سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، وفيما إذا تعزى لمتغيري (الجنس والمؤهل العلمي). حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا للملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية (١٦٠) معلماً ومعلمة. تم اختيار العينة بشكل عشوائي لتشتمل على (٣٠) معلم ومعلمة. وبهدف جمع البيانات قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة لقياس سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية، وتكونت من (٦٣) فقرة مقسمة إلى ستة عشر سمة من سمات شخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وقد تم التحقق من صدق وثبات الأداة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية جاءت بدرجة متوسطة لجميع مجالات السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات، باستثناء مجال (هادئ – عصبي). وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق في السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي وكانت لصالح فئة البكالوريوس في مجال مستقل – اتكالي.

وتوصي الدراسة بضرورة إدراك المعلمين للسمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وإمكانياتهم، وتلبية احتياجاتهم الأكاديمية تبعاً لسماتهم.

الكلمات المفتاحية: سمات الشخصية، الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، البرامج الخاصة.

Abstract:

Personal Traits of Gifted Students with Learning Disabilities in the Basic Elementary Stage whom Joining Special Programs in KSA from Teachers Perspective

The study aimed to examine the personal traits of gifted students with learning difficulties in the basic elementary stage whom joining special programs in KSA from the perspective of teachers due to the variables of (gender, qualification). And aimed at determines the personal traits of gifted students with learning difficulties due to sex, qualification, experience. The study population consisted of all teachers of gifted students with learning difficulties in the basic elementary stage whom joining special programs in KSA (160). The study sample was chosen randomly to consist of (30) males and female teachers. In order to collect data the researchers developed a tool to measure the personal traits of gifted students with learning difficulties in the basic elementary stage whom joining special programs in KSA, it consisted of (63) items divided into sixteen personal traits of gifted students with learning difficulties, which was verified its validity and reliability.

The results revealed that means reached medium degree in all domains of personal traits of gifted students with learning difficulties. Moreover, it showed that there is no difference in personal traits of gifted students with learning difficulties due to the gender in all fields except (quiet-nervous) field. Furthermore, the results indicate that there are statistical differences in personal traits of gifted students with learning difficulties due to the qualification in favor of (bachelor) in field (independent-dependent).

The study recommends that it is important that teachers shall be aware to the personal traits of gifted students with learning difficulties and their potential.

Keywords: personal traits, gifted students with learning difficulties, Special Programs.

المقدمة:

زاد الاهتمام بمفهوم الموهبة وصعوبات التعلم التى تحدث بصورة متزامنة فى الفرد نفسه، وذلك لظهور العديد من الأدلة على وجود صعوبات تعلم لدى الموهوبين، وهذا أدى إلى دحض الفكرة القائمة على أن الأطفال الموهوبين هم أولئك الذين يمتلكون درجة عالية فى اختبارات الذكاء ولهم أداء جيد فى المدرسة، الأمر الذي دعا إلى البحث عن السمات التي تمتلكها فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وشهد العقد الأخير من القرن العشرين اهتماماً كبيراً بموضوع السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، والذى يعد ظاهرة تربوية ونفسية تتعلق بمفهوم السمات الشخصية، إذ وجدت صعوبة فى تقبل واستيعاب أن يحصل هؤلاء الطلبة على نسب مرتفعة فى اختبارات الذكاء الرسمية، فى الوقت الذى يكون تحصيلهم متوسطاً فى المدرسة، إذ بدا من غير المستساغ أن يكون الطالب موهوباً، ولديه اضطرابات تعلميّة أو صعوبات تجعله من ذوى صعوبات التعلم. (Sternberg, Lipka, Newman, Wildfeuer, & Grigorenko, 2007)

وقد ترتب على هذا التناقض أن بقيت هذه الفئة خارج نطاق الخدمات التربوية المناسبة التي تقدمها مؤسسات التربية الخاصة، كما ألقت الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء الطلبة ظلالاً حجبت الرؤى عن الكثير من جوانب تفوقهم ومواهبهم (عيسى، ٢٠٠٧).

إن الاهتمام بالطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلميّة بدأ يأخذ شكلاً رسمياً منذ عام (١٩٨١)، عندما اجتمعت نخبة مشتركة من الخبراء في مجال التربية الخاصة والباحثين في مجال الصعوبات التعلميّة والموهوبين في جامعة جونز هوبكنز في أمريكا، وطرحوا تساؤلات مهمة حول هذه القضية منها، مدى إمكانية معاناة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم نتيجة لارتفاع مستوى ذكائهم أو قدراتهم أو نتيجة لعدم استثارة نشاطهم العقلي المعرفي إلى المستوى الأمثل للاستثارة، وما محكّات تحديدهم والتعرف عليهم وعلى برامج تعلميهم ورعايتهم، وكيف يمكن تشخيص ومعالجة صعوبات التعلم لدى هؤلاء الطلبة، واستثارة طاقاتهم وقدراتهم وتفعيلها إلى المستوى الأمثل من الكفاءة والفاعلية الذي يسمح به مستوى نشاطهم العقلي المعرفي (الزيات، ٢٠٠٢).

كما أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذين يمكنهم تعويض هذه الصعوبات أو التغلب عليها في بعض المواقف، نادراً ما ينظر إليهم علي أنهم من ذوي الصعوبات، ما لم تظهر بالنسبة لهم صعوبات ملموسة، وهذا يجعلهم أكثر قابليةً للاستبعاد، ومن جانب أخر فإن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم نادراً ما يحققون مستويات تحصيلية أو أكاديمية مرتفعة، ولذا فإنهم يظلون مستبعدين من عداد

الموهوبين، وخاصة إذا كان محك التحديد والحكم هو التفوق التحصيلي (عيسى، ٢٠٠٧).

الأمر الذي يدعو إلى الاهتمام بهؤلاء الطلبة وتقديم الدعم التربوي والأكاديمي والسلوكي لهم في ظل أنظمة تعليمية تغفل هذه الفئة، وتعتمد فقط على نمذجة وتنميط الأسئلة وإجاباتها، وتأخذ التحصيل الأكاديمي كمعيار وحيد ونهائي في الحكم على مدى تفوق المتعلم، مما أسهم في طمس بعض جوانب النشاط العقلي، وإغفال استثارتها، الذي ترتب عليه شيوع وانتشار نسبة عالية من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم داخل الفصول الدراسية، دون الالتفات إليهم وتقديم أي رعاية واهتمام يراعي حالتهم الاستثنائية. لذلك جاءت مشكلة الدراسة في الكشف عن السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بعد ظهور فئة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، أصبح ينظر إلى هذه الفئة بأنها فئة مختلفة عن الفئات الأخرى بسماتها وخصائصها، الأمر الذي يتطلب أن نتعرف على سماتها من خلال التركيز على سماتها والتعرف عليها، ومن ثم نستطيع أن نقدم لهم المساعدة والعون وإتاحة فرص أفضل للتعامل مع الكثير من المشكلات التي تواجههم بشكل أفضل وعلى نحو مناسب، ونتيجة لقلة الدراسات فإنه لا تتوفر معلومات دقيقة عن سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا.

ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية حيث ارتأى الباحثان ضرورة التعرف إلى درجة السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية، وكذلك التعرف إلى علاقة ذلك ببعض المتغيرات، ولذلك فإن من الضرورة إجراء مثل هذه الدراسة، وإن النتائج التي ستنتهي إليها هذه الدراسة قد تساعد المعلمين بالتعرف إلى السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي يسهل التعامل معهم. ومن ثم سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما درجة السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا للملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.5) في درجة السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا للملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية في مدينة تبوك من وجهة نظر معلميهم تعزى إلى متغيري (الجنس، والمؤهل العلمي)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من خلال معرفة السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية، ويمكن إبراز هذه لأهمية من خلال الآتي:

أولا: الأهمية النظرية للدراسة:

١. يتوقع إسهام الأدب النظري في إثراء الأدب المتعلق بالسمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة.

٢. تتناول الدراسة فئة معلمي الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، التي يقع على عاتقها مسؤولية كبيرة في تربية شريحة من الطلبة وتنشئتها كونها فئة لها وجودها.

ثانيا: الأهمية التطبيقية للدراسة:

١. تبرز أهمية الدراسة من أهمية مجتمع الدراسة، وهم الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية حيث يمثل هؤلاء الطلبة شريحة ليست بالقليلة في المملكة العربية السعودية، وقد يبنى عليهم الكثير من الآمال والتطلعات المستقبلية.

٢. تزويد الباحثين بمقياس خاص لقياس السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ذو دلالة سيكومترية عالية.

٣. التعرف إلى السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والاستفادة منها من قبل الباحثين والمهتمين في هذا المجال ووزارة التربية والتعليم في السعودية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة لما يلي:

١. التعرف إلى درجة السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم.
٢. التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، تبعاً لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي.

تعريف المفاهيم والمصطلحات الإجرائية للدراسة:

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

هم الطلبة الذين يظهرون ذكاء أو اهتماماً ملحوظاً فى بعض المناحي وضعفاً يسبب لهم المشكلات في النواحي الأخرى (Baum, et. al, 2001). ويعرّف إجرائياً: بأنه الطالب الذي تم تشخيصه رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم السعودية وفق المعيارين التاليين: حصوله على نسبة ذكاء تزيد عن المتوسط بمقدار انحراف معياري واحد وحصوله على نسبة تقل على (٦٠%) بالتحصيل الدراسي من مادة لمادتين على الأكثر.

السمات الشخصية:

ردود الأفعال والاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة التي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد ومعالجتها بنفس الطريقة في معظم الأحوال (غنيم، ١٩٧٢). وتعرّف إجرائياً: بأنها الدرجة التي حصل عليها المعلمون كردود أفعال واستجابات تجاه طلبة المرحلة الأساسية الموهوبين من ذوي الصعوبة في التعلم على مقياس السمات الشخصية المطبق بالدراسة والمطور من قبل الباحثين.

المرحلة الأساسية الدنيا:

هي المرحلة التعليمية المدرسية، والتي يعد فيها التعليم إلزامياً، والتي تشمل الصفوف الأول الأساسي وحتى الثالث الأساسي في العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.

البرامج الخاصة:

هي تلك الفعاليات التدريسية والتعليمية التي تعمل على تزويد طلاب الفئات الخاصة بالمهارات التعويضية كبديل لتلك القدرات القاصرة أو العاجزة، أو المعلومات والتوجيهات الإرشادية تجاه طبيعة البرامج الأكاديمية، أو تزويدهم بمهارات الاستذكار المناسبة (study skills)، والاستراتيجيات التي قد ترشدهم إلى اتباع الطريقة العلمية في عملية التحصيل الأكاديمي (الذويبي، ٢٠٠٩). وتعرّف إجرائياً: بأنها الفعاليات التعليمية التي يقوم بها معلمي البرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية للتعامل مع الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

١. **حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (٣٠) معلماً ومعلمة، من الجنسين في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية.**

٢. **حدود زمانية: اقتصر تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.**

٣. **حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة على معلمي الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بالبرامج الخاصة في مدارس المرحلة الأساسية الدنيا في مدينة تبوك في السعودية.**

محددات الدراسة:

هناك بعض المحددات التي يمكن أن تقلل من إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة خارج العينة ومن هذه المحددات:

١. **اقتصرت هذه الدراسة على معلمي الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في منطقة تبوك فقط، وذلك لصعوبة تطبيق أداة الدراسة على جميع مناطق المملكة العربية السعودية مترامية الأطراف.**

٢. **اقتصرت الدراسة على الأداة التي تم تطبيقها على عينة الدراسة، بعد استخراج خصائصها السيكومترية من حيث الصدق والثبات.**

الإطار النظري:

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

الموهبة معناها مأخوذ من الفعل (وهب) أي أُعطي شيئاً مجاناً، فالموهبة إذن هي العطية للشيء بلا مقابل. فالموهبة تشير من حيث الدلالة اللغوية إلى معنى الاتساع للشيء والقدرة عليه، وتطلق الموهبة على الموهوب، والجمع مواهب (المعجم الوسيط، ١٩٩٨).

وعرّف (Beckley, 1998) الطالب الموهوب ذا صعوبات التعلم بأنه الطالب الذي يتميز بارتفاع قدرته العقلية، مع وجود تباين كبير بينها وبين تحصيله الأكاديمي في القراءة والحساب والتهجئة والتعبير القرائي، على أن يعزى التفاوت إلى نقص الفرص التعليمية أو المشكلات الصحية، حيث أن هذا التعريف استبعد ذوي الإعاقات الجسمية المؤثرة على التحصيل لدى الموهوبين، واقتصر على التباين بين التحصيل والقدرة كمحك لصعوبات تعلم أكاديمية.

أما صعوبات التعلم فهي "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة، أو المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والتهجئة والحساب، والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ الوظيفية البسيطة، ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات، أو حرمان بيئي ثقافي أو اقتصادي" (الروسان، ١٩٩٩).

وينتج التباين الشديد بين التحصيل المتوقع والفعلي عن صعوبة في معالجة المعلومات، وليس نتاج اضطراب انفعالي، عقلي، بصري، سمعي، حركي أو بيئي ويمكن أن تكون صعوبة التعلم مصاحبة لهذه الحالات" (السرطاوي، ٢٠٠١).

ويعرف الزيات (٢٠٠٢) الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنهم " أولئك الطلاب الذين يملكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية بارزة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم

تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة لديهم، وأداؤهم فيها منخفض انخفاضاً ملموساً".

كما يعرّف الموهوبون ذوو صعوبات التعلم بأنهم الطلبة الذين يمتلكون قدرة عقلية فائقة، ويظهرون تفاوتاً كبيراً بين مستوى إنجازهم في مجال أكاديمي محدد وبين مستوى إنجازهم المتوقع المعتمد على قدرتهم العقلية، فضلا عن التباين بين القدرات العقلية الفائقة والإنجازات الممكنة، فإن هنالك عجزاً أيضاً في العمليات أو المعالجة، وعلى الرغم من تعريف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على أنهم مجموعة فريدة من نوعها منذ السبعينات من القرن الماضي، إلا أنهم يبقون دون التعريف بين مجموع الطلبة المعوقين، ولأن المعايير المستخدمة لتحديد الموهبة تتباين في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، فإنه من الصعب إجراء مقارنات في التعريف على الموهوبين (Clark, 2002).

