياة، وجوانب الشخصية مثل يقظة الضمير، والجلد والثبات النفسي والقدرة على التحمل، وتقدير الذات ، وارتبطت ارتباطاً سالباً دالاً إحصائياً بالتفكير الانتحاري، وعلى الجانب الآخر، ارتبطت الكمالية اللاتوافقية ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بالعصابية (Taylor, Papay, Webb & Reeve, 2016) ، كما ارتبطت الكمالية التوافقية متمثلة في بعد المعايير العالية ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بالاكتئاب ولم ترتبط بحدة التعب، في حين ارتبطت الكمالية اللاتوافقية متمثلة في بعدي الاهتمام بالأخطاء والشك في التصرفات ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بكل من حدة التعب والاكتئاب (Kempke ,etal, 2011, p. 375).

ويتبنى الباحث ما خلص إليه Slaney et al ., (2001) من مسح تعريفات الكمالية من وجود سمتين أساسيتين للكمالية ، الأولى : السعي الشديد أو الزائد نحو الكمال ، والأخرى: الميل إلى تصوير أي شيء يفتقد إلى الكمال على أنه غير مقبول ، وبناءً على هذين التعريفين استخدمت المعايير العالية والتناقض كأبعاد أساسية للكمالية في سياق تطويره وزملاؤه لبعد النظام كسمة ثالثة للكمالية ، وتعكس المعايير

العالية والنظام الجوانب الإيجابية للكمالية ، بينما يعكس التناقض الجانب السلبي لها ؛ كونه يعتمد على المقياس الذي تم تعريبه على تلك السمات الثلاث، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس معتقدات الكمالية المُعدل Almost Perfect Scale – Revised (APS-R) إعداد Slaney et al ., (2001) تعريب الباحث .

وقد أوضحت عدد من الدراسات ذات الصلة دينامية العلاقة بين الكمالية التوافقية واللا توافقية بعوامل الشخصية الخمس الكبرى، حيث أسفرت نتائج عدد من الدراسات عن ارتباط موجب دال إحصائياً بين الكمالية التوافقية ويقظة الضمير (Hill et al ., 1997 ؛ Stumpf & Parker , 2000 ؛ Rice , Ashby & Slaney, 2007 ؛ Stoeber et al ., 2009 ؛ Ulu &Tezer , 2010 ؛ Dunkley et al ., 2012 ؛ De Cuyper et al ., 2015)، وارتباط الكمالية التوافقية ارتباطاً موجباً دالا إحصائياً بالانبساطية (Dunkley et al ., 2004 ؛ Stoeber et al ., 2009 ؛ Ulu &Tezer , 2010 ؛ Navarez & Cayubit , 2011)

وعلى الرغم من تدعيم نتائج الدراسات ذات الصلة للعلاقة بين الكمالية التوافقية والشعور بالوحدة النفسية، إلا أن هذه العلاقات لم تتضح بصورة كافية، بل اتضح منها أن التلاميذ ذوي الكمالية التوافقية المرتفعة يبدون مجموعة من السلوكيات الإيجابية الشائعة مثل التواد والترابط إضافة إلى مجموعة من المهارات الاجتماعية الإيجابية، وبالتالي كان العكس صحيحاً لمن يمتلكون كمالية توافقة منخفضة أو منعدمة فكانوا دائماً ما يصابون بالوحدة والعزلة النفسية خاصة هؤلاء التلاميذ الموهوبون ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما حدا بالباحث لتصميم وتنفيذ برنامج التعلم القائم على التحدي حيث يرى الباحث أن هذا النموذج هو الأكثر ملاءمة مع تلك الحالات التي تتطلب نوعاً ما من التحدي للوصول إلى حالة الكمالية التوافقية المرجوة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ثالثاً: الوحدة النفسية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم *Loneliness for Gifted student with learning disabilitiest*

تعريف الوحدة النفسية:

جاءت دراسات Arslan etal, (2010), Atak (2009), Chang (2011) لتعرف الوحدة النفسية بأنها شعور الفرد بالنبذ والعزلة والرفض، وإحساسه بعدم كفاءته أي جانب شعوره بعدم الثقة في نفسه، وعدم تقدير الآخرين له ولآرائه، وانعدام القدرة لديه على الارتباط العاطفي والاجتماعي، وتعرف الوحدة النفسية بأنها إحساس الفرد بوجود فجوة نفسية بينه وبين المحيطين به نتيجة افتقاده لإمكانية الانخراط أو الدخول في علاقات مشبعة، وتعرف أيضاً الوحدة النفسية بأنها عجز في المهارات الاجتماعية وفي علاقات الفرد الاجتماعية، مما يدفع به إلى بعض الاضطرابات النفسية كالقلق أو الاكتئاب أو التفكير في الانتحار، وكذلك معاناة الفرد من الأعراض النفسجسمية كالصداع وضعف الشهية والتعب والإجهاد، وأيضاُ العدوانية وبعض المشكلات الدراسية، مما له في نهاية الأمر آثار حادة على الأداء السيكولوجي والتوافق النفسي

ويتفق الباحثون على وجود خاصيتين للوحدة النفسية، الأولى أنها تعتبر حدث غير سار مثلها مثل الحالات الوجدانية غير السارة كالإكتئاب والقلق، والثانية كونها مفهوم يختلف عن الانعزال الاجتماعي Social Isolation، حيث أنها تمثل إدراكاً ذاتياً للفرد بوجود نواقص في شبكة علاقاته الاجتماعية، وقد تكون هذه النواقص كمية مثل عدم وجود عدد كاف من الأصدقاء، أو نوعية مثل نقص المحبة أو الألفة مع الآخرين.

وقد ميز Yung بين ثلاث أنواع من الوحدة النفسية، وهي الوحدة النفسية العابرة والتي تتضمن فترات من الوحدة النفسية على الرغم من أن حياة الفرد الاجتماعية تتسم بالتوافق والمواءمة، والوحدة النفسية المستقرة وهي التي يتمتع فيها

الفرد بعلاقات اجتماعية طيبة في الماضي القريب ولكنه يشعر بالوحدة النفسية حديثاً نتيجة لبعض الظروف المستجدة كالطلاق أو الوفاة، وأخيراً الوحدة النفسية المزمنة وهي التي قد تستمر لفترات طويلة تصل إلى حد السنسن وفيها لا يشعر الفرد بأي نوع من أنواع الرضا فيما يتعلق بالنواحي الاجتماعية

لذا فقد أصبح من المؤكد أن خبرة الشعور بالوحدة النفسية حالة واسعة لانتشار لدرجة أنها أصبحت موجودة في حياتنا اليومية، فقهي قد توجد لدى الكبير والصغير، والمتزوج وغير المتزوج، فهي في كل الأحوال توجد في كل مراحل الحياة وتعتبر مدخلاً لفهم الكثير من الظواهر النفسية، وترتبط نوعاً ما بالأفكار التي يحملها الفرد وتؤثر عليه بشكل كبير (Hojat, 1982., Javad, 2011)

إن الشعور بالوحدة النفسية يبدأ مع الفرد منذ طفولته وهذا عندما يبدأ احتياجه للاتصال بالآخرين، ويؤثر على خبرته ونموه، وتصل أهميته القصوى في نموه مع بداية مرحلة المراهقة، فالطفل يواجه العديد من المواقف في حياته مما يجعله يواجه الشعور بالوحدة النفسية، وبهذا يصبح الشعور بالوحدة النفسية شعور مؤلم ونتاج تجربة ذاتية تصل إلى الرغبة في الابتعاد عن الآخرين والاستمتاع بالجلوس منعزلاً مع صعوبة التودد وصعوبة التمسك بالأفراد مجتمعياً (Teppers, 2013)

هذا بالإضافة إلى أنه يُعد الشعور بالوحدة النفسية من مشكلات سوء التوافق التي ارتبطت بالكمالية، حيث اهتمت بعض الدراسات بدراسة العلاقة بين الكمالية والشعور بالوحدة النفسية، حيث أشارت دراسة Chang & Bodem (2008, pp. 9–12) إلى ارتباط الكمالية المكتسبة اجتماعياً بالوحدة النفسية ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً، بينما ارتبطت الكمالية الموجهة نحو الذات بالوحدة النفسية ارتباطاً سالباً غير دال إحصائياً، وأظهرت دراسة Javad & Iman (2011, p.117) وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الكمالية والشعور بالوحدة النفسية.

ويدعم ذلك نتائج الدراسات التي سعت إلى دراسة علاقة الكمالية التوافقية والكمالية اللا توافقية بالشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب المدارس الثانوية، حيث أشارت نتائج دراسة Wang & Slaney (2009, p. 262) إلى وجود ارتباط سالب غير دال إحصائياً بين الكمالية التوافقية ممثلة في بعدي الكمالية – المعايير العالية والنظام– والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب المدارس الثانوية، ووجدت الدراسة ارتباط الكمالية اللا توافقية ممثلة في بعد التناقض والشعور بالوحدة النفسية ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً لدى طلاب المدارس الثانوية ، وعلى صعيد العلاقة بين عوامل الشخصية الخمسة الكبرى والشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين ، توصلت نتائج دراسة Vanhalst & Goossens (2012) إلى ارتباط كلٌ من الانفتاح على الخبرات، والانبساطية، والمقبولية ارتباطاً سلبياً دالاً إحصائياً بالشعور بالوحدة النفسية، وارتباط العصابية ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بالشعور بالوحدة النفسية.

ولقد أضحى الشعور بالوحدة النفسية من أهم مشكلات الحياة للإنسان؛ كونها خبرة عامة لا تقتصر على مرحلة عمرية بعينها، يخبرها الفرد وفقاً لتعرضه لمواقف حياتية معينة ، وفي أوقات مختلفة، حتى باتت حقيقية حياتية لا مفر منها، ويؤكد ذلك ما أشار إليه أحمد مهدي مصطفى إبراهيم (٢٠٠٠) بأن الشعور بالوحدة النفسية مشكلة فرضت نفسها على الكثير من مجالات الحياة؛ لتفقد الحياة دلالتها ومغزاها خاصة للمراهقين، كونهم أكثر وعياً وانفعالاً بما يحيط بهم من تغيرات بل تهديدات .

ويعزى الاهتمام بدراسة الوحدة النفسية ؛ كونها سبباً في إصابة الأفراد بالعديد من المشكلات الانفعالية والسلوكية (Qualter & Munn , 2002) ؛ لما تحمله من خبرة مؤلمة وإحساس بالعجز ؛ نتيجة الافتقار إلى العلاقات الاجتماعية ، والنقص الملحوظ في حجم المساندة الاجتماعية التي يتلقاها من البيئة الاجتماعية المحيطة (مصطفى عبد المحسن الحديبي، ٢٠١٥)، واعتبارها المكون الأساسي

والعرض الجوهري والعامل الأكثر تأثيراً في نشأة واستمرار العديد من الاضطرابات النفسية كالقلق ، والاكتئاب ، والمخاوف ، والسلوك الانسحابي (Johann etal, 2017 ، وحنان بنت أسعد محمد خوخ ، ٢٠٠٢).

والمستقرئ للأطُر التنظيرية والأوعية المعلوماتية يتضح له أنه على الرغم أن الوحدة النفسية ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية يخبرها جميع البشر في فترة ما من حياتهم ، فإنها لم تلق الاهتمام الكافي في علاقتها بالكمالية التوافقية واللا توافقية على المستويين النظري والعلاجي بالبيئة العربية، الأمر الذي يستوجب التعريف بالمقصود بها بالدراسة الحالية .

وبمسح واستقراء التعريفات التي أوردها الباحثون لمفهوم الوحدة النفسية ، يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات، تبدو المجموعة الأولى في التعريفات التي تناولت الوحدة النفسية على أنها اضطراب العلاقة مع الآخر، وتتبلور المجموعة الثانية في التعريفات التي تشير للوحدة النفسية على أنها اضطراب العلاقة مع الذات، وتجمع المجموعة الثالثة التعريفات التي تشير إلى الوحدة النفسية على أنها اضطراب العلاقة مع الذات والآخر.

ومن بين التعريفات التي وردت بالبيئة العربية تعريف عبد الرقيب أحمد البحيري (٢٠١٣) للوحدة النفسية بأنها خبرة تشمل المشاعر الحادة التي كونها الفرد من خلال الوعي الذاتي ؛ لتحطيم الشبكة الأساسية لعلاقة الواقع بعالم الذات ، ويتبنى الباحث ذلك التعريف للوحدة النفسية ؛ كونه يعتمد على المقياس الذي تم تقنينه على ذلك التعريف ، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس كاليفورنيا للشعور بالوحدة النفسية UCLA Loneliness Scale تأليف Russell et al ., (1980) تعريب عبد الرقيب أحمد البحيري (٢٠١٣).

وبمراجعة الباحث للدراسات ذات الصلة التي تناولت الوحدة النفسية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، اتضح وجود مجموعة من الدراسات تناولت الكمالية التوافقية واللا توافقية وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية بصفة عامة، ولدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة على المستوى العالمي، في مقابل ندرة الدراسات على المستوى العربي، وأن ما توفر في البيئة العربية من دراسات تناولت الكمالية التوافقية واللا توافقية وعلاقتها بالوحدة النفسية ، ونظراً لافتقار البيئة العربية للدراسات ذات الصلة بالكمالية التوافقية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وندرة الدراسات ذات الصلة للكشف عن العلاقة البنائية بين متغيرات الدراسة الحالية مع بعضها، فإنه تم الاقتصار على الدراسات التي تناولت أي من متغيرات الدراسة الحالية في علاقته ببعض أو أحد المتغيرات النفسية ذات العلاقة الارتباطية به.

