



المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

جامعة
الملك سعود
King Saud University

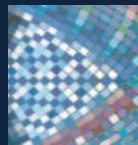
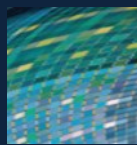
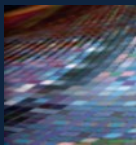


العدد ٣٤ | أكتوبر ٢٠٢٤

Issue 34 | October 2024

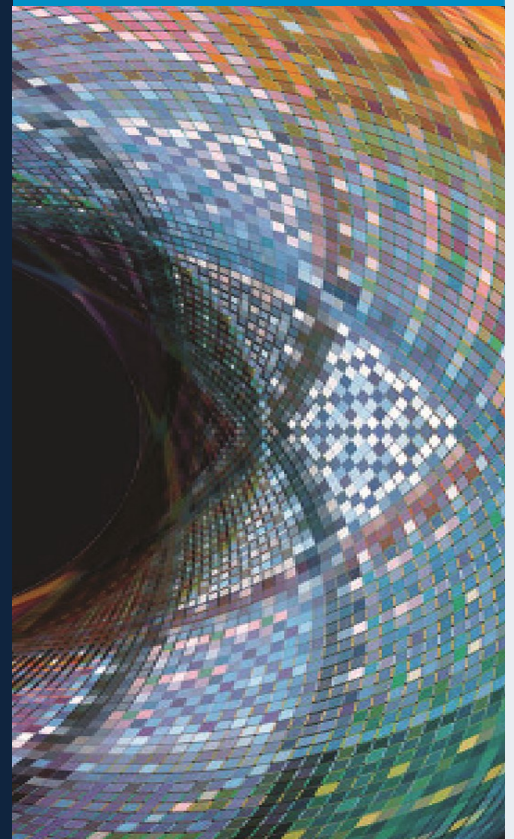
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود



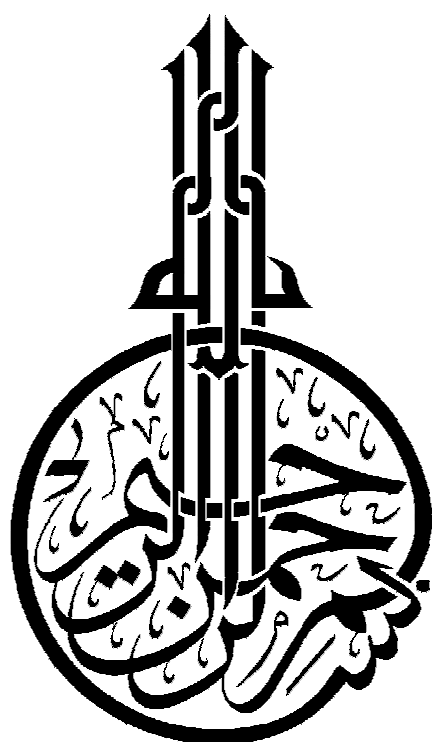
The Saudi Journal of
Special Education
S.J.S.E

A periodical peer-reviewed
journal published by
King Saud University



ISSN 1658-7154 (print)
ISSN 1658-7162 (online)

Available online at <http://www.sjse.ksu.edu.sa>



المجلة السعودية للتربية الخاصة

The Saudi Journal of Special Education
S.J.S.E

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

العدد الرابع والثلاثون

ربيع الثاني (١٤٤٦هـ)

أكتوبر (٢٠٢٤م)

<http://sjse.ksu.edu.sa>

أعضاء هيئة التحرير Editorial Board Members

Editor-in-Chief

Prof. Nasser S. Al-ajmi

رئيس هيئة التحرير

أ.د. ناصر بن سعد العجمي

Deputy Editor-in-Chief

Prof. Abdul Aziz M. Al-Abd Al-Jabbar

نائب رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار

Editing Manager

Prof. Abdul Rahman M. Aba Oud

مدير التحرير

أ.د. عبد الرحمن بن عبد الله أبا عود

Associate Editors

Prof. Zaid M. Al-Batal

Prof. Zidan A. Al-Sartawi

Prof. Morgan Chitiyo

Prof. Sharifa A. Al-Zubairi

Prof. Nora A. Alkatheery

هيئة التحرير

أ.د. زيد بن محمد البتال

أ.د. زيدان بن أحمد السرطاوي

أ.د. مورجان شيتيو

أ.د. شريفة بنت عبد الله الزبيري

أ.د. نوره بنت علي الكثيري

Follow-up supervisor and executive director of the magazine

Mrs. Suad Ali AlShuwaier

مشرفة المتابعة والمدير التنفيذي للمجلة

أ. سعاد بنت علي الشويعر

هيئة التحرير الاستشارية Board of Advisory Editors

Prof. Abdullah M. Alwabli
King Saud University - KSA

Dr. Nasser A. Almousa
The Shura Council - KSA

Dr. Ibrahim S. Abunayyan
King Saud University - KSA

Prof. Abdullah M. Aljgyeman
The Shura Council - KSA

Prof. Abdulaziz M. Alabduljabbar
King Saud University - KSA

Prof. Zaidan Q. Alsartawi
King Saud University - KSA

Prof. Jason L. Powell
Coventry University - UK

Prof. Steve Graham
Arizona State University - USA

Prof. David Gast
University of Georgia - USA

Prof. Harvey Rude
University of Northern Colorado - USA

Prof. Jamil M. Smadi
University of Jordan - Jordan

Prof. Adel A. Mohammed
Zagazig University - Egypt

Prof. Abd elrakib Albheary
Assiout University - Egypt

Prof. Hamad Alajm
University of Kuwait - Kuwait

Dr. Brent Belit
King Salman Center for Disability Research - KSA

Dr. Ali Nasser Aladeeb
King Salman Center for Disability Research - KSA

الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الوابلي
جامعة الملك سعود - السعودية

الدكتور ناصر بن علي الموسى
مجلس الشورى - السعودية

الدكتور إبراهيم بن سعد أبو نيان
جامعة الملك سعود - السعودية

الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الجيمان
مجلس الشورى - السعودية

الأستاذ الدكتور عبد العزيز بن محمد العبد الجبار
جامعة الملك سعود - السعودية

الأستاذ الدكتور زيدان قاسم السرطاوي
جامعة الملك سعود - السعودية

الأستاذ الدكتور جيسون باول
جامعة كوفنتري - بريطانيا

الأستاذ الدكتور ستيف غراهام
جامعة ولاية أريزونا - أمريكا

الأستاذ الدكتور ديفيد جاست
جامعة جورجيا - أمريكا

الأستاذ الدكتور هارفي رود
جامعة شمال كولورادو - أمريكا

الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي
الجامعة الأردنية - الأردن

الأستاذ الدكتور عادل عبد الله محمد
جامعة الزقازيق - مصر

الأستاذ الدكتور عبد الرقيب أحمد البحيري
جامعة أسيوط - مصر

الأستاذ الدكتور حمد بليه العجمي
جامعة الكويت - الكويت

الدكتور برينت بيتيت
مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة - السعودية

الدكتور علي بن ناصر العضيف
مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة - السعودية

هوية المجلة Identity of the Journal

About the Journal

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is the first peer-reviewed journal in the Arab world that specializes in the field of special education and disability studies. The SJSE is published by King Saud University Press (KSU Press) which is the first university-owned Press in the Arab world. The SJSE has Associate Editors that are experts in their particular areas. All The SJSE Associate Editors are PhD professors and members of the faculty of Special Education Department at King Saud University which is the best and the first of its kind in the Arab world. The SJSE also has an international advisory editorial board consisting of experienced and distinguished researchers in the field of special education and disability studies.

Vision

Excellence in the dissemination of knowledge related to the field of disability and special education.

Mission

Provide an excellent knowledge resource for individuals with disability or giftedness and their families, professionals and practitioners, policy-maker and administrators, and specialist and researchers.

نشأة المجلة

المجلة السعودية للتربية الخاصة تعد أول دورية محكمة متخصصة في مجال التربية الخاصة والإعاقة بالعالم العربي. وتصدر من دار جامعة الملك سعود للنشر التي تعد أول دار نشر بجامعة عربية. وتضم هيئة تحرير المجلة أكاديميين متخصصين في مجال التربية الخاصة جميعهم أعضاء هيئة تدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود الذي يعد الأفضل والأول حيث أنشئ في عام (1404 هـ) كأول قسم أكاديمي في العالم العربي يمنح درجة البكالوريوس في مجال التربية الخاصة. كما تضم المجلة هيئة تحرير استشارية دولية من نخبة المتخصصين في مجال البحث والنشر في مجال التربية الخاصة والإعاقة

الرؤية

التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة.

الرسالة

توفير مصدر معرفة متميز لكل من الأفراد الذين لديهم إعاقة أو الموهوبين وأسرهم، المهنيين والممارسين، صناع القرار والإداريين، المتخصصين والباحثين.

Aims and Scope

The journal aims to publish high quality peer-reviewed research pertaining to the field of disability and special education. Although the journal focuses on the Arab region, the journal also is looking to acquire international status and become a global interdisciplinary scholarly publication that publishes contributions in both Arabic and English from around the world on a variety of topics. These topics include, but are not limited to the following:

- ⇒ Creativity and giftedness
- ⇒ All Categories of Disability
- ⇒ Prevention of Disability
- ⇒ Early Intervention
- ⇒ Diagnosis and Classification of Disabilities
- ⇒ Rights of individuals with Disabilities
- ⇒ Laws and Regulations Related to Disability and Special Education
- ⇒ Preparation of Special Education Teachers
- ⇒ Parent Training
- ⇒ Counseling and Rehabilitation
- ⇒ Mental Health and disability
- ⇒ Disability and Health Care
- ⇒ Occupational Therapy
- ⇒ Nutrition and Disability
- ⇒ Disability Support Services
- ⇒ Transition Services
- ⇒ Recreation Services
- ⇒ Assistive Technology
- ⇒ Least Restrictive Environment
- ⇒ Inclusion
- ⇒ Universal Design
- ⇒ Disability and Higher Education
- ⇒ Research and Disability
- ⇒ Applied Behavior Analysis
- ⇒ Positive Behavior Support
- ⇒ Evidence Based Interventions
- ⇒ Response to Interventions
- ⇒ Disability and Media
- ⇒ Disability and Economy
- ⇒ Employment and Disability
- ⇒ Sexuality and Disability
- ⇒ Quality of life and Disability
- ⇒ Other Areas of Disability and Special Education.

الأهداف والمجال

تهدف المجلة لنشر بحوث متميزة ومحكمة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة. بالرغم من تركيز المجلة على المنطقة العربية إلا أنها تتطلع للحصول على مكانة دولية لتصبح وعاء نشر عالمي متعدد التخصصات ينشر البحوث باللغتين العربية والانجليزية من جميع أنحاء العالم في مواضيع متنوعة. وهذه المواضيع تشمل ولا تنحصر فيما يلي:

- ← الموهبة والتفوق
- ← جميع فئات الإعاقة
- ← الوقاية من الإعاقة
- ← التدخل المبكر
- ← تشخيص وتصنيف الإعاقات
- ← حقوق الأفراد الذين لديهم إعاقة
- ← القوانين والتشريعات ذات العلاقة بالإعاقة والتربية الخاصة
- ← إعداد معلمي التربية الخاصة
- ← تدريب أولياء الأمور
- ← الإرشاد وإعادة التأهيل
- ← الصحة النفسية والإعاقة
- ← الإعاقة والرعاية الصحية
- ← العلاج الوظيفي
- ← التغذية والإعاقة
- ← الخدمات المساندة
- ← الخدمات الانتقالية
- ← الخدمات الترفيهية
- ← التقنية المساعدة
- ← البيئة الأقل تقييدا
- ← الدمج الشامل
- ← التصميم الشامل
- ← الإعاقة والتعليم العالي
- ← البحث العلمي والإعاقة
- ← تحليل السلوك التطبيقي
- ← دعم السلوك الايجابي
- ← التدخلات المبنية على البراهين
- ← الاستجابة للتدخل
- ← الإعاقة والإعلام
- ← الإعاقة والاقتصاد
- ← التوظيف والإعاقة
- ← الإعاقة والجنس
- ← نوعية الحياة والإعاقة
- ← وغيرها من مجالات الإعاقة والتربية الخاصة.

Types of Articles the Journal Publishes

The journal primarily publishes the following types of articles:

- ⇒ Field and experimental researches: including qualitative and quantitative studies, large group or single-subject design studies.
- ⇒ Theoretical researches, including comprehensive and critical analyses of researches in one or more areas of disability and special education.
- ⇒ Book Reviews: the review should summarize the contents of the book and be written in an engaging scholarly discussion style. Reviews will undergo review by the Book Review Editor.

The Logo

Our logo symbolizes empowerment through knowledge. The logo design is inspired by two opposite signs: disability sign (wheelchair) and control or "ability" sign (cogwheel). The logo consists of an open book united with sprocket wheel to form a wheelchair without the stigma of disability. We replaced the traditional form of a wheelchair by replacing the shape of a person sitting on the wheelchair as a disabled to the shape of an open book symbolizes knowledge. We also replaced the wheel of a wheelchair which symbolizes disability (as a disability sign) with a sprocket wheel which symbolizes ability and control (as a control and "ability" sign). In total, our logo depicts that the knowledge that we create and disseminate through the Saudi Journal of Special Education (SJSE) will contribute to transforming disability into ability. We used the color of King Saud University's logotype to signify our pride of belonging to the first university in the Arab world to establish an academic department for special education.

أنواع البحوث التي تنشرها المجلة

تعنى المجلة بالدرجة الأولى بنشر أنواع البحوث التالية:

- ⇐ الأبحاث الميدانية والتجريبية: وتشمل الدراسات الكمية والنوعية، المجموعات التجريبية الكبيرة والعينات الفردية.
- ⇐ الأبحاث النظرية: وتتضمن تحليل شمولي ناقد لمجال أو أكثر لدراسات الإعاقة والتربية الخاصة.
- ⇐ مراجعة الكتب: المراجعة ينبغي أن تلخص محتوى الكتاب بأسلوب شيق مع مناقشة علمية، ويقوم بتحكيم المراجعة محرر مراجعة الكتب.

شعار المجلة

شعارنا يرمز إلى التمكين من خلال المعرفة. تصميم الشعار من وحي رمزان متناقضان: رمز الإعاقة (الكرسي المتحرك) ورمز القدرة أو التحكم (عجلة الترس). يتكون الشعار من كتاب على نصف عجلة ترس وبجسدان معا شكل كرسي متحرك يخلو من وصمة الإعاقة. في تصميم شعارنا غيرنا الشكل التقليدي للكرسي المتحرك باستبدال الفرد الجالس على الكرسي كمعاق إلى كتاب يرمز للمعرفة، وحولنا عجلة الكرسي المتحرك (wheelchair) والتي تعد رمز للإعاقة (disability sign) إلى عجلة الترس (cogwheel) والتي ترمز للقدرة والتحكم (control and "ability" sign). بالمجمل شعارنا يرمز إلى أن المعرفة التي نساهم في صنعها ونشرها بالمجلة السعودية للتربية الخاصة تساهم في تحويل العجز المرتبط بالإعاقة إلى تمكين وقدره على التحكم. واستخدمنا لون شعار جامعة الملك سعود للدلالة على فخرنا بالانتماء لأول جامعة عربية تنشئ قسم أكاديمي للتربية الخاصة.

سياسات وإجراءات التقديم Submission Policies and Procedures

Submissions to the Saudi Journal of Special Education (SJSE) must comply with the following policies and procedures:

- ⇒ The journal has an open submissions policy, submission of original manuscripts will be accepted at any time.
- ⇒ The journal accept manuscripts written in Arabic or English.
- ⇒ The journal does not accept manuscripts that under review by other journals or consideration for publication elsewhere.
- ⇒ The journal publishes original manuscripts and does not accept previously published or concurrent manuscripts that essentially describe the same subject matter.
- ⇒ The journal only accept manuscripts that are consistent with the aims and scope of the journal.
- ⇒ The journal committed to the standards of the Committee on Publication Ethics (COPE). The journal has a zero-tolerance policy for any type of infringements of COPE's ethical standards. Manuscripts submitted to the journal must adhere strictly to the COPE's ethical standards.
- ⇒ Submission of the manuscript must be by one of the authors. Submission must be with the approval of all authors. The final version of the manuscript must be approved in writing by all authors.
- ⇒ Manuscripts are submitted electronically through the e-mail address: (SJSE@ksu.edu.sa).
- ⇒ The journal's preferred length for manuscript is 4000-8000 words (15-30 pages).
- ⇒ The journal follows the APA Editorial Style (Publication Manual of the American Psychological Association, 6th Edition) as outlined in the template.
- ⇒ For more information and further details, please visit the journal's website at <http://www.sjse.ksu.edu.sa>

التقديم للمجلة السعودية للتربية الخاصة يجب أن يتوافق مع السياسات والإجراءات التالية:

- ⇐ تتبنى المجلة سياسة مفتوحة لاستقبال البحوث، حيث يمكن تقديم البحوث في أي وقت.
- ⇐ المجلة تقبل البحوث المكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية.
- ⇐ المجلة ترفض قبول البحوث والدراسات التي تحت المراجعة والتحكيم للنشر من قبل مجلة أو جهة نشر أخرى.
- ⇐ تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية، وترفض المجلة قبول البحوث والدراسات التي سبق نشرها أو تم استنساخها من دراسة منشورة.
- ⇐ المجلة تقبل فقط البحوث والدراسات المتصلة بأهدافها ومجالاتها.
- ⇐ المجلة تلتزم بمعايير لجنة أخلاقيات النشر (The Committee on Publication Ethics, COPE). وتتبع سياسة عدم التسامح مطلقاً إزاء انتهاك معايير لجنة أخلاقيات النشر، وعليه البحوث والدراسات المقدمة للمجلة يجب أن تلتزم كلياً بمعايير لجنة أخلاقيات النشر.
- ⇐ يجب أن يقدم البحث للمجلة بواسطة أحد الباحثين. كما يجب أن يكون التقديم بموافقة جميع الباحثين المشاركين بالبحث، ويتوجب تقديم موافقة خطية على الصيغة النهائية للبحث من جميع الباحثين المشاركين بالبحث.
- ⇐ يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني (SJSE@ksu.edu.sa).
- ⇐ تفضل المجلة أن يكون البحث ما بين 15-30 صفحة (4000-8000 كلمة).
- ⇐ المجلة تتبع نمط التحرير للجمعية الأمريكية لعلم النفس (دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس، الطبعة السادسة) كما هو محدد في الملف القالب (Template).
- ⇐ للحصول على المزيد من المعلومات والتفاصيل يرجى زيارة موقع المجلة على (<http://www.sjse.ksu.edu.sa>).

آلية تحكم ونشر البحوث بالمجلة السعودية للتربية الخاصة

The Review Process and Publishing at The Saudi Journal of Special Education

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) strive to ensure that all manuscripts receive fast and objective evaluation through the adoption of the following three stages:

The first stage: Receiving the manuscript

The manuscript must be submitted electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (<http://prsjksu.edu.sa>). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa). The author will be notified about the successful submission within three days of manuscript submission by receiving an automatic response text message or an email confirmation acknowledging receipt of the manuscript. Once the manuscript is submitted, the process of peer review begins immediately with the manuscript is assigned a manuscript reference number to be used for all future correspondences. An initial screening is carried out to check that all the necessary forms associated with the submission, such as the declaration of intellectual property form, have been received. The manuscript will also be run through plagiarism detection software (e.g., Turnitin, iThenticate, Qarnet, Plagiarism Detector) to verify originality. The journal has a zero tolerance policy towards plagiarism; therefore identifying any copyright violation or infringement will result in the rejection of the manuscript without further review. When the initial screening is completed successfully, the manuscript will be sent to a member of the associate editors for preliminary evaluation.

تحرص المجلة السعودية للتربية الخاصة على ضمان تلقي جميع البحوث التي تستقبلها على تقييم موضوعي وسريع وذلك من خلال تبني الثلاث مراحل التالية:

المرحلة الأولى: استلام البحث

يكون استلام البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (<http://prsjksu.edu.sa>) أو من خلال البريد الإلكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني. يتم تبليغ الباحث باستلام المجلة للبحث (إلياً من خلال النظام أو البريد الإلكتروني أو رسالة جوال) خلال ثلاثة أيام من استلام البحث كحد أقصى. تبدأ عملية المتابعة والتحكيم منذ لحظة استلام البحث من خلال التوثيق لبيانات البحث حيث يسجل للبحث رقم مرجعي (reference number) يستخدم في جميع المراحل التالية لعملية التحكيم. بعد ذلك يتم مسح أولي (initial screening) للتأكد من اكتمال النماذج التي يلزم تقديمها مع البحث كنموذج إقرار الملكية الفكرية. كما يخضع البحث للفحص ببرامج التحقق من التشابه بين النصوص (مثل برنامج قارنت، iThenticate, Plagiarism Detector, Turnitin). تتبنى المجلة سياسة عدم التسامح مطلقاً إزاء انتهاك حقوق الملكية الفكرية (zero tolerance towards plagiarism) وعليه فإن أي انتهاك أو تعدي سوف يؤدي إلى رفض البحث وإيقاف عملية التحكيم. وبعد اجتياز المسح الأولي يرسل البحث إلى أحد أعضاء هيئة التحرير للتقييم المبدئي (preliminary evaluation).

The second stage: Peer review

This stage consists of three steps as follows:

The first step: Preliminary Evaluation

The manuscript will be preliminarily evaluated by one of the journal's associate editors for compliance with the journal's policies and guidelines. If the manuscript does not meet the journal's requirements, it will be rejected and returned within ten working days to the author with an explanation for its rejection. If the manuscript adhering to journal requirements, it will enter a blind peer review process. The associate editor will assigned the manuscript to two outside reviewers.

The second step: Peer-review

The manuscript will be critically peer reviewed by three reviewers. The associate editor (who has preliminary evaluated the manuscript) and two outside reviewers with expertise in the topics covered in the manuscript. Reviewers are requested to evaluate the manuscript and complete the review form within three weeks.

The third step: Decision of the Associate Editors

Based on the reviewers' evaluation and recommendations, the associate editors make a decision to reject, request revisions and resubmissions, or accept the manuscript for publishing. In cases where the associate editors disagree in their decision-making, the judgment of the associate editor who has preliminary evaluated the manuscript will be the tiebreaker. Within two days of the decision being made, the author will receive a comprehensive report including the journal's final decision and reviewers' comments on the manuscript.

The third stage: Publication

When the decision to accept the manuscript for publication is taken, the author will receive galley proofs (in PDF format) of the edited manuscript for final checking and confirmation. An electronic version of the manuscript will be published as Online First on the journal's website within three weeks. The paper version of the manuscript will be included in the next issue of the journal. The author will receive a publication notice and will be provided with a PDF file of the published manuscript.

المرحلة الثانية: التحكيم

تتكون هذه المرحلة من ثلاث خطوات كما يلي:

الخطوة الأولى: التقييم المبدئي

يتم تقييم البحث مبدئياً من قبل أحد أعضاء هيئة تحرير المجلة لتقرير مدى التوافق مع سياسات وإجراءات التقديم. يرفض البحث الذي لا يجتاز التقييم ويبلغ الباحث بسبب الرفض خلال عشرة أيام عمل. إما البحث الذي يجتاز التقييم يرسل للتحكيم من قبل محكمين يرشحهم عضو هيئة التحرير.

الخطوة الثانية: فحص المحكمين

يتم تحكيم البحث من قبل ثلاثة متخصصين، عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث بالإضافة الى محكمين خارجيين من ذوي الخبرة في المواضيع التي تناولها البحث. يقوم المحكمين بتقييم البحث وتعبئه نموذج التحكيم في غضون ثلاثة أسابيع.

الخطوة الثالثة: قرار هيئة التحرير

يقرر أعضاء هيئة التحرير رفض أو قبول البحث للنشر على أساس تقييم وتوصيات المحكمين. في حال اختلاف أعضاء هيئة التحرير فسوف يكون تحكيم عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث مرجح لصنع القرار. يتلقى الباحث خلال يومين من اتخاذ القرار تقرير شامل يتضمن قرار المجلة النهائي وملحوظات المحكمين.

المرحلة الثالثة: النشر

إذا تم قبول البحث للنشر فإنه يتم إرسال النسخة المنقحة من البحث (بصيغة PDF) للباحث لمراجعتها بصورتها النهائية واعتمادها للطباعة. تنشر النسخة الإلكترونية (Online First) للبحث على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون ثلاثة أسابيع. أما النسخة الورقية يتم نشرها في العدد التالي من المجلة. يرسل للباحث إشعار بنشر البحث ويزود بنسخة الكترونية (بصيغة PDF) من البحث المنشور.

دعوة لتقديم البحوث

العدد الخامس والثلاثون، والسادس والثلاثون - شوال ١٤٤٦هـ

Call for Manuscripts

Issue No. 35, & 36 - April 2025

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is pleased to invite researchers in the field of special education and disability to submit their manuscripts for publishing in Issue No. 35, & 36 of the Journal which is scheduled to be published on April 2025. Publishing with the SJSE is an opportunity for researchers to present and share their latest research in a high quality peer-reviewed journal that provide readers and researchers with easy access to the information, along with various benefits. Such as;

- ⇒ Commitment to upholding the highest level of publication ethics.
- ⇒ Using effective editorial management system that facilitates communication between authors, reviewers, and the editorial office.
- ⇒ All published articles are open access and accessible to everyone anywhere in the world to reach out to a broader readership.
- ⇒ All published articles is issued in both online and print version.
- ⇒ Rapid electronic publication, which makes accepted articles published Online First within five working days of final acceptance. Articles can be cited immediately after online publication as each article will be assigned a unique permanent Digital Object Identifier (DOI). The Online First version of an article is a published version that provide the fastest mean for reaching to the largest number of reader in very short duration around the globe.
- ⇒ All published articles will be indexed in major Abstracting/Indexing databases.
- ⇒ Issue of the Certificate for each published article.

The SJSE not only publish articles, but also promote them. We will be delighted to receive your recent manuscript for publication in the SJSE. For more information, visit the official website of the journal <http://www.sjse.ksu.edu.sa>. It is appreciated if you could circulate this information about the SJSE to your known interested colleagues or fellow researchers.

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالأعداد 35 و36 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في شوال 1446هـ الموافق أبريل 2025م. النشر من خلال المجلة السعودية للتربية الخاصة فرصة للباحثين لنشر ومشاركة إنتاجهم العلمي في مجلة عالية المستوى تمكن القارئ والباحث من الحصول على المعلومات بيسر بالإضافة إلى العديد من المزايا منها:

- ⇒ الالتزام بالتمسك بأعلى مستوى من أخلاقيات النشر.
- ⇒ استخدام نظام فعال لإدارة المجلة بيسر عملية التواصل بين المؤلفين والمحكمين وهيئة التحرير.
- ⇒ جميع البحوث المنشورة متاحة للجميع ويمكن الحصول عليها بيسر في أي مكان بالعالم وذلك لإيصالها لأكبر عدد ممكن من القراء.
- ⇒ جميع البحوث المنشورة تصدر بنسختين إلكترونية ومطبوعة.
- ⇒ النشر الإلكتروني السريع، حيث تنشر البحوث المقبولة إلكترونياً (Online First) خلال خمسة أيام عمل من تاريخ قبول البحث. ويمكن الاستشهاد والاقتباس من البحث كمرجع علمي مباشرة بعد النشر إلكترونياً (Online First) حيث يسجل لكل بحث معرف رقمي دائم (DOI). النسخة الإلكترونية (Online First) من البحث تعد نسخة منشورة رسمياً له وتوفر أسرع السبل للوصول إلى أكبر عدد من القراء في جميع أنحاء العالم في مدة زمنية قصيرة جداً.
- ⇒ جميع البحوث المنشورة سوف تدرج في العديد من قواعد البيانات العالمية.
- ⇒ إصدار شهادة نشر لكل بحث ينشر بالمجلة

المجلة السعودية للتربية الخاصة لا تتوقف عند نشر البحوث بل تعمل على انتشارها. يسعدنا استلام أحدث إنتاجك العلمي للنشر بالمجلة السعودية للتربية الخاصة. للمزيد من المعلومات يرجى زيارة الموقع الرسمي للمجلة (<http://www.sjse.ksu.edu.sa>). كما نرجو ونقدر لك تميم ونشر المعلومات عن المجلة السعودية للتربية الخاصة بين زملائك والباحثين المهتمين بالبحث العلمي في مجال التربية الخاصة.

المحتويات

العنوان

- 15 افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة)

البحوث والدراسات

- 19 تصورٌ مُقترحٌ لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية «دراسة مختلطة»
أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل
- 61 فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
أ. بشرى سعيد العمري، و د. محمد عبد ربه الخوالدة
- 93 تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم
د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي
- 129 مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم
أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر
- 167 المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية لدى كتّاب القصص والروايات: دراسة نوعية
أ. رفعه محمد الجوهري، و د. عبد الحميد عبد الله العرفج

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

فيسر هيئة تحرير «المجلة السعودية للتربية الخاصة» أن تقدم للباحثين والقراء الكرام العدد «الرابع والثلاثون» من المجلة التي تعد أول دورية محكمة متخصصة في مجال التربية الخاصة والإعاقة بالعالم العربي. تصدر المجلة من جامعة الملك سعود التي تضم قسم التربية الخاصة الذي يُعد أول قسم أكاديمي على المستوى المحلي والعربي. تتكون هيئة تحرير المجلة من أكاديميين متخصصين في مجال التربية الخاصة، كما أن هيئتها الاستشارية الدولية تضم نخبة من المتخصصين في مجال البحث والنشر في مجال التربية الخاصة والإعاقة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

تعتمد المجلة في النشر على أعلى معايير الجودة والإتقان من حيث التحكيم والنشر؛ ومن حيث ضبط المحتوى العلمي للبحوث المقبولة، وقد اشتمل هذا العدد على أربعة بحوث من باحثين متميزين من جامعات مختلفة داخل المملكة.

تسعى المجلة من خلال هذا العدد إلى تطبيق رؤيتها في التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة، ورسالتها في توفير مصدر معرفة متميز لكل من الأفراد الذين لديهم إعاقة أو الموهوبين وأسرهم، والمهنيين والممارسين، وصناع القرار والإداريين، والمتخصصين والباحثين، وتكوين مرجعية علمية لهم في مجالات التربية الخاصة، وتلبية حاجتهم محلياً، وإقليمياً، وعالمياً.

ومما تؤكد عليه المجلة العناية بنوعية البحوث؛ فالبحوث التي تمس الواقع والمشكلات التي تسهم في تحويل القصور المرتبط بالإعاقة إلى تمكين وقدره على التحكم، وتطرح الحلول والعلاج لها الأولوية في النشر، ومن هنا نشجع الباحثين على أن تكون بحوثهم تمس الواقع المعاصر، وتطرح الحلول وفق منهجية صحيحة متخصصة، مع ترحيب المجلة بكل ما يرد إليها من القراء الكرام من تنبيهات، أو اقتراحات، ودراستها، والأخذ بكل ما يخدم المجلة، ويساعد على تحقيق أهدافها العلمية والبحثية.

وتعد المجلة قراءها من خلال الأعداد القادمة بمزيد من التطوير العلمي، والبحثي، واختيار الموضوعات التي تمس شريحة كبيرة من مجتمعاتنا تتمثل في مجال الإعاقة والتربية الخاصة. والله الموفق.

رئيس هيئة التحرير
أ. د. ناصر بن سعد العجمي

الدراسات العلمية

تصوُّر مُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسَّسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية «دراسة مختلطة»

أ. سارة عبد الجبار السلمي⁽¹⁾، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل⁽²⁾

المُستخلص: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى واقع تطبيق برامج استقطاب ورعاية الموهوبين والمتفوقين، وبناء تصور لبرامج استقطاب ورعاية الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد على المنهج المختلط بتصميمه التقاربي المتوازي، حيث جمعت البيانات في المنهجية الكمية بواسطة تطبيق استبانتين على عينة مكونة من (21) من المشرف/ين/ات والإداري/ين/ات في برامج الاستقطاب في جامعتي (الملك عبد العزيز وجدة) في العام الدراسي 2021-2022م؛ ولجمع البيانات في المنهجية النوعية استخدمت المقابلات شبه المنظمة بحيث ضمت سبعة من المشرف/ين/ات لبرنامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في جامعة الملك عبد العزيز الذين أختيروا بطريقة قصدية (عمدية)، وكذلك حُلَّت الوثائق الرسمية لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين الصادرة من جامعة الملك عبد العزيز وجامعة جدة. وقد أشارت نتائج الدراسة الكمية إلى أن مستوى تقدير عينة الدراسة لواقع استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في جامعتي الملك عبد العزيز وجدة كان بمستوى مرتفع؛ في حين أسهم المشاركون/ون/ات في المقابلات شبه المنظمة، في الخروج بنتائج مهمة ساعدت في بناء التصوُّر المُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ومن أهم التوصيات أن تتبنى الجامعات السعودية لسياسة برنامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين من طلبة التعليم العام؛ بهدف استكمال حلقات الرعاية لهم، والوصول بهم إلى الإنتاجية الإبداعية.

الكلمات المفتاحية: (الموهبة والتفوق، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة جدة).

Proposed Concept for Programs to Attract and Nurture Gifted and Talented Students in Higher Education Institutions in the Kingdom of Saudi Arabia: A Mixed Study

Mrs. Sarah Abdul Jabbar Alsulami⁽¹⁾, and Dr. Amnah Abedelaziz Abaalkhail⁽²⁾

Abstract: The current study aimed to identify the reality of the implementation of programs for attracting and nurturing gifted and talented students and to develop a proposed concept for such programs in higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve the study's objectives, a mixed-methods approach with a convergent parallel design was adopted. Data in the quantitative methodology were collected by administering two questionnaires to a sample of 21 supervisors and administrators in recruitment programs at King Abdulaziz University and Jeddah University during the academic year 2021-2022. For data collection in the qualitative methodology, semi-structured interviews were used, involving seven supervisors of the gifted and talented student recruitment and nurturing program at King Abdulaziz University, who were selected purposively. Additionally, official documents of the recruitment and nurturing programs for gifted and talented students from King Abdulaziz University and Jeddah University were analyzed. The results of the quantitative study indicated that the level of assessment of the study sample regarding the reality of attracting and nurturing gifted and talented students at King Abdulaziz University and Jeddah University was high. Meanwhile, participants in the semi-structured interviews contributed important findings that helped in developing the proposed concept for programs to attract and nurture gifted and talented students. One of the most important recommendations is that Saudi universities should adopt a policy for the recruitment and nurturing program for gifted and talented students from general education to complete the care cycle for them and achieve creative productivity.

Keywords: giftedness and excellence, King Abdulaziz University, Jeddah University.

(1) Master's Student, Special Education Department, Faculty of Education, King Abdulaziz University.

(1) طالبة ماجستير، قسم التربية الخاصة كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

البريد الإلكتروني: E-mail: salsulami0435@stu.kau.edu.sa

(2) Associate Professor, Psychology Department, Faculty of Education, King Abdulaziz University.

(2) أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

البريد الإلكتروني: E-mail: aabaalkheel@kau.edu.sa

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

مقدمة:

الموهوبين والمتفوقين، واستقطابهم للالتحاق بجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة جدة، وانسجامًا مع كل من رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، وسياسة التعليم بالمملكة، وبرنامج التحول الوطني (2020)، وبرنامج تنمية القدرات البشرية لرؤية المملكة (2030)، ورؤية الجامعات ورسالتها وتوجهاتها المستقبلية، وأحدث الاتجاهات والأبحاث والممارسات التربوية في مجال الموهبة والإبداع والتعليم الجامعي؛ لضمان استمرارية رعايتهم في مؤسسات التعليم العالي، عبر توفير مسارات متعددة من شأنها مساعدة الطلبة الموهوبين والمتفوقين على ربط قدراتهم واهتماماتهم بالمهن والخيارات المهنية؛ مما يؤدي إلى تحقيق الإنتاجية الإبداعية للطلبة في المرحلة الجامعية (جامعة جدة؛ جامعة الملك عبد العزيز، 2020). ونظرًا لحداثة هذه البرامج وأهميتها جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى واقع تطبيق برنامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعتي الملك عبد العزيز وجدة (أنموذجًا)، ووضع تصوّر مُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي.

مشكلة الدراسة:

جاءت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية مؤكدة على ضرورة اكتشاف الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ورعايتهم في مدارس التعليم العام، وإتاحة الفرص والإمكانات المختلفة لنمو قدراتهم ومواهبهم في إطار

أدى الالتفات لاستثمار العقل البشري والاهتمام به إلى حدوث تطورات متسارعة ومتزايدة في دول العالم المتقدمة؛ مما جعلها تحتل مراتب الصدارة؛ ومن منطلق هذا الاهتمام أكدت التوجهات العالمية الحديثة، وأبرز التجارب الدولية في رعاية الموهوبين على أهمية الاستمرار برعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين لما بعد المرحلة الثانوية؛ للوصول بهم لمستوى الإنتاجية والإبداعية، وتسخير مواهبهم لخدمة التطوير وقيادته في المجتمعات، وهذا ما أكدّه معظم الباحثين في مجال تربية الموهوبين، ومن ذلك على سبيل المثال: العالم جانيه (Gagné, 2004, 2009) حين تحدّث عن مفهوم تنمية التفوّق "Talent Development"، وسبوتنيك (Subotnik, 2016) ويتضح ذلك في النموذج الذي وضعته لتطوير الموهبة "V. A Proposed Talent-Development MegaModel"، وأيد ذلك رينزولي (Renzulli, 2012) عندما تحدّث عن مفهوم تنمية التفوّق والقيادة من أجل عالم متغير؛ في نظريته "The overall theory"، وكذلك ستيرنبرغ (Sternberg, 1999) في حديثه عن مفهوم تطوير الخبراء "Expertise Development"، والذي أورده في كلّ من نظرية الخبرة المتطورة للموهبة، ونموذج الخبرة المتطورة "Developing expertise model".

ومن هذا المنطلق، أولت كلّ من جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة جدة هذا المجال اهتمامًا كبيرًا؛ للتحاق بركب التطور، بدءًا بإنشاء برنامج لجذب طلبة الثانوية

ويتطلب هذا الأمر توفر برامج رعاية في المرحلة الجامعية تستهدف تنمية قدراتهم، بما يمكن من استحداث الإنتاجية الإبداعية لديهم (Aljughaiman & Grigorenko, 2013). إلا أن نتائج الدراسات التي أجريت على الجامعات السعودية مثل دراسة الأحوس (2013) أظهرت وجود فجوة في التعاون بين الجامعات ووزارة التعليم والمؤسسات المعنية في المملكة العربية السعودية برعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، كما أظهرت عددًا من أوجه القصور التي تواجهها الجامعات في رعايتها للطلبة الموهوبين والمتفوقين، سواء فيما يتعلق بالجانب التنظيمي أو جوانب الرعاية العلمية والنفسية، والاجتماعية، والصحية، والاقتصادية. وفي السياق ذاته، جاءت دراسة السبيعي (2020) التي أكدت على وجود قصور واضح، وعدد من المشكلات التي تواجه رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين بجامعات المملكة العربية السعودية.

لذلك، جاء اهتمام الدراسة الحالية بدراسة واقع رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المرحلة الجامعية، حيث تم مؤخرًا استحداث برنامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين بجامعة الملك عبد العزيز وجامعة جدة - ولعلها الدراسة الأولى التي أجريت على هذه البرامج في حدود علم الباحثين -؛ من أجل استكمال حلقات الرعاية التي بذلتها المملكة خلال سنوات دراستهم ما قبل الجامعة، ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس الآتي:

البرامج العامة، وبوضع برامج خاصة لهم، وقد حققت هذه البرامج الجودة العلمية للمخرجات التعليمية، وأسهمت في تمثيل المملكة في عدد من المنافسات الدولية والعالمية، ومنها على سبيل المثال: ما حصده أبطال المنتخب السعودي للعلوم والهندسة بتحقيق (22) جائزة عالمية كبرى في المعرض الدولي للعلوم والهندسة آيسف "ISEF" (2022) مؤسسه الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، (2022).

ولتحقيق التكامل في جودة المخرجات التعليمية للبرامج المقدمة للطلبة الموهوبين والمتفوقين، لا بد أن يكون لها صفة الاستمرارية من مرحلة التعليم العام إلى مراحل التعليم الجامعي؛ من أجل الوصول بهذه القدرات البشرية لمرحلة الإنتاجية الإبداعية، حيث إن الطلبة الموهوبين والمتفوقين من فئة الشباب لديهم احتياجات أكاديمية عالية المستوى لا تلبيها مراحل الدراسة في التعليم العام، ولديهم استعداد للاستفادة من فرص الرعاية التي يمكن أن تُتاح لهم في المرحلة الجامعية (مون وديكسون، 2014/ 2019). كما تعد مرحلة التعليم العالي من أهم المراحل الدراسية التي يصل من خلالها الطلبة الموهوبون والمتفوقون إلى مرحلة النضج والتطبيق الفعلي للتفكير الإبداعي (العامري، 2017)، كما أن عمر الإنتاج الذهني والنضوج الفكري، وتلقي المعلومات والقدرة على إيجاد العلاقات، والتحليل والاستنتاج يكون في ذروته لدى فئة الطلبة الجامعيين (الأحوس، 2013).

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

2- التعرف إلى واقع رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعتي الملك عبد العزيز وجدة.

3- التعرف إلى تصوّرات المشاركون/ين/ات حول واقع برنامج استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعة الملك عبد العزيز.

4- وضع تصوّر مُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة على النحو الآتي:

1- وضع تصوّر لاستقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين يتواءم مع التوجّهات العالمية الحديثة في مجال تربية الموهوبين التي تستند على نظريات ونماذج تنمية الموهبة، والتي تنادي بأهمية استمرارية تقديم الرعاية للطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي.

2- المساهمة بإثراء الجانب النظري في مجال برامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي، حيث تندرج الدراسات التي تناولت هذا الجانب.

3- تقديم تحليل لواقع برامج الاستقطاب والرعاية في جامعتي عبد العزيز وجدة، باعتبارها برامج حديثة، لكي يُستفاد من هذه التجربة في رعاية الموهوبين في مؤسسات التعليم العالي.

ما واقع استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في جامعتي الملك عبد العزيز وجدة، وما التصوّر المُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي؟

أسئلة الدراسة

ينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما واقع استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعتي الملك عبد العزيز وجدة؟

2- ما واقع رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعتي الملك عبد العزيز وجدة؟

3- ما تصوّرات المشاركون/ين/ات حول واقع برنامج استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعة الملك عبد العزيز؟

4- ما التصوّر المُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي؟ أهداف الدراسة:

تسعى الباحثان من خلال الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف إلى واقع استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعتي الملك عبد العزيز وجدة.

4- دعم عجلة التطور من خلال إبراز دور جامعة الملك عبد العزيز وجامعة جدة في استقطاب ورعاية طلبة الجامعة الموهوبين والمتفوقين كأحد النماذج الرائدة في المملكة العربية السعودية لدعم المواهب الشابة والمتفوقة.

الأهمية التطبيقية:

1- الخروج بتصوّر مُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية؛ مبني على واقع عملي مُستمد من تجربة جامعتي الملك عبد العزيز وجدة؛ لتوجيه نظر العاملين في مجال الموهبة والتفوق إلى ضرورة استكمال حلقات الرعاية إلى المرحلة الجامعية، واستحداث البرامج التربوية التي تكفل لهم تلبية احتياجاتهم، وتهيئ البيئة المحفزة للموهبة والتفوق، بالإضافة إلى أنه قد يفيد الإدارات العليا والقائمين على رعاية الموهبة في الجامعات السعودية.

2- تقديم أداة قياس موثوقة للتعرف إلى واقع برامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على التعرف إلى واقع استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعتي الملك عبد العزيز وجدة (أنموذجاً).

2- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على جميع

المشرف/ين/ سات والإداري/ين/ سات في برامج الاستقطاب في جامعتي (الملك عبد العزيز وجدة).

3- الحدود البشرية: اقتصرَت هذه الدراسة على جميع المشرف/ين/ سات والإداري/ين/ سات على برامج الاستقطاب في جامعتي (الملك عبد العزيز وجدة)، وبعد الرجوع لإحصائيات جامعة الملك عبد العزيز وجدة، اتضح أن عدد المشرف/ين/ سات والإداري/ين/ سات في برامج الاستقطاب في جامعتي (الملك عبد العزيز وجدة) بلغ عددهم (21) مشرفاً وإدارياً.

4- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام (1442-1443هـ).

مصطلحات الدراسة:

التصوّر المُقترح (A Proposed Model):

يُعرّف التصوّر المُقترح بأنه: ما يتصوره الباحث من أهداف وخطوات وآليات ينبغي تحقيقها مستقبلاً، بناءً على الأوضاع الحالية، والمشكلات المتضمنة فيها، لتطوير أو حل مشكلات قائمة (المنقاش، 2018). وتُعرف الباحثان التصوّر المُقترح إجرائياً بأنه: تخطيط مستقبلي مبني على أطر نظرية ونتائج ميدانية يهدف إلى استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي؛ بغرض تحسين وتطوير السياسات والبرامج القائمة بشكل مستمر لضمان تحقيق أقصى استفادة من قدرات وإمكانات الطلبة.

