

فعالية بيئة تعلم إلكتروني لتنمية التمكين النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

إعداد

أ.د/ أحمد محمود فخري

أستاذ تكنولوجيا التعليم – قسم تكنولوجيا
التعليم – كلية الدراسات العليا للتربية –
جامعة القاهرة

أ.د/ نادية محمود شريف

أستاذ علم النفس التربوي – قسم علم النفس
التربوي – كلية الدراسات العليا للتربية
عميد كلية التربية للطفولة المبكرة (سابقاً)
جامعة القاهرة

أ/ غاده مصطفى محمد عبد الحليم

باحثة دكتوراه بقسم التربية الخاصة
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

فعالية بيئة تعلم إلكتروني لتنمية التمكن النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم*

أ.د/ نادية محمود شريف وأ.د/ أحمد محمود فخري وأ/ غاده مصطفى محمد عبد الحليم

المستخلص:

وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية (١٥٣) طالبة من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٤٠) طالبة من الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التمكن النفسي (إعداد الباحثة)، وبيئة تعلم إلكتروني (إعداد الباحثة)، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠١). ويوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتمكن النفسي لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة (٠,٠١). بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي للتمكن النفسي لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: بيئة تعلم إلكتروني - التمكن النفسي - الموهوبون ذوو صعوبات التعلم.

(*) بحث مسئل من أطروحة رسالة دكتوراه لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية تخصص التربية الخاصة.

Effectiveness of an E-learning Environment to develop Psychological Empowerment Among Talented with Learning Disabilities

Abstract:

The survey sample consisted of (153) female students with secondary gifts, and the basic study sample consisted of (40) female students with secondary learning disabilities. The study tools were a psychological empowerment scale (researcher's preparation), and an electronic learning environment (researcher's preparation). The results of the study also found statistically significant differences between the grading averages of the experimental and control groups for the experimental group at an indicative level(0.01). There are statistically significant al group in differences between the grading averages of the experiment e measurements of psychologicalthe tribal and postgraduat empowerment of talented students with learning disabilities, in favour of dimensional measurement at an indicative level(0.01). In addition, rences between the grading there are no statistically significant diffe averages of the experimental group in the dimensional and sequential measurements of psychological empowerment of talented students with learning disabilities, In addition, there are no statistically significant en the grading averages of the experimental group in differences betwe the dimensional and sequential measurements of psychological empowerment of talented students with learning disabilities at an ٠.٠٥) indicative level.

المقدمة:

إن العناية بالموهوبين كفئة دليل على العناية بمنابع الإبداع لدى الأمة والتركيز على الطاقات البشرية الهائلة، فإن للموهوبين طفولة تختلف عن غيرهم من الأطفال في نفس العمر الزمني، حيث أن هناك العديد من المؤسسات والجمعيات التي تتبنى الطفل الموهوب وتشجعه فكرياً ومادياً، فأصبحت رعاية الموهوب ضرورة اجتماعية لأن الموهوبين هم عماد الأمة، وقد يواجه فئة الموهوبين العديد من الصعوبات التعليمية التي تعوق قدراته، وتؤثر على قدرته على التغلب على تحديات التعلم.

كما أوضح كل من حسن عبد المعطي؛ وهدي أبو قله (د.ت، ٢٠٠٨)، وصال جابر (٢٠١٢، ٢٠١٢)، ومحمود أبو جادو (٢٠١٣)، و (Alamer 2017) خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم النفسية، حيث أنهم بجانب تمتعهم بنقاط قوة تجعلهم ضمن الموهوبين، إلا أن لديهم نقاط ضعف يمكن لها أن تغطي على موهبتهم؛ ومنها: خصائصهم النفسية: كالإحباط والغضب والاكتئاب ونقص تقدير الذات، ونقص الثقة بالنفس، ونقص الدافع لديهم، بالإضافة إلى افتقارهم إلى التنظيم والترتيب، بالإضافة إلى أن التمكين كبنية ثلاثية الأبعاد: بعد داخلي (Intrapersonal) ويشمل تصورات الأفراد عن أنفسهم ورصدهم لكفاءتهم الذاتية وسيطرتهم على دوافعهم وتوظيفهم لمهاراتهم؛ حيث ذكرت دراسة مريم العنزي (٢٠٢٣) أن هناك معامل تنبؤ (٨٦%) بين التمكين النفسي ومن يتمتعوا بدرجة عالية من إدارة الذات، أما البعد الثاني هو تفاعلي (Interactional) يعني الوعي بالبيئة المحيطة بكل مكوناتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتجاوب مع هذه المكونات كمصادر قوى يمكن استثمارها، أما البعد الثالث هو سلوكي (Behavioral) يتضمن الأفعال والإجراءات التي يتخذها الفرد للتأثير على نتائج الأحداث عبر المشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات (Miguel et al, 2015).

ونظراً للتطور الهائل في مجال التكنولوجيا في التعليم يؤكد مجدي عقل وآخرون (٢٠١٢) أن "البيئات التعليمية الإلكترونية أحد أهم المجالات في تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، كما يتطلب استخدام البيئات التعليمية الإلكترونية الإعداد الجيد من حيث تصميمها وتطويرها واستخدامها وإدارتها وفق معايير محددة من أجل ضمان فاعلية توظيفه في العملية التعليمية".

مشكلة الدراسة:

انبثقت مشكلة الدراسة من خلال الإطلاع على الكتابات والموضوعات التي تناولت فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث يعاني الموهوبون ذوو صعوبات التعلم من مجموعة من المشكلات منها: انخفاض تحصيلهم الذي يؤثر على مفهوم الذات لديهم الثقة بالنفس (فتحي الزيات، ٢٠٠٠)، ولديهم احتياجات تختلف عن أقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات التعلم؛

حيث أنهم بحاجة إلى تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات لتوظيف ما لديهم من قدرات ومهارات وتنمية استعدادات.

وقد اتفقت دراسة كل من (Brody & Mills, 1997) وخلود دبابنه؛ وأسماء العطية (٢٠١٥، ١٩٩) على أن الاحتياجات النفسية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي تعزيز الثقة بالنفس وتدعيم الشعور بالأمن ومفهوم الذات حتى يتم تنمية مواهبهم والتغلب على جوانب الضعف لديهم. حيث ذكر كل من (Pacitti & Trees, 2013) نقص ثقة الطلاب في أنفسهم يؤثر في دوافعهم للتعلم وبالتالي يقلل من شعورهم بالتمكين النفسي، بجانب ما أضافته دراسة (Taj et al, 2019) أن هناك علاقة إيجابية بين التمكين النفسي والنجاح الأكاديمي.

ويشير (Ambad & Bahron, 2012) إلى أن التمكين النفسي حالة نفسية إيجابية ضرورية للأفراد تزيد من شعورهم بالسيطرة والتحكم في مهام عملهم لتأديتها بمهارة وكفاءة. وبناءً على ما سبق يتضح أن التمكين النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحتاج إلى تحسين وتنمية خاصة بالنسبة لمفهوم الذات ومستوى الكفاءة واتخاذ القرار والاستقلالية الذاتية وتحمل المسؤولية...إلخ، وهذه الفئة في حاجة ملحة لتنمية التمكين النفسي من أجل تحقيق الابتكار والإبداع واستغلال طاقاتهم الاستغلال الأمثل.

لذلك اتجهت الباحثة إلى اقتراح إعداد بيئة تعلم إلكتروني لتنمية التمكين النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وبالتالي يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية بيئة تعلم إلكتروني لتنمية التمكين النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟** ويتفرع منه السؤال التالي: ما تأثير بيئة التعلم الإلكتروني في تحسين وتنمية التمكين النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

وتمثلت في التحقق من فاعلية بيئة تعلم إلكتروني للتمكين النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

وتمثلت الأهمية النظرية وتمثلت في الكشف عن أبعاد التمكين النفسي ومجالاته للموهوبين ذوي صعوبات التعلم وإلقاء الضوء على أهميته، والأهمية التطبيقية: وتمثلت في إمكانية استخدام البرنامج الحالي مع عينات أخرى وفقاً لما يتماشى مع العصر الحالي وسيطرة الجانب التكنولوجي على كافة مناحي الحياة.

مصطلحات الدراسة:

١-الموهوبون ذوو صعوبات التعلم Talented with Learning Disabilities:

ويرى كل من مراد عيسى ووليد أحمد (٢٠٠٨) "التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم هم أولئك التلاميذ ذوو القدرة العقلية العليا، والذين يظهرون تناقضاً واضحاً في مستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين مثل القراءة، والرياضيات، والتهجي، والتعبير الكتابي".