ويشير الحروب (٢٠٠٣) إلى إن المفتاح الرئيسي في تعريف صعوبات التعلم الموهوبين يجب أن يتمثل في الإشارة إلى التباين الحاصل ما بين التحصيل الأكاديمي، والقدرة العقلية التي يتمتع بها الطالب، كما أن الطريقة الأكثر شيوعاً في توثيق التباين الحاد ما بين القدرة الذكائية والتحصيل، يكمن في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام نسخة من معادلة خاصة لحساب التباين. وعلى الرغم من عدم وجود اتفاق مابين المهنيين والاختصاصيين في حقل صعوبات التعلم على استخدام معادلات التباين، فإن العديد من الخبراء يشيرون إلى استخدام جميع هذه الإجراءات يواجه صعوبات عملية. لذا فقد ناقش أخصائيو القياس والتقويم ذوي الاتجاه السيكومتري، على أهمية استخدام معلومات لمصادر متعددة أكثر من الاعتماد فقط على درجات الاختبار، في محاولة لتحديد فيما إذا وجد تباين بين ما هو متوقع وحاصل لدى الطالب.

فئات الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم:

كثير من الناس يجدون صعوبة في أنه من الممكن أن يكون الطالب موهوبا ولديه صعوبات في التعلم، ونتيجة لذلك فهذه الفئة تحتاج إلى إدراك لقدرتهم العالية، وإدراك لمشكلاتهم التعليمية، ولهذا يجب العمل على معرفة فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، لتسهيل عملية التعرف عليهم لمساعدتهم في الحصول على الخدمات المناسبة التي يحتاجونها للتغلب على الصعوبات، وتصنفهم الأطرش (٢٠١٣) إلى:

- الموهوبون مع بعض صعوبات التعلم الدقيقة: ويتم التعرف عليهم وفقاً لمحكات الموهبة بسبب ارتفاع مستوى ذكائهم أو إبداعاتهم أو تحصيلهم الأكاديمي، إلا أنه مع تزايد أعمارهم الزمنية يزيد التباعد بين أدائهم الفعلي والأداء المتوقع

منهم. ومثال ذلك: قد يكون أداء بعض الطلبة مرتفعاً في القدرات اللغوية والتعبيرية، ولكنهم قد يعانون من صعوبات في الكتابة أو التهجئة، وغالباً ما يلفت هؤلاء الطلبة نظر معلميهم بقدراتهم اللفظية المرتفعة، إلا أن قدرتهم على التهجئة والقراءة والكتابة ورداءة خطهم تغاير ذلك تماماً.

- ثنائيو غير العادية المقنعة (أو المطموسة): وهم الذين يجمعون في آن واحد بين مظاهر الموهبة وصعوبات التعلم، ومثال ذلك مظاهر الموهبة (الاستدلال، إدراك العلاقة، والتفكير، والبراءة في الحديث)، تطمس مظاهر الصعوبات التي يعانونها، والعكس صحيح إذا أنه قد تطمس الصعوبات مظاهر الموهبة وغالباً ما ينتظم هؤلاء الطلبة في فصول عادية.
- ذوو صعوبات التعلم الموهوبون: يتم التعرف عليهم كذوي صعوبات تعلم أكثر من كونهم موهوبين نظراً لتدني أدائهم في مختلف المواد وفشلهم الدراسي، إذ يركز المعلمون والأسرة على ما لديهم من صعوبات، ويصرف النظر عما يمتلكون من استعدادات غير عادية، بل يتم تجاهلها وإهمالها، وبالتالي تكون النتيجة تأثيرات سلبية على أدائهم الأكاديمي وتولد شعور بضعف المقدرة والكفاءة الذاتية.

ويرى الباحثان أنه يمكن تحديد الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، على أنهم موهوبون يظهرون في نفس الوقت صعوبات في التعلم. ولا يتم عادة ملاحظة صعوبات التعلم التي يعاني منها هؤلاء الطلبة على مدار حياتهم التعليمية تقريباً. وعندما تزداد تحديات المدرسة تزداد الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها، والطلبة الذين تزداد عندهم حدة صعوبات التعلم إلى الدرجة التي يتم عندها تحديدهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم، لكن لم يسبق أبداً التعرف على قدراتهم الاستثنائية أو توجيهها وهي كبيرة جداً، والطلبة الذين تحجب قدراتهم ومواطن عجزهم بعضها بعضاً، هؤلاء الطلبة يجلسون في حجرات الدراسة العامة، يحرمون من الخدمات التي تقدم للطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم. كما أن هذه الفئات من الممكن أن يظهروا قدره عالية في القيادة أو الفنون لكن ليس في المجالات الأكاديمية.

تشخيص الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم:

إن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في بعض المجالات المتعلقة بتنمية المهارات، للحصول على أداء جيدا أو متفوق بالمواد الدراسية مقارنة مع الطلبة الآخرين. حيث إن وجود صعوبة في التعلم لا يكون نتيجة القدرة الفكرية المحدودة، وإنما يمكن أن تكون بسبب البيئة الاجتماعية والحالة العاطفية أو البيئة المادية والطبية

التي تشكل عقبات تمنع الموهوبين من الحصول على تحصيل أكاديمي مرتفع. فقد يكون الطالب موهوب بشكل استثنائي في مجال معين مثل الرياضيات، والقراءة، وموسيقى الآلات أو الفن، ولكن يظهر ضعفاً كبيراً وغير متوقع في مجالات أخرى من مجالات التعلم (Weibner, 2006).

يعد تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من أولى خطوات الكشف عن الموهبة، ومنْ ثمَّ تحديد استراتيجيات رعايتهم، وفي هذا الإطار لابد من تعيين المحكات التي يتمّ الإسناد إليها في عملية التشخيص، في هذا الإطار هناك أربعة محكات يتمّ في ضوئها التعرف على أولئك الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم، وهي (عبد المعطي، وعبدالحميد، ٢٠٠٩):

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

أساليب التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

للتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم يجب الأخذ في الاعتبار مجموعة من العمليات المتعلقة بجوانب القوة والضعف لديهم، ويدخل في ذلك ما يلي (عبد المعطي وعبدالحميد، ٢٠٠٩):

- التقييم العقلي للطالب من خلال اختبارات الذكاء.
- الاختبارات التشخيصية لمستويات الأداء والإنجاز في المجالات الأكاديمية ذات الصعوبة.
- ملفات الإنجاز الأكاديمي.
- تقييم الجانب الابتكاري (الابتدائي): سواء الأدائي أو قياس الابتكارية.

- قوائم الخصائص السلوكية: التعلم، الدافعية، الإبداعية، القيادة، الأدب، الموسيقى، الدراما، التواصل، الفضول، أساليب حل المشكلات، حب المعرفة.
- تقييمات المعلمين والرفاق لقدرات الطلاب على القيادة.
- المقابلات مع الوالدين.
- ملاحظات الفصل الدراسي.
- التفاعل مع الرفاق.
- اختبارات قياس الاتجاهات.
- ملاحظات المعلمين عن جوانب أداء الطالب وملامحها.
- اختبارات العمليات والقدرات الإدراكية.
- قياس التآزر البصري الحركي.
- تقييم القدرة التعبيرية المستخدمة في تقليل الصعوبات.

سمات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يمكن للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعويض هذه الصعوبات أو التغلب عليها في بعض المواقف، ونادراً ما ينظر إليهم على أنهم من ذوي الصعوبات ما لم تظهر بالنسبة لهم صعوبات ملموسة، وهذا يجعلهم أكثر قابلية للاستبعاد (Senf, 1983).