الاستقطاب (Attracting):

تُعرف الباحثان الاستقطاب إجرائياً بأنه: مجموعة

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. أمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

عددًا قليلاً من الباحثين اهتموا بحاجات الموهوبين والمتفوقين وخصائصهم من فئة الشباب، ومن بين التوجهات الحالية نحو الشباب الموهوبين ما أشار إليها مون وديكسون (2014/2019)، والمتمثلة في ضرورة: (أ) زيادة الاهتمام الوطني في المدارس المخصصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين، و(ب) وجود أدلة متزايدة من الدراسات الطولية بأن خصائص المراهقين الموهوبين تتنبأ بالمسارات المهنية، و(ج) زيادة التنافس على مواهب المرحلة الثانوية في أفضل الكليات والجامعات.

وقد يبيّن بعض الباحثين أن موهبة الأطفال لا تظهر بنفس الطريقة التي تظهر بها الموهبة عند البالغين، وتختلف طبيعة الأداء الذي يُصنّف به "الموهوب" بين مرحلة الطفولة والرشد، وتختلف المحكات والمعايير في تصنيف "الموهوب" بين مرحلة الطفولة والرشد (Coleman & Cross, 2005). وهذا الأمر جعل بعض الخبراء والرواد في مجال تربية الموهوبين والمتفوقين يوصون بأن يتم استبدال المصطلح تربية الموهوبين "gifted education" بمصطلح تنمية القدرة العالية للموهبة "talent development" (Renzulli & Reis, 1997; Treffinger, 1995; Treffinger & Feldhusen, 1996؛ أي: أن الموهبة لا تحدد الأفراد؛ ولكنها تشير إلى أهمية رعاية القدرات العليا لدى جميع الطلبة.

وعليه، افترض الباحثون مثل ستيرنبرغ وجريجورينكو (Sternberg & Grigorenko, 2002) أن

الإجراءات التنظيمية التي تتخذها الجامعات لجذب الطلبة الموهوبين والمتفوقين ذوي القدرات المرتفعة لتنمية قدراتهم، من خلال وضع البرامج والمناهج التربوية المتميزة، والعمل على تهيئة البيئة التربوية الملائمة والمحفزة، والتي تراعي خصائصهم، وتلبّي احتياجاتهم العلمية والنفسية والاجتماعية؛ من أجل استمرارية تطوير مواهبهم، والوصول بهم إلى بناء المعرفة والإنتاجية الإبداعية.

الطلبة الموهوبون (Gifted Students):

هم الذين يوجد لديهم استعدادات فطرية وقدرات مرتفعة، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجالٍ أو أكثر من المجالات التي يُقدّرهما المجتمع، وخاصّة مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصّة (وزارة التعليم، 2022).

الطلبة المتفوقون (Talented Students):

هم أولئك الطلبة الذين يُظهرون أداءً مرموقاً بصفة مستمرة في ميدان واحد على الأقل من ميادين النشاط الإنساني، بحيث يكون مستوى أدائهم أعلى من متوسط أداء الطلبة في نفس المرحلة العمرية (أبو ناصر وآخرون، 2019).

الإطار النظري:

تنمية القدرات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين:

شهد حقل تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين عبر التاريخ اهتماماً ملحوظاً بالأطفال الموهوبين، وركّزت العديد من الأبحاث في دراسة خصائصهم وسماتهم، كما أن

القدرة قابلة للتأثر والتطور، ويمكن تنميتها؛ إذ إنها تتأثر بعوامل مثل التحفيز والمثابرة، ولا تُحصر الموهبة في الحصول على درجات عالية في مقاييس الذكاء والقدرة؛ فثمة محكّات كشفٍ أخرى اتجه الباحثون إلى النظر فيها؛ كالتحصيل والإنجاز في أي مجال من المجالات المهمّة في مجتمع ما، وبهذا، ظهر الاتجاه نحو التركيز على مراحل تطوير المواهب في ضوء المسارات المحدّدة للمجال، وفي غضون ذلك ظهر اتجاه جديد لتنمية المواهب؛ إذ يُنظر إلى الموهبة على أنها تتشكّل في مجال محدّد، وأنها قابلة للنمو والتطور، ويمكن لتنمية المواهب أن تشمل مجموعة متنوعة من المسارات. وبهذا، فإن طبيعة كيفية قياس الموهبة تتغيّر مع مرور الوقت في هذا الاتجاه؛ ففي المراحل المبكرة لتنمية المواهب تُعرّف الموهبة بالقدرة والإمكانات، لكن في المراحل المتأخرة من تنميتها حين يدخل الأفراد مرحلة البلوغ يصبح الإنجاز الإبداعي هو المقياس (Aljughaiman & Grigorenko, 2013).

نماذج تنمية الموهبة:

إن المتتبع للتعريفات والنظريات التي اقترحها الباحثون ذات الصلة بالموهبة، يلحظ أن معظمها تتلاءم مع ثلاثة أطر منهجية، حدّدها داي وتشن (Dai & Chen, 2013) بإطار الطفل ذي الموهبة "The gifted child Paradigm"، وإطار تنمية المواهب "The talent development paradigm"، وإطار التمايز أو التحوير "The differentiation paradigm"، وفي إطار تنمية

المواهب، حدّدت الباحثتان النماذج الآتية:

- نموذج الإثراء الثلاثي (Enrichment triad model):

بناءً على قدرات الأشخاص المنتجين إبداعياً، وفي المقام الأول الراشدون الذين قاموا بإسهامات قيمة للمجتمع، صمّم رنزولي (Renzulli, 1977) نموذجاً إثرائياً مستنداً إلى نتائج البحوث يمكن استخدامه كدليل في تطوير برامج للطلبة الموهوبين والمتفوقين، ويُركّز نموذج الإثراء الثلاثي "Enrichment triad model" على تنمية الموهبة في مرحلة الطفولة والشباب، وحدّد رنزولي Renzulli ثلاثة عناصر أساسية في تطوير الموهبة، وهي كالآتي: (القدرة المعرفية فوق المتوسط، والقدرة الإبداعية فوق المتوسط، والتزام عالٍ بالمهام). ويرى رنزولي Renzulli أن تنمية الموهبة تتصل بالخبرات التعليمية المدرسية المرتبة بصورة ملائمة، وقسّم الخبرات التعليمية إلى ثلاث مراحل: (أ) تعزيز الأنشطة في عدد من المجالات؛ و(ب) التوجيه الخاص والمتقدم في مجالات الاهتمام؛ و(ج) الخبرات التي تعزز الإنتاج الإبداعي الذي قد يؤدي إلى إسهامات تفيد المجتمع في سن الرشد.

- نموذج في. أي. الشامل لتطوير الموهبة (V. A Proposed Talent-Development MegaModel):

طوّرت سبوتنيك وآخرون (Subotnik et al., 2011) نموذجاً شاملاً لتطوير الموهبة؛ وهو نموذج يُقدم إطار متكامل لتنمية الموهبة، حيث يؤكد على أهمية تنمية الموهبة في جميع مراحل الحياة لدى الأفراد، سواء أكان في

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

الدرامية، ومعرفة اقتصادي أو أخصائي نفسي في تصميم البحث أو المنهجيات الإحصائية؛ فجميعهم طوّروا خبراتٍ في مجموعة المهارات اللازمة للأداء أو الإنتاج في مجالهم، وهذه الخبرة تتطوّر بالإرشاد والتوجيه عبر نظام مليء بتحديات الممارسة، والدراسة المكثّفة، والالتزام للوصول إلى التميّز (Subotnik et al., 2011).

البرامج الجامعية للطلبة الموهوبين والمتفوقين:

- أولاً: برامج الإثراء للطلبة الموهوبين والمتفوقين في الجامعات:

أجرت مؤسسة موهبة مشروعاً بحثياً يهدف إلى استكشاف برامج الموهبة المقدمة في أفضل (50) مؤسسة دولية للتعليم العالي والمصنّفة بشكل شامل، واستُخدمت هذه البيانات لتزويد موهبة بمعلومات محدّثة ومفصلة، وتوصيات موثوقة وقابلة للتنفيذ، والتوسّع في برامج مماثلة عبر مؤسسات التعليم العالي في المملكة، وتوصّلت الدراسة إلى أن هناك خمس فئات واسعة من برامج الإثراء لكلّ من طلبة المدارس الثانوية والجامعات (مؤسسة موهبة، 2015)، ويمكن تلخيصها في الآتي:

1- برامج إرشادية مدرسية: وتتمثّل بالزيارات ومشاريع البحث عن مواهب الطلبة الجامعيين، وتقدّم جامعة سنغافورا الوطنية "The National University of Singapore"، وجامعة تكساس "Texas University"، وجامعة كولومبيا "Columbia University" مثل هذه البرامج، وفي المقابل توجد بعض

مرحلة الطفولة أم المراهقة أم الرشد، ويتناول العوامل المختلفة المؤثرة على القدرات الجسدية؛ (مثل: الكتلة العضلية، والبلوغ) ويظهر هذا في الرياضة، أو الموسيقى، أو الرقص، وعمق التجربة في مجالات مثل: المجال الدبلوماسي، والسياسة العامّة، والتعرّض لعلم الإنسان، وعلم الاجتماع، والدورات في هذه المجالات لا تتوفر غالباً إلا في الجامعة.

ويقوم النموذج على المبادئ الآتية: (أ) القدرات العامّة والخاصّة مهمّة ويمكن تطويرها، و(ب) تختلف مسارات تطوير مجالات الموهبة، و(ج) يجب أن تُوفّر الفرص لصغار السن ويقتنصوها، و(د) المتغيرات النفسية هي عوامل مُحدّدة لنجاح تطوير الموهبة، و(هـ) البروز هو هدف تعليم الموهوبين (Subotnik et al., 2011). وفي مقدمة النموذج يُميّز بين تطوير المؤدّين والمنتجين "Performers and producers"، واستُخدمت هذه التصنيفات لتفسير الاختلافات في المجال الواحد في المسارات، وتشمل نماذج فئة المؤدّين: المغنّين، والعازفين، والراقصين، والممثلين، والرياضيين، وتشمل فئة المنتجين: الملحنين، ومُصمّمي الرقصات، والكتاب، والباحثين، والعلماء، والأكاديميين، ويدلّ البحث التجريبي ورأي الخبراء على أن لدى المؤدّين والمنتجين البارزين نفس المستوى من المعرفة في محتوى مجالهم، ومحتوى المجالات المتصلة بالمشاريع التي يعملون عليها؛ (مثل: دراسة كاتب مسرحي، أو مُصمّم رقصات لحقة تاريخية، أو دراسة خبير الصوت للفنون

وتشمل أنشطة مشتركة مع جهات أخرى، وغالبًا ما تكون محلية.

- ثانيًا: برامج تسريع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في الجامعات:

ترتبط برامج تسريع المرحلة الجامعية بمدى المرونة في الخطة الدراسية للدرجة العلمية، وفي بعض الحالات تتطلب العمل مع جامعة أخرى؛ ولذلك فإن هناك ست فئات عامة لبرامج التسريع (مؤسسة موهبة، 2015):

أولاً، الدرجات العلمية الجامعية المزدوجة والمشاركة، وقد تكون هذه الدرجات مزدوجة أو مشتركة من مؤسسة واحدة أو من مؤسستين أو كليهما. وثانيًا، المسار السريع لدرجة الماجستير، وتُستخدم لوصف البرامج الدراسية التي تُنجز في مسار دراسي سريع. وثالثًا، درجات التعليم الجامعي المشترك، والدرجات العلمية العليا، حيث يحصل الطلبة على درجتين علميتين عند التخرج، على سبيل المثال يحصلون على درجة البكالوريوس في العلوم، ودرجة البكالوريوس في تقنية المعلومات، وتُقدّم الدرجات العلمية المزدوجة من مؤسستين (درجة علمية من جامعة واحدة، والثانية من جامعة أخرى)، ولا يتم تسويق البرامج التي تقدم الدرجات العلمية المزدوجة على أنها برامج للطلبة الموهوبين بالضرورة؛ ولكن تضمن المتطلبات الأكاديمية العالية بأن تكون هذه الفئة من المتفوقين. ورابعًا، درجات الماجستير المزدوجة. وخامسًا، درجات مرتبة الشرف. وسادسًا، تمكين الطلبة الخريجين

النماذج الأخرى التي تتضمن مصطلح "الإرشاد"، على سبيل المثال البرامج الإرشادية المقدمة من الجامعات الوطنية في أستراليا لمدارس المرحلة الثانوية والكليات من خلال (مركز البحث المتقدم) Centre for Advanced Microscopy (CAM)، والذي يُقدّم فرصًا أكبر لمعلمي المرحلة الثانوية ليحضروا الطلبة إلى الحرم الجامعي؛ ليَجربوا أحدث التقنيات؛ ولذا، فإن الإرشاد قد يتمثل في البرامج المنعقدة داخل المدارس أو برامج أخرى تُقدّم دعوات حضور للمعلمين والطلبة، والنوع السابق هو الأكثر شيوعًا.

2- برامج داخل الحرم الجامعي: وتتعدد الأمثلة على هذه الفئة، ومنها البرامج الصيفية ما قبل الجامعة المقدمة من جامعة نيويورك "New York University"، والمدرسة الصيفية للطلبة الذي يبلغ سنهم (12) سنة التابعة لكلية علوم الحياة بجامعة مانشستر.

3- برامج داخل المجتمع: ومن هذه البرامج على سبيل المثال: الأنشطة الإرشادية، وبرامج القيادة التي تُقدّمها جامعة نورثوسترن "Northwestern University"، وبرنامج ديوك إنجيج "Duke Engage" المقدم من جامعة دوك "Duke University".

4- برامج عن بُعد: ومنها برنامج روابط تعلم الموهوبين "Gifted learning links (GLL)" من جامعة نورثوسترن والذي يُوفّر أيضًا برامج تسريع.

5- الإعداد والمشاركة في الأولمبياد والمعارض:

أ. سارة عبد الجبار السلمي، ود. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

للتقدّم لدراسة الدكتوراة للبرامج المتقدمة. وتُوفّر جامعة هارفارد "Harvard university" لطلابها الذين يُخطّطون للتخرّج في ثلاث سنوات خيارَ إكمال درجة البكالوريوس والماجستير في آنٍ واحدٍ في غضون أربع سنوات، ويمكن لهم اختيار ذلك بعد إكمال سنتين من الدراسة في جامعة هارفارد "Harvard university"، وفي هذه الحالة لا يقدم الطلبة فوراً وحدات الإلحاق المتقدم المكتسبة في المرحلة الثانوية، والتي حصلوا عليها عند دخولهم الجامعة؛ ولكنهم ينتظرون حتى نهاية عامين من الدراسة الجامعية، وبعد ذلك يمكنهم طلب تفعيل هذه الوحدات الدراسية، ويوفر هذا الخيارُ آليةً أخرى للحصول على الدرجات المزدوجة والدرجات العليا، وتتغيّر المسميات باختلاف الجامعات، فالبعض يُسميها "مشتركة"، والبعض الآخر يسميها "برامج متقدمة" مثل جامعة هارفارد "Harvard university".

الدراسات السابقة:

يُعَدُّ موضوع استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين من طلبة التعليم العام في مؤسسات التعليم العالي أحدَ الموضوعات الحديثة في الدراسات التربوية؛ ونظراً لحداثة هذا الموضوع، فمن الطبيعي أن يكون هناك نُدرة في الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع؛ ولذا، حرصت الباحثتان على رصد أهم الدراسات المرتبطة ارتباطاً كبيراً بمجال البحث للدراسة الحالية خلال العشر سنوات الماضية. وقد قسّمت الباحثتان الدراسات السابقة إلى المحاورين الآتين: (أ) الدراسات التي تناولت موضوع

دور الجامعات في دعم الموهبة والتفوق، و(ب) الدراسات السابقة التي تناولت رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين بالمرحلة الجامعية. ففي دور الجامعات لدعم الموهبة والتفوق جاءت دراسة محمد (2019) بهدف التعرف إلى دور جامعة نجران في دعم الموهبة والإبداع، وأثر إدارة المعرفة على الموهوبين والمتفوقين، وتكونت عينة الدراسة من (84) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى مساهمة الجامعة في رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، من حيث إشراكهم في الفرق البحثية، وتنظيم الجامعة مسابقات بين الطلبة الموهوبين والمتفوقين لتحفيز مواهبهم. كما وهدفت دراسة الرويلي (2017) التعرف إلى مجالات تطوير التعليم الجامعي في عددٍ من الجامعات السعودية الآتية: جامعة أم القرى، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك فيصل، وتوصّلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من مجالات تطوير التعليم الجامعي أبرزها: التوسّع في الحصول على قاعدة بيانات متصلة للبحوث العلمية المنشورة، ووضع برامج خاصة برعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وتطوير البرامج الجامعية. ودراسة عشرية (2017) التي أكدت على ضرورة تصميم المناهج والمقررات والبرامج التعليمية التي تعمل على تنمية المواهب تحت إشراف كليات التربية، والعمل على إشراك التعليم العام والعالي في توطيد برامج رعاية الطلبة الموهوبين ومراجعة الخطط الإستراتيجية لبرامج رعايتهم.

والأداء الأكاديمي، وللجامعة دور في توفير فرص النمو والمساهمة اجتماعياً؛ وإمكانية إقامة علاقات شخصية مع الطلبة الموهوبين الآخرين في الجامعة؛ وأيضاً للوالدين وتوقعاتها تأثير إيجابي على رغبتها في الأداء الجيد.

التعليق على الدراسات السابقة:

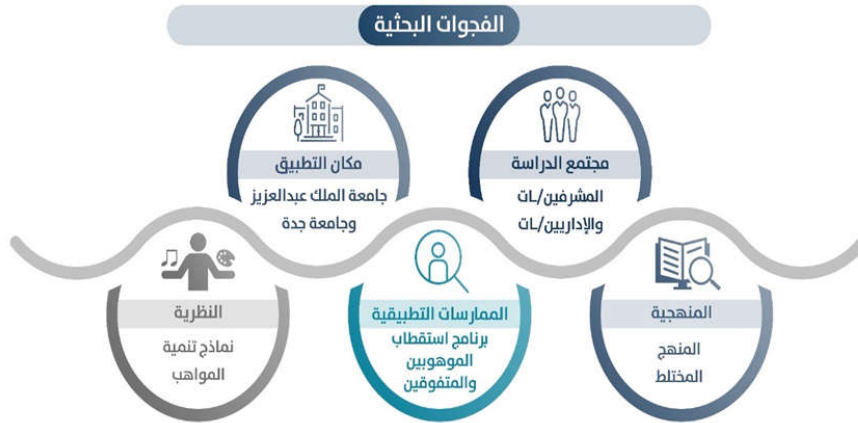
قامت الباحثتان بتحليل الدراسات السابقة، وتقييمها، واستنتاج الفجوات البحثية التي لم تتطرق لها الدراسات السابقة، ورُصد أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وما تميّزت به، حيث تناولت دراسات كلٍّ من: (الرويلي، 2017؛ عشرية، 2017؛ ومحمد، 2019) دور الجامعات في دعم الموهبة والتفوق، وتبين للباحثتين قلّة الدراسات المهتمة باستقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المرحلة الجامعية داخل المملكة. وأنفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في محاولة التعرف إلى دور الجامعات في دعم الموهبة والتفوق، حيث أظهرت هذه الدراسات أن دور الجامعات ما زال محدوداً في دعم الموهبة والتفوق، وأن أبرز المعايير التنافسية للجامعات والمجتمع تركز على دعم الموهبة والتفوق، واختلفت معها في مجتمع الدراسة؛ إذ اختارت الدراسة الحالية المشرف/ين/ات والإداري/ين/ات على برنامج استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين في جامعتي الملك عبد العزيز وجدة، وكذلك اختلفت معها في المنهج؛ إذ اتبعت المنهج المختلط، كما اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في

وفي إطار رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المرحلة الجامعية، هدفت دراسة الأحوس (2013) إلى تقديم إستراتيجية مقترحة لرعاية الطلبة الموهوبين في الجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي والمسحي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك إقبالاً كبيراً نحو الاهتمام برعاية الموهوبين والمتفوقين، واهتمام بالغ بالابتكارات والاكتشافات والاختراعات العلمية التي ينتجها الطلبة الموهوبون والمتفوقون، وهناك توجهات نحو سن التشريعات وإصدار القوانين ووضع الميزانيات المالية الكبيرة، التي تضمن القيام بحقوقهم. ومن جانب آخر، توصلت دراسة السبيعي (2020) إلى وجود قصور كبير في تبني الجامعات لشراكات مع وزارة التعليم لوضع رؤية ورسالة موحدة لرعاية الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية. علاوة على ذلك، تزايد الاهتمام باحتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين العلمية والنفسية، فقد أظهرت نتائج دراسة محمود (2020) أن المشكلات النفسية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين جاءت في المرتبة الأولى متقدمة على المشكلات الأكاديمية والاجتماعية، كما توصلت دراسة المخمبیتوفا وهيرنانديز (Almukhambetova & Hernández, 2020) إلى أن هناك أربع موضوعات تسهم في التكيف الإيجابي للطلبة الموهوبين في التعليم العالي، وتمثّل في: أن للمدارس دوراً فعالاً في تطوير حس عالٍ من الكفاءة والدوافع الداخلية نحو التعلم، والتنمية الشخصية،

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

على واقع رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، والاهتمام بالطلبة الموهوبين والمتفوقين في المرحلة الجامعية، وأنفقت الدراسة الحالية مع دراستي (الأحوس، 2013؛ والسبيعي، 2020) في كونها تُقدّم تصوّرًا مُقترحًا لبرامج رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث المنهج البحثي للدراسة، حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج المختلط، وكذلك في الممارسات التطبيقية، أي: برنامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وفي الفجوة النظرية لنماذج تنمية المواهب. وتتلخّص الفجوات البحثية بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة بالشكل الآتي:

الممارسات التطبيقية؛ إذ تناولت الدراسة الحالية واقع تطبيق برامج استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين في جامعتي الملك عبد العزيز وجامعة جدة. كما تناولت موضوع (رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المرحلة الجامعية) كلّ من الدراسات الآتية: (الأحوس، 2013؛ AL-Khayat et al., 2017؛ Almukhambetova & Hernández, 2020؛ وبحيص، 2020؛ ومحمود، 2020؛ والسبيعي، 2020). وبالنظر إلى أبرز الفجوات البحثية في الدراسات السابقة يتبيّن أن الدراسة الحالية تعمل على سد الفجوات البحثية لهذه الدراسات. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف، بتركيزها



الشكل (1)

مجالات الفجوات البحثية بين الدراسات السابقة (إعداد الباحثين)

والنوعي، والبيانات الخاصة بكلّ منها في دراسة واحدة (القحطاني، 2019)؛ باعتباره الأكثر ملاءمةً للإجابة عن أسئلتها؛ وذلك لأن رصد واقع برامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في جامعتي الملك عبد العزيز

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج المختلط (Mixed-methods) وهو الجمع بين منهجي البحث الكمي

المختلطة، حيث يقوم فيه الباحث بجمع البيانات الكمية والنوعية في الوقت نفسه، ثم دمج البيانات، واستخدام النتائج لفهم مشكلة الدراسة بشكل أعمق، والحصول على بيانات مختلفة، لكنها تكاملية (كريسويل وكلاارك، 2011 / 2019).

وجدة يكون أفضل في السياق الواقعي، وهذا ممكن من خلال المنهجية المختلطة، حيث تسمح بتحليل برامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين ضمن سياقها الواقعي؛ وذلك وفق التصميم التقاربي المتوازي "Parallel Convergent"، وهو نوع من التصميم



الشكل (2)

إجراءات المنهجية المختلطة التصميم التقاربي المتوازي (إعداد الباحثين)

شملت الدراسة جميع أفراد مجتمع الدراسة بشكل كامل؛ وذلك لمحدودية عدد مجتمع الدراسة.

خصائص مجتمع الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على عددٍ من المتغيرات المتعلقة بالدور الوظيفي لأفراد عينة الدراسة، وقد صُنِّفت عينة الدراسة من حيث: (الوظيفة، والجامعة)، ويمكن اعتبار هذه المتغيرات مؤشراتٍ دلاليةً على نتائج الدراسة، إضافةً إلى كونها تعكس الخبرات الوظيفية، والخلفية العلمية لأفراد عينة الدراسة؛ وذلك من شأنه أن يساعد في تحليل نتائج الدراسة الحالية بشكل دقيق، وفيما يلي عرض تفصيلي

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع المشرف/ين/ات والإداري/ين/ات في برامج الاستقطاب في جامعتي (الملك عبد العزيز وجدة)، وبعد الرجوع لإحصائيات جامعة الملك عبد العزيز وجامعة جدة، اتضح أن عدد المشرف/ين/ات والإداري/ين/ات في برامج الاستقطاب في جامعتي (الملك عبد العزيز وجدة) بلغ عددهم (21) مشرفاً وإدارياً، للفصل الدراسي الأول من العام 1442-1443هـ، وذلك خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1443هـ/ 2021م. ولقد

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

لخصائص أفراد العينة:

- الوظيفة:

الموهوبين والمتفوقين، وذلك بعد الرجوع للأطر النظرية والدراسات السابقة، ثم عرضها على نخبة من المحكّمين المتخصّصين في تربية الموهوبين، وهما:

1- استبانة: واقع استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وتتكون من بُعد واحد، واستُجيب على فقرات الاستبيان حسب مقياس ليكرت الخماسي.

2- استبانة: واقع رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين، وتتكون من أربعة أبعاد وهي: (الواقع التنظيمي لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين، وواقع الرعاية العلمية للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين، وواقع الرعاية النفسية للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين، وواقع رعاية الإنتاج الإبداعي للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين)، واستُجيب عليها حسب مقياس ليكرت الخماسي.

- صدق أداة الدراسة الكمية:

تُحقّق من صدق الاستبانتين من خلال:

أولاً: صدق الاتساق الداخلي للأداة.

للتحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانات، أُختيرت عينة استطلاعية من المشرف/ين/ات والإداري/ين/ات في برامج الاستقطاب في جامعتي (الملك عبدالعزيز وجدة)، ووفقاً للبيانات حُسِب معامل ارتباط بيرسون "Pearson's" Correlation Coefficient؛ وذلك بهدف التعرّف إلى درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

تنوّعت استجابات العينة بحسب متغير الوظيفة إلى فئتين: مشرف وإداري، ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الوظيفة.

الجنس الوظيفة	التكرارات	النسبة %
إداري/ة بمركز الموهوبين	4	19.0
عضو/ة هيئة التدريس	15	71.4
مشرف/ة بمركز الموهوبين	2	9.5
المجموع	21	100 %

- الجامعة:

تنوّعت استجابات العينة بحسب متغير المؤهل العلمي (جدة - الملك عبد العزيز) ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجامعة.

الجامعة	التكرارات	النسبة %
جامعة الملك عبد العزيز	10	47.6
جامعة جدة	11	52.4
المجموع	21	100 %

أدوات الدراسة:

أدوات الدراسة الكمية:

قامت الباحثتان بإعداد استبانتين من أجل جمع البيانات الكمية؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث بُنيت الاستبانتان لقياس واقع الاستقطاب والرعاية للطلبة

جدول (3): قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

المحور	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
1- استبانة استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين	-	1	***0.741	5	***0.582
		2	***0.725	6	***0.491
		3	***0.567	7	***0.759
		4	***0.633	8	***0.690
2- استبانة رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين	البعد الأول: الواقع التنظيمي لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين	1	***0.631	7	***0.679
		2	***0.569	8	***0.713
		3	***0.750	9	***0.607
		4	***0.782	10	***0.765
		5	***0.557	11	***0.694
		6	***0.805	-	-
	البعد الثاني: واقع الرعاية العلمية للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين	12	***0.689	18	***0.827
		13	***0.556	19	***0.824
		14	***0.720	20	***0.805
		15	***0.562	21	***0.778
		16	***0.734	22	***0.689
		17	***0.801	23	***0.584
	البعد الثالث: واقع الرعاية النفسية للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين	24	***0.580	29	***0.496
		25	***0.552	30	***0.575
		26	***0.654	31	***0.544
		27	***0.575	32	***0.743
		28	***0.864	-	-
	البعد الرابع: واقع رعاية الإنتاج الإبداعي للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين	33	***0.880	37	***0.824
		34	***0.859	38	***0.884
		35	***0.922	39	***0.704
		36	***0.683	-	-

*** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل. * دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل.

يتضح من الجدول أن قيم معامل ارتباط عبارات الكلية له قد تراوحت بين (0.557 - 0.765) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) فأقل، وكذلك قيم استبانة واقع استقطاب الموهوبين والمتفوقين مع الدرجة

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

معامل ارتباط عبارات استبانة رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين كل بعد مع الدرجة الكلية لكل بعد، وكانت جميعها قيم موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل، باستثناء فقرة رقم (24) في بعد واقع الرعاية كانت دالة عند مستوى دلالة (0.05)؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة والبعد الذي تنتمي، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

- ثبات أدوات الدراسة الكمية: قيس ثبات أداة الدراسة على النحو الآتي: أولاً: استخراج معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach'a Alpha): حيث تُؤكّد من ثبات أدوات الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول الآتي قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (4): قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

مخاور الاستبانة	أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
أولاً: استبانة استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين			
ثانياً: استبانة رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين	البعد الأول: الواقع التنظيمي	11	0.87
	البعد الثاني: واقع الرعاية العلمية	12	0.91
	البعد الثالث: واقع الرعاية النفسية	9	0.94
	البعد الرابع: واقع رعاية الإنتاج الإبداعي	7	0.94
الدرجة الكلية لاستبانة واقع رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين			0.9٢
			39

يتضح من الجدول أن قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة استقطاب ورعاية الموهوبين قل بلغت قيمته (0.80) وهي تشير إلى معامل ثبات عالٍ.

وقيم معامل الثبات لأبعاد استبانة واقع رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين تراوحت بين (0.87-0.94) وقيم معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبانة بلغت (0.92)، وهذا يدلّ على أن أدوات الدراسة الكمية، تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ثانياً: طريقة التجزئة النصفية (Split-Half): جُزّئت فقرات كل استبانة إلى جزأين: (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم حُسبت قيم معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك صُحّح معامل الارتباط بمعادلة جتمان في حالة عدم تساوي جُزئي الفقرات، واستُخدمت معادلة سبيرمان براون في حالة تساوي جُزئي الفقرات، وحُصل على النتائج الموضّحة في جدول الآتي:

جدول (5): طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة.

محاور الاستبانة	أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
أولاً: استبانة استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين	البعد الأول: الواقع التنظيمي	8	0.879
	البعد الثاني: واقع الرعاية العلمية	11	0.818
	البعد الثالث: واقع الرعاية النفسية	12	0.923
	البعد الرابع: واقع رعاية الإنتاج الإبداعي	9	0.897
		7	0.919
الدرجة الكلية لاستبانة رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين			0.927
			39

2- الدرجة المرتفعة تشير إلى مستوى عالٍ من الموافقة على أن هناك ممارسة للإجراءات التنظيمية لاستقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين والممارسة الفعلية لرعايتهم في جامعتي الملك عبد العزيز وجدة، والدرجة المنخفضة تشير إلى أن مستوى الممارسة لإجراءات الاستقطاب أو الرعاية منخفضة وفق المحك الآتي:

جدول (6): مستوى الموافقة على ممارسة إجراءات الاستقطاب والرعاية للطلبة موهوبين ومتفوقين.

م	مستوى الموافقة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	موافق بشدة (بدرجة كبيرة جداً)	4.21	5.00
2	موافق (بدرجة كبيرة)	3.41	4.20
3	محايد (بدرجة متوسطة)	2.61	3.40
4	غير موافق (بدرجة قليلة)	1.81	2.60
5	لا أوافق على الإطلاق (بدرجة قليلة جداً)	1.00	1.80

وتجدر الإشارة إلى استخدام طول المدى؛ للوصول لحكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

يتضح من الجدول أن قيم معامل الثبات العام لاستبانة استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين، قد بلغ (0.88) وهو مستوى عالٍ، كما أن قيم معامل الثبات لاستبانة واقع رعاية الموهوبين عالٍ لكل محور من محاور الاستبانة، حيث تراوحت قيم معامل للأبعاد ما بين (0.82) إلى (0.93)، كما بلغت القيمة الكلية لمعامل الثبات للاستبانة (0.93)، وهذا يدل على أن الاستبانتين تتمتعاً بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

- تصحيح أدوات الدراسة:

1- استُخدم مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة وفق درجات الموافقة الآتية: (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - لا أوافق على الإطلاق)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس بشكل كمي؛ وذلك عن طريق إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للآتي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، لا أوافق على الإطلاق (1) درجة واحدة.

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

أدوات المنهجية النوعية:

أداة تحليل الوثائق:

يُعدُّ أسلوبُ تحليل المحتوى النوعي أسلوبًا بحثيًا مهمًا من أدوات البحث النوعي المستخدمة على نطاق واسع في مختلف التخصصات العلمية، ويهدف هذا الأسلوب إلى تحليل مضامين النصوص والوثائق، وتفكيكها؛ عن طريق عملية التشفير، والترميز إلى موضوعات ووحدات صغيرة، ومن ثمَّ إعادة تركيبها وجمعها في وحدات كبيرة بطريقة تجعل محتوى هذه النصوص والوثائق منتجًا ذا معنى ومغزى؛ للاستفادة منه (الرشيدي، 2021).

أداة المقابلة شبه المنظَّمة (Semi-structured interviews):

هي المقابلات التي تشتمل على أسئلة أعدت قبل وقت المقابلة، وتساءل عن النقاط الرئيسة في الموضوع، ويمكن أن تتولّد منها أسئلة تفصيلية أثناء المقابلة لم تُعد مسبقًا، وتتميّز هذه المقابلات بأنها تمنح الباحث حرية أثناء المقابلة من خلال تحويل أو تغيير أو إضافة أي شيء خلال الحوار، فليس هناك أي التزام بأسئلة معيّنة، كما يمكن توضيح أو إعادة صياغة الأسئلة إذا كانت غير واضحة للمبحوث، وهذا يتطلب مهارة في تحويل الأسئلة، وسرعة بديهية في طرحها (الريمضي وآخرون، 2019).

تحديد المشارك/ين/ات في المقابلات شبه المنظَّمة:

كان اختيار المشارك/ين/ات بطريقة قصدية (عمدية) بحيث تضمُّ سبعة مشاركون/ين/ات؛ خمسة منهم من المشرفي والمشرفات في اللجنة التنفيذية لبرنامج

استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في جامعة الملك عبد العزيز، ممن لديهم تجربة حول واقع تنفيذ برامج رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وحرصت الباحثتان على أن يكون المشارك/ون/ات على اطلاع بالخطّة الإستراتيجية لبرنامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وقد وُجّهت لهم دعوات المشاركة بطابع رسمي، واعتماد موافقتهم جميعًا للمشاركة في هذه الدراسة.

أسلوب تحليل البيانات:

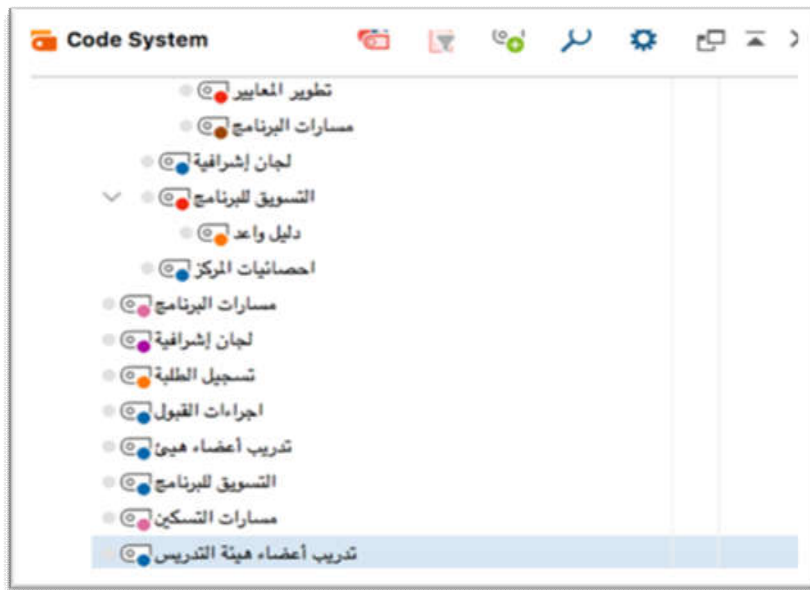
استخدمت الباحثتان التحليل الموضوعي Thematic Analysis لبراون وكلارك (Braun & Clarke, 2006)؛ لتحليل البيانات النوعية، وهو إحدى الطرق المستخدمة في تحليل البيانات النوعية، حيث يقوم الباحث بتنظيم البيانات ووضعها في موضوعات أو فئات محدّدة، ثم شرحها وتفسيرها؛ لإيجاد إجابة سؤاله البحثي (بال، 2018). وتطبق عبر ست خطوات على النحو الآتي: (أ) التآلف مع البيانات "Familiarizing with the data": أجرت إحدى الباحثتين المقابلات وسجّلتها بنفسها، وسمعت هذه التسجيلات عدّة مرات، وتفرّغها كتابيًا، والتحقّق من صحة التفرّغ من خلال إعادة إرسالها للمشارك/ين/ات في المقابلة؛ و(ب) توليد الرموز الأوّلية "Generating Initial Codes": واستخدم الترميز الوصفي "Coding Descriptive" الذي يلخص في كلمة أو عبارة قصيرة، ونتج عن هذه المرحلة مجموعة من الرموز الأساسية والرموز

والمتفوقين المستقطبين)؛ و(د) مراجعة الموضوعات "Reviewing Themes"، وفي هذه المرحلة تمّت مراجعة الموضوعات من خلال قراءة نص المقابلات، والتحقّق من الاتساق بين هذه الموضوعات؛ عبر إستراتيجية الترميز سطرًا بسطر "Line by Line Coding"، ثم الترميز فقرّةً بفقرّة "Part by Part Coding"، وهكذا؛ و(هـ) تحديد وتسمية الموضوعات "Defining and Naming Themes". في هذه المرحلة أُجري تحليل مفصل لكل موضوع، ودمج الموضوعات الفرعية بالموضوعات الرئيسة؛ و(و) الكتابة: شرح نتائج تحليل البيانات.

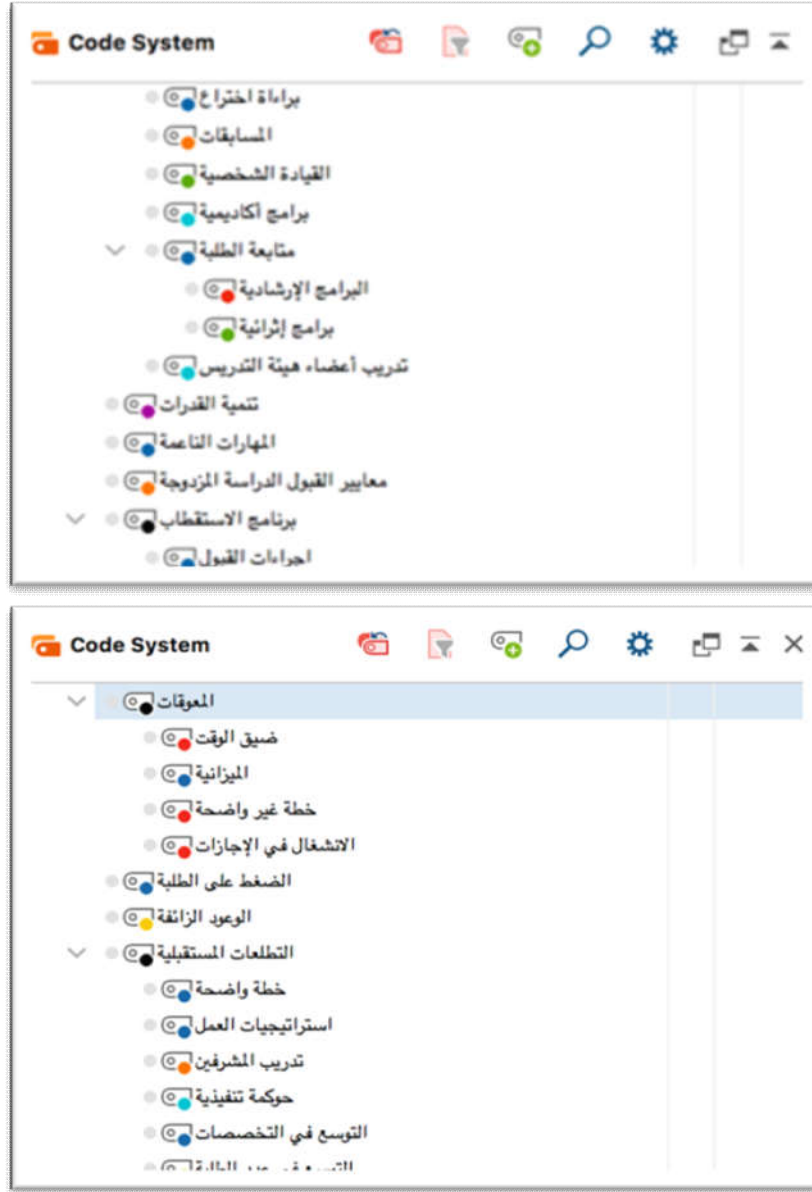
الفرعية، وتم التحليل باستخدام برنامج التحليل النوعي (MAXQDA) بوصفه برنامجًا مساعدًا لتنظيم البيانات النوعية؛ و(ج) البحث عن الموضوعات "Searching for Themes": في هذه المرحلة تُجسّد البحث عن المواضيع المرتبطة بأسئلة البحث في المنهج الكمي التي تحدّدت في ثلاثة موضوعات رئيسة هي: (برنامج الاستقطاب، والشرابة، ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين)، ثم توليد موضوعات فرعية عن أحد العوامل المؤثرة على رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين (معوقات رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين مثلاً)، وربطها بالموضوعات الرئيسة (واقع رعاية الطلبة الموهوبين

قائمة الرموز الرئيسة والفرعية للدراسة:

تم التوصل لقائمة الرموز والموضوعات الرئيسة والفرعية:



أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...



الشكل (3)

قائمة الرموز والموضوعات الرئيسة والفرعية

الموثوقية في المنهجية النوعية: مهددات الموثوقية، وللملاءمتها للمنهجية النوعية المتبعة في الدراسة؛ والتي تتيح في مجملها جمع بيانات ثرية تساهم في بعض معايير ماكسويل (Maxwell, 2012)؛ لتجنب

جدول (7): معايير ماكسويل.

المعيار	ما تحقق
البيانات الثرية "Rich Data"	التدقيق المطول في البيانات الناتجة من المقابلات شبه المنظمة، وتحليل الوثائق، والأداة الكمية.
التدقيق من جهة المستجيب "Respondent Validation"	التأكد من صحة البيانات المرفوعة من خلال عودة الباحثين للمشاركين الأساسيين بمجتمع الدراسة لاستشارتهم حول ما توصلت إليه من بيانات.
التنوع "Triangulation"	استخدام مصادر متعددة للبيانات ووسائل متنوعة لجمعها، كما أن البيانات الكمية يمكن أن تحقق نوعاً من التقاطع الثلاثي تتضمن أيضاً استخدام توجّهات نظرية متنوعة للوصول إلى أقوى أساس ممكن للتحليل النتائج.
المقارنة "Comparison"	مقارنة ما توصلت إليه الباحثان من نتائج في المنهجية الكيفية، مع المنهجية الكمية.
الوصف المكثف "Thick description"	توخي الدقة والتفصيل والعمق والشمول عند وصف السياق الكلي للدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة حُللت البيانات بعد تطبيق استبانة استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين، واستبانة رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، حيث إن مقياس الاستجابة على هذه الاستبانات وفق مقياس ليكرت الخماسي.

النتائج الخاصة بالسؤال الأول ومناقشتها:

وينصُّ السؤال الأول على: "ما واقع استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعتي الملك عبد العزيز وجدة؟".

لتحديد واقع استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعتي الملك عبد العزيز وجدة، حُسب المتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة (استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين)، وجاءت النتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستبانة واقع استقطاب

الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعتي الملك عبد العزيز وجدة.

الانحراف المعياري	المتوسط
0.397	4.404

يتضح من الجدول أن درجة تقدير عينة الدراسة لواقع استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعتي الملك عبد العزيز وجدة كان بمتوسط (4.404)، والذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق بشدة على أداة الدراسة؛ مما يدلُّ على أن مجتمع الدراسة أظهر نتائج إيجابية نحو واقع برامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في جامعتي الملك عبد العزيز وجدة، وهذه النتيجة تشير إلى أن الجامعتين مهتمتان باستمرار رعاية الموهوبين في مؤسسات التعليم العالي. وهذا يتفق مع ما جاءت به رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، وسياسة التعليم بالمملكة، وبرنامج التحول الوطني 2020، وبرنامج

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

على تشكيل لجان إشرافية على برنامج الاستقطاب، وتحديد معايير القبول في البرنامجين، والاهتمام بأن يُقبل الطلبة الموهوبون بناء على مجالات الموهبة لديهم، حيث طُرِح عدد من البرامج، وإن كانت برامج رعاية الموهوبين في جامعة جدة متنوعة أكثر من البرامج في جامعة الملك عبد العزيز.