٢- التمكين النفسي Psychological Empowerment :

يُقصد بمفهوم التمكين النفسي امتلاك الفرد لمعتقدات إيجابية حول كفاءته، وجهوده لفهم البيئة والتحكم فيها وتحليلها والقدرة على تحديد العوامل المؤثرة في صنع القرارات، والقدرة على استثمار المصادر لتحقيق الأهداف، ويتضمن أربعة أبعاد يمكن تحديدها إجرائياً على النحو التالي:

- **البُعد الأول: المعنى:** هي إدراك الفرد أن لعمله أهمية ومعنى، وهم يجيدون أن العمل الذي يقومون به ذا معنى، ويستخدمون إمكاناتهم وقدراتهم بشكل أكبر، ويبدلون كل ما لديهم من طاقات لإنجاز عملهم بالشكل الأمثل.
- **البُعد الثاني: الكفاءة:** وهي قدرة الفرد على أداء الأنشطة بمهارة عالية، فالأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة يشعرون بأنهم يجيدون المهام التي يقومون بها، ويعرفون جيداً بأنهم يمكن أن يؤديوا تلك المهام بإتقان، ويسعون نحو الإنجاز، والشعور بالكفاية يتضمن الإحساس بأداء المهام بشكل جيد، والجودة في أداء المهام.
- **البُعد الثالث: الاستقلالية:** وهو شعور الفرد بقدرته على أداء مهامه وأنشطته والأعمال المسندة له من خلال حكمه الذاتي عليها، والتحرر التام من سلطة الغير.
- **البُعد الرابع: تقرير المصير:** وهو قدرة الفرد وامتلاكه القدرة على اتخاذ القرار المناسب له في الأمور المتعلقة به، تحديد المسار المناسب له دون تدخل من أحد.

٣- بيئة التعلم الإلكتروني :

بيئة التعلم الإلكتروني هي بيئة تعلم الكترونية قائمة على مجموعة من المهارات والسلوكيات واتجاهات واهتمامات ومعتقدات؛ لتقوية جوانب الضعف، وتعزيز جوانب القوة لدى أفراد العينة من خلال مجموعة من الاستراتيجيات والوسائل الإلكترونية، بجانب بعض استراتيجيات الإرشاد الجماعي؛ وذلك من أجل دعم تصور الأفراد عن أنفسهم، ورصد الكفاءة الذاتية وسيطرتهم على الدوافع، وتوظيف مهاراتهم وتقوية جانب التفاعل، والتأثير الفعال من خلال المشاركات الفعالة عبر اتخاذ القرار وحل المشكلات؛ ليظهر بشكل فعال في السلوك. تتضمن بيئة التعلم الإلكتروني مجموعة من الأنشطة وأساليب التفاعل، مثل (مناقشات وتبادل الآراء حول موضوع معين، إجراء محادثات نصية، إجراء محادثات صوتية، تبادل

رسائل إلكترونية، تبادل الملفات، إرسال الأنشطة التعليمية وإعادة استقبالها، البحث الإلكتروني، الأفلام الوثائقية، الخرائط الذهنية، التعلم الذاتي، الواجبات المنزلية) من خلال تطبيق (Zoom)، والمناقشات الإلكترونية من خلال تطبيق (Zoom Chat)، وتنمية مهارة التفكير وحل المشكلات والتخمين من خلال متابعة قناة Train your brain channel على YouTube للتدريب على لتحفيز الدماغ وتعزيز العقل وتدريب الدماغ على التفكير المنطقي، بالإضافة لحل مجموعة من المشكلات من خلال (Google forms) والنقاش فيها من خلال (Zoom)، بجانب قراءة مجموعة من الكتب للاستفادة منها من خلال تطبيق (اقرأ لي)، بالإضافة لتنظيم المعلومات من خلال تحويلها لخريطة ذهنية.

الإطار النظري للبحث

المحور الأول: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

Talented With Learning Disabilities

الفئة التي تجمع بين الموهبة وصعوبة التعلم فهي تمثل مشكلة تجمع بين متناقضين، وتتلور في تحديد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تحديداً بالغ الصعوبة للخبراء، والباحثين، والممارسين، والتربية الخاصة، بسبب خاصية الاستبعاد المتبادلة للأنشطة المرتبطة بالخصائص السلوكية المميزة لوجهي محك التحديد: الموهبة من ناحية وصعوبات التعلم من ناحية أخرى على الرغم من وجود هذه الخصائص في نفس الوقت لذات الفرد؛ حيث أن هذه الفئة لديها موهبة بارزة في مجال من مجالات الموهبة، ولكنها في نفس الوقت تعاني من مشكلة أو أكثر تظهر في المجال الأكاديمي.

تصنيف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يوضح كل من المنظمة العالمية للأطفال الموهوبين (١٩٩٣)، (Brody & Mills (2001) Baum & Cooper & Neu والزيات (٢٠٠٢) وعادل عبد الله (٢٠٠٥) تصنيف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على أنهم ثلاث مجموعات:

- **المجموعة الأولى:** الموهوبون ذوو صعوبات التعلم ذات البعد الواحد/ صعوبات تعلم بسيطة (يعرفوا بأنهم موهوبون ولم يعرفوا بأنهم ذوو إعاقة) أي الموهبة تخفي الإعاقة.
- **المجموعة الثانية:** الموهوبون ذوو صعوبات التعلم ذات الأبعاد المتعددة/ أي ذوو صعوبات التعلم موهوبون (رسمياً يُعرفوا بأنهم ذوو إعاقة ولم يعرفوا بأنهم موهوبون) أي الإعاقة تخفي الموهبة.
- **المجموعة الثالثة:** الموهوبون ذوو صعوبات التعلم ذات الأبعاد الخفية (غير معروفين بأنهم موهوبون أو ذوو إعاقة) أي المكونان يخفيان بعضهما البعض.

خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يشير كل من (Fetzer (2000 وعبد الرقيب البحيري (٢٠٠٦) إلى أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم خصائص وسمات، منها: أشار كل من (Bauerle & Marker, 1996) Rogers, Nielson إلى أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى معرفة جوانب القوة في نواحي ذكائهم، بما في ذلك جوانب القوة الإبداعية الحديثة مثل التخيل والحلول والاقتراحات غير المألوفة، وبسبب الصعوبة التي تواجههم في التعامل مع الرموز المجردة في الترتيب من خلل الذاكرة قصيرة المدى، ولأن الإحساس الخارجي بوجه عام ليس قوياً عند هؤلاء الطلبة، فإن التعليم متعدد الحواس ينبغي أن يتكامل مع الوسائل الحسية، والتفكير والشعور الحسي والإحساس الخارجي والمزاج من أجل تعليمهم، ويحتاج هؤلاء الطلبة أيضاً إلى التشجيع كي يعبروا عن كل المشاعر السلبية والإيجابية في قصصهم، وحل مشكلاتهم بطرق إبداعية كما يفعلون في رسوماتهم، وسوء التكيف الاجتماعي، واضطرابات النطق واللغة، ولديهم ميول عدوانية، وذكرت دراسة جاكين نصر (٢٠٠٩) إلى أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في الثقة بالنفس والخوف من الفشل وتميزهم بروح الفكاهة والمرح بالنسبة لأقرانهم من العاديين أو من الذين يعانون من صعوبات التعلم. كما اتفقت كل من (Beckley (1998 و (Mary (2008 ووصال جابر (٢٠١٢) ودراسة (Alamer (2017 ودراسة (Ottone (2017 إلى أن مزدوجي الخصوصية لديهم ضعف في الثقة بالنفس. كما أشارت دراسة عبد الرحمن بديوي (٢٠١١) إلى فاعلية تنمية الثقة بالنفس لدى الموهوبين ذوي الصعوبات التعليمية في الوصول للكفاية الشخصية، بالإضافة إلى دراسة (Taj et al, 2019) أن هناك علاقة إيجابية بين التمكين النفسي والنجاح الأكاديمي، بالإضافة إلى احتياج هؤلاء الطلاب إلى تنمية التمكين النفسي، حيث أن التمكين النفسي يساعد الطلاب في اكتسابهم سيطرة أكبر على تحديد الأهداف التعليمية وتحمل مسؤولية تعليمهم وإزالة الحواجز التي تحول بينهم وبين تحقيق النجاح الأكاديمي (منال مصطفى؛ منال طه، ٢٠١٥).

احتياجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يذكر مصطفى القمش (٢٠١٢، ٢٥٤) إن احتياجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تختلف عن احتياجات أقرانهم الموهوبين أو العاديين أو الملتحقين بغرف المصادر، وقد أشارت دراسة (Shaywitz (2001 إلى أن الموهوبات من ذوات صعوبات التعلم العالية لديهم مشاكل سلوكية لذا هن بحاجة إلى برامج تعويضية لعلاج المشاكل السلوكية لديهم وأهمها برامج دعم الكفاية الشخصية والمهارات الاجتماعية لديهم. وسوف تركز الباحثة على الخصائص الاجتماعية الانفعالية. فيوضح كل من مصطفى القمش (٢٠١٢، ٢٥٦) ونجية الدليمي (٢٠١٣، ٥٥٩) وكل من فكري متولي، وشتوي القحطاني (٢٠١٦، ١٠٧) أن احتياجاتهم تتمثل

في: التخفيف من الضغوط الأكاديمية وتقليل الإحباط؛ حيث أضاف كل من منال مصطفى ومنال طه (٢٠١٥) إن الطلاب الذين لديهم مستويات أقل من التمكين النفسي في البيئة التعليمية كانوا أكثر عرضة للاكتئاب مما يؤدي للإحباط، والإفادة من جوانب القوة التي يحقق فيها تفوقاً للتخفيف من جوانب الضعف، وضرورة تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات لتوظيف ما لديهم من قدرات ومهارات وتنمية استعدادات.