أبعاد الشعور بالوحدة النفسية:

أكدت دراسات Buecker (2019)., Hasnain & Fatima (2012), Keldad & Atli (2016), Dalal, etal (2018) أن هناك ثلاثة أبعاد رئيسية للوحدة النفسية وهي:

- الأول "العاطفة": حيث يحتاج الأفراد دائماً إلى الصداقة العاطفية الحميمة من الأشخاص المقربين، وإلى التأييد الاجتماعي، ويتولد الشعور بالوحدة النفسية نتيجة لفقد الأفراد الشعور بالعاطفة من قبل الآخرين
- الثاني "فقدان الأمل واليأس والإحباط": وهو شعور الفرد بالقلق المرتفع والضغط النفسي عند التوقع لاحتياجات لا تتحقق مما يولد الشعور بالوحدة النفسية
- الثالث "المظاهر الاجتماعية": وهي أن شعور الفرد بالوحدة النفسية يقف حائلاً أمام تكوين الصداقات مع الآخرين مما يولد الشعور بالاكتئاب ويجعل الفرد مستهدفاً للمشكلات السلوكية والانحرافات خاصة في فترة المراهقة

مكونات الشعور بالوحدة النفسية:

وعلى الأبعاد السابقة أكدت دراسات Panda (2016), Mobmbini & Kalantari (2017) على المكونات الرئيسة للوحدة النفسية وهي كالتالي:

١. إحساس الفرد بالضجر نتيجة افتقاده التقبل والتواد والحب من الآخرين
٢. إحساس الفرد بوجود فجوة نفسية Psychlogical Gap تباعد بينه وبين الوسط المحيط، ويصاحبها أو يترتب عليها فقدان الثقة بالآخرين
٣. معاناة الفرد لعدد من الأعراض العصابية كالإحساس بالملل وانعدام القدرة على التركيز والانتباه والاستغراق في أحلام اليقظة
٤. إحساس الفرد بافتقاده للمهارات الاجتماعية اللازمة لانخراطه في علاقات مشبعة مثمرة

وتؤكد دراسة Mund & Neyer (2019) أن مشاعر الوحدة تنتج من الحاجة إلى الارتباط مع آخرين على أساس من الود والمحبة وإلى قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره وعواطفه بحرية تامة، وبدون خوف من سوء الفهم، وأن الوحدة أو الإحساس بها لا تحدث لكون الإنسان منفرداً، بل هي نتيجة لنقص في نسيج العلاقات الاجتماعية التي يكون عليها الفرد كحتمية وجود أصدقاء يشاركونه اهتماماته وأنشطته.

أسباب ومصادر الشعور بالوحدة النفسية:

الوحدة النفسية لها أسباب متعددة بعضها يعود إلى طبيعة الأشخاص أنفسهم، ويعود البعض الآخر لاضطرابات كمية أو كيفية في شكل العلاقات الاجتماعية، حيث تؤكد دراسات Buecker (2019)., Hasnain & Fatima (2012), Keldad & Atli (2016), Dalal, etal (2018), Mund & Neyer (2019) أن الشعور بالوحدة النفسية يمكن أن نعزوه إلى:

١. المواقف الاجتماعية: وهي التي تركز على النواقص أو المشكلات أو الصعوبات القائمة في البيئة باعتبارها أسباب مؤدية للوحدة
٢. الفروق الفردية: وهو ما يعرف بمجموعة الخصائص الشخصية التي تساعد الأفراد على الوحدة النفسية مثل الخجل أو الإنطواء والعصابية مع وجود اختلافات في الفروق الفردية لدى الأفراد

وبتعددت القراءات والكتابات النظرية، واستخلاص الباحث لها، توصل الباحث للتالي:

أن الوحدة النفسية هي حاجة الفرد للشعور بالانتماء، فلكل فرد مجموعة من الحاجات النفسية تتمثل في:

- الحاجة إلى الحب والمشاركة الوجدانية
- الحاجة إلى وجود طرف آخر يتفهم المشاعر والأحاسيس المختلفة
- الحاجة لوجود من يشعر المرء بالاحتياج إليه

وفي حالة عدم إشباع الفرد للحاجات الثلاثة يبدأ الفرد بالشعور بالفراغ، في حين أن هذا الشعور بالوحدة ينشأ كنتيجة لنقص المهارات الاجتماعية للتواصل مع الآخرين، ومن ثم يلزم الاهتمام بهذا التواصل الوجداني منذ الطفولة لتنمية قدرات الأفراد على التعامل مع العزلة دون الشعور بالوحدة.

ومما سبق تؤكد دراسات Chang & Bodem (2008, pp. 9-12), Vanhalst , etal (2012) أن هناك مجموعة من المظاهر تصاحب الشعور بالوحدة النفسية تتمثل في البكاء، والمشاعر الخفية، البلادة والخمول، والانسحاب، والاستغراق في أحلام اليقظة وهو ما يصاحبه أحياناً الأفكار الانتحارية، أو التوجه إلى الدين والتدين بشكل خاطئ، بالإضافة إلى احتياج الأفراد الدائم لمن يقومون بالاهتمام بهم.

وعلى الجانب الأخر أظهرت نتائج عدد من الدراسات ذات الصلة دينامية العلاقة بين عوامل الشخصية الخمس الكبرى بالوحدة النفسية ، حيث توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية والعصابية، وعلى الجانب الآخر، وجدت علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية والانبساطية (Dalal et al ., 2018 ؛ Hensley et al ., 2012) ، ويتسق ذلك مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة Vanhalst, etal, (2012) و Keldal & Atli (2016) عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين ثلاث عوامل من عوامل الشخصية (الانفتاح على الخبرة، والانبساطية، والقبول) والشعور بالوحدة النفسية ، ومع ما أظهرته نتائج دراسة Buecker et al ., (2019) ارتباط الانبساطية، والقبول، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرات ارتباطاً سالباً دالاً إحصائياً بالشعور بالوحدة النفسية، بينما ارتبطت العصابية ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بالشعور بالوحدة النفسية.

وبالرجوع إلى الدراسات ذات الصلة في متغيري الكمالية التوافقية والوحدة النفسية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وجد أن هذه الفئة تعيش تحدياً وواقعاً غير جيد يتناقض مع بعض سماتهم الشخصية المتمثلة في الكمالية، ولكنها واقعياً تصطدم بصعوبات التعلم والشعور بالوحدة النفسية وهو ما يمثل تحدياً أمام التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باعتبارهم فئة من مزدوجي الاستثنائية للقدرة على التكيف والوصول إلى الكمالية ومنها خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم، ولهذا رأى الباحث ملاءمة ومناسبة التعلم القائم على التحدي بمكوناته وأبعاده ومفاهيمه كنوع من أنواع برامج التدخل لهذه الفئة

رابعاً: التعلم القائم على التحدي Challenge-Based Learning

لقد أحدثت تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين تحولًا في نماذج التعلم، فلم يعد التعلم يعني الشئ نفسه الذى كان يعنيه فى الماضى (Prensky, 2007, p. 1). حيث تحولت معظم دول العالم مع بداية القرن الحادي والعشرين من الاقتصاد القائم

على الصناعة إلى الاقتصاد القائم على المعلومات؛ وذلك بالاستثمار في التعليم (Spanier, 2010). إلا أنه توجد مجموعة من التحديات الرئيسية التى تواجه مؤسسات التعليم وبصفة خاصة مؤسسات التعليم العالي ومن هذه التحديات:

- الحاجة إلى تدريب الطلاب مع تطوير كفاءاتهم الخاصة بالتعامل مع الطبيعة المتغيرة لمكان العمل.
- تزويد الطلاب بالأدوات اللازمة لضمان النجاح الأكاديمي.
- تزويد أعضاء هيئة التدريس بأحدث التوجهات في مجال التخصص؛ لتعزيز الطابع الإبداعي لعملية التعلم.
- تسليط الضوء على تصميم التدريب القائم على النشاط وتقديم التدريب حسب السياق وبناءً على تجارب حقيقية.
- تنويع المحتوى الدراسي والمصادر التعليمية؛ حتى تلائم أنواع الذكاء وأنماط التفكير لدى الأجيال المختلفة (Mas etal, 2017, p. 594).

وكصيغة جديدة لمواجهة هذه التحديات، ظهر نموذج التعلم القائم على التحدى Challenge Based Learning ضمن مشروع Apple Classrooms of Tomorrow – Today (ACOT2) الذى بدأ في عام (٢٠٠٨)؛ لتحديد مباديء التصميم الأساسية لبيئات التعلم في القرن الحادي والعشرين، وانطلاقًا من مباديء تصميم ACOT2، عملت شركة "Apple" مع العديد من التربويين وبعض القادة في مجتمع التعليم؛ لتطوير نهج جديد للتدريس والتعلم؛ وعليه قدمت نموذج التعلم القائم على التحدي عام (٢٠٠٨)؛ لتلبية الاحتياجات التعليمية الجديدة لطلاب اليوم، وهذا النموذج تم تطبيقه في البيئات المهنية والتعليمية، وهو عدسة متعددة التخصصات جذابة للتدريس تبدأ بالمحتوى المستند إلى المعايير، ويتيح للطلاب الاستفادة من المحتوى باستخدام التكنولوجيا المستخدمة بالفعل في حياتهم اليومية؛ لتمكينهم من حل المشكلات المعقدة في العالم الحقيقي، (Nichols, Cator,

Torres, 2016, 7; Apple Inc., 2008; Johnson & Adams, 2011; Chanin, etal, 2018; Jou etal, 2010, 18)

والتعلم القائم على التحدي يجمع بين مميزات التعلم الخبراتي، والتعلم القائم على المشروعات، والتعلم القائم على حل المشكلات، إلا أنه يختلف عن التعلم القائم على المشروعات، والتعلم القائم على حل المشكلات، حيث أن هذان النوعان عادةً ما يركزان على مسألة أو مشكلة، لكن فى التعلم القائم على التحدي يتم استبدال السؤال أو المشكلة بالتحدي، ويبدأ هذا التحدي إما عن طريق المعلم أو الطلاب (Baloian, etal, 2004).

ويحظى نموذج التعلم القائم على التحدي بدرجةً عاليةً من الأهمية في بيئات التعليم المعاصرة (Jou etal, 2010, p. 18)، والتعلم القائم على التحدي هو "خبرة تعليمية تعاونية يعمل فيها الطلاب والمعلمون سويًا؛ للتعرف على المشكلات، واقتراح حلول لها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ هذه الحلول، ويتيح للطلاب الفرصة للتأمل في عملية التعلم، وتقصي تأثير أفعالهم" (Johnson, Adams, 2011, 4)، ويتبلور في إطار تعليمي قائم على حل تحديات العالم الحقيقي من خلال دمج الطلاب أكثر في عملية التعلم؛ بحيث يُمكنهم رؤية وإدراك العلاقات بوضوح بين المحتوى التعليمي ومشكلات الحياة الحقيقية، كذلك يُحسن تعلم الطلاب بالمقارنة مع الطرق التقليدية، ويُكسبهم العديد من المهارات الشخصية التي تكون محل تقدير من قبل المستفيدين Stakeholders (Chanin, etal, 2018, pp. 1-2).

وأجريت أول دراسة رئيسية في نموذج التعلم القائم على التحدي؛ بهدف معالجة المشكلات التي تواجه التعليم العام الأمريكي في عام (٢٠٠٩) بواسطة اتحاد الوسائط الجديد New Media Consortium (NMC) على (٣٢١) طالب وعدد (٢٩) مدرسًا في (٦) مدارس ثانوية أمريكية، كانت نتائج هذه الدراسة مهمة على عدد من المستويات، وفي عام (٢٠١١) أجرى (NMC) دراسة ثانية متعمقة شملت (١٩)

مؤسسةً من التعليم الابتدائي إلى الدراسات العليا وعدد(٦٥) مدرسًا، وعدد(١٢٣٩) طالب، وأشارت إلى أن نموذج التعلم القائم على التحدي واحد من الأفكار الجديدة التي ظهرت بنتائج قابلة للتكرار، وقابلة لتطوير الطلاب في كل المستويات (Johnson, Adams, 2011, p. 1).

ولعل من أهداف التعلم القائم على التحدي أنه يعمل على تمكين الطلاب من إجراء البحوث، من خلال إحداث التكامل بين النظرية والممارسة (Santos, etal, 2018, p. 155)، ويُقصد بالتحدي وضع سياق النشاط التدريبي التعلمي في موقف يتعلق بالمجال المهني المستقبلي أو فى موقف حياتي مرتبط بالحياة اليومية، بحيث يرتبط محتوى التحدي بنتائج التعلم المستهدفة (Mas, etal, 2017, 594)، ويُعرف التعلم القائم على التحدي بأنه مدخل تعليمي يقوم على التعاون، حيث يطلب من الطلاب العمل مع زملائهم ومعلميهم والخبراء في مجتمعاتهم؛ لتطوير معرفة أعمق بالموضوعات الدراسية، وتحديدها وحل التحديات التي تواجههم، وإحداث تغيير في حياتهم كذلك تشارك النتائج (Apple Inc., 2010)، كما أنه مدخل جديد للتعلم يُشرك الطلاب في التعلم الإبداعي، ويمزج بين التكنولوجيا والعمل الجماعي والتعلم الموجه ذاتياً "Self-Directed Learning " وتعلم الأقران "Peer Learning" وحل مشكلات العالم الحقيقي "Real-World Problem Solving " والتعلم التأملي "Reflective Learning" في الأنشطة التعليمية، والتي من الممكن أن تمتد من الفصل إلى المجتمع المحلي (Yang, etal, 2018, p. 41).

ويُعرفه الباحث إجرائياً بأنه "بنية متكاملة لإحداث عملية التعلم تلغي التسلسل الهرمي بين المعلمين والطلاب، عن طريق تقديم تحديات متنوعة في سياقات حياتية أو مهنية يتطلب حلها مزيجًا من العمل الجماعي، والتعلم الموجه ذاتيًا، وتعليم الأقران، وحل المشكلات، والتعلم التأملي، والتعلم الخبراتي".