وحيث إن الدراسة الحالية تعد الدراسة الأولى التي تناولت برامج الاستقطاب في جامعتي عبد العزيز وجدة، فبالإضافة لا يوجد دراسات سابقة يمكن مقارنة النتائج معها.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

وينص السؤال الثاني على: "ما واقع رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعتي الملك عبد العزيز وجدة؟".

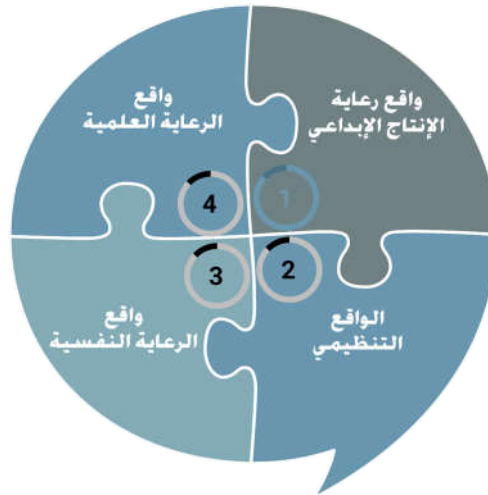
للتعرف إلى واقع رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعتي الملك عبد العزيز وجدة حُسِب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد استبانة رعاية الموهوبين، والدرجة الكلية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد استبانة واقع رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعتي الملك عبد العزيز وجدة.

رقم المحور	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي		درجة الموافقة	الترتيب
		قيمة المتوسط	الانحراف المعياري		
4	واقع رعاية الإنتاج الإبداعي للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين.	4.074	0.657	كبيرة	1
1	الواقع التنظيمي لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين.	3.844	0.533	كبيرة	2
3	واقع الرعاية النفسية للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين.	3.724	0.741	كبيرة	3
2	واقع الرعاية العلمية للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين.	3.706	0.665	كبيرة	4
	المتوسط العام	3.815	0.561	كبيرة	-

تنمية القدرات البشرية لرؤية المملكة (2030)، ورؤية جامعة الملك عبد العزيز وجامعة جدة ورسالتهم وتوجهاتهم المستقبلية، وأيضًا يتوافق مع أحدث الاتجاهات والأبحاث والممارسات التربوية العالمية في مجال الموهبة والتفوق والإبداع والتعليم الجامعي، ومن هذه الاتجاهات العالمية: نموذج (في. إي) الشامل لتطوير الموهبة "V. A. Proposed Talent-Development MegaModel"، والإثراء الثلاثي "Enrichment triad mode" كما لاحظت الباحثتان خلال عملية ترميز البيانات في الدراسة النوعية، أن أغلب مشاركة الأعضاء المشارك/ين/ات في المقابلات شبه المنظمة قد أسهموا بإضافة نوعية، تتعلق بواقع برنامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين من مدارس التعليم العام، حيث أشار العضو (م4) "في جامعة الملك عبد العزيز يتمشى برنامج استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين مع رؤية الجامعة من حيث يكون في نقاط اختلاف لدخول الطلبة للجامعة"، وتشير هذه النتائج إلى أن برنامجي الاستقطاب في جامعتي جدة وعبد العزيز قد تضمننا تخطيط جيد؛ من خلال التركيز

يتضح من الجدول أعلاه أن درجة تقدير عينة الدراسة لواقع رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، جامعتي الملك عبد العزيز وجدة كان بمتوسط (3.82)، وانحراف معياري قدره (0.56)، وهو يقع حسب الوزن النسبي لمقياس ليكرت الخماسي بين (3.40 إلى أقل من 4.20)، أي أن هناك اتفاقاً مرتفعاً على أن جامعة الملك عبد العزيز وجامعة جدة تقدم رعاية للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين، وبالنسبة لترتيب أبعاد الرعاية، جاء بُعد (واقع رعاية الإنتاج الإبداعي للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.074) وانحراف معياري (0.657)، يليه بُعد (الواقع التنظيمي لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين) بمتوسط حسابي (3.84)، وانحراف معياري (0.533)، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد (واقع الرعاية النفسية للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين) بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (0.74)، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء بُعد (واقع الرعاية العلمية للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين) بمتوسط (3.71) وانحراف معياري (0.67)، وهو أيضاً بدرجة كبيرة، والشكل رقم (4) أدناه يُمثل هذه النتيجة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأحوس (2013) التي كشفت أن هناك توجهاً كبيراً نحو الاهتمام برعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، واهتماماً كبيراً بالابتكارات والاختراعات والاكتشافات العلمية التي يقدمها الطلبة الموهوبون والمتفوقون، وهناك توجه مستقبلاً نحو إصدار القوانين، وسن التشريعات، ورصد الميزانيات المالية الكبيرة التي تضمن القيام بحقوق الملكية الفكرية لهؤلاء الطلبة الموهوبين والمتفوقين.



شكل (4):

واقع رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية،
جامعتي الملك عبد العزيز وجدة مُرتبة تنازلياً من الأعلى إلى الأقل (إعداد الباحثين)

أ. سارة عبد الجبار السلمي، ود. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

وفيا يلي مناقشة نتائج أبعاد الرعاية للطلبة الموهوبين والمتفوقين بشيء من التفصيل:

- البعد الأول: بُعد واقع رعاية الإنتاج الإبداعي للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين:

حصل بعد واقع رعاية الإنتاج الإبداعي للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين على المرتبة الأولى بين أبعاد الرعاية؛ مما يدلُّ على أن الجامعتين تقدمان مستوى رعاية عالٍ للإنتاج الإبداعي للطلبة الموهوبين والمتفوقين، وذلك من خلال توفير الإمكانيات مثل: المعامل والتجهيزات التقنية -مثل معمل (الفاب لاب Fab Lab)- التي تُمكنهم من تحويل فكرتهم الإبداعية إلى نماذج يمكنهم تقديمها للحصول على براءات الاختراع؛ لضمان حقوق الملكية الفكرية التي تعد خطوة مهمّة في تحويل الفكرة الإبداعية بوصفها منتجًا استثماريًا للطالب الموهوب وللمجتمع، وتمتدُّ الرعاية إلى تنمية مهارات محورية تساعد الطالب الموهوب في أن يكون قياديًا في مجال ريادة الأعمال، بما يؤهّله من تحويل فكرته إلى منتج على أرض الواقع، من خلال امتلاك مهارات التخطيط لمشروعه، والتسويق له وتنفيذه، وتوفير له فرص عرض منتجه على المستثمرين، من خلال المعارض التي تقيمها الجامعة، ووجود مسرعات الأعمال، التي تعمل على دعم الطلبة في جميع مراحل تحويل فكرته الإبداعية لمنتج، بالإضافة إلى تعزيز الشراكة المجتمعية، وبهذا تُسهم الجامعتان في استثمار العقول المبدعة التي تعد ركيزة أساسية من ركائز تطوُّر

المجتمع وتقدُّمه. وقد عبر الأعضاء المشاركون/ون في المقابلات شبه المنظّمة على ما يؤيد نتائج الدراسة الكمية، حيث ذكروا على سبيل المثال: "شارك طلبة برنامج واعد في العديد من المسابقات المحلية والعالمية حيث يستقبل مركز الموهبة والإبداع أفكار الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ويعمل على توفير البيئة المحفزة للإبداع والابتكار، ورعاية حاضنات الأعمال الريادية من خلال تقديم استشارات من قبل متخصصين إلى أن تصبح الفكرة جاهزة للمشاركة في المسابقات كمسابقة ابتكاري التي تنظمها الجامعة"، وأشار الأعضاء المشاركون/ون/ "لدى الجامعة معمل الابتكار والتصميم الفاب لاب توجد به العديد من ورش العمل، كما يتم الاستعانة بمراكز بحثية أخرى من أجل التحليل والتشخيص والتطوير، للأفكار الإبداعية لتمكين الطلبة من المشاركات الدولية". وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة محمد (2019) التي توصّلت إلى افتقاد جامعة نجران لمراكز رعاية الموهبة والتفوّق والإبداع أو المراكز التي تسعى لتحويل الأفكار والابتكارات إلى منتجات إبداعية.

- البعد الثاني: بُعد الواقع التنظيمي لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين:

والذي جاء في الترتيب الثاني أي يشير إلى مستوى مرتفع من الاتفاق على أن الجامعتين لديها عملية تنظيمية تتميز بأنها تراعي جودة التنظيم لبرامج الاستقطاب والرعاية للطلبة الموهوبين والمتفوقين، من خلال رسم

جودة الحياة للطلبة، وتعد تهيئة المناخ النفسي الملائم أمراً مهماً، حيث يشكل ضرورة لتحفيز السمات والخصائص النفسية مثل تقدير الذات والثقة بالنفس لديهم، وهذا يؤدي لرفع دافعيتهم؛ مما ينعكس على مشاركتهم في العمل على تنمية مهاراتهم الإبداعية،

وفي هذا الصدد أشار الأعضاء المشاركون/ سون/ سات في المقابلات شبه المنظمة أن الجامعة تنفذ العديد من البرامج الإرشادية الموجهة للطلبة الموهوبين/ ين/ سات والمتفوقين/ ين/ سات، حيث أشار العضو (م1) "لدينا مركز قيادة المستقبل، ويقدم برامج للطلبة يأخذهم رحلات دولية يطبق معايير معينة للاستكشاف وبعدين يوجههم لبرامج معينة لتنمية الجانب القيادي، وأيضاً عمادة شؤون الطلاب تعمل رحلات مختلفة، وخلال هذه الرحلات يتعرّضون لمجموعة من البرامج، أعتقد الجامعة فيها فرص كبيرة إنه الطلبة الذين لديهم سمات قيادية يتحفزون بشكل كبير، ويمارسون الأدوار عملياً على سبيل المثال عندنا برنامج المتطوعين، فهذه فرصة ممتازة للطلبة أنهم يمارسون دورهم القيادي"، وأشار العضو (م3) "لدينا اهتمام كبير في البرامج الإرشادية واهتمام كبير إن إحنا طلبتنا موفقت يصبح طبيباً بل يصبح طبيباً قائداً، يكون طبيباً متميزاً في كل المهارات المطلوبة، يكون حكيماً لديه كل المهارات التي يحتاجها إنسان مطلوب منه أمام المجتمع مهارات معينة، وكم إن مع فريقه الذي يقوده، فلازم يكون هذا الطبيب لديه ما يمكنه من القيادة، ففي البرامج الإثرائية نحاول نركز على المهارات الناعمة،

السياسات التنظيمية التي تتجلى في وجود رؤية ورسالة وأهداف واضحة لدى الجامعتين في رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وعقد دورات تدريبية لمنسوبي الجهاز الإداري والفني؛ لرفع كفاءتهم التخصصية في مجال الموهبة والتفوق العقلي، وحرص الجامعتين على الاستفادة من خبرات المتخصصين في مجال الموهبة والإبداع. وترى الباحثتان أن هذا عامل أساسي في نجاح برامج الموهوبين والمتفوقين، حيث يُستفاد من خبرات المتخصصين في رعاية الطلبة الموهوبين، وتلبية احتياجاتهم، وتنمية قدراتهم، ويؤكد على هذا الأحوس (2013) في دراسته التي عرض فيها تجارب الدول العالمية في مجال رعاية الموهبة، حيث توصل إلى أن دول العالم المتقدمة تحرص على استقطاب الخبراء المتخصصين في مجالات الموهبة والتفوق؛ للاستفادة من خبراتهم، في تطوير برامج رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

- البعد الثالث: واقع الرعاية النفسية للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين:

ولقد حصل هذا البعد على الترتيب الثالث بين أبعاد استبانة رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين؛ مما يشير إلى أن برامج رعاية الموهوبين بالجامعتين يهتم بالجانب النفسي للطلبة الموهوبين والمتفوقين من خلال تنمية مهاراتهم على حل المشكلات التي قد تواجههم، وتنمية خصائصهم الشخصية مثل الثقة بالذات وتقديرها، إلى جانب تقديم البرامج الترفيهية التي تساعد تحسين

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

أيام استهدفنا ناديًا جديدًا اسمه نادي قوقل لطلبة المطورين، وهو نادي عالمي، فمسؤول هذا النادي واحد من الطلاب اللي هما كانوا من الموهوبين وخُصّ السنة التحضيرية بمعدل 5 من 5 ولديه جمهور واسع، واستطاع أن يستقطب من أقرانه عددًا كبيرًا جدًا، والحقيقة البرنامج جدًا ناجح واعد ومدعوم من قوقل، فمثل هذه البرامج خضع لها الطلبة الموهوبون والمتفوقون بشكل عام، وخصوصًا طلبة برنامج واعد". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخياط وآخرون (AL-Khayat et al., 2017) التي توصّلت إلى أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين في الجامعات يُفضّلون التعلم عن طريق توظيف إستراتيجيات مهارات التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد؛ مما يدلّ على أهمية تقديم البرامج والوحدات الإثرائية.

وفيا يتعلق ببرامج التسريع، يتضح من تحليل الوثائق وجود اتفاق شراكة بين الجامعتين مع وزارة التعليم. فإدارة مدارس التعليم العام بجدة تساعد على تنفيذ برامج التسريع، إذ تتيح هذه الاتفاقيات للطلبة الالتحاق ببرامج التسريع الأكاديمي، والتي تُعدّ أحد أنواع الرعاية العلمية للطلبة الموهوبين والمتفوقين. فجامعة جدة، لديها عدد من أنواع التسريع الأكاديمي، مثل التسجيل المزدوج، والذي يُمكن الطلبة من دراسة بعض المواد في الجامعة خلال دراستهم بالمرحلة الثانوية، أو أداء اختبارات لاجتياز السنة التحضيرية والقبول المباشر في التخصص، والتسريع بواسطة الاختبارات لاجتياز المقررات التخصصية في

والمهارات البحثية، وخدمة المجتمع. عشان خدمة المجتمع بتعلم كيف يمارسون هذه المهارات كلها؛ مما يشير إلى تركيز الجامعتين على الهدف النهائي كأحد الأهداف النفسية التي يتضمّنهما الإرشاد النفسي. وهذا يتفق مع نتيجة دراسة محمود (2020) التي أكّدت على ضرورة وجود وحدة تُقدّم التوجيه والإرشاد النفسي للطلبة الموهوبين والمتفوقين؛ لتوفير الرعاية النفسية ومراعاة احتياجاتهم من خدمات في هذا الصدد، وعرض برامج إرشادية وتوعوية بمشكلاتهم وكيفية التغلب عليها.

– البعد الرابع: بُعد واقع الرعاية العلمية للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين

كان ترتيب هذا البعد هو الرابع بين أبعاد رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين؛ ويتضح من هذه النتيجة أن الجامعتين تقدمان للطلبة المستقطبين الرعاية في البرامج التعليمية الإثرائية التي تتناسب مع مجال موهبتهم واهتمامهم، والتي تُعدّ ضرورة وجانبًا مهمًا في رعاية الموهوبين والمتفوقين، وهذه النتيجة تتوافق مع ما أشار إليه الأعضاء المشاركون/ون/ات في المقابلات شبه المنظمة، حيث أشار العضو (م2) "بالنسبة للإثرائية عندنا مركز الموهبة والإبداع يقدم دورات على مدار السنة، ويعمل مسابقات علمية وملتقيات علمية وإثرائية، والهدف من هذه الدورات والمسابقات والملاقيات إنها تكون بيئة حاضنة للموهوبين وتثريهم بالدورات التدريبية التي بتتحدى طموحاتهم، وذكاهم" وعبر العضو (م1)، "قبل

القسم الأول من التصور المقترح:

1- مقدمة:

يحتل التعليم العالي باهتمام كبير من قبل جميع دول العالم؛ وذلك لدوره البالغ في التنمية المستدامة، كما أن المهبة أصبحت داخل مؤسسات التعليم العالي في عصرنا الحالي عاملاً أساسياً يُعتمد عليها بهدف تطوير العديد من الجوانب، ويتطلب هذا التطوير جهوداً ملحوظة لتوفير المناخ التنظيمي المناسب لاستقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وعلى الرغم من أهمية الطلبة الموهوبين والمتفوقين داخل مؤسسات التعليم العالي، إلا أنهم يعدون الفئة الأقل حظاً في الحصول على برامج الرعاية الملائمة لهم في المرحلة الجامعية (الأحوس، 2013؛ السبيعي، 2020؛ بحيص، 2020).

وقد عرّفت الباحثان برامج الاستقطاب إجرائياً بأنها: مجموعة الإجراءات التنظيمية التي تتخذها مؤسسات التعليم العالي لجذب الطلبة الموهوبين والمتفوقين ذوي الكفاءة لتنمية مواهبهم، من خلال وضع البرامج والمناهج التربوية المتميزة، والعمل على تهيئة البيئة التربوية الملائمة والمحفزة، والتي تُنمّي قدراتهم، وتراعي خصائصهم، وتُلبي احتياجاتهم المعرفية والنفسية والاجتماعية، من أجل استمرار وتطوير مواهبهم، والوصول بهم إلى بناء المعرفة والإنتاجية الإبداعية. ومن هذا المنطلق يُبنى هذا التصور المقترح لوضع خطة إستراتيجية متكاملة لاستقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين

الكلية، أو التسريع باجتياز متطلبات الكلية بواسطة معادلة الشهادة الاحترافية. كما وأن الشراكة بين جامعة الملك عبد العزيز - ممثلة بمركز المهبة والإبداع في عمادة شؤون الطلاب - ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للمهبة والإبداع "مهبة"، تتيح القبول المباشر للطلبة السعوديين الفائزين في المسابقات الأولمبية الدولية دون دراسة السنة التحضيرية. ولكن الجامعتين لا تقدمان برامج تسريع تسمح للطلبة بالانتقال من مراحل التعليم العام إلى الجامعة، مثل الانتقال من المرحلة الإعدادية للمرحلة الجامعية، كما تعمل به بعض الجامعات العالمية، وربما هذا يتطلب إعادة النظر في برامج التسريع لدى الجامعتين.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

وينص السؤال الرابع على: "ما التصور المقترح

لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي؟".

قُسم التصور المقترح إلى قسمين:

القسم الأول: ويتكوّن من: (1) المقدمة، و(2) مسوغات التصور المقترح، و(3) أهداف التصور المقترح، و(4) منطلقات التصور المقترح، و(5) خطوات بناء التصور المقترح.

القسم الثاني: ويتكوّن من: (1) الإطار الإستراتيجي للعناصر المؤثرة في برامج استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين، و(2) الإطار الإستراتيجي لخطة البرنامج، و(3) المعوقات وطرق التغلب عليها.

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

ج- حوكمة برامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي وفق خطة ممنهجة بعيدة المدى.

د- تقديم الدعم للمبادرات والمشاريع الريادية التي تنتج عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

هـ- تحقيق الشراكة المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام والمؤسسات التي تُعنى برعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، والقطاع الخاص، بما يحقق الاستثمار في قدرات ومواهب الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

و- إثراء خبرات الطلبة الموهوبين والمتفوقين من خلال إتاحة الفرص لهم لتمثيل المملكة في مجال تنافسية المواهب العالمية، من خلال المشاركة في المسابقات الدولية.

ز- تشجيع مؤسسات التعليم العالي على أهمية دعم الابتكار والإبداع بما يسهم في تحقيق هدف الاستقلال المادي للجامعات.

4- منطلقات التصوّر المقترح:

أ- سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. حيث أكدت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على أهمية اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وإنشاء برامج تلبي احتياجاتهم في إطار البرامج العامّة والخاصّة، ومن الجدير بالذكر، فقد تضافرت جهود المملكة؛ لتقديم سُبُل الرعاية الملائمة للطلبة الموهوبين والمتفوقين عبر المراحل الآتية:

والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي؛ وذلك من خلال تقديم عام للعناصر والمكونات والتوجّهات الإستراتيجية التي يمكن أن تتبنّاها مؤسسات التعليم العالي.

2- مسوغات التصوّر المقترح:

(أ) التوجّهات العالمية في مجال الموهبة والتفوّق والإبداع، ونظريات تطوير الموهبة والتفوّق ونماذجها التي أشارت إلى أهمية الوصول بهم في مرحلة البلوغ إلى الإنتاجية الإبداعية، و(ب) التحديات الاقتصادية التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي، وما يواجهها من منافسة عالمية، والتي تستلزم استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، و(ج) توصيات العديد من الأبحاث والدراسات العلمية في مجال الموهبة والتفوّق، والتي أظهرت ضرورة تطوير الممارسات والأساليب الخاصّة برعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المرحلة الجامعية.

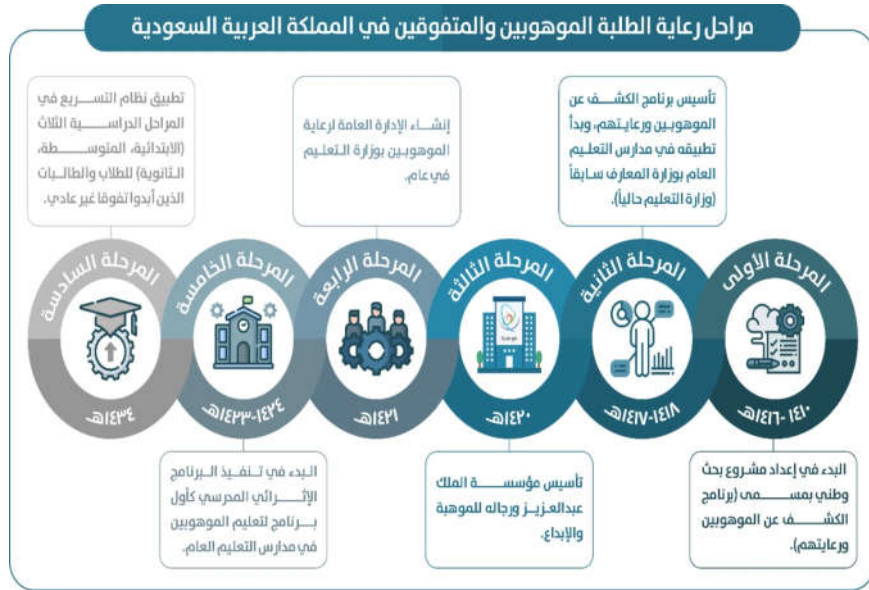
3- أهداف التصوّر المقترح:

الهدف العام للتصوّر المقترح: تقديم خطة إستراتيجية لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي.

ومنه تتفرّع الأهداف الآتية:

أ- المساهمة في استمرارية رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المرحلة الجامعية، وضمان الاحتفاظ بالمواهب في مؤسسات التعليم العالي.

ب- تعزيز أهمية الاستثمار في الكفاءات والقدرات البشرية والوصول بهم إلى الإنتاجية الإبداعية.



شكل (5)

مراحل رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المملكة العربية السعودية (إعداد الباحثين)

(2030)، ومن أهم الركائز الإستراتيجية والتطلّعات الخاصّة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين التي وردت في البرنامج: توسيع نطاق برامج تنمية الطلبة الموهوبين والمتفوقين من خلال (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2022):

- التوسّع في اختبارات تحديد الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- التوسّع في اللوائح والسياسات الخاصّة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- التوسّع في برنامج إثراء الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

د- نظام الجامعات الجديد. ورد في أبرز الملامح لنظام الجامعات الجديد تطبيق مبادئ التخصص في إدارة وتشغيل مؤسسات التعليم العالي، كما سيحقق النظام الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والأكاديمية والإدارية في

ب- رؤية المملكة العربية السعودية (2030). حيث جاءت وثيقة برنامج التحوّل الوطني (2020) مؤكّدة على أهمية رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين ضمن بنود الخطة الشاملة لوزارة التعليم، وهو أحد برامج رؤية المملكة (2030)، حيث ورد في الهدف الإستراتيجي الثالث لبرنامج التحوّل الوطني لوزارة التعليم ما نصّه: "تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار"، وهذا يرتبط بأهداف الرؤية التي تتضمّن: ترسيخ القيم الإيجابية وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن، وتزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لمواءمة احتياجات سوق العمل، وتنمية مهارات الشباب وحسن الاستفادة منها.

ج- برنامج تنمية القدرات البشرية. يُعدّ برنامج تنمية القدرات البشرية من البرامج المستحدثة لرؤية المملكة

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

مؤسسات التعليم العالي (وزارة التعليم، 1443هـ).

5- خطوات بناء التصوّر المقترح:

قامت الباحثتان ببناء التصوّر المقترح باتباع الخطوات الآتية: (أ) مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، ومراجعة وتحليل الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي، ودور الجامعات في دعم الموهبة والتفوق، و(ب) الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام المنهج المختلط (Mixed-methods) من خلال جمع البيانات الكمية والكيفية (النوعية) وتحليلها ودمجها، و(ج) تحديد الإطار الإستراتيجي للعناصر المؤثرة في برامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، و(د) تحديد الإطار الإستراتيجي لمكونات الخطة الاستراتيجية.

القسم الثاني من التصوّر المقترح:

1- الإطار الإستراتيجي للعناصر المؤثرة في برنامج

استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين:

أ- الثقافة التنظيمية لدى المشرف/ين /سات والإداري/

ين/ سات:

• متخصصون في مجال الموهبة والتفوق العقلي.

• لديهم خبرة عملية في كيفية التعامل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

• الاطلاع على خطة البرنامج ومعرفة الأدوار المكلفين بها.

• الوعي بأهمية تطوير وتنمية المواهب في الجامعات.

• العمل الجماعي من خلال إنشاء حلقة وصل بين إدارة برنامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين وبين الكليات المستقطبة.

• تُطلع إدارة استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين بالجامعة أعضاء هيئة التدريس على برنامجها؛ لكي يسهموا في رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

• نشر الوعي لدى جميع العاملين في برامج الاستقطاب باللائحة التنظيمية التي تضعها الجامعة؛ لتوضح إجراءات وأدوار الإدارات المختلفة التي تُعنى باستقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين، بما يحقق التكامل بين أدوارها.

ب- دعم القيادة العليا في الجامعات:

• تبني سياسية إنشاء برامج استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين بما يحقق استمرارية الرعاية لهم في المرحلة الجامعية، كأحد الأهداف الرئيسة للجامعة.

• دعم الموهبة والتفوق بالتشارك مع أعضاء هيئة التدريس والمشرف/ين /سات في إدارة رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

• دعم مبادرات التطوير والتحسين لبرامج الرعاية المقدمة للموهوبين والمتفوقين بالتعاون مع مدارس التعليم العام.

• تبني ثقافة الابتكار ودعم مشاريع الذكاء الاصطناعي والمستحدثات التكنولوجية وفق التحول الرقمي.

• إشراك العاملين في إدارة رعاية الموهوبين والمتفوقين

- والمتفوقين المستقطبين والتنسيق بينها.
- وضع أدلة إجرائية توفر وصفاً دقيقاً للبرامج والخدمات المقدمة لرعاية الطلبة.
- تشكيل لجان متخصصة للإشراف على برنامج استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- وضع سياسة استقطاب تُلبّي احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين وميولهم عبر طرح تخصصات متنوعة يمكنهم الالتحاق بها.
- د- الشراكة مع مدارس التعليم العام والمؤسسات التي تُعنى برعاية الموهوبين والمتفوقين:
- عقد شراكة بين الجامعات وبين إدارات التعليم العام تهدف إلى استمرار رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين وتوفير رعاية متكاملة لهم، مع تنويع برامج الرعاية من تسريع أو إثراء، وتنظيم فرق علمية متخصصة للقيام بزيارات ميدانية إلى المدارس الثانوية للتعرف إلى الطلبة الموهوبين والمتفوقين وللتسويق لبرامج الجامعة من أجل استقطابهم.
- عقد اتفاقيات شراكة مع إدارات التعليم العام تتيح فرصة القبول المبكر في الجامعة للطلبة الموهوبين والمتفوقين وفق معايير وشروط مُحَدَّدة.
- تقييم نتائج تنفيذ الشركات التي عُقدت بشكل دوري.
- عقد اتفاقيات شراكة مع المؤسسات المعنية برعاية الموهوبين والمتفوقين؛ من أجل تقديم برامج مشتركة لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- بالجامعة في عمليات التخطيط والتنفيذ والمتابعة، لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- تعزيز روح التعاون بين المشرف/ين/ات والإداري/ين/ات والتركيز على التحسين المستمر وتعزيز الاستشار.
- تبني نشر ثقافة الاستثمار في الموهبة كأحد الأهداف الإستراتيجية للجامعة.
- تخصيص دعم مالي لرعاية الإنتاج الإبداعي للطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- دعم ثقافة الموهبة والإبداع والابتكار وتعزيزها ونشرها بين منسوبي الجامعة، بما يوفر بيئة داعمة للموهوبين والمتفوقين.
- دعم إنشاء وحدة إرشاد نفسي ضمن مراكز الإرشاد النفسي بالجامعات، تختص في تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- تشجيع الكليات على بناء برامج أكاديمية بنية، تتيح الفرصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين على دراسة تخصصات مزدوجة، بما يساعد على استثمار مجالات الموهبة المتعددة لديهم.
- تبني سياسة رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين من ذوي الاستثنائية المزدوجة، وتوفير فرص رعاية لمواهبهم.
- ج- الهيكل التنظيمي في الجامعات:
- وضع خطة تنفيذية توضح أدوار الوكالات والإدارات والكليات والمراكز التي تُعنى برعاية الطلبة الموهوبين

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

- عقد شراكات مع سوق العمل، تتضمن عقد برامج تسويقية تُعرف بتميّز الطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين، وتحفز القطاع الخاص على الاستثمار بأفكارهم الإبداعية، واستقطابهم للعمل.
- عمل ورش وندوات علمية مع وزارة التعليم والمؤسسات التي تُعنى بالموهوبين والمتفوقين لمعالجة المشكلات التي تحدّ من استمرارية الرعاية، وعمل أبحاث مشتركة لتنمية الموهبة والتفوّق لدى الطلبة المستقطبين.
- عقد شراكات مع مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، تساعد في دعم حصول الطلبة الموهوبين والمتفوقين على براءات اختراع، ودعم البحث العلمي في مجال الموهبة.
- عقد شراكات مع مؤسسات الدولة الداعمة لريادة الأعمال، والمنشآت الصغيرة؛ لدعم الإنتاج الإبداعي للطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين.
- بناء البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام إستراتيجيات تُنمّي مهارات التفكير العليا، وطرق قياسها.
- عقد ورش العمل والدورات لأعضاء هيئة التدريس التي تُعنى بخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين العقلية والانفعالية.
- العمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس لدعم الابتكار.
- توعية أعضاء هيئة التدريس نحو دورهم في مساعدة الطلبة في رسم خطط المستقبل والتوجيه لاختيار المهنة.
- إشراك أعضاء هيئة التدريس في تقديم استشارات متخصصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين تساعد في بلورة الأفكار الإبداعية لديهم.
- - التمويل والدعم:
- الاستفادة من دعم وزارة التعليم بالتعاون مع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.
- التعاون مع هيئة البحث والتطوير والابتكار؛ لدعم استثمارات الجامعة.
- تعزيز الشراكات مع القطاع الخاص بما يخدم تمويل المبادرات والمشاريع الريادية.
- الاستفادة من الأوقاف والتبرّعات التي تستهدف برامج رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- التعاون مع الرئاسة العامّة لرعاية الشباب لدعم
- تطلّع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على خطة برنامج الاستقطاب والرعاية للطلبة الموهوبين والمتفوقين، وإتاحة الفرصة لهم بالمساهمة في وضعها.
- استقطاب أعضاء هيئة التدريس من المتميزين بالبحث العلمي، وذوي قدرات ومهارات إبداعية؛ للمساهمة في برامج رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين بالجامعة.
- تقدّم الجامعة استشارات لأعضاء هيئة التدريس في مجال

المواهب الشابة.

ب- المسوغات العلمية:

- تمويل الجامعات لمراكز تميز بحثي، يُشارك الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مشاريعها البحثية.
- تقديم جوائز لدعم الإنتاج الإبداعي في الجامعة.
- استثمار الجامعة للأفكار الإبداعية التي ينتجها الطلبة الموهوبون والمتفوقون، بتحويلها لمنتج إبداعي.
- 2- الإطار الاستراتيجي للمكونات الأساسية للخطة التنفيذية لبرنامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين:

أ- الأهداف الاستراتيجية:

ج- معايير القبول:

- تحقيق الاستمرارية في الرعاية، وتنمية وتطوير تعليم مناسب للطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين يظهرون مستويات عليا من الذكاء، ولديهم مهارات وقدرات تمكنهم من التطور المستمر للتوصل إلى الإنتاجية الإبداعية.
- تحقيق العدالة والإنصاف وإيجاد الفرص والخبرات المتميزة لجميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- مساعدة الطلبة الموهوبين والمتفوقين في التكيف مع متغيرات البيئة الجامعية، والتغلب على المشكلات التي قد تعترضهم.
- تطوير الممارسات والإستراتيجيات التي تدعم توجه المستقبل للجامعة نحو نشر ثقافة الإبداع والابتكار.
- تطوير معايير وإستراتيجيات القبول لتشمل مجالات المواهب المتعددة.
- الموضوعية في اختيار الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتوجيههم لبرنامج الرعاية الملائم لهم.
- استقطاب جميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدارس التعليم العام والمدارس الخاصة والعالمية.
- وضع معايير قبول خاصة بالطلبة الموهوبين ذوي الاستثنائية المزدوجة.
- التوسع في القبول من جميع مناطق المملكة، بغض النظر عن المنطقة الجغرافية التي يسكن بها الطلبة الموهوبون والمتفوقون.

د- مسارات الاستقطاب:

- أن تتضمن سياسة الاستقطاب للطلبة الموهوبين والمتفوقين إتاحة فرصة:
- الاستثمار في قدرات الطلبة الموهوبين والمتفوقين بما يتناسب مع أهداف التنمية المستدامة.

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

- التخصيص المباشر في الكليات التي تتناسب مع مجال الموهبة وميول الطلبة الموهوبين والمتفوقين واهتماماتهم.
- التسريع الأكاديمي لطلبة المرحلة المتوسطة والثانوية لاجتياز بعض سنوات الدراسة والقبول المبكر في الجامعة.
- التسريع الأكاديمي لاجتياز بعض المقررات والسنة التحضيرية في الجامعة.
- إنشاء برامج التلمذة لطلبة الثانوية العامة للتواصل مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لدعم مجال موهبتهم وتطويره.
- تقديم برامج إثرائية تُثري الطلبة الموهوبين والمتفوقين حسب مجال موهبتهم في مراحل التعليم العام.
- إتاحة فرصة التخرُّج المبكر من الجامعة بعد إكمال مُتطلّبات التسريع الأكاديمي.
- طرح برامج أكاديمية تتيح الفرصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين دراسة تخصص مزدوج، بحيث يمكنهم من تنمية قدراتهم المتنوعة، ويكون هناك تكامل بين هذه التخصصات.
- هـ- المناهج والتعليم:
- تفريد التعليم بما يُلبّي احتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- تضمين الوحدات والبرامج الإثرائية في داخل المقررات الدراسية التي تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
- أن تُركّز مخرجات التعلّم للمناهج على تنمية مهارات الإنتاج الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- تكافؤ الفرص لا يعني وجود الفرص نفسها، فالعدالة تعني توفير فرص متميزة ومناسبة لكل طالب.
- استخدام برامج التدريس القائمة على الذكاء الاصطناعي، وهي ما تُسمّى بنظم التدريس الذكية.
- تزويد المنهج بالممارسات والخبرات العملية والميدانية.
- أن يُراعى عند تصميم البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين أن تقدم تحديًا مناسبًا لدرجة نموهم العقلي والأكاديمي.
- يركز المنهج على تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- استخدام أساليب وإستراتيجيات التدريس التي تتوافق مع الموهوبين في المرحلة الجامعية مثل: استخدام طريقة الاستقصاء في التدريس والمتمثلة في: (الملاحظة، والتصنيف، والقياس، وفرض الفروض أو التنبؤ، والوصف، والاستنتاج من البيانات، والسؤال المستبصر عن الطبيعة، وصياغة المشكلات، وتصميم التجارب، وإجراء التجارب، والتوصُّل إلى المبادئ والقوانين والنظريات من البيانات).
- استخدام أساليب وإستراتيجيات تدريس تساعد على تنمية مهارات التفكير المركّب (الإبداعي، والناقد، وفوق المعرفي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات).
- التركيز على التفاصيل والأنماط في المواضيع والأفكار وتنميتها والتوسُّع فيها.
- يدعم المنهج الطلبة الموهوبين والمتفوقين على أن يصبحوا

- منتجين للمعرفة عبر المراحل الآتية (Krogh et al., 2012):
 - التنشئة الاجتماعية: مشاركة المعارف الضمنية وتحويلها من خلال الخبرات التشاركية الفردية.
 - تكوين المخرجات: يتمثل في عملية النطق أو التعبير عن المعرفة الضمنية إلى معارف صريحة.
 - التجميع: يتمثل في كيفية جمع مختلف فصائل المعارف الصريحة المباشرة؛ لتكوين معارف أكثر تعقيداً.
 - الاستيعاب الداخلي: يتمثل في تجسيد وحدات المعارف الصريحة إلى معارف ضمنية مرة أخرى.
- تكامل مهارات التفكير العليا (التطبيق - التحليل - التركيب - التقييم) في المنهاج.
- و- برامج رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين:
 - البرامج الإثرائية هي التعديل الأكثر استخداماً في البرامج المخصصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين، حيث يلبي الإثراء حاجات الطلبة في التعمق والتحدي، وإضافة تخصصات أو مجالات للتعلم باستخدام مواد أكثر تقدماً؛ لتحسين المنهاج الدراسي، أو التوسع في إستراتيجيات التدريس المستخدمة.
 - برامج التسريع.
 - برنامج التجميع وفق القدرة والحاجات.
 - البرامج الصيفية.
 - برامج عطلة نهاية الأسبوع.
 - البرامج الإرشادية.
- برامج القيادة.
- برنامج التلمذة.
- ز- المتابعة والتقييم المستمر:
 - أن تضع الجامعة خطة تفصيلية لتقييم أداء الطلبة الموهوبين والمتفوقين وفق معايير محدّدة.
 - تشمل بيانات التقييم جميع المجالات التي يراها برنامج الاستقطاب.
 - الاستفادة من نتائج تقييم أداء الطلبة الموهوبين والمتفوقين في إجراء التحسينات على خدمات وأنشطة البرنامج.
 - يستخدم البرنامج معايير متعددة لتقييم أداء الطلبة الموهوبين والمتفوقين مثل: (منتجات الطلبة الإبداعية، واختراعات وابتكارات الطلبة، ومهارات الطلبة الفنية والأدائية، ودرجات الطلبة الفصلية والتراكمية، والمشاركة في المسابقات، والحصول على الجوائز).
 - وضع مؤشرات أداء تقيس مدى تحقق أهداف البرنامج، واستخدام نتائج التقييم في تحسين برامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتطويرها.
 - موضوعية تقييم أداء الطلبة الموهوبين ذوي الاستثنائية المزدوجة، والتركيز على تنمية مواهبهم، وقدراتهم الإبداعية.
- ح- تنمية مجالات الموهبة والتفوق وتطوير مستويات الإبداع:
 - تحديد مجال الموهبة والتفوق لدى الطلبة.
 - تطوير مستويات الإبداع والابتكار وتنميتها في

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

- تشجيع الطلبة على المشاركة في المناسبات الوطنية والعالمية المختلفة.
- إنشاء مجلة خاصّة بالآداب والفنون الجميلة لنشر أعمال الطلبة الفنية والأدبية المختلفة.
- إتاحة الفرصة للطلبة بزيارة دور النشر والمؤسسات الصحافية الرائدة التي تتوافق مع مجال موهبتهم.
- إنشاء منصة افتراضية لعقد النقاشات واللقاءات مع كبار الرسامين والكتاب المميزين على الصعيد المحلي والعالمي؛ لنقل وتبادل الخبرات.
- دعم البحث العلمي وتشجيعه في مجال الفنون واللغات.
- ي- تنمية الموهبة والتفوق في مجال الرياضية:
- إنشاء الصالات الرياضية التي تُمكن الطلبة من ممارسة مواهبهم وقدراتهم الرياضية.
- التعاون مع الأندية المحلية والعالمية؛ لتدريب مهارات وقدرات الطلبة الرياضية وتطويرها بواسطة خبراء في مجال الرياضة.
- استقطاب الكفاءات المدربة والمؤهلة لتنمية قدرات الطلبة الرياضية.
- إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في المسابقات المحلية والعالمية.
- وضع جوائز تحفيزية للطلبة الحاصلين على المراكز الأولى في المسابقات الأولمبية.
- إتاحة المجال للطلبة الذين لديهم قدرات رياضية في تدريب أقرانهم من الطلبة غير الموهوبين.
- الجامعات والمتمثلة في: (الإبداع التعبيري، والإبداع الإنتاجي، والإبداع الابتكاري التجديدي، والإبداع الاختراعي، والإبداع الانبثاقي).
- تحديد هوية الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين لهم ميل للعلوم -الطبيعية والإنسانية- كعامل أساس في تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري.
- استثمار فهم العلم التطبيقي وقدرات حل المشكلات في التدريس.
- إشراك الطلبة الموهوبين والمتفوقين في حل المسائل ذات الصلة بالقضايا العالمية.
- ط- تنمية الموهبة والتفوق في مجال الفنون واللغة:
- إنشاء برامج أكاديمية في الجامعات لتعليم أنواع الفن المختلفة.
- توفير المعامل والمواد المختلفة للتعبير الفني.
- دمج الفنون والتصميم الفني في تعليم مجالات (STEAM).
- تهيئة البيئة المحفزة لخلق الأفكار والمنتجات الإبداعية.
- توظيف الدراما والمسرح في التعليم الجامعي.
- إنشاء المعارض والمتاحف التي تُمكن الطلبة من عرض أعمالهم الفنية.
- إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في المسابقات الخاصّة بالفنون الجميلة.
- تشجيع الطلبة على التعبير للمساهمة بحل قضايا المجتمع من خلال قدراتهم ومهاراتهم الإبداعية.

- إطلاق مبادرة سفراء الرياضة المخصصة بالطلبة الذين لديهم قدرات مرتفعة في مجال الرياضة بتوعية طلبة الجامعة بأهمية ممارسة الرياضة، ونشرها في المجتمع المحلي.
- إشراف مع هيئة الملكية الفكرية.
- الشراكة مع مدارس ومراكز تحفيظ القرآن لاستقطاب الطلبة الموهوبين في مجال القرآن الكريم.
- تشجيع الطلبة بالمشاركة في المسابقات المحلية والدولية للقرآن الكريم.
- استقطاب أعضاء هيئة التدريس متخصصين في القراءات وعلوم القرآن الكريم.
- دعم الطلبة من أجل تطوير إستراتيجيات تدريس القرآن وعلومه.
- وضع جائزة ذات معايير مُحَدَّدة على مستوى الجامعات السعودية للتنافس على لقب قارئ الجامعة.
- التعاون مع مراكز الأوقاف الخيرية في المملكة؛ لدعم مبادرات الموهوبين في مجال القرآن الكريم في إثراء محتوى اللغة العربية.
- دعم مشاريع الطلبة والمبادرات القائمة على الإبداع والابتكار في الجامعة:
- إنشاء مؤسسة أكاديمية بحثية متخصصة في ريادة الأعمال تسعى نحو بناء قادة المستقبل.
- الشراكة مع المؤسسات والكليات التقنية من أجل الاستثمار الأمثل للأفكار الإبداعية، وتحويلها لمنتجات.
- التعاون مع مراكز البحث العلمي؛ لدعم وتطوير الإبداع والابتكار.
- المشاركة في مؤتمرات البحوث العلمية والمسابقات المحلية والدولية.
- الشراكة مع هيئة البحث والابتكار والتطوير.
- عقد ورش عمل متخصصة في عدَّة مجالات متنوعة.
- إنشاء برنامج التلمذة الذي يربط مشاريع الطلبة الموهوبين والمتفوقين مع خبراء ومرشدين ذوي خبرات عالمية.
- توفير حاضنات ومسرعات الأعمال.
- م- إستراتيجيات إدارة الموهبة:
- استقطاب.
- تطوير.
- تحفيز وتشجيع.
- احتفاظ.
- ن- التطوير المهني:
- الاستفادة من نتائج البحوث العربية والأجنبية القائمة على الأدلة والبراهين من خلال عقد شراكة مع مدارس التعليم العام؛ لتطبيق أحدث الإستراتيجيات والمقاييس الفعَّالة والمستخدمه في التعرُّف إلى الميول المهنية لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- الشراكة مع مدارس التعليم العام في تقديم البرامج الإرشادية لطلبة الثانوية العامَّة؛ للتعرُّف إلى اهتماماتهم

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مُقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

وميوهم المهنية. التطبيقية، وتمويلها لتطويرها لمشاريع متقدمة.

