المجلد (١٢)، العدد (٥٣)، الجزء الأول، مارس ٢٠٢٣، ص ص ١ – ٦٠

اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بمنطقة جازان

إعداد

أ/ ياسر بن محسن بن محمد حكمي

باحث بقسم التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم
كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز

أ.د/ مهند غازي عابد

أستاذ التربية الخاصة
كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز

اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بمنطقة جازان

إعداد

أ/ ياسر بن محسن بن محمد حكمي (*) & أ.د/ مهند غازي عابد (**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وعلاقتها ببعض المتغيرات بمنطقة جازان. اتبعت الدراسة المنهج المختلط، وطبقت الاستبانة، والمقابلات كأداة لجمع البيانات. تكون مجتمع الدراسة من معلمي التعليم العام بالمدارس التي بها برامج صعوبات التعلم والموهوبين بمنطقة جازان، تكوّنت عينة الدراسة من (٢٦٨) معلمًا، (١٦٥) ذكور (١٠٣) إناث، بينما كان عدد المشاركين في المقابلات (٤) معلمين، ومن أهم نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إيجابي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير (المؤهل العلمي– الجنس– سنوات الخبرة– الدورات التدريبية)، وجود بعض المشكلات التي تواجه أفراد العينة، وتتمثل في عدم توفر معلمين مختصين في الموهبة. ومن أهم توصيات الدراسة إضافة محتوى عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في برامج إعداد معلمي التعليم العام في الجامعات، وإعداد معلمين ومعلمات مؤهلين على قدر من المعرفة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، معلمي التعليم العام، الموهبة، صعوبات التعلم، الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، التعليم المتمايز، ذوي الاستثنائية المزدوجة.

(*) باحث بقسم التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبدالعزيز.
(**) أستاذ التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز.

General Education Teachers' Attitudes Towards Gifted Students with Learning Disabilities in Jazan Region

By

Yasser Muhsen Mohammad Hakam & Mohaned Ghazi Abed

Abstract

Purpose: The current study aimed to determine General Education Teachers' attitudes towards Gifted Students with Learning Disabilities and their Relationship to Some Variables in the Jazan Region. Method: A mixed approach was used in this study. A questionnaire and interviews were used as tools for data collection. The study population consisted of general education teachers in schools with learning difficulties programs and gifted people in the Jazan region, the study sample consisted of (268) teachers, (165) males (103) females, while the number of participants in interviews was (4) teachers. Results: The attitudes of general education teachers towards gifted students with learning disabilities are positive, and there are no statistically significant differences in the attitudes of general education teachers towards gifted students with learning disabilities according to a variable (educational qualification - gender - years of experience - training courses. the lack of teachers specialized in talent was the main problem. Conclusion: One of the most important recommendations of the study is to add content on gifted with learning disabilities students in the programs for preparing teachers of general education in universities, and to prepare qualified teachers with a degree of knowledge of gifted people with learning disabilities.

Keywords: Attitudes, General Education Teachers, Gifted Students with Learning Disabilities, Giftedness, Learning Disabilities, Differentiated Instruction, Dual Exceptionalities.

المقدمة:

شددت المنظمات الدولية بإصدارها العديد من التشريعات والأنظمة المتعلقة بذوي الإعاقة على أهمية تأمين عدد من أساليب الرعاية في محاولة دمجهم، وإزالة العقبات تربويًا واجتماعيًا من مبدأ أنَّ ذوي الإعاقة لهم حقوق في المجتمع مساواةً مع الآخرين (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). بالإضافة إلى ذلك أصدر القانون الفيدرالي والذي يعرف (IDEA): طريقة وإستراتيجية تهدف لتحديد الاحتياجات التعليمية للأطفال من ذوي الإعاقة، عندما تتطلب إعاقتهم ذلك (IDEA, 2004). كما أخذت المملكة العربية السعودية على عاتقها إعطاء جميع المواطنين فرصًا لحياة كريمة على قدم المساواة، ذلك إيمانًا من الدولة بتساوي الفرص التعليمية بين أطفال التعليم العام، والأطفال من ذوي الإعاقة (المنصة الوطنية الموحدة، د.ت).

ومن فئات ذوي الإعاقة فئة ذوو صعوبات التعلم. يعتبر مفهوم صعوبات التعلم أحد المفاهيم التربوية الحديثة، والتي ظهرت وسط القرن العشرين، حيث كان الاهتمام قبل ذلك بفئات التربية الخاصة الأخرى (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٩). وتصنف فئة صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة نموًا، وطلبة هذه الفئة في ازدياد مستمر، وهذا يجعلهم من أكثر الفئات في ميدان التربية الخاصة (أخرس وناصر، ٢٠١١).

كما أن هناك فئة من فئات التربية الخاصة تعد ثروة من الثروات الوطنية، والتي لا يمكن إغفالها؛ لما يمتلكونه من قدرات، ويمتازون بخصائص تميزهم عن الآخرين، وتلك الفئة هي فئة الموهوبين (الزغول والصمادي، ٢٠١٥). لذلك فإن الكشف والتعرف على الموهوبين، وتقديم الرعاية لهم، يعد بمثابة واجب وطني؛ من أجل الاستثمار لطاقاتهم، وتوجيهها بالشكل الأمثل (Davis & Rimm, 2004). لذلك لم تعد درجات الذكاء مقياسًا في تحديد الموهوبين، فلابد أن تقيس اختبارات الذكاء عددًا من المهارات: كالأصالة، والإبداع، والنتاج الفكري (Reise, 1989). إلا أن مصطلح الموهبة ارتبط حديثًا بذوي صعوبات التعلم في أوائل الثمانينات الميلادية، وأصبحت هناك فئة تجمع بين الموهبة وصعوبات التعلم (Fox et al., 1983).

تلك الفئة من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم درجة ذكاء أعلى من المتوسط، كما تشير الأبحاث والدراسات، إلا أنهم يوصفون بعدم القدرة على أداء المهارات المطلوبة أكاديميًا

على المستوى المأمول منهم (القمش، ٢٠١٢). إلا أن مصطلح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أثار جدلاً لدى العديد من الباحثين وصعوبة في قبول واستيعاب هذا المسمى (الزيات، ٢٠٠٢). يؤكد ذلك الأمام والجوالده (٢٠١٠): أنَّ الموهبة وصعوبات التعلم أمرين متناقضين؛ بسبب صعوبة التعرف عليهم في المدرسة أو المنزل، ولأنَّ صعوبات التعلم تحجب الموهبة في أغلب الأحيان، والعكس كذلك. لعل أبرز ما يميز فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي مكانتهم الخاصة بين فئات الموهوبين الأخرى، كون هذه الفئة تتسم بالجمع بين الموهبة والصعوبة، وهما لا شك أمران متناقضان، ولسبب آخر أنها من أكثر الفئات انتشارًا على حسب التقديرات التي تشير أنَّ ما نسبته (١٥-٢٥%) من حالات الموهبة (الزيات، ٢٠٠٢).

الجديد بالذكر أنَّ فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يختلفون نتيجة لاختلاف صعوباتهم من حيث النوع والشدة، كذلك هو الحال مع الموهبة، حيث تتنوع مجالاتها، ذلك يعني أنه لا توجد خطة أو برامج علاجية تصلح لجميع هذه الفئات (الزغول والصمادي، ٢٠١٥). حيث يشير سوتر وولف (Suter & Wolf, 1987) إلى المشكلات التي تحد من التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، هو عدم التعرف عليهم ضمن الموهوبين من جهة، أو من ضمن ذوي صعوبات التعلم من جهة أخرى؛ مما جعل فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم -وهي فئة من فئات التربية الخاصة- خارج نطاق الرعاية التي تقدمها التربية الخاصة (جروان والعبادي، ٢٠١٠).

لذلك فإنَّ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون برامج تربوية استثنائية وفريدة وإستراتيجيات مدرسية، تساعدهم على التأقلم وإظهار قدراتهم (القمش، ٢٠١١). لذلك فإنَّ الواجب على المدرسة بما فيها من الكادر التعلمي تقديم أساليب وإستراتيجيات تعلم فعالة، والعمل على تطوير الطرق التدريسية التقليدية المعمول بها (القمش، ٢٠١٢). من تلك الإستراتيجيات والممارسات المدرسية الحديثة ما يسمى بالتعليم المتمايز. الذي يصفه كامبل (Campbell, 2008) بأنه: إجراءات متسلسلة تتناسب مع تدريس الطلبة بمختلف قدراتهم وإمكانياتهم في الصف الدراسي؛ رغبة في الوصول إلى حاجاتهم بالاعتماد على ممارسات متنوعة، تهدف إلى تحسين تحصيلهم الأكاديمي بطريقة تناسب الجميع. كما ذكر Matthew Fugate: أنَّ من الواجب على المعلمين عدم النظر إلى الصعوبات الأكاديمية والسلوكيات غير المرغوب فيها

على أنَّها عيوب، بل أنَّها تعد من الاختلافات في العملية التعلمية، لذا على المعلمين استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز بطريقة تعطي أولويات لاهتمامات الطلبة في العملية التعليمية وما ينتج عنها؛ ذلك من شأنه تمكين الطلبة من استمرارهم في تطورهم أكاديميًا، وذلك هو الهدف الرئيس من العلمية التعليمية (جنتري وآخرون، ٢٠١٧).

بناءً على ما سبق تأتي هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بمنطقة جازان.

مشكلة الدراسة:

تدعو الحاجة اليوم إلى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام نحو فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لأسباب جوهرية، ومنها ما يذكره القمش (٢٠١٢) حيث ذكر أنَّ الموهبة قد تطغى على صعوبات التعلم، أو صعوبات التعلم تؤثر على إظهار الموهبة. كما أن هناك سببًا آخر ذا أهمية بالغة لمعرفة اتجاهات معلمي التعليم العام نحو فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، هو وجود فئة من فئاتهم من الصعب التعرف عليهم؛ لأنه لم يتم تصنيفهم كموهوبين، أو من ذوي صعوبات التعلم لذلك يطلق على هذه الفئة (بالفئة المُحيّرة) (Baum et al., 2001; Coleman, 2001).

كما تظهر نتائج بعض الدراسات تفاوت اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مثل، دراسة هارون وعيسى (٢٠٢٠) التي تشير إلى افتقار معلمي المرحلة الابتدائية لبعض المفاهيم والمعارف النظرية الكافية حول مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. تؤكد على ذلك دراسة وورمالد (Wormald, 2009) أن معلمي التعليم العام لديهم اتجاه إيجابي نحو الموهوبين، ولكن تقريبًا لم يكن هناك معرفة وفهم من المعلمين اتجاه الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

إلا أنَّ هناك دراسة اهتمت بتصورات المعلمين نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، أظهرت نتائجها تصورات بدرجة متوسطه نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (Aldridge, 2011). بينما تتسم اتجاهات المعلمين نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالإيجابية، وتوضح ذلك دراسة الشمري والربيعان (٢٠١٩) فكانت بعض نتائج الدراسة تشير إلى أنَّ معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة كبيرة، وكذلك كانت اتجاهاتهم نحو تدريسهم بدرجة مرتفعة.

هذا التفاوت بين درجات اتجاهات المعلمين، ومعرفتهم بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم واحتياجاتهم التعليمية، كما أظهرتها الدراسات المشار لها سابقًا؛ جعلت الباحثان يقومان بهذه الدراسة لزيادة المعرفة حول اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بمنطقة جازان، وعلى حد علم الباحثان أنّه لم تتم أي دراسات أو أبحاث تتعلق بهذه الظاهرة في المنطقة. كذلك حسب اطلاع الباحثان بوجود فئة من فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تدعى (بالفئة المحيرة) يجعل من الباحَثين ساعيين لمعرفة إمكانيات تدريسهم، وتقديم الخدمات التربوية المناسبة لقدراتهم. كما يرى الباحثان أنّه قد يتم إهمال تقديم الخدمات التعليمية المناسبة لهذه الفئة؛ وبالتالي عدم الاستفادة من الموهبة، وكذلك القصور في مساعدة ذوي صعوبات التعلم في التغلب على صعوباتهم، وحاجة منطقة جازان إلى هذا النوع من الدراسات على حد علم الباحث.

أسئلـــة الـــدراســـة:

١- ما هي اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس (ذكر أو أنثى)؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (١٠سنوات فأقل، ومن ١١ إلى ٢٠، ومن ٢١ فأكثر)؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير الدورات التدريبية (دورات تدريبية في الموهبة أو صعوبات التعلم)؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٢- التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا).

٣- التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس (ذكر أو أنثى).

٤- التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (١٠سنوات فأقل، ومن ١١ إلى ٢٠، ومن ٢١ فأكثر).

٥- التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الدورات التدريبية (دورات تدريبية في الموهبة أو صعوبات التعلم).

أهمية الدراسة:

أهمية الدراسة النظرية تتمثل في قلة الدراسات والأبحاث في المملكة العربية السعودية، والعالم العربي على حد علم الباحثان حول اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. كما أن هذه الدراسة تثري المكتبة العربية بنتائج حديثة قد تظهرها الدراسة الحالية. كذلك تنفيذًا لرؤية المملكة (٢٠٣٠) في الاهتمام برعاية الأفراد من ذوي الإعاقة، وحصولهم على حقوقهم، وتعزيز الخدمات المقدمة لهم من خلال الوقاية والرعاية والتأهيل اللازم.

أهمية الدراسة التطبيقية تتمثل في معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم نظرًا لأن هذه الفئة لا تحصل على اهتمام كبير، وقد لا تتلقى خدمات التربية الخاصة التي تناسبهم. كما أنّ هذه الدراسة تعود بالفائدة على ميدان التربية الخاصة، ورغبة من الباحَثين في الإسهام لتقديم أفضل الخدمات التعليمية، بحيث يتم الارتقاء بالموهوبين، وإتاحة الفرص المناسبة؛ لإظهار مواهبهم في مجالات مختلفة، ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات التي يظهرها تحصيلهم الدراسي.

حـــدود الـــدراســـة:

١- **الحدود المكانية:** تم إجراء هذه الدراسة على جميع المدارس التي يوجد بها برامج صعوبات التعلم، وبرامج وفصول للطلبة الموهوبين بمختلف مراحلها في منطقة جازان.

٢- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤١هـ - ١٤٤٢هـ.

٣- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على جميع معلمين ومعلمات التعليم العام في المدارس التي يوجد بها برامج صعوبات التعلم، وبرامج وفصول للطلبة الموهوبين بمختلف مراحلها في منطقة جازان.

٤- **الحدود الموضوعية:** ركزت هذه الدراسة على اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحـات الـدراسـة:

١- الاتجـاهـــات:

يعرف قطامي وعدس (٢٠٠٢) بأن "الاتجاه يمثل حالة، أو وضعًا نفسيًا عند الفرد (orientation) يحمل طابعًا ايجابيًا، أو سلبياً تجاه شيء، أو موقف، أو فكرة، أو ما شابه مع استعداد للاستجابة بطريقة محددة مسبقاً نحو مثل هذه الأمور، أو كل ما له صلة بها" (قطامي وعدس، ٢٠٠٢، ص ٤١٨).