وأشارت دراسة والبيرغ (Walberg, 1988) إلى أن الطلبة الموهوبين متعددو المهارات، ولديهم قدرات عالية في التركيز، ومثابرون، ولديهم قدرات عالية في التواصل اللفظي، ويتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة نسبياً، وأصحاب قيم عالية، ولديهم حساسية مفرطة ومتفائلون، ويتمتعون بالجاذبية والشعبية. كما أشارت دراسته إلى أن الموهوبين لديهم خصائص مشتركة من أهمها (ميول إلى القراءة أكثر من غيرهم، وميول مبكرة إلى استخدام الأدوات الميكانيكية والعلمية، ويركزون على التفاصيل الدقيقة، ومثابرين وذوي نفس طويل في العمل، وينجزون مهامهم الدراسية بسرعة فائقة، لديهم ميول إلى الخيال وحب الاستطلاع، ورغبة دائمة في التعبير عن أفكارهم بطريقة إبداعية). ومن جهة أخرى لديهم اهتمامات نحو إيجاد الأفكار أكثر من إيجاد الأصدقاء، ومشاركتهم أقل في النشاطات العامة، ولديهم صعوبات في تكوين صداقات حميمية.

فيما يرى مينير (Minner, 1990) أن الكثير من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يفشلون في إتمام المتطلبات الملائمة للتقويم المدرسي كما ينشده المعلمون، بسبب اتجاه المعلمين إلى الميل إلى إلحاق الطلبة العاديين ببرامج الموهوبين، دون الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وأشار ماركر وروجر ونيلسون وبايرلي (Marker, Rogers, Nielson, & Bauerle, 1996)، إلى أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى معرفة جوانب القوة في نواحي ذكائهم، بما في ذلك جوانب القوة الإبداعية الحدسية مثل التخيل والحلول والاقتراحات غير المألوفة، وبسبب الصعوبة التي تواجههم في التعامل مع الرموز المجردة في الترتيب من خلل الذاكرة قصيرة المدى، ولأن الإحساس الخارجي بوجه عام ليس قويا عند هؤلاء الطلبة، فإن التعليم متعدد الحواس ينبغي أن يتكامل مع الوسائل الحسية، والتفكير والشعور الحدسي والإحساس الخارجي والمزاج من أجل تعليمهم، ويحتاج هؤلاء الطلبة أيضا إلى التشجيع كي يعبروا عن كل المشاعر السلبية والإيجابية في قصصهم، وحل مشكلتهم بطرق إبداعية كما يفعلون في رسوماتهم.

كما أن القدرات الإبداعية للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم غالباً ما يصرف النظر عنها، حيث يتم التركيز والاهتمام على مهاراتهم وقدراتهم الأكاديمية التي يظهرون من خلالها النجاح ولو الجزئي، إن استراتيجيات حل المشكلات الإبداعي تهدف إلى مساعدة الطلبة على إيجاد الحلول بأنفسهم عن طريق القراءة العلمية وتوجيه الأسئلة، وعرض المواقف (المشكلة) للوصول إلى حلها، وإن نجاح الطلبة في حل المشكلات والمواقف (المشكلة) وحلها سوف يعد الطلبة للنجاح في معالجة القضايا والمشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية (زيتون، ٢٠٠١).

ومن الأمور الشائعة بين الطلبة الموهوبين ذوو صعوبات التعلم، تمتعهم بروح الدعابة وامتلاكهم لمجموعة كبيرة ومتطورة من المفردات اللغوية، إلا أنه وبالرغم من ذلك يعاني البعض منهم من انخفاض القدرة على فهم الدعابة وتفسير الرموز الاجتماعية، مما يؤثر سلباً على تفاعلاتهم الشخصية، كما قد يمتلكون مجموعة واسعة من الاهتمامات في مجالات دقيقة، إلا أن تركيزهم ودافعيتهم قد يتشتت بسهولة في المهمات الأكاديمية البسيطة، ومن الصفات الملاحظة عند الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عدم القدرة على الموازنة بين اهتماماتهم وقدراتهم، ولسوء الحظ يستخدم المعلمون هذا التباين كإشارة إلى أن الطلبة غير موهوبين، ويركزون على نقاط الضعف، وعلى تشخيص الصعوبات التعلمية لديهم وإهمال نقاط القوة عندهم، مما يؤدي إلى إحالتهم إلى برامج التربية الخاصة غير المناسبة (عيسى، ٢٠٠٧).

ويظهر الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم قدرات مرتفعة على التحليل الإبداعي والقدرات التحليلية واستيعاب المفاهيم المعقدة وإدراك العلاقات، وعلى الرغم

من ذلك يظهرون صعوبات خاصة بالمبادئ الأساسية لتعلم اللغة مثل الوعي الصوتي والتهجئة وإعادة الترميز (Paul & Elder, 2008).

وقد يلجأ هؤلاء الطلبة إلى استخدام قدرات التحليل الإبداعي لتهجئة المقاطع ولتذكر المعلومات المقدمة شفوياً، ويعتمدون على الرموز الموجودة في المحتوى لفهم النص، إلا أنهم قد يظهرون قدرات محدودة في مواد أكاديمية أخرى. كما قد يساهم الطالب الموهوب ذو الصعوبات التعليمية بفاعلية في النقاش الصفي، ولكن أداءه قد يكون متدنياً في الاختبارات التحصيلية، وقد يكون أداؤهم على المهام المعقدة أفضل من أدائهم في المهمات البسيطة، إلا أن أهم ما يميزهم الخصائص المرتبطة بالقدرات المعرفية المترفعة والإبداعية، كما أن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم يمتلكون العديد من الصفات التي من شأنها تمييزهم عن أقرانهم إذ يظهرون استيعاباً سمعياً جيداً، وقادرون على التعبير عن أنفسهم جيداً ويستطيعون حل المشكلات وفهم الأسباب المجردة (البوعينين، ٢٠١٠).

الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الباحثين للأدب التربوي المتعلق في حاجات الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم تم الحصول على عدد من الدراسات السابقة وتنظيمها وترتيبها، من الأحدث إلى الأقدم زمنياً.

الدراسات باللغة العربية:

هدفت دراسة بالحمر، وبخيت (٢٠١٣) التعرف إلى درجة معرفة معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الموهوبات بالطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٧) معلمة، (١٢٢) منهن معلمات صعوبات تعلم، و(١٥)، من معلمات الموهوبات في المدارس الابتدائية الحكومية للبنات بمدينة الرياض، واعدت استبانة لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت النتائج نقص المعرفة بالمفهوم والتعريف والمصطلحات بخصائص الموهوبات من ذوات صعوبات التعلم، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الموهوبات في بعد المعرفة العامة بالموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وفي طرق التعرف والكشف، وفي الدرجة الكلية لاستبانة الدراسة، وكانت هذه الفروق لصالح معلمات صعوبات التعلم، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستبانة الكلية أو أبعادها الأربعة تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي، أو عدد الدورات التدريبية.

وهدفت دراسة أبو رزق (٢٠١١) التعرف إلى طلبة صعوبات التعلم من حيث سماتهم الشخصية، وكذلك التعرف إلى وجود علاقة بين السمات الشخصية وأعراض

ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم، وتكونت عينة الدراسة المختارة بالطريقة القصدية من مدرسة نور المعرفة للتربية الخاصة، من (١٢٧) طالبا وطالبة، (٩٩) طالبا و(٢٨) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من الجنس (ذكر، أنثى)، ترتيب الطالب بين أخوته، تعليم الأب، عمل الأب، والمستوى الاقتصادي للأسرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من ترتيب الطالب بين أخوته، تعليم الأب، تعليم الأم، عمل الأم، عمل الأب، المستوى الاقتصادي للأسرة. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بطلبة صعوبات التعلم والعمل على فرزهم من خلال الفصل الذي يدرسون فيه ومن ثم معاملتهم معاملة تعمل على رفع مستواهم التحصيلي.