3- المعوقات وطرق التغلب عليها:

أ- المعوقات التي قد تعترض نجاح برامج الاستقطاب والرعاية:

• غياب التعريف الواضح للفئة المستهدفة من الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

• عشوائية التنفيذ، وغياب تكامل الأدوار بين العاملين.

• قصور انتقال المعارف المكتسبة إلى مرحلة الإنتاجية الإبداعية.

• تبني طرق وأساليب لاستقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين لا تتفق مع رؤية الجامعة ورسالتها.

• توقع نتائج فورية، وليس على المدى البعيد.

• اقتصر الاستثمار على بعض المجالات العلمية.

• الافتقار إلى تنوع أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين في مرحلة الفرز الأولى.

• الافتقار إلى وضع خطة تقييم لبرامج الاستقطاب والرعاية.

ب- طرق التغلب عليها:

• أن تتبنى الجامعة تعريفاً محدداً وواضحاً للفئة المستهدفة في البرنامج.

• جدولة المهام واللقاءات وتوزيع الأدوار المكلفين بها حسب ما ذكرت في دليل البرنامج.

• توفر الإمكانيات والأدوات والأجهزة التي تُلبي

احتياجات الطلبة لإعداد نماذج لمنتجاتهم الإبداعية.

• إجراء المقابلات الشخصية مع طلبة الثانوية الموهوبين

والمتفوقين في مدارس التعليم العام؛ للكشف عن مهاراتهم وقدراتهم العقلية والشخصية، وللتعرّف إلى

أبرز مشكلاتهم ومخاوفهم من المستقبل، وتدوين مُقترحاتهم.

• إشراك الطلبة الموهوبين والمتفوقين والمعلمين وأولياء الأمور في التعرف إلى احتياجات الطلبة المهنية.

• تنمية الجوانب القيادية وتطويرها لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

• ربط التخصصات العلمية باحتياجات سوق العمل.

• أن تتبنى الجامعات إستراتيجيات إدارة المواهب للاستثمار في قدرات الطلبة الموهوبين والمتفوقين، ولجذبهم للعمل في الجامعة بعد تخرجهم.

س- الحوافز والمكافآت في الجامعات:

• وضع حوافز تشجع الطلبة الموهوبين والمتفوقين للمشاركة في المسابقات المحلية والعالمية.

• وضع حوافز للمشاركة في مسابقات البحث العلمي والإبداع والابتكار.

• وضع حوافز للمشاريع والمبادرات الريادية التي تسهم في خدمة المجتمع.

• وضع حوافز لنقل ومشاركة المعرفة المكتسبة مع الآخرين.

• وضع حوافز لأبحاث الطلبة الموهوبين والمتفوقين

بالخطة التنفيذية لبرنامج استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين. ونظرًا لذلك فقد اقتصرَت الباحثان في دراستهما الحالية على المشرف/ين/ات، والإداري/ين/ات؛ في برامج استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين في جامعتي الملك عبدالعزيز وجدة. بالإضافة إلى أن عدد الوثائق - كأداة للدراسة - ما توفر منه كان قليل في جامعة الملك عبد العزيز، بينما كانت الوثائق في جامعة جدة متنوعة وشاملة وتساعد في الإجابة على أسئلة الدراسة، وتم سد هذا النقص في الوثائق لجامعة الملك عبد العزيز من خلال؛ طرح أسئلة في المقابلات شبه المنظمة كأحد أدوات الدراسة.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة، وما لمستهُ الباحثين في ميدان الدراسة، تُوصَل إلى مجموعة من التوصيات، ومنها:
(1) تبني الجامعات السعودية لسياسة برنامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين من طلبة التعليم العام؛ بهدف استكمال حلقات الرعاية، والوصول بهم إلى الإنتاجية الإبداعية، و(2) توسُّع دائرة الشراكة بين الجامعات ومدارس التعليم العام بحيث تشمل جميع مناطق المملكة، و(3) توحيد الجهود والشراكات بين الجامعات والمؤسسات المعنية برعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين والتعليم العام؛ لضمان نجاح برامج الاستقطاب، التي تُعد عاملاً أساسياً في استمرار رعاية الموهوبين والمتفوقين، و(4) التوسُّع في مسارات الاستقطاب والتخصُّصات المستهدفة، وآلا تُحتكر على

- أن ينطلق برنامج الاستقطاب من رؤية الجامعة ورسالتها وتوجُّهاتها المستقبلية.
 - التطوير والتحسين عملية مستمرة، وليست وليدة اللحظة.
 - الاستئثار في مجالات المواهب المتعددة.
 - حوكمة البرنامج قبل التنفيذ من قبل متخصصين في المجال محلياً وعالمياً.
- قيود الدراسة ومحدداتها:

كان من المخطط له في مرحلة وضع خطة الدراسة أن يكون مجتمع الدراسة مكون من المشرف/ين/ات والإداري/ين/ات في برامج استقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين في جامعتي الملك عبدالعزيز وجدة، وأعضاء هيئة التدريس الذين يُدرِّسون الطلبة الموهوبين والمتفوقين في جامعة الملك عبدالعزيز وجدة، وبعد أخذ إجراءات الموافقة بشأن تطبيق أدوات الدراسة، تبَيَّن للباحثة الأولى من خلال الحوارات التي أجرتها مع وكلاء الكليات التي تستقطب الطلبة الموهوبين والمتفوقين والمتمثلة في كلية الطب، وكلية الهندسة في جامعة الملك عبدالعزيز، أن أعضاء هيئة التدريس لم يتمَّ إشراكهم في برامج استقطاب ورعاية الموهوبين والمتفوقين في الجامعتين، وبالتالي لم يكونوا على دراية بتلك البرامج، ولم يُسهموا فيها؛ مما أدى إلى استبعادهم من عينة الدراسة، وأن العينة الأساسية التي تمتلك الخبرة الكافية حول ظاهرة الدراسة متمثلة في المشرف/ين/ات، والإداري/ين/ات؛ ويُعزى ذلك إلى إلمام هذه العينة

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

التخصّصات العلمية فقط، و (5) تطوير معايير القبول بما يتناسب مع مجالات المواهب المتعددة.
المقترحات البحثية:

1- إجراء دراسة تتابعية للمخرجات التعليمية لإنجازات الطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين في الجامعات السعودية، وعلاقتها بدعم الابتكار والإبداع في الجامعات.

2- إجراء دراسة حول التحديات التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين المستقطبين في الجامعات.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو ناصر، فتحي محمد علي؛ المحمد، حمدان بن إبراهيم؛ عبود، يسري زكي؛ صالح، شعيب جمال محمد (2019). سمات خارطة الطلاب الموهوبين والمتفوقين الدارسين بجامعة الملك فيصل وسبل الرعاية المقترحة لهم. *المجلة التربوية* (63)، 1 - 25.
الأحوس، عسيري بن أحمد موسى (2013). *إستراتيجية مقترحة لرعاية الطلاب الموهوبين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

بحيص، رفاء محمد موسى (2020). *مستوى الخدمات المقدمة للطلبة الموهوبين في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، إربد.

برنامج تنمية القدرات البشرية (2022). *الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية القدرات البشرية 2021-2025*. تم الاسترداد من <https://2u.pw/L2Bow>

بلال، بوترعة (2018). التحليل الموضوعي للمقابلات البحثية في العلوم الاجتماعية. *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية*، (16) 217-238.

جامعة الملك عبد العزيز (2021). *اللجنة الدائمة لاستقطاب الطلبة الموهوبين والمتفوقين*. تم الاسترداد من:

<https://waed.kau.edu.sa/Default-210996-AR>

جامعة جدة (2020). *إدارة استقطاب ورعاية الموهوبين*. تم الاسترداد من:

https://gifted.uj.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=407&Lng=AR

الرشيدي، غازي عنيزان (2021). أسلوب تحليل المحتوى النوعي: مداخله، مصادر ومعايير الوثائق التي يتعامل معها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 22(2)، 395 - 425.

الرشيدي، غازي عنيزان (2021). أسلوب تحليل المحتوى النوعي: مداخله، مصادر ومعايير الوثائق التي يتعامل معها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 22(2)، 395 - 425.

رؤية (2030) المملكة العربية السعودية (2022). *رعاية الموهوبين في رؤية المملكة العربية السعودية (2030)*. تم الاسترداد من <https://2u.pw/ISlcw>

الرويلي، نواف عبد الله جدعان (2017). مجالات تطوير التعليم الجامعي في بعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 10(29)، 79 - 112.

السيبي، منيرة بنت سعود (2020). تدابير مقترحة لرعاية الطلاب الموهوبين في الجامعة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*، (38)، 105 - 121.

العامري، فيصل (2017، ديسمبر 25-26). نموذج جامعة جدة الإستراتيجي في رعاية الموهوبين الشباب: من التعرف إلى

- مون، سيدني، وديكسون، فيليشا (2019). المرجع في تربية الموهوبين للمرحلة الثانوية. (غسان محمد أخضير، وعبد الجليل محمد مصطفى، مترجم). الرياض: مكتبة العبيكان. (العمل الأصلي نشر في 2014).
- وزارة التعليم (2022). الطلبة الموهوبون. تم الاسترداد من: <https://www.backtoschool.sa/n/page/gifted-students.html>
- وزارة التعليم (1443). مشروع نظام الجامعات. تم الاسترداد من <https://2u.pw/1TKTx>
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2013). Growing up under pressure: The cultural and religious context of the Saudi system of gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(3), 307-322.
- AL-Khayat, M. M., AL-Hrout, M. A., & Hyassat, M. A. (2017). Academically Gifted Undergraduate Students: Their Preferred Teaching Strategies. *International Education Studies*, 10(7), 155-161.
- Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted students' adjustment and underachievement in university: An exploration from the self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted child quarterly*, 57(3), 151-168.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*, 61-80.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (Vol. 41). Sage publications.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted*
- الاستقطاب والتمكين [عرض ورقة] الملتقى العلمي الرابع للمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، جامعة الملك فيصل.
- عشرية، إخلاص حسن السيد (2017). معايير جودة تطوير برامج رعاية الموهوبين في كليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*, (1)، 11-64.
- القططاني، عبد المحسن (2019). تصميم البحوث الكمية- النوعية- المرحلية. دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- كريسويل، جون، وكلاارك، فيكي (2019). تصميم وإجراء البحث العلمي باستخدام المنهج المرحلي. (أيمن باجنيد، وثامر باعظيم، مترجم). جامعة الملك عبد العزيز: مركز النشر العلمي. (العمل الأصلي نشر في 2011).
- محمد، محمد ماهر الحمار (2019). تفعيل دور جامعة نجران في دعم الموهبة والإبداع في ضوء إدارة المعرفة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20(4)، 109-140.
- محمود، أيمن الهادي (2020). المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين أكاديمياً بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظرهم. *المجلة التربوية*، 34(136)، 103-140.
- المنقاش، سارة عبد الله (2018). تصميم وبناء منتجات الرسائل العلمية (الاستراتيجية المقترحة، النموذج المقترح، التصور المقترح، البرنامج التدريبي). عمادة تطوير المهارات، جامعة الملك سعود.
- مؤسسة موهبة (2015). رعاية الموهوبين في مؤسسات التعليم العالي. تم الاسترداد من: <https://www.mawhiba.org/Ar/Pages/default.aspx>

أ. سارة عبد الجبار السلمي، و د. آمنة عبد العزيز أبا الخيل: تصوّر مقترح لبرامج استقطاب ورعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مؤسسات التعليم العالي...

and talented. Wethers- field, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted child quarterly*, 56(3), 150-159.

Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary educational psychology*, 24(4), 359-375.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 265-277.

Subotnik, R. F. (2016). Seven Principles of Talent Development for effective gifted education. *Paper presented at the 14th Asia-Pacific Conference on Giftedness*, Macau.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.

Von Krogh, G., Nonaka, I., & Rechsteiner, L. (2012). Leadership in organizational knowledge creation: A review and framework. *Journal of management studies*, 49(1), 240-277.

فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

أ. بشرى سعيد العمري⁽¹⁾، و د. محمد عبد ربه الخوالدة⁽²⁾

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتعرف وجود اختلافات في أثر هذا البرنامج وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، واستخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، مع القياس القبلي والبعدي والتتبعي، حيث تكونت عينة الدراسة من (20) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم، بواقع (13) معلماً، و(7) معلمات، في المدارس الابتدائية الحكومية بمنطقة عسير، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت أداتين هما: مقياس الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والمكون من (40) فقرة، والآخر: برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والمكون من (11) جلسة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة في فترات القياس (القبلي، والبعدي، والتتبعي) على المقياس المستخدم لصالح القياس البعدي والتتبعي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي على المقياس وفقاً لمتغيري (المؤهل، وسنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية: الكفايات المعرفية، معلمي صعوبات التعلم، الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

The effectiveness of an electronic training program to develop the cognitive competencies of teachers of learning disabilities in detecting gifted students with learning disabilities

Mrs. Bushra Saeed Alamri⁽¹⁾, and Dr. Mohammad Abed Rabbo Alkhawaldeh⁽²⁾

Abstract: The current study aimed to identify the effectiveness of an electronic training program to develop the cognitive competencies of teachers of learning disabilities in detecting gifted students with learning disabilities, and to identify the existence of differences in the impact of this program according to the variables (academic qualification and years of experience). The current study used the quasi-experimental method with a group. One, with pre-, post- and follow-up measurement, where the study sample consisted of (20) male and female learning disabilities teachers, (13) male and (7) female teachers, in government primary schools in Asir region. Two tools were prepared: a measure of the cognitive competencies of teachers of learning disabilities in detecting gifted students with learning disabilities, consisting of (40) items, and the other: an electronic training program to develop the cognitive competencies in detecting gifted students with learning disabilities, consisting of (40) items. From (11) sessions, the results indicated that there were statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average ranks of the sample members' scores in the measurement periods (pre-, post-, and follow-up) on the scale used in favor of the post- and follow-up measurement. The results also indicated that There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average ranks of the study sample's scores in the post-measurement on the scale according to the variables (qualification and years of experience).

Keywords: Cognitive competencies, Teachers of learning disabilities, Gifted people with learning disabilities.

(1) Master's student, Department of Special Education- College of Education- King Khalid University.

E-mail: bushraalamri01@gmail.com : البريد الإلكتروني

(1) طالبة ماجستير قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

(2) Assistant Professor of Special Education- College of Education- King Khalid University.

E-mail: dr.khawaldeh@yahoo.com : البريد الإلكتروني

(2) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

أ. بشرى سعيد العمري، و د. محمد عبد ربه الخوالدة: فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم...

المقدمة:

تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكاتف أفراد المجتمع نحو تقديم الخدمات التربوية المناسبة لهم، وهذا ما جعلنا نشهد تطوراً واضحاً في المجتمعات الإنسانية بحيث أصبحت المعرفة بهؤلاء الأفراد أعلى مما كانت عليه في الأعوام الماضية، ونتج عن ذلك توفيرها لفرص التعلم التي تتلاءم مع هؤلاء الأفراد، وتأهيلها للكوادر العلمية التي تسعى لإنتاج البرامج والأساليب الملائمة؛ وذلك مراعاةً لفرقهم الفردية.

إلا أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم -إحدى فئات التربية الخاصة- لم تلقَ الاهتمام الكافي من حيث أدوات القياس والكشف عنها، كما أنها لم تحظ بالخدمات والبرامج الكافية المقدمة لها؛ ويرجع ذلك إلى طبيعتها الاستثنائية لاسيما أنها تجمع بين فئتين من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، يشار إليهم بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهم أفراد يتمتعون بقدرات عقلية عالية ويظهرون سلوكيات تدعم موهبتهم، ولكنهم يظهرون أداءً أكاديمياً ضعيفاً في الوقت نفسه. وقد اعتبر التربويون أنه من غير المستساغ أن يكون الطالب موهوباً ولديه صعوبات تعلم في الوقت ذاته، وأدى هذا التناقض إلى بقائهم خارج نطاق الخدمات التربوية المقدمة، بالرغم من أن هذه الفئة تم الاعتراف بوجودها في مؤتمر عقد في جامعة جونز هوبكنز في أمريكا عام 1981 (القمش،

2017). وأشار البخيت وعيسى (2012) في دراستهما التي أجريها في منطقة الرياض إلى أن نسبة انتشارهم تمثل ما نسبته (3.3٪) من إجمالي ذوي صعوبات التعلم. ومما سبق تتضح أهمية الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم حيث يعد أمراً بالغ الأهمية، مما يبرز الحاجة إلى تدريب المعلمين وتأهيلهم؛ لمعالجة نواحي القصور لديهم والاستفادة من مواهبهم، حيث تؤكد رؤية المملكة 2030 على أهمية تزويد ذوي الإعاقة بالمهارات اللازمة للاستقلالية والاندماج (رؤية المملكة 2030، 2016). ولكي تتحقق الرؤية في بناء جيل سعودي موهوب يكمل مسيرة بناء الوطن استمرت مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)، ماضية في تحقيق رؤيتها؛ لاكتشاف الموهوبين والاستثمار فيهم بما يتماشى مع جهود الدول المتقدمة لتحسين المخرجات التعليمية للطلبة الموهوبين (مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع [موهبة]، 2023). من خلال التطوير المهني المستمر للمهنيين عن طريق إنشاء أكبر منظمة مهنية دولية متمثلة في مجلس الأطفال غير العاديين Council for Exceptional Children (CEC) (إبراهيم، 2020)، وفي المقابل حرصت المملكة العربية السعودية على بذل المزيد من الجهود للارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة استجابةً لمصادقتها على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتحقيقاً لرؤية المملكة 2030، والتي أكدت على أهمية توفير

كبير من الاهتمام في ضوء مجموعة من المعايير الدولية المنظمة لعملية تعليمهم؛ بهدف توفير البرامج المناسبة، وتحسين جودة حياة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ومثال ذلك ما بادر إليه (CEC) وهي جهة يُعتمد عليها في تشكيل السياسات التربوية؛ وذلك من خلال تبني معايير الممارسة المهنية المرتبطة بميدان التربية الخاصة (الزراع والسحيمي، 2021)، وإذا ما أرادت رؤية المملكة 2030 تحقيق مخرجات تعليمية جيدة، فلا يفوتها أن تشير إلى أهمية تطوير كفايات المعلمين المعرفية؛ لإرساء أسس المهوبة والكفاءة البشرية من خلال التطوير المهني المستمر؛ وذلك لأنهم العنصر الأهم في المنظومة التربوية، وأصحاب القدرة على تيسير العملية التعليمية؛ من أجل تحقيق المخرجات المرجوة التي تمنح التعليم النجاح والتميز (السميري، 2022). ومع ذلك، هناك انخفاض واضح في مستوى معرفة المعلمين بالكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما بيته نتائج دراسة (بالحمر وبخيت، 2013؛ الربيعان والشمري، 2019؛ Al-Hroub and Whitebread, 2008).

ومن هنا أصبح لزاماً علينا إعادة النظر في تدريب المعلمين، فالواقع الآن يختلف كثيراً عما كان عليه في الماضي، فهم بحاجة لبرامج تدريبية تساعد في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، لا سيما أن مثل هذه البرامج تمثل حجرة الزاوية للكشف عنهم، حيث أشارت نتائج دراسة (Al-Samiri, 2020) إلى أن معلمي صعوبات

فرص تعليمية لذوي الإعاقة بوصفهم أعضاء فاعلين في المجتمع، والحرص على توفير كافة السبل والتسهيلات التي تساعد على تحقيق النجاح (رؤية المملكة 2030، 2016).

لذا فإن عدم قدرة معلمي صعوبات التعلم على الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الممكن أن يزيد من تفاقم المشكلات لديهم، والعمل على حرمانهم من خدمات التربية الخاصة، وهذا ما ينعكس على شعورهم بالإحباط، وبالتالي قد يؤدي ذلك إلى تفاقم حدة صعوبات التعلم لديهم حتى تحجب مواهبهم.

في ضوء ما سبق، يتضح أن المعلمين بحاجة إلى برامج تدريبية لتطوير الكفايات المعرفية للتعرف على الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم حتى يتمكنوا من تنمية كفاياتهم المعرفية. لذا، وانطلاقاً من أهمية التعرف على الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم، باعتبارها الخطوة الأولى نحو معالجة عجز الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم، وكذلك الخطوة الأولى نحو الاستفادة من مواهبهم، فقد رأى الباحثون الحاجة إلى تطوير الكفايات المعرفية للمعلمين ذوي صعوبات التعلم. وعلى وجه الخصوص، يعاني معلمو ذوي صعوبات التعلم من نقص في الكفايات المعرفية للكشف عن الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

حظي مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بقدر

أسئلة الدراسة:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة في فترات القياس (القبلي، والبعدي، والتتبعي) على مقياس الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي على مقياس الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي على مقياس الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)؟

فروض الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في فترات القياس الثلاث (القبلي، والبعدي، والتتبعي).

التعلم لم يتلقوا التدريب على تحديد ودعم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما أشارت نتائجها إلى أن هناك حاجة لبناء قدرات معلمي صعوبات التعلم، وتطويرها بما يتماشى مع رؤية المملكة 2030، ومن هنا أصبح من الضروري أن يكتسب المعلم كفايات معرفية في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال برامج تدريبية تؤهلهم للقيام بدورهم على أكمل وجه؛ حتى يواكبوا مستجدات العملية التربوية، وهذا ما أوصت به العديد من الدراسات مثل: دراسة (البلوي والمومني، 2016؛ الحسيني، 2016؛ الجهني والسميري، 2019).

وبناءً على ما تقدم فقد نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال ما لاحظته الباحثة أثناء الإشراف على التدريب الميداني في مرحلة البكالوريوس، وذلك عند التعرف على العديد من الطلاب والطالبات لديهم موهبة الرسم، والقيادة، وقدرات لفظية مرتفعة، مقترنة بما لديهم من صعوبات تعلم في الرياضيات، حيث أنه من المحتمل اقتران فئتين من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وهي فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك يعود لتدني تدريب المعلمين على الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

لذا سعت الدراسة الحالية إلى تعرّف فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بعد الانتهاء من تطبيقه. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة بما يلي:

الأهمية النظرية:

1- تُعد الدراسة الحالية من الدراسات العربية القليلة التي ركزت على الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، من قبل معلمي صعوبات التعلم، حيث كان جُلَّ اهتمام الأبحاث والدراسات السابقة إما الموهوبين، أو ذوي صعوبات التعلم.

2- العمل على إثراء المكتبة العربية ببعض المعلومات، والحقائق عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وكيفية كشف معلمي صعوبات التعلم عن هؤلاء الفئة من الطلبة والمتمثلة بالأدب النظري.

3- قد تكون الدراسة الحالية مرجعاً هاماً للأكاديميين، والباحثين، والمهتمين بموضوع الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. الأهمية التطبيقية:

1- قد تساعد هذه الدراسة معلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ويترتب على ذلك وضع المناهج، والبرامج الملائمة.

2- الاستفادة من المقياس المعد لقياس الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي على مقياس الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي على مقياس الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

2- تعرّف وجود اختلافات في أثر البرنامج التدريبي الإلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

3- تعرّف وجود اختلافات في أثر البرنامج التدريبي الإلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

4- أثر البرنامج التدريبي الإلكتروني لتنمية الكفايات

أ. بشرى سعيد العمري، و د. محمد عبد ربه الخوالدة: فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم...

مدرّوس بهدف إحداث تغيرات إيجابية لدى المتدربين في معارفهم، وسلوكهم (الحسيني، 2021، ص 7).

ويعرف إجرائيًا بأنه برنامج تدريبي إلكتروني ذو خطوات متتالية، ومحتوى منظم، تم إعداده ليُقدم لمعلمي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية بمنطقة عسير بهدف تنمية كفاياتهم المعرفية في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتم بناءه استنادًا إلى الأدب النظري، والدراسات ذات العلاقة، والمكون من (11) جلسة تدريبية، مدة الجلسة (ساعتين).

التدريب الإلكتروني Electronic training:

هو تخطيط مسبق لنشاط تدريبي إلكتروني يهدف إلى تقديم برامج تدريبية للمتدربين باستخدام وسائل إلكترونية حديثة، توفيرًا للجهد والوقت؛ من أجل تنمية معلومات واتجاهات ومهارات المتدربين (الجوهري، 2022، ص 9).

ويعرف إجرائيًا بأنه عملية تُوفر بيئة تفاعلية تدريبية باستخدام شبكات الإنترنت، والوسائط المتعددة، تمكّن معلمي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية بمنطقة عسير من تنمية كفاياتهم المعرفية في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، من خلال التفاعل مع مصادرها المختلفة، وعن طريق استخدام منصة Google classroom.

الكفايات المعرفية Cognitive competencies:

هي امتلاك المعلم لمجموعة من المفاهيم، والخبرات،

3- الاستفادة من البرنامج التدريبي الإلكتروني المعد

في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

4- نتائج هذه الدراسة قد تفيد العاملين في وزارة

التعليم للعمل على إخضاع معلمي صعوبات التعلم لبرامج تدريبية قد تساعدهم في تنمية كفاياتهم المعرفية في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بما يلي:

أ- الحدود الموضوعية: التعرّف على فاعلية برنامج

تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتحدد النتائج بمدى صدق، وثبات الأدوات المستخدمة فيها.

ب- الحدود المكانية: جميع المدارس الابتدائية

الحكومية الملحق بها غرف مصادر صعوبات التعلم، والتابعة لإدارة تعليم عسير.

ج- الحدود البشرية: جميع معلمي صعوبات التعلم

في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة تعليم عسير.

د- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الحالية خلال

الفصل الدراسي الأول لعام 2023م.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي Training program:

هو عبارة عن خطة شاملة ذات خطوات متتالية،

تتضمن أنشطة متنوعة، ومحتوى منظم يتم إعداده بشكل

الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم Gifted people :with learning disabilities

هم أولئك الطلبة الذين يمتلكون مواهب، أو إمكانات عقلية فائقة غير عادية، ولكنهم في ذات الوقت لديهم صعوبات في التعلم، ويظهرون تفاوتًا كبيرًا بين تحصيلهم الأكاديمي وبين مستوى إنجازهم المتوقع المعتمد على قدراتهم العقلية (حجازي، 2019، ص.7).

ويعرّفون إجرائيًا بأنهم الطلبة الذين لديهم موهبة ظاهرة، أو قدرات عقلية مرتفعة مقارنةً بأقرانهم العاديين، ومع ذلك يظهرون تفاوتًا كبيرًا بين قدراتهم العقلية، وتحصيلهم الأكاديمي سواءً في القراءة، أو الحساب، أو الكتابة، ويعود هذا التفاوت لأسباب تتعلق بالخلل الوظيفي الدماغي البسيط.

الإطار النظري:

أولاً: الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: يبدو للوهلة الأولى أن هناك تناقضًا في المصطلحات، فقد عدّ هذا الربط بين الموهبة وصعوبات التعلم تناقضًا كبيرًا عندما يجتمعان معًا في الطفل الواحد، وهذا أحد صعوبات تحديد تعريف محدد لهذه الفئة، والصعوبة الأخرى تتمثل في تداخل محددات كلاً من الموهبة، وصعوبات التعلم.

فقد عرّفوا بأنهم: الطلبة الذين يمتلكون موهبة ظاهرة، أو قدرات عقلية غير عادية، ولكنهم في ذات الوقت لديهم صعوبات في التعلم، ويظهرون تفاوتًا كبيرًا

والأفكار، والمعتقدات، التي تنعكس عليه، وتُسهم في توجيه سلوكه، وتحسين أدائه، وزيادة إنتاجيته، والتي بالإمكان قياسها من خلال معايير خاصة متفق عليها (دوابه، 2022، ص.11).

وتعرف إجرائيًا بأنها مجموعة من المعتقدات، والمفاهيم، والأفكار التي تشكل البناء المعرفي لمعلمي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية بمنطقة عسير، وتوجه سلوكهم، وتم قياس مستوى الكفايات المعرفية من خلال الدرجة الكلية التي حصل عليها المعلمون على مقياس الكفايات المعرفية الذي تم إعداده من قبل الباحثان.

معلمي صعوبات التعلم Teachers of learning :disabilities

هم المعلمون المؤهلون في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى -في مسار صعوبات التعلم- ويعملون على تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم، وكذلك يقدمون الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريسهم وتقييمهم (وزارة التعليم، 2020، ص.13).

ويعرّفون إجرائيًا بأنهم المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس على الأقل في تخصص صعوبات التعلم، ويقومون بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية بمنطقة عسير.

أ. بشرى سعيد العمري، و د. محمد عبد ربه الخوالدة: فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم...

الخطرة المترتبة على تلك القرارات والتي يُصنف بموجبها الطلبة إلى الفئة التي ينتمون إليها، كما أن نجاح البرامج التي تقدم لهؤلاء الطلبة يتوقف بدرجة كبيرة على دقة وشمولية عملية الكشف عنهم، وسلامة الإجراءات المتبعة في اختيارهم (الحسيني، 2021).

تعرّف بأنها: العملية التي تستخدم عددًا من الأدوات، والطرق، والوسائل في التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، عن طريق: المقاييس والاختبارات، والتقديرات (الملا، 2018).

أشار القمش (2017) إلى وجود أربع محكات للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتحديددهم، وهي:

- **محك التصنيف النوعي:** هذا المحك يشير إلى وجود صعوبات التعلم، كما يشير إلى وجود تفوق لدى الطالب في أحد مجالات الموهبة المتنوعة.

- **محك الاختلاف:** وهذا المحك يشير إلى وجود قدر من الاختلاف بين معدلات الذكاء أو مستوى القدرة الكامنة، وبين الأداء الفعلي الملاحظ أو مستوى التحصيل الدراسي.

- **محك الاستبعاد:** وهذا المحك يشير إلى تمييز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم ذوي الإعاقات الأخرى. وهو يشير إلى الفروق الواضحة بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى، وذلك لأن مظاهر صعوبات التعلم تختلف عن مظاهر الإعاقات الأخرى.

بين تحصيلهم الأكاديمي في القراءة، أو الحساب، أو التعبير الكتابي، وبين مستوى إنجازهم المتوقع المعتمد على قدراتهم العقلية (حجازي، 2019).

الخصائص المميزة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

تعد دراسة الخصائص المميزة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في غاية الأهمية، فهي تساعد في تحديد الظواهر النمائية غير العادية التي تظهر لديهم، وتحديد القدرات العالية التي تفوق المستوى العمري لهذه الفئة، بالإضافة إلى أنه لا بد من استخدامها كمحرك في عملية التعرف والكشف عن هذه الفئة (القمش، 2017). لا سيما أن هذه الفئة غير متجانسة، ولكن لديهم خصائص عامة مشتركة، حيث يرى الحسيني (2021) تميز هذه الفئة بالتعامل بذكاء مع الأعباء المدرسية، حيث أن لديهم ضعف في التحصيل الدراسي، وفجوة كبيرة بين التعلم الشفهي والعمل الكتابي، إضافةً إلى أن لديهم مجموعة من الاهتمامات الخاصة لا تتعلق بالبرامج المدرسية، وغالبًا ما يكونون محبطين، ولديهم شعور بالنقص والعجز، ويخشون من الفشل، ولديهم قلق وعصبية، خاصةً عند عدم القدرة على إنجاز الأعمال، وفي الجانب الاجتماعي: يتعاملون بعدائية مع الآخرين، ويبتكرون مفاهيم خاصة بهم وذلك من خلال تعاملهم مع أقرانهم، ويظهرون قدرة على مواجهة المشاكل بذكاء خارج المدرسة، ويميلون إلى الوحدة.

الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

تعتبر عملية الكشف في غاية الأهمية؛ نتيجة الآثار

التعلم، كما يقدمون الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريسهم وتقييمهم (وزارة التعليم، 2020).

مهام معلمي ذوي صعوبات التعلم:

أشارت وزارة التعليم (2020) إلى مجموعة من مهام معلمي صعوبات التعلم، وهي كالآتي:

- إجراء التقييم والتشخيص التربوي، وتحديد الاحتياجات التربوية.

- إعداد البرامج التربوية الفردية مع فريق العمل.
- تدوين البيانات، والخدمات، والأهداف في نموذج البرنامج التربوي الفردي وحفظه في ملفات الطلبة.
- إيضاح نتائج تقييم وتشخيص الطلبة لبقية أعضاء فريق العمل.

- تنفيذ التدريس التشاركي مع مدرسي التعليم العام.
- إعداد الوسائل الملائمة لتنفيذ الأهداف التعليمية.
- تهيئة البيئة الصفية في غرفة المصادر بما يتلاءم مع الطلبة.

- مساعدة أسر الطلبة في التغلب على المشكلات الاجتماعية، والنفسية، والسلوكية الناتجة عن ذلك.

من منطلق ما تقدم فإنه من الجدير بالذكر أن نتعرف على المقصود بالكفايات المعرفية التي يجب أن يحظى بها معلمي صعوبات التعلم، حتى يقوموا بعملهم في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ ليكونوا قادرين على التعامل معهم، ولكن نتيجة لما يشهده واقع إعداد وتأهيل

- محك التباين: توجد بعض المعايير التي تُميّز أداء الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من الموهوبين ممن ليس لديهم صعوبات تعلم، ومن هذه المعايير: انخفاض الأداء اللفظي، والذكاء المكاني، وضعف تمييز أصوات الحروف، والتمييز السمعي.

مقاييس وأدوات الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

أ- المقاييس النوعية، وتشمل: المقاييس المستندة إلى الأداء، المقابلات، الملاحظة.

ب- المقاييس الكمية، وتشمل: مقاييس التقدير، اختبارات التحصيل، القياس المبني على المنهج، اختبارات الذكاء، اختبارات الاستعداد، مقاييس الإبداع، مقاييس صعوبات التعلم.

ثانيًا: معلمي ذوي صعوبات التعلم:

أولت الحكومات اهتمامها بقطاع التعليم وبالأخص بالمعلمين وتطويرهم، فسعت جاهدة لرفع مستوى الكفايات المعرفية والمهنية لديهم، إذ أن ذلك من شأنه رفع المستوى التعليمي للطلبة، فالطلبة لن يحصلوا على خدمات تربوية فعالة ما لم يكن معلمهم ذوي كفايات معرفية ومهنية ملائمة (شتات، 2022).

وتم تعريف معلمي ذوي صعوبات التعلم بأنهم: المعلمين المؤهلين في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى -في مسار صعوبات التعلم- ويعملون على تدريس الطلبة الذين لديهم صعوبات

أ. بشرى سعيد العمري، و د. محمد عبد ربه الخوالدة: فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم...

بمرونة، كما أنها تشمل علاقة المعلم بالزملاء والإدارة.
- كفايات القياس والتشخيص: ويقصد بكفايات القياس: الكفايات التي يستطيع معلم صعوبات التعلم من خلالها قياس الجوانب العقلية، والجسمية، والتربوية للطالب، وتحديد البرامج والخدمات المناسبة له، وتتم بواسطة الملاحظة، والاختبارات؛ لمعرفة جوانب قوة الطالب وذلك لأغراض اجتماعية وتربوية، أما الكفايات التشخيصية: فهي تلك الكفايات التي يستطيع معلم صعوبات التعلم من خلالها الحكم على حالة الطالب ذي الإعاقة؛ نتيجة توفر المعلومات المناسبة عن عملية القياس.
- كفايات إعداد الخطة التربوية: وهي الكفايات التي يستطيع معلم صعوبات التعلم من خلالها بناء المنهاج الفردي للطالب، وتتضمن كفايات وضع الأهداف المتوقع تحقيقها في فترة زمنية محددة، وكفايات إعداد وتنفيذ الخطة التربوية.

- كفايات الاتصال بالأهل: ويقصد بها مهارات المعلم في الاتصال وتبادل المعلومات مع الأهل عن طريق الكلام، أو الكتابة، وتتمثل كفايات معلم صعوبات التعلم في هذا البعد في القدرة على التفاعل الإيجابي والمشاركة مع الأهل؛ من أجل مساعدة الطلاب من ذوي الإعاقة.

المبادئ التي يقوم عليها برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات:

أشار الشطي (2021) إلى أن هناك عدة مبادئ لبرنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات، وهي كالآتي:

معلمي صعوبات التعلم في وقتنا الحالي من قصور في كفاياتهم المعرفية، وحاجتهم للتدريب، جعل عملية الكشف عنهم مهمة، مما ترتب على ذلك اندثاراً لمواهبهم وتفاقماً لصعوباتهم التعليمية، وهذا ما أشارت إليه دراسة (أبو القاسم والدخيل، 2020؛ الجهني والسميري، 2019؛ Al-Samiri, 2020).

الكفايات المعرفية:

نجاح أي تطوير في العملية التعليمية يعتمد على كفايات المعلم المعرفية، والتي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية التي يقوم بتدريسها إذ أنه المسؤول الأول عن تنفيذ المنهج، واختيار طرق التدريس، والأنشطة التعليمية الفعالة، واستخدام تكنولوجيا التعليم، وأساليب التقويم المناسبة (الحسيني، 2021).

عُرِّفَت الكفايات المعرفية بأنها: ما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات تكفيه لتأدية مهنة التعليم على أكمل وجه، مع المحافظة على التجديد المستمر لها بما يتماشى مع التقدم المعرفي الهائل (الفليت، 2019).

الكفايات اللازمة لمعلمي صعوبات التعلم:

أشار الحويطي (2018) إلى مجموعة من الكفايات اللازمة لمعلمي صعوبات التعلم، وهي كالآتي:

- الكفايات الشخصية: ويقصد بها ما يتمتع به المعلم من خبرات وقدرات عقلية، وانفعالية، وجسمية، أما بالنسبة لمعلم صعوبات التعلم فهي تعني القدرة على تقبل وفهم واحترام الطلبة، وتحمل تصرفاتهم والتعامل معهم

التدريب الإلكتروني:

يتكون مفهوم التدريب الإلكتروني من بعدين: الأول، مفهوم التدريب: كنشاط يهدف إلى اكتساب المهارات، وتحديث المعلومات، وتطوير الأداء. والثاني، كلمة الإلكتروني: والتي ترتبط بتوظيف التقنيات الحديثة للقيام بالنشاط (الجوهري، 2022).

كما عرّف آل ملفي (2017) التدريب الإلكتروني للمعلمين بأنه: طريقة تدريبية مرنة تستخدم التعليم الإلكتروني؛ من أجل تدريب المعلمين لإمدادهم بالمعلومات، والخبرات، والتقنيات الحديثة، من خلال وسائط إلكترونية تساعد على تحقيق التواصل بين المدرسين والمعلمين في إطار تنظيمي ومؤسسي كامل.

أنواع التدريب الإلكتروني:

أشار شحاته (2022) إلى ثلاثة أنواع للتدريب الإلكتروني، هي:

- التدريب المتزامن: هو النشاط الذي يتواجد فيه المدرب مع المتدربين في نفس الوقت، وليس عليهم أن يحضروا في نفس المكان، ويتواصلوا مع بعضهم بالصوت، أو النص، أو الصورة بشكل مباشر. من إيجابياته حصول المتدرب على تغذية راجعة مباشرة من المدرب.

- التدريب غير المتزامن: هو النشاط الذي لا يتواجد فيه المدرب مع المتدربين في نفس الوقت، وليس عليهم أن يحضروا في نفس المكان، كأن يسأل المتدرب المدرب عن المحتوى التدريبي من خلال البريد الإلكتروني ويجب عليه

- توفير الوقت الكافي للتعلم، والتدريب الجيد يُمكن

أي معلم من إتقان المهام المختلفة على مستوى عالٍ.

- لا يتم إرجاع الفروق الفردية في مستوى إتقان

المعلم لمهام التدريس إلى خصائص المعلم، بل يتم إرجاعها إلى أخطاء في التدريب.

- التركيز على الفروق الفردية في التعلم.

- تحديد الأهداف على شكل نتائج تعليمية سلوكية

يمكن أن تُلاحظ، وأن تُقاس، وتُقوم.

- معيار النجاح يعتمد على التقويم الذي يرتبط

بالأداء، والقدرة على العمل.

- تقديم الكفايات في شكل وسائل تعليمية متطورة

كالتعليم المصغر، والحقائب التعليمية بحيث تؤدي إلى إتقان هذه الكفايات.

مبررات تدريب معلمي صعوبات التعلم:

يؤكد الباحثان على أهمية تدريب معلمي صعوبات

التعلم، مشيرين إلى مساهمته المباشرة في تحسين خبرات

المعلمين وصقل مهاراتهم لمواكبة التطورات السريعة في

التعليم. ويهدف التدريب إلى التعرف على الموهوبين ذوي

صعوبات التعلم، ومعالجة أوجه القصور في برامج إعداد

المعلمين، كما يهدف إلى تطوير كفاياتهم المعرفية، وتوفير

حل مرّن وفعال من حيث التكلفة. وقد تم استخدام

التدريب الإلكتروني للاستفادة من الروابط التشعبية

والمرونة والتعديل المستمر للمحتوى، مما يبرز أهمية

التدريب الإلكتروني في عصر التقدم التكنولوجي الحالي.

أ. بشرى سعيد العمري، و د. محمد عبد ربه الخوالدة: فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم...

المدرّب في وقتٍ لاحق.

- التدريب المدمج أو المتمازج: وهو تدريب حديث يقوم على الدمج بين التدريب الإلكتروني والتدريب التقليدي، أي تدريب يمزج بين أدوار المدرّب في القاعات التدريبية الإلكترونية مع أدوار المدرّب في القاعات الاعتيادية.

حيث إن البرنامج التدريبي الإلكتروني الحالي اعتمد على نوعين من أنواع التدريب الإلكتروني وهما: المتزامن، وغير المتزامن؛ ليحقق النتائج المرجوة من هذا البرنامج. مميزات التدريب الإلكتروني:

أشار موسى (2022) إلى أن مزايا التدريب الإلكتروني عديدة، منها الآتي:

- زيادة الفاعلية لكل من المدرّب والمتدرّب، كما أنه يتيح الفرصة للتفاعل الفوري الإلكتروني بين المتدرّبين من جهة، وبين المدرّب من جهة أخرى.

- جعل التدريب حقًا للجميع.

- الاستفادة من مصادر المعرفة الموجودة على شبكة الإنترنت.

- مرونة أكثر في التدريب، متجاوزًا بذلك العوائق المكانية، والزمانية، والفروق الفردية، والأعداد الكبيرة.

- يزيد من ثقة المتدرّب بنفسه، ويُشعره بالمساواة في توزيع الفرص التدريبية، كما أنه يجعل التدريب أكثر متعة وخصوصية.

- الاستفادة من الإنترنت مما يساعده في مهنته، كما أنه

يطور من قدرات المتدرّب على استخدام الحاسب الآلي.

- الاحتفاظ بسجلات المتدرّبين؛ والذي يُتيح للمدرّبين العودة إليها في أي وقت.

- استخدام أساليب متنوعة؛ لتقييم أداء المتدرّبين. يُضيف الباحثان لما تم ذكره إلى أن الميزة الأكبر للتدريب الإلكتروني تكمن في إتاحتها الفرصة لمعلمي صعوبات التعلم للوصول إلى فئات المجتمع المختلفة ذات العلاقة بالكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، من خبراء تعليميين ومتخصصين في هذا المجال، وهذا بدوره يُثري معلمي صعوبات التعلم، ويشجعهم على الإبداع خارج حدود التعليم.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت واقع معرفة المعلمين بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

هدفت دراسة البلوي والمومني (2016) إلى التعرف على الصفات الشخصية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمهم، ومعرفة مدى تأثير وجهة نظرهم وفقًا لمتغيري (الجنس، والمؤهل العلمي)، وأستخدم المنهج الوصفي التحليلي، تكونت العينة من (30) معلمًا ومعلمة، واستخدم الباحثان نموذج (كاتيل وكروغ، 1986) لقياس الخصائص الشخصية، أظهرت النتائج أن المعرفة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مجال الخصائص الشخصية كانت متوسطة، كما

مدارس مدينة ينبع، وكانت أداة الدراسة عبارة عن مقابلة أعدّها الباحث مكونة من (15) سؤالاً مفتوحاً، وأشارت النتائج إلى أن المشكلة الرئيسة تكمن في وسائل وطرق الكشف عن هؤلاء الطلبة، إضافةً إلى أن هذه الفئة مهملة على مستوى المدرسة والإدارة والوزارة، وعدم دراسة معلمي صعوبات التعلم لأي مقرر جامعي يساعدهم في التعرف على هذه الفئة، إضافةً إلى عدم وجود برامج تدريبية مقدمة في التعرف على خصائص وصفات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وصعوبة اكتشاف هذه الفئة لازدواج صفات الموهوبين مع صفات ذوي صعوبات التعلم.

وهدف دراسة أبو القاسم والدخيل (2020) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والمادة التي يدرسها المعلم، وعدد سنوات الخبرة)، وأستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت العينة مكونة من (91) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مدارس مدينة المجمعة، قام الباحثان بإعداد استبانة مكونة من (46) فقرة. وأشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية للتعرف على الموهوبين الذي لديهم صعوبات تعلم، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث من حيث الاحتياجات التدريبية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في معرفة المعلمين بالخصائص الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بسبب متغير الجنس، وأن هناك فروق بسبب متغير المؤهل التربوي.