ويُعد التأمل أحد العناصر الرئيسية فى التعلم القائم على التحدى حيث يتم بناء جزء كبير من عملية التعلم عندما يستغرق الطلاب بعض الوقت للتفكير فى الأنشطة التى يتم تنفيذها (Chanin, etal, 2018, p. 2)، كما أن أحد الجوانب المهمة في التعلم القائم على التحدي هو عدم وجود تسلسل هرمى بين المعلمين والطلاب؛ لأنهم جميعًا يعملون معًا كمتعاونين نشطين في عملية التعلم، ويجب على المعلمين تحفيز الطلاب على تطوير أفكار إبداعية، كما يتم تقييم الطلاب خلال العملية بأكملها بدءًا من التفكير حتى التوصل إلى النتيجة النهائية (Chanin, etal, 2018, p. 2)، كما يُعد نموذجا تعليميًا يُمكن دمجه في مجالات الدراسة التقليدية، ويوفر منظورًا واقعيًا مفاده أن التعليم يجب أن يتضمن القيام بالعمل في موضوع ما بدلًا من القراءة حوله، كما يقوم على إطار يتماشى أساسًا مع العملية العلمية نفسها، والتي يتم فيها تحديد مشكلة حقيقية، ويتم تطوير مجموعة من الأنشطة؛ لفهم المشكلة واقتراح حل عملي يتبعه التقييم والتعميم والنشر (Jou, etal, 2010, p. 18).

ويرى الباحث أن نموذج التعلم القائم على التحدي يجعل عملية التعلم ذات صلة بحياة الطلاب؛ عن طريق تقديم مشكلات كبيرة، بحيث يتعين على الطلاب تعلم أفكار، واستخدام أدوات جديدة لحل هذه المشكلات، ولكن بشكل فوري بحيث يهتمون بإيجاد الحلول بعد منحهم الوقت الكافي للاندماج وتقديم الحلول.

ويعتمد التعلم القائم على التحدي على التعلم الخبراتي، ويرتكز بشكل كبير على تاريخ طويل من الأفكار التراكمية(Nichols, etal, 2016, p. 7)، كذلك يرتكز التعلم القائم على التحدي على ممارسة التعلم القائم على حل المشكلات، حيث يعمل الطلاب على حل مشكلات العالم الحقيقي في فرق تعاونية، ولكن مع وجود اختلافات أساسية تضيف قدرًا كبيرًا من الأهمية للطلاب، وجوهر هذا التعلم أن الطلاب مضطرون إلى البحث عن الحلول، واستخدام استراتيجيات العصف الذهني، واقتراح حلول واقعية في ضوء الوقت والموارد المتاحة، ثم تطوير وتنفيذ أحد تلك

الحلول التي تعالج التحدي بطرق تمكنهم والآخرين من رؤية نتائجها وقياسها (Johnson, 2011, p. 4)، ويتميز نموذج التعلم القائم على التحدي بأنه قابل للتطبيق على نطاق واسع عبر مجموعة مختلفة من بيئات التعلم، فهو مناسب بشكل مثالي للتدريس في بيئة غنية من الناحية التكنولوجية (Johnson, 2011, p. 2)، كما يجمع بين مميزات التعلم الخبراتي، والتعلم القائم على المشروعات، والتعلم القائم على المشكلات؛ إلا أنه يختلف عنهم (Baloian, etal, 2004; Nichols, etal, 2016, p. 7).

ويتم تنفيذ التعلم القائم على التحدي عن طريق إعطاء الطلاب بعض الأفكار الكبيرة حول العالم الحقيقي-سيناريو التحدي-؛ ليعملوا معًا في مجموعات صغيرة باستخدام مجموعة متنوعة من الأدوات التفاعلية؛ لتحديد المشكلات الأكثر تحديًا من هذه الأفكار، وتطوير بعض الحلول المبتكرة، ووضع خطة عمل لحل محدد، وتنفيذ الإجراءات وتقييم النتيجة (Baloian, etal, 2004; Yang, etal, 2018, p. 40)، وعند تنفيذ التعلم القائم على التحدي يجب زيادة اندماج أعضاء الفريق، ومن ثم زيادة أفكار الفرق أثناء عملية التعلم، والمحافظة على التركيز، واستخدام استراتيجيات تعلم مرنة(Santos,etal, 2018, p.156)، ويشترط فى التحدي أن يُصاغ بشكل يُشرك الطلاب فيه بعمق وبشكل يجعله حقيقيًا، كذلك يجب أن يكون مفيدًا وذا صلة بحياة الطلاب، ويسمح بتقديم مجموعة متنوعة من الحلول، كما يجب أن يُمكن التحدي الطلاب من توليد إجراءات إيجابية، ولا يكون أكبر من قدرات الطلاب؛ لأنهم فى هذه الحالة لن يعرفوا من أين يبدؤن، وأخيرًا يجب أن يتناسب حجم التحدي مع الوقت والموارد المتاحة (Johnson, 2011, pp. 27-28).

ومن جانب آخر؛ يرى الباحث أن العمل مع الآخرين طريقة تجعل التعلم القائم على التحدي يربط بين المناهج الدراسية والحياة اليومية للطلاب، حيث يُصقل العمل الجماعي العديد من مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب مثل: مهارة

اللامركزية في اتخاذ القرارات– مهارة تشارك المعلومات– مهارات العمل الجماعى– مهارات الابتكار. وتتمثل أهمية التعلم القائم على التحدي في أنه قابل للتكيف بدرجة كبيرة مع مجموعة واسعة من بيئات التعلم، ويُنمى الإصرار والعاطفة والشعور بالمسئولية، وهذه المكونات غالبًا ما تكون مفقودة داخل المدارس (Nichols, etal, 2016, p.7)، ويُزيد من اندماج الطلاب في عملية التعلم، ويُنمي قدراتهم الأكاديمية(Yang, etal, 2018, p. 41)، كما يُنمي مهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات، ومهارات التعاون، ومهارات العمل متعدد التخصصات لدى الطلاب، كما يُزيد من قدرتهم على التسامح مع الفشل من أجل تطوير مرونتهم (Membrillo, etal, 2018, p. 138)، ويتيح قدرًا من الحرية للطلاب، حيث أنه في صلب إطار المبادرة يتم تزويد الطلاب بمساحة من الحرية؛ ليكونوا مبدعين ويظهرون سلوك المخاطرة (Hift, 2013, p.24)، كذلك يُساعد فى بناء وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين مثل: القيادة والإبداع ومحو الأمية الإعلامية، وحل المشكلات والتفكير الناقد، والمرونة والقدرة على التكيف(Johnson, 2011, p. 2).

كما يُحسن نموذج التعلم القائم على التحدي من قدرة الطلاب على حسن استخدام الوقت والمواد، حيث أفاد بذلك أكثر من (٩٠%) من المعلمين، في حين أفاد أكثر من (٧٥%) من الطلاب أنه يُزيد من اندماجهم في عملية التعلم، وأنهم تعلموا أكثر مما هو مطلوب منهم، وكانوا جزءًا من حل مشكلة كبيرة، وبذلوا جهدًا أكثر مما يبذلون عادةً، كما يتميز بأنه يُتيح الفرصة للتفاعل مع تحديات الحياة الحقيقية، ويعضد الارتباط بالمهنة المستقبلية، ويقدم العديد من المفاهيم التطبيقية، ويُتيح الفرصة للابتكار (Johnson, 2011, p. 2; Membrillo, etal, 2018, p.142)، ونظرًا لأهمية التعلم القائم على التحدي، أوصى (Johnson, etal, 2009, pp.30–33; Johnson, 2011, p. 27) بضرورة عقد ورش للمعلمين؛ لتعريفهم بالتعلم القائم على التحدي، وعرض أمثلةً متنوعةً حوله؛ لمساعدتهم على فهم

دورهم بشأن ما يجب عليهم فعله، وما الذي سيُطلب من الطلاب القيام به؛ حتى تصل الرسالة واضحة ومتسقة في جميع مراحل المشروع إلى جميع الطلاب.

وهذا ما يصبو إليه الباحث، حيث يواجه التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تحدياً في عدم تمتعهم بالكمالية العالية، لأن نمط شخصياتهم هو الوصول لحالة من الكمالية وبالتالي التقليل من الوحدة النفسية، وهو ما يبنى على التعلم القائم على التحدي والذي من أساسياته العمل في جماعات الرفاق والأقران إضافة إلى التفاعلية بين المعلمين والتلاميذ داخل الصفوف، وبالتالي من الممكن أن يقلل هذا من مستوى شعور هؤلاء التلاميذ بالوحدة النفسية ومنها الوصول الى مستوى مرتفع نسبياً من الكمالية التوافقية، ولهذا يرى الباحث أن هذا النموذج مناسب وفقا لاحتياجات ومتطلبات الدراسة.

تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

بعد العرض السابق لمتغيرات الإطار النظري ودراساته السابقة والأطر النظرية المرتبطة به، يخلص الباحث إلى النقاط التالية:

- تعتبر فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات ذوي الاحتياجات الخاصة تعقيداً في المجال الانفعالي العقلي حيث أنهم يجمعوا بين الشيء وضده، ولما لهذه الفئة من سمات عاطفية تعليمية مختلفة
- يواجه المختصون في المجال صعوبة بالغة في تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومنها لخص الباحثون والمتخصصون في المجال تحديد مجموعة من المحكات للقدرة على التشخيص الجيد للموهوبين ذوي صعوبات التعلم
- لابد من التركيز على احتياجات وخصائص وسمات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لأنها تعتبر المدخل الرئيسي لاختيار برامج التدخل المناسبة لهم

- لا بد من الاعتماد على عدة أدوات ومقاييس للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم حيث أنها فئة مركبة متعددة المداخل
- الكمالية التوافقية من أهم المتغيرات النفسية الانفعالية التي يسعى الموهوبون ذوي صعوبات التعلم إلى تحقيقها بغض النظر عن جودة الأداء
- تعددت سمات ذوي الكمالية التوافقية وتمثلت في تقدير الذات، الرضا الذاتي، العمل الجدلي، ومن ثم تتعدد مشكلات الكمالي التوافقي حيث ارتبطت نوعاً ما بالاضطرابات الانفعالية كالاكتئاب والضغوط، وتحديداً يعتبر الموهوبون ذو صعوبات التعلم من ذوي الكمالية التوافقية المنخفضة، وهو ما يؤثر على مستوى شعورهم بالوحدة النفسية فيكون مرتفعاً.
- يعتبر مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مرتفع جداً، حيث يبدأ هذا الشعور مع الفرد منذ طفولته عندما يبدأ يحتاج إلى الآخرين ومن ثم يؤثر على خبرته ونموه، إضافة إلى أنه يعتبر من مشكلات سوء التوافق
- تعددت أبعاد الشعور بالوحدة النفسية لتشمل ثلاثة أبعاد رئيسة وهم العاطفة، وفقدان الأمل واليأس والاحباط، والمظاهر الاجتماعية، ومن ثم ظهرت مكونات الشعور بالوحدة النفسية وأسباب ومصادر الشعور بالوحدة النفسية
- ظهر التعلم القائم على التحدي لمواجهة بعض التحديات والتي منها الحاجة إلى تدريب الطلاب، وتزويدهم بالأدوات اللازمة لتحقيق النجاح الأكاديمي، وتسليط الضوء على تصميم التدريب القائم على النشاط و مواجهة حل المشكلات بشكل تعاوني
- استخدمه الباحث بعد اطلاعه على الدراسات السابقة والأطر النظرية المختلفة والتي أكدت على فعاليته.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

إجراءات الدراسة

أولاً– منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة تهدف إلى التأكد من فعالية التعلم القائم على التحدي (متغير مستقل) في تنمية مستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأثر ذلك على مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم (متغيران تابعان)، كما اعتمدت الدراسة على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

ثانياً– عينة الدراسة:

تم اختيار المشاركين بالدراسة الحالية وفق عدد من الإجراءات لفرز التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم منهم، وذلك كما يلي :

أ. خطوات تحديد التلاميذ الموهوبين:

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية في تحديد التلاميذ الموهوبين على ما يلي :

(١) ترشيحات المعلمات والأقران :

قام الباحث بسؤال معلمي الفصول الذين يقومون بالتدريس للتلاميذ بالصف الخامس والسادس الابتدائي بثلاث مدارس من مدارس محافظة أسوان عن أكثر التلاميذ الذين يظهرون مواهب داخل الفصل الدراسي، وتم الاستعانة بالإخصائيات النفسيات، ومعلمات الأنشطة والتربية الرياضية ، إضافة إلى سؤال أقران التلاميذ ، وبالاطلاع على ملفات الإنجاز وشهادات التقدير للأنشطة والمسابقات للتلاميذ ، وذلك وفق مقياس تقدير المعلم لسلوك الموهبة (إمام مصطفى سيد ، ٢٠٠٦)، حيث بلغ عدد التلاميذ الذين تم ترشيحهم ٤٨ تلميذ وتلميذة من ذوي المواهب في المجالات المختلفة.

(٢) دليل المعلم والوالدين لتشخيص المتفوق والموهوب والمبدع (حضانة – إبتدائي)

تم تطبيق دليل المعلم والوالدين لتشخيص المتفوق والموهوب والمبدع " حضانة – ابتدائي " (زينب شقير ، ٢٠١٠) على مجموعة الموهوبين الذين تم ترشيحهم من قبل المعلمين، وقد تم استبعاد منه (٩) تلاميذ ، واستمر منهم (٣٩) تلميذ وتلميذة من الموهوبين.

ب. خطوات تحديد التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية في تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التلعلم على التالي:

(١)اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء :

تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة إعداد John Raven ترجمة وتعريب أحمد عثمان صالح ١٩٨٨ على التلاميذ الموهوبين، وتم اختيار التلاميذ الحاصلون على درجة ٤٠ فما فوق كمؤشر لمستوى الذكاء والتي تقابل المئيني ٧٥ ، واستبعاد التلاميذ الأقل من ذلك، وبلغ قوام التلاميذ المستمرين (٣٠)، والمستبعدين (٩) تلاميذ وتلميذة .