وقام نصر (٢٠٠٩) بدراسة هدفت التعرف إلى سمات الشخصية لدى الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتنبؤ بالأطفال ذوي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فى ضوء بعض سماتهم الشخصية في مصر. وأجريت الدراسة على (٦٠) طفلا من أطفال مرحلة الرياض من(٤-٦) سنوات، وقسمت عينة الدراسة على النحو التالى: (٢٠) طفلا من الأطفال العاديين، (٢٠) طفلا من عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، (٢٠) طفلا من عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، حيث استخدمت الدراسة اختبار الرسم لجودانف – هاريس، وقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، واختبار التفكير الابتكاري عند الأطفال باستخدام الحركات والأفعال، وبطارية تقدير الخصائص النمائية لطفل الروضة (٤- ٦) سنوات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال العاديين، والأطفال ذوي صعوبات التعلم، والأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في أبعاد النمو الجسمي الحركي، والنمو الحسي، والنمو العقلي المعرفي، والنمو اللغوي، والنمو الاجتماعي، والنمو الخلقي، والنمو الانفعالي لصالح الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، ويمكن التنبؤ بالأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في ضوء بعض سماتهم الشخصية.

الدراسات باللغة الأجنبية:

هدفت دراسة (Bees, 2009) إلى معرفة صفات الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومدى قدرتهم على الإبداع وإظهار مواهبهم في أمريكا. وقد استخدمت المنهج التحليلي، حيث تكونت من طفلين من ذوي صعوبات التعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الجهة الأكاديمية (المدرسة) بإمكانها العمل على تنمية قدرات الطلاب وصقل مواهبهم في ظل صعوبات التعلم الذي يعانون منها، حيث أنه من الممكن أن تكون مواهب الطلاب غير أكاديمية. ونتج أيضا أن المدرس له دور كبير في اكتشاف الإبداع والمواهب لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعمل على تطويرها، كما أظهرت النتائج أن من أساليب

اكتشاف وتنمية الإبداع لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم تقديم لهم أنشطة لامنهجية وترك العنان لهم للإبداع، ومن الضروري أن يدرك المعلم الاختلاف بين الطلاب وإمكانياتهم.

وهدفت دراسة (Reis & McCoach, 2007) إلى استكشاف خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأثرها على تحصيلهم الأكاديمي ومعرفة أثر الاهتمام في مواهب الطلبة للتغلب على صعوبات التعلم التي تواجههم أثناء العملية التعليمية في بريطانيا. وقد استخدمت المنهج التحليلي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمتازون بالعديد من الخصائص التي تؤهلهم لأن يكونوا مبدعين وناجحين ومن أهم هذه الخصائص ما يلي: الدافع، المصالح المتقدمة، مهارات الاتصال، القدرة على حل المشكلات، الذاكرة المتطورة، الاستفسار، البصيرة، التفكير بالمنطق، الخيال والإبداع، روح الدعابة، وقدرات متقدمة في التعامل مع أنظمة الرموز، كما وضحت نتائج الدراسة أن خصائص الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تساعدهم في زيادة معدلات التحصيل الأكاديمي والوصول إلى الأهداف المرجوة من العملية التعليمية. وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالطلبة الموهوبين وتوفير جميع احتياجاتهم ومتطلباتهم التعليمية من أساليب وأدوات وبيئة تعليمية مناسبة، بالإضافة إلى إخضاع المعلمين لبرامج تدريبية خاصة في تدريبهم كيفية التعامل مع الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على اختلاف مواهبهم الذي بالتالي ينعكس إيجابيا على تحصيلهم الأكاديمي.

وأجرى كل من (Krochak, Alberta, & Ryan, 2007) دراسة هدفت إلى توضيح تحديات تحديد هوية الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في أمريكا. واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وقد أظهرت النتائج أن الموهبة التي تحجب الإعاقة قد تؤدي إلى مشاكل أخرى مثل السلوكيات التخريبية والإحباط والاكتئاب، ومن ناحية أخرى فإن الإعاقة التي تحجب الموهبة تؤدي إلى ضياع محتمل مع هؤلاء الطلاب الذين لم يحصلوا أو على الأقل تأخروا في الحصول على فرصة لتطوير مواهبهم الفريدة، لذلك يجب إجراء مزيد من الدعم للبحوث في مجالات تحديد هوية الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتقيمهم، وتطوير مواد اختباريه جديدة كمقياس ويكسلر للذكاء للأطفال (WISC-IV) يجعل البحث أكثر أهمية.

ويتضح من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة، والأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة الحالية، بأنها اختلفت عن الدراسات السابقة من حيث أنها جاءت للكشف عن السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة

الأساسية الدنيا للملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم.

حيث اعتمدت معظم الدراسات السابقة كدراسة (Brody, & Mills, 2000)، ودراسة (Hawkins, 1993) التي أجريت المنهج الوصفي والمنهج التحليلي وبعضها المنهج الميداني، أما الدراسة الحالية فهي دراسة اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي حيث تم الحصول على المعلومات والبيانات من مصادرها ومن خلال تصميم مقياس للكشف عن خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً للمشكلة ووفقاً للمتغيرات المختارة.

ومعظم الدراسات السابقة التي أتيحت للباحثين الاطلاع عليها، أجريت في بيئات مختلفة عن بيئة السعودية وشملت دولاً عربية مثل مصر ومنها ما كان في بيئات أجنبية مثل الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة البريطانية، بينما أجريت الدراسة الحالية في المملكة العربية السعودية حيث كانت شاملة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية. واتفقت دراسة (نصر، ٢٠٠٩) مع الدراسة الحالية في أنها جاءت للكشف عن السمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما اتفقت دراسة (محمد، 2006) مع الدراسة الحالية في أنها جاءت للكشف عن السمات الإبداعية للموهوبين من ذوي صعوبات تعلم، واتفقت دراسة (Gardynik, & McDonald, 2005) مع الدراسة الحالية في أنها جاءت للكشف عن سمات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وبهذا تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها جاءت للكشف عن السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لأغراض الدراسة الحالية، وتم جمع بيانات سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا للملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا للملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (١٦٠) معلما. كما تم اختيار العينة بشكل عشوائي لتشتمل على (٣٠)

معلما ومعلمة، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة المقترحة حسب متغيرات جنس المعلم، ومؤهله العلمي.

جدول (١): وصف المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٦	%٥٣,٣
	أنثى	١٤	%٤٦,٧
	الكلي	٣٠	%١٠٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٥	%٥٠,٠
	دبلوم عالي	٥	%١٦,٧
	ماجستير	٨	%٢٦,٧
	دكتوراه	٢	%٦,٦
	الكلي	٣٠	%١٠٠

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري كما في دراسة (Brody, & Mills, 2000)، ودراسة (Reis & McCoach, 2007)، ودراسة (Gyarmathy, 2000)، وبهدف جمع البيانات قام الباحثان بتطوير أداة لقياس سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية، وبالاعتماد على نموذج كاتل وكريج (Cattell, & Krug, 1986) الذي صنف السمات الشخصية إلى العوامل الستة عشر، وهي:

١. غير متحفظ – متحفظ.
٢. انبساطي – انطوائي.
٣. شكاك – غير شكاك.
٤. مجدد – مقاوم للتجدد.
٥. ذكي – أقل ذكاء.
٦. حي الضمير – لا أبالي.
٧. ذو خيال واسع – واقعي.
٨. مستقل – اتكالي.
٩. هادئ – عصبي.