ذكرت دراسة كل من Brody & Mills (1997) وخلود دبابنه؛ وأسماء العطية (٢٠١٥، ١٩٩) إلى أن الاحتياجات النفسية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي تعزيز الثقة بالنفس وتدعيم الشعور بالأمن ومفهوم الذات حتى يتم تنمية مواهبهم والتغلب على جوانب الضعف لديهم. حيث ذكر كل من (Pacitti & Trees, 2013) نقص ثقة الطلاب في أنفسهم يؤثر في دوافعهم للتعلم وبالتالي يقلل من شعورهم بالتمكين النفسي، وتنمية الاتجاهات الإيجابية التي تسمح بالإنجاز وتشجيعه، واحتياجهم لتنمية التمكين النفسي حيث ذكر (2002) Edwards أن الأفراد الذين يشعرون بتمكين نفسي منخفض يكون لديهم نظرة سلبية عن أنفسهم وعدم ثقة بالنفس، وقدرة أقل على مواجهة المشكلات وعدم الاستقلالية في اتخاذ القرار.

المحور الثاني - التمكين النفسي Psychological Empowerment:

تذكر كل من (منال مصطفى؛ منال وطه، ٢٠١٥) تعريفاً للتمكين النفسي هو شعور الفرد أن سلوكه مؤثر في الآخرين، وأن ما يبذله من وقت وجهد في العمل يعتبر ذا قيمة وفائدة، وإيمانه بقدرته على أداء العمل المتوقع منه بمهارة وإتقان، وممارسة الفرد السيطرة على الأساليب المستخدمة لأداء أنشطة العمل وإملاكه الاستقلال الكافي، مما يمنحه السلطة باتخاذ القرارات وحرية التصرف فيما يؤديه من أعمال دون قيد أو شرط؛ ولذا يعد مفهوم التمكين النفسي أحد مصطلحات علم النفس الإيجابي الذي يمكن تنميته لدى الأفراد في مختلف المجالات (منال مصطفى، منال طه، ٢٠١٥).

خصائص الأفراد المتمكنين نفسياً:

حدد Chamberlin & Schene (1997) عدداً من السمات التي ينبغي أن تتوفر في الفرد المتمكن نفسياً كما يلي: أن يمتلك قوة صنع القرار، ويكون الفرد على اتصال بمصادر المساعدة وطلبها عند الحاجة، وتوافر إمكانيات عديدة يختار من بينها ما يناسبه، ويمتلك قدرة كبيرة من التوكيدية Assertiveness، بجانب امتلاك الفرد القدرة على إحداث تغيير في الحياة ولا يفقد الأمل في ذلك، والتفكير بمنطقية وأن ينظر للأشياء بمنظور مختلف، مثال: أن يتعلم الفرد أن يعيد تعريف لذاته، وأن يتعلم كيفية التعبير عما يستطيع أن يفعل، وأن يتعلم الفرد تكوين علاقات جديدة بالمؤسسات التي تمتلك القوة، والقدرة على التحكم الذاتي، وعدم الشعور بالوحدة بل يشعر الفرد أنه جزء من الجماعة التي ينتمي إليها، ويفهم الفرد أن للآخرين

حقوقاً عليه احترامها، ويتدرب الفرد على مهارات تبدو له هامة ومفيدة، وإعطاء انطباع إيجابي للآخرين عن إمكاناته وقدراته ومستوى كفاءته، والانفتاح على العالم المحيط، والنمو الخلاق والتغيير إلى الأفضل بلا حدود، وتركيز الفرد على صورته الذاتية Positive self – image وأن يتخطى ما يعترضه من صعوبات.

أبعاد التمكين النفسي ومستوياته:

لقد تم التعرف على التمكين النفسي كبنية متعددة الأبعاد ومعقدة التركيب على نحو يجعل من القياس مهمة عسيرة، حيث تم اعتبار التمكين بنية ثلاثية الأبعاد: بعد داخلي Interpersonal، وبعد تفاعلي وبعد تفاعلي Interactional، وبعد سلوكي Behavioral (Zimmerman, 1995).

ويتضمن البعد الداخلي تصورات الأفراد عن أنفسهم ورصدهم لكفاءتهم الذاتية وسيطرتهم على دوافعهم، وتوظيف مهاراتهم، أما البعد التفاعلي يتضمن الوعي بالبيئة المحيطة بكل مكوناتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتجاوب مع هذه المكونات كمصادر قوى يمكن استثمارها، وأما البعد السلوكي فيتضمن الأفعال والإجراءات التي يتخذها الفرد للتأثير على نتائج الأحداث عبر المشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات (Miguel, 2015).

المحور الثالث - بيئة تعلم إلكتروني E-Learning Environment:

تضمنت بيئة التعلم الإلكترونية في محتواها مجموعة من المهارات والسلوكيات والممارسات التي يمكن تسميتها من خلال الاستراتيجيات والوسائل الإلكترونية لتنمية التمكين النفسي للموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ وحيث أن التمكين النفسي له أبعاد اجتماعية وسلوكية وشخصية تم اختيار المهارات والسلوكيات والممارسات لتتضمن أبعاد شخصية وسلوكية واجتماعية، حيث ذكرت دراسة أحمد عبدالحليم (٢٠٢١) أن المرونة النفسية والفاعلية الذاتية والتوجه الإيجابي نحو الحياة يؤثر في نجاح استراتيجيات التمكين النفسي وتطبيقه وتنميته، وعلى النقيض فإن الإحباط واليأس وضعف الثقة بالنفس يؤثر على التمكين النفسي وتطبيقه وتنميته؛ لذلك تم اختيار هذه الجوانب ضمن محتوى بيئة التعلم الإلكتروني.

خصائص بيئات التعلم الإلكتروني: تتميز بيئة التعلم الإلكتروني الجيدة بالخصائص

التالية التي تعمل على تحقيق أهداف التعلم الإلكتروني بكفاءة وفاعلية (محمد خميس، ٢٠١٠): التكيف والمرونة، وتخصيص مسارات التعلم، تحسين التفاعلات التعليمية، إدارة عمليتي التعلم والتعلم، تحليل عمليات التعلم، نمذجة عملية التعلم.

فروض الدراسة:

- ١- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التمكين النفسي لصالح المجموعة التجريبية.
- ٢- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التمكين النفسي لصالح القياس البعدي.
- ٣- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي على مقياس التمكين النفسي.

المحور الرابع- منهج الدراسة:

إن الدراسة الحالية استهدفت اختبار فعالية بيئة تعلم الكتروني لتنمية التمكين النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فإن الدراسة قد اعتمدت على المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة)، بما يتناسب مع طبيعة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في جميع الطالبات الموهوبات بمدرستي العجوزة الإعدادية الثانوية بنات، ومدرسة جواهر بنت محمد القاسمي الإعدادية الثانوية بنات محافظة الجيزة، والبالغ عددهم (١٥٣) طالبة؛ تتراوح أعمارهن بين (١٥- ١٦) سنة.

المشاركون في الدراسة، وتشمل: عينة الدراسة الأساسية: تم اختيار عينة الدراسة (٤٠) طالبة من الصف الأول الثانوي من الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، تنوعت مواهبهن بين الرسم والموسيقى والغناء والرياضة، وقد بلغ نسبة ذكائهن (١١٥) فأكثر، وكان تحصيلهن في هذه المواد ضعيفاً ولا يتناسب مع قدرتهم العقلية، وعينة الخصائص السيكومترية: قد بلغ عدد هذه العينة (٥٠) واستخدمت هذه العينة للتحقق من الصدق والثبات لأدوات الدراسة.

أدوات الدراسة:

- ١- اختبار رافن لقياس درجة الذكاء (تقنين عماد علي، ٢٠١٤).
- ٢- مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد نبيل فضل، ٢٠٠٩).
- ٣- بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات، ٢٠٠٨).
- ٤- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد وتقنين كل من محمد إبراهيم؛ ودعاء خطاب ٢٠١٧).
- ٥- مقياس التمكين النفسي (إعداد الباحثة).
- ٦- البرنامج (إعداد الباحثة).

الأداة الأولى: اختبار ريفن للمصفوفات المتتابعة المستوى العادي Raven's Progressive Matrices (تعديل وتقنين عماد علي، ٢٠١٤): استخدمت الباحثة اختبار ريفن "الذي هو عبارة عن مجموعة من الاختبارات غير اللفظية تستخدم عادة في الإطار التربوي، حيث أنه من أكثر الاختبارات الشائعة المعدة للمجموعات العمرية من ٥ سنوات حتى سن الشيخوخة. وهي مكونة من ٦٠ فقرة اختيار من متعدد، وذلك من أجل تثبيت نسبة الذكاء والتأكد من أن أفراد العينة تقع درجة ذكائهم أعلى من المدى الطبيعي فوق المتوسط (١١٥ فأكثر)، وقد بلغ عددهم (١٥٣) طالبة، واستبعدت الباحثة الطالبات اللاتي حصلن على درجة أقل من (٩٠) على مقياس رافن.

صدق وثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار، وتوصل إلى معامل ثبات قدره (٠,٨٥). وبطريقة التجزئة النصفية، واستخدام معامل ألفا، وبلغ معامل الثبات (٠,٩١) كما أنه استخدم طريقة الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية للاختبار والدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٦١-٠,٨٦)، وجميع معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ولإيجاد الصدق المرتبط بالمحكات سواء بمحك التحصيل الدراسي، أو بمحك اختبار الذكاء اللغوي تراوحت ما بين (٠,٢٧-٠,٥٦)، كما استخدم الصدق التمييزي من خلال محكين تمايز العمر والتمييز بين الجنسين؛ حيث اتضح أن الاختبار استطاع التمييز بين الفئات العمرية المختلفة، والتمييز بين الجنسين، وتم استخراج معاملات الذكاء الانحرافية والرتب والميئنية.