وهدف دراسة الحسيني (2016) إلى تحديد مدى إدراك المعلمين لخصائص الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغيري (الجنس وسنوات الخبرة)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (168) معلماً ومعلمة من محافظات العاصمة والحواري، الجھراء، الفروانية بالكويت، جميعهم من حملة مؤهلات التربية الخاصة، وتكونت أداة الدراسة من مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذي وضعه الباحث. أكدت النتائج أن مستوى وعي معلمي التربية الخاصة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كان متوسطاً بشكل عام، وأنه لا توجد فروق في وعي معلمي التربية الخاصة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بسبب متغير سنوات الخبرة، كما أكدت النتائج أنه لا توجد فروق في وعي معلمي التربية الخاصة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وفي دراسة الجهني والسميري (2019) أستخدم المنهج الكيفي بهدف التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من زملائهم غير الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، وكانت العينة مكونة من (8) معلمين من

أ. بشرى سعيد العمري، و د. محمد عبد ربه الخوالدة: فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم...

على محورين، الأول: يتعلق بالتدريب الإلكتروني، والمحور الثاني: يتعلق بدور التدريب الإلكتروني في تطوير الكفاءات، وأشارت النتائج إلى أن التدريب الإلكتروني له دور كبير في التأثير على كل من: المعارف النظرية، والسلوكية، والعملية والتي تُعدُّ أبعاداً للكفاءات.

وفي دراسة المبارك (2019) التي هدفت إلى التعرف على دور التدريب الإلكتروني في تنمية الكفايات المهنية للمعلمين من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، حيث أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (75) معلماً ومعلمة من ولاية الجزيرة في السودان، أما الأداة المستخدمة فهي استبانة من إعداد الباحث، تكونت من (21) فقرة، وأشارت النتائج إلى أن التدريب الإلكتروني كان له الدور الكبير في تنمية كفايات إعداد الدرس لدى المعلمين بدرجة كبيرة، كما كان له الدور الكبير في تنمية كفايات تنفيذ الدرس، وكفايات التقويم بدرجة كبيرة.

وفي دراسة السعيد والشمري (2022) التي هدفت إلى التعرف على واقع واتجاهات معلمي صعوبات التعلم من برامج التطوير المهني الإلكتروني الخاص بهم، وأُستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (70) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، من المدارس الحكومية والأهلية في مدينة عرعر، أما أداة الدراسة فهي استبانة من إعداد الباحثين، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية قوية للمشاركة في

في الاحتياجات التدريبية تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، والمواد التي يدرسها المعلم)، ووجود فروق في الاحتياجات التدريبية تُعزى إلى سنوات الخبرة لصالح (5) سنوات وأقل.

وهدف دراسة (Al-Samiri 2020) إلى التعرف على أهمية إعداد معلمي صعوبات التعلم لتحديد ودعم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال التطوير المهني للمساهمة في تحقيق رؤية المملكة، وأُستخدم المنهج النوعي، وتكونت العينة من (18) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم من منطقة المدينة المنورة، والأداة المستخدمة هي المقابلة التي قام الباحث بإعدادها، حيث ركزت الأسئلة فيها على إعداد التطوير المهني بهدف تحديد ودعم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأشارت النتائج إلى غياب التطوير المهني، كما أن هناك حاجة لبناء قدرات معلمي صعوبات التعلم وتطويرها بما يتماشى مع رؤية المملكة 2030.

ثانياً: الدراسات التي تناولت أهمية التدريب الإلكتروني للمعلمين:

فقد هدفت دراسة حفيظ (2016) إلى التعرف على دور التدريب الإلكتروني في تطوير كفاءات المعلمين، ومدى فاعليته في تطوير المعارف، والسلوكيات، وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، والعينة مكونة من (50) معلماً من ولاية بسكرة في الجزائر، واستخدمت الدراسة استبانة قامت الباحثة بإعدادها، تكونت من (37) فقرة قُسمت

برامج التطوير المهني الإلكتروني، كما أن استجابات أفراد العينة إزاء واقع التطوير المهني الإلكتروني لمعلمي صعوبات التعلم متوافقة إلى حد كبير رغم التفاوت في المؤهل العلمي، ونمط التعليم، وسنوات الخبرة، وأكدت النتائج على أهمية نشر ثقافة التطوير المهني الإلكتروني بين معلمي صعوبات التعلم، وتعزيز المصادر الرقمية العربية والبنية التحتية.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت بناء برامج تدريبية للمعلمين للتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

وفي دراسة (Al-Mamari et al. (2020 التي هدفت إلى بيان مدى تأثير برنامج تدريبي على معرفة معلمات صعوبات التعلم العُمانيات بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأُستخدم المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعات غير المتكافئة، وتكونت العينة من (60) معلمة من معلمات صعوبات التعلم، أما أداة الدراسة فقد أُستخدم مقياس المعرفة الذاتية (SAS) كمقياس قبلي وبعدي لكلتا المجموعتين؛ لقياس معرفة معلمات صعوبات التعلم العُمانيات بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والذي كان من إعداد الباحثين، والمكون من (40) بنداً كما تضمنت أداة الدراسة البرنامج، وأشارت النتائج إلى أن البرنامج قدّم معلومات نظرية وعملية حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما أنه ساهم في تحسين الخلفية المعرفية لدى معلمات ذوي صعوبات التعلم، ولم تظهر فروق واضحة بين المجموعتين في الاختبار القبلي على

مقياس (SAS) ومع ذلك بعد البرنامج ظهرت فروق واضحة في معرفة المعلمات لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يُشير إلى أن البرنامج التدريبي كان له تأثير كبير في تحسين الخلفية المعرفية والمهارات والمعرفة الشخصية لدى معلمات صعوبات التعلم.

وهدف دراسة الحسيني (2021) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المعرفية والأدائية لمعلمي المرحلة الأساسية للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغيرات (الجنس، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة)، وأُستخدم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتكونت العينة من (20) معلمة ومعلمة من مدارس دولة الكويت، وأكدت النتائج على فاعلية البرنامج المستخدم وأنه ذو أثر كبير على تنمية الكفايات المعرفية والأدائية للعينة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين أداء الذكور والإناث على المقياس وفقاً لمتغير الجنس في كلٍ من الكفايات المعرفية والأدائية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق وفقاً لمتغير المادة العلمية في كلٍ من الكفايات المعرفية والأدائية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في كلٍ من الكفايات المعرفية والأدائية.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- تنوعت العينات في الدراسات السابقة ما بين معلمي السنوات الأولى كما في دراسة البلوي والمومني

أ. بشرى سعيد العمري، و د. محمد عبد ربه الخوالدة: فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم...

غيرها حيث كان تركيزها على معلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واستخدامها لمقياس إلكتروني يقيس الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى أنها قدمت برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والذي قد يُعد الأول في المملكة العربية السعودية.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية التابعة لإدارة تعليم عسير، والذين يقدمون خدمات تربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والبالغ عددهم (86) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم، بواقع (71) معلماً و(15) معلمة، وقد تم التعرف عليهم من خلال الرجوع لإحصائيات إدارة التعليم بمنطقة عسير (إدارة التعليم بمنطقة عسير، 2023).

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة باستخدام العينة القصدية المتسيرة، وعددهم (20) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم، بواقع (13) معلماً، و(7) معلمات، وجدول (1) يبين ذلك.

(2016)، وحفيظ (2016)، وأبو القاسم والدخيل (2020)، والحسيني (2021)، وبين معلمي التربية الخاصة كما في دراسة الحسيني (2016)، وبين معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية كما في دراسة المبارك (2019)، ومعلمين صعوبات التعلم كما في دراسة الجهني والسميري (2019)، وبين معلمات صعوبات التعلم كما في دراسة Al-Mamari et al. (2020)، ومعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية كما في دراسة (Al-Samiri 2020)، والسعيد والشمري (2022) والتي اتفقتا مع الدراسة الحالية.

- تباينت الدراسات من حيث استخدامها للمنهج فقد أستخدم المنهج الوصفي في دراسة الحسيني (2016)، وأما دراسة السعيد والشمري (2022) فقد أستخدم المنهج الوصفي المسحي، وأستخدم في دراسة البلوي والمومني (2016) المنهج الوصفي، بينما أستخدم المنهج الوصفي التحليلي في دراسة حفيظ (2016)، والمبارك (2019)، أما في دراسة الجهني والسميري (2019)، و(Al-Samiri 2020) فقد أستخدم المنهج النوعي، ودراسة أبو القاسم والدخيل (2020) أستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، أما في دراسة (Al-Mamari et al. 2020) فقد أستخدم المنهج التجريبي تصميم المجموعات غير المتكافئة.

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الحسيني (2021) حيث أستخدم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة.

ومما سبق، يتضح ما تميزت به الدراسة الحالية عن

الجدول (1): خصائص عينة الدراسة.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	16	80.0
	دراسات عليا	4	20.0
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	4	20.0
	10 سنوات فأكثر	16	80.0
	المجموع	20	100.0

التعلم من خلال تحليل المحتوى وصياغة الأهداف السلوكية استناداً إلى مجموعة من الكتب، والأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بالكشف عنهم، وهي: (الحسيني، 2021)، (سبييه، 2017)، (صالح، 2014)، (القمش، 2017)، (الملا، 2018)، (الهاجري، 2015).

وبعد ذلك تم إعداد جدول المواصفات. حيث تكون المقياس بشكله النهائي من قسمين هما: القسم الأول، البيانات الأولية: والمكون من كتابة الاسم (اختياري)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، وسنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، والقسم الثاني، فقرات المقياس: والمكوّن من (40) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، فيُجيب المعلم عنها خلال (60) دقيقة - تم تحديد الوقت بناءً على التجريب المسبق للمقياس على (3) معلمين من معلمي صعوبات التعلم (من خارج عينة الدراسة)، وتراوحت مدة الحل بين 45 و55 دقيقة - بعده تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية قوامها (30) معلماً ومعلمة من معلمي ذوي صعوبات التعلم، وهم من داخل مجتمع الدراسة وخارج عيّنتها؛ وذلك لاستخراج معاملات الصعوبة والتمييز، ودلالات الصدق، والثبات.

الخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات المعرفية:

أ- صدق المحتوى لمقياس الكفايات المعرفية:

تم عرض المقياس بشكله الأولي الورقي على (10) محكمين من المختصين في مجال التربية الخاصة، وأُجريت

من خلال استعراض الجدول (1) أعلاه، يتضح أن الدراسة اعتمدت على عدد من المتغيرات ذات العلاقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد العينة، حيث شملت: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، ويتضح أن (16) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (80.0%) من إجمالي العينة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، بينما (4) من أفراد العينة، يمثلون نسبة (20.0%) مؤهلهم العلمي دراسات عليا، كما أن (16) من أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم (10) سنوات فأكثر، حيث تمثل نسبتهم (80.0%) من إجمالي أفراد العينة، بينما الذين سنوات خبرتهم أقل من (10) سنوات، عددهم (4)، ويمثلون نسبة (20.0%) من إجمالي أفراد العينة.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحثان ببناء المقياس لقياس مستوى الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات

أ. بشرى سعيد العمري، و د. محمد عبد ربه الخوالدة: فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم...

التعديلات المطلوبة والمتفق عليها من قبل (80%) من المحكمين، فأصبح المقياس يتكون من (40) فقرة، ومن ثم حُوّل المقياس إلى صورته الإلكترونية - وذلك باستخدام Google forms - وعُرض المقياس في تلك الصورة على (5) محكمين من المختصين في مجال تقنيات التعليم، والتصميم التعليمي؛ لتفحصه من الناحية التقنية، والإخراج الإلكتروني، وتم تعديل بعض الملاحظات الفنية، حتى توصلت إلى الصورة النهائية للمقياس.

ب- صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفايات المعرفية (صدق البناء):
وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون المصحح لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لفقرات المقياس ما بين (0.49 – 0.88)، وجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): معاملات الارتباط المصحح بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.82**	11	0.69**	21	0.66**	31	0.83**
2	0.70**	12	0.81**	22	0.81**	32	0.65**
3	0.61**	13	0.63**	23	0.83**	33	0.62**
4	0.63**	14	0.60**	24	0.55**	34	0.66**
5	0.74**	15	0.69**	25	0.77**	35	0.79**
6	0.80**	16	0.63**	26	0.68**	36	0.52**
7	0.88**	17	0.76**	27	0.72**	37	0.84**
8	0.77**	18	0.58**	28	0.81**	38	0.63**
9	0.84**	19	0.88**	29	0.52**	39	0.61**
10	0.49**	20	0.60**	30	0.71**	40	0.85**

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05). ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01).

يبين الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) فأقل؛ والذي يشير إلى درجات مقبولة من صدق البناء للمقياس، ومناسبته لقياس ما أُعد لقياسه.

دلالات ثبات مقياس الكفايات المعرفية:
أ- الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار:
تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وذلك من خلال تطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج العينة مكوّنة من

والذي بلغ (33)، وهذا الأخير يمثل درجة القطع، حيث أن مجموع درجات المقياس تساوي (40)، وتم استثناء أي معلم حصل على درجة (33) فأعلى من المشاركة ضمن عينة الدراسة.

ثانيًا: البرنامج التدريبي الإلكتروني:

قام الباحثان ببناء هذا البرنامج؛ لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والمكون من (11) جلسة تدريبية، مدة الجلسة (ساعتان)، وتم التعرف على دلالات صدق البرنامج من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين والأخذ بملاحظاتهم حول البرنامج.

خطوات بناء البرنامج التدريبي الإلكتروني:

تم بناء البرنامج باتباع خطوات عملية منظمة، وفقًا لما يلي:

1- تحديد الهدف من البرنامج التدريبي الإلكتروني:

وهو تنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، من حيث معرفتهم بالمفاهيم الأساسية، وفئاتهم، وخصائصهم، والطرق والاختبارات الرسمية وغير الرسمية المستخدمة في الكشف عنهم.

2- إعداد محتوى البرنامج التدريبي الإلكتروني: أُعد

محتوى البرنامج التدريبي الإلكتروني استنادًا لما ذُكر في الأدب النظري، والكتب، والدراسات السابقة ذات الصلة بالكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهي:

(30) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في الحالتين إذ بلغ (0.92). وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ب- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي:

كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كودر ريتشاردسون -20 The Kuder and Richardson Formula 20 (KR20)، إذ بلغ (0.88)، وهذه القيم مناسبة لغايات هذه الدراسة.

ج- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

وذلك بطريقة التجزئة النصفية حسب معادلة جوتمان Guttman's reliability، إذ بلغ (0.90)، وهذه القيم مناسبة لغايات هذه الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس:

لتصحيح المقياس تم الاعتماد على وضع درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر إذا كانت الإجابة غير صحيحة، وأخيرًا تُجمع جميع الدرجات التي حصل عليها المعلم في نهاية المقياس.

تحديد درجة القطع:

تم تحديد درجة القطع باستخدام طريقة أنجوف، وذلك من خلال حساب متوسط النسبة المئوية لكل فقرة (وفقًا لاستجابات المحكمين)، والذي بلغ (83٪)، ثم حساب المتوسط العام للفقرات (متوسط الفقرات)،

أ. بشرى سعيد العمري، و د. محمد عبد ربه الخوالدة: فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم...

- (الحسيني، 2021)، (سبيه، 2017)، (صالح، 2014)،
(القمش، 2017)، (المالكي، 2020)، (الملا، 2018)،
(الهاجري، 2015) وقُسمت بعد ذلك المادة العلمية التي تم
جمعها إلى (5) موضوعات رئيسة تمثلت في الآتي: المفاهيم
الأساسية في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم
وفئاتهم، وخصائصهم، والكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي
صعوبات التعلُّم، والطرق والاختبارات غير الرسمية،
والرسمية المستخدمة في الكشف عنهم، يلي ذلك تقسيم
الموضوعات الرئيسة إلى عدد من الموضوعات الفرعية
جُزئت بعد ذلك إلى أهداف قابلة للقياس (مُضمنة مختلف
المستويات لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية).
- 3- إخراج البرنامج التدريبي الإلكتروني، وإعداد
الدليل الإرشادي له: احتوى البرنامج على (11) جلسة
تدريبية، مرتبة بحسب التسلسل المنطقي لمحتوى المادة
العلمية، حيث تَضُمَّت كل جلسة: هدف رئيس، وأهداف
فرعية، وإجراءات تطبيق، وطرق تدريس، ووسائل
تعليمية، ومصادر تعلم، وتمهيد، ومحتوى، وأنشطة،
وتقويم خاص بها بما يتلاءم مع محتواها، وبعد الانتهاء من
إعداد الجلسات التدريبية تم إنشاء دليل إرشادي للبرنامج.
جلسات البرنامج:
- الجلسة الأولى، بعنوان: (تعريف المعلمين بأهداف
وآلية عمل البرنامج التدريبي الإلكتروني؛ لتنمية الكفايات
المعرفية في الكشف عن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات
التعلُّم).
- الجلسة الثانية، بعنوان: (المفاهيم الأساسية في الكشف
عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم وفئاتهم).
- الجلسة الثالثة، بعنوان: (خصائص الموهوبين ذوي
صعوبات التعلُّم).
- الجلسة الرابعة، بعنوان: (الكشف عن الطلاب
الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم).
- الجلسة الخامسة، بعنوان: (الطرق والاختبارات غير
الرسمية؛ للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم
«القياس المبني على المنهج»).
- الجلسة السادسة، بعنوان: (الطرق والاختبارات غير
الرسمية؛ للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم
«قائمة تقدير الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين ذوي
صعوبات التعلم»).
- الجلسة السابعة، بعنوان: (الطرق والاختبارات غير
الرسمية؛ للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم
«مقابلة أولياء الأمور»).
- الجلسة الثامنة، بعنوان: (الطرق والاختبارات غير
الرسمية؛ للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلُّم
«ملف إنجاز الطالب السجل التراكمي»).
- الجلسة التاسعة، بعنوان: (المقاييس والاختبارات
الرسمية المُستخدَمة في الكشف عن الموهوبين ذوي
صعوبات التعلُّم «اختبار المصفوفات المتابعة المعياري
لـ (جون رافن)»).
- الجلسة العاشرة، بعنوان: (المقاييس والاختبارات

دلالات صدق البرنامج:

صدق المحتوى للبرنامج الإلكتروني:

عُرض البرنامج بشكله الأولي على (10) محكمين من المختصين في مجال التربية الخاصة، وصعوبات التعلم، ومناهج وطرق التدريس، وعُرض البرنامج في صورته الأولية الإلكترونية على (5) محكمين من المختصين في مجال تقنيات التعليم، والتصميم التعليمي؛ لتفحصه وتعرف مدى دقة عرض المحتوى، ومدى وضوح الصور والأشكال التوضيحية، ومدى صحتها من الناحية العلمية، وسلامة صياغة المحتوى من الناحية العلمية واللغوية، ومدى قدرة الدليل الإرشادي على مساعدة المعلم في فهم آلية عمل البرنامج التدريبي الإلكتروني، وهل البرنامج صالح للتطبيق، وأي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة وفقاً للآراء والتوجيهات التي اتفق عليها (80٪) من المحكمين، حتى توصلت إلى الصورة النهائية للبرنامج.

إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي الإلكتروني:

- أجاب جميع أفراد العينة على مقياس الكفايات المعرفية (القياس القبلي).
- عُرض الدليل الإرشادي على معلمي صعوبات التعلم قبل البدء في البرنامج التدريبي الإلكتروني وذلك من خلال جلسة Zoom.
- بدأ المعلمون في كل جلسة باستعراض التمهيد.

الرسمية المُستخدَمة في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التَّعلُّم «مقياس مايكل بست».

الجلسة الحادية عشرة، بعنوان: (المقاييس والاختبارات الرسمية المُستخدَمة في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التَّعلُّم «اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الشكلي - ب)»).

إجراءات تطبيق كل جلسة: يبدأ المعلم كل جلسة باستعراض التمهيد، بعدها استعراض المادة العلمية (المحتوى)، ثم التفاعل مع الأنشطة التدريبية التي تتخلل الجلسة، وفي نهاية كل جلسة يجيب المعلم عن أسئلة التقييم. طرق التدريس المستخدمة: التَّعلُّم الذاتي، وخرائط المفاهيم الإلكترونية، والخرائط الذهنية الإلكترونية، الطريقة الاستنباطية، وحل المشكلات، العروض العملية الإلكترونية.

الوسائل التعليمية المستخدمة: منصة Google Classroom، برنامج Zoom، جهاز إلكتروني، خرائط مفاهيم إلكترونية، خرائط ذهنية إلكترونية.

مصادر التعلم: مواد مكتوبة، فيديوهات، خرائط مفاهيم إلكترونية، خرائط ذهنية إلكترونية، روابط، صور. الأنشطة: تنوعت الأنشطة بين أنشطة قبلية (قبل البدء في استعراض المادة العلمية)، وأنشطة بعدية (بعد الانتهاء من استعراض المادة العلمية).

المدة الزمنية لإنهاء البرنامج التدريبي الإلكتروني: تمثلت المدة الزمنية لإنهاء البرنامج التدريبي شهر كامل.

أ. بشرى سعيد العمري، و د. محمد عبد ربه الخوالدة: فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم...

5- اختبار مان ويتني Mann Whitney: هو اختبار لا معلمي يستخدم للمقارنة بين العينات المستقلة عندما لا يتم توزيع البيانات بشكل طبيعي.

6- المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية، وذلك للوصف الإحصائي للمتغيرات ومعرفة التوزيع الطبيعي للبيانات. نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرض الأول والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في فترات القياس الثلاث (القبلي، والبعدي، والتتبعي)".

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار فريدمان The Friedman test؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الرتب في فترات القياس (القبلي، والبعدي، والتتبعي) على المقياس، حيث أُستخرج الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي ومتوسط الرتب لدرجات أفراد عينة الدراسة في القياس (القبلي، والبعدي، والتتبعي) على المقياس، كما تم استخدام كاي 2 Chi-Square؛ للحكم على دلالة الفروق بين القياس (القبلي، والبعدي، والتتبعي)، والجدول (3) يوضح تلك الفروق.

- استعرض المعلمون المادة العلمية (المحتوى).

- تفاعل المعلمون مع الأنشطة التدريسية التي تتخلل الجلسة.

- في نهاية الجلسة أجاب المعلمون على أسئلة التقويم. - عند الانتهاء من البرنامج أجاب جميع معلمي صعوبات التعلم على مقياس الكفايات المعرفية (القياس البعدي).

- وبعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج بشهر أجاب المعلمون على مقياس الكفايات المعرفية (القياس التتبعي). الأساليب الإحصائية:

1- معامل ارتباط بيرسون المصحح Corrected Item Total Correlation؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

2- وحساب الثبات للمقياس تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار test-retest، ومعادلة كودر ريتشاردسون - The Kuder and Richardson 20 (KR20) Formula 20، ومعادلة جوتمان أيضًا Guttman's reliability.

3- اختبار فريدمان The Friedman test: اختبار إحصائي لا معلمي يستخدم لتحليل بيانات القياسات المتكررة Repeated Measures لنفس العينة.

4- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon: هو اختبار لا معلمي يستخدم للمقارنة بين العينات ذات الصلة عندما لا يتم توزيع البيانات بشكل طبيعي.

الجدول (3): نتائج اختبار فريدمان The Friedman test للقياسات المتتابعة (المتكررة) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الرتب في فترات القياس (القبلي، والبعدي، والتتبعي) على المقياس.

فترات الرتب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	كاي ²	درجات الحرية	مستوى الدلالة
قبلي	20	19.70	3.511	1.00	35.412	2	0.000
بعدي	20	36.40	1.903	2.55			
تتبعي	20	36.25	1.943	2.45			

يتضح من جدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الرتب في فترات القياس (القبلي، والبعدي، والتتبعي) على المقياس، حيث بلغت قيمة كاي² Chi-Square (35.412)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاء متوسط الرتب لكل من البعدي والتتبعي (2.55)، و (2.45) على التوالي، مقابل (1.00) في القبلي. حيث يوضح متوسط الرتب وجود فروق لصالح القياس البعدي والتتبعي على المقياس، مما يدل على فاعلية البرنامج، في تعزيز الكفايات المعرفية للمعلمين المشاركين، كما يدل على بقاء أثر هذا البرنامج بعد الانتهاء من تطبيقه. وللتأكد من الفروق بين متوسطات الرتب في فترات القياس (القبلي، والبعدي) تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test لإيجاد دلالة تلك الفروق على المقياس، والجدول (4) يوضح تلك الفروق.

الجدول (4): نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الرتب في فترات القياس (القبلي، والبعدي) على المقياس.

القياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية
قبلي - بعدي	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-3.924	0.000
	الرتب الموجبة	20	10.50	210.00		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	20				

يتضح من جدول (4) وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الرتب في فترات القياس (القبلي، والبعدي) على المقياس، حيث بلغت قيمة Z (-3.924)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، حيث جاءت الفروق لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج وأنه ذو أثر كبير في تنمية وتعزيز كفايات

أ. بشرى سعيد العمري، و د. محمد عبد ربه الخوالدة: فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم...

المعلمين المشاركين. ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test لإيجاد

وللتأكد من الفروق بين متوسطات الرتب في فترات القياس (البعدي، والتتبعي) تم استخدام اختبار الفروق. دلالة تلك الفروق على المقياس، وجدول (5) يوضح تلك

الجدول (5): نتائج اختبار ويلكوكسون لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات الرتب في فترات القياس (البعدي، والتتبعي) على المقياس .

القياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية
بعدي - تتبعي	الرتب السالبة	5	4.80	24.00	-0.905	0.366
	الرتب الموجبة	3	4.00	12.00		
	الرتب المتساوية	12				
	المجموع	20				

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الرتب في فترات القياس (البعدي، والتتبعي)، حيث بلغت قيمة Z (-0.905)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.366)، وهذا يدل على بقاء أثر البرنامج بعد الانتهاء من تطبيقه. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة في فترات القياس (القبلي، والبعدي، والتتبعي) على المقياس لصالح القياس البعدي والتتبعي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك احتياجات تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأن البرنامج التدريبي الإلكتروني كان له فاعلية في تنمية كفاياتهم المعرفية، وأن أثر البرنامج بعد الانتهاء من تطبيقه كان بشكل ايجابي، حيث أن مستوى الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات

التعلم في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قبل البرنامج التدريبي جاءت ضعيفة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة Al- Hroub and Whitebread (2008) التي توصلت إلى أن قدرة المعلمين على التعرف على هذه الفئة من الطلبة وترشيحها كانت بدرجة ضعيفة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة البلوي والمومني (2016) والتي أشارت إلى أن معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بمجالات الصفات الشخصية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة متوسطة، وهذا ما تؤيده دراسة الحسيني (2016) والتي توصلت إلى أن مستوى وعي معلمي التربية الخاصة بخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ككل جاء متوسطاً، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى حاجة المعلمين للتوعية بالكشف عنهم، نظراً إلى ضعف إعداد معلمي صعوبات التعلم في هذا المجال، حيث أنهم يفتقرون إلى البرامج التدريبية والورش العملية

كان له تأثير كبير في تحسين الخلفية المعرفية والمهارات والمعرفة الشخصية لدى معلمات صعوبات التعلم، وهذا ما تؤيده دراسة الحسيني (2021) والتي توصلت في نتائجها إلى فاعلية البرنامج المستخدم وأنه ذو أثر كبير على تنمية الكفايات المعرفية والأدائية للمعلمين المشاركين في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية إلى نوع التدريب المستخدم وهو (التدريب الإلكتروني) والذي كان له الدور الأكبر في تنمية كفاياتهم المعرفية، وذلك من خلال ما يحتويه البرنامج من وسائط مختلفة، وعدد من العروض والمواقع التعليمية، إضافةً إلى الأنشطة التدريبية. حيث أن التدريب الإلكتروني المستخدم ساعد في توفير بيئة افتراضية مشابهة لمراكز التدريب، كما أنه تميز بالمرونة في التدريب، متجاوزاً بذلك الفروق الفردية بين المعلمين، علاوةً على أنه يحتفظ بسجلات المعلمين، فيتيح العودة إليها في أي وقت، كما أنه يجعل التعلم مستمر مدى الحياة؛ لسرعة الحصول على المعلومة، وتحقيق أعلى مستوى من المهارة والإتقان.

إضافةً إلى أن نتائج الدراسة الحالية أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة في فترات القياس (البعدي، والتتبعي) على المقياس حيث أن مستوى الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات

والدورات التدريبية المتعلقة بالكشف عنهم والتي بدورها تساعدهم على تنمية كفاياتهم المعرفية والأدائية، إضافةً إلى عدم تواصل معلمي صعوبات التعلم بطلبهم بشكل مباشر وجيد أثناء تعليمهم والذي يحول دون معرفتهم لنقاط قوتهم المتمثلة في الموهبة؛ مما أدى إلى صعوبة الكشف عنهم، كما تؤيد ذلك دراسة (Al-Samiri 2020) والتي أشارت في نتائجها إلى غياب التطوير المهني حيث لم يتلقى أيًا من معلمي صعوبات التعلم التدريب على تحديد ودعم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما أن هناك حاجة لبناء قدرات معلمي صعوبات التعلم وتطويرها بما يتماشى مع رؤية المملكة 2030.

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن مستوى الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم جاءت مرتفعة بعد البرنامج التدريبي الإلكتروني على (القياس البعدي)، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني وأنه ذو أثر كبير في تنمية الكفايات المعرفية للمعلمين المشاركين، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة Al-Mamari et al. (2020) والتي أشارت إلى أن البرنامج المستخدم قَدَّم معلومات نظرية وعملية لمعلمات صعوبات التعلم العُمانية حول الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما أنه ساهم في تحسين الخلفية المعرفية لديهم، فبعد البرنامج ظهرت فروق واضحة في معرفة المعلمات في جميع الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يُشير إلى أن البرنامج

أ. بشرى سعيد العمري، و د. محمد عبد ربه الخوالدة: فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم...

التعلم جاءت مرتفعة أيضاً بعد مضي شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي الإلكتروني على (القياس التبعي)، وهذا يدل على بقاء أثر البرنامج بعد الانتهاء من تطبيقه.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى كون التعلم الذاتي الذي وفره البرنامج التدريبي الإلكتروني، والذي بدوره جعل عملية التعلم مستمرة بلا توقف، بمعنى لا تقف في حدود البرنامج التدريبي، فالمعلم بإمكانه الاستفادة من مصادر المعرفة الموجودة على شبكة الإنترنت والبحث عن أي معلومة تتعلق بالكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما أن البرنامج يخلو من أي ضغوطات خارجية، حيث يمكن للمعلم التعلم متى شاء وكيفما شاء، وبحسب سرعة التعلم لكل معلم مراعيًا بذلك الفروق الفردية، حيث يتعلم كل معلم وفقاً لخصائصه وقدراته واحتياجاته، فبإمكانه أن يستعرض نفس الموضوع أكثر من مرة حتى يصل لأفضل مستوى، وبالتالي يتغلب على الغموض الذي

يعتري هذا الموضوع لاسيما بأنه المسؤول الأول عن عملية تعلمه، حيث أن التعلم الذاتي عادةً ما يكون أبقي مقارنةً بالتعلم التقليدي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي على مقياس الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي".

للتحقق من صحة الفرض تم حساب تكافؤ المجموعات باستخدام اختبار مان وتني؛ لإيجاد دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة في القياس القبلي على المقياس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، والجدول (6) أدناه يوضح تلك الفروق.

الجدول (6): نتائج اختبار مان وتني Mann Whitney لإيجاد دلالة الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على المقياس في القياس القبلي.

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
بكالوريوس	16	11.38	182.00	18.000	0.183
دراسات عليا	4	7.00	28.00		

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) على المقياس في القياس القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات، مما يدل على أن الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة بين أداء معلمي صعوبات التعلم ذوي المؤهل العلمي (البكالوريوس)، وأداء معلمي صعوبات التعلم ذوي المؤهل العلمي (الدراسات العليا)

على المقياس في القياس القبلي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).
 بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي على المقياس المستخدم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، والجدول (7) الآتي يوضح وتني Mann Whitney؛ لإيجاد دلالة الفروق الإحصائية تلك الفروق.

الجدول (7): نتائج اختبار مان وتني لإيجاد دلالة الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على المقياس في القياس البعدي.

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
بكالوريوس	16	10.28	164.50	28.500	0.737
دراسات عليا	4	11.38	45.50		

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لأثر متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) على المقياس في القياس البعدي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات. مما يدل على أن الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة بين أداء معلمي صعوبات التعلم ذوي المؤهل العلمي (البكالوريوس)، وأداء معلمي صعوبات التعلم ذوي المؤهل العلمي (الدراسات العليا) على المقياس في القياس البعدي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المعلمين تم تدريسهم هذه المقررات بشكل نظري، ولم يتم التركيز فيها على الكشف والتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وقد اتفقت مع نتائج دراسة أبو القاسم والدخيل (2020) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة البلوي والمومني (2016) والتي أشارت إلى وجود فروق تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي) حول معرفة معلمي الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح الدراسات العليا.

أ. بشرى سعيد العمري، و د. محمد عبد ربه الخوالدة: فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم...

الدراسة في القياس البعدي على مقياس الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة".

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب تكافؤ المجموعات باستخدام اختبار مان وتني Mann Whitney؛ لإيجاد دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة في القياس القبلي على المقياس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، والجدول (8) يوضح تلك الفروق.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة نظراً لآثر البرنامج الكبير لكلا الفئتين إلى أن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تدريس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مرتفعة، وهذا ما أشارت إليه دراسة الربيعان والشمري (2019). وجميع ما سبق يقف على معرفتهم بعملية الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث والذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة

الجدول (8): نتائج اختبار مان وتني Mann Whitney لإيجاد دلالة الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على المقياس القبلي.

سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
أقل من 10 سنوات	4	13.75	55.00	19.000	0.217
10 سنوات فأكثر	16	9.69	155.00		

وتني؛ لإيجاد دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة في القياس البعدي على المقياس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، والجدول (9) الآتي يوضح تلك الفروق.

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لآثر متغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) على المقياس في القياس القبلي.

في ضوء تكافؤ المجموعات تم استخدام اختبار مان

الجدول (9): نتائج اختبار مان وتني لإيجاد دلالة الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على المقياس في القياس البعدي.

سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
أقل من 10 سنوات	4	12.25	49.00	25.000	0.502
10 سنوات فأكثر	16	10.06	161.00		

متغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) على المقياس في القياس البعدي، وهذه النتيجة تشير

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لآثر

إلى تكافؤ المجموعات.

فعند المقارنة بين الفئتين (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) من المفترض أن يحصل فارق لصالح معلمي صعوبات التعلم الذين خبرتهم (10 سنوات فأكثر) لما لها من تأثير إيجابي في الكشف عن عدد كبير من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين من المحتمل أن يكون عددًا منهم يمتلكون الموهبة، ويمكن تفسير السبب في ذلك إلى محدودية برامج التطوير المهني، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحسيني (2021) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين أداء معلمي صعوبات التعلم على مقياس الكفايات المعرفية تُعزى لأثر متغير (سنوات الخبرة)، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو القاسم والدخيل (2020) والتي أشارت إلى وجود فروق في مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح (5 سنوات وأقل).

ويمكن تفسير تلك النتيجة كون أن معلمي صعوبات التعلم على اختلاف خبراتهم التي قضوها لم يحصلوا على دورات تدريبية ولا تطوير مهني في مجال الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (Al-Samiri 2020)؛ مما أدى إلى تشابه درجاتهم وتقاربها، وقد يرجع السبب إلى أن أصحاب الخبرات الطويلة ليس لديهم مؤهلات تربوية عليا مما يجعلهم يتساوون مع من لديهم خبرات قصيرة ولكن لديهم مؤهلات تربوية عليا. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن

ثقافة معلمي صعوبات التعلم نحو الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة كانت واحدة. كما يعزو الباحثان أثر البرنامج الكبير لكلا الفئتين إلى أن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو تدريس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مرتفعة، كما أن لديهم رغبة في التعامل معهم، وهذا ما أشارت إليه دراسة الربيعان والشمري (2019). وجميع ما سبق يقف على معرفتهم بعملية الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

1- الاستفادة من أدوات الدراسة الحالية والمتمثلة في (مقياس الكفايات المعرفية)، و(البرنامج التدريبي الإلكتروني) للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

2- تطبيق البرنامج من قبل وزارة التعليم حتى يستفيد منه أكبر شريحة ممكنة من معلمي صعوبات التعلم.

3- إقامة ورش العمل والبرامج التدريبية المكثفة لمعلمي صعوبات التعلم في مجال إعداد وتنفيذ وتقييم البرامج التربوية الفردية المقدمة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في ضوء المعايير العالمية.

4- تضمين الخطط الدراسية في جميع كليات التربية مقررات عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ لتنمية مهارات طلبة البكالوريوس في الكشف عن هذه الفئة،

أ. بشرى سعيد العمري، و د. محمد عبد ربه الخوالدة: فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم...

وجهة نظر معلمهم. مجلة مكتبة الأزهر، 5(3)، 99-124.

الجهني، سلمان، والسميري، ياسر. (2019). المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في اكتشاف الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بمدينة ينبع. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 5(8)، 389-412.

الجوهري، محمد. (2022). متطلبات تطوير منظومة التدريب الإلكتروني للمعلمين. مجلة كلية التربية، 19(114)، 189-211.

حجازي، رشا. (2019). برنامج تدريبي في الوعي الصوتي لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، 30(120)، 96-142.

الحسيني، فهد عبيد. (2016). مدى وعي معلمي التربية الخاصة بخصائص الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت [رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الحسيني، فهد عبيد. (2021). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المعرفية والأدائية لمعلمي المرحلة الأساسية في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دولة الكويت [أطروحة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

حفيف، أمينة. (2016). دور التدريب الإلكتروني في تطوير كفاءات العاملين دراسة ميدانية بمؤسسة سونلغاز بطولقة ودائرة فوغالة بولاية بسكرة [رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الحويطي، سمر حسن. (2018). الكفايات اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين. مجلة الطفولة والتربية، 10(33)، 167-206.

وإكسابهم الخبرات اللازمة.

5- تفعيل دور الأسرة في الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتعليمهم، والعمل على توضيح دورهم الرئيسي في إنجاح البرامج التربوية المقدمة لهم.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، أسامة. (2020، مايو 13). قائمة بأهم جمعيات تعليم الموهوبين. د. أسامة إبراهيم. usama-ibrahim.com

أبو القاسم، عوض الله محمد، والدخيل، علي بن فهد. (2020). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية للتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: دراسة مسحية في محافظة المجمعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(3)، 1053-1081.

إدارة التعليم بمنطقة عسير. (2023). إحصائية إدارة التربية الخاصة لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم.

بالحر، تهاني، وبخيت، صلاح. (2013). التعرف على درجة معرفة معلمات صعوبات التعلم ومعلمات الموهوبات بفتة الموهوبات ذوات صعوبات التعلم. المجلة العربية لتطوير التفوق، 4(7)، 10-78.

البخيت، صلاح الدين، وعيسى، يسرى. (2012). دراسة مسحية للكشف عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(4)، 307-332.

البلوي، وليد، والمومني، رندة. (2016). الخصائص الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي الإعاقة التعليمية في المرحلة الأساسية والمسجلين في برامج خاصة في المملكة العربية السعودية من

- دوابه، إيمان عز الدين. (2022). الأفلام الوثائقية وعلاقتها بالكفايات المعرفية والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة البحوث الإعلامية*، 1 (60)، 10-78.
- الربيعان، عبد الله علي، والشمري، سالم بن حمدان. (2019). معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تدريسهم. *مجلة كلية التربية*، 35 (3)، 282-334.
- رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2016). *في رؤية المملكة العربية السعودية 2030*.
<https://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422>
- الزراع، نايف، والسحيمي، سعاد. (2021). مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميه. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 12 (41)، 1-46.
- سبيه، ضحى خضر. (2017، أبريل 3-5). *العلاقة بين الموهبة والإبداع والتفوق* [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي للموهبة والإبداع، الشارقة، الإمارات.
- السعيد، محمود، والشمري، بدرية. (2022). واقع التطوير المهني الإلكتروني من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، 14 (14)، 81-135.
- السميري، ياسر عيّد. (2022). درجة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية الاستراتيجيات التعليمية المتبعة مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، 14 (29)، 26-50.
- شتات، نائلة محمد. (2022). *فاعلية برنامج تدريبي معرفي لتنمية الكفايات المعرفية والمهنية لمعلمي الطلبة ذوي ضعف الانتباه والنشاط الزائد المدججين في دولة قطر* [رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- شحاته، حسن. (2022). *التدريب الإلكتروني مدخلاً للتنمية المهنية*. *مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، 10 (2)، 3-24.
- الشطي، حسين. (2021). *التعليم المبرمج الإلكتروني وأثره في تنمية الكفايات المعرفية والنفس حركية لطلبة المرحلة المتوسطة* [رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- صالح، عبد الكريم محمود. (2014). أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات المقابلة الإرشادية لدى المرشدين التربويين. *مجلة الفتح*، 10 (58)، 20-41.
- الفليت، أفنان عطية. (2019). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير (ISTE) في تنمية الكفايات التعليمية لدى الطالبات* [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- القمش، مصطفى. (2017). *الموهوبون ذوو صعوبات التعلم*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- المالكي، كريمة خميس. (2020). *دليل المعلم لتطبيق القياس المبني على المنهج في فصول التعليم العام*. جامعة الملك سعود.
- المبارك، حسن الفاتح. (2019). دور استخدام التدريب الإلكتروني في تنمية الكفايات المهنية للمعلمين "من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ولاية الجزيرة وحدة طابت الإدارية". *مجلة كلية التربية*، 74 (2)، 257-276.
- الملا، عبد الله إبراهيم. (2018). *تقييم الخصائص السيكمومترية لقياس الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم* "صهب" [رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

أ. بشرى سعيد العمري، و د. محمد عبد ربه الخوالدة: فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات المعرفية لمعلمي صعوبات التعلم...

آل ملفي، عبد الله فايز. (2017). فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني في تنمية مهارات استخدام السبورة الإلكترونية لدى أمناء مصادر التعلم بمدينة الرياض [رسالة ماجستير، كليات الشرق العربي]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع [موهبة]. (2023). في مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع [موهبة].
<https://www.mawhiba.org/Ar/About/who/Pages/Brief.aspx>
موسى، شيرين سمير. (2022). فاعلية منصات التدريب الإلكتروني في تنمية الكفايات التدريسية والاتجاه نحو التنمية المهنية الإلكترونية لدى معلمات الاقتصاد المنزلي. مجلة كلية التربية بينها، 2(132)، 13-42.

المهاجري، أمينة الهرمسي. (2015). بناء مقياس للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16(1)، 13-42.

وزارة التعليم. (2020). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- AL-Hroub, A., & Whitebread, D. (2008). Teacher nomination of mathematically gifted children with specific learning difficulties at three state schools in Jordan. *British journal of special education*, 35(3), 152-164.
- AL-Mamari, S., AL-Zoubi, M., Bakkar, S., & AL-Mamari, H. (2020). Effects of a training module on Omani teachers' awareness of gifted students with learning disabilities. *Journal of education and e-learning research*, 7(3), 300-305.
- AL-Samiri, Y. (2020). Preparing teachers of learning disabilities to identify and support students with giftedness and learning disabilities "SGLD" through professional development according to the Kingdom of Saudi Arabia's 2030 vision. *Journal of human sciences*, 4(5), 133-143.

تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

د. محمد عبده حسيني⁽¹⁾، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي⁽²⁾

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى بحث فاعلية برنامج قائم على القاعدة النورانية في تحسين طلاقة القراءة (دقة القراءة، ومعدل القراءة، والفهم) لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وقد تكونت عينة الدراسة من (6) تلميذات من التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي، والذين تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (10) سنوات إلى (11) سنة، والذين يمثلون المجموعة التجريبية. واستخدمت الدراسة مقياس طلاقة القراءة، والذي تم التحقق من تمتعه بمعاملات صدق وثبات مرتفعة. كما استخدمت الدراسة برنامج قائم على القاعدة النورانية لتحسين طلاقة القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والذي يتكون من (21) جلسة. وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على القاعدة النورانية في تحسين طلاقة القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؛ حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس طلاقة القراءة (دقة القراءة، ومعدل القراءة، والفهم) عند مستوى دلالة (0.05) لصالح القياس البعدي. في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي على الأبعاد الفرعية لمقياس طلاقة القراءة (دقة القراءة، ومعدل القراءة، والفهم). وأوضحت نتائج الدراسة أيضًا حجم تأثير قوي جدًا لبرنامج الدراسة على المجموعة التجريبية. وتدلل هذه النتائج على فاعلية برنامج الدراسة القائم على القاعدة النورانية في تحسين طلاقة القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: القاعدة النورانية، صعوبات التعلم، طلاقة القراءة، دقة القراءة، معدل القراءة، الفهم.