ويعرف الباحثان الاتجاهات إجرائياً: استعداد معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم نفسيًا إما بشكل إيجابي أو سلبي حول تدريسهم، وتقديم الخدمات التربوية المناسبة لقدراتهم.

معلمو التعليم العام:

تعرف وزارة التعليم (٢٠٢٠) بأنّه "المعلم المتخصص في مجال محدد، ويقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات، أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل: مواد اللغة العربية والمواد الدينية" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠، ص ١٣).

ويعرف الباحثان معلمي التعليم العام إجرائياً: هم معلمو التعليم العام بمختلفة تخصصاتهم في المراحل التعليمية، ويقومون بتدريس الطلبة في المدارس التي يوجد بها برامج موهبة وصعوبات التعلم.

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم "هم الطلبة الذين يمتلكون موهبة أو ذكاء بارزًا، والقادرون على الأداء المرتفع، لكنهم في الوقت نفسه يواجهون صعوبات في التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمرًا صعبًا" (جروان، ٢٠١٦، ص ٣١٠).

ويعرفهم الباحثان إجرائياً: بأنّهم فئة الطلبة الموصوفين بالموهبة وصعوبات التعلم معاً، ويتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام.

الإطـــــار النظـــــــري:

صعـــوبـــات التعلـــــم:

تعريف وزارة التربية الامريكية (1977):

"يعني مصطلح صعوبات التعلم الخاصة أو المحددة: اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم، أو استيعاب اللغة سواء الشفوية أو المكتوبة، التي قد تظهر على هيئة قصور في القدرة على الإنصات، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو في إجراء العمليات الحسابية الأساسية. ويتضمن هذا المصطلح تلك الحالات التي تضم إعاقات الإدراك، او إصابات المخ، أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ، أو عسر القراءة، أو الحبسة التطورية. ومن جهة أخرى فإنّ هذا المصطلح لا يتضمن الأطفال ذوي صعوبات التعلم التي ترجع أساسها إلى الإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو أي أوجه قصور بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية" (هلالاهان وآخرون، ٢٠٠٧، ص ٥٢).

تعريف وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لصعوبات التعلم:

"اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهمًا واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الإعاقة، أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

أنمـــاط صعـــوبـــات التعلـــم:

صـعوبات الـتعلم تنقسم إلـى قسمين: صـعوبات تعلـم نمائيـة، وصـعوبات تعلـم أكاديميـة. صعوبات التعلم النمائية تشمل اضطرابات الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واضطرابات اللغة. بينما تشمل صـعوبات الـتعلم الأكاديمية صـعوبات القراءة، والكتابـة، والحساب، والتهجئـة، والتعبير الشفهي (سالم، ٢٠٠٢).

خصـــائـــص ذوي صعـــوبـــات التعلـــم:

خصـائص الطلبـة ذوي صـعوبات الـتعلم كثيرة ومختلفـة، ومـن النـادر أن تجـد تشـابهًا فـي الخصائص بين هذي الفئة من الطلبة، فتختلف من طالب إلى طالب، حتى وإن كانت الصعوبات نفسها (بو عناني،٢٠١٧). كما يمتاز الطلبة ذوو صعوبات التعلم بخصائص متعددة، بعض تلك الخصائص من الصعب أن تقاس بشكل محدد ودقيق، وأن الطلبة من هذه الفئة يتميزون بشخصية وخصائص منفردة، وتكون الصعوبة في جانب معين (الخصاونة، ٢٠١٦).

ذكر كلٌّ من أخرس وناصر (٢٠١١) مجموعة من الخصائص التي يمتاز بها الطلبة ذوو صـعوبات الـتعلم ومنهـا: تـدني التحصـيل الدراسـي فـي مقـرر أو أكثـر، وصـعوبات فـي الـذاكرة، والاندفاعية، وفرط الحركة، وتشت الانتباه، وصعوبة في التعبير اللغوي، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، وبشكل عام يمتازون بضعف التآزر العام. بالإضافة إلى ذلك استخلص كلٌ من تارفر وهلالاهان (١٩٧٩) عددًا من الخصائص تكون لدى معظم الطلبة ذوي صعوبات في التعلم، وهذه الخصائص هي نتيجة البحوث والدراسات العلمية، وتلك الخصائص: هي فرط الحركة، وتشتت الانتباه، وضعف الإدراك الحسي، وضعف الذاكرة، والصعوبات الأكاديمية، والاندفاعية، وضعف التآزر العام، وضعف الجهاز العصبي (راشد، ٢٠٠٢).

الموهبة:

تعريف مكتب التربية الفيدرالي الأمريكي:

"الأطفال الموهوبون هم الذين تعرف إليهم أشخاص مؤهلون مهنيًا، وهم قادرون بفضل قدراتهم المميزة على الأداء العالي. هؤلاء أطفال يحتاجون برامج وخدمات تربوية متمايزة أكثر مما تقدمه البرامج المدرسية العادية؛ حتى يحققوا إسهاماتهم لأنفسهم وللمجتمع. وكما يشمل الأطفال القادرين على الأداء العالي أولئك الأطفال من ذوي الإنجازات الواضحة و/أو القدرات الكامنة في أي من المجالات التالية: القدرة العقلية العامة، استعداد أكاديمي معيّن، التفكير الإبداعي أو المنتج، القدرة القيادية، والفنون البصرية والأدائية، والقدرة النفسحركية" (ويب وآخرون، ٢٠١٢، ص ٢).

تعريف الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC):

"بأنه الذي يظهر أو لديه الإمكانية لإظهار مستوى استثنائي من الأداء في مجال واحد، أو أكثر من المجالات التالية:

١- القدرة العقلية العامة.

٢- استعداد أكاديمي معين.

٣- التفكير الإبداعي.

٤- القدرة القيادية، الفنون البصرية أو الأدائية" (ويب وآخرون، ٢٠١٢، ص ٢).

خصائص الطلبة الموهوبين:

قام العديد من الباحثين والمهتمين بفئة الطلبة الموهوبين بدراسات؛ للتعرف عليهم وعلى خصائصهم. ولقد أشار السرور (٢٠٠٣) بأنهم يمتازون بحالة بدنية وقدرة بدنية أفضل من أقرانهم، ويظهرون قدرات أعلى في القراءة، واللغة، والحساب، والعلوم، والأدب، والفن، والتهجئة، والمعلومات الواقعية التاريخية، ولديهم اهتماماتهم الخاصة، فهم أفضل من أقرانهم في سهولة اكتسابهم مهارة القراءة، ويقرؤون أكثر، ولديهم الكثير من الهوايات، ولديهم ثقة في أنفسهم؛ لأنهم سجلوا درجات عالية في اختبارات ثبات الشخصية. ومن أبرز سماتهم وصفاتهم التي يتميزون فيها حب المعرفة بشكل ملحوظ، وسريع التعلم والفهم، ولديهم شخصية قيادية، ومستقل في شخصيته، ولديه اهتمامات واسعة المدى (جروان، ٢٠٠٤).

بالإضافة إلى ما ذكره النبهان (٢٠١٥) أنّ لديهم قدرة عالية في استغلال وتوظيف مهارة التفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات، واتخاذ القرارات، ولديهم قوة في الذاكرة؛ مما يساعدهم على حفظ المعلومات، والاحتفاظ بها، واستدعائها بسرعة وقت الحاجة لها، كما أنّ لديهم خيالًا واسعًا يساعدهم على الإبداع والابتكار. بالإضافة إلى الخصائص العامة للطلبة الموهوبين، حيث إنهم يمتازون بأنهم سريعو التعلم، ويتمتعون بذاكرة قوية، ولديهم قدرة عالية على الحفظ، والاستيعاب، والفهم، كما أنهم يستمتعون في حل المسائل الحسابية والألغاز، ويميلون إلى التعلم الذاتي، والاعتماد على النفس، كما أنّ لديهم قدرة عالية على التفكير، وحل المشكلات، ويمتازون بقدرتهم العالية على الانتباه والتركيز لفترات طويلة، ويتصفون بأنّهم فضوليون، ولديهم حب الاستطلاع، ومعرفة كل شيء يدور حولهم (ويب وآخرون، ٢٠١٢).

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

لقد بدأت دارسات حديثة بالتعرف على مفهوم وخصائص فئة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث ما زال هنالك جدل حول مفهوم وتعريف هذه الفئة. حيث ذكر فون (Vaughn, 1989) أنّه لم تعاني أي من فئة من فئات المجتمع من جدل وإشكالية في تعريفهم أكثر من فئة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. حيث أغلب المهتمين في المجال التربوي ما زالوا غير متقبلين فكرة أنّ يكون الطالب موهوبًا، ولديه صعوبات تعلم، وأن هذا الشيء غير منطقي ومتناقض؛ لأنّ الموهبة تعتمد على درجة الذكاء المرتفعة، والتحصيل الدراسي العالي، بينما من مظاهرة صعوبات التعلم تدني المستوى الدراسي (جروان، ٢٠١٦).

ولقد ظهر مصطلح يوضح ويعرَّف فيه الطلبة الموهوبون الذين تصاحب موهبتهم إعاقة، أو صعوبات تعلم، ولقد تم تسميتهم بمصطلحات مختلفة، ولكنها تحمل نفس المعنى، ومن ضمن المصطلحات ذوو الخصوصية المزدوجة " (القاضي، ٢٠٠٨)، أو "ذوو الاستثناءات المزدوجة" (حنفى، ٢٠١٠)، أو "ذوو الاستثنائيين" (جابر، ٢٠١٢)، أو "ثنائيو غير العادية" (عبد الواحد، ٢٠١٤)، أو "مزدوجو الاستثنائية" (الصمادي، ٢٠١٥)، أو "ثنائيو الاستثنائية" (جروان، ٢٠١٦)، أو "ذوي الاستثناء المزدوج" (شقير، ٢٠٢٠).

ويقصد بهذه المصطلحات الموهبة، وصعوبات التعلم، والإعاقات المختلفة، وسبب تسميتهم بالطلبة الاستثنائيين؛ لأن هناك استثناءَين وهما: أولًا استثناؤهم؛ لأنهم طلبة موهوبون، وفي حاجة إلى برامج وفصول الموهوبين؛ حتى يتم رعاية موهبتهم وتطويرها، وثانيًا استثناؤهم؛ لأنهم طلبة يعانون من صعوبات تعلم أو لديهم إعاقة، ويكونون في حاجة إلى برامج متخصصة في التربية الخاصة تلبي احتياجاتهم (شقير، ٢٠٢٠). ويشكل الطلبة الموهوبون ذوو الاستثنائية المزدوجة فئةً غير متجانسة (النبهان، ٢٠١٥).

تعريف مصطلح ذوي الاستثنائية المزدوجة (Dual Exceptionalities Students):

يُعرف مكتب التعليم في كولورادو (The Colorado Department of Education), 2009 ذوي الاستثنائية المزدوجة (Dual Exceptionalities Students) ونص التعريف بأنهم "الأفراد الذين تم تحديدهم على أنهم موهوبون في واحدة أو أكثر من القدرات البشرية الاستثنائية (مثل التحصيل الدراسي العالي، والذكاء العالي، أو الإبداع، أو القيادة، أو القدرات الفنية والبصرية)، بالإضافة إلى وجود إحدى الإعاقات المحددة في المعيار الفيدرالي الأمريكي (مثل صعوبات التعلم، أو اضطراب تشتت الانتباه مع فرط الحركة، أو الاضطرابات الانفعالية، أو الإعاقة الحسية أو الجسدية، أو اضطراب التوحد" (الحروب، ٢٠١٢، ص ٣٣).

تصنيف الطلبة الموهوبين ذوي الاستثنائية المزدوجة:

١- الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم.

٢- الطلبة الموهوبون مع اضطراب تشتت الانتباه مع فرط الحركة ADHD.

٣- الطلبة الموهوبون ذوو الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

٤- الطلبة الموهوبون ذوو الإعاقة الحسية (إعاقة سمعية – إعاقة بصرية).

٥- الطلبة الموهوبون ذوو الإعاقة الجسدية.

٦- الموهوبون من فئة طيف التوحد (ذوي متلازمة أسبرجر) (جروان، ٢٠١٦).

تعـريـف المـوهـوبـين ذوي صعـوبـات التعلـم:

تعـريـف بـرودي وميلـز (Brody & Mills, 1997):

عرفوا الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: بأنهم الطلبة الذين لديهم موهبة ظاهرة، أو موهبة بارزة، تجعلهم قادرين على الأداء العالي، وفي الوقت نفسه لديهم صعوبات التعلم التي تسبب تدنٍ في إحدى مظاهر التحصيل الدراسي، وتجعله صعبًا (Broody & Mills, 1997).

تعـريـف مكـوتـش وآخـرون (McCoach et al., 2001)

عرفوا الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم "طلبة يتميزون بقدرة عقلية عالية، والذين يظهرون تباينًا كبيرًا في مستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين مثل: القراءة، أو الرياضيات، أو التهجئة، أو التعبير الكتابي، وكان أداؤهم الأكاديمي أقل بكثير مما هو متوقع بناءً على قدرتهم الفكرية العامة" (McCoach et al., 2001, p 405).

تعـريـف وورمـالـد (Wormald, 2009):

ولقد عرفتْ الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم "طلبة يتمتعون بقدرات طبيعية في المجالات الفكرية، أو الإبداعية، أو الاجتماعية العاطفية، أو الحسية، وفي نفس الوقت لديهم ضعف في العمليات المتعلقة بالتعلم، أو التفكير، أو التذكر، أو الإدراك" (Wormald, 2009, p 15).

تصنيـف فئـات المـوهـوبـين ذوي صعـوبـات التعلـم:

تم تصنيف الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى ثلاث مجموعات وهي:

المجمـوعـة الأولـى:

تضم الطلبة الذين يتم تنصيفهم، والتعرف عليهم عن طريق محكات الموهبة؛ لأنهم يمتازون بارتفاع قدراتهم العقلية، واللفظية، والإبداعية، والتحصيل الدراسي، ولكن مع تقدمهم في المراحل الدراسية يبدأ ظهور التباعد بين قدراتهم المرتفعة وأدائهم الفعلي، **وتسمى هذه المجموعة بفئة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم البسيطة** (القمش، ٢٠١١).

المجموعة الثانية:

تضم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكون الصعوبات لديهم حادة وشديدة؛ مما يساهم في سهولة تصنيفهم في فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وسبب عدم ظهور قدراتهم العقلية المرتفعة ونقاط القوة لديهم هو أن صعوبات التعلم لديهم حجبت الموهبة، **وتسمى هذه المجموعة بفئة الطلبة ذوي صعوبات لتعلم الشديدة، ولكنهم موهوبون** (القمش، ٢٠١٢).

المجموعة الثالثة:

تضم الطلبة الذين تجتمع لديهم سمات الموهبة وصعوبات التعلم في الوقت نفسه؛ مما يسبب صعوبة في تشخيصهم وتصنيفهم ويصعب التعرف عليهم، بسبب أن الموهبة طمست صعوبات التعلم أو العكس، فهم لا يعتبرون موهوبين ولا ذوي صعوبات التعلم، وهي أكثر فئة محرومة من خدمات التربية الخاصة، وغالبًا يكونون في الفصول العادية، **وتسمى هذه المجموعة بفئة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات لتعلم ولم يتم التعرف عليهم (ثنائيو غير العادية، أو المطموسة)** (جروان، ٢٠١٦).

خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

تشير خصائص هذه الفئة من الطلبة إلى تشابه كبير لخصائص الطلبة الموهوبين في بعض الجوانب، وفي حين تظهر عليهم خصائص وصفات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ أنهم قد يعانون من تدنٍ واضح في مهمات تؤكد على القدرات الإدراكية، وقدرات الذكرة، ومثال على ذلك فقد وجد أحد الباحثين أن هذه الفئة من الطلبة هم طلبة لديهم ضعف في الإدراك والذاكرة (Baum & Kirschenbaum, 1984). ولقد أشار السميري وآخرون (٢٠١٩) أنه قد يصعب وجود قائمة محددة بخصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ بسبب وجود الكثير من أنواع الموهبة بجانب الكثير من أنماط صعوبات التعلم، وهذا يجعل هنالك الكثير من التعقيد والصعوبة في تشخيص هذه الفئة والتعرف عليها. ومن زاوية أخرى فإن هذه الفئة لديها الكثير من السمات، التي قد تميزهم عن أقرانهم، إذ يُظهرون حالة جيدة من الاستيعاب السمعي، ولديهم القدرة على التعبير عن ذاتهم بشكل جيد، وكذلك يستطيعون حل المشكلات، وفهم الأسباب المجردة (البوعينين، ٢٠١٠).

أشار القمش (٢٠١٢) أن خصائص هذه الفئة تتميز عن غيرها من خصائص فئات التربية الخاصة، إذ أنها تمثل خصائص إيجابية لهذه الفئة، وخصائص سلبية. ولتوضيح ذلك نشير إلى وصف (Fetzer, 2000) حيث وصفها بالخصائص الإيجابية لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومنها أنهم متفوقون في القدرات الحسابية، ويجيدون مهارات الاتصال بدرجة عالية، ولديهم رغبة مهنية متنوعة، وأما الخصائص السلبية أنهم يتصفون بالعدوانية، والإهمال، وأحلام اليقظة، ولا يكملون المهمات المطلوبة منهم، ويتأخرون في تقديم الواجبات المنزلية، ويصابون بالإحباط سريعًا، ولا ينصتون للمعلم أثناء الدرس، ويخفقون في اتباع التعليمات الشفوية، ويعانون من مشكلات في التعلم.

التعليم المتمايز:

التعليم المتمايز من الإستراتيجيات وطرق التعليم الحديثة، التي ظهرت في الميدان التربوي التي تراعي قدرات الطلبة المختلفة في عملية التعليم (عبد القادر، ٢٠١٩). حيث تتعدد تعريفات التعليم المتمايز، ولكنها تحمل غالبًا نفس الأفكار، ولها نفس الأهداف. فيعرفه هال (Hall, 2002) بأنه: محاولة لتقريب التدريس للمتعلمين باختلاف قدراتهم في الصف الواحد. وتشير كويل (Coil, 2004) إلى عدة أمور منها أن التعليم المتمايز يتيح عدة خيارات للطلاب للتعلم، واختلاف في مقدار الوقت لإنجاز المهمات، ومستويات مختلفة للتعلم، ويتيح أيضًا مناهج أو طرق تعلم للأشخاص من ذوي الخلفيات الحضارية المختلفة واللغات.

تعريف التعليم المتمايز:

تعريف دوسي (Ducey, 2011)

عرف التعليم المتمايز بأنه: مجموعة من الإجراءات التعليمية التي يقوم بها المعلم لتوفير طرق متعددة للتعليم، وتلبي احتياجات الطلبة بمختلف مستوياتهم وقدراتهم داخل الفصل الواحد (Ducey, 2011).

تعريف عبد القادر (2019):

عرف التعليم المتمايز بأنه "مدخل تدريسي وُجد؛ ليراعي احتياجات، واهتمامات، وميول، ورغبات المتعلمين، ويراعي الفروق الفردية بينهم، حيث يصلح لتعليم كل الطلبة؛ فيقدم إستراتيجيات تناسب كل الطلبة، وكذلك أنشطة، وأساليب تقويم، ومصادر تعلم، تصلح لجميع المستويات والفئات، فالتعليم المتمايز يقدر التباين والاختلاف والتمايز بين المتعلمين، فما يناسب متعلمًا لا يناسب آخرين" (عبد القادر، ٢٠١٩، ص ٣٤٥).

أهداف التعليم المتمايز:

ذكر هيكوكس (Heacox, 2012) أنّ من أهداف التعليم المتمايز اتسام المهمات بالتحدي للطلبة، واتسام المحتوى والعمليات والمخرجات بالمرونة، وكذلك توفير العديد من الفرص بناءً على إستراتيجيات تدريسية مختلفة. كما تشير توملينسون (٢٠١٦) إلى أنّ من أهداف التعليم المتمايز تحقيق أعلى درجات النجاح لدى الطلبة، وإشراك الطلبة في عملية التعلم مع المعلمين؛ مما يعني محاولة إيجاد فرص تعليمية لجميع الطلبة، وزيادة رغبة الطلبة وتحفيزهم للتعلم، ومساعدة الطلبة على الاستقلالية، وتحملهم مسؤولياتهم خلال عملية التعلم (جاد، ٢٠١٧).

أشكال التعليم المتمايز:

لقد أشار كل من عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٧) لثلاثة أشكال للتعليم المتمايز وهي:

١- **التعليم وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة:** أن يقوم المعلم بتقديم الدرس، مع مراعاة أنواع الذكاءات عند الطلبة المتعددة.

٢- **التعليم وفقاً لأنماط المتعلمين:** لابد على المعلم أن يراعي أنماط المتعلمين أثناء العملية التعلمية، حيث صنف مجموعة من علماء النفس التربويين أنماط التعلم إلى: (حسي، حركي، سمعي، بصري)، وهذا يعني أن يحصل الطالب على تعليم يناسب قدراته الخاصة.

٣- **التعليم التعاوني:** قد يعد التعليم التعاوني تعليماً متمايزاً في حالة مراعاة المعلم لتنظيم المهام للطلبة، وتوزيعها وفقاً لاهتماماتهم.

الفـرق بـين التعليـم التقليـدي والتعليـم المتمـايـز:

تتم معاملة الطلبة في التعليم التقليدي بإستراتيجية تعليمية واحدة، بينما في التعليم المتمايز تكون الإستراتيجية التعليمية بناء على احتياجات الطلبة وقدراتهم المختلفة، بالإضافة إلى أنّ التقييم في التعليم التقليدي يكون بطريقة مجزأة بناءً على المنهج والفصل الدراسي، أمّا بالنسبة للتعليم المتمايز فيكون التقييم في كل الأوقات بتفاعل مستمر، كذلك في التعليم التقليدي عند إعداد الدروس لا تتم غالبًا مراعاة اهتمامات الطلبة التعليمية واحتياجاتهم، أما في التعليم المتمايز تكون الإستراتيجيات التعليمية متنوعة، واهتمامات الطلبة واحتياجاتهم التعليمية ذات أولوية (الحليسي والشريف، ٢٠١١).

ومن هنا تتضح أهمية التعليم المتمايز، حيث إنه يهتم بأنماط التعلم وإستراتيجياتها المختلفة. حيث ذكر المهداوي (٢٠١٦) أن التعليم المتمايز يراعي أنماط التعلم المختلفة مثل: السمعي، البصري، المنطقي، الاجتماعي والحسي، ويراعي التعليم المتمايز الاتجاهات المختلفة، ويلبيها ويطورها، ويعزز دافعية التعلم وزيادة التحدي لدى الطلبة للتعلم، ويساعد التعليم المتمايز الطلبة على تطوير الابتكارات، التي تكتشف إبداع المتعلم، يقوم التعليم المتمايز على دمج إستراتيجيات تعليمية مختلفة باستخدام أكثر من إستراتيجية تعليمية، والتعليم المتمايز يساعد المعلمين على إجراء التقييمات اللازمة، وقياس نتائج التعلم، والتأكد من تحقيق أهداف البرنامج.

الـدراسـات العـربيـة والأجنبيـة:

تم تقسيم الدراسات العربية والأجنبية إلى ٣ أقسام، وهي دراسات عن ذوي صعوبات التعلم، وعن الموهوبين، وعن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

دراسـات عـن ذوي صعـوبـات التعلـم:

دراسة جرادات والقبالي (٢٠١٣) بعنوان (اتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في الأردن)، والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم، والتركيز على الجوانب الإيجابية فيها، ومعالجة الجوانب السلبية ومواطن الضعف، وتمثلت عينتها في (٣٧٩) معلمًا ومعلمة، من معلمي (١٢) مدرسة تحتوي على غرف مصادر التعلم في مديرية تربية لواء الرصيفة بمحافظة الزرقاء في الأردن، وهم (٢١٠) معلم،

و(١٦٩) معلمة، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، وكان أبرز نتائجها أن هناك حوالي (٧٠%) من المعلمين يحملون اتجاهاً ايجابياً نحو هذه المشكلة، وأن (٣٠%) منهم يحملون اتجاهاً سلبياً نحوها، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية، تبعاً للمتغيرات الثلاثة وهى النوع، وسنوات الخبرة، والمستوى التعليمي.

دراسة الشرعة وملحم (٢٠١٤) بعنوان (اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية)، والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في الصفوف العادية، وتمثلت عينتها في (٤٩) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (الصفين الثاني والثالث)، وهم (٢١) معلم، و(٢٨) معلمة، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان أبرز نتائجها إن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية كانت مرتفعة، حيث كان المتوسط الحسابي على المقياس ككل (٣,٦٨)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تعزى لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α –٠,٠٥) لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تعزى لمتغير الخبرة.

دراسة خزاعلة (٢٠١٥) بعنوان (مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم)، والتي هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم، ومدى تأثر هذه المعرفة ببعض المتغيرات الديموغرافية، كالجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وتمثلت عينتها في (١١٧) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة عنيزة، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي المسحي، وكان أبرز نتائجها وجود معرفة بصعوبات التعلم لدى أفراد الدراسة بدرجة مرتفعة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في معرفة أفراد الدراسة بصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة ما فوق البكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الخبرة (من ١١ إلى ١٥ سنة) ولصالح الخبرة (١٦ سنة فما فوق)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة أفراد الدراسة بصعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

دراسة بو عناني (٢٠١٧) بعنوان (مدى معرفة المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم دارسة ميدانية لعينة من معلمي التعليم الابتدائي بمدينة سعيدة)، والتي هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، وتمثلت عينتها في (١٠٠) معلم ومعلمة من المدارس الابتدائية، المتواجدة بمدينة سعيدة، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، وكان أبرز نتائجها أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، تبعًا لمتغير الجنس في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية تبعا لمتغير الخبرة والمؤهل العملي والمستوى الدراسي في معرفتهم بصعوبات التعلم.

دراسة السعيدي (٢٠٢٠) بعنوان (مستوى معرفة معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت)، والتي هدفت إلى التعرف على درجة معرفة معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت، وبالتحديد المتغيرات (الجنس، الخبرة التدريسية، المؤهل الدراسي)، وتمثلت عينتها في (٦٢٩) من معلمي ومعلمات التعليم العام بدولة الكويت العاملين بمنطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان أبرز نتائجها أنَّ مستوى المعرفة لدى المعلمين والمعلمات بطلبة صعوبات التعلم جاءت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة لدى كل من المعلمين والمعلمات في منطقة الجهراء التعليمية تبغا لمتغيرات كل من الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل الدراسي.

دراسات عن الموهوبين:

دراسة خيايا (٢٠٢٠) بعنوان (اتجاهات معلمي العلوم نحو طلابهم الموهوبين في المرحلة الابتدائية)، والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي العلوم نحو طلابهم الموهوبين في المرحلة

الابتدائية، وتحديد ما إذا كانت هنالك فروق في اتجاهات المعلمين تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الخبرة العملية – التخصص)، وتمثلت عينتها في (٣٠) معلماً، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان أبرز نتائجها أن اتجاهات معلمي العلوم نحو طلابهم الموهوبين في المرحلة الابتدائية كانت إيجابية، وبدرجة موافقة كبيرة، حيث بلغ المتوسط العام الموزون (٣,٨٥) بانحراف معياري (٠,٣٦٥). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠,٠٥) في درجات استجابات أفراد العينة للفقرات المتعلقة باتجاهاتهم نحو الطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية تبعًا للمتغيرات الديمغرافية (الخبرة العملية– التخصص).

دراسة المالكي والخوالدة (٢٠١٩) بعنوان (اتجاهات المعلمين نحو الطلبة الموهوبين في المدارس العادية)، والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو الطلبة الموهوبين في المدارس العادية، وتحديد ما إذا كانت هنالك فروق في اتجاهات المعلمين تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس – الخبرة العملية – التخصص – المرحلة التعليمية)، وتمثلت عينتها في (١٨٠) معلمًا ومعلمة، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان أبرز نتائجها أن اتجاهات المعلمين نحو الطلبة الموهوبين في المدارس العادية كانت إيجابية، وبدرجة موافقة كبيرة، حيث بلغ المتوسط العام الموزون (٣,٨٥) بانحراف معياري (٠,٣٦٥) ٠ كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq$٠,٠٥) في درجات استجابات أفراد العينة للفقرات المتعلقة باتجاهاتهم نحو الطلبة الموهوبين في المدارس العادية تبعًا للمتغيرات الديمغرافية (الجنس – الخبرة العملية– التخصص– المرحلة التعليمية).

دراسة موجكا وأورسكا (Mojca & Urska, 2019) بعنوان (الاتجاهات نحو الطلبة الموهوبين وتعليمهم في المدارس السلوفينية)، والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين نحو تعليم الموهوبين في المدارس الثانوية السلوفينية. وتمثلت عينتها في (١٠٢٠) طالباً، و(٣٠٦) من أولياء أمور، و (٨٤) معلماً. استخدمت الدراسة أداة الاستبانة وسؤالًا مفتوحًا لجمع البيانات وفق المنهج المختلط، وكان أبرز نتائجها أن اتجاهات الطلاب و أولياء الأمور والمعلمين بشكل عام لديهم اتجاه محايدة نحو تعليم الموهوبين في المدارس الثانوية السلوفينية، وكشفت النتائج أيضاً أن المدارس في سلوفينيا تقدم مجموعة واسعة من الأنشطة

اللامنهجية للموهوبين، ولكن المدارس تولي اهتمامًا أقل في تسريع وتكييف المناهج من خلال محتوى التعلم وطرق التدريس، كما أظهرت هذه الدراسة نتائج أن تنفيذ أنشطة التربية الخاصة غير متساوٍ في جميع أنحاء الدولة؛ مما يعني عدم وجود منهج لتعليم الموهوبين. كما أظهرت النتائج النوعية إلى وجوب التركيز في المقام الأول على تكييف المناهج الدراسية، مع مراعاة احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية في مرحلة المراهقة، وليس على تكليف الطلبة بأعباء زائدة.