الأداة الثانية: مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ نبيل شرف الدين، ٢٠٠٦): استخدمت الباحثة هذا المقياس ليكون دعم في اختيار عينة الدراسة بشكل دقيق.

صدق وثبات المقياس: قام مُعد المقياس بحساب الصدق التكويني الفرضي بمراجعة المتوسطات والانحرافات المعيارية بصورة خاصة لدرجاتهم في التحصيل الدراسي التراكمي العام وبين درجات التحصيل بالمواد أو المقررات الدراسية العملية والنظرية، كما تم حساب التمييز من خلال حساب الفروق بين المجموعات ولوحظ أنها دالة إحصائياً عند (٠,٠١)، كما تم حساب ثبات المقياس من خلال طريقة ألفا كرونباخ وكانت النتيجة ما بين (٠,٦٥-٠,٩٦) مما يدل على أنها تشير لثبات المقياس، استخدمت الباحثة هذا المقياس واستبعدت الطالبات الحاصلات على درجة ضعيفة على هذا المقياس وأبقت على الطالبات الحاصلات على درجة عالية ما بين (٢٤٠ فأكثر على المقياس) ممن تتوافر لديهن خصائص الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وبلغ عددهن (٨٩) طالبة.

الأداة الثالثة: بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (إعداد/ فتحي مصطفى الزيات: هذه البطارية تمثل مجموعة من المقاييس تقوم على تقدير المعلم أو الأب أو الأم لدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الحدة والتكرار والديمومة. تتكون البطارية من ثلاثة مقاييس رئيسية تتوزع على تسعة مقاييس فرعية هم: مقاييس صعوبات التعلم النمائية، مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية، مقياس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي؛ حيث استخدمت الباحثة مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والرياضيات).

صدق وثبات البطارية: تم حساب معامل الاتساق الداخلي لبطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم بمقدار (٠,٠٥) فأقل مما يعكس قوة قيم المعاملات ومقدار مصداقية هذه الأبعاد عالي. أما عن ثبات البطارية فتم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات وكانت النتيجة (٠,٨٤٨) أيتمتع بثبات عالي، وبلغ عددهن (٦٣) طالبة من الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالصف الأول الثانوي.

الأداة الرابعة: مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد/ محمد سغفان؛ دعاء خطاب): استخدمت الباحثة هذا المقياس لكي تتحقق من تكافؤ بين أفراد العينة من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

صدق وثبات المقياس: تم تقنين المقياس على عينة من المراهقين والراشدين وقد بلغ حجمها (٥٠) فرداً من الجنسين، واستخدم في تقنين المقياس طريقة الاتساق الداخلي وطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية. تم حساب الاتساق الداخلي بحساب ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكانت نتائج المقياس دال إحصائياً عند (٠,٠١)، كما تم حساب ثبات المقياس وكانت النتيجة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وبلغ عددهن (٤٠) طالبة طالبات المجموعتين التجريبية ولضابطة).

الأداة الرابعة: مقياس التمكين النفسي للطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم (إعداد الباحثة): في ضوء إطلاع الباحثة على الإطار النظري، والدراسات السابقة ، وبعض المقاييس منها، تطوير مقياس التمكين النفسي لسبرايتزر (Spreitzer, 1995)، و مقياس ميلر (Miller, 1993)، لمقياس التمكين الذاتي للمعلمين، و مقياس (Mosoud Dehhani, 2018) لمقياس التمكين، و (Menon, 1999) و (Cleary & Zimmerman, 2004)، و الخصائص السيكمترية لمقياس التمكين النفسي لدى عينة من المعلمين بالمدارس المصرية إعداد أحمد عبدالتواب عبدالحليم ٢٠٢١، جهاد حسن ٢٠٢١، قامت الباحثة بإعداد مقياس التمكين النفسي؛ وذلك لكي يتناسب مع عينة الدراسة وخصائصها، حيث قامت الباحثة بإعداد

مقياس التمكين النفسي في صورته المبدئي، ويتضمن أربعة أبعاد يمكن تحديدها على النحو التالي: (المعنى والكفاءة والاستقلالية وتقرير المصير)

■ **إعداد الصورة الأولية لمقياس التمكين النفسي للطلّابات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم:** قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته المبدئية على السادة المشرفين أولاً، وبعد إجراء التعديلات المقترحة، تم تنقيح وإعادة صياغة الصورة المبدئية للمقياس، وبعد ذلك تم عرض المقياس على (١١) من السادة المحكمين، وكانت النتيجة كالتالي: تم استبعاد (١٠) عبارات) ليصبح عدد عبارات المقياس (٥٠ عبارة).

■ **إعداد الصورة النهائية لمقياس التمكين النفسي للطلّابات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم:** للوصول للصورة النهائية للمقياس، قامت الباحثة بتقنين مقياس التمكين النفسي، وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٥٠) طالبة من طالبات الصف الأول، وكانت النتائج ما يلي:

جدول (١) المفردات التي اقترح المحكمون حذفها من مقياس التمكين النفسي

المفردات المستبعدة	البعد التابعة له
أصدقائي يقدرونني جيداً	المعنى
بغض النظر عما يفعله الآخرون لدي السيطرة على كيفية تلبية احتياجاتي	الكفاءة
اعتقد أنني إنسان طيب ولطيف	الكفاءة
إذا لم أنجح في عمل لأول مرة أحاول مرة أخرى	الكفاءة
عندما أغيب لا أحد يشعر بغيابي	الكفاءة
أميل للهروب عندما يواجهني موقف يحتاج مني الحل	الاستقلالية
أشعر بالسيطرة على حياتي	تقرير المصير
أراقب تصرفاتي باستمرار	تقرير المصير
أتحمل المسؤولية كاملة تجاه ما يُطلب مني	تقرير المصير
أستطيع المطالبة بحقوقى كاملة	تقرير المصير

وهكذا تكون الباحثة قد استبعدت "١٠" عبارات من عبارات المقياس في صورته المبدئية،

ليصبح عدد عبارات المقياس "٥٠" عبارة، موزعة على الأبعاد الثلاثة على النحو الآتي:

جدول (٢) المفردات التي اتفق المحكمين على تعديلها في مقياس التمكين النفسي

للطلّابات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم

رقم العبارة	المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل	البعد التابع له
٥	عندما يتعين علي إنجاز شيء ما أعمل عليه بسرعة.	أسرع في إنجاز الأعمال المنوطة بي.	المعنى
١٥	أستطيع تصحيح أخطائي.	يمكنني تصحيح أخطائي.	المعنى
٥	إذا لم أستطيع النجاح في عمل فأنتي أبذل مزيداً من الجهد.	أصر على تكرار المحاولة عند الفشل	الكفاءة
١٥	لدي مستوى معقول من الإرادة وقوة العزيمة.	أشعر أن لدي عزيمة وإرادة قوية.	الكفاءة

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس لتمكين النفسي:

١- حساب ثبات المقياس:

بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية لمقياس التمكين النفسي = ٥٠ طالبة من الصف الأول الثانوي تراوحت أعمارهن بين (١٥:١٦) عام، وقبلت الزمن التجريبي لمقياس التمكين النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (متوسط أزمنة إجابات الطالبات عن المقياس = ١٢.٣٨ دقيقة)، أي حوالي ما يقرب من ربع الساعة مع قراءة تعليمات المقياس، حيث بلغ معامل الثبات لمقياس التمكين النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بألفا كرونباخ = ٠.٩٦١، وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق به.

٢- حساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية:

بلغ معامل الثبات لمقياس التمكين النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باستخدام التجزئة النصفية لبنود المقياس، حيث بلغ معامل الثبات = ٠.٩٢١، وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق به.

٣- حساب صدق المقياس:

بلغ معامل المحك لمقياس التمكين النفسي مع مقياس زينب محمد بدوي علي = ٠.٩٩١، وهو دال عند مستوى (٠.٠١) بالتطبيق على عينة مكونة من (٥٠) طالبة.

٤- حساب الاتساق الداخلي:

جدول (٣) معاملات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التمكين النفسي

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
البعد الأول: المعنى	١	**٠.٥٠٥	البعد الثاني: الكفاءة	١	**٠.٥٣٨	البعد الثالث: الاستقلالية	١	**٠.٥٣٣	البعد الرابع: تقرير المصير	١	**٠.٧٠١
	٢	**٠.٦٥٤		٢	**٠.٤٩٩		٢	**٠.٥٠٩		٢	**٠.٧٠١
	٣	**٠.٥٥٣		٣	**٠.٣٢٦		٣	**٠.٦٠٥		٣	**٠.٦٩٦
	٤	**٠.٤٩٥		٤	**٠.٤٨٢		٤	**٠.٥٦٥		٤	**٠.٦٣٥
	٥	**٠.٥٢٢		٥	**٠.٤٧٦		٥	**٠.٦٢٧		٥	**٠.٦٥٠
	٦	**٠.٥٣١		٦	**٠.٥٥٣		٦	**٠.٦٤٤		٦	**٠.٥٨٦
	٧	**٠.٥٣٨		٧	**٠.٥٣٥		٧	**٠.٦٢٨		٧	**٠.٧١٦
	٨	**٠.٥٣٥		٨	**٠.٥٥٤		٨	**٠.٥٩١		٨	**٠.٦٠٨
	٩	**٠.٦٢٣		٩	**٠.٧٠٨		٩	**٠.٦٣٤		٩	**٠.٧٦٣
	١٠	**٠.٥٠٤		١٠	**٠.٤٨٥		١٠	**٠.٧٠٠		١٠	**٠.٧١٦
	١١	**٠.٤٢١		١١	**٠.٦٦٥		١١	**٠.٧١٣		١١	**٠.٦٤٨
	١٢	**٠.٤٠٣					١٢	**٠.٥٦٧			
	١٣	**٠.٥١٥					١٣	**٠.٧٦٢			
	١٤	**٠.٤٧٣					١٤	**٠.٥٦٠			

*دالة عند مستوى (٠.٠٥). **دالة عند مستوى (٠.٠١). ***غير دالة.

حساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

١- درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التمكين النفسي:

جدول (٤) نتائج اختبار (مان ويتني) Whitney-Mann لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التمكين النفسي ككل وأبعاده الفرعية

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	درجة الحرية	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
المعنى	التجريبية	٢٠	١٥.٦٠	١.٢٣١	٢٢.٧٠	٤٥٤	٣٨	١.٢٤٠-	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)
	الضابطة	٢٠	١٥.١٥	٠.٩٨٨	١٨.٣٠	٣٦٦			
الكفاءة	التجريبية	٢٠	١٢.١٥	١.١٨٢	٢٣.٣٠	٤٦٦	٣٨	١.٦٣٨-	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)
	الضابطة	٢٠	١١.٥٥	٠.٧٥٩	١٧.٧٠	٣٥٤			
الاستقلالية	التجريبية	٢٠	١٥.٦٠	١.٩٨٤	٢٢.٤٥	٤٤٩	٣٨	١.١٠١-	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)
	الضابطة	٢٠	١٤.٨٠	٠.٨٣٤	١٨.٥٥	٣٧١			
تقرير المصير	التجريبية	٢٠	١٢.٢٥	١.١١٨	٢٣.٣٣	٤٦٦.٥	٣٨	١.٦٢٣-	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)
	الضابطة	٢٠	١١.٧٠	٠.٩٧٩	١٧.٦٨	٣٥٣.٥			
المقياس ككل	التجريبية	٢٠	٥٥.٧٥	٤.٣٢٧	٢٣.٦٥	٤٧٣	٣٨	١.٧١٧-	غير دالة عند مستوى (٠.٠٥)
	الضابطة	٢٠	٥٣.٢٠	٢.٣٩٧	١٧.٣٥	٣٤٧			

يتضح من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس التمكين النفسي عند مستوى (٠.٠٥).

الأداة السادسة- البرنامج: يهدف البرنامج إلى تنمية التمكين النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال الأهداف الآتية: زيادة إحساس الفرد بنفسه وإدراك قدراته وإمكاناته، وجعل الفرد متفائل ومندمج في المجتمع وفي الحياة، لمواجهة الصعاب وحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم، وزيادة شعور الفرد بالرضا النفسي في كل أفعاله وأعماله، والاستقلالية الذاتية وتعزيز الشعور الإيجابي، والاستقلالية في التفكير، وزيادة قدرتهم على حرية التصرف والتأثير في الآخرين، واتخاذ القرارات في مجالات الحياة المختلفة، وتنمية الثقة بالنفس، وانخفاض مستوى الإحباط والاكتئاب لديهم، وتطوير مهارات التحكم الذاتي.

مصادر إعداد البرنامج: تضمن الإطار النظري للدراسة، والدراسات والبحوث السابقة

المتعلقة بموضوع الدراسة.

الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة: استخدمت الباحثة مجموعة من الإستراتيجيات (الفنيات) استراتيجيات التعلم الإلكتروني تتنوع استراتيجيات التعلم الإلكتروني مثل الصف المقلوب، الخرائط الذهنية الإلكترونية، القصص الرقمية، وغيرها التي تساعد في تحقيق الأهداف وتتمثل في: التعلم المقلوب، وعقود التعلم، والمناقشة، والتعلم التشاركي والتعاوني،

في التحصيل والاستمتاع بالتعلم لتلاميذ الحلقة الإعدادية

والتوجيه الذاتي، والعصف الذهني الإلكتروني، والألعاب التعليمية، والتعلم المبرمج، والاكتشاف الإلكتروني، وحل المشكلات الإلكترونية.

أنشطة خاصة بالبرنامج			
تفاعل المتعلم الذاتي واكتساب مهارات وقدرات شخصية كالمثابرة والثقة بالنفس والتغلب على صعوبات لديهم، والاعتماد على النفس، الاستقلالية والتعبير عن الرأي وإدارة الذات وفاعلية الذات.	لبناء المعرفة لدى المتعلم وبناء نماذج وتصورات عقلية تساعد المتعلم وانتقال وتوسيع أثر التعلم على أن تكون الأنشطة تسمح بالتجريب والاكتشاف والتنويع والتعديل في السلوك	لتدعيم النقاش والتنافس الاجتماعي وتوفير التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وبين المعلم والطلاب.	تنظيم المعلومات الجديدة وبناء شخصية المتعلم ورؤيته حول العالم بالاستناد إلى خبراته السابقة من خلال تنظيم المعلومات بتنظيمها في خرائط ذهنية لسهولة استرجاعها والاعتماد عليها في مواقف مختلفة Mind Map .
أنشطة تساعد على تقبل الرأي الآخر من خلال مجموعة من الخبرات والمواقف التربوية والمواقف القصصية والتعليق والحكم عليها (zoom)	اختبارات لحل المشكلات من خلال (Google forms)	مناقشات الكترونية من خلال (zoom chat)	ألعاب رقمية ومحوسبة والكترونية من خلال التخمين والمتابعة بعرض كلمة ومحاولة الآخرين تخمين المعنى أو عرض التعريف ومحاولة الآخرين تخمين المفهوم، ومحاولة حل مجموعة من أسئلة الخاصة بالتفكير المنطقي (train your brain channel on youtube).
توفير فرص لتحكم الطالبة بالمحتوى (بدرجة معينة) من خلال التعليق عليه أو السؤال عنه.	توفير فرص التواصل المتزامن وغير المتزامن مع الطالبات من خلال ترك السؤال الخاص بها على الصفحة أو إرساله على الخاص، أو المتابعة والسؤال أثناء اللقاء على (zoom).	غرف للحوار (Zoom)	مكتبات الكترونية ورقمية من خلال (تطبيق اقرأ لي لسماع كتب صوتية)
توفير تغذية راجعة للطلاب عن استجاباتهم تحليل استجاباتهم مع إعطاء تغذية راجعة مناسبة من خلال متابعة على الخاص لكل طالبة بالإضافة للنقاط المشتركة العمل على طرحها من خلال الزووم والنقاش فيها.	العمل في جماعة للبحث عن حلول لمشكلة ما من خلال البحث عن حلول وتحليل الحلول والعمل على الوصول للحل الأمثل بأقل الأضرار.		

الخطوات الإجرائية للدراسة:

- اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إجراءاتها للجانب التطبيقي:
- ١- قامت الباحثة بزيارة مدرسة العجوزة الإعدادية الثانوية بنات - إدارة الجيزة التعليمية، ومدرسة جواهب بنت محمد القاسمي الإعدادية الثانوية بنات، ثم قامت بجمع بيانات الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية اللاتي تراوحت أعمارهن بين "١٥، ١٦" عامًا.
- ٢- قامت الباحثة بإعداد مقياس التمكين النفسي.
- ٣- قامت الباحثة بإعداد بيئة تعلم إلكتروني لتنمية التمكين النفسي.
- ٤- قامت الباحثة بتحديد عينة الدراسة، مع الرجوع للسجل المدرسي لمراجعة درجات الطالبات في مادتي الرياضيات واللغة العربية.
- ٥- قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية لاختيار عينة الدراسة التجريبية والضابطة.
- ٦- قامت الباحثة بتطبيق القياس القبلي.
- ٧- قامت الباحثة بتطبيق البرنامج من خلال بيئة تعلم إلكتروني لتنمية التمكين النفسي.
- ٨- قامت الباحثة بتطبيق الاختبار البعدي.
- ٩- انتظرت الباحثة لفترة متابعة مدتها شهر ونصف، ثم قامت بإعادة تطبيق أدوات الدراسة (كاختبار تنبئي).
- ١٠- قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة للوصول إلى نتائج الدراسة، تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية للتحقق من ثبات وصدق أدوات الدراسة، والتحقق من صحة فروض الدراسة، الاختبارات غير المعلمية Nonparametric Tests باستخدام SPSS الإصدار ١٨ و هي لقياس الفروق للتلاميذ، وتتمثل هذه الأساليب فيما يلي: اختبار ويلكسون "Wilcoxon Test" لمجموعة واحدة قبلي بعدي، بعدي تنبئي، واختبار مان ويتني Whitney Test-Mann لمجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، ومعادلة جتمان
- ١١- قامت الباحثة بتفسير نتائج الدراسة، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

نتائج الدراسة:

نتائج التحليل الإحصائي للفرض الأول: ينص الفرض على أنه "يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التمكين النفسي لصالح المجموعة التجريبية"، والنتائج موضحة كما يلي:

نمط التلميحات بالفيديو البنورامي وأثر تفاعله مع السعة العقلية ببيئة تعلم إلكترونية
في التحصيل والاستمتاع بالتعلم لتلاميذ الحلقة الإعدادية

جدول (٥) نتائج اختبار (مان ويتني Whitney-Mann) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التمكين النفسي ككل وأبعاده الفرعية

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	درجة الحرية	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
المعنى	التجريبية	٢٠	٣٤.١٥	٤.٣٣٢	٣٠.٥٠	٦١٠	٣٨	٥.٤٣٤-	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	الضابطة	٢٠	١٥.٩٠	١.٣٧٣	١٠.٥٠	٢١٠			
الكفاءة	التجريبية	٢٠	٢٨.٠٥	٣.٢٥٢	٣٠.٥٠	٦١٠	٣٨	٥.٤٤٥-	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	الضابطة	٢٠	١٢.٥٥	١.٠٩٩	١٠.٥٠	٢١٠			
الاستقلالية	التجريبية	٢٠	٣٣.٩٠	٥.١٥٩٦	٣٠.٥٠	٦١٠	٣٨	٥.٤٣٨-	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	الضابطة	٢٠	١٦.١٥	١.٣٠٩	١٠.٥٠	٢١٠			
تقرير المصير	التجريبية	٢٠	٢٧.٢٥	٣.٨٣٧	٣٠.٥٠	٦١٠	٣٨	٥.٤٨٠-	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	الضابطة	٢٠	١١.٧٠	٠.٨٦٥	١٠.٥٠	٢١٠			
المقياس ككل	التجريبية	٢٠	١٢٣.٣٥	١٣.٢٥٩٧	٣٠.٥٠	٦١٠	٣٨	٥.٤٢٦-	دالة عند مستوى (٠.٠١)
	الضابطة	٢٠	٥٦.٣٠	٢.٥١٥	١٠.٥٠	٢١٠			

يتضح من الجدول أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التمكين النفسي مما يدل على تحقق الفرض الأول.

نتائج التحليل الإحصائي للفرض الثاني: ينص الفرض على أنه "يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التمكين النفسي لصالح القياس البعدي، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٢٠) نتائج اختبار ويلكسون (Wilcoxon) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التمكين النفسي

البُعد	قيمة Z	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي	الانحراف المعياري للتطبيق القبلي	المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي	الانحراف المعياري للتطبيق البعدي	قيمة الأثر	دلالة حجم الأثر
المعنى	٣.٩٢٣-	(٠.٠١)	١٥.٦٠	١.٢٣١	٣٤.١٥	٤.٣٣٢	٠.٨٧٧٢	كبير
الاستقلالية	٣.٩٢٨-	(٠.٠١)	١٢.١٥	١.١٨٢	٢٨.٠٥	٣.٢٥٢	٠.٨٧٨٣	كبير
الكفاءة	٣.٩٢٤-	(٠.٠١)	١٥.٦٠	١.٩٨٤	٣٣.٩٠	٥.١٥٩٦	٠.٨٧٧٤	كبير
تقرير المصير	٣.٩٢٦-	(٠.٠١)	١٢.٢٥	١.١١٨	٢٧.٢٥	٣.٨٣٧	٠.٨٧٧٩	كبير
المقياس ككل	٣.٩٢١-	(٠.٠١)	٥٥.٧٥	٤.٣٢٧	١٢٣.٣٥	١٣.٢٥٩٧	٠.٨٧٦٨	كبير

يتضح من الجدول السابق الرتب الموجبة لكل بُعد والمقياس ككل؛ حيث أن جميع الرتب موجبة مما يدل على تحسن الطالبات في القياس البعدي بمتوسط رتب (١٠.٥٠) وقيمة Z

للمقياس ككل (٣.٩٢١) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ولا يوجد رتب سالبة، بالإضافة إلى أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي في البعد الأول (١٥.٦٠) في حين أن المتوسط الحسابي في القياس البعدي للبعد الأول (٣٤.١٥) بقيمة (٠.٨٧٧٢) كحجم أثر مما يدل على أن تحسن الطالبات في البعد الأول تخطى (٨٠%)، بالإضافة إلى أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي في البعد الثاني (١٢.١٥) في حين أن المتوسط الحسابي في القياس البعدي للبعد الثاني (٢٨.٠٥) بقيمة (٠.٨٧٨٣) كحجم أثر مما يدل على أن تحسن الطالبات في البعد الأول تخطى (٨٠%)، بالإضافة إلى أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي في البعد الثالث (١٥.٦٠) في حين أن المتوسط الحسابي في القياس البعدي للبعد الثالث (٣٣.٩٠) بقيمة (٠.٨٧٧٤) كحجم أثر مما يدل على أن تحسن الطالبات في البعد الثالث تخطى (٨٠%)، بالإضافة إلى أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي في البعد الرابع (١٢.٢٥) في حين أن المتوسط الحسابي في القياس البعدي للبعد الرابع (٢٧.٢٥) بقيمة (٠.٨٧٧٩) كحجم أثر مما يدل على أن تحسن الطالبات في البعد الرابع تخطى (٨٠%)، وبالنسبة للمقياس ككل المتوسط الحسابي للقياس القبلي (٥٥.٧٥) في حين أن المتوسط الحسابي في القياس البعدي (١٢٣.٣٥) بقيمة (٠.٨٧٦٨) كحجم أثر مما يدل على أن تحسن الطالبات في البعد الأول تخطى (٨٠%).

قياس فعالية بيئة التعلم الإلكتروني لتنمية التمكين النفسي لدى الموهوبات ذوات صعوبات التعلم:

جدول (٢١) فعالية بيئة تعلم إلكتروني

لتنمية التمكين النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

البعد	المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي	الدرجة العظمى للتطبيق القبلي	المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي	الدرجة العظمى للتطبيق البعدي	درجة الحرية	نسبة الكسب المعدلة
المعنى	١٥.٦٠	٤٢	٣٤.١٥	٤٢	١٩	١.١٤٤
الاستقلالية	١٢.١٥	٣٣	٢٨.٠٥	٣٣	١٩	١.٢٤٤
الكفاءة	١٥.٦٠	٤٢	٣٣.٩٠	٤٢	١٩	١.١٢٩
تقرير المصير	١٢.٢٥	٣٣	٢٧.٢٥	٣٣	١٩	١.١٧٧
المقياس ككل	٥٥.٧٥	١٥٠	١٢٣.٣٥	١٥٠	١٩	١.١٦٨

يتضح من الجدول السابق قياس فعالية بيئة التعلم الإلكتروني لتنمية التمكين النفسي لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم؛ حيث يتضح المتوسط الحسابي للبعد الأول المعنى في القياس القبلي (١٥.٦٠) في حين المتوسط الحسابي للقياس البعدي (٣٤.١٥) وبلغت نسبة الكسب المعدلة (١.١٤٤)، كما يتضح المتوسط الحسابي للقياس القبلي للبعد الثاني الاستقلالية (١٢.١٥)، في حين المتوسط الحسابي للقياس البعدي لبعد الاستقلالية (٢٨.٠٥) وبلغت نسبة الكسب المعدلة (١.٢٤٤).

بالإضافة لأن المتوسط الحسابي للقياس القبلي للبعد الثالث الكفاءة (١٥.٦٠) في حين المتوسط الحسابي للقياس البعدي (٣٣.٩٠) وبلغت نسبة الكسب المعدلة (١.١٢٩)، والمتوسط الحسابي للقياس القبلي للبعد الرابع تقرير المصير (١٢.٢٥) والمتوسط الحسابي للبعد الرابع في القياس البعدي لتقرير المصير (٢٧.٢٥) بنسبة كسب معدلة (١.١٧٧).

وأخيراً المتوسط الحسابي للمقياس ككل في القياس القبلي (٥٥.٧٧) والمتوسط الحسابي للمقياس ككل في القياس البعدي (١٢٣.٣٥) بنسبة كسب معدلة (١.١٦٨)؛ وحيث أن جميع نسب الكسب المعدلة تقع في الحد الذي وضعه بلاك وهو (١.٠٠ - ١.٢) فإن هذا يدل على زيادة فعالية بيئة التعلم الإلكتروني في تنمية التمكن النفسي، ويظهر ذلك من خلال مواجهة هؤلاء الطالبات لمشكلاتهن ومحاولة الوصول لحل لها، بجانب زيادة استقلالهن ذاتياً في العديد من المواقف، وقدرتهن على اتخاذ القرار في العديد من المجالات حيث اتجهت العديد منهن للمشاركة في مسابقات والعمل على تنمية ما لديهن من مواهب.