The Effect of Implementing the Noraniah Rule on Enhancing Reading Fluency Among Female Students with Learning Disabilities

Dr. Mohamed Abdou Hussein⁽¹⁾, and Ms. Elaf Shaya Alati Alajmi⁽²⁾

Abstract: The current study aimed to investigate the effectiveness of a program based on the Noraniah Rule in developing reading fluency (reading accuracy, rate of reading, and comprehension) among female students with learning disabilities (LD). The study used the quasi-experimental approach. The participants were (6) female students with LD at the fifth grade of primary stage in Riyadh, representing the experimental group, and whose ages ranged between (10) to (11) years of age. The study used the reading fluency scale, which has high validity and reliability coefficients. The study also used a program based on the Noraniah Rule, consisting of (21) sessions, to improve reading fluency among female students with LD. The results revealed the effectiveness of the program based on the Noraniah Rule in improving the reading fluency among female students with LD. It was found that there were statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group students in the pre and post measurements on the reading fluency scale (reading accuracy, reading rate, and comprehension) at the level of significance (0.05) in favor of the post measurement. While there were no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group students in the post and follow-up measurements on the sub-dimensions of the reading fluency scale (reading accuracy, reading rate, and comprehension). The results of the study also showed a very strong effect of the study program on the experimental group. These results indicate the effectiveness of the study program based on the Noraniah Rule in improving the reading fluency of female students with LD.

Keywords: The Noraniah Rule, learning disabilities, reading fluency, reading accuracy, reading rate, comprehension

(1) Assistant Professor of Special Education, Arab East College for Graduate Studies.

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد بكلية الشرق العربي للدراسات العليا بالرياض.

E-mail: mahusseiny@arabeast.edu.sa البريد الإلكتروني:

(2) Master Student in Special Education Department, Arab East College for Graduate Studies.

(2) طالبة ماجستير بقسم التربية الخاصة بكلية الشرق العربي للدراسات العليا بالرياض.

E-mail: elafsalajmi@gmail.com البريد الإلكتروني:

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

مقدمة:

أصبحت المعرفة بلا حدود. فنحن بحاجة إلى تشجيع أبناءنا على البحث عن المعلومات وحلول للمشكلات التي تقابلهم بين صفحات الكتب والدوريات، ولن يتسنى لهم ذلك إلا من خلال القراءة الجيدة، التي تعتمد على الفهم والتحليل أكثر من مجرد التعرف على أشكال الكلمات ونطقها (مصطفى، صافي، 2021).

والتلاميذ ذوو صعوبات التعلم عادة يحتاجون تعليمًا مباشرًا ومنظمًا للتدريب على القراءة؛ لأن التدريب المباشر على مهارات القراءة الصوتية مهم؛ إذ إن هذه المهمة الأولية عبارة عن جزء دقيق يُستخدم في الاستيعاب القرائي فيما بعد. قد يواجه بعض الأطفال صعوبة في بداية تعلم القراءة، إلا أن التدريب المباشر يمكن أن يساعدهم على تطوير مهاراتهم القرائية. والطريقة الصوتية فعالة في تعويد القارئ على قراءة النصوص المختلفة، سواء في المدرسة أو في حياته اليومية، مما يساهم في توسيع مداركه ووعيه (حقاني، بدون تاريخ).

ولصعوبات التعلم خصائص أكاديمية تظهر في المجالات الرئيسة كالرياضيات، والقراءة، والإملاء، والتعبير التحريري والخط، واستراتيجيات التعلم والمواد الأكاديمية، كما تمثل صعوبات القراءة النواة الأولى التي بني عليها مفهوم صعوبات التعلم منذ القرن التاسع عشر الميلادي، وتتمثل في عدد من الخصائص أبرزها: صعوبات الوعي الصوتي، وصعوبة قراءة الكلمات، وصعوبة المرونة والطلاقة، وصعوبة إدراك المقروء. وتتكون طلاقة القراءة من ثلاثة

يسعى المرء لربط تخصصه بالعلوم المختلفة لزيادة الروابط والصلة فيما بين تلك العلوم والمعارف، وإيمانًا بأهمية ذلك فقد تم البحث عما يتناسب مع المجال، ويضفي له الفائدة المرجوة، وجددير بالذكر أن للاستراتيجيات التدريسية دور فاعل في ميدان التربية الخاصة عمومًا، وفي مجال صعوبات التعلم خصوصًا.

تُعتبر اللغة عن الإنسان، وتُعد أهم ما يميزه عن غيره من المخلوقات، ولها أهميتها في كونها الوسيلة التي يستطيع الإنسان بواسطتها توضيح معلوماته للآخرين، وكذلك الحصول على معلومات ممن حوله، وتبادل المعلومات معهم وفهمها، وتُعد اللغة أهم ما يربط أفراد المجتمع ببعضهم. ويسمى التبادل بالتواصل اللغوي؛ لأن الإنسان كائن اجتماعي وهو بحاجة للتواصل مع أفراد مجتمعه (طلبة، 2022).

إن القراءة تعتبر إحدى المهارات الأساسية التي تلعب دورًا في تطور لغة الفرد، بالإضافة إلى التطور الشخصي والاجتماعي، وتعتبر القراءة مهمة في إكساب الطفل خبرة غنية من ناحية القدرة على تمييز الأصوات واستخدامها (أبا حسين، المنيع، 2018).

وقد أصبح الاهتمام بتحسين مهارات القراءة عند الأبناء من الأمور الضرورية والملحة، في ظل متطلبات العصر الحديث بما يحتويه من تغيرات سريعة متلاحقة؛ لاسيما مع انتشار المطبوعات وكثرتها وتنوعها، وبعد أن

والتعميم، أكثر منه في مرحلة التأسيس لصوت المستهدف، وكان لطريقة الثنائيات الصغرى المعتمدة على التدريب على تمييز الصوت والصوت البديل الذي يحل محل الصوت الصحيح أثراً واضحاً في تعميم الصوت، ككلمة عليم يحل الطفل محلها أليم..

وكذلك ما توصلت له دراسة العويضي، والمغربي (2020) بأن نسبة المؤيدين لطريقة القاعدة النورانية فاقت نسبة المعارضين لها وذلك بـ 85٪ من الأفراد، وبناء عليه يُنصح بتوظيف القاعدة النورانية كطريقة للتدريس؛ وذلك لما لها من دور في مساعدة المتعلم في هذه المرحلة على القراءة السليمة، والنطق السليم للحروف المفردة والمركبة، وقد أوصت الباحثتان لإجراء بحوث مقترحة لتعليم القاعدة النورانية للمعلمين والمتعلمين إثباتاً لمدى فاعليتها، وضرورة تدريس القاعدة النورانية لتنمية القراءة للصفوف الأولية.

وتوصلت دراسة بعلوشة (2015) إلى فاعلية توظيف القاعدة النورانية وذلك لتحفيز التلاميذ على حب القراءة والاهتمام، كما أن توظيف الطريقة الصوتية بشكل عام أدى لجذب انتباه التلاميذ للمادة التعليمية وسهولة استرجاع المعلومات التي تم ذكرها، وتحسين التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً والمختلفة نطقاً، وقد أوصى الباحثان بضرورة توظيف القاعدة النورانية في علاج الضعف القرائي.

مشكلة الدراسة:

انطوت أهمية القاعدة النورانية على عدد من الأسس، والتي من بينها أهمية القراءة في الحياة اليومية؛ حيث تمكن

عناصر مهمة، وهي السرعة، وصحة النطق، والتغيرات الصوتية الطبيعية، وتحسب السرعة بعدد الكلمات التي يقرأها التلميذ خلال الدقيقة مع ملازمتها للنطق الصحيح، أما التغيرات الصوتية فهي ما يوحى بتفاعل التلميذ عاطفياً مع النص، وكل ذلك يحسب بما هو مألوف وفق عمر التلميذ الزمني، وتأتي مهارة التعرف على الكلمات ملازمة لمهارة طلاقة القراءة إذ يجب أن تُعرف المشكلة فيهما معاً، ورغم أن التحسن يحدث بعد التدخل المستمر، إلا أنه يحدث بصعوبة (أبو نيان، 2020، 109-122).

كما أكد أبات وآخرون (Abbott et al. 2012) على ارتباط مهارة التعرف على الكلمات بمهارة طلاقة القراءة، وزاد على ذلك بأن المرونة في القراءة تُبنى على خبرات التلميذ مع المادة المكتوبة والحروف والأصوات الكلامية، كما أكدوا على ضرورة الاهتمام بتلك المهارات بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك لأنها تعتبر البنية الأساسية للتعرف على الكلمات.

وقد أكدت كثير من الدراسات على فاعلية القاعدة النورانية كطريقة للتدريس، منها دراسة الحارثي (2020) والتي طبقتها في المملكة العربية السعودية؛ حيث توصلت الدراسة لعدد من النتائج وهي إثبات فاعلية البرنامج التدريبي القائم على القاعدة النورانية في تحسين النطق لذوي اضطرابات النطق، واستمرار أثر البرنامج حتى بعد انقضاء 3 أشهر من التطبيق، واتضح فاعليته كطريقة لتحسين النطق حين تم استخدامه في مرحلة التثبيت

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

القبلي والبعدي على مقياس طلاقة القراءة لصالح القياس البعدي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رُتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي على مقياس طلاقة القراءة.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر برنامج باستخدام القاعدة النورانية في تحسين طلاقة القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة، فيما يلي:

- الأهمية النظرية (العلمية):

1- تسعى هذه الدراسة إلى سد الفجوة في الأبحاث العربية التي تتناول فاعلية القاعدة النورانية في تحسين طلاقة القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2- إلقاء الضوء على أهمية طريقة القاعدة النورانية والاستفادة منها مستقبلاً مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- الأهمية التطبيقية (العملية):

1- من المأمول أن تفيد نتائج الدراسة في الأخذ بالاعتبار تطبيق القاعدة النورانية كوسيلة لتحسين مستوى طلاقة القراءة.

2- من المأمول أن يفيد مقياس طلاقة القراءة والبرنامج، المستخدمين في الدراسة الحالية، الباحثين مستقبلاً.

القراءة التلاميذ من تنمية مهارات اللغة والتواصل، كما إنها تُزِيد مفرداتهم ومعارفهم، وتساعد في تحسين الانتباه. و جدير بالذكر أن التلميذات ذوات صعوبات التعلم يواجهن عدد من المشكلات من أبرزها الصعوبة في التركيز والانتباه، والصعوبة في فهم بعض الكلمات والمفردات، والصعوبة في التمييز بين المتشابه، والصعوبة في الوصول لطلاقة القراءة والتعامل مع النصوص الطويلة والمعقدة، وبناء على ما سبق رأى الباحثان حاجة الميدان التعليمي بشكل عام وميدان التربية الخاصة بشكل خاص لتوظيف القاعدة النورانية لخدمة احتياجات التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الجانب الأكاديمي من خلال تطبيق الدراسة الحالية أملاً في أن تكون نتائج تطبيقها إيجابية في تحسين طلاقة القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، ولم يجد الباحثان على حد اطلاعهما دراسة تناولت فاعلية برنامج باستخدام القاعدة النورانية في تحسين طلاقة القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وهذا هم الموضوع الذي تتصدى له الدراسة الحالية.

سؤال الدراسة:

ما فاعلية برنامج باستخدام القاعدة النورانية في تحسين طلاقة القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

فروض الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رُتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين

3- توفر الدراسة الحالية برنامجاً يمكن منسوبي التعليم من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم استخدامه لتحسين طلاقة القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصر على التعرف على أثر استخدام القاعدة النورانية في تحسين طلاقة القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2023م / 1444هـ.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في المنطقة الشرقية، وذلك في محافظة الجبيل بفرعها (جبيل البلد في المدرسة الخامسة الابتدائية، والجبيل الصناعية في المدرسة الثامنة الابتدائية).

الحدود البشرية: تمثلت الحدود البشرية في الدراسة الحالية في التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي.

مصطلحات الدراسة:

أ- القاعدة النورانية Al-Noraniah Rule

تُعرف بأنها برنامج تدريبي لتعلم هجاء اللغة العربية والتجويد، لتلاميذ رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية والأعاجم غير الناطقين باللغة العربية، والذين لا يعرفون القراءة والكتابة أصلاً؛ إذ أنه يبدأ خطوة خطوة في تعليم القراءة والكتابة بأمثلة من كتاب الله تعالى (حقاني، بدون تاريخ).

كما عرفها العايد (2019) بأنها طريقة ابتكرها الشيخ نور محمد حقاني (1272-1343هـ) المولود في الهند، والذي أنشأ مدرسة ذات منهج خاص في تعليم اللغة العربية من خلال القرآن الكريم بلوره في القاعدة النورانية، وهي طريقة في التدريس المكثف؛ حيث قسمها إلى سبعة عشر درساً، بدءاً من حروف الهجاء المفردة، ثم المركبة، وهكذا وصولاً إلى الدرس السادس عشر.

ب- صعوبات التعلم Learning Disabilities

يتبنى الباحثان تعريف اللجنة الوطنية المشتركة National Joint Committee on Learning Disabilities (2011) والذي ينص على "أنها مجموعة اضطرابات غير متجانسة تظهر على شكل صعوبات في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية، وتكون هذه اضطرابات متأصلة في الفرد ناتجة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي، وتظهر على مدار حياة الفرد، وقد توجد مشكلات في السلوك التنظيمي الذاتي وفي الإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، وتظهر متزامنة معها ولا تكون صعوبات في حد ذاتها، مع أن الصعوبات قد تظهر مع بعض الإعاقات الأخرى إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الإعاقات".

ج- طلاقة القراءة Reading Fluency

تُعرف الطلاقة على أنها التحرر من مشكلة عدم التعرف على الكلمات التي قد تعيق الفهم في القراءة

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

ونوعية الإسهامات باختلاف الفترة الزمنية (أبونيان، 2015). وتُعد صعوبات التعلم من الفئات الأكثر انتشارًا مما دعا إلى الاهتمام بها والتعرف عليها. وقد تعددت المسميات لهذه الفئة على عدة قرون، فقد اهتم بهذا المجال عدد من المختصين في مجالات عدة كأطباء العيون، وعلماء الأعصاب، وأطباء الصحة العامة، والعلاج الطبيعي، وعلماء النفس مما أدى لتعدد التعريفات المفسرة لصعوبات التعلم (رجب، 2013).

وتُعرف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم Learning Disabilities Association of America (LDA, 2018) مصطلح صعوبات التعلم بأنه عدد من الاضطرابات التي قد تؤثر على اكتساب المعلومات اللفظية، أو غير اللفظية، أو تنظيمها، أو الاحتفاظ بها، أو فهمها، أو استخدامها. وتؤثر هذه الاضطرابات على التعلم لدى الأفراد الذين يظهرون على الأقل متوسط القدرات الضرورية للتفكير و/ أو الاستدلال. وتختلف صعوبات التعلم عن القصور الفكري الشامل، فصعوبات التعلم تنتج عن ضعف في واحدة أو أكثر من العمليات تتعلق بالإدراك، أو التفكير، أو التذكر، أو التعلم. وتشمل هذه العمليات على سبيل المثال لا الحصر: المعالجة اللغوية؛ المعالجة الصوتية؛ المعالجة البصرية المكانية؛ سرعة المعالجة؛ الذاكرة والانتباه؛ والوظائف التنفيذية (مثل التخطيط، واتخاذ القرار). كما نص تعريف الحكومة الفدرالية الأمريكية على أن

الصامتة، أو التعبير عن الأفكار في القراءة الشفوية، بالإضافة لذلك يفترض بعض المختصين أن القراءة الفعالة والطلاقة تتميز بشكل أساسي بقدرة القارئ على القراءة في عبارات ذات نغمة ونبرة مناسبة، ويظهر فيها القارئ قراءة سهلة؛ حيث تتجاوز قدرته على القراءة والتعرف على الكلمات بسرعة في النص إلى القراءة واستخدام التعبير الذي يُظهر الفهم المناسب لما يُقرأ، وهذا يعني أن القراءة هي مهارة متعددة الأبعاد هدف واحد أبعادها دقة القراءة، بينما يتناول البُعد الثاني القراءة التلقائية، ويعكس البُعد الثالث إجادة القراءة، وتشير مهارات الطلاقة الفرعية هذه عند دمجها معًا (الدقة، والتلقائية، والإجادة) إلى تقدم التلاميذ في الطلاقة (Bougebs, 2019).

ويُعرف الباحثان طلاقة القراءة إجرائيًا بأنها قدرة الفرد على القراءة بدقة وسرعة مع صحة مخارج النطق للحروف وزيادة معدل القراءة والفهم مع التغيرات الصوتية الطبيعية، والتي تعني تفاعل التلميذ مع المقروء عاطفيًا بالتناسب مع العمر الزمني، وإجادة هذه المهارات ستعكس على مدى نمو، وتحسن مهارة طلاقة القراءة متزامنة مع مهارة التعرف على الكلمات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

المحور الأول: صعوبات التعلم:

إن مجال صعوبات التعلم وليد لجهود مشتركة من تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة، وتختلف مدى

الاستدكار. وللتلاميذ ذوي صعوبات التعلم خصائص معرفية يتصفون بها وهي: ضعف الوعي بمتطلبات التعلم، وضعف وعي التلميذ بقدراته، وضعف التنظيم الذاتي، وضعف التنظيم وإدارة الوقت (أبونيان، 2021).

■ الخصائص الاجتماعية:

أكدت جمعية صعوبات التعلم الأمريكية (Learning Disabilities Association of America, 2017) وكذلك جمعية صعوبات التعلم بأنثريو (Learning Disabilities Association of Ontario, 2015) على أن صعوبات التعلم لا تقتصر على الجانب الأكاديمي، بل تمتد إلى الحياة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مؤثرة على مهاراتهم الاجتماعية والكفاية الاجتماعية، داعين المدارس إلى الاهتمام بهذا الجانب من حياة التلميذ.

وتتمثل المشكلات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضعف تكوين العلاقات والصداقات مع الآخرين، وصعوبة تفسير الألفاظ المتعلقة بالسلوك الاجتماعي، والقلق الاجتماعي، ومشكلات العلاقات الأسرية، وضعف تقبل الزملاء والمعلمين، وضعف المهارات الاجتماعية، وضعف الوعي بالذات والمحيط الخارجي (أبونيان، 2021).

■ الخصائص السلوكية:

لا تقتصر المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المشكلات الأكاديمية، إنما تشمل: ضعف في النمو الاجتماعي والانفعالي والسلوكي، وتتمثل

صعوبات التعلم هي: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المشاركة في الفهم، أو في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهو اضطراب قد يكشف عن نفسه في شكل نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية، ولا يتضمن المصطلح الطلاب الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة بالدرجة الأولى عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عن إعاقة فكرية، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي، ويتضمن المصطلح اضطرابات مثل: الإعاقات الإدراكية، والإصابة الدماغية، والخلل الدماغي البسيط، وعسر القراءة، والحبسة النائية" (روزشتاين وجونسون، 2018، ص 128).

وقد أجمعت تعريفات صعوبات التعلم على قواسم مشتركة، هي: أن صعوبات التعلم تظهر طوال حياة الفرد، بالإضافة إلى تمييز التعريفات بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم، وأن استبعاد الحالات الأخرى من الإعاقات في تعريفات صعوبات التعلم لا ينفي احتمالية وجود إعاقة أخرى بجانب صعوبات التعلم لدى الفرد الواحد (أبونيان، 2021).

ويتسم ذوو صعوبات التعلم ببعض الخصائص التي

يمكن إلقاء الضوء عليها فيما يلي:

■ الخصائص المعرفية:

هناك ارتباط بين التعلم والخصائص المعرفية فيدخل فيها طريقة التعلم، وتنظيم بيئة التعلم، ومهارات

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايح آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

(2015) أن طلاقة القراءة هي القدرة على قراءة النص المتصل بسرعة وبدون عناء وبشكل تلقائي، وتُعرف بأنها القدرة على التعرف على الكلمات ونصوص القراءة بسهولة وسلاسة، كما تُعرف بأنها قدرة القارئ على التعرف على الكلمات بسرعة وقراءة النص بسرعة ودقة وتعبير مناسب.

وجدير بالذكر، فإن ضعف الكفاءة في تحديد الكلمات المألوفة يعتبر من أحد الأسباب التي تكمن خلف الفروق الفردية في طلاقة قراءة النص لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتعتبر الفروق الفردية في قدرة التلاميذ على قراءة كل كلمة على حدة من العوامل الأكثر أهمية في تفسير الفروق في طلاقة القراءة عند المستويات المتدنية من الطلاقة لدى التلاميذ. ويُعد التعرف على الكلمات المألوفة عاملاً مهماً يُساهم في مستويات الطلاقة العامة للقراء المتعثرين (Menon & Hiebert, 2011).

عناصر طلاقة القراءة Reading Fluency Parts

تذكر إيليش باير (Elish-Piper, 2010) أن الطلاقة في القراءة تتكون من أربعة عناصر تتمثل في: (1) الدقة، (2) السرعة، (3) التعبير، و(4) الفهم. وكل عنصر من هذه العناصر له أهمية في حد ذاته، لكن لا يوجد عنصر واحد يكفي بمفرده. فالقارئ الطلق قادر على تنسيق جميع عناصر الطلاقة الأربعة، ويمكن توضيح هذه العناصر على النحو التالي:

■ أولاً: الدقة Accuracy

إن الدقة في قراءة الكلمات بشكل صحيح تعد بمثابة

المشكلات السلوكية في الشعور بالدونية، وضعف التركيز والانتباه، وشروذ الذهن مما ينعكس سلباً على تعلم التلاميذ، واللامبالاة نتيجة لتجارب الفشل المتكررة، وانخفاض في الدافعية، والانسحاب الاجتماعي (محروس، 2014).

■ الخصائص الأكاديمية:

ترتبط صعوبات التعلم بشكل أساسي بصعوبات التعلم النمائية (الإدراك، والانتباه، والذاكرة)، والقصور فيها ذو علاقة بالمهارات الأكاديمية المدرسية الأساسية، وهي القراءة، والكتابة، والعمليات الحسابية (رجب، 2013). وتركز الدراسة الحالية على طلاقة القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، ويمكن توضيح طلاقة القراءة في المحور التالي.

المحور الثاني: طلاقة القراءة:

عرف الباحثون طلاقة القراءة بطرق مختلفة، فعرفها مينون وهيرت (Menon & Hiebert, 2011) بأنها القدرة على قراءة النص المتصل بسرعة وسلاسة، وبدون عناء، وعلى نحو تلقائي مع القليل من الاهتمام الواعي بآليات القراءة، مثل: الربط بين كل حرف وصوته.

كما تُعرف بأنها القدرة على قراءة مقطع نصي بسرعة ودقة، أو القدرة على القراءة بسرعة ودقة وتعبير، في حين يُعرف البعض طلاقة القراءة على أنها القدرة على تحويل النص المكتوب إلى كلام منطوق وفهمه في آن واحد (Alt & Samuels, 2011).

ويذكر كل من ليرنر وجونز Lerner & Johns

يقرأ، فهذا الطفل لا يقرأ بطلاقة.

▪ ثالثاً: التعبير Expression

يشير التعبير بطلاقة إلى القدرة على القراءة بطريقة تبدو مثل اللغة المنطوقة، وهذا يعني أن الطفل يستخدم المشاعر المناسبة للقراءة بصوت عالٍ، ويتوقف عند النقاط والفواصل، ويؤكد على الكلمات المهمة. ويظهر التعبير أيضاً أن الطفل يفهم ما يُقرأ.

▪ رابعاً: الفهم Comprehension

الطلاقة هي الجسر بين القدرة على قراءة، أو فك تشفير الكلمات، وفهم أو استيعاب ما يُقرأ. فالهدف الحقيقي من القراءة بطلاقة هو مساعدة الأطفال على قراءة النص بسهولة، حتى يتمكنوا من التركيز على فهم ما يقرؤونه. إن العقل البشري شيء مذهل، لكنه لا يمكنه التعامل إلا مع عدد محدود من المهام في نفس الوقت. فإذا كان الطفل يكافح للتعرف على الكلمات، فيجب أن يركز دماغ الطفل كل طاقته على اكتشاف الكلمات بدلاً من فهم ما يُقرأ. وعندما يكون الطفل قادراً على الجمع بين الدقة والمعدل والتعبير والفهم، فهذا يعني الطلاقة في القراءة.

تحسين طلاقة القراءة Reading Fluency Improvement

يذكر كل من ليرنر وجونز Lerner & Johns (2015) أنه يجب على القراء قراءة الكلمات بسرعة وطلاقة؛ وإلا فإن القراءة ستكون شاقة وغير ممتعة، وسيفقد القارئ معنى ما يقرأ. وهناك بعض الاستراتيجيات لتحسين طلاقة القراءة، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي:

مفتاح تنمية الطلاقة. فيحتاج الأطفال إلى أن يكونوا قادرين على قراءة الكلمات بسهولة دون الحاجة إلى التوقف وفك شفرة الكلمات عن طريق نطقها، أو تقسيمها إلى أجزاء. فعندما يتمكن الأطفال من قراءة الكلمات في النص بدقة وسهولة، فإنهم يصبحون قادرين على التفكير فيما يقرؤونه بدلاً من بذل كل جهدهم نحو التعرف على الكلمات. ولقراءة النص بطلاقة، يجب أن يكون الطفل قادراً على قراءة جميع الكلمات تقريباً بسهولة. وفي الحقيقة، فإن الهدف من القراءة بطلاقة هو أن يقرأ الطفل 98 كلمة على الأقل من أصل 100 كلمة بدقة وسهولة. وتتحد الدقة مع العناصر الثلاثة الأخرى من الطلاقة لإنتاج قراء طليق.

▪ ثانيًا: المعدل Rate

عندما يقرأ الأطفال بطلاقة، فإنهم يقرؤون بمعدل فعال؛ ويعني ذلك أنهم يقرؤون بسرعة. ولا يعني معدل القراءة أنه يجب على الأطفال القراءة بأسرع ما يمكن، فيجب الجمع بين معدل القراءة والدقة والتعبير والفهم لإنتاج قراءة طليقة. وتوفر بعض المدارس معدل قراءة مستهدف للتلاميذ في كل مستوى صف دراسي، وعادةً ما يكون على هيئة عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة. فقد ترغب في سؤال معلم طفلك عما إذا كان هناك معدل قراءة مستهدف يستخدم لمستوى صف طفلك، ومعدل القراءة المستهدف يعد أمراً مهماً، لكنه ليس الهدف الوحيد للطلاقة فعلى سبيل المثال، إذا كان الطفل يقرأ بسرعة كبيرة، ولكنه لا يقرأ مع التعبير، أو يفهم ما

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

■ القراءة المتكررة Repeated Readings

القراءة المتكررة هي استراتيجية تستخدم لمنح التلميذ تمريناً متكرراً لتحسين طلاقة القراءة الشفوية لديه. وتُعد هذه الطريقة بشكل خاص مفيدة مع من يقرأون ببطء، ويتوقفون كثيراً أثناء القراءة، وهم الذين يتعرفون بدقة على معظم الكلمات داخل النص، ولكن لم تنمو لديهم طلاقة القراءة بعد. وتتضمن هذه الطريقة اختيار نصوص قراءة تتكون من 50 إلى 200 كلمة، وعلى مستوى صعوبة يمكن التلميذ من التعرف على معظم الكلمات. ثم يقرأ التلميذ نص القراءة الذي تم اختياره شفويًا ثلاث أو أربع مرات قبل الانتقال إلى نص قراءة جديد. وعادةً ما يتم إعلام التلميذ بمعدلات دقة الكلمات وسرعة القراءة بعد كل قراءة، وتوصيته بممارسة القراءة يوميًا، ويستمتع بعض التلاميذ بشكل خاص بالقراءة المتكررة عند عرض نص القراءة على شاشة الكمبيوتر، كما أن القراءة المتكررة هي استراتيجية تعليمية يقوم فيها التلميذ بقراءة نص القراءة بصوت عالٍ عدة مرات، وتعتبر طريقة القراءة المتكررة طريقة بسيطة ومباشرة، وتؤكد على الممارسة والتكرار، وتحسن القراءة المتكررة الطلاقة والفهم والتحصيل الكلي للقراءة. وقد أظهرت نتائج الأبحاث أن القراءة المتكررة تعمل على تحسين طلاقة القراءة لكل من طلاب المرحلة الابتدائية والثانوية، وتحدث الطلاقة عندما يبدأ التلميذ في القراءة بسهولة بدلاً من المعاناة من خلال مواد القراءة، ويحتاج التلميذ إلى العديد من الفرص للقراءة إذا أرادوا

اكتساب الطلاقة. ويجب أن تكون الكتب، أو نصوص القراءة التي يقرأها الأطفال بمستوى الصعوبة المناسب - فلا يجب أن تكون صعبة جدًا، أو سهلة جدًا. ويذكر مينون وهيرت (2011) Menon & Hiebert استنادًا إلى 24 دراسة منشورة وغير منشورة أجريت على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أنه قد تبين أن القراءة المتكررة أثبتت فاعليتها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتضمنت التدخلات الفعالة التي تم دراستها "النمذجة الصريحة للقراءة بطلاقة"، و"الفرص المتعددة لقراءة النص المألوف بشكل متكرر ومستقل مع التغذية الراجعة التصحيحية"، و"تحديد معايير للأداء من أجل زيادة صعوبة النصوص". كما رأى البعض بأن جعل الأطفال يقرأون نصًا سهلًا يحسن من طلاقة القراءة لديهم، ولكن يبدو أن أكثر الأساليب نجاحًا تضمنت قراءة الأطفال لنص على مستوى تعليمهم، أو حتى نص بمستوى أصعب مع توفير مزيد من الدعم لهم، فمن بين الدراسات التي استخدمت نصوصًا أسهل، أوضحت نتائج ثلثا هذه الدراسات تقريبًا وجود تحسن كبير في طلاقة القراءة مع مرور الوقت لمجموعة العلاج، في حين أوضحت نتائج ما يقرب من 70٪ من الدراسات التي تستخدم نصوصًا صعبة تحسن طلاقة القراءة مع مرور الوقت لمجموعة العلاج. كما أثبتت البحوث أن التدريب على القراءة المتكررة للكلمات الفردية أو النصوص يمكن أن يؤدي إلى تحسين طلاقة القراءة للأطفال ذوي صعوبات

القراءة. وتكمن القيمة الأساسية لهذا النوع من التدخل في أنه يوفر للأطفال فرصًا لقراءة الكلمات الجديدة بشكل متكرر خلال فترة زمنية قصيرة وكافية، بحيث يمكن للأطفال تذكر كيفية نطقهم للكلمات سابقًا، وتعلم الاعتماد على التمثيل الهجائي للكلمة للتعرف عليها داخل النص.

وهناك بعض الطرق الإضافية التي يذكرها أيضًا كل من ليرنر وجونز (2015) Lerner & Johns بأنها تحسن طلاقة القراءة، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي:

▪ الكتب القابلة للتنبؤ بأحداثها Predictable Books

تحتوي الكتب التي يمكن التنبؤ بأحداثها على أنماط أو لآزمات تتكرر مرارًا وتكرارًا. ومعظم هذه الكتب تعتمد على الحكايات الشعبية والقصص الخيالية. وبعد قراءة الكتاب على الأطفال الصغار عدة مرات، يمكنهم التنبؤ بالصياغة والبدء في قول اللازم مع الراوي. ويُعد استخدام الكتب التي يمكن التنبؤ بأحداثها طريقة ممتازة لإشراك الأطفال بنشاط في القصة حتى قبل أن يتمكنوا من القراءة؛ حيث يبدأ الأطفال في تنمية معرفتهم اللغوية وتوقع ما سيقال. وتساعد هذه الخبرة في تطوير دعم التعرف على الكلمات عند قراءة القصص.

▪ طريقة التأثير العصبي Neurological Impress Method

تعتبر طريقة التأثير العصبي طريقة أخرى لتحسين الطلاقة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة الحادة. وهذه الطريقة عبارة عن نظام للقراءة السريعة من قبل التلميذ

والمعلم؛ حيث يجلس التلميذ أمام المعلم على نحو قريب، ويقرأ كلاهما معًا من كتاب واحد. ويتم توجيه صوت المعلم إلى أذن التلميذ من مسافة قريبة إلى حد ما، ويضع التلميذ أو المعلم إصبعه على الكلمة أثناء قراءتها. وفي بعض الأحيان، قد يكون صوت المعلم أعلى وأسرع من صوت التلميذ، وفي أوقات أخرى قد يقرأ المعلم ببطء أكثر من التلميذ، الذي قد يتخلف قليلاً عن اللحاق به في القراءة. ولا تتطلب هذه الطريقة تحضيرات أولية لمواد القراءة قبل أن يراها التلميذ، فالهدف ببساطة هو تغطية أكبر عدد ممكن من صفحات القراءة في الوقت المتاح للتلميذ دون إرهاقه. والنظرية التي تقوم عليها هذه الطريقة هي أن العملية السمعية للتغذية الراجعة من صوت القارئ نفسه، ومن صوت شخص آخر يقرأ نفس نص القراءة، تُعزز عملية القراءة.

▪ طريقة القراءة مع المعلم Read-along method

وفيها يقوم المعلم مع التلميذ بقراءة نص القراءة سويًا قراءة شفوية، وقد تشابه هذه الطريقة مع طريقة التأثير العصبي، ولكن في طريقة القراءة مع المعلم يمكن أن يستمع التلميذ إلى قرص مضغوط أو شريط تسجيل لقصة أثناء قراءتها مع النص المكتوب أمامهم. ويمكن استخدام سماعات الرأس في حجرة الفصل الدراسي بحيث لا يُزعج شريط التسجيل التلاميذ الآخرين، وهناك العديد من القصص والأشرطة التجارية المتاحة لهذا الغرض.

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

■ القراءة الثنائية Paired Reading

وفيها يقوم تلميذين بالقراءة بشكل ثنائي، بالتناوب بين الصفحات؛ وتوفر القراءة الثنائية تدريجاً مكثفاً على القراءة لكلا التلميذين.

■ القراءة بالتظليل Echo Reading

وفيها يقوم المعلم في البداية بقراءة أحد نصوص القراءة شفهيًا كنموذج للتلميذ؛ ثم يطلب من التلميذ محاكاة قراءته.

■ القراءة بصوت عالٍ للآخرين Reading aloud to other audiences

وفيها يقوم التلاميذ بالقراءة بصوت عالٍ للمستمعين الراغبين في سماع قراءتهم، مثل الأجداد أو أفراد الأسرة الآخرين، أو حتى للحيوان المدلل لهم إذا كان لديهم.

ويوضح قمحي وكاتس (2014) Kamhi & Catts أنه كي يتم تحسين طلاقة القراءة يُفضل استخدام النصوص التي تم تصميمها خصيصاً لهذا الغرض، فهذه النصوص توفر تكراراً كبيراً للكلمات كثيرة الاستخدام والتكرار لضمان حصول التلاميذ على العديد من الفرص لنطق الكلمات المهمة عدة مرات أثناء قراءة النص لمرة واحدة. كما يجب أن يكون تعليم القراءة الفعال للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة أكثر كثافة من التدريس العادي في الفصول الدراسية، وتتضمن الكثافة المتزايدة تفاعلات تعليمية أكثر بين المعلم والتلميذ، أو تجارب تعليمية مُعززة لكل وحدة زمنية. ويمكن زيادة كثافة التدريس إما عن

طريق زيادة إجمالي وقت التدريس (وبالتالي زيادة عدد التفاعلات التعليمية في اليوم أو الأسبوع)، أو عن طريق تقليل عدد التلاميذ بالنسبة للمعلم (وبالتالي زيادة عدد التفاعلات التعليمية في الساعة)، وقد تكون أفضل طريقة لزيادة الكفاءة التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة هي التقليل بشكل كبير من نسبة عدد التلاميذ بالنسبة للمعلم، ولو حتى لجزء من اليوم الدراسي. وهناك طريقة أخرى لزيادة كثافة التدريس لذوي عسر القراءة تتمثل في استخدام المجموعات الصغيرة في التعليم التي يقدمها مدرس الفصل العادي أثناء استقطاع جزء من وقت دروس القراءة. ويمكن أيضاً تقديم التعليم من خلال المجموعات الصغيرة من قبل مساعدي الأخصائيين بالإضافة إلى مدرس الفصل العادي، أو من خلال المتخصصين، مثل: معلمي التربية الخاصة، أو معلمي التدخل في القراءة، أو أخصائي أمراض النطق/ اللغة. ومن النتائج المثيرة للاهتمام التي ظهرت من خلال تحليل دراسات التدخل أن التدخلات الفردية في القراءة لم تُثبت على طول الخط أنها أكثر فاعلية من تدخلات المجموعات الصغيرة. ويُعد مستوى الدعم المقدم أثناء التفاعلات في عملية التدريس بمثابة الطريقة الثالثة لجعل التعليم أكثر نجاحاً للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة. وهناك نوعين على الأقل من الدعم الخاص مطلوبون لهذه الفئة؛ يتمثل الدعم الأول في احتياج التلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلى مزيد من الدعم الانفعالي في شكل التشجيع، وردود الفعل

باللغة العربية وتحتوي عدد من التدريبات لبناء صورة ذهنية عند المتعلم (عبد الوهاب، 2019).

كما إن القاعدة النورانية تعتمد التعليم بتدرج علمي، وتعلم صوتي مع ضرب الأمثلة، فهي تبدأ من بالحرف، سواء كان ساكناً أو متحركاً، ثم تركيب الحروف بحالاتها المختلفة، وتقوم على تحسين وتعديل مخارج الحروف، وإعطاء كل حرف حقه من ضبط للأحكام والصفات، وضبط الأزمنة لشموله معظم أحكام التجويد الأساسية. كما تعتبر القاعدة النورانية أساس لتعلم القرآن، فيمكن تعليمها وتدريبها للتلميذ لتعلم مهارة القراءة بقواعد ثابتة يتمكن بها من قراءة كل ما يقع بين يديه إلى أن تتكون لديه حصيلة لغوية (الزهراني، 2019). كما إنها برنامج علمي تدريبي لمحفظي القرآن الكريم، والمعلمين والمعلمات في المراحل الدراسية، ومعلمي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة، وتساعد على القراءة السليمة بنظام صوتي متكامل (حقاني، بدون تاريخ).

أهمية القاعدة النورانية:

للقاعدة النورانية أهمية وفائدة تدرسية كما ذكر كل من (حقاني، بدون تاريخ)، و(الراعي، 2014)، و(أباحسين، المنيع، 2018)؛ إذ أنها تساعد على تعليم القراءة بجهد أقل وفي وقت أسرع، وتساعد على رفع مستوى قراءة التلميذ ثلاث سنوات إلى الأمام، وتساعد على تعليم التجويد وترتيل القرآن، إذا كان تعليمها صحيحاً، وتنمي الوعي والفهم. وفي تعليم الكبار، فإن

الإيجابية، والحماس من المعلم للحفاظ على دافعية التلاميذ للتعلم؛ نظراً لأن اكتساب مهارات القراءة على مستوى الكلمات أكثر صعوبة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ من غيرهم. ويتمثل الدعم الثاني في أن تكون التفاعلات في عملية التدريس أكثر دعمًا بمعنى أن تنطوي على تفاعلات داعمة باهتمام مع الطفل؛ حيث يُمكن المعلم التلميذ من إكمال مهمة (على سبيل المثال، قراءة كلمة) عن طريق توجيه انتباه التلميذ إلى جزء أساسي من المعلومات، أو تقسيم المهمة إلى أجزاء أصغر وأسهل في الإدارة. والهدف من هذه التفاعلات هو توفير الدعم الكافي فقط حتى يتمكن التلميذ من متابعة خطوات المعالجة اللازمة للعثور على الإجابة الصحيحة. فالمعلم في الأساس يقود التلميذ إلى القيام بكل التفكير المطلوب لإنجاز المهمة الموكلة إليه (الربط بين كل حرف وصوته، أو تهجئة الكلمات)، والتي لا يمكنه القيام بها بدون دعم المعلم. وبالممارسة الكافية، يصبح التلميذ قادراً على متابعة خطوات المعالجة بشكل مستقل.

المحور الثالث: القاعدة النورانية:

إن القاعدة النورانية من أسهل وسائل تعليم المبتدئين وقراءة القرآن الكريم، بأقل جهد وأسرع وقت، ومن يتقنها فإنه يستطيع القراءة بالتهجي (الراعي، 1998). كما إن القاعدة النورانية ذات أهمية علمية لاهتمامها بتعليم اللغة العربية، وكذلك لتدرجها العقلي وتسلسلها، فقد سميت قاعدة لا اعتبارها أساس تعليمي لتعلم القراءة

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

6- المرحلة السادسة: الدرس السابع والثامن والتاسع، معرفة شكل الألف الصغيرة، والياء الصغيرة، والواو الصغيرة، وبيان الفرق بين نطق الحروف المتحركة في الدرس الرابع دون المد، بينما في هذه الدروس نمد الحرف مد أصلياً حركتين فقط، والتعرف لحروف المد واللين والفرق بينهما في النطق، وكيفية نطق الحرف دون إمالة، والتدريب على الطلاقة والسلاسة في الهجاء مع مراعاة الدروس السابقة، وكيفية قراءة الكلمات التي تحوي مد متصل أثناء الهجاء.

7- المرحلة السابعة: التعرف على مخارج وصفات الحروف عملياً من خلال نطق الحروف مع التدريب على التفخيم والترقيق، والقلقلة والصغير، والاستعلاء والتفخيم، مع مراجعة ما سبق والتدريب على ربط كلمتين متاليتين، وهمزة الوصل والتقاء الساكنين، وكيفية نطق النون الساكنة والتنوين في صورها المختلفة وما يتولد عنها من أحكام كالإقلاب، والإخفاء، والإظهار، والإدغام، وحروف القلقلّة، وتطبيق المدود، وتحقيق صفات الحروف.

8- المرحلة الثامنة: الدرس الثاني عشر والثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر والسادس عشر والسابع عشر، ويتعرف فيها الفرد على الشدة وتبيين كيفية نطق الحرف المشدد مع مراعاة إسقاط صفة القلقلّة والهمس أثناء الهجاء، وكيف تقرأ كلمة فيها شديتين في كلمة واحدة، ثم يتدرب على رسم المصحف تمهيداً للتلاوة، والتدرب

القاعدة النورانية تقوم اللسان بتصحيح مخارج الحروف، وتُسهّل على الأفراد تعليم تجويد القرآن عملياً.

مراحل القاعدة النورانية:

إن الطريقة الصحيحة لتعليم القاعدة النورانية كما نص عليها (الراعي، 2014) هي بتقسيمها على مراحل، وكل مرحلة تحوي عدد الدروس وأهدافها التدريسية، فتكون وفق سير منهجي، وتأتي بهذا الترتيب:

1- المرحلة الأولى: الدرس الأول، يتعلم فيه المتدرب نطق الحروف بشكل سليم، مع التعرف على شكل الحرف، وإملاء الحرف.

2- المرحلة الثانية: الدرس الثاني، ويميز فيه الحروف، وهي غير مرتبة مغاير لما هو في الدرس الأول، ويتعرف على أشكال الأحرف المختلفة التي تأتي في سياق الكلمات، والتعود على الأداء، وحسن الصوت والترتيل.

3- المرحلة الثالثة: الدرس الثالث، تعليم كيفية نطق الحروف المقطعة في أوائل بعض السور، وتبيين علامة المد، وكيفية نطق الحرف الممدود.

4- المرحلة الرابعة: الدرس الرابع، التعرف على الحركات، وتأثيرها في الحروف، وكيف يصبح صوت الحرف حين يصبح متحركاً.

5- المرحلة الخامسة: الدرس الخامس والسادس، وفيه يتعرف التلميذ على النون الساكنة الزائدة التي تلحق آخر الأسماء لفظاً وتفارقها خطأً، وتعرف بالتنوين (الفتحتان - الكسرتان - الضمتان).

على كيفية الوصول والوقف، والتدرب على كيفية نطق الأحكام، والنون الساكنة، والتنوين عملياً، وتلقينياً. تتميز القاعدة النورانية، من وجهة نظر الباحثين، بقدرتها على إحداث تغيير إيجابي، وذلك لتركيزها على صحة مخارج الحروف وسلاسة القراءة وربط النطق بالتهجئة، بالإضافة إلى اعتمادها على التدريب المستمر. **علاقة القاعدة النورانية بطلاقة القراءة:**

تهتم بطلاقة القراءة بنطق الحرف بشكل سليم وصفات صحيحة (أبونيان، 2021)، وتهتم القاعدة النورانية بنطق الحرف كذلك بشكل سليم وبدقة وصفات صحيحة (حقاني، بدون تاريخ). وتهتم بطلاقة القراءة بمعدل ودقة القراءة (Elish-Piper, 2010)، وكذلك القاعدة النورانية؛ إذ يجب على التلميذ فيها الوصول لمعدل قراءة دقيق (السيد، 2021)، والغاية من طلاقة القراءة يتمثل في مساعدة التلميذ على قراءة النص بسهولة حتى يتمكنوا من التركيز على فهم ما يقرؤونه Elish-Piper, (2010). والقاعدة النورانية وإن كانت غايتها تمكين قراءة القرآن وليس اللغة إلا إنها تمكن القراء من اللغة العربية والتركيز على درجة إتقان المقروء (السيد، 2021).