١٠. مغامر– خجول.
١١. داهية – ساذج.
١٢. منضبط – غير منضبط.
١٣. محب للسيطرة – خاضع.
١٤. عقلية مرنة – عنيد.
١٥. قلق – مطمئن.
١٦. متوتر – أقل توتراً.

حيث تم تقسيم الاستبانة إلى قسمين، هما: القسم الأول: المتغيرات الديمغرافية، وهي: الجنس، المؤهل العلمي. والقسم الثاني: فقرات الاستبانة، وتم تقسيمها إلى ستة عشر مجال، حسب الجدول (٢):

جدول (٢): مجالات الاستبانة والفقرات الخاصة بكل مجال

المجال	اسم المجال	الفقرات الخاصة بالمجال
الأول	غير متحفظ – متحفظ	١–٤
الثاني	ذكي – أقل ذكاء	٥–٨
الثالث	هادئ – عصبي	٩–١٢
الرابع	محب للسيطرة – خاضع	١٣–١٦
الخامس	انبساطي – انطوائي	١٧–٢٠
السادس	حي الضمير – لا أبالي	٢١–٢٤
السابع	مغامر – خجول	٢٥–٢٩
الثامن	عقلية مرنة – عنيد	٣٠–٣٣
التاسع	شكاك – غير شكاك	٣٤–٣٧
العاشر	ذو خيال واسع – واقعي	٣٨–٤٠
الحادي عشر	داهية – ساذج	٤١–٤٣
الثاني عشر	قلق – مطمئن	٤٤–٤٧
الثالث عشر	مجدد – مقاوم للتجدد	٤٨–٥١
الرابع عشر	مستقل – اتكالي	٥٢–٥٥

الخامس عشر	منضبط – غير منضبط	٥٦-٥٩
السادس عشر	متوتر – أقل توتراً	٦٠-٦٣

صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق الأداة (صدق المحكمين):

عرض الباحثان الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات السعودية والأردنية من ذوي الخبرة والاختصاص في المجالات التالية: التربية الخاصة، علم النفس التربوي، القياس والتقويم، الإرشاد النفسي وعددهم (١٠) محكمين، وطلب منهم إبداء أرائهم حول مدى ملاءمة وارتباط فقرات الاستبانة بأبعاد السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومدى ملائمة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة والتأكد من الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة، والتي جمع عن أهمية تعديلها (٩٠%) من المحكمين.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة بطريقتين: الأولى إعادة الاختبار (test-re-test) من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغ عددها (١٥) من خارج عينة الدراسة الحالية، ثم إعادة تطبيق الأداة بعد مرور أسبوعين، وحساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة مابين التطبيقين. والطريقة الثانية من خلال حساب اختبار معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha).

جدول (٣): معامل ثبات الأداة بطريقتي الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وطريقة إعادة الاختبار (test-re-test) لأبعاد الاستبانة

الرقم	البعد	إعادة الاختبار	قيمة معامل كرونباخ ألفا
١	غير متحفظ – متحفظ	٠,٧٣٥	٠,٦٨٢
٢	ذكي – أقل ذكاء	٠,٨٠٣	٠,٧٦١
٣	هادئ – عصبي	٠,٦٤٩	٠,٦٠٩
٤	محب للسيطرة – خاضع	٠,٦٩٠	٠,٦١٧
٥	انبساطي – انطوائي	٠,٧٣٣	٠,٨١٣
٦	حي الضمير – لا أبالي	٠,٧٧٢	٠,٦٥٥
٧	مغامر – خجول	٠,٧٠٨	٠,٧٦٨
٨	عقلية مرنة – عنيد	٠,٦١٩	٠,٦٩٧
٩	شكاك – غير شكاك	٠,٧٣٩	٠,٦٩٥

١٠	ذو خيال واسع – واقعي	٠,٨٧٣	٠,٨٤٢
١١	داهية – ساذج	٠,٨٦١	٠,٨٣٣
١٢	قلق – مطمئن	٠,٦٨٣	٠,٦٤٩
١٣	مجدد – مقاوم للتجدد	٠,٧٦٥	٠,٧١٣
١٤	مستقل – اتكالي	٠,٦٩١	٠,٧٠٥
١٥	منضبط – غير منضبط	٠,٧٩١	٠,٧٧٧
١٦	متوتر – أقل توتراً	٠,٧٣٩	٠,٦٩١
	الكلي	٠,٨٩١	٠,٨٦٨

وتدل معاملات الثبات كما هي مبينة في الجدول (٣) بامتياز الأداة بمعامل ثبات مرتفع حيث بلغ معامل ارتباط الثبات الكلي لطريقة إعادة الاختبار (٠,٨٩١)، وفي الطريقة الثانية بلغ معامل اختبار كرونباخ الفا الكلي (٠,٨٦٨)، مما يفيد قدرة الاستبانة على تحقيق أغراض الدراسة، وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الاستبانة نتيجة تطبيقها.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة تمثلت المعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في هذه الدراسة كالآتي:

- التكرارات والنسب المئوية لمعرفة خصائص عينة الدراسة.
- اختبار معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لاختبار ثبات اعتمادية على أداة جمع البيانات المستخدمة في قياس المتغيرات التي اشتملت عليها الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسط الحسابي، وذلك لوصف آراء عينة الدراسة حول متغيرات الدراسة، ولتحديد أهمية العبارات الواردة في الاستبانة، وكذلك الانحراف المعياري لبيان مدى تشتت الإجابات عن وسطها الحسابي.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار (T-Test): للمقارنة الثنائية وفي اختبار فرضيات الدراسة للتأكد من الدلالة الإحصائية للنتائج التي تم التوصل إليها وإيجاد الفروق التي تعزى لمتغير الجنس، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA): وذلك لاختبار مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة والتي للمؤهل العلمي والخبرة للعينة

المبحوث. وتم استخدام اختبار شيفية (Scheffe): للكشف عن الفروق في الدلالات البعدية أن هناك فروقا دالة وجوهرية بين أصحاب عينة تبعاً للمؤهل العلمي والخبرة للعينة المبحوث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا للملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على درجة السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا للملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم مقسمة إلى مجالاتها والتي يوضحها الجدول (٤) الآتي:

جدول (٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية للسمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في السعودية من وجهة نظر معلميهم

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الدرجة
١٠	ذو خيال واسع – واقعي	3.83	1.31	١	مرتفعة
٤	محب للسيطرة – خاضع	3.5	0.7	٢	متوسطة
٦	حي الضمير – لا أبالي	3.44	0.61	٣	متوسطة
٨	عقلية مرنة – عنيد	3.33	0.62	٤	متوسطة
١٢	قلق – مطمئن	3.19	0.51	٥	متوسطة
١١	داهية – ساذج	3.16	0.49	٦	متوسطة
٧	مغامر– خجول	3.15	0.63	٧	متوسطة
٥	انبساطي – انطوائي	3.08	0.57	٨	متوسطة

٣	هادئ – عصبي	3.06	0.46	٩	متوسطة
٢	ذكي – أقل ذكاء	3	0.7	١٠	متوسطة
١٣	مجدد – مقاوم للتجدد	2.88	0.65	١١	متوسطة
١٥	منضبط – غير منضبط	2.84	0.56	١٢	متوسطة
٩	شكاك – غير شكاك	3 2.7	0.58	١٣	متوسطة
١٤	مستقل– اتكالي	2.71	0.8	١٤	متوسطة
١٦	متوتر – أقل توتراً	2.71	0.58	١٤	متوسطة
١	غير متحفظ – متحفظ	2.5	0.73	١٥	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.07	0.65		متوسطة