(٢)اختبار المسح النيورولوجي السريع :

تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجي السريع (عبدالوهاب محمد كامل، ١٩٩٩) ، وقد تم الإبقاء على التلاميذ الذين حصلوا على درجة (٥٠) فأعلى ، ولذلك أصبح عدد المستمرين (٢٥) تلميذ وتلميذة ، وتم استبعاد (٥) تلاميذ.

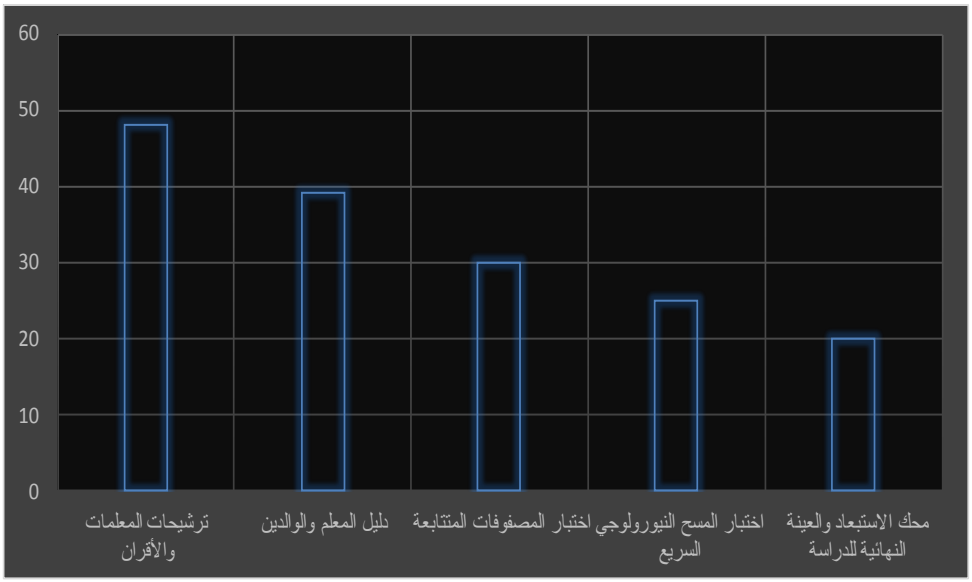
(٣) محك الاستبعاد:

تم استخدام محك الاستبعاد؛ حيث تمت الاستعانة بالإخصائين النفسيين والاجتماعيين والمعلمات الذين لديهم خبرة دراسية كافية بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى ذوي الحرمان "البيئي الأسري ، والمدرسي"، وذوي المشكلات

السلوكية والانفعالية، حيث تم استبعاد (٥) تلاميذ ، واستمر (٢٠) تلميذ وتلميذة وهم الذين مثلوا مجتمع الدراسة الأصلي.

وتم اختيار المشاركين بالدراسة وفقاً الشروط الآتية:

- يمتلكوا مواهب غير عادية فى إحدى مجالات الموهبة .
- صعوبة التعلم لديه لا تعزى للنواحي الصحية أو لظروف اقتصادية أو مجتمعية، وهذا ما وضحه مقياس المسح النيورولوجي السريع وآراء الأخصائيين والمعلمين
- يعانون من صعوبة فى تعلم أحد المجالات الأكاديمية كالقراءة أو الكتابة أو



الحساب أو التهجئة، وشكل (١) التالي يوضح مراحل فرز عينة الدراسة:

شكل (١)

يوضح مراحل فرز العينة الاستطلاعية

ومن ثم تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في المتغيرات الوسيطة فضلا عن التطبيق القبلي للمقياس، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١)

قيم u, w, z ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة الضابطة والتجريبية في المتغيرات الخاصة بالتكافؤ (ن١= ن٢= ١٠)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
الذكاء	الضابطة	١١.٨	١١٨	٣٧	٩٢	-١.٠٣١	* ٠.٣٥٣
	التجريبية	٩.٢	٩٢				
مقياس الموهوبون ذوي صعوبات التعلم	الضابطة	١٠.٨٥	١٠٨.٥	٤٦.٥	١٠١.٥	-٠.٢٧٥	* ٠.٧٩٦
	التجريبية	١٠.١٥	١٠١.٥				
مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	الضابطة	٩.٢٥	٩٢.٥	٣٧.٥	٩٢.٥	-٠.٩٦١	* ٠.٣٥٣
	التجريبية	١١.٧٥	١١٧.٥				
الوحدة النفسية	الضابطة	١٠.١٥	١٠١.٥	٤٦.٥	١٠١.٥	-٠.٢٦٧	* ٠.٧٩٦
	التجريبية	١٠.٨٥	١٠٨.٥				
الكمالية التوافقية	الضابطة	١١.٢	١١٢	٤٣	٩٨	-٠.٥٤٠	* ٠.٦٣١
	التجريبية	٩.٨	٩٨				

**** وتوضح نتائج جدول (١) أن قيم الدلالة كلها قيم غير دالة عند أي مستوى من مستويات الدلالة

ثالثا- أدوات الدراسة

أ. اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء من إعداد John Raven وترجمة وتعريب أحمد زكي صالح (١٩٨٨):

تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة إعداد John Raven ترجمة وتعريب أحمد عثمان صالح ١٩٨٨ على التلميذات الموهوبات ، وتم اختيار التلميذات الحاصلات على درجة ٤٠ فما فوق كمؤشر لمستوى الذكاء والتي تقابل المئيني ٧٥ ، واستبعاد التلميذات الأقل من ذلك

ب. اختبار المسح النيورولوجي السريع من إعداد عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٩):

تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجي السريع (عبدالوهاب محمد كامل، ١٩٩٩) ، وقد تم الإبقاء على التلاميذ اللذين حصلوا على درجة (٥٠) فأعلى ، ولذلك أصبح عدد المستمرين (٢٥) تلميذ وتلميذة ، وتم استبعاد (٥) تلاميذ .

ج. مقياس الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من إعداد صلاح الشريف وآخرون (٢٠٢٢):

يتكون المقياس من ٥٠ عبارة موزعة على ست أبعاد وهم: "القدرات العقلية– القدرات اللغوية– القدرات الرياضية المنطقية– القدرات الفنية– القدرات الموسيقية– القدرات الحركية"، وجاء تصحيح المقياس على مقياس تقدير ثلاثي، وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والخبراء وذلك لاستطلاع الصدق الظاهري للمقياس حيث اتفق السادة المحكمون على أبعاد وبنود المقياس وصلاحيته للتطبيق بنسبة اتفاق ٩٦%، ومن ثم حساب الاتساق الداخلي للمفردات عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والمجموع الكلي للدرجات، وجاءت نسبته دالة عند مستوى ٠.٠٥، ثم تم حساب ثبات المقياس باستخدا معادلة بيرسون حيث كان ثابتاً بنسبة ٠.٠١، ثم التأكد من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمته ٠.٩٥ وهي نسبة عالية جداً لثبات المقياس وهو ما يعني خلو المقياس من الأخطاء التي تغير من مستوى أداء الطفل من وقت لآخر.

د. مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من إعداد حسني زكريا النجار (٢٠١١):

يتكون المقياس في صورت النهائية من ١١٠ عبارة كلها ذات اتجاه إيجابي موزعة على ست أبعاد وهم: الخصائص "المعرفية- التعليمية- الدافعية- الإبداعية- الاجتماعية- النوعية"، ويتم تقدير الدرجات على مدرج رباعي، وتراوحت نسبة صدق المقياس بين ٧٠ – ١٠٠% من الاتفاق على العبارات، بينما بلغت قيمة ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بين ٠.٦٠- ٠.٨١، وبطريقة ألفا كرونباخ ٠.٨١، وبطريقة التجزئة النصفية ٠.٨٤، وجميعها قيم تدل على ثبات المقياس.

هـ. مقياس الشعور بالوحدة النفسية من إعداد (1980) ,.Russell etal وتعريب عبد الرقيب البحيري (٢٠١٣):

يعد مقياس كاليفورنيا للشعور بالوحدة النفسية UCLA Loneliness Scale تأليف (1980) ,. Russell et al تعريب عبد الرقيب أحمد البحيري (٢٠١٣) أداة سيكومترية سهلة التطبيق في الأبحاث والدراسات التجريبية ؛ كونه يتكون من ٢٠ فقرة ذات تقديرات أربع (١-٤) لبدائل الاستجابة (أبداً ، نادراً ، أحياناً ، غالباً)، ونصف تلك الفقرات موجبة والنصف الآخر سالبة، ويطبق بطريقة فردية أو جماعية، وقام معد ومعرب المقياس من التحقق من صدقه بعدة أساليب، منها : صدق المحتوى، وصدق المحك ، وصدق التكوين الفرضي ، وحساب ثباته أيضاً بعدة طرق ، منها : إعادة تطبيق الاختبار ، والتجزئة النصفية ، وألفا كرونباخ، وقد اعتمدت الدراسة الحالية في تحديد صدق المقياس على العديد من الدراسات التي قامت بتطبيقه في البيئة العربية والمصرية، وتم حساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية بعد تطبيقه على أفراد الدراسة الاستطلاعية باستخدام طريقتي إعادة تطبيق الاختبار، حيث بلغ معامل الثبات ٠.٩١ ، وألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات ٠.٨٣ ، وهما قيمتان مرتفعة تشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات مناسبة ، تفي بأغراض الدراسة الحالية .

و. مقياس معتقدات الكمالية المُعدل (APS-R) من إعداد Slaney et al., (2001) ، وترجمة وتعريب مصطفى عبد المحسن الحديبي، و فاطمة محمد عمران (٢٠٢٠):

يعد مقياس معـــتقدات الكمالية المُعدل Almost Perfect Scale – Revised (APS-R) إعداد Slaney et al (2001)، ترجمة وتعريب مصطفى عبد المحسن الحديبي، و فاطمة محمد عمران (٢٠٢٠) أداة تتكون من ٢٣ عبارة توزع على ثلاث أبعاد التناقض ، والمعايير العالية ، والنظام ، لقياس تركيب الكمالية متعدد الأبعاد، وهي: الكمالية التوافقية، والكمالية اللا توافقية، وتحدد الكمالية التوافقية من خلال بعد المعايير المرتفعة (٧ عبارات) لتقيس المعايير الشخصية المرتفعة للأداء والتحصيل، وبعد النظام (٤ عبارات) التفضيل للنظام، بينما تقاس الكمالية اللا توافقية من بعد التناقض (١٢ عبارة) وتقيس مدركات المستجيبين لأنفسهم من خلال فشلهم في مقابلة معاييرهم الشخصية للأداء، ويستجيب المشاركون على العبارات باستخدام مقياس ليكرت المتدرج المكون من سبعة بدائل وهي (غير موافق بشدة ، غير موافق ، غير موافق قليلاً ، محايد ، موافق قليلاً ، موافق ، موافق بشدة) على أن تكون درجات كل فقرة على الترتيب (١- ٢ – ٣ – ٤ – ٥ – ٦ – ٧) بالترتيب ، ولهذا تعبر الدرجة المرتفعة على الكمالية التوافقية واللا توافقية المرتفعة. ومن ثم تحقق معدوا المقياس من صدقه من خلال صدق التحليل العاملي التوكيدي، وأسفر عن معاملات تراوحت من ٠.٥٦ إلى ٠.٨٧ لعامل التناقض، و ٠.٤٢ إلى ٠.٨٤ لعامل المعايير العالية، و٠.٥٨ إلى ٠.٨٢ لعامل النظام، وتم حساب ثبات المقياس من خلال حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاثة: التناقض (٠.٩١) ، والمعايير العالية (٠.٨٥) ، والنظام (٠.٨٢)، توصل معدوا المقياس إلى معاملات ثبات مرتفعة لعينات منفصلة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ، ومعاملات ثبات باستخدام إعادة الاختبار Test-retest بفاصل زمني من ٣ حتى ١٠ أسابيع، وقد تم

حساب الثبات في الدراسة الحالية بطريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach، وبلغت قيم معامل ألفا كرونباخ للكمالية اللا توافقية لبعد التناقض (٠.٧٢)، والكمالية التوافقية لبعد المعايير العالية (٠.٧٢)، ولبعد التنظيم (٠.٨٣)؛ وذلك بعد التأكد من عدم وجود درجات كلية متطرفة Outliers تؤثر على تضخم قيمة المعامل، وتشير قيمة المعامل إلى أن القائمة تتمتع بقدر مقبول من الثبات، والتمتع بقدر مناسب من الاتساق الداخلي.

ولقد تناول الباحث هنا أداتين للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وهما مقياس الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من إعداد صلاح الشريف وآخرين (٢٠٢٢)، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من إعداد حسني النجار (٢٠١١)، وهو ما يتفق وما تؤكده الدراسات السابقة

ز. **البرنامج الإثرائي المستند إلى نموذج التعلم القائم على التحدي من إعداد الباحث:**

بداية ينطوي هذا البرنامج علي مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات المعدة في ضوء أسس نموذج التعلم القائم على التحدي والمزمع أن يكتسبها عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذلك بهدف تحسين مستوى الكمالية التوافقية لديهم وخفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهبين ذوي صعوبات التعلم، وسوف يتم تناول البرنامج كالتالي:

الفئة المُستهدَفة من البرنامج: صُمم هذا البرنامج ليُطبق على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصفين الخامس والسادس الابتدائي ببعض مدارس محافظة أسوان، وذلك بهدف تنمية مستوى الكمالية التوافقية، ومن ثم معرفة أثره على مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

أهداف البرنامج : للبرنامج أهداف عديدة نستعرضها فيما يلي :-

أ- الهدف العام: تنمية مستوى الكمالية التوافقية، ومن ثم معرفة أثر البرنامج على مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

ب- الأهداف الخاصة: وتتشتمل هذه الأهداف على:

- هدف إنمائي : ويتمثل في العمل على تنمية مستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

- هدف وقائي : ويتمثل في إكساب بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعلم الأفكار واستخدام أدوات جديدة لحل المشكلات التي تواجههم ولكن بشكل فوري، مع ضرورة تعاونهم ومنحهم الوقت الكافي للإندماج سوياً وتقديم الحلول.