دراسات عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

دراسة وورمالد (Wormald, 2009) بعنوان (حواجز تحديد الطلاب الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم)، والتي هدفت إلى فهم أسباب عدم تحديد الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على طرق اكتشاف وتحديد الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة قدرة المعلمين على تحديدهم واكتشافهم، وعلى تطوير البرامج والإستراتيجيات التعليمة المقدمة لهم، واستخدمت هذه الدراسة طريقة المنهج المختلط، وتتكون من مرحلتين متزامنتين، وكانت الأداة المستخدمة لجمع البيانات في المرحلة الأولى هي الاستبانة والمقابلات، ودراسة الحالة في المرحلة الثانية، في المرحلة الأولى تمثلت عينتها في (١٣١) معلمًا ومرشداً مدرسياً يعملون في المدارس الابتدائية والثانوية في منطقتي نيو ساوث ويلز، وسيدني في أستراليا، وبعد أن أكملوا الاستبانة تم اختيار (١١) معلماً ومرشداً بشكل عشوائي؛ لإجراء المقابلات معهم من أجل الحصول على بيانات أكثر شمولاً وتفصيلاً، وفي المرحلة الثانية أجريت العديد من دراسات الحالة، وكانت العينة من الطلبة الذين تم تحديدهم بأنهم موهوبون ذوو صعوبات التعلم، وأولياء أمورهم، والعاملون معهم من المعلمين، وكان أبرز نتائجها أن المعلمين لديهم معرفة ومواقف إيجابي اتجاه الطلبة الموهوبين، ولكن معرفتهم منخفضة اتجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأظهر المعلمون درجة منخفضة من معرفتهم بالطلبة الموهوبين ذوي الاحتياجات الخاصة وعن احتياجاتهم التعليمية ومسؤوليتهم تجاه هؤلاء الطلبة، و لم يكن هناك تقريبًا معرفة وفهم من المعلمين اتجاه الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وبذلك المعلمون بحاجة إلى تدريب ودورات شاملة في هذا المجال، كما أشارت النتائج إلى أن التعرف على هؤلاء الطلبة يتم من خلال جهود أولياء الأمور، وأن هناك حدًا أدنى من الاعتراف والدعم من قبل المدارس، وجميع الطلاب لديهم تجارب سلبية فيما يتعلق بمدارسهم.

دراسة شيمينجا (Chimhenga, 2016) بعنوان (تحديات ممارسات التدخل للأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة التعليمية في المدارس الابتدائية في زمبابوي)، والتي هدفت إلى تحديد ومعرفة التحديات التي يواجهها المعلمون في تنفيذ ممارسات التدخل في مساعدة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في زمبابوي، وتمثلت عينتها في (٢٠) معلما من معلمي التربية الخاصة في منطقة بولاوايو في زمبابوي، واستخدمت أداة الاستبانة المفتوحة لجمع البيانات وفق المنهج النوعي، وكان أبرز نتائجها أن المعلمين تتوفر لديهم الرغبة في تعليم ومساعدة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بحيث كانت اتجاهاتهم إيجابية، وأنهم يستخدمون العديد من ممارسات التدخل لمساعدة هؤلاء الطلبة في مدارسهم، ولكنهم يواجهون مجموعة من التحديات في تنفيذ تلك الممارسات لمساعدة هؤلاء الطلبة، وتنفيذ البرامج الخاصة بهم، ومن أهم تلك التحديات هي المواقف السلبية والجهل من أفراد المجتمع بما في ذلك الوالدين، كذلك عدم وجود سياسة محدد بشأن تعليمهم، وندرة الموارد مثل عدم توفر المعلمين المدربين لتعليم هذه الفئة، ونقص الأجهزة والوسائل المساعدة في تعليمهم.

دراسة كوهين (Cohen, 2016) بعنوان (تجارب المعلم مع الطلبة الاستثنائيين في الفصول السائدة للموهوبين)، والتي هدفت إلى التعرف على تجارب المعلم مع الطلاب الاستثنائيين في الفصول السائدة للموهوبين داخل المدارس العامة، وتمثلت عينتها في (٣) معلمين من ولاية أونتاريو شرق كندا، واستخدمت أداة المقابلات مع المعلمين من خلال المقابلات، وطرح أسئلة مفتوحة؛ لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكانت أسئلة المقابلات تبحث عن معرفة تجارب المعلمين في تعليم الطلاب الموهوبين الذين لديهم صعوبات تعلم في الصفوف السائدة للموهوبين داخل المدارس العامة، وآرائهم بشأن خصائص واحتياجات هؤلاء الطلاب، وكان أبرز نتائجها أن هؤلاء المعلمين لديهم معرفة واستعداد لمساعدة وتعليم هؤلاء الطلاب، كما ذكر المعلمين أنهم بحاجه للمزيد من البرامج وأساليب التعليم المناسبة لهؤلاء الطلاب، وإستراتيجيات التدريس الفعالة والتدريب عليها.

دراسة السميري (Alsamiri, 2016) بعنوان (وجهات نظر المعلمين حول تحديد ودعم طلاب المرحلة الابتدائية السعوديين من ذوي الموهبة وصعوبات التعلم)، والتي هدفت إلى التعرف على وجهات نظر معلمي المرحلة الابتدائية في تحديد الطلاب ذوي الاستثناءات المزدوجة، وتحديداً

الطلبة ذوي الموهبة وصعوبات التعلم، واستخدمت هذه الدراسة طريقة المنهج المختلط، وكانت الأداة المستخدمة لجمع البيانات هي الاستبانة والمقابلات، وتمثلت عينتها في (٤١٠) معلمًا مشاركًا من ثلاث مدن مختلفة (المدينة المنورة وجدة وحائل) في المملكة العربية السعودية، أكملوا الاستبانة بالإضافة إلى مشاركة أفكارهم حول العديد من الأسئلة المفتوحة، وبالإضافة إلى ذلك، أجرى الباحث مقابلات شبه منظمة مع (٢٩) معلمًا؛ لاكتساب فهم أعمق، وكان أبرز نتائجها أن المعلمين بشكل عام لديهم مواقف إيجابية تجاه الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، إلا أنهم لم يعرفوا الكثير عن هؤلاء الطلبة أو كيفية التعرف عليهم؛ بسبب نقص الخلفية التدريبية، والخبرة حول هذا الموضوع، وغياب فرص التطوير المهني، و أشارت النتائج إلى أن المدارس أيضًا ليس لديها برامج خاصة لدعم هؤلاء الطلبة؛ وذلك بسبب نقص التدريب على الموهبة أو التربية الخاصة لمعلمي التعليم العام، و أضافة النتائج إلى أن وجهات نظر المعلمين أن الفصول المكتظة بالطلبة تمنعهم من التعرف، وتحديد هؤلاء الطلبة، ويجب أن يقوم معلمون متخصصون بذلك، وهذه النتائج لها آثار مهمة على تدريب المعلمين؛ لأنها تشير إلى الحاجة إلى تدريب المعلمين بشكل منهجي على المتطلبات المحددة لتحديد ودعم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

دراسة الهرويس وآخرون (Elhoweris et al., 2021) بعنوان (اتجاهات معلمي أبو ظبي نحو تعليم الموهوبين والطلاب الاستثنائيون (ذوي الخصوصية المزدوجة) ، والتي هدفت إلى استكشاف مواقف المعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة تجاه تعليم الموهوبين والطلاب الاستثنائيين (ذوي الخصوصية المزدوجة)، وتمثلت عينتها في (١٠٧٥) معلمًا، وكان عدد معلمي التعليم العام (٨٧٦)، وتمثل نسبتهم (٨١%)، وعدد معلمي الموهوبين (١٩٩)، وشكلت نسبتهم (١٩%)، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان أبرز نتائجها إلى أن معلمي أبو ظبي لديهم مواقف إيجابية تجاه تعليم الموهوبين وطلاب الاستثنائيين، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المعلمين العاديين مقارنة بمعلمي الموهوبين. كما أشارت النتائج إلى أن معلمي أبو ظبي الذين ليس لديهم خبرة في تعليم الأطفال الموهوبين لديهم موقف إيجابي تجاههم أكثر من أولئك الذين لديهم خبرة.

دراسة الشاعري والعسيري (Alshari & Alasiri, 2022) حيث كانت بعنوان (وجهات نظر المعلمين حول العقبات التي تواجه الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية)، والتي هدفت إلى تحديد المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في منطقة مكة المكرمة، وإيجاد الحلول المقترحة للتغلب على هذه العقبات، وشملت الدراسة مكة وجدة والطائف، وتمثلت عينتها في (٧) معلمات قاموا بتدريس الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وكان من شروط اختيار العينة أن تكون العينة لديها مؤهل البكالوريوس في التربية الخاصة كحد أدنى، ولا تقل سنوات الخبرة عن سنة في الخدمة، واستخدمت أداة المقابلات شبه المنظمة التي تضمنت أسئلة مفتوحة لجمع البيانات وفق المنهج النوعي، وكان أبرز نتائجها وجود العديد من العقبات التعليمية بما في ذلك عدم وجود دورات متخصصة أو معلمين متخصصين لفئة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وعدم كفاية الوقت للطلاب للتعبير عن مواهبهم، كما أشارت النتائج أيضًا أن هناك معوقات مجتمعية منها فشل المجتمع في توقع وجود مواهب مع إعاقات، أو إنكاره أو رفضه لمواهبهم، بالإضافة إلى السخرية منهم، كما أكدت النتائج وجود معوقات إدارية منها عدم وجود شراكة مجتمعية، و كانت هناك أيضًا عقبات عائلية مثل عدم تشجيع الأسرة للطلبة، والجهل بطبيعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات عن ذوي صعوبات التعلم اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو اتجاهات ومعرفة المعلمين بالطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما اتفقت الدراسات السابقة في عينتها على عينة من المعلمين. كما اتفقت الدراسات السابقة في استخدم أداة استبانة لجمع البيانات. أما في منهج الدراسة اتفقت دراسة جرادات والقبالي (٢٠١٣)، ودراسة بو عناني (٢٠١٧) في المنهج حيث كان المنهج الوصفي التحليلي، واتفقت دراسة الشرعة وملحم (٢٠١٤)، ودراسة السعيدي (٢٠١٩) في المنهج حيث كان المنهج الوصفي، باستثناء دراسة خزاعلة (٢٠١٥) التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي.

ثانيا: دراسات عن الموهوبين اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو اتجاهات المعلمين نحو الطلبة الموهوبين. كما اتفقت الدراسات السابقة في عينتها على عينة من المعلمين، باستثناء دراسة موجكا وأورسكا (Mojca & Urska, 2019) التي كان عينتها طلبة، وأولياء أمور، ومعلمين. كما اتفقت الدراسات السابقة في استخدم أداة استبانة لجمع البيانات، باستثناء دراسة موجكا وأورسكا (Mojca & Urska, 2019) التي استخدمت الاستبانة، والسؤال المفتوح لجمع البيانات. أما في منهج الدراسة اتفقت أغلب الدراسات على استخدام المنهج الكمي الوصفي، باستثناء دراسة موجكا وأورسكا (Mojca & Urska, 2019) التي استخدمت المنهج المختلط.

ثالثاً: دراسات عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم اتفقت أغلب الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو التعرف، ووجهات نظر، والتصورات لدى المعلمين نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، باستثناء دراسة شيمينجا (Chimhenga, 2016) والتي هدفت إلى تحديد ومعرفة التحديات التي يواجهها المعلمون في تنفيذ ممارسات التدخل في مساعدة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في زمبابوي، ودراسة إلهرويس وآخرون (Elhoweris et al., 2021) والتي هدفت إلى استكشاف اتجاهات المعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة تجاه تعليم الموهوبين والطلاب الاستثنائيون (ذوي الخصوصية المزدوجة). كما اتفقت الدراسات السابقة في عينتها على عينة من المعلمين، باستثناء دراسة وورمالد (Wormald, 2009) التي كانت عينتها المعلمين، وأولياء الأمور، والمهنين. كما اتفقت الدراسات السابقة في استخدم أداة استبانة لجمع البيانات، باستثناء دراسة كوهين (Cohen, 2016)، ودراسة الشاعري والعسيري (Alshari & Alasiri, 2022) التي استخدمت المقابلات لجمع البيانات، ودراسة شيمينجا (Chimhenga, 2016) التي استخدمت الاستبانة المفتوحة لجمع البيانات، ودراسة وورمالد (Wormald, 2009) التي استخدمت الاستبانة، والمقابلات، ودراسة حالة لجمع البيانات، ودراسة السميري (Alsamiri, 2016) التي استخدمت الاستبانة، والمقابلات لجمع البيانات. أما في منهج الدراسة اتفقت أغلب الدراسات على استخدام المنهج الكمي الوصفي، باستثناء دراسة وورمالد (Wormald, 2009)، ودراسة السميري (Alsamiri, 2016) التي استخدمت المنهج المختلط، ودراسة شيمينجا (Chimhenga, 2016)، ودراسة كوهين (Cohen, 2016)، ودراسة الشاعري والعسيري (Alshari & Alasiri, 2022) التي استخدمت المنهج النوعي.

من خلال استعراض وجوه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة نذكر أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في الموضوع والأهداف بشكل عام، إلا أنها تختلف عنها في وجوه منها: أن الدراسة الحالية استهدفت معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام ذكور وإناث في المدارس التي يوجد بها برامج لذوي صعوبات التعلم، وبرامج للموهوبين نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في منطقة جازان، وحيث إنه لم تطبق دراسات ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية في منطقة جازان، وذلك على حد علم الباحث. حيث إن من خلال استعراض الدراسات السابقة تطرقت بعض تلك الدراسات إلى فئة ذوي صعوبات التعلم فقط. كما أن بعض تلك الدراسات استهدفت فئة الموهوبين، تلك الدراسات لم تسعَ لمعرفة اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، لم تسعَ تلك الدراسات لمعرفة اتجاهات معلمي التعلم العام نحو هذه الفئة من الطلبة.

الدراسة الحالية لا بد أنها استفادت الكثير من الدراسات السابقة، حاول الباحثان توظيف الكثير من الجهود السابقة؛ للوصول إلى تشخيص دقيق لمشكلة الدراسة الحالية ومعالجتها بشكل شامل. استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في الوصول إلى صياغة العنوان بشكل دقيق الموسوم (باتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بمنطقة جازان). كما أن الدراسة الحالية استفادت من جميع الدراسات السابقة في الوصول للمنهج الملائم لهذه الدراسة. إضافة إلى ذلك وظفت الدراسة الحالية توصيات ومقترحات الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة وأهميتها. علاوة على ذلك، استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة أدوات الدراسة. بالإضافة إلى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري.

منهج الدراسة:

قام الباحثان باختيار المنهج المختلط الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية. كما عرّف أبو علام (٢٠٢١) أن المنهج المختلط: هو طريقة لجمع وتحليل ومزج البيانات الكمية والنوعية في دراسة واحدة لفهم مشكلة الدراسة. كما يشير كل من مايلز وهوبرمان (١٩٩٤) أن الجمع بين البحوث الكمية والنوعية تعطي تركيبة قوية. إضافة إلى ذلك عندما تقوُم نتائج البحوث الكمية والنوعية معاً، نستخلص صورًا مركبة للظواهر الاجتماعية (Greene & Caracelli, 1997).