بالإضافة إلى النظرة الإيجابية لديهن للمواقف ومحاولة تفسير كل موقف بجانب إيجابي بعيد إلى حد ما عن الإحباط والتوتر، والشعور بالرضا النفسي تجاه أنفسهن واكتشاف قدراتهن وإمكاناتهن وجوانب القصور والعمل على تنميتها، بالإضافة إلى زيادة قدرتهن على التفكير في الخطوات المستقبلية لمستقبل كل منهن، والتخطيط بشكل فعال للكيفية التي تتمناها كل منهن، ويتضح مما سبق مما يدل على حجم الأثر الواضح والفعالية للبرنامج، وحيث أن النسبة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم عند مستوى دلالة (٠.٠١) بحجم أثر (٠.٨٧٦٨)، فإنه يعني أن النتائج في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التمكن النفسي لصالح القياس البعدي

نتائج التحليل الإحصائي للفرض الثالث: ينص الفرض علي أنه "لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتابعي على مقياس التمكن النفسي، والنتائج كما يلي:

جدول (٧) الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية
في التطبيقين البعدي والتتبعي على التمكن النفسي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	درجة الحرية	قيمة Z	مستوى الدلالة	للتطبيق البعدي المتوسط الحسابي	للتطبيق البعدي الانحراف المعياري	للتطبيق التتبعي المتوسط الحسابي	للتطبيق التتبعي الانحراف المعياري
المعنى	الرتب السالبة	٣	٥.١٧	١٥.٥٠	١٩	١.٨٥٥-	فتر دالة عند مستوى (٠.٠٥)	٣٤.١٥	٤.٣٣٢	٣٥.١٠	٤.٣٣٢
	الرتب الموجبة	٩	٦.٩٤	٦٢.٥٠							
	الرتب الصفرية	٨									
	الإجمالي	٢٠									
الاستقلالية	الرتب السالبة	٥	٥.٤٠	٢٧	١٩	٠.٥٤٣-	فتر دالة عند مستوى (٠.٠٥)	٢٨.٠٥	٣.٢٥٢	٢٧.٩٠	٣.٠٠٧
	الرتب الموجبة	٤	٤.٥٠	١٨							
	الرتب الصفرية	١١									
	الإجمالي	٢٠									
الكفاءة	الرتب السالبة	٩	٦.٨٣	٦١.٥٠	١٩	٠.٧١٧-	فتر دالة عند مستوى (٠.٠٥)	٣٣.٩٠	٥.١٥٩٦	٣٤.٣٥	٣.٩١١
	الرتب الموجبة	٨	١١.٤٤	٩١.٥٠							
	الرتب الصفرية	٣									
	الإجمالي	٢٠									
تقرير المصير	الرتب السالبة	٨	٧.٣١	٥٨.٥٠	١٩	٠.٣٧٩-	فتر دالة عند مستوى (٠.٠٥)	٢٧.٢٥	٣.٨٣٧	٢٧.٠٠	٣.٧٩١
	الرتب الموجبة	٦	٧.٧٥	٤٦.٥٠							
	الرتب الصفرية	٦									
	الإجمالي	٢٠									
المقياس ككل	الرتب السالبة	٨	٩.٧٥	٧٨	١٩	٠.٦٨٦-	فتر دالة عند مستوى (٠.٠٥)	١٢٣.٣٥	١٣.٢٥٩٧	١٢٤.٣٥	٩.٤٣٨
	الرتب الموجبة	١١	١٠.١٨	١١٢							
	الرتب الصفرية	١									
	الإجمالي	٢٠									

وبما أن جميع الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للتمكن النفسي (الأبعاد والدرجات الكلية) ليست ذات دلالة إحصائية؛ فإنه يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التمكن النفسي.

مناقشة النتائج:

أكدت النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال التحليل الإحصائي، تأثير متغير بيئة التعلم الإلكتروني لتنمية التمكين النفسي حيث اتضح فعالية بيئة التعلم الإلكتروني من خلال وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التمكين النفسي بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي (نتيجة الفرض الأول)، بل وأكدت استمرارية فاعلية البرنامج في تنمية التمكين النفسي لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، إلى ما بعد المتابعة (نتيجة الفرض الثاني)، حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية، بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي على مقياس التمكين النفسي لعينة الدراسة (نتيجة الفرض الثالث).

وتتفق نتيجة الدراسات الحالية على فعالية استخدام بيئة التعلم الإلكتروني (من خلال مجموعة من الممارسات والأنشطة من خلال بعض فنيات الإرشاد الجماعي لإكسابهم مجموعة من المهارات التي تساعدهم على تنمية التمكين النفسي) لتنمية التمكين النفسي (أو بعض الجوانب النفسية) للعديد من الفئات المختلفة؛ منها: ما توصلت إليه دراسة عبدالله الصنعاوي (٢٠٢٢) التي استخدمت بيئة تعلم الإلكترونيات لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلاب كلية الشريعة، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (٣٠) طالباً وتبين فاعلية بيئة التعلم الإلكتروني لتنمية التواصل الاجتماعي.

وأوصت العديد من الدراسات منها دراسة عاصم إبراهيم (٢٠١٥) وعبد الله أحمد وآخرون (٢٠١٧) إلى ضرورة توجيه أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية إلى تدريب الطلاب المعلمين على توظيف مستجدات تقنيات التعليم، كما أوصت الدراسات (عبد الله الفقيه، ٢٠١٣؛ نسرین المصري، ٢٠١٢؛ عدنان، ٢٠١٢؛ أحمد المالكي، ٢٠١٣؛ أحمد عناني، ٢٠١٣؛ سعود القباني، ٢٠١١) بضرورة تطوير مهارات الخريجين التربويين المعرفية والأدائية لتمكينهم من استخدام أدوات التعليم الإلكتروني وفق خطوات علمية.

وتتفق نتائج هذا البحث مع ما نتائج دراسة رأفت عكر (٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين التفاؤل والتمكين النفسي، كما أوضحت أن التمكين النفسي يزيد من التوجه نحو الحياة، كما تتفق مع دراسة زهير النواجحة (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود ارتباط إيجابي بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة، حيث ذكر أن التمكين النفسي هو أحد العوامل المهمة والمؤثرة في تحقيق الشعور بالسعادة النفسية والتفاؤل والأمل والحياة السليمة والرضا عن الحياة، ويمكن القول أن التمكين النفسي والتوجه الحياتي يقعان على خط

متصل ويتكاملان مع بعضهما، إذ أن الحياة بدون تمكين تُعد منقوصة، كما أن التمكين النفسي دون توجه إيجابي للحياة يعثره الخل.

ويرجع هذا التحسن في كلا المتغيرين التمكين النفسي إلى ما وفرته من أنشطة وممارسات، بجانب استخدام مجموعة من فنيات الإرشاد الجماعي ساعدت على تنمية التمكين النفسي لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وقد تضمن الآتي: وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات السابقة على فعالية استخدام بيئة التعلم الإلكتروني وما قدمته من ممارسات وأنشطة من خلال بعض فنيات الإرشاد الجماعي لإكسابهم مجموعة من المهارات التي تساعدهم على تنمية التمكين النفسي (مثل دراسة عبدالله الصنعائي (٢٠٢٢) التي استخدمت بيئة تعلم الإلكترونية لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى طلاب كلية الشريعة، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (٣٠) طالباً وتبين فاعلية بيئة التعلم الإلكتروني لتنمية التواصل الاجتماعي.

كما توصلت دراسة جوهرة أبو عيطة (٢٠١٢) و (Akbayin, Talebian (٢٠١٤) Yapici (2012) إلى إمكانية تطوير مهارات الطلاب المتنوعة المعرفية والأدائية، وتعزيز التعلم الذاتي، وزيادة مشاركتهم في التعلم، من خلال متابعة تنمية مراحل التواصل الاجتماعي في بيئة التعلم الإلكتروني بقيادة أستاذ المقرر بحيث يتم بتوجيه الطلاب للاستخدام العلمي الهادف لبيئة التعلم الإلكتروني، وبث روح الحماس للمشاركة والتفاعل مع الطلاب وتشجيعهم. وأوصت العديد من الدراسات منها دراسة عاصم إبراهيم (٢٠١٥) وعبد الله أحمد وآخرون (٢٠١٧) إلى ضرورة توجيه أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية إلى تدريب الطلاب المعلمين على توظيف مستجدات تقنيات التعليم، كما أوصت الدراسات (عبد الله الفقيه، ٢٠١٣؛ نسرین المصري، ٢٠١٢؛ عدنان، ٢٠١٢؛ أحمد المالكي، ٢٠١٣؛ أحمد عناني، ٢٠١٣؛ سعود القباني، ٢٠١١) بضرورة تطوير مهارات الخريجين التربويين المعرفية والأدائية لتمكينهم من استخدام أدوات التعليم الإلكتروني وفق خطوات علمية.

يذكر الغريب إسماعيل (٢٠٠٩)، ومحمد خميس (٢٠١٧) على أن الأهم من اختيار الأدوات التكنولوجية هو كيفية توظيفها، حيث أن تطبيق بيئات التعلم الإلكتروني على الطلبة لا يعني أن نحول محتوى المادة إلى صفحات ويب، أو قرص مدمج، وإنما هو تحويل المحتوى لأنشطة تفاعلية يكون الطالب فيها هو المحلل والباحث عن المعلومات ويُشارك فيها زملائه الطلبة متفاعلاً معهم لتحقيق الأهداف التعليمية، لتكنولوجيا ويكون دور المعلم مشاركاً في تصميم محتوى الدروس ضمن فريق خبراء في التعلم والتصميم التعليمي إن لم يملك الخبرة في ذلك، لمساعدة الطلبة على التعلم الذاتي مدى الحياة في بيئة محكمة ومضبوطة وفق

شروط وقواعد محددة، وباستخدام استراتيجيات تعليم وتعلم مناسبة، لتحقيق الأهداف بفاعلية و كفاءة.