وأظهرت النتائج في الجدول (٤) أن مجال ذو خيال واسع – واقعي حصل على متوسط حسابي بلغ (٣,٨٣)، وانحراف معياري بلغ (١,٣١)، كما حصل مجال محب للسيطرة– خاضع على متوسط حسابي بلغ (٣,٥)، وانحراف معياري بلغ (.٧٠)، وحصل مجال حي الضمير – لا أبالي على متوسط حسابي بلغ (٣,٤٤)، وانحراف معياري بلغ (.٦١)، كما حصل مجال عقلية مرنة – عنيد على متوسط حسابي بلغ (٣,٣٣)، وانحراف معياري بلغ (.٦٢)، وحصل مجال قلق – مطمئن على متوسط حسابي بلغ (٣,١٩)، وانحراف معياري بلغ (.٥١)، كما حصل داهية – ساذج مجال على متوسط حسابي بلغ (٣,١٦)، وانحراف معياري بلغ (.٤٩)، وحصل مجال مغامر – خجول على متوسط حسابي بلغ (٣,١٥)، وانحراف معياري بلغ (.٦٣)، كما حصل مجال انبساطي – انطوائي على متوسط حسابي بلغ (٣,٠٨)، وانحراف معياري بلغ (.٥٧)، وحصل مجال هادئ – عصبي على متوسط حسابي بلغ (٣,٠٦)، وانحراف معياري بلغ (.٤٦)، كما حصل مجال ذكي – أقل ذكاء على متوسط حسابي بلغ (٣,٠٠)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧)، وحصل مجال مجدد – مقاوم للتجدد على متوسط حسابي بلغ (٢,٨٨)، وانحراف معياري بلغ (.٦٥)، كما حصل مجال منضبط – غير منضبط على متوسط حسابي بلغ (٢,٨٤)، وانحراف معياري بلغ (.٥٦)، وحصل مجال شكاك – غير شكاك على متوسط حسابي بلغ (٢,٧٣)، وانحراف معياري بلغ (.٥٨)، كما حصل مجال مستقل – اتكالي على متوسط حسابي بلغ (٢,٧١)، وانحراف معياري بلغ (.٨٠)، وحصل مجال متوتر – أقل توتراً على متوسط حسابي بلغ (٢,٧١)، وانحراف معياري بلغ (.٥٨)، وحصل مجال غير متحفظ– متحفظ على متوسط حسابي بلغ (٢,٥٠)، وانحراف معياري بلغ (.٧٣)، مقارنة مع المتوسط الحسابي العام إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٧)، وانحراف معياري بلغ (٠,٦٥).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.5$) في درجة السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا للملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم تعزى إلى متغيري (الجنس– والمؤهل العلمي)؟

متغير الجنس:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج قيمة (ت) لمتوسط درجة السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا للملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية، حسب الجنس (ذكر، أنثى)، إذ تم استخراج قيمة (ت) لمتوسط الفئتين وهما فئة الذكور، وفئة الإناث، والموضحة في جدول (٥) الآتي:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لإجابات أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
غير متحفظ – متحفظ	الذكور	2.69	1.537	.136
	الإناث	2.29		
ذكي – أقل ذكاء	الذكور	2.92	-.642	.526
	الإناث	3.09		
هادئ – عصبي	الذكور	2.89	2.244	.035
	الإناث	3.25		
محب للسيطرة – خاضع	الذكور	3.52	.129	.898
	الإناث	3.48		
انبساطي – انطوائي	الذكور	3.06	-.207	.838
	الإناث	3.11		
حي الضمير – لا أبالي	الذكور	3.28	-1.598	.122
	الإناث	3.63		
مغامر – خجول	الذكور	3.14	-.145	.886
	الإناث	3.17		
عقلية مرنة – عنيد	الذكور	3.25	-.702	.488
	الإناث	3.41		

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
شكاك – غير شكاك	الذكور	2.73	.011	.992
	الإناث	2.73		
ذو خيال واسع – واقعي	الذكور	3.69	-.656	.517
	الإناث	4.00		
داهية – ساذج	الذكور	3.13	-.371	.714
	الإناث	3.19		
قلق – مطمئن	الذكور	3.13	-.765	.451
	الإناث	3.27		
مجدد – مقاوم للتجدد	الذكور	2.92	.417	.680
	الإناث	2.82		
مستقل – اتكالي	الذكور	2.53	-1.343	.190
	الإناث	2.91		
منضبط – غير منضبط	الذكور	2.83	-.136	.893
	الإناث	2.86		
متوتر – أقل توتراً	الذكور	2.69	-.209	.836
	الإناث	2.73		
الكلي	الذكور	3.02	-.709	.484
	الإناث	3.12		

تشير النتائج الواردة في الجدول (٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات المعلمين الذكور والإناث في السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا للملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية، فقد كانت مستوى الدلالة أعلى من (٠,٠٥)، وهي غير دالة إحصائيا باستثناء مجال (هادئ – عصبي) وكانت الفروق لصالح الإناث.

متغير المؤهل العلمي:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في دراسة درجة السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا للملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي كما هي مبينة في جدول (٦) الآتي:

جدول (٦): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في دراسة السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا للملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
غير متحفظ – متحفظ	بين المجموعات	.468	3	.156	.272	.845
	داخل المجموعات	14.907	26	.573		
	المجموع	15.375	29			
ذكي – أقل ذكاء	بين المجموعات	2.274	3	.758	1.646	.203
	داخل المجموعات	11.976	26	.461		
	المجموع	14.250	29			
هادئ – عصبي	بين المجموعات	.537	3	.179	.839	.485
	داخل المجموعات	5.548	26	.213		
	المجموع	6.085	29			
محب للسيطرة – خاضع	بين المجموعات	1.839	3	.613	1.297	.296
	داخل المجموعات	12.286	26	.473		
	المجموع	14.125	29			
انبساطي – انطوائي	بين المجموعات	1.017	3	.339	1.065	.381
	داخل المجموعات	8.275	26	.318		
	المجموع	9.292	29			

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
حي الضمير – لا أبالي	بين المجموعات	.571	3	.190	.476	.702
	داخل المجموعات	10.390	26	.400		
	المجموع	10.960	29			
مغامر – خجول	بين المجموعات	2.869	3	.956	2.938	.052
	داخل المجموعات	8.465	26	.326		
	المجموع	11.335	29			
عقلية مرنة – عنيد	بين المجموعات	1.614	3	.538	1.487	.241
	داخل المجموعات	9.405	26	.362		
	المجموع	11.019	29			
شكاك – غير شكاك	بين المجموعات	.279	3	.093	.259	.855
	داخل المجموعات	9.338	26	.359		
	المجموع	9.617	29			
ذو خيال واسع – واقعي	بين المجموعات	10.392	3	3.464	2.303	.100
	داخل المجموعات	39.108	26	1.504		
	المجموع	49.500	29			
داهية – ساذج	بين المجموعات	.974	3	.325	1.442	.253
	داخل المجموعات	5.856	26	.225		
	المجموع	6.830	29			
قلق – مطمئن	بين المجموعات	.577	3	.192	.714	.553
	داخل المجموعات	7.008	26	.270		
	المجموع	7.585	29			
مجدد – مقاوم للتجدد	بين المجموعات	.544	3	.181	.408	.749
	داخل المجموعات	11.550	26	.444		
	المجموع	12.094	29			
مستقل – اتكالي	بين المجموعات	4.691	3	1.564	2.969	.050
	داخل المجموعات	13.694	26	.527		
	المجموع	18.385	29			