اختار الباحثان التصميم التفسيري الذي يُطلق عليه (Creswell, 1994) ذو الوجهين. الذي يُعد أكثر تصميمات المناهج المختلطة انتشاراً في البحوث التربوية والنفسية، وتتم فيه جمع البيانات الكمية في الخطوات الأولى، وجمع البيانات النوعية في الخطوات التالية؛ للمساهمة في توضيح وشرح النتائج الكمية بشكل أوسع وأقوى (أبو علام، 2021).

مجتمع وعينة الدراسة:

ولقد عُرف مجتمع الدراسة: بأنه يتكون من جميع الأفراد الذين لديهم علاقة بموضوع الدراسة (عبيدات، عدس، عبد الحق، ١٩٨٤). كما عرف أبو علام (٢٠٢١) مجتمع الدراسة بأنهم: مجموعة من الأفراد المشتركين في نفس الخصائص والسمات. بناء على ذلك تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين ومعلمات التعليم العام في المدارس التي يوجد بها برامج صعوبات التعلم، وبرامج وفصول للطلبة الموهوبين بمختلف مراحلها في منطقة جازان. ولقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات (١٥١٢) معلماً ومعلمة في مدارس مجتمع الدراسة بمنطقة جازان حسب إحصائيات إدارة التعليم بمنطقة جازان.

أجرى الباحثان دراسته الميدانية على عينة عشوائية من معلمين ومعلمات التعليم العام في المدارس التي يوجد بها برامج صعوبات التعلم، وبرامج وفصول للطلبة الموهوبين بمختلف مراحلها في منطقة جازان، وبلغ عدد المشاركين في الاستجابة على الاستبانة (٢٦٨) معلماً ومعلمة، وهي تمثل ما يقارب (١٧,٧%) من مجتمع الدراسة الكلي. كما استخدم الباحثان المقابلات كأداة للدراسة النوعية؛ لتفسير وشرح نتائج الاستبانة، ولقد بلغ عدد أفراد العينة (٤) من معلمين التعليم العام بمختلف التخصصات والمراحل التعليمية في منطقة جازان.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمجال الدراسة او بموضوع الدراسة رأى الباحثان اختيار الأدوات المناسبة للدراسة، والتي تتمثل في الاستبانة والمقابلة، وقد قام الباحثان بتبني استبانة محكمة ومنشورة، تتناسب مع موضوع الدراسة باللغة الإنجليزية، وتم ترجمتها وتقنينها للمجتمع الدارسة، بالإضافة إلى إعداد أسئلة المقابلة من خلال مراجعة أدبيات البحث والبحوث والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة.

أولا: الاستبـــانـــــــة:

اســتخدم الباحثــان اســتبانة الممارســات مــع الطــلاب ذوي الاحتياجــات المتنوعــة (Survey of Practices With Students of Varying Needs) من إعداد فريق عمل في المركز القومي للبحوث والموهبة والإبداع (Tomlinson & else, 1995). كذلك أن هذه الاستبانة قام باستخدامها عدد من الباحثين ومنهم وورمالد (Wormald, 2009). حيث تم الاستفادة من القسم الأول من هذا المقياس، والذي يقيس اتجاهات واعتقادات المعلمين نحو الطلبة من ذوي الاحتياجات المختلفة، وتكونت من (٣٥) عبارة بالإجابة عليهم، واختيار أحد الخيارات الخمسة وهي (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة، لا أعلم). حيث تبنى الباحثان هذا القسم من المقياس لمناسبته لهذه الدراسة، ولقد قام الباحثان بترجمته وتحكيمه وتقنينه؛ حتى يتناسب مع البيئة السعودية وعينة الدراسة.

الخصـائـص السيكـومـتريـة للاستبـانـة (الصـدق والثبـات):

للتأكد من الخصائص السيكو مترية قام الباحثان بالإجراءات التالية:

أولاً: صـــدق الاستبـــانـــة:

للتأكد من صدق الاستبانة تم استخدام اسلوبي صدق المحكمين والصدق الاتساق.

١- صـــدق المحكميـــــن:

للتأكد من صدق المحكمين قام الباحثان بعرض الاستبانة على عدد من أساتذة الجامعات والمهتمين في مجال التربية الخاصة والموهبة وصعوبات التعلم؛ للتأكد من مدى مناسبة عبارات المقياس ووضوحها، ومدى ملاءمة الأسئلة لعنوان وهدف الدراسة عن طريق الإضافة أو الحذف أو التعديل، وقد تمت عملية التعديل في صياغة بعض الأسئلة.

٣- الصدق الاتساق (الصدق البنائي):

أولا: صدق الاتساق للمقياس ككل:

جـــــدول (١)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٣٢٦	١٣	**٠,٥٤٧	٢٥	**٠,٤٨٤
٢	**٠,٣٣١	١٤	**٠,٥٢٣	٢٦	**٠,٤٤٣
٣	**٠,٤٤٢	١٥	**٠,٥٠٦	٢٧	**٠,٤١٢
٤	**٠,٣٥٢	١٦	**٠,٥٧٧	٢٨	**٠,٤١٨
٥	**٠,٤٣٠	١٧	**٠,٤١٩	٢٩	**٠,٥٣٠
٦	**٠,٤٠٢	١٨	**٠,٤٠٨	٣٠	**٠,٤٥٢
٧	**٠,٤٨٨	١٩	**٠,٤٨٦	٣١	**٠,٤٦٤
٨	**٠,٥١٠	٢٠	**٠,٤٨٢	٣٢	**٠,٤٥٥
٩	**٠,٤٥٥	٢١	**٠,٤٨٦	٣٣	**٠,٤٢٣
١٠	**٠,٤٥٥	٢٢	**٠,٤٩٨	٣٤	**٠,٣٠٢
١١	**٠,٤٨٣	٢٣	**٠,٤٨٢	٣٥	**٠,٤١٥
١٢	**٠,٤٨٦	٢٤	**٠,٣٦٣		

(**) دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

تشير النتائج الموضحة في الجدول (١) أن معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي للاستبانة ككل، وتشير أيضًا إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية، ويمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثانياً: الثبـــــــات:

للتأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام أسلوب التجزئة النصفية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والجدول (٢) يوضح معاملات الثبات للاستبانة

ثبات الاستبانة ككل:

جدول (٢)

ثبات الاستبانة ككل باستخدام

الاستبانة			القيم
معامل الفا كرونباخ	الجزء الاول	القيمة	٠,٨٠٩
		عدد العبارات	١٨
	الجزء الثاني	القيم	٠,٨٠٢
		عدد العبارات	١٧
	المجموع		٣٥
	معامل الارتباط بين المجموعتين		٠,٦٦٥
	معامل ارتباط سبيرمان		٠,٧٩٩
	معامل ارتباط جتمان		٠,٧٩٨
	معامل ثبات الفا كرونباخ		٠,٨٨١

يتضح من الجدول (٢) أن معامل الثبات للاستبانة ككل بطريقة التجزئة النصفية مرتفعة (٠,٨٠٩)، ويظهر أيضًا أن معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبانة ككل مرتفعة (٠,٨٨١)، وجمعيها معاملات ثبات مرتفعة تدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ومن ثم يمكن الاعتماد عليها في تطبيق الدراسة الميدانية الحالية.

ثانياً: المقابلة:

استخدم الباحثان المقابلة لجمع البيانات النوعية من إعداد الباحث، وتعرف المقابلة بأنها: أسلوب خاص من التفاعل اللفظي تكوِّن دورَ العلاقة بين المحاور والمستجيب، تحمل طابعاً من الخصوصية. ولقد عرف كل من قنديلجي والسامرائي (٢٠٠٩) بأن المقابلة هي أداة وطريقة تستخدم في الدراسات العلمية عبارة عن نقاش يوجهه الباحثان لفرد أو مجموعة من الأفراد بهد الوصول إلى معلومات أو اتجاهات معينة يحتاجها الباحثان للاستفادة منها في أهداف الدراسة.

اتبع الباحثان في بناء المقابلة الخطوات التالية:

١- الاطلاع على الدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع متغيرات الدراسة.

٢- الاطلاع على خطوات تصميم وبناء أسئلة المقابلة.

٣- الاطلاع على أدوات ومقاييس البحوث والدراسات السابقة.

تتكون المقابلة من (٦) أسئلة وهي:

تم إعداد أسئلة المقابلة للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة

١- ماذا تعرف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

٢- ماذا تعرف عن الطلبة الموهوبين؟

٣- هل تعتقد أن هناك طلبة موهوبين ولديهم صعوبات تعلم أو العكس؟ فكيف يتم اكتشافهم والتعرف عليهم في الفصل العادي؟

٤- حدثني أكثر عن هذه الفئة؟ من حيث كيف يتم اكتشافهم والتعرف عليهم في الفصل العادي؟

٥- من وجهة نظرك، كيف يمكن تدريس الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي؟

٦- هل لديك معرفه عن التعليم المتمايز؟

الخصائص السيكومترية للمقابلة

١- **صدق الأداة:** للتأكد من صدق المقابلة استخدم الباحثان صدق المحكمين من خلال عرض أسئلة المقابلة على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة؛ للتأكد من ملاءمة الأسئلة لعنوان وهدف الدراسة عن طريق الإضافة أو الحذف أو التعديل، وقد تمت عملية التعديل في صياغة بعض الأسئلة.

٢- **تجربة المقابلة:** تم تطبيق المقابلة في صورتها المعدلة على أحد المعلمين كتجربة استطلاعية؛ للتحقق من فاعليتها، وكتدريب للباحثان ولتقدير متوسط وقت المقابلة.

مصادر جمع البيانات:

استخدم الباحثان المصادر الأتية:

١-**المصادر الثانوية:** وتتمثل المصادر الثانوية في الكتب والمراجع العربية والأجنبية والدوريات والمجلات العلمية والأبحاث ذات الصلة بموضوع الدراسة.

٢-**المصادر الأولي:** تتمثل في:

أ) استبانة لجمع البيانات الكمية.

ب) المقابلات لجمع البيانات النوعية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لخدمة أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها بأدوات الدراسة، استخدم الباحثان عددًا من الأساليب الإحصائية عبر برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدم الباحثان أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

١- **المتوسط الحسابي:** لمعرفة مدى ارتفاع استجابات أفراد العينة أو انخفاضها لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة.

٢- **التكرارات والنسب المئوية:** للتعرف على الخصائص الشخصية والديمغرافية لعينة الدراسة.

٣- **الانحراف المعياري:** للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد العينة أو تشتتها لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة.

٤- **معامل ارتباط سبيرمان:** لمعرفة درجة الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

٥- **معامل ثبات ألفاكرونباخ:** للتأكد من ثبات الاستبانة.

٦- **اختبار ت لعينة واحدة: One sample T test** للتأكد من دلالة ارتفاع استجابات أفراد العينة أو انخفاضها.

٧- **اختبار تحليل التباين ANOVA:** لمعرفة الفروق بين المقارنات الثلاثية والرباعية.

٨- **اختبار ت لعينتين Independent Sample T test:** وذلك لمعرفة الفروق بين المقارنات الثنائية.

تحليل البيانات النوعية:

استخدم الباحثان أسلوب تحليل المحتوى لتحليل البيانات النوعية والذي يعرفه كل من وايت ومارش (White & Marsh, 2006) طريقة لتحليل البيانات النوعية بشكل مرن، حيث يمكن استخدام هذه الطريقة على عدد من الدراسات ومشكلاتها المختلفة، والقضايا المرتبطة بتحديد البيانات، ويتم استخدام هذا الأسلوب منفرداً، أو مع مناهج بحثية أخرى. قام الباحثان بعد إجراء المقابلات، وجمع البيانات النوعية بصيغة صوتية من أفراد العينة بتفريغها إلى صيغة نصية مكتوبة بشكل منفرد لكل فرد من أفراد العينة، وبعد ذلك فرز البيانات على جدول يتعلق بتحليل المحتوى، وفي المرحلة التي يليها لخص الباحثان استجابات افراد العينة لكل سؤال من أسئلة

المقابلة بناءً على استجاباتهم المتشابهة. قام الباحثان بمراجعة البيانات؛ للتأكد من مدى صحة البيانات لكل سؤال. وأخيراً قام الباحثان بكتابة التقرير النهائي بشكل مفصل، وتم عرض نتائج البيانات النوعية في تحليل النتائج.

نتـــائـــج الـــدراســـــــة:

عرض وتحليل نتائج السؤال الأول.

السؤال الأول: ماهي اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

لتحليل السؤال استخدام الباحثان اختبار ت لعينة واحدة One sample T test والجدول أدناه يوضح النتائج.

الاستبـــانـــة ككـــــل

جـــــــدول (٣)

اتجـاهـات أفـراد العينـة علـى جميـع محـاور الاستبـانـة

م	العبـــــــارة	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
١	محور صعوبات التعلم	٢٦٨	٣١,٨٢	٤,١١	٣١,١٠	٢٦٧	٠,٠٠٠	دال إحصائية
٢	محور الموهبة	٢٦٨	٣٩,٧٢	٤,٤٥	٣٥,٧٨	٢٦٧	٠,٠٠٠	دال إحصائية
٣	الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	٢٦٨	٢٧,٠٨	٣,٦٥	٢٧,٢٤	٢٦٧	٠,٠٠٠	دال إحصائية
٤	التعليم المتمايز	٢٦٨	٤٠,٠١	٤,١٤	٣٩,٥٨	٢٦٧	٠,٠٠٠	دال إحصائية
٥	الاستبانة ككل	٢٦٨	١٣٨,٦٢	١٣,٣٧	٤١,١٧	٢٦٧	٠,٠٠٠	دال إحصائية

- المتوسط الفرضي لمحور صعوبات التعلم = ٢٤
- المتوسط الفرضي لمحور الموهبة = ٣٠
- المتوسط الفرضي لمحور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم= ٢١
- المتوسط الفرضي لمحور التعليم المتمايز = ٣٠
- المتوسط الفرضي للاستبانة كل = ١٠٥

يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لمحور صعوبات التعلم (٣١,٨٢) وهو أكبر من المتوسط الفرضي (٢٤)، وأن القيمة الاحتمالية لمحور صعوبات التعلم (٠,٠٠٠)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني أن متوسط أفراد العينة أعلى من المتوسط الفرضي، وأن اتجاهات أفراد العينة إيجابي.

كما يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لمحور الموهبة (٣٩,٧٢)، وهو أكبر من المتوسط الفرضي (٣٠)، وأن القيمة الاحتمالية لمحور الموهبة (٠,٠٠٠)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني أن متوسط أفراد العينة أعلى من المتوسط الفرضي، وأن اتجاهات أفراد العينة تجاه محور الموهبة إيجابي.

وأيضًا يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لمحور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (٢٧,٠٨)، وهو أكبر من المتوسط الفرضي (٢١)، وأن القيمة الاحتمالية لمحور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (٠,٠٠٠)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني أن متوسط أفراد العينة أعلى من المتوسط الفرضي، وأن اتجاهات أفراد العينة تجاه محور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إيجابي.