- هدف إجرائي: وقد تم تحقيق الأهداف الرئيسة للبرنامج من خلال الأهداف الاجرائية الآتية :

- تحسين المثابرة لدى عينة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات.
- تحسين فاعلية الذات لدى عينة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
- تحسين توجهات الإتقان لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
- تحسين الانفتاح المعرفي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
- تحسين المرونة المعرفية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
- تحسين تركيز الانتباه لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

أهمية البرنامج: تكمن أهمية هذا البرنامج فى النقاط التالية :

١- أنه يتناول عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية مزدوجي الاستثنائية –الموهوبون ذو صعوبات التعلم–، وهم فئة ذات طبيعة خاصة ومرحلة عمرية حرجة، وهو موجه إلى التلاميذ الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس الكمالية التوافقية ومرتفعة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية.

٢- أنه يساعد أفراد العينة على كيفية الإندماج، وتقديم الحلول وحل المشكلات التي تواجههم بطريقة شيقة جيدة يتم فيها تدخل المعلم وفقاً لأسس منهجية سليمة تتماشى وطبيعة فنيات التعلم القائم على التحدي.

٣- أنه يقدم عدداً من المعارف والخبرات اللازمه لتحسين مستوى الكمالية التوافقية وأهمها فعالية الذات، والانفتاح المعرفي، والمرونة المعرفية، إضافة إلى تركيز الانتباه.

٤- أنه يساهم فى إثراء المكتبة السيكولوجية ببرامج التدخل الجديدة والتى تهتم بتلك المرحلة الحرجة

أسس بناء البرنامج:عتمد بناء البرنامج على عدة أسس نُجملها فيما يلي :-

اعتمد هذا البرنامج على أسس نموذج التعلم القائم على التحدي، والذي يتم خلال ثلاث مراحل متتابعة متكاملة، وتشمل كل مرحلة مجموعة من الأنشطة التي تعد المتعلمين للانتقال إلى المرحلة التالية، وهذه المراحل هى:

١- مرحلة الاندماج: "Engage Phase" وتتضمن:

- الفكرة الكبيرة: وهى مفهوم واسع يمكن استكشافه، ويجب أن يكون موضوعًا جذابًا للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- السؤال الأساسي: وهو السؤال المتعلق بالفكرة الكبيرة التي يريد التلاميذ تحقيقها واستكشافها.

- التحدي: ويتمثل في الدعوة إلى العمل مستمدًا من السؤال الأساسي، ويجب أن يكون واقعياً وقابلاً للتطبيق.

٢- مرحلة التقصي: "Investigate Phase" وتتضمن:

- أسئلة توجيهية: وهى أسئلة متعلقة بالتحدي، وتتضمن كل ما يجب تعلمه من قبل التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- توجيه الأنشطة والموارد: وتشمل قائمة بالأنشطة والموارد التي يمكن أن تساعد التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على متابعة التحدي.
- التحليل: يضع الأساس لتطوير حل للتحدي.

٣- مرحلة التنفيذ: "Act Phase" وتتضمن:

- تطوير الحلول: بناءً على نتائج التعلم من الخطوات السابقة، يتم تنفيذ الحل.
- التقييم: ويعني التحقق من صلاحية الحل للتحدي أم حاجته إلى تحسين

(Chanin, etal, 2018, p. 2; Nichols, etal, 2016, p. 11)

شكل (٢)

يوضح إطار عمل التعلم القائم على التحدي (Nichols, etal, 2016, p. 11)

بالإضافة إلى الأسس التالية والتي يجب مراعاتها عند بناء البرامج عامةً:

١- الحرص على إقامة علاقة إرشادية يسودها الثقة والألفة والتعاون بين المرشد والمسترشدين .

٢- العمر الزمنى للأفراد المشاركين والخصائص النمائية للمرحلة العمرية التى يمرون بها ومطالبها النمائية، حيث إن البرنامج الذى يصلح للأطفال لا يصلح مع المراهقين، وذلك لاختلاف العمر والخصائص النمائية.

٣- مراعاة الخصائص النفسية والانفعالية للمسترشدين

٤- الأخذ بعين الاعتبار نوع المشكلة وطبيعتها.

٥- واقعية البرنامج وإمكانية تطبيقه وتعميم الفائدة منهُ.

٦- مرونة السلوك الإنسانى وقابليته للتعديل والتغيير.

٧- أن البرنامج يتم تعديله تبعاً لسرعة تعلم المتدربين واحتياجاتهم.

مصادر بناء البرنامج : أُشتق الإطار العام للبرنامج الإرشادي التكاملي، ومادته العلمية والفنيات المُتضمنة فيه عبر المصادر الآتية :

١- الإطار النظرى الذى استهل منه الباحث المادة العلمية حول الموضوع .

٢- الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة .

٣- المقاييس والأدوات المستخدمة فى هذه الدراسة.

٤- تحليل محتوى البرامج الإثرائية القائمة على التعلم القائم على التحدي وفنياته المختلفة التي تتفق وطبيعة المشكلة والمرحلة العمرية لأفراد العينة، ومن ثم تدريب أفراد العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على تحسين مستوى المثابرة، وتوجهات الاتقان، والانفتاح المعرفي، وتركيز

الانتباه، والقدرة على حل المشكلات، والاندماج والتكيف مع الأقران، إضافة إلى بعض الفنيات المختلفة التي سوف يدرب الباحث عليها أفراد العينة وذلك بهدف تنمية مستوى الكمالية التوافقية لديهم، مع الأخد بعين الاعتبار أن محتوى البرامج الإرشادية يختلف باختلاف المشكلة والأهداف والعمر الزمنى لأفراد العينة.

- **خطوات وإعداد وتنفيذ البرنامج:**

- **محتوى البرنامج:** يحتوي البرنامج على مجموعة من الجلسات التي ترتكز حول التعلم القائم على التحدي وذلك بهدف تنمية مستوى الكمالية التوافقية ومعرفة أثره على مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

- **الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:** يمكننا توضيح الفنيات التي اعتمد عليها البرنامج فيما يلي:

- المحاضرة: يعتمد أسلوب المحاضرة على تقديم معلومات بطريقة منظمة لأفراد المجموعة، وهى من الأساليب الإرشادية الجماعية التعليمية حيث تعتمد أساساً على عنصر التعليم، وإعادته من خلال إلقاء محاضرة على أفراد العينة ويليها مناقشات جماعية، وتهدف المحاضرات إلى تبصير وتعديل الاتجاهات.

- المناقشة والحوار: هى فنية تتيح تبادل الرأى حول موضوع المحاضرة بين الباحث وأفراد العينة من ناحية وبين أفراد العينة وبعضهم البعض من ناحية أخرى، مما يتيح فرصة تبادل الخبرات والتعرف على الخبرات الجديدة ومشكلات الآخرين، مما يشعر بالاطمئنان لوجود ظروف مشابهة ، كما تتاح حرية التعبير والقدرة على ضبط النفس والميل إلى التعاون وغلبة روح المودة والصداقة وعدم الانسياق إلى اليأس.

- إعادة البناء المعرفي: تعديل البناء المعرفى هو أحد الأساليب العلاجية التى تهدف إلى تعديل السلوك المعرفى، ويقوم على مسلمة مؤداها أن الإضطرابات الإنفعالية تحدث نتيجة أنماط من التفكير غير المتكيفة وغير المنطقية وهدفها علاجى وهى تحديد هذه الأنماط واستبدالها بأخرى أكثر تكيفاً وتسمى إعادة البناء المعرفى، وتنطلق هذه الفنية من أن المعتقدات والأحداث الخارجية هى المسئولة عن مشاعر وسلوك الفرد وهذا ما أكد عليه ميتشنبوم Meichenbaum، وهو ما يتمثل هنا في النظرة الواقعية من التلاميذ لأنفسهم في صعوبات التعلم لديهم والتي من الممكن وأن تعوق تكيفهم ومن ثم تشعرهم بالوحدة النفسية أحياناً بناء على سماتهم الشخصية

- لعب الدور: تتجلى أهمية هذه الفنية فى أنها توفر فرصة للتعلم والتدريب على مواجهة المواقف والتصرف فيها بطريقة جيدة.

- الواجبات المنزلية: وهى واجبات يطلبها الباحث من أفراد المجموعة الإرشادية، تتمثل فى القيام ببعض السلوكيات فى الحياة اليومية، لتطبيق ما تعلموه فى جلسات التدريب أى القيام بعدد من السلوكيات التي تعمل على تنمية مهارة إدارة الذات لديهم.

- فنية التعزيز الإيجابى: يعنى إثابة الفرد على السلوك الإيجابى مما يعززه ويدعمه ويدفعه لتكرار نفس السلوك إذا ما تكرر الموقف، ومن أشكاله التعزيز المادى والمعنوى، وهو يؤدى إلى شعور الفرد بالرضا عندما يقوم بالسلوك المرغوب، وكلما كان التعزيز قوياً ومرغوباً كلما أدى ذلك إلى سرعة تعديل وثبات السلوك من أجل الحصول عليه، ومن العوامل التى تزيد من سرعة التعزيز الحاجة إليه وسرعة تقديمه بقدر معقول.

- النمذجة: وفيها يقوم الباحث بعرض التوجيهات والإرشادات الخاصة للبرنامج عن طريق اختيار نموذج أو قدوة وغالبا ما يكون المرشدين، أو عن طريق مقاطع يديو يمكن أن نجعل من يقومون بها نماذج وقدوة يحتذى بهم، ويكون هذا أمام افراد المجموعة التجريبية بشكل مباشر فيستمعون إليها ثم القيام بتكرار أو تقليد السلوك.

- **الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج:** استعان الباحث بجهاز عرض الشرائح (داتا شو) والكمبيوتر، إضافة إلى استخدام الفنيات والتقنيات السابقة كأدوات يمكن الاستعانة بها في برنامج التعلم القائم على التحدي.

- **مدة البرنامج و وقائعه وجلساته:** تكون هذا البرنامج من عدد (٣٦) تحديًا (جلسةً)، مقسمة على ثلاث مراحل وهم الإعداد والتهيئة، والتدريب، وإعادة التدريب، وتم اختيارهم بعناية بحيث تحقق التحديات التنوع والتكامل، كما روعى أن تكون التحديات خادمةً للحياة المهنية والاجتماعية المستقبلية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهذا يتضح في أن الكمالية التوافقية مطلب حياتي هام جدا، والتقليل من مستوى الشعور بالوحدة النفسية لايقل أهمية عن الكمالية التوافقية مجتمعيا وهذا ما سعى إليه الباحث، والتزم الباحث بشروط التحدي، والتي أوردها (Johnson, 2011, pp. 27–28)، وهى أن: يُصاغ التحدي بشكل يُشرك التلاميذ فيه بعمق وبشكل يجعله حقيقيًا، ويكون التحدي مفيدًا وذا صلة بحياة التلاميذ، ويسمح بتقديم مجموعة متنوعة من الحلول، ويُمكن التلاميذ من توليد إجراءات إيجابية، ولا يكون أكبر من قدرات التلاميذ؛ لأن التلاميذ في مثل هذه الحالات لن يعرفوا من أين يبدؤن، كذلك يكون له تأثير على أسر التلاميذ أو المجتمعات المحلية أو المدرسة، وأخيرًا يتناسب حجم التحدي مع الوقت والموارد المتاحة للمشروع. ويوضح جدول (٢): الفكرة الكبيرة والسؤال الأساسي للتحديات وتاريخ جلسات البرنامج الإثرائي كالتالي:

جدول (٢)

يوضح الفكرة الكبيرة والسؤال الأساسي للتحديات وتاريخ جلسات البرنامج الإثرائي.

الجلسة	المرحلة	الفكرة الكبيرة	السؤال الأساسى
١ـ ٥	الإعداد والتهيئة	الجلسة الافتتاحية والتطبيق القبلي لأدوات البحث	
٦ـ٧	مرحلة التدريب على تنمية مستوى الكمالية التوافقية	الصحة النفسية	كيف تتحقق الصحة النفسية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟
٨ـ ٩		أهداف وأهمية الصحة النفسية	ماهي أهم أهداف وأهمية الصحة النفسية؟
١٠ـ ١١		جودة الحياة المدرسية	ما جودة الحياة المدرسية وكيفية تحقيقها؟
١٢ـ ١٣		الإبداع والابتكار	كيف نصل بالتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لمرحلة الإبداع والابتكار؟
١٤ـ ١٥		المشكلات السلوكية المدرسية	ماهي المشكلات السلوكية الشائعة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟، وكيف نعمل على خفض أثرها؟
١٦ـ ١٧		التحصيل الدراسي	هل تؤثر صعوبات التعلم على مستوى التحصيل الدراسي؟
١٨ـ ١٩		الموهبة وصقلها	كيف يمكننا صقل الموهبة وتنميتها؟
٢٠ـ ٢١		المثابرة	كيف نصل إلى مستوى مرتفع من الكمالية عن طريق المثابرة؟
٢٢ـ ٢٣		فاعلية الذات	كيف نحسن من مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟
٢٤ـ ٢٥		توجهات الإتقان	كيف ننمي مستوى الإتقان وتوجهاته لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟
٢٦ـ ٢٧		الانفتاح المعرفي	كيف نصل بالتلاميذ فكرياً إلى الانفتاح المعرفي وتعدد الثقافات؟
٢٨ـ ٢٩		المرونة المعرفية	ماهي المرونة المعرفية وكيفية تحقيقها لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟
٣٠ـ ٣١		تركيز الانتباه	هل لتركيز الانتباه أثر في ارتفاع مستوى الكمالية التوافقية، وهل يؤثر بدوره في تحسين مستوى التحصيل وخفض الشعور بالوحدة النفسية؟

الجلسة	المرحلة	الفكرة الكبيرة	السؤال الأساسى
٣٢ ـ ٣٣		الكمالية التوافقية	كيف يمكن تحسين مستوى الكمالية التوافقية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟
٣٤ ـ ٣٥		الوحدة النفسية	هل يؤثر مستوى الكمالية التوافقية المرتفع في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
٣٦	إعادة التدريب	الجلسة الختامية والتطبيق البعدي لأدوات البحث	

نتائج الدراسة:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية** "، ولاختبار صحة نتائج هذا الفرض تم اتباع عدد من الاساليب اللابارامترية المتمثلة في اختبار مان ويتني (U)، واختبار ويلكوكسون (W)، وقيمة (Z) ، وجدول (٣) التالي يوضح نتائج الفرض الأول:

جدول (٣)

قيم u, w, z ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى الكمالية التوافقية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (ن١= ن٢=١٠)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
الكمالية التوافقية	الضابطة	٥.٥	٥٥	صفر	٥٥	-٣.٧٩٨	٠.٠١
	التجريبية	١٥.٥	١٥٥				

وتوضح نتائج جدول (٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية وذلك عند مستوى ٠.٠١

ولحساب حجم التأثير Effect size بالنسبة للبرنامج استخدم الباحث قيمة ق U الدالة على معامل الإرتباط الثنائي للرتب والذي يحسب بضعف الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة مقسوما على عدد أفرادهما، فإذا تراوحت قيمة ق U بين ٠.٢٠- ٠.٣٩ كان حجم التأثير ضعيفاً، وإذا تراوحت بين ٠.٤٠- ٠.٦٩ كان حجم التأثير متوسطاً، وإذا تراوحت بين ٠.٧٠- ٠.٨٩ كان حجم التأثير قوياً، أما إذا زادت قيمة ق U عن ٠.٩٠ فهنا يكون حجم التأثير قوي جداً (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦، ص ص ١٥٠- ١٩١).