ويرى الباحثان أن القاعدة النورانية تساعد في تحسين طلاقة القراءة نتيجة لخطواتها المتدرجة في التعليم، والمعتمدة على التدريب المستمر، والتكرار الدائم للحرف والكلمة، وتعليم النطق الصحيح بشكل سليم لمخارج الحروف. فالقاعدة النورانية تتدرج في طريقتها التدريسية

بدءً من تعليم الحرف، ثم تعليم الحركات الثلاث، ثم يليها تعليم السكون، ثم يليها تعليم الألف والهمزة، ثم تعليم الحروف المتحركة، ثم يليها تعليم الحروف الشمسية، ثم تعليم الكلمات، ثم تعليم الجمل، فهي تدرس بهذه الطريقة التفاعلية المنهجية متضمنة التكرار والتدريب على نحو مستمر حتى يصبح القارئ قادراً على القراءة السليمة. وبناء على ذلك، فإن للقاعدة النورانية أثر إيجابي في تحسين طلاقة القراءة لدى التلاميذ، بعد أن يتم التعديل على بعض خطواتها وتقنياتها المستخدمة لتناسب مع احتياج التلميذ من نقاط ضعف وقوة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

اطلع الباحثان على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تناولت القاعدة النورانية ودورها في تحسين القراءة وطلاقة القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وفيما يلي عرضاً لتلك الدراسات:

هدف دراسة الداود (2020) إلى معرفة فاعلية القاعدة النورانية في اكتساب مهارات القراءة في الحروف المفردة، والمركبة، والمتحركة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بنوع تصميم الحالة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (4) تلميذات من ذوات صعوبات التعلم، والذين تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين 9 سنوات إلى 9 سنوات و6 أشهر. وتمثلت أداة الدراسة في

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

اختبار قبلي لتحديد الحروف التي تخطئ فيها التلميذة، بالإضافة للقاعدة النورانية. وأوضحت نتائج الدراسة إيجابية استخدام القاعدة النورانية كطريقة تدريسية؛ حيث تمكنت التلميذات من اكتساب المهارات خلال مرحلة التدخل، كما استطعن الاحتفاظ بالحروف المكتسبة بنسبة 100٪، وكانوا قادرين على تعميم المهارات المكتسبة في مواقف أخرى بنسبة إتقان ما بين 80 إلى 90٪.

وهدفت دراسة عطالله (2019) إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي باستخدام القاعدة النورانية في التخفيف من صعوبة القراءة، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لكونه الأنسب لطبيعة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ مقسمين لمجموعتين؛ مجموعة تجريبية تكونت من (15) تلميذ، ومجموعة ضابطة تكونت من (15) تلميذ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 10 سنوات إلى 10 سنوات و10 أشهر، والذين تم اختيارهم عن طريقة قصدية. وقد استخدمت الباحثة أداة المقابلة، والتي احتوت على أسئلة نصف موجه من قبل الباحثة، وأداة الملاحظة وتمثلت في الحضور داخل الفصل والاحتكاك بالتلاميذ وملاحظة ما يقومون به دون تدخل، وتسجيل الملاحظات، بالإضافة إلى اختبار رافن للذكاء، وقد استخدمته الباحثة من أجل تحديد مستوى ذكاء التلاميذ واستبعاد الحالات ذات الذكاء المنخفض. وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث

تحسنت مستويات التلاميذ في القراءة. كما هدفت دراسة أباحسين، والمنيع (2018) إلى معرفة مدى وعي المعلمات باستراتيجية القاعدة النورانية في تدريس القراءة للتلميذات ذوات العسر القرائي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تم إعدادها من قبل الباحثين بالرجوع للدراسات السابقة في المجال. وقد تكونت عينة الدراسة من (127) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن معرفة المعلمات بالنظام الصوتي، وكذلك على أنه يمكنهن تطبيق هذه الاستراتيجية بسهولة، وأن لديهن مهارة تمكن التلميذة من السير بنجاح عبر مراحل الاستراتيجية، وأنه لديهن المهارة الكافية لمتابعة التلميذات أثناء وبعد تطبيق الاستراتيجية، وكذلك التمكن من تشجيع التلميذات على الاعتماد على أنفسهن لاحقاً في ممارسة الاستراتيجية، وكذلك امتلاكهن لمهارة نمذجة نطق وقراءة الحروف، والكلمات للتلميذات، وأن التعزيز المادي والمعنوي من المستلزمات أثناء تدريس التلميذات ذوات العسر القرائي، ويمكن الاستفادة من طريقة تعلم الأقران بعد تمكنهم منها. وعن أهمية التسجيل للواجبات في الدفتر الخاص المطلوب لمتابعة الآباء، فقد اتفقت المعلمات على أن الاستراتيجية ترفع من مستوى تعرف التلميذات على الكلمات والحروف الهجائية، كما تساعد في سرعة تمكن التلميذة من القراءة، إضافة لفائدتها من تمكين التلميذات من الاستقلالية في القراءة، وأنه

يمكن تقديمها بفاعلية للتلميذات إما بشكل فردي أو جماعي، كما جاءت معرفتهم بالنتائج المأمولة من تطبيق الاستراتيجية في الدرجة الأولى من الوعي، يليه وعيهم بالأدوات اللازمة لتطبيق الاستراتيجية، ثم امتلاكهن للمهارات التطبيق السليم للاستراتيجية، وفي الأخير يأتي مفهوم ومضمون الاستراتيجية كأقل الأبعاد من حيث الوعي.

أما عن دراسة بعلوشة (2015) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية توظيف القاعدة النورانية في علاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ نظرًا لملائمته للموضوع المراد دراسته. وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذ وتلميذة (20 ذكور، و20 إناث) تم اختيارهم بطريقة قصدية. واستخدمت الباحثة القاعدة النورانية بذاتها، واختبار قرائي لتشخيص الضعف القرائي، وبطاقة ملاحظة لصعوبات القراءة كأدوات للدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية توظيف القاعدة النورانية وذلك لتحفيز التلاميذ على حب القراءة والاهتمام، كما أن توظيف الطريقة الصوتية بشكل عام أدى لجذب انتباه التلاميذ للمادة التعليمية، وسهولة استرجاع المعلومات التي تم ذكرها، وتحسين التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً والمختلفة نطقاً. وقد أوصت الباحثة بضرورة توظيف القاعدة النورانية في علاج الضعف القرائي، وإعداد وتأهيل المعلمين، وتأسيسهم بأسس تدريس القاعدة

النورانية.

هدفت دراسة مايز وآخرون (2022) Mize et al. إلى تقديم مراجعة كمية للدراسات التي استهدفت استخدام التقنية لتحسين طلاقة القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد اشتملت المراجعة المنهجية للأدبيات على (13) دراسة من دراسات تصميم الحالة الواحدة المنشورة في مجالات علمية محكمة، والتي استهدفت تحسين طلاقة القراءة بمساعدة التقنية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم تحليل الدراسات وتقييمها وصفيًا كضمان للجودة المنهجية بالدراسات. وقد أظهرت نتائج الدراسة من خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة التي تم إدراجها في الدراسة أن هناك تأثيرًا متوسطًا إلى قويًا على طلاقة القراءة باستخدام الأساليب التقنية، وكان هناك اختلاف كبير في الدراسات في المتغيرات الوسيطة بها، مثل: حالة التلميذ، ونوع التقنية المستخدمة، ومميزاتها. كما أوضحت نتائج الدراسة وجود نتائج إيجابية من التدخل باستخدام التقنيات على طلاقة القراءة للقراء المتعثرين، مما يشير إلى فاعلية استخدام التقنيات لتحسين طلاقة القراءة.

وهدف دراسة باديلادو وآخرون Padelia et al. (2021) إلى تحسين طلاقة القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من خلال برنامج تدخل قائم على القراءة المتكررة. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وقد تكونت عينة الدراسة من (3) تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة في سن السابعة (تلميذان، وتلميذة)

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

المعلم)، وكذلك اختباراً لمهارات القراءة الشفوية، واختباراً لمهارات الفهم القرائي، بالإضافة إلى مقياس ذكاء أنادولو ساك Anadolul-Sak intelligence scale. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج الدراسة كان فعالاً في تحسين طلاقة القراءة والفهم لدى المشاركين في الدراسة، وأنهم كانوا قادرين على الإبقاء على هذه المهارات لمدة ثلاثة أشهر من الانتهاء من تنفيذ البرنامج، مما يدل على استمرارية تأثير البرنامج وفعالته على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن المشاركين وأولياء أمورهم كانوا راضين عن تأثير البرنامج، لكن ظلت مستويات قراءة التلاميذ المشاركين في الدراسة أقل من أقرانهم من غير ذوي صعوبات التعلم.

هدفت دراسة هدسون وآخرون Hudson et al. (2020) إلى بحث تأثير التدخلات لتحسين طلاقة القراءة الشفوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال المراجعة المنهجية لمجموعة من الدراسات التجريبية التي أجريت في البيئات المدرسية. وقد اشتملت المراجعة المنهجية للأدبيات على (16) دراسة تجريبية علمية محكمة نُشرت ما بين عام 2000م إلى عام 2019م، والتي قامت ببحث تأثير التدخلات لتحسين طلاقة القراءة الشفوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية، وتأثيرها على طلاقة القراءة الشفوية للغة الإنجليزية الطلاقة والفهم القرائي. وقد أظهرت نتائج الدراسة من خلال تحليل نتائج الدراسات

كانوا يدرسون في ثلاث مدارس عامة مختلفة للتعليم العام في سالونيك، عاصمة شمال اليونان. واستخدم الباحثون اختبار قراءة مقنن في القياسين القبلي والبعدي، كما استخدمت الدراسة برنامج تدخل تم تطبيقه على مدار شهرين، من مايو إلى يونيو، وتضمن برنامج التدخل (16) جلسة فردية، مدة كل منها (30) دقيقة، واشتمل برنامج التدخل على تصميم أربعة كتب مصورة بنصوص ملائمة للتلاميذ واستخدامها داخل البرنامج. وفيما يتعلق بالاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في البرنامج، فقد استخدمت الدراسة القراءة بالنموذج، والقراءة المتكررة مع تقديم المساعدة، والمراقبة الذاتية، والتعزيز. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التدخل القائم على القراءة المتكررة كان له تأثير كبير في تحسين طلاقة القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، كما حسن البرنامج من الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ.

كما هدفت دراسة جورجون وميليكوغلو Görgün & Melekoğlu (2021) إلى بحث تأثير برنامج تعليمي لتحسين مهارات طلاقة القراءة والفهم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تركيا. وقد استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة. وقد تكونت عينة الدراسة من (5) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني والثالث والرابع الابتدائي (3) تلاميذ، وتلميذتان)، والذين يقرأون أقل من (50) كلمة بالدقيقة. واستخدم الباحثان بطاقة ملاحظة أعراض صعوبات التعلم (الصورة الوالدية، وصورة

Neurological Impress Method (NIM) على طلاقة القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في عمان، الأردن. وتعتمد طريقة التأثير العصبي على المزيد من التركيز على القراءة بصوت عالٍ من قبل كل من المعلم والتلميذ في نفس الوقت بشكل متكرر ومباشر مع المعلم من أجل البقاء على نفس إيقاع نغمة المعلم مع كل عبارة متكررة، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الاستراتيجية تتطلب بيئة هادئة. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وقد تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي من أربع مدارس مختلفة (20 تلميذ، و20 تلميذة)، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 10 إلى 12 سنة، وقد تم تقسيم هؤلاء التلاميذ إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. واستخدم الباحثان اختبار كلية سافاث لتشخيص صعوبات التعلم Savath College Diagnostic Test، كما استخدم اختبار قبلي عبارة عن قطعتين قراءة غير مقروءتين من قبل مع التلميذ، ويتكونان من (85) كلمة من المنهج، وطلب من التلميذ قراءتهما بصوت عالٍ أمام معلميهما لمدة (15) دقيقة لكل مقطع؛ وذلك للحكم على طلاقة القراءة لديهم، واستخدمت نفس قطعتي القراءة أيضًا للاختبار البعدي. وكشفت نتائج الاختبار القبلي أن جميع التلاميذ كانوا يقرؤون بمستويين أقل من مستوى القراءة المتوقع. وقد تم اختيار أربعة مدرسين من ذوي الخبرة ممن يدرسون

السابقة التي تم إدراجها في الدراسة أن استخدام القراءة المتكررة للنص لتحسين طلاقة القراءة الشفوية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة يُعد طريقة فعالة، وأن التدخلات التي ثبت أنها أكثر فاعلية هي تلك التي تم إجراؤها من خلال جلسات فردية مع التلميذ من خلال معلم مُدرّب يعمل بمثابة نموذج لقراءة الكلمات بطلاقة ودقة.

أما عن دراسة باديلياو وآخرون Padeliaadu et al. (2019) فقد هدفت إلى تحديد تأثير مقاطع الفيديو في تحسين القدرة على القراءة بطلاقة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد استهدفت الدراسة سرعة القراءة بطلاقة في نص الخطاب القصير. وقد استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة. وقد تكونت عينة الدراسة من أحد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذي يعاني من قصور في قراءة الخطاب، ولا يستطيع استخدام نغمات الصوت أثناء القراءة، ولا ينتبه إلى علامات الترقيم أثناء القراءة، كما يستغرق وقتًا طويلاً في القراءة؛ حيث إن سرعة القراءة لديه متدنية. واستخدم الباحثون الملاحظة من أجل جمع بيانات الدراسة، وقد تكون برنامج الدراسة من (22) جلسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قدرة التلميذ على القراءة بطلاقة يمكن زيادتها من خلال مقاطع الفيديو؛ حيث إن تسجيل مقاطع الفيديو يمكن أن يُحسن القدرة على القراءة بطلاقة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهدف دراسة زيادت والعوان Ziadat & AL- (2018) إلى تقييم فاعلية طريقة التأثير العصبي

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

ذوي صعوبات التعلم. فقد وجدت دراسة الداود (2020) أن تطبيق القاعدة النورانية ساهم في تحسين قدرة التلميذات على قراءة الحروف والكلمات. كما توصلت دراسة عطالله (2019) إلى أن برنامجاً تعليمياً مبني على القاعدة النورانية كان فعالاً في تخفيف صعوبات القراءة. ركزت دراسات أخرى على دور المعلمين في تطبيق هذه القاعدة، مثل دراسة أباحسين والمنيع (2018) التي أظهرت أهمية وعي المعلمات بأهمية القاعدة النورانية. في السياق العالمي، استخدم باحثون مثل مايز وآخرون (Mize et al. (2022) التقنيات الحديثة لدعم تحسين طلاقة القراءة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات. بينما ركز باديليدو وآخرون (Padeliadu et al. (2021) على أهمية القراءة المتكررة في تطوير هذه المهارة. ودرس جورجون وميليكوغلو (Görgün & Melekoğlu (2021) تأثير برنامج تعليمي شامل على تحسين كل من الطلاقة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تحديد هدف الدراسة الحالية، واختيار العينة والمنهج المناسبين، وتطوير الإطار النظري، وحتى في تفسير النتائج وصياغة التوصيات. ساهمت هذه الدراسات في إثراء المعرفة حول فعالية القاعدة النورانية في تحسين طلاقة القراءة، خاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تتميز الدراسة الحالية بعدة جوانب: أولاً، تركيزها على تطبيق القاعدة النورانية في بيئة عربية، مما يساهم في

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأربع مدارس العامة الملتحق بها عينة الدراسة، وتم تدريبهم لمدة أسبوع واحد على كيفية التدخل الفعال باستخدام طريقة التأثير العصبي لطلاقة القراءة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مع الأخذ في الاعتبار أن مجموعة التلاميذ المستهدفة (المجموعة التجريبية) تم تدريسها من قبل نفس المعلمين الذين تم اختيارهم، والذين كانوا على معرفة بهؤلاء التلاميذ. وقد تم عقد الجلسات التعليمية لتلاميذ المجموعة التجريبية خمسة أيام في الأسبوع لمدة زمنية حوالي ستة عشر أسبوعاً ما بين شهري فبراير ومايو، وكانت مدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ الذين تم تدريبهم وفقاً لإستراتيجية التأثير العصبي قد تحسنت قدرتهم في القراءة وأصبحوا أكثر طلاقة في القراءة؛ حيث أوضحت نتائج الدراسة أن الاستراتيجية قللت من القصور في طلاقة القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من مستويات مختلفة من صعوبات التعلم. ووفقاً للنتائج، كانت طريقة التأثير العصبي أكثر فاعلية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من التلميذات ذوات صعوبات التعلم. وقد أوصت الدراسة بإمكانية استخدام تلك الاستراتيجية لتحسين طلاقة القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أظهرت العديد من الدراسات السابقة فاعلية القاعدة النورانية في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ، خاصة

تعزيز الأدلة على فاعليتها في هذا السياق الثقافي واللغوي. ثانياً، تطويرها لأداة قياس موثوقة تتمثل في مقياس طلاقة القراءة، والتي يمكن استخدامه في دراسات مستقبلية في مجال التربية الخاصة.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، ويقوم هذا المنهج على أساس العلاقة السببية بين متغيرين أحدهما المتغير المستقل، المتمثل في البرنامج القائم على القاعدة النورانية، والآخر المتغير التابع المتمثل في تحسين طلاقة القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وقد استخدم الباحثان التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة التجريبية. ويمكن تعريف المنهج شبه التجريبي بأنه "استخدام التجربة، وهي المتغير المستقل، وملاحظة نتائج وآثار هذا التغير على المتغير التابع، وضبط إجراءات التجربة للتأكد من عدم وجود عوامل أخرى غير المتغير المستقل أثرت في المتغير التابع" (عبيدات وآخرون، 2015، 223).

مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المنطقة الشرقية في محافظة الجبيل، والبالغ عددهن (120)، علماً بأن عدد مدارس محافظة الجبيل التي تضم تلميذات صعوبات التعلم (11) مدرسة، وذلك طبقاً لإحصائيات إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة الجبيل (وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية، 1444هـ).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (6) تلميذات من التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي، والذين تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (10) سنوات إلى (11) سنة، والذين تم اختيارهن بطريقة قصدية، وهؤلاء التلميذات يمثلون أفراد المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية، وتم تطبيق البرنامج المعد باستخدام القاعدة النورانية عليهن.

أداتي الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية الأداتين التاليتين:

- مقياس طلاقة القراءة لدى التلاميذ إعداد/ الباحثان.
- البرنامج القائم على القاعدة النورانية إعداد/ الباحثان.

الصدق والثبات:

استخدم الباحثان الطرق التالية لحساب صدق المقياس:

أولاً: الصدق الظاهري للمقياس (صدق المحكمين):

يعتمد هذا الصدق على وجهات نظر الخبراء والمحكمين للأداة؛ لذلك تم عرض المقياس على عدد (6) من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة، لبيان مدى انتماء كل مهمة للبُعد الذي تنتمي إليه، وبيان مدى دقة المهمة لما وضعت له، ووضوح معانيها. وقد قام سعادة المحكمين بإبداء ملاحظاتهم بالحذف والتعديل، والإضافة. واعتمدت الدراسة على اعتماد تعديلات المحكمين لوضع المقياس في صورته النهائية قبل تطبيقه.

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

ثانياً: التحقق من صدق الاتساق الداخلي:

- والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه المهمة.
- تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس طلاقة القراءة
- من خلال اتباع الخطوات الآتية:
- 1- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهمة للمقياس.
- 2- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهمة.

جدول (1): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
دقة القراءة		معدل القراءة		الفهم	
المهمة	معامل الارتباط	المهمة	معامل الارتباط	المهمة	معامل الارتباط
1	0.855**	1	0.964**	1	0.647**
2	0.809**	2	0.988**	2	0.961**
3	0.720**	3	0.947**	3	0.904**
4	0.905**			4	0.941**
5	0.920**			5	0.948**
6	0.909**			6	0.941**
7	0.948**			7	0.941**
8	0.882**			8	0.939**
				9	0.941**
				10	0.786**

(**) دالة عند مستوى (0.01)

(*) دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (0.01)، فقد جاءت جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه أكبر من 0.4، والذي يدل على أن هناك ارتباط قوي بينهم وبين الدرجة الكلية لكل بُعد، وعليه فإن المقياس يتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

ويوضح جدول (2) الآتي الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (2): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

البُعد	الأول	الثاني	الثالث	الدرجة الكلية
الأول	1	**0.920	**0.743	**0.976
الثاني		1	**0.657	**0.927
الثالث			1	**0.857
الدرجة الكلية				1

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط بين درجات كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.01)، فقد جاءت جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس أكبر من 0.4، والذي يدل على أن هناك ارتباط قوي بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة. صدق المقارنات الطرفية. تم حساب صدق المقارنات الطرفية عن طريق إجراء مقارنة لمتوسطات مرتفعي الدرجات في كل بُعد من أبعاد المقياس بمتوسطات منخفضي الدرجات في كل بُعد من أبعاد نفس المقياس، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (3): المتوسط والانحراف المعياري لمنخفضي ومرتفعي الدرجات في البُعد الأول من المقياس (دقة القراءة).

الدالة	ت	مرتفعو دقة القراءة			منخفضو دقة القراءة		
		ع	م	ن	ع	م	ن
0.01	**5.03	0.65	39.52	25	9.13	30.32	25

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من قيمة "ت" في الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي دقة القراءة ومتوسطات درجات منخفضي دقة القراءة على ذلك البُعد عند مستوى 0.01، مما يبين أن ذلك البُعد يميز تمييزاً واضحاً بين المستويات المرتفعة والمستويات المنخفضة في دقة القراءة.

جدول (4): المتوسط والانحراف المعياري لمنخفضي ومرتفعي الدرجات في البُعد الثاني من المقياس (معدل القراءة).

الدالة	ت	مرتفعو مُعدل القراءة			منخفضو مُعدل القراءة		
		ع	م	ن	ع	م	ن
0.01	**7.05	0.49	14.64	25	3.74	9.32	25

(**) دالة عند مستوى (0.01)

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

يتضح من قيمة "ت" في الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي مُعدل القراءة ومتوسطات درجات منخفضي مُعدل القراءة. على ذلك البُعد عند مستوى 0.01، مما يبين أن ذلك البُعد يميز تمييزاً واضحاً بين المستويات المرتفعة والمستويات المنخفضة في مُعدل القراءة.

جدول (5): المتوسط والانحراف المعياري لمنخفضي ومرتفعي الدرجات في البُعد الثالث من المقياس (الفهم).

الدلالة	ت	مرتفعو الفهم			منخفضو الفهم		
		ع	م	ن	ع	م	ن
0.05	*2.43	0.00	50.00	25	6.34	46.92	25

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من قيمة "ت" في الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي الفهم ومتوسطات درجات منخفضي الفهم على ذلك البُعد عند مستوى 0.05، مما يبين أن ذلك البُعد يميز تمييزاً واضحاً بين المستويات المرتفعة والمستويات المنخفضة في الفهم.

جدول (6): المتوسط والانحراف المعياري لمنخفضي ومرتفعي الدرجة الكلية على المقياس.

الدلالة	ت	مرتفعو الدرجة الكلية			منخفضو الدرجة الكلية		
		ع	م	ن	ع	م	ن
0.01	**4.71	1.28	103.84	25	17.97	86.88	25

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من قيمة "ت" في الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي الدرجة الكلية للمقياس ومتوسطات درجات منخفضي الدرجة الكلية على نفس المقياس عند مستوى 0.01، مما يبين أن المقياس يميز تمييزاً واضحاً بين المستويات المرتفعة والمستويات المنخفضة في طلاقة القراءة. باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، وطريقة التجزئة النصفية Split-Half. تم حساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس، ومعامل الثبات الكلي للمقياس. ويوضح جدول (7) الآتي معاملات ثبات أبعاد المقياس، ومعامل الثبات الكلي للمقياس باستخدام كلتا الطريقتين.

ثالثاً: التحقق من ثبات المقياس:

قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام

جدول (7): معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا.

أبعاد المقياس		معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل الثبات بالتجزئة النصفية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان- براون
الأول	دقة القراءة	0.950	0.955
الثاني	معدل القراءة	0.965	0.988
الثالث	الفهم	0.938	0.975
الدرجة الكلية للمقياس		0.964	0.986

الأساليب الآتية: Sciences (SPSS)، والذي تم من خلاله استخدام

- معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لحساب صدق المقارنات الطرفية للمقياس.

- معامل كرونباخ ألفا للتأكد من ثبات المقياس.

- التجزئة النصفية وتصحيحها بمعادلة سبيرمان براون للتأكد من ثبات المقياس.

- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للمجموعات المرتبطة للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدى.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يمكن توضيح نتائج التحقق من صحة فرضي

الدراسة بشيء من التفصيل وذلك على النحو التالي:

نتائج اختبار صحة الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلميذات المجموعة

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات أبعاد المقياس وفقاً لمعامل ثبات كرونباخ ألفا تراوحت ما بين (0.938) للبعد الثالث (الفهم)، و(0.965) للبعد الثاني (معدل القراءة)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.964). أما عن معاملات ثبات أبعاد المقياس وفقاً لمعامل الثبات بالتجزئة النصفية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان- براون تراوحت ما بين (0.955) للبعد الأول (دقة القراءة)، و(0.988) للبعد الثاني (معدل القراءة)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.986)، وهي قيمة ثبات مرتفعة، أي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات. تشير جميع هذه القيم إلى وجود درجة ثبات مرتفعة للمقياس. يُعزز ذلك صدق المقياس وقدرته على قياس طلاقة القراءة بشكل موثوق

الأساليب الإحصائية:

اقتصرت الدراسة الحالية على بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع منهجية الدراسة، وذلك من خلال استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Packages for the social

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس طلاقة القراءة
القراءة لصالح القياس البعدي".
وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بمقارنة
متوسطي رُتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية
ذوات صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي وذلك
على مقياس طلاقة القراءة (دقة القراءة، ومعدل القراءة،
والفهم)، وقد استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون
Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين
القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية. ويوضح جدول (8)
الآتي ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

جدول (8): دلالة الفروق بين متوسطي رُتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية ذوات صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي على مقياس طلاقة القراءة.

أبعاد المقياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم تأثير البرنامج
دقة القراءة	الرتبة السالبة	-	-	-	2.21	*0.05	(حجم تأثير قوي جدًا) 1
	الرتبة الموجبة	6	3.50	21			
	الرتبة المتعادلة	-	-	-			
	الإجمالي	6	-	-			
مُعدل القراءة	الرتبة السالبة	-	-	-	2.21	*0.05	
	الرتبة الموجبة	6	3.50	21			
	الرتبة المتعادلة	-	-	-			
	الإجمالي	6	-	-			
الفهم	الرتبة السالبة	-	-	-	2.20	*0.05	
	الرتبة الموجبة	6	3.50	21			
	الرتبة المتعادلة	-	-	-			
	الإجمالي	6	-	-			
الدرجة الكلية	الرتبة السالبة	-	-	-	2.20	*0.05	
	الرتبة الموجبة	6	3.50	21			
	الرتبة المتعادلة	-	-	-			
	الإجمالي	6	-	-			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية
بين متوسطي رُتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية
ذوات صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي على
كل بُعد من أبعاد مقياس طلاقة القراءة والدرجة الكلية
للمقياس لصالح القياس البعدي؛ حيث إن قيمة Z في
البُعد الأول والثاني من أبعاد المقياس تساوي (2.21)،
وقيمة Z في البُعد الثالث من أبعاد المقياس والدرجة الكلية
للمقياس تساوي (2.20)، وهي قيم دالة إحصائية عند

• إذا كان: $0.4 \leq (r) > 0.7$ فيدل على علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط.

• إذا كان: $0.7 \leq (r) > 0.9$ فيدل على علاقة قوية أو حجم تأثير قوي.

• إذا كان: $0.9 \leq (r)$ فيدل على علاقة قوية جداً أو حجم تأثير قوي جداً.

ولحساب حجم التأثير نقوم بالتعويض في المعادلة التالية:

$$r = 4(21) / 6(6+1) - 1 = 1$$

يتضح من نتيجة المعادلة السابقة أن برنامج الدراسة ذا حجم تأثير قوي جداً، الأمر الذي يشير إلى فاعلية جلسات البرنامج القائم على القاعدة النورانية في تحسين طلاقة القراءة (دقة القراءة، ومعدل القراءة، والفهم) لدى تلميذات المجموعة التجريبية ذوات صعوبات التعلم، وقد يرجع حجم التأثير القوي جداً إلى أن تلميذات المجموعة التجريبية قد استفادوا من جلسات البرنامج القائم على القاعدة النورانية المستخدم في تحسين طلاقة القراءة لديهم، وهو الأمر الذي تم إثباته من خلال وجود فروق بين متوسطي رتب تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس طلاقة القراءة (دقة القراءة، ومعدل القراءة، والفهم) عند مستوى 0.05 لصالح القياس البعدي.

نتائج اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلميذات

مستوى دلالة (0.05)؛ لأنها أكبر من قيمة Z الجدولية عند مستوى 0.05 والتي تساوي (1.96)، وأقل من قيمة Z الجدولية والتي تساوي (2.58) عند مستوى (0.01)، ممّا يدلُّ على تحقق الفرض الأول للدراسة.

ولحساب حجم تأثير برنامج الدراسة القائم على القاعدة النورانية على المجموعة التجريبية، فقد اعتمد الباحثان في حسابه على ما أشار إليه عبد الحميد (2011، 279-280) أنّه عند استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة، وتسفر النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين رتب الأزواج المرتبطة من الدرجات أو بين رتب القياسين القبلي والبعدي، فإنّه يمكن معرفة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank biserial correlation الذي يُحسب من المعادلة التالية:

$$r = 4(T1) / n(n+1) - 1 \dots\dots\dots (1)$$

حيث r = قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة).

$T1$ = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة.

n = عدد أزواج الدرجات.

ويتم تفسير حجم التأثير (r) كما يلي:

• إذا كان: $0.4 > (r)$ فيدل على علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف.

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس طلاقة القراءة".
وللتحقُّق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بمقارنة متوسطي رُتَب درجات تلميذات المجموعة التجريبية ذوات صعوبات التعلم في القياس البعدي ومتوسطي رُتَب درجاتهم بعد شهر من تطبيق البرنامج، وذلك على مقياس طلاقة القراءة (دقة القراءة، ومُعدل القراءة، والفهم)، وقد استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية. ويوضح جدول (9) الآتي ما توصَّل إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

جدول (9): دلالة الفروق بين متوسطي رُتَب درجات تلميذات المجموعة التجريبية ذوات صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس طلاقة القراءة.

أبعاد المقياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
دقة القراءة	الرتبة السالبة	2	1.5	3	1.41	غير دالة إحصائياً
	الرتبة الموجبة	-	-	-		
	الرتبة المتعادلة	4	-	-		
	الإجمالي	6	-	-		
مُعدل القراءة	الرتبة السالبة	1	1	1	1.00	غير دالة إحصائياً
	الرتبة الموجبة	-	-	-		
	الرتبة المتعادلة	5	-	-		
	الإجمالي	6	-	-		
الفهم	الرتبة السالبة	2	1.5	3	1.41	غير دالة إحصائياً
	الرتبة الموجبة	-	-	-		
	الرتبة المتعادلة	-	-	-		
	الإجمالي	6	-	-		
الدرجة الكلية	الرتبة السالبة	5	3	15	2.24	دالة إحصائياً عند مستوى 0.05
	الرتبة الموجبة	-	-	-		
	الرتبة المتعادلة	1	-	-		
	الإجمالي	6	-	-		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رُتَب درجات تلميذات المجموعة التجريبية ذوات صعوبات التعلم في القياس البعدي ومتوسطي رُتَب درجات نفس المجموعة بعد شهر من تطبيق البرنامج (القياس التتبعي)، وذلك على كل بُعد من أبعاد مقياس طلاقة القراءة (دقة القراءة، ومُعدل القراءة،

والفهم)؛ حيث إنَّ قيمة Z في البُعد الأول والثالث من أبعاد المقياس تساوي (1.41)، وقيمة Z في البُعد الثاني من أبعاد المقياس تساوي (1.00)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا؛ لأنَّها أقل من قيمة Z الجدولية عند مستوى 0.05 والتي تساوي (1.96)، في حين جاءت قيمة Z في الدرجة الكلية للمقياس بدرجة (2.24)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)؛ لأنَّها أكبر من قيمة Z الجدولية عند مستوى 0.05 والتي تساوي (1.96)، وأقل من قيمة Z الجدولية والتي تساوي (2.58) عند مستوى (0.01)، ممَّا يدلُّ على عدم تحقق الفرض الثاني للدراسة على مستوى الدرجة الكلية للمقياس، على الرغم من تحقق الفرض الثاني على مستوى الأبعاد الفرعية، ويُعزي الباحثان تلك الفروق نظرًا لقلة عدد تلاميذ المجموعة التجريبية، الأمر الذي يجعل التغير الطفيف في درجات التلميذات على كل من القياس البعدي والقياس التتبعي ذو حساسية عالية للمعادلات الإحصائية. ويمكن أن يتضح ذلك من خلال الاطلاع على الدرجات الخام للتلاميذ في القياسين البعدي والتتبعي والتي يمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول (10): الفروق بين الدرجات الخام لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس طلاقة القراءة.

م	الدرجة الكلية الخام للقياس البعدي	الدرجة الكلية الخام للقياس التتبعي	الفرق بين القياسين
1	103	102	1-
2	101	100	1-
3	95	94	1-
4	97	96	1-
5	98	97	1-
6	93	93	صفر

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين درجات التلميذات على كل من القياس البعدي والقياس التتبعي جاء بدرجة (1-) لدى (5) تلميذات من المجموعة التجريبية، في حين لم يكن هناك فرق في الدرجات لدى التلميذة الأخيرة، مما يدل على تأثر الدرجات الإحصائية بالتغير الطفيف في الدرجات؛ نظرًا لقلة عدد تلميذات المجموعة التجريبية، ولكن بالنظر إلى تلك الدرجات يتضح أن أداء المجموعة التجريبية في القياس التتبعي في طلاقة القراءة لا يوجد به أي قصور، بل على العكس فمستوى أدائهم يتراوح ما بين 97.14% و 88.57%، والذي يدل على أدائهم المرتفع في طلاقة القراءة، في حين تراوح أدائهم في القياس البعدي ما بين 98.10% و 88.57%، والذي يدل على أدائهم المرتفع أيضًا في طلاقة القراءة.

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

مناقشة النتائج:

يتضح من نتائج الدراسة الحالية فاعليّة البرنامج القائم على القاعدة النورانية في تحسين طلاقة القراءة (دقة القراءة، ومعدل القراءة، والفهم) لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؛ حيث وجدت فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطي رُتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية على مقياس طلاقة القراءة (دقة القراءة، ومعدل القراءة، والفهم) قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، وترجع هذه الفروق الدالة في طلاقة القراءة (دقة القراءة، ومعدل القراءة، والفهم) لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم إلى فاعليّة وتأثير البرنامج القائم على القاعدة النورانية المستخدم في هذه الدراسة، والذي استند في محتواه إلى بعض الأساليب التعليمية والأنشطة والفنّيات، والاستراتيجيات، مثل: الأسلوب الفردي، والأسلوب التعاوني، وفنية النمذجة والمحاكاة، والتعزيز، والتغذية الراجعة؛ الأمر الذي أدّى بدوره إلى تحسين مستوى طلاقة القراءة (دقة القراءة، ومعدل القراءة، والفهم) لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية.

وقد أوضحت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رُتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية ذوات صعوبات التعلم في القياس البعدي ومتوسطي رُتب درجات نفس المجموعة بعد شهر من تطبيق البرنامج (القياس التتبعي)، وذلك على كل بُعد من أبعاد مقياس طلاقة القراءة الفرعية (دقة القراءة،

ومعدل القراءة، والفهم)، في حين وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي رُتب درجات تلميذات المجموعة التجريبية ذوات صعوبات التعلم في القياس البعدي ومتوسطي رُتب درجات نفس المجموعة بعد شهر من تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لمقياس طلاقة القراءة. ويُعزى الباحثان تلك الفروق في الدرجة الكلية بسبب تأثر الدرجات الإحصائية بالتغير الطفيف في الدرجات نظراً لقلّة عدد تلميذات المجموعة التجريبية. وهذا الأمر لا يقلل من كفاءة البرنامج المستخدم في الدراسة في استمرارية فاعليته في تحسين طلاقة القراءة؛ حيث تبين أن أداء المجموعة التجريبية في القياس التتبعي أداء مرتفع في طلاقة القراءة مثل أدائهم في القياس البعدي. وكي نضمن استمرارية فاعلية البرنامج على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يوصي الباحثان بضرورة تبني معلمي صعوبات التعلم استخدام القاعدة النورانية في تحسين مهارات طلاقة القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، مع استمرارية تدريب التلميذات ذوات صعوبات التعلم على طلاقة القراءة بمهاراتها المختلفة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة، مثل: دراسة الداود (2020) والتي توصّلت في نتائجها إلى فاعلية القاعدة النورانية في إكساب مهارات القراءة (الحروف المفردة، والمركبة، والمتحركة) لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. كما تتفق نتائج الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة عطالله (2019)

المجموعة التجريبية بشكل فعال وملمس، ويرجع أسباب ذلك إلى دقة وترتيب وتنظيم القاعدة النورانية كطريقة تدريسية، كما أن هناك اتفاقاً بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج دراسة الحارثي (2020) التي أوضحت نتائجها فاعلية استراتيجية القاعدة النورانية على تنمية مهارة القراءة أثناء تعليم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي؛ حيث كانت هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تنمية مهارات التعرف، والنطق، والضبط بالشكل، والطلاقة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك كانت النتيجة في كل من المهارات الفرعية للقراءة (التعرف، والنطق، والضبط بالشكل، والطلاقة) لصالح المجموعة التجريبية.

وقد لاحظ الباحثان أهمية توظيف بعض الأساليب المستخدمة في البرنامج كالمحاضرة، والإلقاء، والأسلوب التعاوني، والأسلوب الفردي الذي ساعد في تحسين طلاقة القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وكذلك لاحظ الباحثان أهمية الفنيات التي استعانت بها في إعداد جلسات برنامج الدراسة القائم على القاعدة النورانية، والتي كان لها أثر فعال في تحسين طلاقة القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. فعلى سبيل المثال، قد ساعد التعزيز على تشجيع التلميذات لتكرار السلوكيات المعززة والتي أضافت لهن خبرة إيجابية، ومن ثم أدت إلى تقوية السلوك؛ حيث إن التعزيز جعل التلميذات يشعرن بالثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز مما جعلهن يقبلون على المشاركة

والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي باستخدام القاعدة النورانية في التخفيف من صعوبة القراءة، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية، وقد تحسنت مستوياتهم في القراءة مما يدل على فاعلية القاعدة النورانية في التخفيف من حدة صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. واتفقت نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسة بعلوشة (2015) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية توظيف القاعدة النورانية في علاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وأوضحت نتائجها فاعلية البرنامج القائم على القاعدة النورانية المستخدم في الدراسة؛ حيث أثبتت نتائج الدراسة فاعلية توظيف القاعدة النورانية وذلك لتحفيز التلاميذ على حب القراءة والاهتمام بها، كما أن توظيف الطريقة الصوتية بشكل عام أدى لجذب انتباه التلاميذ للمادة التعليمية، وسهولة استرجاع المعلومات التي تم ذكرها، وتحسين التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً والمختلفة نطقاً، وقد أوصى الباحثان بضرورة توظيف القاعدة النورانية في علاج الضعف القرائي وإعداد وتأهيل المعلمين وتأسيسهم بأسس تدريس القاعدة النورانية. هذا، وتتفق نتائج الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة بريخ (2022) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ويدل ذلك على أن القاعدة النورانية ساهمت في تنمية مهارات القراءة لدى

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

- التدرج في التقليل من تشكيل الكلمات؛ وذلك من أجل ألا يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم صعوبة في القراءة بدون تشكيل.

- تدريب التلاميذ والتلميذات ذوي صعوبات التعلم على القراءة بطريقة القاعدة النورانية ليتمكن المتعلمين من استخدامها بشكل فردي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبا حسين، وداد. المنيع، نورة. (2018). مدى وعى المعلمات باستراتيجية القاعدة النورانية في تدريس القراءة للتلميذات ذوات العسر القرائي. مجلة التربية الخاصة، 6(25)، 46-82.

<https://www.doi.org/10.12816/0052805>

أبو نيان، إبراهيم. (2015). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية (ط3). الرياض: الناشر الدولي.

أبو نيان، إبراهيم. (2021). صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات. الرياض: مطابع دار جامعة سعود.

البتال، زيد. (2017). معجم صعوبات التعلم. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

بريخ، أشرف. (2022). أثر تطبيق القاعدة النورانية في تحسين المهارات القرائية والمهارات الكتابية لدى طالبات المدارس ومراكز التحفيظ بمحافظات غزة. المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة، 1(2)، 60-93.

DOI:10.21608/AATM.2022.123465.1005

بعلوشة، سلوى. (2015). فاعلية توظيف القاعدة النورانية في علاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية-غزة.

والتعلم بمزيد من الدافعية. أما عن النمذجة والمحاكاة فقد كان لها أيضًا أثر فعال في تحسين طلاقة القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؛ حيث ساعد التعلم بالنموذج التلميذات على القراءة بشكل صحيح مع مراعاة صحة المخرج من خلال ملاحظة أداء التلميذات أثناء تطبيق جلسات البرنامج. وجدير بالذكر، أن التعلم بالنموذج يعتبر أحد الأساليب المناسبة لتعلم كثير من المهارات ومن بينها المهارات اللغوية، هذا بالإضافة إلى التغذية الراجعة بنوعيتها التغذية الراجعة التصحيحية والتشجيعية، والتي كان لها أثر فعال خلال جلسات برنامج الدراسة؛ حيث قام الباحثان من خلالها بالتحقق من إجابات التلميذات، والتحقق من فهم التلميذات ذوات صعوبات التعلم لما هو مطلوب منهن، والتحقق من مدى مناسبة أنشطة الجلسات وبنيتها للأهداف المطلوب تحقيقها في كل جلسة.