وأيضًا يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لمحور التعليم المتمايز (٤٠,١)، وهو أكبر من المتوسط الفرضي (٣٠)، وأن القيم الاحتمالية لمحور التعليم المتمايز (٠,٠٠٠)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني أن متوسط أفراد العينة أعلى من المتوسط الفرضي، وأنّ اتجاهات أفراد العينة تجاه محور التعليم المتمايز إيجابي.

ختاماً يلاحظ من الجدول (٣) أنَّ المتوسط العام للمقياس ككل (١٣٨,٦٢) وهو أكبر من المتوسط الفرضي (١٠٥)، وأنّ القيمة الاحتمالية (٠,٠٠٠) أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى أنّ اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إيجابي.

عرض وتحليل نتائج السؤال الثاني:

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا)؟

لتحليل نتائج السؤال استخدام الباحثان اختبار تحليل التباين ANOVA والجدول (٤) يوضح نتائج السؤال.

جـــــــدول (٤)

الفروق ذات الدلالة الاحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام

نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا)

المقـــــارنـــــات	المقـــــارنـــــات	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط تربيع	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الاستبانة ككل	بين المجموعات	١٥١,٧١	٢	٧٥,٨٦	٠,٤٢	٠,٦٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧٥٧٩,٢٣	٢٦٥	١٧٩,٥٤			
	الكلي	٤٧٧٣٠,٩٤	٢٦٧				
محور صعوبات التعلم	بين المجموعات	٣١,٠٣	٢	١٥,٥١	٠,٩٢	٠,٤٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤٨٩,٠١	٢٦٥	١٦,٩٤			
	الكلي	٤٥٢٠,٠٤	٢٦٧				
محور الموهبة	بين المجموعات	٢٦,٣٤	٢	١٣,١٧	٠,٦٦	٠,٥٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٢٥٢,١١	٢٦٥	١٩,٨٢			
	الكلي	٥٢٧٨,٤٥	٢٦٧				
محـــور الموهـــوبين ذوي صـــعوبات التعلم	بين المجموعات	٨,٢٢	٢	٤,١١	٠,٣١	٠,٧٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥٥٥,١٣	٢٦٥	٣,٤٢			
	الكلي	٣٥٦٣,٣٥	٢٦٧				
محور التعليم المتمايز	بين المجموعات	١٥,٢٣	٢	٧,٦٢	٠,٤٤	٠,٦٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٥٦١,٧٣	٢٦٥	١٧,٢١			
	الكلي	٤٥٧٦,٦٧	٢٦٧				

يلاحظ من الجدول (٤) أن القيمة الاحتمالية لاتجاهات أفراد العينة في الاستبانة ككل (٠,٦٦) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا).

فيما يتعلق بالفروق في اتجاهات أفراد العينة في محور صعوبات التعلم تبعا لمتغير المؤهل نجد أن القيمة الاحتمالية (٠,٤٠) أكبر من القيمة الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات افراد العينة في محور صعوبات التعلم تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

بينما الفروق في اتجاهات أفراد العينة في محور الموهبة تبعا لمتغير المؤهل نجد أن القيمة الاحتمالية (٠,٥٢) أكبر من القيمة الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة في محور الموهبة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

كما يلاحظ الفروق في اتجاهات أفراد العينة في محور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير المؤهل نجد أن القيمة الاحتمالية (٠,٧٤) أكبر من القيمة الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات افراد العينة في محور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

وأخيراً يلاحظ الفروق في اتجاهات افراد العينة في محور التعليم المتمايز تبعا لمتغير المؤهل نجد أن القيمة الاحتمالية (٠,٦٤) أكبر من القيمة الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات افراد العينة في محور التعليم المتمايز تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

عرض وتحليل نتائج لسؤال الثالث:

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس (ذكر أو أنثى)؟

لتحليل السؤال استخدم الباحثان اختبار ت لعينتين غير مرتبطين والجدول (٥) يوضح نتائج السؤال.

جدول (٥)
الفروق ذات الدلالة الاحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس (ذكر أو أنثى)

م	المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
١	الاستبانة ككل	ذكور	١٦٥	١٣٨,٦٥	١٤,٢٩	٠,٣٩	٠,١٥	غير دالة
		اناث	١٠٣	١٣٨,٥٨	١١,٨٢	٠,٤١		
٢	محور صعوبات التعلم	ذكور	١٦٥	٣١,٩٨	٤,٠٩	٠,٧٩٨	٠,٩٩	غير دالة
		اناث	١٠٣	٣١,٥٦	٤,١٦	٠,٧٩٥		
٣	محور الموهبة	ذكور	١٦٥	٣٩,٧٣	٤,٥٣	٠,٠٧٩	٠,٥٩	غير دالة
		اناث	١٠٣	٣٩,٦٩	٤,٣٢	٠,٠٨٠		
٤	محور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	ذكور	١٦٥	٢٦,٨٤	٣,٨٥	١,٣٤٠	٠,١٩	غير دالة
		اناث	١٠٣	٢٧,٤٦	٣,٢٩	١,٣٩		
٥	محور التعليم المتمايز	ذكور	١٦٥	٤٠,١٠	٤,٦٧	٠,٤٢٩	٠,٠١	دالة
		اناث	١٠٣	٣٩,٨٧	٣,١١	٠,٤٦٩		

يلاحظ من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي للذكور (١٣٨,٦٥)، مساوياً تقريبا للمتوسط الحسابي للإناث (١٣٨,٥٨)، وأن القيمة الاحتمالية للاستبانة ككل (٠,١٥) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس (ذكر أو أنثى).

كما يلاحظ من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي للذكور (٣١,٩٨) مساوياً تقريباً للمتوسط الحسابي للإناث (٣١,٥٦)، وان القيمة الاحتمالية لمحور صعوبات التعلم (٠,٩٩) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام في محور صعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس.

كما يلاحظ من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي للذكور (٣٩,٧٣) مساوياً تقريباً للمتوسط الحسابي للإناث (٣٩,٦٩)، وان القيمة الاحتمالية لمحور الموهبة (٠,٥٩) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام في محور الموهبة تبعًا لمتغير الجنس.

كما يلاحظ من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي للذكور (٢٦,٨٤) أصغر من المتوسط الحسابي للإناث (٢٧,٤٦)، وأن القيمة الاحتمالية لمحور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (٠,١٩) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام في محور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير الجنس.

واخيراً يلاحظ من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي للذكور (٤٠,١٠) أكبر من المتوسط الحسابي للإناث (٣٩,٨٧)، وأن القيمة الاحتمالية لمحور التعليم المتمايز (٠,٠١) أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام في محور التعليم المتمايز تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأن اتجاهات الذكور أكثر إيجابية من اتجاهات الإناث في هذا المحور.

عرض وتحليل نتائج السؤال الرابع:

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (١٠سنوات فاقل، ومن ١١ إلى ٢٠، ومن ٢١ فأكثر)؟

لتحليل نتائج السؤال استخدام الباحثان اختبار تحليل التباين ANOVA والجدول (6) يوضح نتائج السؤال.

جـــــــدول (٦)

الفروق ذات الدلالة الاحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (١٠سنوات فاقل، ومن ١١ إلى ٢٠، ومن ٢١ فأكثر)

المقـــارنـــات	المقارنات	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط تربيع	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الاستبانة ككل	بين المجموعات	١٠٩,٧٢٧	٢	٥٤,٨٦٤	٠,٣٠٥	٠,٧٣٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧٦٢١,٢١	٢٦٥	١٧٩,٧٠٣			
	الكلي	٤٧٧٣٠,٩٤	٢٦٧				
محور صعوبات التعلم	بين المجموعات	٢,٧٨٢	٢	١,٣٩١	٠,٠٨٢	٠,٩٢٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٥١٧,٢٥٩	٢٦٥	١٧,٠٤٦			
	الكلي	٤٥٢٠,٠٤١	٢٦٧				
محور الموهبة	بين المجموعات	١٠,٠٦٣	٢	٥,٠٣١	٠,٢٥٣	٠,٧٧٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٢٦٨,٣٨٥	٢٦٥	١٩,٨٨١			
	الكلي	٥٢٧٨,٤٤٨	٢٦٧				
محور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	٢٩,٩٤٦	٢	١٤,٩٧٣	١,١٢٣	٠,٣٢٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥٣٣,٤٠٩	٢٦٥	١٣,٣٣٤			
	الكلي	٣٥٦٣,٣٥٤	٢٦٧				
محور التعليم المتمايز	بين المجموعات	٥١,٣١٢	٢	٢٥,٦٥٦	١,٥٠٢	٠,٢٢٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٥٢٥,٦٥٤	٢٦٥	١٧,٠٧٨			
	الكلي	٤٥٧٦,٩٦٦	٢٦٧				

يلاحظ من الجدول (٦) أن القيمة الاحتمالية (٠,٧٣٧) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية **في** اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (١٠سنوات فأقل، ومن ١١ إلى ٢٠، ومن ٢١ فأكثر).

ويلاحظ من الجدول (٦) أن القيمة الاحتمالية (٠,٩٢٢) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة على محور صعوبات التعلم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

كما يلاحظ من الجدول (٦) أن القيمة الاحتمالية (٠,٧٧٧) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة على محور الموهبة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

ويلاحظ أيضًا من الجدول (٦) أن القيمة الاحتمالية (٠,٣٢٧) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة على محور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

واخيراً يلاحظ من الجدول (٦) أن القيمة الاحتمالية (٠,٢٢٥) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة على محور التعليم المتمايز تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

عرض وتحليل نتائج السؤال الخامس:

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الدورات التدريبية (دورات تدريبية في الموهبة أو صعوبات التعلم)؟

لتحليل السؤال استخدم الباحثان اختبار ت لعينين غير مرتبطين والجدول (٧) يوضح نتائج السؤال.

جدول (٧)

الفروق ذات الدلالة الاحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الدورات التدريبية (دورات تدريبية في الموهبة أو صعوبات التعلم)

م	المحور	التدريب	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
١	الاستبانة ككل	نعم	١١٩	١٣٨,٤٩	١١,٠٣٣	٠,١٤٨	٠,١٩	غير دالة
		لا	١٤٩	١٣٨,٧٣	١٥,٠١٤	٠,١٥٣		
٢	محور صعوبات التعلم	نعم	١١٩	٣٢,٠٧	٣,٥٤١	٠,٨٨٩	٠,٢١	غير دالة
		لا	١٤٩	٣١,٢٦	٤,٥٢٣	٠,٩١٣		
٣	محور الموهبة	نعم	١١٩	٣٩,٣٩	٤,٤٦١	١,٠٥٨	٠,٨٣	غير دالة
		لا	١٤٩	٣٩,٩٧	٤,٤٣٣	١,٠٥٧		
٤	محور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	نعم	١١٩	٢٦,٩٧	٣,٠٣٨	٠,٤١٤	٠,١١	غير دالة
		لا	١٤٩	٢٧,١٦	٤,٠٨٧	٠,٤٢٨		
٥	محور التعليم المتمايز	نعم	١١٩	٤٠,٠٥	٣,٥١٠	٠,١٣٩	٠,١٩	غير دالة
		لا	١٤٩	٢٩,٩٨	٤,٥٩٤	٠,١٤٣		

يلاحظ من الجدول (٧) أن القيم الاحتمالية للاستبانة ككل (٠,١٩)، من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية **في** اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الدورات التدريبية (دورات تدريبية في الموهبة أو صعوبات التعلم).

كما يلاحظ من الجدول (٧) أن القيم الاحتمالية لمحور صعوبات التعلم (٠,٢١) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة في محور صعوبات التعلم تبعًا لمتغير الدورات التدريبية.

ويلاحظ من الجدول (٧) أن القيم الاحتمالية لمحور الموهبة (٠,٨٣) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة في محور الموهبة تبعًا لمتغير الدورات التدريبية.

ويلاحظ أيضاً من الجدول (٧) أن القيم الاحتمالية لمحور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (٠,١١) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة في محور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير الدورات التدريبية.

وأخيراً يلاحظ أيضاً من الجدول (٧) أن القيم الاحتمالية لمحور التعليم المتمايز (٠,١٩) أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة في محور التعليم المتمايز تبعا لمتغير الدورات التدريبية.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

والذي نص على الاتي: ماهي اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

انقسمت إجابة هذا السؤال على (٤) محاور، وكان المحور الأول يتعلق بمعرفة اتجاهات معلمي التعليم العام نحو صعوبات التعلم، وبينما كان المحور الثاني يتعلق بمعرفة اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الموهبة، وبينما كان المحور الثالث يتعلق بمعرفة اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وبينما كان المحور الرابع يتعلق بمعرفة اتجاهات معلمي التعليم العام نحو مفهوم وتطبيق التعليم المتمايز. أظهرت النتائج التالية:

أولاً، اتجاهات معلمي التعليم العام نحو محور صعوبات التعلم كانت إيجابية حسب النتائج الكمية، وأن أبرز العبارات الإيجابية لدى أفراد العينة هي:

- يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التعلم إلى وقت إضافي لتطبيق وإتقان المهارات الأساسية.
- يكون لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم عادةً عسر في القراءة.
- يجد الطلبة ذوو صعوبات التعلم صعوبة في استيعاب المفاهيم ويحتاجون إلى منهج قائم على الممارسة والتطبيق.

تؤكد على هذه النتائج الكمية بعض النتائج التي ظهرت من خلال استخدام المقابلات التي تمثل النتائج النوعية، لعدد (٤) من معلمي التعليم العام، حيث إن مجموعة منهم اتسمت اتجاهاتهم بالإيجابية ولديهم مفهوم جيد عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جرادات والقبالي (٢٠١٣) والتي كان من أبرز نتائجها أن هناك حوالي (٧٠%) من المعلمين يحملون اتجاهاً إيجابياً نحو صعوبات التعلم. كما اتفقت مع نتيجة دراسة الشرعة وملحم (٢٠١٤) التي كانت أبرز نتائجها أن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية كانت مرتفعة. بالإضافة إلى اتفاقها مع نتيجة دراسة خزاعلة (٢٠١٥) وكان أبرز نتائجها وجود معرفة بصعوبات التعلم لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدرجة مرتفعة.

كما أظهرت نتائج الدراسة النوعية أن مجموعة من أفراد العينة اتسمت اتجاهاتهم بالسلبية والمفهوم الخاطئ عن صعوبات التعلم، ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جرادات والقبالي (٢٠١٣) والتي كان من نتائجها أن حوالي (٣٠%) من المعلمين يحملون اتجاهاً سلبياً نحو صعوبات التعلم. كما أنها اتفقت مع دراسة هارون وعيسى (٢٠٢٠) والتي كان من نتائجها نقص تكوين المعلم في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، وصعوبات التعلم بصفة خاصة، سواء قبل الخدمة أو أثناءها من جهة أخرى.

ويشير الباحثان إلى أن أسباب الاتجاهات الإيجابية لأفراد العينة مردها إلى الإلمام بمفاهيم ومصطلحات صعوبات التعلم، وبالأخص الذين تلقوا دورات تدريبية، والخبرة التدريسية، في حين أن هناك البعض اتسمت اتجاهاتهم بالسلبية؛ وذلك بسبب عدم المعرفة بمجال التربية الخاصة بشكل عام وبمفاهيم ومصطلحات صعوبات التعلم.