جدول (٤)

قيم ق U الدالة على حجم تأثير برنامج التعلم القائم على التحدي في تنمية مستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

المتغير	متوسط رتب افراد المجموعة الضابطة	متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية	قيمة ق U	حجم التأثير
الكمالية التوافقية	٥.٥	١٥.٥	١	قوي جداً

ويتضح من نتائج جدول رقم (٤) أن قيمة ق U = ١، وهو ما يدل على أن حجم تأثير البرنامج الإرشادي التكاملي كان قوياً جدا.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي**

لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي ". وللتحقق من صحة هذا الفرض استعان الباحث بقيمة (Z) والتي توضح معامل ويلكوكسون (W)، وهذا ما يوضحه جدول (٥) التالي:

جدول (٥)

قيمة Z ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الوهوبين ذوي صعوبات التعلم (ن١= ن٢= ١٠)

المتغير	القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الكمالية التوافقية	القبلي	صفر	صفر	-٢.٨١٤	٠.٠٠٥
	البعدي	٥.٥	٥٥		

ويتضح من القراءة الإحصائية لنتيجة جدول رقم (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم** ". وللتحقق من صحة هذا الفرض استعان الباحث بقيمة (Z) والتي توضح معامل ويلكوكسون (W)، وهذا ما يوضحه جدول (٦) التالي:

جدول (٦)

قيمة Z ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم(ن١= ن٢= ١٠)

المتغير	القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الرتب الموجبة	الرتب السالبة	الرتب غير المرتبطة	قيمة z	الدلالة
الكمالية التوافقية	البعدي	٤	٢٠	٢	٥	٣	-١.١٣٤	٠.٢٥٧
	التتبعي	٤	٨					

وبتحليل نتائج جدول رقم (٦) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عند أي مستوى من مستويات الدلالة الإحصائية

رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع، والخامس، والسادس والذين ينصوا على :

ينص الفرض الرابع على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية** "، ولاختبار صحة نتائج هذا الفرض تم اتباع عدد من الاساليب اللابارامترية المتمثلة في اختبار مان ويتني (U)، واختبار ويلكوكسون (W)، وقيمة (Z)

ينص الفرض الخامس على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي**

لمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي "، وللتحقق من صحة هذا الفرض استعان الباحث بقيمة (Z) والتي توضح معامل ويلكوكسون (W)

ينص الفرض السادس على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم** ". وللتحقق من صحة هذا الفرض استعان الباحث بقيمة (Z) والتي توضح معامل ويلكوكسون (W)

وجدول رقم (٧) التالي يوضح نتائج الفروض الرابع، والخامس، والسادس:

جدول (٧)

قيم u, w, z لنتائج الفروض الرابع، والخامس، والسادس (ن١= ن٢= ١٠)

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	رتب موجبة	رتب سالبة	رتب مرتبطة	U	W	Z	الدلالة
الشعور بالوحدة النفسية	الضابطة	١٥.٥	١٥٥				صفر	٥٥	-٣.٨	صفر
	التجريبية	٥.٥	٥٥							
الشعور بالوحدة النفسية	قبلي	٥.٥	٥٥						-٢.٨٠٥	٠.٠٠٥
	بعدي	صفر	صفر							
الشعور بالوحدة النفسية	بعدي	٣.٥	١٠.٥	٣	٣	٤			صفر	١
	تتبعي	٣.٥	١٠.٥							

وبالقراءة التحليلية الإحصائية لنتائج جدول رقم (٧)، يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي

صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة ٠.٠١، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥، بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عند أي مستوى من مستويات الدلالة.

ولحساب حجم التأثير Effect size لبرنامج التعلم القائم على التحدي وتأثيره على مستوى الشعور بالوحدة النفسية على التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم استخدم الباحث معادلة حجم التأثير لعبد المنعم الدردير (٢٠٠٦، ١٥٠- ص ١٩١) كما هي موضحة ص٤٣، ويوضح جدول رقم (٨) نتيجة حجم التأثير السابقة:

جدول (٨)

قيم ق U الدالة على حجم تأثير برنامج التعلم القائم على التحدي في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

المتغير	متوسط رتب افراد المجموعة الضابطة	متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية	قيمة ق U	حجم التأثير
الشعور بالوحدة النفسية	٥.٥	١٥.٥	١	قوي جداً

ويتضح من نتيجة جدول رقم (٨) أن حجم تأثير البرنامج في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قوي جداً، جيث جاءت قيمة U تساوي ١.

نتائج الدراسة:

أ. ملخص النتائج

توصلت نتائج الدراسة الراهنة إلى التالي:

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة ٠.٠١

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عند أي مستوى من مستويات الدلالة

٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة ٠.٠١

٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥

٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عند أي مستوى من مستويات الدلالة.

٧) فعالية برنامج التعلم القائم على التحدي في تنمية مستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

٨) كان حجم برنامج التعلم القائم على التحدي قوي جداً على مستوى الكمالية التوافقية، حيث جاءت قيمة U مساوية ١ وهو مايدل على أنها قوية جداً

٩) أثر برنامج التعلم القائم على التحدي في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث جاءت قيمة U مساوية ١ وهو مايعني أن حجم التأثير كان قوياً جدا

ب. مناقشة النتائج

يتسم الموهوبون بصفة عامة والموهوبون ذو صعوبات التعلم خاصة ببعض الخصائص الانفعالية والتي تجعلهم من الفئات الخاصة جداً، حيث أنهم يطلبون ويسعون إلى الكمالية باعتبارها سمة ثابتة فيهم ولكن هناك ما يعوق تحقيق هذه السمة وهو أنهم من ذوي صعوبات التعلم في أحد المجالات الأكاديمية، وبالتالي يجد الموهوبون ذو صعوبات التعلم صعوبة في تسامحهم مع بعض النقائص والعيوب وإحباطات الحياة اليومية وهو ما تؤكده دراسة Webb & Amend 2007, (p.123)، ومن ثم يمر الموهوبون ذو صعوبات التعلم ببعض المشاعر الثنائية المركبة والمحبطة حيث أنهم يكونون جيدين في بعض المهام ولا يكونون جيدين في مهام أخرى وهو ما يقودهم إلى الاندفاع في بعض المهام الأكاديمية التي يخافون فيها من الفشل لتحقيقها بشكل أكبر دون النظر إلى الاهتمام بجودة العمل وهو ما يتفق ودراسة (King,2005, pp.17-18)، فبالتالي يجد الموهوبون ذو صعوبات التعلم صعوبة في تحقيق الكمالية التوافقية ويظهرون فيها مستوى منخفض.

هذا بالإضافة إلى أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يبدون مستوى مرتفع من الشعور بالوحدة النفسية نظراً لمعاناتهم مع تلك الصعوبات التي تعوق موهبتهم بشكل دائم، وجاءت معظم الدراسات مؤكدة إلى أنه من الممكن أن الشعور بالوحدة النفسية يعد من مشكلات سوء التوافق والتي ارتبطت بالكمالية، فجاءت الدراسات مهتمة بالعلاقة بين الكمالية والشعور بالوحدة النفسية كدراسات Sanna & Bodem (2008, pp.9-12)، Javad & Iman (2011, p.117)، وبالنظر إلى ما سبق وجد الباحث أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أمام تحدياً هاماً ومنعطفاً خطيراً في حياتهم يجعلهم يبذلون قصارى جهدهم للتغلب على صعوباتهم الأكاديمية وتحقيق مستوى جيد ومرتفع من الكمالية التوافقية والذي من الممكن بدوره أن يعمل على خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم.

وبالتالي و وفقاً لقراءات الباحث للدراسات والأطر النظرية في التعلم القائم على التحدي والتي أكدت على أنه يعد أسلوباً فعالاً يسمح بربط التلاميذ بالواقع ويتيح لهم فرصة الممارسة وإكمال العمل وحل التحدي وحل المشكلات سواء تم هذا بنجاح أو غير ذلك، فوجده الباحث أكثر النماذج ملائمة لطبيعة عينة الدراسة وسماتها الخاصة وهو ما تؤكده دراسات (Johnson, 2011, p. 1)، (Yoosomboon & Wannapiroon, 2015)، (Hift, 2013, p.24).

وبالنظر إلى نتائج فروض الدراسة فيجد الباحث أن نتيجة الفرض الأول تمثل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة، ويعزي الباحث هذه النتيجة لصالح المجموعة التجريبية بسبب تطبيق وتنفيذ برنامج التعلم القائم على التحدي والذي يمثل صيغة جديدة لمواجهة مثل هذه التحديات ويتلائم مع مجتمع التعلم بصفة عامة والتدريس وحل المشكلات بصفة خاصة وهو ما يتفق

ودراسات (Nichols, etal, 2016, p. 7; Apple Inc., 2008; Johnson & Adams, 2011; Chanin, etal, 2018, pp. 1-2; Jou, etal, 2010, p.18). ولعل التعلم القائم على التحدي يجمع بين ميزات التعلم الخبراتي والقائم على حل المشكلات وهو أكثر أنواع التعلم – من وجهة نظر الباحث- ملاءمة لطبيعة عينة الدراسة، وبالتالي فقد اعتمد الباحث في جلساته أن يهيئ بيئة تتسم بالخبرة التعاونية التعليمية والتي يعمل فيها التلاميذ سوياً للتعرف على مشكلاتهم واقتراح حلول لها واتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ هذه الحلول، إضافة إلى اهتمام الباحث في جلساته بالبرنامج على تحسين كل من المثابرة، فاعلية الذات، توجهات الاتقان، الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، وتركيز الانتباه لدى أفراد العينة التجريبية إضافة إلى إمكانية معالجة حل المشكلات وهو ما يتفق ودراسة (Johnson, 2011, p. 4)، إضافة إلى أن الباحث اعتمد في كل جلساته على فكرة التأمل، حيث جعل التلاميذ يستغرقون وقتاً طويلاً في التفكير بالأنشطة والمشكلات التي يقومون بتنفيذها، وهذا باعتبار التأمل أحد أهم الجوانب الهامه في التعلم القائم على التحدي وهو ما يتفق ودراسات (Chanin, etal, 2018, p. 2)، (Jou, etal, 2010, p. 18)، ولقد قام الباحث بجعل التلاميذ يفكرون وقتاً طويلاً بشكل واقعي في عدم تكيفهم مجتمعياً وشعورهم أحياناً بالوحدة النفسية، إلى أن توصل معهم بأنه هناك قصورا في بعض مهاراتهم الأكاديمية، ومن ثم بدأ كل تلميذ يسرد ما يشعر به من قصور سواء في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات وبالتالي وصل بهم إلى الواقعية في مستوى كماليتهم التوافقية، كما اعتمد الباحث ايضا في برنامجه على أهمية العمل بشكل تعاوني واستخدام استراتيجية العصف الذهني لمواجهة مشكلات التلاميذ بينهم وبين بعضهم البعض وهو مايتوافق ودراسة (Nichols, etal, 2016, p. 7)، حيث يتم وبمساعدة الباحث وضع التلاميذ أيديهم على جوهر المشكلة ومن ثم العمل على حلها بشكل تعاوني واقعي وهو ما يمثل تحدياً كبيراً وصعباً لفئة التلاميذ الموهوبين ذوي

صعوبات التعلم، ثم قام الباحث بالاعتماد أيضاً على مهارات اللامركزية في اتخاذ القرارات، ومهارة تشارك المعلومات، ومهارات العمل الجماعي ثم التركيز على المواهب حيث لابد من العمل على تنميتها وصقلها وهو ما تؤكده دراسة (Yang, etal, 2018, p. 41)، ولعل من أساسيات جلسات برنامج التعلم القائم على التحدي أنه يحسن من استخدام الوقت عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أنهم أدركوا بأنهم أصبحوا أمام قصور واضح في بعض مهاراتهم الأكاديمية وهو ما يمثل تحدياً لسماتهم الشخصية التي ترفض أي قصور، ومن ثم قاموا بإدارة وقتهم بشكل يتناسب وطبيعة المشكلة وهو ما تؤكده دراسة (Johnson, 2011, p.2).