وأشار حسن مهدي (٢٠١٧) و Shea; Bidjerano (2010) ، إلى أنه في ظل التطورات التقنية الحديثة لا بد من تكامل نظريات التعلم بحيث لا تُستخدم نظرية واحدة في تصميم بيئات التعلم، حيث تقوم بيئة التعلم الإلكترونية على ثلاث نظريات، وهي: النظرية السلوكية، والنظرية البنائية، والنظرية التواصلية؛ ولذلك كان لفنيات الإرشاد الجماعي أثرها في مساعدة هؤلاء الطالبات في التنفيس الانفعالي عما بداخلهن، كوسيلة لتفريغ الطاقات السلبية وتقليل الخجل والتوتر لزيادة التوجه الإيجابي لديهن باستخدام استراتيجيات العصف الذهني الإلكتروني، كما كان لاستراتيجية التوجيه الذاتي دورها في مساعدة الطالبات في تحويل الخطوط العريضة للمقررات الدراسية إلى خطوات من خلال البحث عن مصادر (باستخدام استراتيجية البحث الإلكتروني) واستخدام استراتيجيات (الخرائط الذهنية الإلكترونية) لاتباع الخطوات اللازمة للوصول لأهداف المقررات الدراسية من خلال وسائل وطرق ممنهجة.

وقد أكد محمد عبد الحميد (٢٠٠٥) على أهمية استخدام بيئة التعلم الإلكتروني في تقديم الخدمات التعليمية لجميع فئات المتعلمين، وتجاوز المشكلات الخاصة بالبيئة التقليدية، والإسهام في عمليات التدريب المستمر، وتدعيم طرائق تعلم جديدة تعتمد على المتعلم وتركز على قدرته وإمكاناته، وتدعيم مهارات المتعلمين في تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصالات، والاستفادة القصوى من مصادر التعليم والتعلم الإلكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت، حيث توفر للمتعلم إمكانية الوصول الفوري للمعلومة في المكان والزمان الذي يريد، من خلال المواقع التي تقدم المناهج والمقررات والمعارف والمعلومات والأنشطة الإثرائية التي يمكن الاستفادة منها في عملية التعليم والتعلم. كما تساعد المتعلم في الاعتماد على نفسه في البحث عن المعلومات، كما تساعد في تبادل الآراء والخبرات بينه وبين زملائه من المتعلمين، إلى جانب سهولة تحديث المعلومات والمناهج والبرامج التعليمية المتاحة في بيئة التعلم الإلكترونية (الجرف، ٢٠٠٨).

وقد كان لاستراتيجية الألعاب التعليمية الإلكترونية في كسر حاجز الوقت والزمن من خلال اشتراك الطالبات معاً في المناقشة ولكل منها حرية الرأي وعلى كل منها احترام الرأي الآخر وزيادة شعور كل منهن بفاعليته في إيجاد حلول أو التعبير عن الرأي بالإضافة للمشاركة والرغبة في التحدي وكسر حاجز الخوف، ويعني التمكين النفسي بالتحكم أو التمكن في قوتين: القوة الداخلية وتتضمن العامل النفسي الداخلي ويشمل حاسة الضبط والكفاءة والمسؤولية والتوجه المستقبلي، والقوة الخارجية والتي تتضمن العامل الاجتماعي الموقفي

ويشمل التحكم في مصادر القوة البينشخصية، والعمل، والمهارات التنظيمية، أو القدرة على الإحاطة بالبيئة الاجتماعية المحلية (zMer; Kosciulek, 2003).

وتتفق نتائج هذا البحث مع ما نتائج دراسة رأفت عكر (٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين التفاؤل والتمكين النفسي، حيث يعمل التمكين النفسي على زيادة التوجه نحو الحياة، كما تتفق مع دراسة زهير النواجحة (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود ارتباط إيجابي بين التمكين النفسي والتوجه نحو الحياة، حيث ذكر أن التمكين النفسي هو أحد العوامل المهمة والمؤثرة في تحقيق الشعور بالسعادة النفسية والتفاؤل والأمل والحياة السليمة والرضا عن الحياة، ويمكن القول أن التمكين النفسي والتوجه الحياتي يقعان على خط متصل ويتكاملان مع بعضهما، إذ أن الحياة بدون تمكين تُعد منقوصة، كما أن التمكين النفسي دون توجه إيجابي للحياة يعتره الخل.

كما أضافت دراسة أحمد أبو أسعد (٢٠١٧) التي أسفرت عن فعالية برنامج في التمكين النفسي في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى مجموعة من طالبة المرحلة المتوسطة؛ كما يرجع استمرارية التحسن إلى أن تدريب الطالبات على وضع وتحديد الأهداف، والتخطيط الجيد، والثقة بالنفس، وتدريبهن أيضاً على حل المشكلات واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، وإدارة وتنظيم الذات، وتنمية قدرتهن على التصرف بإيجابية والتأثير في الآخرين، كل هذا ساهم في مساعدتهن على معرفة قدرتهن وإمكاناتهن بصورة أكثر واقعية ومن ثم وضع أهداف أكثر مناسبة لها، مما أدى إلى استمرارية إحساسهن بالكمالية التكيفية وزيادة إقبالهن على الحياة.

البحوث المقترحة: فاعلية بيئة تعلم الكتروني لتنمية اتخاذ القرار والسيطرة الفعلية لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

التوصيات والتطبيقات التربوية: التركيز على تنمية التمكين النفسي من خلال برامج مختلفة بأساليب مختلفة؛ وذلك نظراً لأهمية التمكين النفسي في تنمية العديد من جوانب الشخصية.

المراجع

- أحمد جاد المولى (٢٠١٦). برنامج مقترح باستخدام العلاج المعرفي السلوكي لتنمية تقدير الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة الإرشاد النفسي، (٤٥)، ٢٢٣-٢٥٣.
- أحمد عبد الحليم (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي لدى عينة من المعلمين بالمدارس المصرية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (٤٥)، ج ٤، ١٩٣-٢٣٨.
- أماني عبد التواب (٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على مهارات التمكين النفسي في تحسين الكمالية التكيفية والتوجه نحو الحياة لدى طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١ (١٨٠)، ١٣-٧٢.
- أمينة الهاجري (٢٠١٥). بناء مقياس لمكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧.
- إيناس عليمات (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. ١٢ (١)، ١٣٠-١٤٦.
- جاسم عيدي (٢٠١٩). التمكين النفسي وعلاقته بالصلاية النفسية لدى المرشدين التربويين. مركز البحوث النفسية - الجامعة المستنصرية، ٣٠ (٤)، ٣٤٩-٣٩٦.
- جاكولين نصر (٢٠٠٩). التعرف على سمات الشخصية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- خلود دبانه؛ أسماء العطية (٢٠١٥). الأطفال الموهوبون ذوي صعوبات التعلم اكتشاف تدخل ورعاية تحديات وممارسات. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين. جامعة الإمارات العربية السعودية، ١٨٨-٢٠٦.
- محمد خميس (٢٠٠٩). بيئات التعلم الإلكتروني (ج ١). القاهرة: لمركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع.
- منال مصطفى؛ منال طه (٢٠١٥). مناصرة الذات وتصورات الطالبات لفصول الدراسية العادلة كمتغيرات تنبؤية بالتمكين النفسي لطالبات الجامعة. كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

نجاح السميري (٢٠١٧). الثقة بالنفس كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، ٢(٥١)، ١٧٨ - ٢٠٤.

Al Haroub, A. (2013). Identification of dual exceptional Learners. 5th world Conference Educational Sciences. Lebanon.

Alamer, H. (2017). Exploring the Experiences and insights of a twice Exceptional student finishing a college teacher preparation program: A Case Study. PHD, Greeley, Colorado.

Ambad, S. N. and A. Bahron. (2012). Psychological Empowerment: The Influence on Organizational Commitment Among Employees in the Construction Sector. The Journal of Global Business Management, 8 (2), 1-9.

Barton, H. & Barton, L. (2011). Trust and psychological empowerment in the Russian work context. 21(3), 201-208.

Baum, M. & Cooper, R. & Neu, W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with Learning disabilities. Psychology in the schools. 38, 477 - 490.

Baum, S. (1990). Gifted but Learning Disabled: A Puzzling Paradox. www.Idonline.org. Eric.

Baum, S., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How

Bowen, D. & Lawler, E. (1995). Empowering Service Employees. Saloan Management Review. Summer. 73- 83.

Brian, D. (2011). Psychological Empowerment. Toward Relational Empowerment, Springer, 50, 114 – 128.

Brody, L. & Mills, J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. Journal of Learning disabilities. 30(3), 282 - 286.

Rappaport, J. (2002). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. In T. A. Revenson, A. R. D Augelli, S. E. French, D. L. Hughes, D. Livert, E. Seidman, M. & H. Yoshikawa(Eds.), A quarter century of community Psychology: Readings from the American Journal of Community Psychology. Kluwer Academic/ Plenum Publishers, New York.

Singhm K. & Kaur, S. (2019). Psychological Empowerment of teachers: Development ND Validation of multi-dimensional scale.

International Journal of recent technology and Engineering (IJRTE), 7(6S5), 340 – 347.

Spreitzer, G. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. ACADEMY OF Management Journal. 38(5), 1442 – 1465.

Spreitzer, M. (1996). Social Structural Characteristics of Psychological Empowerment. Academy of Management Journal, 39(2), 483 – 504.