ثانياً، اتجاهات معلمي التعليم العام نحو محور الموهبة كانت إيجابية حسب النتائج الكمية، وأن أبرز العبارات إيجابية لدى أفراد العينة هي:

- يجب تشجيع الطلبة الموهوبين على التعلم بأنفسهم.

- يجب العمل على معالجة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة الموهوبين قبل التوسع في المحتوى العلمي.
- يسهل التعرف على الطلبة الموهوبين في الفصل الدراسي.
- يؤدي السماح للطلبة الموهوبين بالعمل على واجبات مختلفة عن بقية الطلبة إلى التمييز والمفاضلة بينهم.

تؤكد على هذه النتائج الكمية بعض النتائج التي ظهرت من خلال استخدام المقابلات التي تمثل النتائج النوعية، لعدد (٤) من معلمي التعليم العام، حيث إن اتسمت اتجاهات أفراد العينة بالإيجابية ولديهم مكون معرفي جيد عن الموهبة.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خيايا (٢٠٢٠) التي كان من نتائجها أن اتجاهات معلمي العلوم نحو طلابهم الموهوبين في المرحلة الابتدائية كانت إيجابية. بالإضافة إلى اتفاق هذه النتيجة مع دراسة وورمالد (Wormald, 2009) جزئيًا حول الموهبة، والتي كان من أبرز نتائجها أن المعلمين لديهم معرفة وموقف إيجابي اتجاه الطلبة الموهوبين.

كما أظهرت نتائج الدراسة النوعية عن وجود بعض المشكلات التي تواجه أفراد العينة، وتتمثل في عدم توفر معلمين مختصين في الموهبة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة السميري (Alsamiri, 2016) حيث أشارت نتائج دراسته إلى نقص في تدريب معلمي تعليم العام على الموهبة أو التربية الخاصة.

ويشير الباحثان إلى أن أسباب الاتجاهات الإيجابية لأفراد العينة مردها إلى الإلمام بمفاهيم ومصطلحات الموهبة وبالأخص الذين تلقوا دورات تدريبية، بينما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود بعض المشكلات لدى أفراد العينة، والمتمثلة في عدم وجود مختصين في مجال الموهبة يعود إلى النقص الواضح في تهيئة معلمي التعليم العام في التعامل مع الطلبة الموهوبين. بالإضافة إلى أن الجامعات ليس لديها مسار دراسي يتعلق بدراسة الموهبة وذلك على حد علم الباحث، ومن ناحية أخرى افتقار العديد من المدارس في منطقة جازان إلى برامج الموهبة وذلك على حد علم الباحثان ميدانياً.

ثالثاً: اتجاهات معلمي التعليم العام نحو محور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت إيجابية حسب النتائج الكمية، وأن أبرز العبارات الإيجابية لدى أفراد العينة هي:

- يمكن للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم التغلب على صعوباتهم من خلال التركيز على نقاط القوة لديهم.
- يجب تعليم الطلبة الموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم في فصول خاصة بهم لتلبية احتياجاتهم.
- تحبط المهام السهلة أو المملة الطلبة الموهوبين مثلما تحبط المهام الصعبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم
- يمكن للطالب أن يكون موهوباً ولديه صعوبات تعلم في نفس الوقت.

تؤكد على هذه النتائج الكمية بعض النتائج التي ظهرت من خلال استخدام المقابلات التي تمثل النتائج النوعية، لعدد (٤) من معلمي التعليم العام، حيث إن اتسمت اتجاهات أفراد العينة بالإيجابية ولديهم مفهوم معرفي جيد عن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأن هذه الفئة موجودة.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة الشمري والربيعان (٢٠١٩) والتي كان من أبرز نتائجها أن معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة كبيرة، كما أنها اتفقت مع دراسة كوهين (Cohen, 2016) والتي كان من أبرز نتائجها أن المعلمين لديهم معرفة بفئة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى اتفاق هذه النتيجة مع دراسة السميري (Alsamiri, 2016) حيث كان من نتائجها أن المعلمين بشكل عام لديهم مواقف إيجابية تجاه الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، كما أنها اتفقت مع دراسة العدساني (Aladsani, 2020) والتي كان من أبرز نتائجها أن المعلمين في المملكة العربية السعودية بشكل عام لديهم وجهات نظر إيجابية بوجود وتحديد الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

إلا انها اختلفت هذه النتائج مع دراسة بالحمر وبخيت (٢٠١٣) جزئيًا حيث كان أبرز نتائجها نقص المعرفة بالمفهوم والتعريف والمصطلحات، وخصائص الموهوبات ذوات صعوبات التعلم من معلمات صعوبات التعلم، ومعلمات الموهوبات. كما أنها اختلفت مع دراسة هارون

وعيسى (٢٠٢٠) التي كان من أبرز نتائجها أن معلمي المرحلة الابتدائية يفتقرون إلى المعرفة بمفهوم فئة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. واختلفت هذه النتيجة أيضاً مع دراسة وورمالد (Wormald, 2009) التي من ضمن نتائجها أن المعلمين لديهم درجة منخفضة من المعرفة بالطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ولم يكن هناك تقريبًا معرفة وفهم من المعلمين اتجاه الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

كما أظهرت نتائج الدراسة النوعية أن مجموعة من أفراد العينة اتسمت اتجاهاتهم بالسلبية عن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك بسبب أن لديها مفهومًا خاطئًا عن صعوبات التعلم؛ مما أدى إلى عدم معرفتهم بهذه الفئة.

ويشير الباحثان إلى أن أسباب الاتجاهات الإيجابية لأفراد العينة مردها إلى الإلمام بمفاهيم ومصطلحات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ولديهم معرفة بهم، وبالأخص الذين تلقوا دورات تدريبية، ولديهم خبرة تدريسية. في حين أن هناك البعض اتسمت اتجاهاتهم بالسلبية؛ وذلك بسبب عدم المعرفة بمجال التربية الخاصة بشكل عام وبمفاهيم ومصطلحات صعوبات التعلم.

- **رابعاً:** اتجاهات معلمي التعليم العام نحو مفهوم وتطبيق التعليم المتمايز لتعليم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت إيجابية حسب النتائج الكمية، وأن أبرز العبارات الإيجابية لدى أفراد العينة هي:

- يجب أن تتنوع طرق التدريس في الفصل الدراسي لتتناسب مع اهتمامات الطلبة وقدراتهم المختلفة.
- يجب معرفة خلفية الطلبة عن موضوع الدرس الجديد قبل البدء فيه.
- يجب على المعلم تعديل المهام المطلوبة من الطلبة وتكييف المنهج تبعاً لقدراتهم المختلفة.
- يجب على المعلم إعطاء الطلبة مهام بديلة ومختلفة في حالة اتقانهم للمفاهيم المتعلقة بالدرس.
- يجب على جميع الطلبة القيام بالواجبات المنزلية، لأن هذا يعد جزءا لا يتجزأ من المنهج الدراسي.
- يجب على جميع الطلبة في الفصل الدراسي إجراء نفس الاختبار لقياس مدى تمكنهم من المادة التعليمية.

تؤكد على هذه النتائج الكمية بعض النتائج التي ظهرت من خلال استخدام المقابلات التي تمثل النتائج النوعية، لعدد (٤) من معلمي التعليم العام، حيث اتسمت اتجاهات أفراد العينة بالإيجابية ولديهم مفهوم معرفي جيد عن مفهوم وتطبيق التعليم المتمايز لتعليم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. كما أن اتجاهاتهم إيجابية في الكشف والتعرف على فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ويسهل ذلك إذا كانت الموهبة ظاهرة، أو الصعوبات التعلم ظاهرة، بالإضافة لملف الإنجاز الذي يساعدهم في التعرف على الموهبة وابرازها، وعلى صعوبات التعلم والتغلب عليها، وأن علاقة الوالدين مع المدرسة لها دور كبير في اكتشاف الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وفي تعليمهم كانت الاتجاهات إيجابية لدى أفراد العينة باستخدام إستراتيجيات تناسب هذه الفئة، وتعتمد على قدرة المعلمين. كما أن لدى البعض من أفراد العينة اتجاهًا إيجابيًا نحو مفهوم التعليم المتمايز.

اتفقت هذه النتائج مع دراسة الشمري والربيعان (٢٠١٩) والتي كان من أبرز نتائجها أن اتجاهات المعلمين نحو تدريس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة مرتفعة، كما أنها اتفقت مع دراسة محمد (٢٠٢١) والتي كان من أبرز نتائجها وجود مستوى معرفة مرتفع ببرامج وإستراتيجيات تعليم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وكان هناك اتفاق مع نتيجة دراسة شيمينجا (Chimhenga, 2016) التي كان أبرز نتائجها أن المعلمين تتوفر لديهم الرغبة في تعليم ومساعدة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بحيث كانت اتجاهاتهم إيجابية، بالإضافة إلى اتفاقها مع دراسة كوهين (Cohen, 2016) وكان من نتائجها أن المعلمين لديهم استعداد لمساعدة وتعليم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وكذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة إلهرويس وآخرون(Elhoweris et al., 2021) وكان أبرز نتائجها إلى أن معلمي أبو ظبي لديهم مواقف إيجابية تجاه تعليم الموهوبين والطلبة الاستثنائيين، وإضافة إلى ذلك اتفقت مع دراسة وورمالد (Wormald, 2009) أن من ضمن أبرز نتائجها أن التعرف على هؤلاء الطلبة يتم من خلال جهود أولياء الأمور.

اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة هارون وعيسى (٢٠٢٠) التي كان من أبرز نتائجها أن المعلمين لا يملكون القدرة على تعليم فئة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى

اختلافها مع دراسة وورمالد (Wormald, 2009) وكان من نتائجها أن المعلمين لديهم درجة منخفضة في تعليم ومعرفة احتياجات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم التعليمية، كما أنها اختلفت مع دراسة جاري وآخرون(Gari et al., 2015) التي كان من أبرز نتائجها أن مواقف المعلمين تجاه الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة منخفضة فيما بتعليم هؤلاء الطلبة وكيفية التعامل معهم،

كما أظهرت نتائج الدراسة النوعية أن مجموعة من أفراد العينة اتسمت اتجاهاتهم بالسلبية عن مفهوم وتطبيق التعليم المتمايز لتعليم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. حيث إن بعضًا من أفراد العينة لديهم اتجاه سلبي في التعرف والكشف وتعليم فئة الطلبة الموهوبين، ويصعب ذلك وجود عدد كبير من الطلبة داخل الفصل، بالإضافة أنه لابد من وجود معلمين متخصصين ومؤهلين لتعامل وتعليم هذه الفئة داخل الفصل العادي. كما أن لديهم اتجاه سلبي على تعليم فئة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل العادي، ويفضلون تواجدهم في فصول خاصة. بالإضافة أن لديهم اتجاهًا سلبيًا نحو التعليم المتمايز، وأنه غير مفعل فعليًا.

اتفقت هذه النتائج مع دراسة الشاعري والعسيري (Alshari & Alasiri, 2022) وكان من أبرز نتائجها وجود العديد من العقبات التعليمية، بما في ذلك عدم وجود دورات متخصصة أو معلمين متخصصين لفئة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى اتفاقها مع نتائج دراسة السميري (Alsamiri, 2016) التي كان من أبرز نتائجها أن وجهات نظر المعلمين أن الفصول المكتظة بالطلبة، تمنعهم من التعرف وتحديد هؤلاء الطلبة وتعليمهم، ويجب أن يقوم معلمين متخصصين بذلك.

ويشير الباحثان إلى أن أسباب الاتجاهات الإيجابية لأفراد العينة مردها إلى الإلمام الجيد عن مفهوم وتطبيق التعليم المتمايز لتعليم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ولديهم معرفة بإستراتيجيات التعليم المتمايز، وبالأخص الذين تلقوا دورات تدريبية، ولديهم خبرة تدريسية. في حين أن هناك البعض اتسمت اتجاهاتهم بالسلبية؛ وذلك بسبب عدم المعرفة بمجال التربية الخاصة بشكل عام، وعن مفهوم وتطبيق التعليم المتمايز لتعليم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت إيجابية بشكل عام. إلا أن الباحثان يرى بأن هناك بعض المشكلات في التعرف واكتشاف وتعليم هذه الفئة. حيث معلمو التعليم العام بحاجة إلى دورات في التربية الخاصة بشكل عام، وفي صعوبات التعلم والموهبة بشكل خاص؛ وذلك لنقص بعض المفاهيم والمصطلحات والخصائص لفئات التربية الخاصة المختلفة، ومن ضمنها الموهبة، وصعوبات التعلم.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

والذي نص على الاتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا)؟

أظهرت النتائج الاتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات افراد العينة في محور صعوبات التعلم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.
- إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات افراد العينة في محور الموهبة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات افراد العينة في محور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات افراد العينة في محور التعليم المتمايز تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بالحمر وبخيت (٢٠١٣)، ودراسة الشرعة وملحم (٢٠١٤) والتي كان من أبرز نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤهل العلمي. **بينما** اختلفت هذه النتيجة مع دراسة جرادات والقبالي (٢٠١٣)، ودراسة خزاعلة (٢٠١٥) والتي كان من أبرز نتائجها أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المؤهل التعليمي.

ويشير الباحثان إلى أن سبب عدم وجود فروق في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي أن جميع أفراد العينة بمختلف مؤهلاتهم كانت ثقافتهم عن التربية الخاصة واحدة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

والذي نص على الاتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس (ذكر أو أنثى)؟

أظهرت النتائج الاتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير الجنس (ذكر أو أنثى).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام في محور صعوبات التعلم تبعًا لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام في محور الموهبة تبعًا لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام في محور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام في محور التعليم المتمايز تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جاري وآخرون (Gari et al., 2015) حيث أظهرت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس، ولصالح المعلمين الذكور. بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة محمد (٢٠٢١) حيث كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث. إلا أنها اختلفت مع دراسة الدريدج (Aldridge, 2011) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث

ويرى الباحثان أن أسباب عدم وجود فروق في معظم المحاور، يرجع إلى مستوى ثقافة أفراد العينة عن الموهبة والموهوبين وصعوبات التعلم، في حين أن مفهوم الذكور في محور التعليم المتمايز التعلم أكثر إيجابية؛ بسبب اطلاعهم وحصولهم على الدورات التدريبية.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

والذي نص على الاتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (١٠سنوات فأقل، ومن ١١ إلى ٢٠، ومن ٢١ فأكثر)

أظهرت النتائج الاتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (١٠سنوات فأقل، ومن ١١ إلى ٢٠، ومن ٢١ فأكثر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة على محور صعوبات التعلم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة على محور الموهبة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة على محور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة على محور التعليم المتمايز تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العدساني (Aladsani, 2020)، ودراسة محمد (٢٠٢١) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة. إلا أنها اختلفت مع دراسة جاري وآخرون (Gari et al., 2015)، ودراسة الدريدج (Aldridge, 2011) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة الطويلة.