وقد جاءت نتيجة الفرض الثاني والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي متفقة تماماً مع نتيجة الفرض الأول، حيث أن السبب في نتيجتهما هو برنامج التعلم القائم على التحدي واستخدام فنياته وتنفيذه بشكل جيد، وأكبر دليل على ذلك هو أنه لم يطرأ أي تحسن على أفراد المجموعة التجريبية قبل التطبيق أي أن التحسن الذي ظهر جاء بسبب البرنامج وفنياته وطرق تنفيذه، حيث اعتمد فيه الباحث على مراحله الثلاثة وهم الاندماج والتقصي والتنفيذ إضافة إلى استخدام استراتيجية العصف الذهني واستخدام العديد من الأنشطة التي تساعد التلاميذ على التحدي مع ضرورة الاهتمام بعنصري المتابعة والتقييم وهو ما يتفق وتؤكده دراسة (Chanin, etal, 2018, p. 2; Nichols, etal, 2016, p.11)، إضفة إلى اعتماد الباحث على فنيات المحاضرة والمناقشة والحوار وإعادة البناء المعرفي وهو ما أكد علية ميتشنبوم إضافة إلى لعب الدور والتعزيز الإيجابي والواجبات المنزلية وتركيز الانتباه في الجلسات على المشكلات السلوكية المدرسية وتأثيرها على مستويات التحصيل،

ويظهر هذا واضحاً بشكل إحصائي في حجم تأثير البرنامج والذي كان قوياً جداً كما هو موضح في جدول رقم (٥).

ثم جاءت نتيجة الفرض الثالث والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الكمالية التوافقية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فيرجعه الباحث إلى المرحلة الاخيرة في البرنامج التدريبي وهي مرحلة إعادة التدريب والتي تصمنت إعادة تدريب أفراد العينة التجريبية على ماتم تدريبهم عليه في المرحلة الثانية من البرنامج والتي تمثلت في تنمية المثابرة الأكاديمية وفاعلية الذات و توجهات الاتقان والانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية علاوة على تركيز الانتباه، وكيفية تعديل بعض الأفكار غير المنطقية إلى أفكار واقعية منطقية ومن ثم التمتع بقدر من الكمالية التوافقية، وذلك مما ساهم وبشكل كبير في استمرار أثر التدريب إلى ما بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة وعدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه، وهذا يتفق ورؤية عادل عبد الله (٢٠٠٠، ص ١٣٥)، وفي هذا المجال أشار إسماعيل بدر (٢٠٠٢) إلى أهمية دور مرحلة المتابعة في البرامج بصفة عامة، وأهميتها في تحقيق الاستفادة القصوى للعينة المستهدفة، ويتفق ما سبق مع دراسات جمال الخطيب (٢٠٠٣) ورياض العاسمي (٢٠٠٨).

أما نتائج الفرضين الرابع والخامس واللذان ينصان على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية، و أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي، حيث أكد الباحث بداية على أن هذا النوع من الشعور بالوحدة النفسية لدى

التلاميذ المهوبين ذوي صعوبات التعلم هو من النوع العابر أي المرتبط بموقف اجتماعي أو أكاديمي معين وبالتالي فمن الممكن أن يتلاشى ويقل بالتدريب، إضافةً إلى بعض نتائج دراسات Javad & Iman (2011, p.117)، Sanna & Bodem (2008, pp.9-12) والتي أكدت على ارتباط الكمالية المكتسبة اجتماعياً بالوحدة النفسية ارتباطاً موجباً دالاً احصائياً، وهو ما يؤكد أنه إذا ارتفع مستوى الكمالية التوافقية انخفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية وهو ما يتفق ودراسة أحمد مهدي مصطفى إبراهيم (٢٠٠٠)، إضافة إلى أن جلسات برنامج التعلم القائم على التحدي اعتمد فيه الباحث على الاهتمام بالمكونات والأبعاد الرئيسية للوحدة النفسية وهم العاطفة؛ وفقدان الأمل؛ والمظاهر الاجتماعية، وعمل الباحث بالتدريب على كل واحد منهم فبدأ بالعاطفة والتركيز عليها وهذا ظهر من خلال التدريب على العمل التشاركي التعاوني الجماعي، ومن ثم انتقل إلى فقدان الأمل واليأس والإحباط وسيطر عليه جزئياً، ثم المظاهر الاجتماعية وهو ما يتفق ودراسات Buecker (2019)., Hasnain & Fatima (2012), Keldad & Atli (2016), Dalal, etal (2018)، ثم قام الباحث بتدريب التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أفراد العينة التجريبية على تنمية الحاجة إلى الحب والمشاركة الوجدانية، والحاجة إلى وجود طرف آخر يفهم المشاعر والأحاسيس وغيرها وهو ما تؤكده دراسات Chang, etal, (2008, pp.9-12), Vanhalst , etal, (2012).

أما نتيجة الفرض السادس والأخير والذي ينص على لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فيرجعه الباحث إلى المرحلة الأخيرة من برنامج التعلم القائم على التحدي وهي مرحلة إعادة التدريب والتي يظهر من خلالها أثر البرنامج على التلاميذ

الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أفراد العينة التجريبية بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة

توصيات الدراسة:

بناء على ما أسفرت الدراسة عنه من نتائج، صيغت التوصيات كما يلي :

١- إجراء دراسات عبر الصدق Cross – Validation Studies للتحقق من إمكانية تعميم نموذج التعلم القائم على التحدي في الدراسة الحالية عبر مشكلات سلوكية وانفعالية أخرى للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات بالمراحل التعليمة المختلفة .

٢- إعادة النظر في سجلات التربية النفسية بمدارس التعليم العام في بناء وتنفيذ البرامج الإرشادية والعلاجية، بحيث تتضمن برامج لتنمية مواهب وقدرات التلاميذ ؛ لتحقيق الكمالية الوظيفية، مع الأخذ في الاعتبار التخلص من الكمالية اللا توافقية أو العصابية، وما يرتبط بها من مشكلات أكاديمية ونفسية واجتماعية لدى التلاميذ العاديين والمُشكلين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

٣- إمكانية العمل مسبقاُ وبشكل مبكر للتخلص من الشعور المرتفع بالوحدة النفسية لدى التلاميذ عامة والموهوبين ذوي صعوبات التعلم خاصة

قائمة المراجع

أحمد عثمان صالح (١٩٨٨). أثر عامل الثقافة في الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة في ضوء تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة ، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، جامعة المنيا، ١(٣) ، يناير ، ٢١١ – ٢٤٣ .

أحمد مهدي مصطفى إبراهيم (٢٠٠٠) . دراسة لبعض المتغيرات النفسية المسهمة في الشعور بالوحدة لدى عينة من طلاب الجامعة " دراسة تنبؤية "، *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ٩٥* (٢)، ١٥٩-١٩٣. كلية التربية، جامعة لأزهر.

إسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠٢). *الاتجاهات المعاصرة في إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسي*. متاح على الشبكة الدولية بتاريخ ٢٠١٥/٢/١٩ من موقع أطفال الخليج.

إمام مصطفى سيد (٢٠٠٦) . مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية بأسيوط، ١٧* (١)، ١٩٨ – ٢٥٠.

جمال محمد سعيد الخطيب (٢٠٠٣). *تعديل السلوك الإنساني*. الكويت: مكتبة الفلاح.

حسن عبد المعطي، وعبد الحميد أبو قلة (٢٠٠٦). *الطلاب الموهوبون ذو صعوبات التعلم*. القاهرة: دار الرشاد.

حسني زكريا النجار (٢٠١١). *مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

حنان بنت أسعد محمد خوخ (٢٠٠٢) . الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينات من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى .

رضوى محمد محمود الأنسي (٢٠١٨). الكمالية والتسامح لدى أمهات المعاقين عقلياً والعاديين بمدارس الدمج بمرحلة التعليم الأساسي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

رياض نايل العاسمي (٢٠٠٨). *برامج الإرشاد النفسي في تحقيق تفاعل الأدوار وتكاملها بين العاملين في معاهد الإعاقة العقلية وذوي المعوقين*. متاح على الشبكة الدولية بتاريخ ٢٠١٥/١/٤١ من موقع أطفال الخليج

زينب شقير (٢٠١٠). *دليل المعلم والوالدين لتشخيص المتفوق والموهوب والمبدع "حضانة – ابتدائي"*، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

سالي صلاح الدين محمد حسن (٢٠١٩) . فاعلية برنامج قائم على بعض فنيات الإرشاد السلوكي باستخدام الكمبيوتر في خفض اضطراب قصور الانتباه مفرط الحركة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أسيوط.

شيماء الحاروني (٢٠٠٨). *المتفوقون عقليا ذو صعوبات التعلم في مدارسنا: تنميتهم وجدانيا وعلميا ومعرفيا*. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع

صلاح شريف عبد الوهاب، رحاب طلعت محمود، أحلام محمد السيد (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *مجلة بحوث ودراسات التربية النوعية*، ٨ (٣)، ٤٣٥– ٤٦٦.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠). *العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات*. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣). الأطفال الموهوبون ذو صعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (٤٣)، ١–٣٥.

عبد الرقيب أحمد البحيري (٢٠١٣). سلسة الاختبارات السيكولوجية المصرية المقننة (٥) : *مقياس الشعور بالوحدة النفسية " كراسة التعليمات "، ط٢* . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

عبد المنعم الدردير (٢٠٠٦). *الاحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: عالم الكتب.

عبدالمطلب أمين القريطي(٢٠٠٥). *الموهوبين والمتفوقين خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*. القاهرة: دار الفكر العربي

عبدالوهاب محمد كامل (١٩٩٩). *اختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم*، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢). *المتفوقون عقلياً ذو صعوبات التعلم*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فضل إبراهيم عبد الصمد (٢٠٠٣). مستوى الميول الكمالية العصابية والأداء الفني لدى عينة من طلاب قسم التربية الفنية بكلية التربية بالمنيا: دراسة سيكومترية- كلينيكية، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ١٧* (١) ، ٢٩٧-٣٦٣. كلية التربية ، جامعة المنيا.

مريم عبد الرحيم (٢٠١٣). تقييم الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الخصائص السلوكية للكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية. *رسالة ماجيستير غير منشورة*، كلية الدراسات العليا بالكويت.

مصطفى عبد المحسن الحديبي (٢٠١٥). النموذج البنائي للعلاقات بين إدمان الهاتف المحمول والإفصاح عن الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة ، *مجلة كلية التربية بالسويس*،٨ (٣)، ٢٨٥- ٣٧٨. جامعة قناة السويس

مصطفى عبد المحسن الحديبي، فاطمة محمد علي عمران (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقات بين الكمالية التوافقية واللاتوافقية والعوامل الخمس الكبرى للشخصية والشعور بالوحدة النفسية لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية ٤٤* (١)، ١- ٦٥، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

مها ثابت صديق (٢٠١٣). برنامج للألعاب الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *رسالة ماجيستير غير منشورة*، كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة.

نادية محمود شريف، سماح عبد الرحمن السعيد، منى حسن السيد(٢٠١٤). تقدير الذات لدى المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالمتفوقين عقلياً بدون صعوبات، *العلوم التربوية*، (٣) ،١، ٤٠٣-٤٢٥.

نهاد رمضان سيد (٢٠١٩) . أثر برنامج ارشادي قائم على بعض أنشطه الذكاءات المتعددة ومهارات ما وراء المعرفة باستخدام الحاسوب فى علاج الديسكلكوليا لدى الاطفال الموهوبين مزدوجي الخصوصية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أسيوط .

Anne, S (2014). ***Techonlogy with Gifted ld children. Scamper Toll for Creativity*** paper presented at a west Auckland education center conference : Realising the potential of gifted and talented learners 20th august 2014

Apple Inc. (2010). ***Challenge Based Learning: A Classroom Guide***. Apple Inc.

Arslan, C ; Hamarta, E ; Üre, Ö. & Özyeşil, Z. (2010). An investigation of loneliness and perfectionism in university students , ***Procedia Social and Behavioral Sciences***, 2(2) ,814–818.

Atak, H. (2009). Big Five Traits and Loneliness among Turkish Emerging Adults , ***International Journal of Psychological and Behavioral Sciences***, 3(7) ,1494-1498.

Baloian, N., Breuer, H., Hoeksema, K., Hoppe, U., & Milrad, M. (2004). ***Implementing the Challenge Based Learning in Classroom Scenarios. In: Sofoklis Sotiriou*** (ed.). *Proceedings of the symposium on advanced technologied in education*, july 2004, Argostoli, Greece.

Basirion, Z ; Abd Majid , R & Jelas , Z. M. (2014). Big Five Personality Factors, Perceived Parenting Styles, and Perfectionism among Academically Gifted Students , ***Asian Social Science, 10*** (4) , 8- 15.

Baum , S . & Owen , S . (2012) . ***To be gifted and learning disabled : Straregies for helping bright students wuth ID ADHD ,and more creative*** . Connecticut : Creative with learning .

Beckmann , E & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive Characteristics of Gifted Students With Learning Disabilities: An In-depth Systematic Review, ***Frontiers in Psychology, 9*** (504) , 1-20.

Bieling, P; Israeli, A & Antony, M. (2004). Is perfectionism good, or bad, or both? Examining models of the perfectionism construct, ***Personality and Individual Differences, 36*** (6) , 1373 – 1385.

Brody, l & Mills, C. (1997). Gifted children with learning disabilities. ***Journal of Learning Disabilities, 30***, 282- 296.

Buecker,S ; Maes, M ; Denissen, J & Luhmann , M. (2019). Loneliness and the Big Five Personality Traits: A Meta-Analysis , ***Manuscript submitted for publication***. Retrieved 22 May2019 from: https://psyarxiv.com/fx5bq/

Callahan, C. (2011). ***Special Gifts and Talents*** . In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), Handbook of Special Education, NY; Routledge.

Chang, E ; Hirsch, J ; Sanna, L ; Jeglic, E & Fabian, C. (2011). A Preliminary Study of Perfectionism and Loneliness as Predictors of Depressive and Anxious Symptoms in Latinas: A Top-Down Test of a Model , ***Journal of Counseling Psychology,58*** (3),441-448.