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
منضبط – غير منضبط	بين المجموعات	1.416	3	.472	1.632	.206
	داخل المجموعات	7.519	26	.289		
	المجموع	8.935	29			
متوتر – أقل توتراً	بين المجموعات	2.379	3	.793	2.841	.057
	داخل المجموعات	7.257	26	.279		
	المجموع	9.635	29			
الكلي	بين المجموعات	1.088	3	.363	3.147	.042
	داخل المجموعات	2.997	26	.115		
	المجموع	4.085	29			

يشير الجدول (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في خمسة عشر مجال بين المعلمين لمتغير المؤهل العلمي، لأن مستوى الدلالة كانت أعلى من (٠,٠٥)، وهي غير دالة إحصائيا باستثناء مجال (مستقل- اتكالي) فقد كان مستوى الدلالة يساوي ($\alpha \leq 0.05$) وهو دال إحصائيا. ولإيجاد مصدر الفروق تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما هي موضحة في الجدول (٧) الآتي:

جدول (٧): المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" في دراسة السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا للملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	دبلوم عالي	ماجستير	دكتوراه
مستقل – اتكالي	بكالوريوس	2.32				
	دبلوم عالي	3.20	.88333*			
	ماجستير	3.03	.71458	.16875		
	دكتوراه	3.13	.80833	.07500	.09375	

يظهر الجدول (٧) القيم التي تبين التباين والفئات ذات الدلالة الإحصائية إذ تشير الأرقام التي يوجد عليها علامة النجمة (*) إلى وجود الفروق بين الفئات المتقاطعة عند الرقم الذي يوجد عنده علامة النجمة (*)، ولمعرفة لصالح أي فئة ننظر إلى المتوسط الحسابي إذ تكون الفروق لصالح الفئة التي يكون متوسطها أعلى، وكانت لصالح فئة (بكالوريوس) في مجال مستقل- اتكالي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة، يتقدم الباحثان بمجموعة من التوصيات على النحو التالي:

١- إدراك المعلمين للسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وإمكانياتهم.

٢- عقد دورات تدريبية لمعلمي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لتدريبهم على كيفية اكتشاف سمات هذه الفئة.

٣- العمل على تطوير مواطن الضعف التي يعاني منها الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال تقديم الأنشطة المنهجية، ومساعدتهم على الإبداع.

٤- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث في مجالات تحديد هوية الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال التعرف على سماتهم الشخصية وتقيمهم.

المراجع:

المراجع العربية:

١. أبو رزق، محمد (٢٠١١). سمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم و علاقتها بالانتباه و بعض المتغيرات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

٢. الأطرش، مريم (٢٠١٣). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، بيروت، لبنان: مكتبة الجامعة اللبنانية.

٣. بالحمر، تهاني؛ وبخيت، صالح (٢٠١٣). درجة معرفة معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الموهوبات بفئة الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، المجلة العربية لتطوير التفوق، ٧، (٤).

٤. البوعينين، أمل (٢٠١٠). رعاية الموهوبين من فئة الإعاقة وذوي صعوبات التعلم قطر، بحث مقدم إلى المؤتمر السابع للمجلس العربي لرعاية الموهوبين في عمان، قطر.

٥. الحروب، أنيس (٢٠٠٣). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم أهي فئة جديدة غير مكتشفة؟، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية

الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للأطفال الموهوبين والمتفوقين، عمّان، الأردن.

٦. الذويبي، منير (٢٠٠٩). الحاجة إلى برامج مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية: دراسة مسحية لآراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

٧. الروسان، فاروق (١٩٩٩). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، عمان، الأردن: دار الفكر.

٨. الزيات، فتحى (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلّم، القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

٩. زيتون، عايش (٢٠٠١). أساليب تدريس العلوم، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر.

١٠. السرطاوي، زيدان وآخرون (٢٠٠١). مدخل إلى صعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة أكاديمية التربية الخاصة.

١١. عبد المعطي، حسن، وعبد الحميد أبو قلة (٢٠٠٧). الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، ورقة بحثية مقدمة لندوة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم وتشخيصهم، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية.

١٢. عيسى، خليفة (٢٠٠٧). خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ورقة بحثية مقدمة للمنتدى التربوي، في مركز جروان للتدريب والاستشارات، عمان، الأردن.

١٣. غنيم، سيد (١٩٧٢). سيكولوجية الشخصية، محدداتها، وقياسها، ونظرياتها، القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.

١٤. المعجم الوسيط، ١٩٩٨.

١٥. نصر، جاكلين (٢٠٠٩). سمات الشخصية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

المراجع الأجنبية:

1. **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).**

2. **Beckley, D. (1998). Gifted and Learning Disabilities: Twice Exceptional Students, National Research Center on the Gifted and Talented. Retrieved August 17.**
3. **Bees, C. (2009). Gifted and Learning Disabled. Prince of Wales Secondary School, Advocacy Group for Gifted/LD.**
4. **Brody, L. & Mills, C. (2000). Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues. Journal of Learning Disabilities,30(3).**
5. **Cattell, R. and Krug, S. (1986). The number of factors in the 16PF: A review of the Evidence with Special Emphasis on Methodological Problems. Educational The Emotional, Intellectual and Social Uniqueness of Growing Up Gifted. Director, Gifted and Creative Services Australia Pty Ltd.**
6. **Clark, B. (2002). Growing up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School (6th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.**
7. **Gyarmathy E. (2000). Holistic learners. Identifying Gifted Children with Learning Disabilities. An Experimental Perspective. In. Ed. Montgomery, D.: Able Underachievers. Whirrs Publishers, London.**
8. **Krochak L, Alberta C, and Ryan T. (2007) The Challenge of Identifying Gifted/Learning Disabled Students. International Journal of Special Education, Vol, 22.**
9. **Marker, C.J. Rogers, J, A Nielson, A.B, and Bauerle, P. R (1996). Multiple intelligences, problem solving, and diversity in the general classrooms. Journal for the Education of the Gifted, 19(4).**
10. **Minner, S., (1990). Teacher Evaluations of Case Description of Learning Disabled Gifted Children, Gifted Child Quarterly, 34.**
11. **Paul, R. & Elder, L. (2008), Critical Thinking Concepts and Tools. 5th ED. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.**
12. **Reis, S. & McCoach, D. (2007). Underachievement in Gifted and Talented Students with Special Needs, research paper, University of Connecticut.**

13. **Senf, G. (1983). The nature and identification of learning disabilities and their relationship to the gifted child In L. H. Fox ،L.16.**

14. **Sternberg, R., Linka, J., Newman, T., Wildfeuer, S., & Grigorenko, E. L. (2007). Tri archaically-based Instruction and Assessment of Sixth-Grade Mathematics in a Yupik Cultural Setting in Alaska, Gifted and Talented International, 21(2).**

15. **Walberg, 1-1, J. (1988). Creativity and Talent as Learning. In R. J. Sternberg (Ed.), The nature of creativity: contemporary psychological perspectives (pp. 340-361). New York: Cambridge University Press.**

16. **Weibner, Y. L (2006) Meeting the Needs of Gifted Learners in the Early Childhood Classroom. Journal of Educational Psychology, 15.**