ويرى الباحثان أن أسباب عدم وجود فروق في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة أن جميع افراد العينة بمختلف مؤهلاتهم ومستوياتهم كانت ثقافتهم عن التربية الخاصة واحدة.

مناقشة نتائج السؤال الخامس:

والذي نص على الاتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الدورات التدريبية (دورات تدريبية في الموهبة أو صعوبات التعلم)؟

أظهرت النتائج الاتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الدورات التدريبية (دورات تدريبية في الموهبة أو صعوبات التعلم).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة في محور صعوبات التعلم تبعًا لمتغير الدورات التدريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة في محور الموهبة تبعًا لمتغير الدورات التدريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة في محور الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة في محور التعليم المتمايز تبعًا لمتغير الدورات التدريبية.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بالحمر وبخيت (٢٠١٣)، ودراسة الشمري والربيعان (٢٠١٩) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الدورات التدريبية. **إلا أنها** اختلفت مع دراسة جاري وآخرون (Gari et al., 2015)، والتي أشارت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الدورات التدريبية، ولصالح المعلمين الحاصلين على التدريب.

ويري الباحثان أن أسباب عدم وجود فروق في اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الدورات التدريبية أن جميع أفراد العينة بمختلف مؤهلاتهم ومستوياتهم كانت ثقافتهم عن التربية الخاصة واحدة.

توصيات:

١- إضافة محتوى عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في برامج إعداد معلمي التعليم العام في الجامعات.

٢- إعداد معلمين ومعلمات مؤهلين على قدر من المعرفة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٣- إعداد معلمين متخصصين ومؤهلين لفئة الطلبة الموهوبين في منطقة جازان.

٤- توفير خدمات تربوية تعليمية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٥- إعداد دورات مكثفة وإلزامية لمعلمي التعليم العام الحاليين تحت إشراف وزارة التعليم عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتعرف على مفاهيم ومصطلحات وخصائصهم.

٦- عمل برامج وشراكة بين إدارة الموهوبين، وإدارة التربية الخاصة للكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٧- نشر مفاهيم ومصطلحات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المجتمع.

٨- تفعيل دور الأسرة في التعرف واكتشاف وتعليم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتدخل المبكر للتغلب على الصعوبات وإبراز الموهبة.

٩- إيجاد أو إعداد مقاييس للتعرف والكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

اقتراحات:

١- إجراء دراسات تجريبية للكشف على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٢- إجراء دراسات مسحية لقياس معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بمفاهيم وخصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٣- إجراء دراسات على أولياء أمور الطلبة الموهوبين والطلبة ذوي صعوبات التعلم للكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٤- إجراء دراسات للتعرف على أكثر الصعوبات التعليمية التي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٥- إجراء دراسات ميدانية لمعرفة الخدمات التربوية التعليمية المقدمة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٦- إجراء دراسات تطبيقية باستخدام مقاييس الموهبة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاكتشاف الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٧- إجراء دراسات للتعرف على المعوقات والتحديات التي تواجه معلمي المدارس في التعرف واكتشاف الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

المراجع العربية:

أبو علام، رجاء. (٢٠٢١). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط*. (ط.٣). عمان: دار المسيرة.

أخرس، نائل، وناصر، محمود. (٢٠١١). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. (ط.١). الرياض: شركة الراشد العالمية.

الإمام، محمد صالح، والجوالده، فؤاد عيد. (٢٠١٠). الفروق في بعض المتغيرات العقلية وغير العقلية لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية .*المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين – أحلامنا تتحقق برعاية أبنائنا الموهوبين، ١*، عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين وواجهة الأردن للتعلم والتبادل الثقافي، ٨٨٩ – ٩٣٠.

البطاينة، أسامة، والرشدان، مالك، والسبايلة، عبيد، والخطاطبة، عبد المجيد. (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم: النظرية والممارسة*. (ط.٣). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بوعناني، مصطفاي. (٢٠١٧). مدى معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم: دراسة ميدانية لعينة من معلمي التعليم الابتدائي بمدينة سعيدة . *تطوير، ٢٠١٧* (٤)، ١٥٠-١٦٨.

البوعينين، أمل جاسم عبد الله. (٢٠١٠). رعاية الموهوبين من فئة الإعاقة وذوي صعوبات التعلم: دراسة تطبيقية في مدرسة بلال بن رباح. *المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين – أحلامنا تتحقق برعاية أبنائنا الموهوبين، ١*، عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين وواجهة الأردن للتعلم والتبادل الثقافي، ١ – ٣٦.

توملينسون، كارول ان. (٢٠١٦). *الصف المتمايز: الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف*. (ترجمة زكريا القاضي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

جابر، وصال محمد. (٢٠١٢). الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم وكيفية إكسابهم الاستراتيجيات التعليمية .*دراسات تربوية، ٥*(١٧)، ١٨٥-٢١٦.

جاد، إيمان فتحي جلال. (٢٠١٧). استخدام التدريس المتمايز لتنمية التحصيل في العلوم وبقاء أثر التعلم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٨٩)، ٢٨٦ – ٣١٢.

جرادات، نادر أحمد، والقبالي، يحيي أحمد. (٢٠١٣). اتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في الأردن. *مجلة التربية الخاصة*، (٤)، ٢٣٢ – ٢٦٢.

جروان، فتحي عبد الرحمن، والعبادي، زين حسن احمد. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الابداعي والدافعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٢٥)، ١٠٩-١٣٨.

جروان، فتحي. (٢٠٠٤). *الموهبة والتفوق والإبداع*. عمان: درا الفكر.

جروان، فتحي. (٢٠١٦). *الموهبة والتفوق*. (ط٦). عمان: دار الفكر.

جنتري، مارشا. وفوغيث، ماثيوز. وأيرز بول، كريستينا. وجين، إني. وماكنتوش، جيسن. (٢٠١٧). *التجمع العنقودي المدرسي الشامل والتدريس المتمايز: خطة شاملة مبنية على البحث لرفع مستوى تحصيل الطالب وتحسين أداء المدرس*. (ترجمة محي الدين حميدي). الرياض: العبيكان للنشر. مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.

الحروب، أنيس. (٢٠١٢). قضايا نظرية حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (٣١)، ٣١-٦٠.

حكمي، ياسر محسن. (٢٠٢٢). *اتجاهات معلمي التعليم العام نحو الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بمنطقة جازان*.]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة الملك عبد العزيز.

الحليسي، معيض بن حسن. والشريف، فهد بن ماجد. (٢٠١٢). *أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حنفي، علي عبد رب النبي محمد. (٢٠١٠). أساليب اكتشاف ورعاية ذوي الاستثناءات المزدوجة – الاطفال الموهوبون ذوو الاعاقة السمعية. *المؤتمر العلمي – اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول*، بنها: كلية التربية جامعة بنها ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية، ٩٣ – ١١٧.

خزاعلة، أحمد خالد. (٢٠١٥). مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، (٤١)، ١٣١-١٥٦.

الخصاونة، محمد. (٢٠١٦). *صعوبات التعلم النمائية*. (ط.٢). عمان: دار الفكر.

خيايا، ياسر محمد أحمد. (٢٠٢٠). اتجاهات معلمي العلوم نحو طلابهم الموهوبين في المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤ (١٣)، ١-٢٨.

راشد، عدنان. (٢٠٠٢). *سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية*. (ط.١). عمان: دار وائل.

الزغول،عماد، والصمادي، عبدالله. (٢٠١٥). *الموهوبون ذوو الاحتياجات الخاصة*. (ط.١). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي. (٢٠٠٢). *المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج*. (ط١.). القاهرة: دار النشر للجامعات.

سالم، محمد عبد الستار. (٢٠٠٢). *فعالية برنامج علاجي لاضطرابات بعض العمليات المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنصورة.

السرور، ناديا. (٢٠٠٣). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين*. (ط.٤). عمان: دار الفكر.

السعيدي، أحمد محسن. (٢٠٢٠). مستوى معرفة معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، ٢٣ عدد خاص، ٨١ -١٠٢.

السميري، ياسر بن عايد، والشمري، سالم بن حمدان، وعاشور، محمد سميح إسماعيل. (٢٠١٩). خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (٣٤)، ١٧٩ - ٢١٠.

الشرعة، فيصل، وملحم، عايد. (٢٠١٤). اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية. *دراسات في التعليم العالي*، (٦).

شقير، زينب محمود. (٢٠٢٠). الإعاقات المزدوجة والمتعددة (المفهوم - التصنيف - محكات التشخيص. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤ (١٤)، ٦٤٩-٦٦٨.

الشمري، سالم بن حمدان، والربيعان، عبد الله بن علي. (٢٠١٩). معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تدريسهم. *مجلة كلية التربية*، ٣٥ (٣)، ٢٨٢ - ٣٣٤.

الصمادي، جميل. (٢٠١٥). الموهوبين مزدوجو الاستثنائية. *المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين "نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين". تنظيم قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة برعاية جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز*. جامعة الإمارات العربية المتحدة.

عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط. (٢٠١٩). أثر استخدام مدخل التعليم المتمايز في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لبعض التراكيب اللغوية وتنمية مهارات الأداء اللغوي لديهم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٣* (٢)، ٣٣٧-٣٦٧.

عبد الواحد، سليمان. (٢٠١٤). *الموهوبون ذوو الإعاقات: إطلالة على ثنائي غير العادية في المجتمعات العربية*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٧). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين – دليل المعلم والمشرف التربوي*. (ط.١). عمان: دار الفكر.

عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (١٩٨٤). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

القاضي، عدنان محمد. (٢٠٠٨). الموهوبون من ذوي الخصوصية المزدوجة: فئاتهم وكيفية التعامل معهم. *التربية، ٧* (٢٣)، ١١٨ .١٢٠-

قطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٢). *علم النفس العام*. (ط١.). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى. (٢٠١١). *الاعاقات المتعددة*. (ط.١). عمان: دار المسيرة.

القمش، مصطفى. (٢٠١٢). *الموهوبون ذوو صعوبات التعلم*. (ط.١). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

قنديلجي، عامر، والسامرائي، إيمان. (٢٠٠٩). *البحث العلمي* الكمي والنوعي. عمان: اليازوري.

المالكي، محمد، والخوالدة، ناجح. (٢٠١٩). اتجاهات المعلمين نحو الطلبة الموهوبين في المدارس العادية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (٩)، ١٧١ – ٢١٠.

المنصة الوطنية الموحدة. (د.ت).

https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities

المهداوي، فايز محمد. (٢٠١٦). *أثر استخدام إستراتيجية التدريس المتمايز في تنمية التحصيل لمقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

النبهان، موسى. (٢٠١٥). *موضوعات أساسية في تربية الموهوبين*. دبي: جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز.

هارون، سوميشة، وعيسى، عزيزة. (٢٠٢٠). واقع مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس. المجلة العلمية للتربية الخاصة، ٢(٥)، ٩٠-٦٩.

هلالاهان، دانيال. وكوفمان، جيمس. ولويد، جون، وويس، مارجريت، ومارتنيز، إليزابيث (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم مفهومها – طبيعتها – التعليم العلاجي*. (ترجمة: عادل عبد الله محمد) (ط١). عمان: دار الفكر.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *دليل المعلم الشامل لبرامج التوحد* (ط.٢). الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *دليل المعلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

ويب، جيمس ت. وأمينـد، إدوارد ر. وغور، جانيب ل. وفرايز، آرلين ر. دي. (٢٠١٢). *دليل الوالدين في تربية الأطفال الموهوبين*. (ترجمة د. شفيق علاونة). الرياض: العبيكان للنشر. مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.

المـــــراجـــــع الأجنبيـــــة:

Aldridge, P. (2011). Teachers' Perceptions of Students Who Are Learning Disabled and Gifted. *The Academic Leadership Journal, 9*, 21.

Alsamiri, Y. (2016). Teachers' perspectives of the identification and support of Saudi primary students with giftedness and learning disabilities (SGLD).

Alsharif, N., & Alasiri, H. (2022). Teachers' Perspectives on Obstacles Facing Gifted Students with Learning Disabilities in Saudi Arabia. *International Journal of Computer Science & Network Security*, *22*(4), 254-260.

Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology In The Schools*, 38(5), 477-490.

Baum, S., & Kirschenbaum, R. (1984). Recognizing special talents in learning disabled students. *Teaching Exceptional Children*, *16*(2), 92-98.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of learning disabilities*, *30*(3), 282-296.

Campbell, B. (2008). *Handbook of differentiated instruction using the multiple intelligences: Lesson plans and more*. Allyn & Bacon.

Caracelli, V. J., & Greene, J. C. (1997). Crafting mixed-method evaluation designs. *New directions for evaluation*, *74*, 19-32.

Chimhenga, S. (2016). The challenges of intervention practices for giftedness children with learning disabilities in primary schools in Zimbabwe. *Global Journal of Advanced Research*, *3*, 764-770.

Coil, C. (2004). *Standards-based activities and assessments for the differentiated classroom*. Pieces of Learning.

Coleman, M. R. (2001). Surviving or Thriving? 21 Gifted Boys with Learning Disabilities Share Their School Stories. *Gifted Child Today*, *24*(3), 56–63

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). Education of the Gifted and Talented. Boston, MA: Pearson Education Press.

Ducey, M. N. (2011). Improving Secondary Science Education Through the Implementation of Differentiated Instruction.

Elhoweris, H., Bond, S., Alameri, M., Takrit, R., & Alhosani, N. (2021). Attitudes of Abu Dhabi Educators Toward Gifted Education and Twice-Exceptional Students. *Exceptionality Education International*, *31*(1).

Fetzer, E. A. (2000). The gifted/learning-disabled child: A guide for teachers and parents. *Gifted child today*, *23*(4), 44-50.

Fox, L. H., Brody, L., & Tobin, D. (Eds.). (1983). *Learning-disabled/gifted children: Identification and programming*. Univ Park Press.

Hall, T. (2002). Differentiated instruction.

Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (*Updated anniversary edition*). Free Spirit Publishing.

IDEA 2004 https://sites.ed.gov/idea/

McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, *38*(5), 403-411.

Mojca, J., & Urška, Ž. (2019). Attitudes towards gifted students and their education in the Slovenian context. *Psychology in Russia: State of the art*, *12*(4), 101-117.

Ramsay-Cohen, P. (2016). Where Do They Belong? Teacher Experiences with Twice-Exceptional Students in Streamed Gifted Classes.

Rei, S. M., & Renzulli, J. S. (1989). *The secondary triad model. Journal for the Education of the Gifted*, *13*(1), 55-77.

Suter, D. P., & Wolf, J. S. (1987). Issues in the identification and programming of the gifted/learning disabled child. *Journal for the Education of the Gifted*.

Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Moon, T. R., Tomchin, E. M., Landrum, M., Imbeau, M., Hunsaker, S. L., Eiss, N. (1995). *Preservice Teacher Preparation in Meeting the Needs of Gifted and Other Academically Diverse Students* .Charlottesville, Virginia: University of Virginia, The National Research Center for the Gifted and Talented.

Vaughn, S. (1989). Gifted learning disabilities: Is it such a bright idea? *Learning Disabilities Focus*.

Wormald, C. (2009). *An enigma: Barriers to the identification of gifted students with a learning disability.*