Chang, E ; Sanna, L & Bodem, M . (2008). A preliminary look at loneliness as a moderator of the link between perfectionism and depressive and anxious symptoms in college students: Does being lonely make perfectionistic strivings more distressing? , ***Behaviour Research and Therapy, 46*** (7) , 877-886.

Chanin, R., Sales, A., Pompermaier, L., & Prikladnicki, R. (2018). ***Challenge Based Startup Learning: A Framework to Teach Software Startup***. *In Proceedings of Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITICSE'18),* May 2018, ACM, New York, NY, USA.

D ,Siegle., M ,Bray . ,Kehle .,D . (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. ***Psychology in the schools***, (5)38, 403-411

Dalal, N ; Kathad, A ; Masurkar, S ; Pavithran, S & Soumyanarayan, T. (2018) . Correlation Studies Between Big Five Personality Traits, Age and Loneliness. ***Indian Journal of Mental Health,5*** (1),32-37.

De Cuyper, K ; Claes, L ; Hermans, D ; Pieters, G & Smits , D. (2015). Psychometric Properties of the Multidimensional Perfectionism Scale of Hewitt in a Dutch-Speaking Sample: Associations With the Big Five Personality Traits, ***Journal of Personality Assessment, 97*** (2),182–190.

Drolet, L; Valois, P; Forget, J & Caron, P. (2014). ***Perfectionism and academic achievement in a sample of children from a regular school program context*** , (pp.193-201) In C. Pracana (Ed.), Psychology Applications & Developments, Lisbon, Portugal; Science Press.

Dunkley, D ; Blankstein , K & Berg, J . (2012). Perfectionism Dimensions and the Five-factor Model of Personality , ***European Journal of Personality, 26*** (3), 233–244 .

Dunkley, D ; Sanislow, C ; Grilo, C & McGlashan, T. (2004). Validity of DAS perfectionism and need for approval in relation to the five-factor model of personality, ***Personality and Individual Differences, 37*** (7) , 1391–1400.

Fedewa, B; Burns, L & Gomez, A. (2005). Positive and negative perfectionism and the shame/guilt distinction: adaptive and maladaptive characteristics, ***Personality and Individual Differences , 38*** (7) , 1609–1619.

Grobman, J. (2006). Underachievement in Exceptionally Gifted Adolescents and Young Adults: A Psychiatrist's View , ***The Journal of Secondary Gifted Education, 18*** (4) ,199–210.

Hagen ,E (2000). ***Identification of the Gifed (10et)*** new york: American

Hasnain, S & Fatima , I. (2012). Perfectionism, Loneliness and Life Satisfaction in Engineering Students , ***Journal of Behavioural Sciences, 22*** (3) , 33- 48.

Henderson , M. (2011). ***Career Planning for Gifted Students*** , New Delhi: Epitome Books.

Hensley, B ; Martin, P ; Margrett, J ; MacDonald, M ; Siegler, I ; Poon, L & Arnold , J. (2012). Life events and personality predicting loneliness among centenarians: findings from the Georgia Centenarian Study , ***Journal of Psychology***,146 (1-2) ,173-88.

Hift, J. A. (2013). IGeneration: A Study in Challenge Based Learning at a Small Private University. ***PhD Dissertation***, Lynn University.

Hill, R ; McIntire, K & Bacharach, V. (1997). Perfectionism and the Big Five Factors , ***Journal of Social Behavior and Personality, 12*** (1) , 257-270.

Hojat, M. (1982). Loneliness as a function of selected Personality variables , ***Journal of Clinical Psychology, 38*** (1) ,137-141.

Javad, K ; Shohreh, G & Iman, H. (2011). An Investigation of the Relationship between Perfectionism and Feeling of Loneliness and the Life Quality of Medical Students in Guilan Province, ***Journal of Educational Psychology, 2*** (1) ,117-131.

Javad, K ; Shohreh, G & Iman, H. (2011). An Investigation of the Relationship between Perfectionism and Feeling of Loneliness and the Life Quality of Medical Students in Guilan Province, ***Journal of Educational Psychology, 2*** (1) ,117-131.

Johann, A; Hertenstein, E ; Kyle , S ; Baglioni, C ; Feige , B & Nissen ,C. (2017). Perfectionism and Polysomnography-Determined Markers of Poor Sleep , ***Journal of Clinical Sleep Medicine, 13*** (11) , 1319-1326.

Johnson, L., & Adams, S. (2011). ***Challenge Based Learning: The Report from the Implementation Project***. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Johnson, L., Smith, R., Smythe, J., & Varon, R. (2009). ***Challenge-Based Learning: An Approach for Our Time. Austin***, Texas: The New Media Consortium.

Jou, M., Hung, C., & Lai, S. (2010). Application of challenge based learning approaches in robotics education. ***International Journal of Technology and Engineering Education, 7***(2), 17–18.

Keldal, G & Atli , A. (2016).University Students' Personality Traits as Predictors of their Loneliness Levels , ***Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*** (2) ,131-146.

Kempke , S ; Van Houdenhove, B ; Luyten, P ; Goossens, L ; Bekaert, P & Van Wambeke , P.(2011). Unraveling the role of perfectionism in chronic fatigue syndrome: Is there a distinction between adaptive and maladaptive perfectionism? , ***Psychiatry Research*** , 186, 373–377.

King, E. (2005). Addressing the Social and Emotional Needs of Twice- Exceptional Students , ***TEACHING Exceptional Children, 38*** (1),16-20.

Latih, R., Abu Bakar, M., Jailani, N., Ali, N, M., Salleh, S, M., & Zin, A, M. (2018). Challenge-Based Programming Learning Design. ***International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology, 8*** (5), 1912-1918.

Lerner , J.& Kine , f . (2012). ***learning Disabilities and Related Disorder, Characteristics and Teaching Stratchies*** . Boston , New York , Houghton , Mifflin company .

Mas, X., Pastor, L., Merino, M., González, L., & Martínez-Aceituno, T. (2017). ***Driving institutional change: challenge based learning for the University of the 21st Century***. 3rd International Conference on Higher Education Advances, HEAd'17, Val`encia, 592-599.

Membrillo-Hernández, J., & Ramírez-Cadena, M. (2018). Challenge-based Learning: The Case of Sustainable Development Engineering at the Tecnologico de Monterrey, Mexico City Campus. ***International Journal of Engineering Pedagogy, 8*** (3), 137-144.

Mombini, M. & Kalantari, F. (2017). Relationship between personality traits and anxiety with loneliness in students , ***Bioscience Biotechnology Research Communications*** , (1),218-221.

Mund, M & Neyer, F. (2019). Loneliness effects on personality , ***International Journal of Behavioral Development, 43*** (2), 136–146.

Navarez, J & Cayubit, R. (2011).Exploring the Factors of Perfectionism within the Big Five Personality Model among Filipino College Students , ***Educational Measurement and Evaluation Review, 2***,77-91.

Nawawi, S. (2017). Developing of Module Challenge Based Learning in Environmental Material to Empower the Critical Thinking Ability. ***Journal Inovasi Pendidikan IPA, 3*** (2), 212-223.

Nichols, M., Cator, K., & Torres, M. (2016). ***Challenge Based Learner User Guide***. Redwood City, CA: Digital Promise.

O'Mahony, T., Vye, N., Bransford, J., & Sanders, E. (2011). A Comparison of Lecture-Based and Challenge-Based Learning in a Workplace Setting: Course Designs, Patterns of Interactivity, and Learning Outcomes. ***Journal Of The Learning Sciences***, 1–25,

Panda, S. (2016). Personality Traits and the Feeling of Loneliness of Post-Graduate University Students , ***The International Journal of Indian Psychology,3*** (1) , 27-37.

Parker, W & Adkins, K. (1995). A psychometric examination of the ultidimensional perfectionism scale. ***Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment***, 17(4), 323 – 334.

Pfeiffer, S & Blei, S. (2008). ***Serving Gifted Students*** , In R. J. Morris & N. Mather (Eds.), Evidence-Based Interventions for Students with Learning and Behavioral Challenges (pp.336-358), NY; Routledge.

Pfeiffer, S & Blei, S. (2008). ***Serving Gifted Students*** , In R. J. Morris & N. Mather (Eds.), Evidence-Based Interventions for Students with Learning and Behavioral Challenges (pp.336-358), NY; Routledge.

Prensky, M. (2007). ***Changing Paradigms. Educational Technology***. Retrieved 15may2019,fromhttps://www.marcprensky.com/writing/PrenskyChangingParadigms-01-EdTech.pdf .

Qualter , P & Munn , P . (2002) . The separateness of social and emotional loneliness in childhood . ***Journal of Psychiatry , 43*** (2) . 233 – 244.

Rice, K ; Ashby, J & Slaney, R. (2007). Perfectionism and the Five-Factor Model of Personality , ***Assessment, 14*** (4) , 385-398.

Rice, K; Richardson, C & Ray, M. (2016). ***Perfectionism in Academic Settings*** , In F. M. Sirois & D. S. Molnar (eds.), Perfectionism, Health, and Well-Being,(pp.245-264),Switzerland: Springer International Publishing.

Roohafza, H ; Afshar, H ; Sadeghi, M ; Soleymani, B ; Saadaty, A ; Matinpour, M ; Asadollahi, G. (2010). The Relationship between Perfectionism and Academic Achievement, Depression and Anxiety , ***Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences (IJPBS), 4*** (2) , 31-36 .

Sagar, S & Stoeber, J. (2009). Perfectionism, fear of failure, and affective responses to success and failure : The central role of fear of experiencing shame and embarrassment , ***Journal of Sport & Exercise Psychology, 31*** (5) , 602-627.

Santos, A., Sales, A., Fernandes, P., & Kroll, J. (2018). ***Challenge-Based Learning: A Brazilian Case Study***. ACM/IEEE 40th International Conference on Software Engineering: Companion Proceedings, May 27-June 3, 2018, Gothenburg, Sweden, 155-156.

Schiena, R ; Luminet, O ; Philippot, P & Douilliez, C. (2012). Adaptive and maladaptive perfectionism in depression: Preliminary evidence on the role of adaptive and maladaptive rumination , ***Personality and Individual Differences, 53*** (6) ,774–778.

Siegle , D & Schuler , P . (2000) . Perfectionism Differences in Gifted Middle Schools Students , ***Roe Oer Review , 23*** (1) , 39 – 54

Slade, P & Owens, R . (1998). A Dual Process Model of Perfectionism Based on Reinforcement Theory, ***Behavior Modification, 22*** (3),372 – 390.

Slaney , R ; Rice , K ; Mobley , M ; Trippi , J & Ashby , J . (2001) . The Revised Almost Perfect Scale, ***Measurement and Evaluation in Counselling and Development , 34*** (3), 130-145 .

Spanier, G. B. (2010). Creating Adaptable Universities. ***Innov High Educ***, 35, 91-99.

Stoeber , J ; Stoll, S ; Pescheck, E & Otto, K. (2008). Perfectionism and achievement goals in athletes: Relations with approach and avoidance orientations in mastery and performance goals , ***Psychology of Sport and Exercise, 9*** (2) , 102–121.

Stoeber ,J; Otto, K & Dalbert, C. (2009). Perfectionism and the Big Five: Conscientiousness predicts longitudinal increases in self-oriented perfectionism, ***Personality and Individual Differences, 47*** (4), 363–368.

Stumpf, H & Parker, W. (2000).A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. ***Personality and Individual Differences, 28*** (5),. 837-852.

Sunkarapalli, G & Agarwal , T. (2017).Fear of Failure and Perfectionism in Young Adults , ***The International Journal of Indian Psychology,4*** (3) , 92-106.

Swiden, C, L. (2013). ***Effects of Challenge Based Learning on Student Motivation and Achievement***. Master Thesis, Montana State University.

Taylor , J ; Papay, K ; Webb, J & Reeve, C. (2016). The good, the bad, and the interactive: Evaluative concerns perfectionism moderates the effect of personal strivings perfectionism on self-esteem , ***Personality and Individual Differences,*** 95,1–5.

Teppers, E ; Klimstra, T; Van Damme, C ; Luyckx, K ; Vanhalst, J & Goossens, L. (2013). Personality traits, loneliness, and attitudes toward aloneness in adolescence , ***Journal of Social and Personal Relationships, 30*** (8) , 1045–1063.

Ulu , I &Tezer , E . (2010).Adaptive and Maladaptive Perfectionism, Adult Attachment, and Big Five Personality Traits , ***The Journal of Psychology*** , 144 (4) , 327–340 .

Vanhalst , J ; Klimstra, T; Luyckx , K ; Scholte , R ; Engels, R & Goossens, L . (2012). The Interplay of Loneliness and Depressive Symptoms Across Adolescence: Exploring the Role of Personality Traits , ***Journal of Youth Adolescence***, 41,776–787.

Wang, K ; Yuen , M & Slaney, R. (2009). Perfectionism, Depression, Loneliness, and Life Satisfaction: A Study of High School Students in Hong Kong , ***The Counseling Psychologist,37*** (2), 249-274.

Webb, J; Gore, J & Amend , E. (2007). ***A Parent's Guide to Gifted Children***. Azerbaijan: Great Potential Press.

Westwood, P.(2004). ***learning and learning difficulties: A Handbook For Teachers***. Australia: ACER

Wigert, B ; Reiter-Palmon, R ; Kaufman, J & Silvia, P. (2012). Brief Report- Perfectionism: The good, the bad, and the creative , ***Journal of Research in Personality, 46*** (6) ,775–779.

Yang, Z., Zhou, Y., Chung, J.W.Y, Tang, Q., Jiang, L., & Wong, T.K.S. (2018). Challenge Based Learning nurtures creative thinking: An evaluative study. ***Nurse Education Today***, 71, 40-47.

Yoosomboon, S., & Wannapiroon, P. (2015). Development of a challenge based learning model via cloud technology and social media for enhancing information management skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2102–2107.

Zaini, Z, H., Khalid, H., & Joseph, E. (2018). The Effects of Challenge Based Learning on Students' Achievement In The Computer Programming Language Course. ***Herald NAMSCA***, 1, 615-620.