وخلاصة القول، فإنَّ البرنامج القائم على القاعدة النورانية المستخدم في الدراسة الحالية؛ بما تضمنه من أساليب، وفنّيات، وأدوات، وأنشطة متنوعة، كان له دور فعال في تحسين طلاقة القراءة (دقة القراءة، ومعدل القراءة، والفهم) لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- إقامة دورات في استخدام القاعدة النورانية كطريقة تدريسية للمعلمين والمعلمات في ميدان التربية الخاصة، لتوظيفها في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- الحارثي، صافي. (2020). أثر استراتيجية القاعدة النورانية على مهارات تنمية القراءة في أثناء تعلم اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي [رسالة ماجستير]. جامعة جدة.
- الحارثي، هالة. (2020). فعالية برنامج تدريبي قائم على القاعدة النورانية في تحسين النطق لذوي اضطرابات النطق. المجلة التربوية، 70، 1019-1085.
- <https://www.doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2020.67494>
- حقاني، نور. (بدون تاريخ). الرياض الندية شرح القاعدة النورانية. مصر: شبكة ألوكة. دار الفكر العربي.
- الداود، نوف. (2020). فاعلية القاعدة النورانية في تحسين مهارات القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الراعي، فاروق. (1998). القاعدة النورانية. جدة: شركة المدينة المنورة لطباعة والنشر.
- الراعي، فاروق. (2014، 10، مايو). أثر القاعدة النورانية في إكساب مهارات: السمع والنطق والقراءة والكتابة. المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية الإمارات العربية المتحدة. المجلس الدولي للغة العربية.
- رجب، منى. محروس، منال. (2013). صعوبات التعلم (ط3). الدمام: المتنبّي.
- روزشتاين، لورا؛ وجونسون، سكوت. (2018). قانون التربية الخاصة (ترجمة أحمد التميمي). دار الملك سعود. العمل الأصلي نشر في (2014).
- الزجدالية، ميمونة. (2016). فاعلية طريقة القاعدة النورانية في تنمية مهارة النطق أثناء تلاوة القرآن الكريم لدى طلبة الصف الأول من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (17)، 329-348.
- الزهري، سالم. (2019). حفظ القرآن ودوره في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة التراث العلمي، (43)، 59-64.
- السيد، سحر. (2021). أثر تطبيق القاعدة النورانية والمهرم الكتابي والقرائي في تنمية المهارات اللغوية والطلاقة القرائية لطفل الروضة. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، 4(17)، 277-292.
- <https://doi.org/10.21608/jacc.2021.184843>
- طلبة، أماني. (2022). فعالية برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراهمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة. المجلة التربوية، 93، 859-917.
- عبد الحميد، عزت. (2011). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. القاهرة:
- عبد الوهاب، يوسف. (2019). الزهور البهية في شرح القاعدة النورانية. المملكة العربية السعودية: الألوكة.
- عبيدات، ذوقان. عبد الحق، كايد. عدس، عبد الرحمن. (2015). البحث العلمي مفهومة وأدواته وأسابيه (ط17). الأردن، عمان: دار الفكر.
- عطالله، نصيرة. (2019). فاعلية برنامج تعليمي باستخدام القاعدة النورانية للتخفيف من صعوبة القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي [رسالة ماجستير]. جامعة الشهيد حمه لخضر.
- عميرة، هشام. (2020). مقدمة في تعليم ذوي صعوبات التعلم. بيروت: الدار العربية للعلوم.
- العويضي، وفاء؛ المغربي، سعاد. (2020). فاعلية تدريس القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي باستخدام طريقة القاعدة

د. محمد عبده حسيني، و أ. إيلاف شايع آل عاتى العجمي: تأثير تطبيق القاعدة النورانية على تحسين طلاقة القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

- Hudson, A., Koh, P., Moore, K., & Binks-Cantrell, E. (2020). Fluency interventions for elementary students with reading difficulties: A synthesis of research from 2000–2019. *Education Sciences*, 10(3), 52, 1-28. DOI:10.3390/educsci10030052
- Kamhi, A., & Catts, H. (2014). *Language and Reading Disabilities*. (3rd ed.). New York: Pearson Education.
- Learning Disabilities Association of America. (2018). *Core Principles: What are Learning Disabilities*. <https://ldaamerica.org/info/core-principles-what-are-learning-disabilities/>
- Learning Disabilities Association of Ontario. (2015). *Social Skills and LDs a Snapshot*. <https://www.ldao.ca/introduction-to-ldsadhd/snapshots/social-skills-and-lds-a-snapshot/>
- Learning Disabilities Association of America. (2017). *Social Skills and Learning Disabilities*. <https://ldaamerica.org/info/social-skills-and-learning-disabilities/>
- Lerner, J., & Johns, B. (2015). *Learning Disabilities and Related Disabilities: Strategies for Success* (13th ed.). Connecticut: Cengage Learning, Inc.
- Menon, S., & Hiebert, E. (2011). Instructional texts and the fluency of learning disabled readers. In Anne McGill-Franzen, & Richard Allington (Eds.), *Handbook of reading disability research* (pp. 57-67). Taylor & Francis Group: New York.
- Mize, M., Park, Y., & Martin, M. (2022). Technology-assisted reading fluency interventions for students with reading difficulties: evidence from a meta-analytic approach of single case design studies. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 1-11. DOI: org/10.1080/17483107.2022.2060351.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2011). *Comprehensive Assessment and Evaluation of Students with Learning Disabilities*. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 3-16.
- Newhall, Patricia. (2008). *Teaching Time Management to Students with Learning Disabilities*. *Learning Disabilities Online*. <https://cutt.us/9tGe0>
- Padeliadu, S., Giazitzidou, S., & Stamovlasis, D. (2021). Developing reading fluency of students with reading difficulties through a repeated reading intervention program in a transparent orthography. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 19(1), 49-67.
- Ziadat, A., & Al-Awan, M. (2018). The effectiveness of neurological impress method on reading fluency of students with learning disabilities in Amman, Jordan. *International Education Studies*, 11(1), 165-171. DOI:10.5539/ies.v11n1p165.
- النورانية من وجهة نظر المختصين بالملكة العربية السعودية: دراسة استطلاعية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 42(4)، 105-117.
- <https://doi.org/10.26389/AJSRP.W150520>
- كيرك، صاموئيل. كالفنت، جيمس. (1990). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. (ترجمة زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي). الرياض: الصفحات الذهبية.
- مصطفى، أشرف. صافي، محمد. (2021). *فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات التعليمية في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم بالصف الخامس الأساسي بمكتب العين التعليمي*. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 12(14)، 91-129.
- <https://www.doi.org/10.21608/SERO.2021.59121.1038>
- وزارة التعليم. (2016). *مهارات اللغة العربية والرياضيات لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية*. الرياض: وزارة التعليم.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Abbott, M., Wills, H., Miller, A., & kaufman, j. (2013). The Relationship of Error Rate and Comprehension in Second and Third Grade Oral Reading Fluency. *Reading Psychology*, 33(1-2), 104-132.
- Alt, S., & Samuels, S. (2011). Reading Fluency: What is it and how should it be measured? In Anne McGill-Franzen, & Richard Allington (Eds.), *Handbook of reading disability research* (pp. 173-181). Taylor & Francis Group: New York.
- Bouguebs, R. (2019). *Developing Reading Fluency: Insights into the Effective Fluency Instruction*. *Review Sciences Humanness*, 149-161.
- Elish-Piper, L. (2010). Information and ideas for parents about fluency and vocabulary. *Illinois Reading Council Journal*, 38(2), 48-49.
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. (2021). Effects of reading fluency and comprehension supplemental education program (OKA2DEP) on reading skills of students with specific learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 38(4), 297-322. DOI: 10.1080/10573569.2021.1954568

Zulmiyetri, Z., Kasiyati, K., & Kusumastuti, G. (2019). Improving reading fluency through videoscribe for student with learning disability. International Journal of Research in Counseling and Education, 3(2), 76-81. DOI:10.24036/0056za0002.

مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر⁽¹⁾

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) لدى معلمي صعوبات التعلم (LD) في المدارس الحكومية التي تضم برامج صعوبات التعلم بمختلف المراحل الدراسية في المملكة العربية السعودية. كما سعت الدراسة إلى تحديد مدى احتياج المعلمين إلى تطوير معرفتهم بالتعلم الاجتماعي العاطفي، وحاجتهم لاستخدامه مع طلاب صعوبات التعلم من وجهة نظرهم. بالإضافة إلى ذلك، فقد حددت الدراسة الفروق في المعرفة ومهارات الاستخدام بناءً على متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التدريسية، إلى جانب تأثير حضور دورات تدريبية أو مقررات دراسية حول (SEL) في ذلك. ولتحقيق هذه الأهداف، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة التي تم التحقق من صدقها وثباتها إحصائياً، ووزعت على عينة مكونة من (350) معلماً ومعلمة، من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. وقد أظهرت النتائج أن مستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي كان منخفضاً، في حين كانت الحاجة إلى اكتساب معرفة إضافية عنه مرتفعة. كما بينت الدراسة أن مهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي كانت ضعيفة، مع ارتفاع الحاجة إلى تطبيقه. ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية تتعلق بالجنس، في حين أظهرت فروقاً لصالح الحاصلين على شهادة البكالوريوس، والمعلمين الذين تجاوزت خبرتهم (20) عاماً، وكذلك معلمي المرحلة المتوسطة. كما أشارت النتائج إلى ندرة مشاركة المعلمين في دورات تدريبية أو مقررات دراسية تتعلق بالتعلم الاجتماعي العاطفي. وأخيراً، قدمت الدراسة توصيات ومقترحات بحثية مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL)، صعوبات التعلم (LD)، معلمي صعوبات التعلم.

The level of knowledge and skills of using Social Emotional Learning among teachers with learning difficulties

Mrs. Al Anoud Abdulaziz Al Askar⁽¹⁾

Abstract: The study aimed to assess the level of knowledge and skills in the use of Social Emotional Learning (SEL) among Learning Difficulties (LD) teachers in public schools that offer (LD) programs across various educational stages in Saudi Arabia. It also sought to determine the extent to which teachers need to enhance their SEL knowledge and apply it to (LD) students from their perspective. Additionally, the study identified differences in knowledge and application skills based on gender, educational qualifications, years of experience, and teaching stage, as well as the impact of attending (SEL)-related training courses or academic programs. To achieve these objectives, the study employed a descriptive survey method, utilizing a questionnaire as the research tool, which was statistically validated for reliability and accuracy. The questionnaire was distributed to a sample of (350) teachers from different regions of Saudi Arabia, selected through simple random sampling. The results indicated that the level of (SEL) knowledge was low, while the need to acquire additional knowledge about it was high. The study also showed that the skills in using (SEL) were weak, with a significant need for its application. No statistically significant differences were found regarding gender; however, differences were observed in favor of bachelor's degree holders, teachers with more than (20) years of experience, and middle school teachers. The findings also indicated a scarcity of participation by teachers in (SEL)-related training courses or academic programs. Finally, the study provided recommendations and suggestions for future research.

Keywords: Social Emotional Learning (SEL), Learning Difficulties (LD), Learning Difficulties Teachers.

(1) PhD researcher, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.

(1) باحثة دكتوراه قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: E-mail: anoodalaskar@gmail.com

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

مقدمة الدراسة:

في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العالم اليوم، ازدادت التحديات التي يواجهها الأفراد على المستوى الشخصي والاجتماعي. ولم تعد المهارات الأكاديمية وحدها كافية لضمان النجاح والتكيف مع متطلبات الحياة المعاصرة. وأصبح من الضروري أن يمتلك الأفراد مهارات تمكنهم من التفاعل بصورة إيجابية مع الآخرين، وذلك من خلال فهم مشاعرهم وإدارتها، بالإضافة إلى اتخاذ القرارات السليمة في المواقف المختلفة. ومن هنا، برز الاهتمام بالتعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) (Social and Emotional Learning) كأحد النماذج الأساسية في تطوير الأفراد وتعزيز قدراتهم، وتحقيق التوازن بين النمو الأكاديمي والوعي الاجتماعي والعاطفي، وتهيئة الأفراد للتعامل مع المجتمع بشكل أفضل.

وبناءً على ذلك، فقد تأسست المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي الاجتماعي العاطفي (CASEL) (The Collaborative of Academic, Social, and Emotional Learning) في الولايات الأمريكية المتحدة عام 1994م، كمنظمة تعنى بمهمة إدراج التعلم الاجتماعي العاطفي كجزء أساسي في النظام التعليمي من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة التعليم الثانوي (CASEL, 2020). وقد عرفت (CASEL) التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) بأنه العملية التي من خلالها يكتسب الأطفال والبالغون المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة

العواطف، وتحديد وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإنشاء العلاقات الإيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة (CASEL, 2020). كما أوضحت (CASEL) أن منهج التعلم الاجتماعي العاطفي يقوم على تدريس خمس كفاءات أساسية، وهي: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية، واتخاذ القرارات المسؤول. وذلك من خلال تطوير تطبيق هذه المهارات في الحصوص الدراسية والأنشطة اللامنهجية، مما يعزز التكيف الاجتماعي والعاطفي للأفراد في البيئة التعليمية والمجتمع ككل، ولنشر المعرفة والممارسات سارعت (CASEL) بإصدار الكتب والعديد من الأدلة، والبرامج التدريبية لتطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي في المدارس.

وسرعان ما ظهرت ممارسات تدريسية كثيرة للتعلم الاجتماعي العاطفي، وبرامج متنوعة في عدد من الدول مثل: سنغافورة واليابان وهونج كونج وماليزيا وكوريا والمملكة المتحدة وأستراليا ونيوزلندا، وفي عام 2002م بدأت اليونسكو (UNESCO) بالمبادرة بالترويج للتعلم الاجتماعي العاطفي على مستوى العالم، وذلك بإرسال المبادئ الأساسية العشرة لتطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي لوزارات التعليم في (140) دولة على مستوى العالم (جولمان، 2019). وبالتالي أصبح الاهتمام بالتعلم الاجتماعي العاطفي محوراً أساسياً في النظم التعليمية المتطورة بسبب دوره في تحسين التحصيل الدراسي، وتعزيز الرفاهية النفسية، والحد

القصور هذه بين الطلاب ذوي الإعاقة. ومن هنا، تظهر أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي كأداة لتعزيز قدرة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على تطوير المهارات اللازمة لإدارة مشاعرهم والتفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين. ويوفر (SEL) بيئة داعمة تمكن الطلاب من تعزيز الثقة بالنفس، وتحسين مهارات التواصل الاجتماعي، والحد من السلوكيات السلبية مثل العزلة أو العدوانية، كما أنه يساعد على تنمية مهاراتهم في مواجهة التحديات الأكاديمية والاجتماعية (Elias & Leverett, 2011). بالإضافة إلى ذلك، تظهر الأبحاث أن برامج (SEL) تساهم في تقليل مشاكل القلق والاكتئاب لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم (Doikou, 2024; Alsalamah, 2023) ومن خلال تعزيز مهارات التفاعل الاجتماعي والتكيف العاطفي، تساهم هذه البرامج في تمكين الطلاب من الاستفادة بشكل أفضل من الفرص التعليمية، وتحسين جودة حياة الطلاب ورفاهيتهم بشكل عام (Zins et al., 2004).

وانطلاقاً من أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في تعزيز نمو الطلاب الأكاديمي والاجتماعي والنفسي، أصبح من الضروري أن يمتلك المعلمون معرفة كافية عن (SEL) وكيفية استخدامه بشكل فعال في الفصول الدراسية. حيث يعتبر المعلمون هم الركيزة الأساسية في تقديم التعليم اليومي، ومن خلال امتلاكهم لمهارات (SEL)، يمكنهم مساعدة الطلاب على تطوير المهارات

من المشكلات السلوكية، وتتضح أحد أهم جوانب أهميته في بناء قدرات الأفراد على مواجهة التحديات الحياتية وتطوير مهارات التعامل مع الآخرين، مما يساعد على خلق بيئة تعليمية شاملة ومحفزة للنمو الشامل لجميع الطلاب (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

ومن جهة أخرى، فإن الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم، والذين يمثلون أكبر مجموعة فرعية من الطلاب ذوي الإعاقة (إبراهيم، 2015؛ Aud et al., 2012)، يبدون قصوراً وبشكل كبير في الجوانب النفسية والاجتماعية التي تظهر على شكل عدم القدرة على تطوير العلاقات مع الأقران والحفاظ عليها. كما أنها تظهر في مشاعر مزوجة بالتعاسة أو الاكتئاب (Emily et al., 2018; Mammadov et al., 2021; Meyer et al., 2023; IDEA, 2004)، كما تظهر لديهم مشاكل تتعلق بالثقة بالنفس، والقلق، والإحباط، والعزلة الاجتماعية (الخطيب، 2013؛ محمد، 2023)، وغالباً ما يواجهون تحديات في التكيف مع البيئة المدرسية وتكوين علاقات إيجابية مع زملائهم، مما يزيد من احتمالية تعرضهم لمشاكل نفسية واجتماعية (Margalit, 2004). وتؤدي هذه المشاكل إلى مشاعر النقص والدونية مقارنة بأقرانهم، والإحباط وضعف الدافعية للتعلم، مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الأكاديمي وسلوكهم داخل الفصل (Kavale & Forness, 2000; Kavale & Mostert, 2003; Nowicki, 2004؛ ونظراً لذلك تمثل برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) تدخلاً منطقياً لمعالجة أوجه

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

للطلاب إلى جانب الجوانب الأكاديمية. ويُعد التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) من بين الأساليب الأكثر فعالية في تحقيق هذا التوازن، حيث أثبتت الدراسات أنه يساهم في تطوير مهارات الطلاب في التفاعل الاجتماعي، والوعي الذاتي، وإدارة المشاعر، مما يعزز من قدرتهم على النجاح الأكاديمي والاجتماعي (Doikou, 2024; Alsalamah, 2023; Philippe, 2017; Zins et al., 2004). ومع ذلك، تشير الدراسات إلى أن نجاح تطبيق برامج (SEL) يعتمد بشكل كبير على مستوى معرفة المعلمين بها، ومهاراتهم في استخدامها بشكل فعال داخل الفصول الدراسية (Jennings & Greenberg, 2009؛ الجابري والعبد الكريم، 2024؛ التميمي، 2020؛ آل سالم، 2021).

وعلى المستوى المحلي، فقد ركز برنامج القدرات البشرية لرؤية (2030) على أهمية تنمية المهارات الأساسية والمستقبلية وتطوير قدرات جميع الطلاب بـلا تمييز من جميع النواحي الأكاديمية أو السلوكية وغرس القيم المرغوبة، وجعلهم أكثر استعداداً لمواجهة التحديات واغتنام الفرص (رؤية المملكة 2023، 2020). وهو ما يتقاطع مع ما ذكرته الجمعية التعاونية للتعلم الاجتماعي والعاطفي الأكاديمي (CASEL)، من أن التعلم الاجتماعي العاطفي يصب في تطوير الطالب ككل، وذلك من خلال تحقيق خمس مكونات أساسية للتنمية البشرية، وهي إدارة الذات، والوعي الذاتي، وتحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات، وتكوين العلاقات (CASEL, 2020b).

الاجتماعية والعاطفية التي يحتاجون إليها للنجاح والتميز. ولقد أظهرت الدراسات أن تدريب المعلمين على (SEL) يعزز من قدرتهم على بناء بيئة تعليمية إيجابية، مما يقلل من المشكلات السلوكية ويساهم في تحسين التحصيل الدراسي (الجابري والعبد الكريم، 2024؛ آل سالم، 2021؛ Jennings & Greenberg, 2009).

علاوة على ذلك، تشير الأبحاث إلى أن المعلمين الذين يدمجون التعلم الاجتماعي العاطفي في استراتيجياتهم التعليمية يصبحون أكثر قدرة على التعامل مع التحديات السلوكية في الفصول، ويستطيعون إدارة مشاعر طلابهم بشكل أفضل، مما يقلل من مستويات التوتر والقلق لديهم (Schonert-Reichl, 2017). وما لا شك فيه، فإن هذا التدريب لا يُفيد الطلاب فحسب، بل يساهم أيضاً في تحسين رفاهية المعلمين أنفسهم. إن معرفة وفهم التعلم الاجتماعي العاطفي وتطوير مهارات استخدامه من قبل المعلمين؛ يؤدي إلى دعم الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم أو مشاكل نفسية واجتماعية بشكل خاص، مما يساهم في خلق بيئة تعليمية شاملة تعزز من التنمية الصحية والتطوير لجميع الطلاب وتوفير وصول شامل عادل للتعليم الشامل (Jones & Bouffard, 2012).

مشكلة الدراسة:

في ضوء التحديات المتزايدة التي يواجهها الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ازدادت الحاجة إلى استراتيجيات تعليمية تركز على دعم الجوانب الاجتماعية والعاطفية

العاطفي. ومن الممكن أن تعطي هذه الدراسة بيانات مسحية واسعة النطاق تجعلها بدايةً للفت انتباه أصحاب القرار نحو تطبيقه في المدارس بصورة رسمية، كما يمكن أن توفر بيانات واضحة تساهم في تحسين برامج إعداد وتدريب المعلمين على (SEL). وتكون أساساً لأبحاث أخرى تتعلق بالتدريب والتطبيق، باستخدام منهجيات مختلفة أخرى.

أسئلة الدراسة:

1- ما مستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم، في جميع المراحل الدراسية، بالمملكة العربية السعودية؟

2- ما مستوى مهارات استخدام معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم، في جميع المراحل الدراسية، بالمملكة العربية السعودية للتعليم الاجتماعي العاطفي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم، في جميع المراحل الدراسية، بالمملكة العربية السعودية تعود للمتغيرات التالية: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التدريسية، ودراسة مقرر أو حضور دورة تدريبية عن التعلم الاجتماعي العاطفي؟

وبالرغم من أن المعلم هو الركيزة التي يبنى عليها التطبيق الأجود للتعليم الاجتماعي العاطفي، وأن الحاجة لتطبيقه أصبحت ملحة لدعم الطلاب من ذوي صعوبات التعلم الذين يواجهون تحديات نفسية واجتماعية أكثر تعقيداً (Schonert-Reichl, 2017). فإن إحدى المشكلات الرئيسية التي تواجه الأنظمة التعليمية وبالأخص المحتوية على برامج صعوبات التعلم، هو انخفاض الكفاءة الذاتية لدى معلمي صعوبات التعلم لتطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي (Alsalamah, 2023)، وهو ما يمكن أن يؤدي إلى تقليص فرص الطلاب في اكتساب المهارات الاجتماعية والعاطفية التي تساعدهم في التغلب على تحدياتهم التعليمية والشخصية (Jones & Bouffard, 2012).

ونظراً لندرة الدراسات العربية والمحلية التي تركز على موضوع التعلم الاجتماعي العاطفي للطلاب من ذوي صعوبات التعلم، فإن الدراسة الحالية ستقيم مستوى معرفة واستخدام معلمي صعوبات التعلم للتعليم الاجتماعي العاطفي في الفصول الدراسية في جميع المراحل الدراسية وفي جميع مناطق المملكة العربية السعودية، مما قد يظهر معلومات تدل على أهمية تطبيقه والحاجات المتعلقة بذلك. وستكشف الدراسة عن مدى ارتباط مستوى المعرفة والاستخدام بمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التدريسية، ومتغير دراسة مقرر أو حضور دورة تدريبية عن التعلم الاجتماعي

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

أهداف الدراسة:

التعلم بمفاهيم ومهارات التعلم الاجتماعي العاطفي،
وبين مدى قدرتهم على تطبيق تلك المهارات في الفصول
الدراسية. كما يمكن أن تكون منطلقاً للمزيد من الأبحاث
التي تسهم في دمج التعلم الاجتماعي العاطفي في برامج
تعليم ذوي صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تسهم بيانات الدراسة ونتائجها برؤى
قيمة؛ قد توجه الباحثين إلى تصميم برامج تدريبية
متخصصة لمعلمي صعوبات التعلم تركّز على تحسين
معرفتهم وتطبيقهم للتعلم الاجتماعي العاطفي؛ لتطوير
مهاراتهم في إدارة التحديات السلوكية والنفسية لدى
الطلاب وتعزيز بيئة تعليمية إيجابية. ويمكن أن تدعم هذه
الدراسة صناع القرار في تطوير سياسات تعليمية تعزز من
دمج التعلم الاجتماعي العاطفي كجزء من المناهج
التعليمية لطلاب صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على
التعرف على مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم
الاجتماعي العاطفي (SEL) لدى معلمي صعوبات التعلم.
الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على عينة من
معلمي صعوبات التعلم (الذكور والإناث)، في المدارس
الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في المراحل
الدراسية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، في جميع مناطق
المملكة العربية السعودية.

1- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى
المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات
التعلم في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات
التعلم في جميع المراحل الدراسية بمناطق المملكة العربية
السعودية.

2- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى
مهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي
صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الملحق بها برامج
صعوبات التعلم في جميع المراحل الدراسية بمناطق المملكة
العربية السعودية.

3- دراسة الفروق في مستوى معرفة ومهارات
استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي
صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي،
وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التدريسية، ودراسة مقرر
أو حضور دورة تدريبية عن التعلم الاجتماعي العاطفي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تُعد هذه الدراسة مساهمة نظرية في إثراء المعرفة حول
التعلم الاجتماعي العاطفي بشكل عام، ودوره في مجال
صعوبات التعلم، من خلال التركيز على أهمية التعلم
الاجتماعي العاطفي في تعزيز الجوانب النفسية والاجتماعية
للطلاب ذوي صعوبات التعلم. كما تسهم الدراسة في فهم
الفجوة المحتملة بين المعرفة النظرية لمعلمي صعوبات

في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم، والمحتوية على برامج صعوبات تعلم، بالمملكة العربية السعودية".
التعلم الاجتماعي العاطفي:

(Social and Emotional Learning (SEL):

التعريف العلمي: تعرّف رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (The Academic Collaborative for Social, and Emotional Learning) التعلم الاجتماعي العاطفي بأنه: "العملية التي يتم من خلالها اكتساب وتطبيق المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة كما أنها تحددها في خمسة مكونات أساسية وهي: إدارة الذات، والوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، واتخاذ القرارات المسؤولة، ومهارات العلاقات" (CASEL, 2020).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: "العملية التي يتم من خلالها إكساب الطلبة مهارات الوعي الذاتي والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، واتخاذ القرارات المسؤولة، ومهارات العلاقات".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1- التعلم الاجتماعي العاطفي:

عرفت المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي الاجتماعي العاطفي (CASEL) (The Collaborative of Academic, Social, and Emotional Learning)

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم، والمحتوية على برامج صعوبات تعلم، في المراحل الدراسية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، في جميع مناطق المملكة وإدارات التعليم في: (الرياض، وجدة، والمنطقة الشرقية وحفر الباطن، والأحساء، والمجمعة، والخرج، والأفلاج، والقصيم، وشقراء، والزلفي، والمدينة المنورة، ومكة المكرمة، والطائف، وحائل، وعسير، والباحة، وجازان، وتبوك، وصبيا، والمذنب).

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي

الأول من العام الدراسي 1446هـ.

مصطلحات الدراسة:

معلمي صعوبات التعلم:

(Learning Difficulties Teachers):

التعريف العلمي: يعرف معلم صعوبات التعلم بأنها: المعلم المؤهل في التربية الخاصة، والحاصل على شهادة البكالوريوس أو أعلى، في مسار صعوبات التعلم، والذي يشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويقدم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس، وتقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم (وزارة التعليم، 2020).

ويعرف إجرائياً بأنهم: "معلمي صعوبات التعلم، الذين/ اللواتي يقوموا/ يقمن بتدريس الطلاب/ الطالبات ذوي/ ذوات صعوبات التعلم، في جميع المراحل الدراسية،

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

- التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) بأنه العملية التي من خلالها يكتسب الأطفال والبالغون المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف وتحديد وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإنشاء العلاقات الإيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة (CASEL, 2020). كما يعرف بأنه العملية التي من خلالها يُحسّن الطلاب منذ مرحلة ما قبل المدرسة وحتى المرحلة الثانية عشر قدرتهم على دمج التفكير والشعور والسلوك لتحقيق مهام الحياة المهمة (Zins et al., 2004). إن الأشخاص المؤهلين في التعلم الاجتماعي والعاطفي قادرون على التعرف على عواطفهم وإدارتها، وإقامة علاقات صحية، وتحديد أهداف إيجابية، وتلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية، واتخاذ قرارات مسؤولة وأخلاقية (Elias et al., 1997; Payton et al., 2008).
- واشتركت (CASEL) مع جمعية الإشراف وتطوير المناهج (Association for Supervision and Curriculum Development) (ASCD) رائدٌ بعنوان: "تعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي: إرشاد المربين". وفي عام (2011) تم إصدار قانون التعليم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي *Academic, Social, and Emotional Education Act*، كما أصدرت بعض الولايات في أمريكا قوانين تلزم المدارس بمعالجة التعلم الاجتماعي العاطفي. وفي عام (2003) أقرت ولاية إلينوي الأمريكية معايير التعلم الاجتماعي العاطفي لتصبح أول ولاية تضع
- معايير قائمة بذاتها في هذا المجال (Philippe, 2017). وعني المختصون ببناء نماذج تحدد مكونات وكفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي، ومن ذلك نموذج الجمعية التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (CASEL)، والمعنية ببناء فهم واسع للتعلم الاجتماعي العاطفي في مدارس التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى التعليم الثانوي، حيث حددت (CASEL) خمس كفاءات إدراكية وعاطفية وسلوكية مترابطة للتعلم الاجتماعي العاطفي (CASEL, 2005) تتمثل في:
- 1- الوعي الذاتي: وهو قدرة الفرد على تحديد مشاعره، وأفكاره ومعتقداته، وقيمه وسلوكياته، وكيف تؤثر على تصرفاته. ويمكن لمن لديه هذه القدرة أن يُقيّم بدقة نقاط القوة والضعف لديه، ويعمل على تحسينها. ومن السمات الأخرى المرتبطة بالذات الثقة بالنفس، والإيمان بقدرة الفرد على النمو في المجال الأكاديمي والعاطفي الاجتماعي (CASEL, 2020).
 - 2- الإدارة الذاتية: وهي قدرة الفرد على تنظيم عواطفه وأفكاره وأفعاله عبر المواقف بحيث يمكن للفرد إدارة التوتر والتحكم في الدوافع والتحفيز الذاتي. وتمثل مجموعة من المهارات التي تتضمن الدافع الذاتي، وتحديد الأهداف، والتنظيم الشخصي، والانضباط الذاتي، وتؤثر على قدرة الطالب على تحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية والعمل عليها (Coskun et al., 2019).
 - 3- الوعي الاجتماعي: ويعني التفاعل اجتماعياً

تأخر، أو اضطراب، أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو أي مادة دراسية أخرى، ينتج عن إعاقة نفسية تنشأ عن كل من، أو واحد على الأقل من هذين العاملين، وهما: اختلال الأداء الوظيفي للمخ، والاضطرابات السلوكية أو الانفعالية، ولا تنتج صعوبات التعلم في الواقع عن التخلف العقلي، أو الإعاقة الحسية، أو العوامل الثقافية، أو التعليمية أو التدريسية (كيرك وكالفنت، 2016/1984؛ هلالاهان وآخرون، 2005/2007؛ أبونيان، 2021).

ولا تقتصر الصعوبات التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم على الجوانب الأكاديمية، لكنهم قد يواجهون مشكلات متنوعة اجتماعية وانفعالية وسلوكية. ومن اللافت للأمر، أن حوالي (30٪) من ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات اجتماعية وعاطفية وسلوكية، فالكثير منهم لديه انخفاض في مفهوم الذات، أو عجز في المهارات الاجتماعية، أو قلق أو اكتئاب، أو حزن وإحباط، وقد يحدث لديهم عجز متعلم بسبب الفشل المتكرر في التعلم الأكاديمي، لانخفاض الدافعية للتعلم وتجنب الأعمال المدرسية؛ مما يزيد من الانسحاب المدرسي (Kauffman, 2005). وباختصار، توجد علاقة تبادلية بين تلك المشكلات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية وبين الفشل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم (NJCLD, 1988؛ الخطيب، 2013؛ أبو نيان، 2021).

وأخلاقياً، والتعاطف مع الآخرين، وتقدير وجهة نظرهم، والقدرة على عرض المواقف من منظور آخر، واحترام الأعراف الاجتماعية والثقافية للآخرين (CASEL, 2020).

4- مهارات العلاقات: ويقصد بها قدرة الفرد على إنشاء علاقات صحية والحفاظ عليها مع مجموعة واسعة من الأفراد والجماعات، ولإنشاء هذه العلاقات الصحية والحفاظ عليها، يجب على الفرد استخدام مجموعة واسعة من المهارات. مثل: التواصل بوضوح والاستماع الجيد، والتعاون مع الآخرين، وطلب المساعدة وتقديمها عند الحاجة (CASEL, 2020).

5- اتخاذ قرارات مسؤولة: يُعرف ويتقارن وآخرون (Weingarten et al., 2020) مهارة اتخاذ القرار بأنها قدرة الفرد على اتخاذ خيارات مسؤولة وبناء بشأن السلوك الشخصي، والتفاعلات الاجتماعية عبر المواقف المتنوعة. ويتطلب اتخاذ القرار المسؤول اتخاذ خيارات مسؤولة والقدرة على تقييم العواقب المحتملة للأفعال، والاستعداد لتحمل مخاطر ممكنة.

2- صعوبات التعلم والتحديات المرتبطة بها:

إن المتتبع لتاريخ صعوبات التعلم، يشهد تعدد الميادين التي درست وساهمت في ظهور تعريفات صعوبات التعلم، فقد درسها علماء النفس، وعلماء الأعصاب، والأطباء، بالإضافة إلى المعلمين والباحثين. ولكن ما يهمننا في هذه الدراسة يقتصر على الجانب التربوي (التعليمي). فقد عرفها كيرك عام 1962م بأنها تشير إلى

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

الأكاديمي، والارتباط بالمدرسة، وانضباط السلوك الصفّي، مما عكس زيادة بنسبة 11٪ في تحصيل الطلبة (Durlak et al., 2011). علاوة على ذلك، فالتعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) يسهم بشكل مباشر في تعزيز قيم المواطنة الصالحة والكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب. ومن خلال (SEL)، يتعلم الطلاب مهارات مثل التعاطف، التعاون، والمسؤولية المجتمعية، وهي مهارات أساسية لتكوين مواطنين فاعلين في المجتمع؛ مما يساعدهم على بناء علاقات إيجابية مع الآخرين، واحترام الاختلافات الشخصية والثقافية والاجتماعية، والمشاركة في العمل الجماعي لخدمة المجتمع (Elias et al., 1997; Payton et al., 2008).

4- دور المعلمين في تطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي:

إن المعلمين هم الأساس في تطبيق برامج وممارسات التعليم الاجتماعي والعاطفي في المدارس والفصول الدراسية. ومع إدراكهم للحاجة إلى برامج (SEL)، إلا أنه وحتى وقت قريب، لم يحظ دورهم في تعزيز التعليم الاجتماعي والعاطفي وكفاءتهم الاجتماعية والعاطفية إلا بقدر ضئيل من الاهتمام. ويشترط لنجاح الأطر التعليمية المصممة لتطبيق (SEL)، عدة أمور: أن تتم في بيئة آمنة ورعاية وداعمة وتشاركية ومدارة بشكل جيد، وهو ما يشمل أساليب الاتصال، وتوقعات الأداء، وقواعد الفصول الدراسية، ومناخ التنظيم المدرسي، والالتزام بالنجاح الأكاديمي لجميع الطلاب، ومشاركة الوالدين

ومما لا شك فيه، فإن مواقف الفشل الأكاديمي المتكررة تؤدي إلى ظهور مشاعر الحزن والانسحاب، وتؤثر سلباً على الدافعية للتعلم، ومشاركة الطلاب ذوي صعوبات التعليم أقرانهم الأنشطة التي تطلب أي نوع من الجهد أو المهارات الأكاديمية؛ لعلمهم المسبق بأنهم غير صالحين لذلك، ومن المرجح أن تتحسن الصعوبات الانفعالية مع برامج تطوير المهارات وبرامج تحسين صورة الطالب عن ذاته وزيادة ثقته بها (Nelson & Harwood, 2011).

3- أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي للطلاب ذوي صعوبات التعلم:

أبرزت رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (CASEL)، الوعي المتزايد بين المعلمين وصانعي السياسات لأهمية تدريس مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في الفصول الدراسية. حيث أن برامج التعلم الاجتماعي العاطفي المنفذة في المدارس، تعمل على تعزيز العلاقة بالمدرسة وتحسن الإنجاز الأكاديمي، والعلاقات الصحية. وبعد مراجعة لـ (213) دراسة تجريبية على مجموعات من طلاب ما قبل المدرسة حتى المرحلة الثانية عشر الذين شاركوا في برامج (SEL)، أظهرت تحسناً في المهارات الاجتماعية والعاطفية، ومفهوم الذات، وقلت السلوكيات التخريبية كالعدوانية، والتنمر، والأفعال الجانحة، وعملت على تقليل الضغط العاطفي الناتج من الاكتئاب أو التوتر أو الانسحاب الاجتماعي، بالإضافة إلى التحسن الملحوظ في السلوك والأداء

والمجتمع. كما يمثل مستوى معرفة المعلم ومهارات استخدام تدخلات التعلم الاجتماعي العاطفي ركيزة من ركائز التطبيق، بالإضافة إلى حاجتهم للدعم المؤسسي الذي يقوم على سن القوانين والتنظيمات، وتوفير التدريبات والموارد الخاصة بذلك (Schonert-Reichl, 2017). ويشترط لفاعلية تطبيق (SEL) تحديد ممارسات مبنية على الأدلة يتم تدريب المعلم عليها في الفصل الدراسي، تهدف إلى تطوير علاقات داعمة ومشجعة مع طلابهم، وتصميم دروس تبنى على نقاط القوة والقدرات لدى الطلاب، ووضع وتنفيذ إرشادات سلوكية بطرق لتعزيز الدافع الداخلي، وتدريب الطلاب في مواقف النزاع، وتشجيع التعاون بين الطلاب، والعمل كقدوة للتواصل المحترم والمناسب لمظاهر السلوك الاجتماعي (Jennings & Greenberg, 2009). كما كشفت النتائج أن الخبرات النفسية المعلمين وزيادة الضغوط عليهم وشعورهم بالتوتر والقلق يؤثر على سلباً على تطبيق (SEL)، وتشير الدراسات إلى أن العوامل الشخصية والنفسية والتنظيمية المرتبطة بالتنفيذ يجدر معالجتها من أجل زيادة فعالية برامج (SEL) (Ransford et al., 2010).

5- التعلم الاجتماعي العاطفي في المملكة العربية السعودية:
على الرغم من عدم وجود لوائح رسمية في المملكة العربية السعودية تلزم بتطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) وفقاً لتعريفه ومكوناته المعترف بها من قبل منظمة (CASEL)، إلا أن النظام التعليمي في المملكة يفرض على

معلميه، وخصوصاً معلمي صعوبات التعلم، تبني ممارسات حديثة تهدف إلى تعزيز الوعي الذاتي للطلاب، وتشجيعهم على التعبير عن ذواتهم، وتعزيز قدرتهم على مراقبة وفهم أنفسهم. كما يُطلب من المعلمين العمل على تطوير المهارات الاجتماعية للطلاب، مثل تحسين مهارات التواصل، وتدريبهم على حل المشكلات والتفكير الناقد، إلى جانب مهارات أخرى تساهم في تعزيز النتائج الأكاديمية والنفسية والسلوكية للطلاب، بما يضمن لهم فرصاً أفضل للنجاح في المدرسة والحياة العامة (MOE, 2015; Alsalamah, 2023). وتستند أنظمة المملكة العربية السعودية إلى الشريعة الإسلامية التي تُعد منهجاً شاملاً للحياة، خصوصاً فيما يتعلق بتربية الأجيال الناشئة، فمن يتأمل المناهج الدراسية وأساليب التدريس في المملكة يلاحظ أنها تتضمن القيم الإسلامية التي تحث على الرفق والصدق وحسن الاستماع، وتنتهي عن الغضب والكذب والاستهزاء بالآخرين (وزارة التعليم، 1422). وهو ما يصادق عليه قانون الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة، والذي يستمد كثيراً من أحكامه من الدين الإسلامي، ويمنع كافة أشكال الأذى اللفظي والجسدي والمعنوي، ويلحق العقوبات على مرتكبيها (هيئة الأشخاص ذوي الإعاقة، 2023). ختاماً، قد يعتمد معلمو صعوبات التعلم على تطبيق العديد من تدخلات وممارسات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) بناءً على اجتهادات فردية تعود لتربيتهم الإسلامية، دون أن يكون هناك نظام محدد أو

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

تدريب ممنهج يُلزم المعلمين باتباع ممارسات (SEL) أو يفرض آلية معينة لتنفيذها.

الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت التعلم الاجتماعي العاطفي في سياق التعليم العام:

فقد نشرت دراسة دورلاك وآخرون (Durlak et al., 2011) نتائج التحليل التلوي لـ (213) برنامجاً للتعلم الاجتماعي والعاطفي في الولايات المتحدة الأمريكية، وشمل (270034) طالباً من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية. وأظهر المشاركون في برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي تحسناً ملحوظاً في المهارات الاجتماعية والعاطفية والمواقف والسلوك والأداء الأكاديمي، مما عكس زيادة بنسبة (11) نقطة مئوية في الإنجاز. وقد نجح المعلمين في تنفيذ برامج (SEL) مما يدل على تطور معارفهم ومهاراتهم فيه. وتوصي الدراسة صناع السياسات والمعلمين والجمهور المساهم في التنمية الصحية للأطفال بدعم دمج برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي القائمة على الأدلة في الممارسات التعليمية.

وسعت دراسة فيليب (Philippe, 2017) إلى التحقق من القدرة المهنية للمعلمين في ولاية إلينوي، من خلال تنفيذ ممارسات للتعلم الاجتماعي والعاطفي التي تستند إلى معايير إلينوي للتعلم الاجتماعي والعاطفي. وقد شملت الدراسة عينة غير عشوائية من (129) مدرساً في ولاية إلينوي لتقييم قدرتهم على توفير التعليم الاجتماعي

العاطفي فضلاً عن وعيهم بمعايير إلينوي للتعلم الاجتماعي العاطفي وتطبيقهم لها. وأشارت التحليلات الكمية والنوعية لنتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من أن المعلمين يرون أن التعليم الثانوي العام قيّم ومهم، فإنهم يفتقرون إلى الكفاءة الذاتية والخبرة اللازمة لتوفير التعليم بثقة، كما أظهرت النتائج محدودية إلمام المعلمين بمعايير إلينوي للتعلم الاجتماعي العاطفي ومحدودية القدرة على استخدامها.

وخلصت دراسة التميمي (2020) إلى تحديد المهارات اللازمة لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي، ورصد الحاجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في ضوء هذه المهارات، ومن ثم بناء برنامج تدريبي يفي بحاجاتهن المهنية لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي. وقد استخدمت الباحثة لذلك المنهج الوصفي، وكانت الأداة هي الاستبانة، ومن ثم تطبيقها على عينة الدراسة والمتمثلة في (460) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى أن الحاجات التدريبية لدى معلمات المرحلة الثانوية في مجال تهيئة بيئات التعلم الآمنة جاءت مرتفعة في المجالات ككل وفي كل مجال على حدة. وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة تصوراً مقترحاً لبناء برنامج تدريبي يفي باحتياجات المعلمات لتهيئة بيئات التعلم الآمنة وفق متطلبات التعلم الاجتماعي العاطفي.

ورفاهيتهم، وتقليل الضغط النفسي. وتشير هذه النتائج إلى أهمية دمج تدريبات (SEL) في برامج التطوير المهني للمعلمين، حيث أنها تحسن من صحتهم العاطفية، وتعزز إدارة الفصول الدراسية وأساليب التدريس، مما يؤدي إلى تحسين نتائج الطلاب.

وهدفت دراسة آل سالم (2021) إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأعد استبانة لتحقيق ذلك. وتمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية للمدارس الحكومية بمحافظة الخرج، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي بشكل عام كانت متوسطة، وأوصت بأهمية التركيز على تطوير المعلمين علمياً وعملياً فيما يخص التعلم الاجتماعي العاطفي.

وهدفت دراسة المطيري والنعمانية (2023) للتعرف على كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي وعلاقتها بمهارات المستقبل لدى معلمي الرياضيات بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وتكونت أدائي الدراسة من استبانتين، وقد تألفت عينة الدراسة من (51) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة

وسلطت بيانات دراسة بيرري (Pierre, 2021) الضوء على فوائد التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) التي يتم تنفيذها بشكل فعال على مستوى الفصل الدراسي. وكان الغرض من هذه الدراسة الكمية هو تقييم تنفيذ معلمي المرحلة الابتدائية وتطبيقهم في الفصول الدراسية لمنهج التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) الخاص بالمنطقة التعليمية وتقييم ثقة المعلم في البرنامج. واستجاب معلمو الفصول الدراسية (201) لاستطلاع إلكتروني لقياس مدى إدراكهم لمفاهيم التدريب على التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL). وكشفت النتائج عن وجود اختلاف كبير في التصورات بين المعلمين الذين يطبقون مفاهيم التدريب على التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في الفصل الدراسي وأولئك الذين لم يفعلوا ذلك. بالإضافة إلى ذلك، أفاد المعلمون الذين كان لديهم تصور إيجابي للمفاهيم التي تم تعلمها في جلسات التدريب بالمنطقة عن إدراك أعلى للاستعداد لتنفيذ التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) في الفصل الدراسي مقارنة بمن لم يخوضوا تجربة التدريب.

وأجرت أيضاً دراسة أوليفيرا وآخرون (Oliveira et al., 2021) مراجعة منهجية وتحليل تلوي استعرضت تأثير تدخلات (SEL) على المعلمين. شملت الدراسة (43) دراسة تجريبية شملت أكثر من (3000) معلماً في مرحلة التعليم من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر. وأظهرت النتائج أن التدخلات في (SEL) أثرت بشكل إيجابي على كفاءة المعلمين الاجتماعية والعاطفية،

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

في تعليم الطالبات الموهوبات. وقد تم تطوير استبانة مكونة من سبعين فقرة كأداة للدراسة تغطي ست استراتيجيات هي: العصف الذهني، لعب الأدوار، اللعب الدرامي، المناقشة الجماعية، رواية القصص، والمناظرة. وكانت عينة الدراسة (194) طالبات موهوبات في المرحلة الثانوية بمنطقة بيشة - المملكة العربية السعودية. وأشارت النتائج إلى أن درجة تنفيذ هذه الاستراتيجيات كانت متوسطة من قبل المعلمات، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي الطلاب الموهوبين لتدريبهم على كيفية توظيف استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي في الفصل الدراسي.

البحوث التي تناولت التعلم الاجتماعي العاطفي في سياق صعوبات التعلم:

لقد صُممت السلامة (Alsalamah, 2023) دراسة لتحديد كيفية إدراك معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية لكفاءتهم الذاتية في تنفيذ ممارسات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم (LD). وتم جمع البيانات من خلال مسح (109) مجموعة من الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والذين يقومون بالتدريس في المدارس الابتدائية والمتوسطة في الرياض. وأوضحت النتائج أن مجموعات (SET) كانت لديها كفاءة ذاتية منخفضة إلى متوسطة في وضع التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) موضع التنفيذ، وقد سلط المشاركون الضوء على أهمية تلقي الدعم الذي

الكلية لتوافر كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي لمعلمي الرياضيات كانت بدرجة متوسطة، وقد أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات أهمها أن تتبنى وزارة التربية والتعليم عقد الدورات وورش العمل والمحاضرات عن كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي لمعلمي الرياضيات بشكل خاص وللمعلمين بشكل عام.

وكشفت دراسة الجابري والعبد الكريم (2024) عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية حول التعلم الاجتماعي العاطفي. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج النوعي باستخدام أداة المقابلة، حيث أجريت المقابلات مع (12) معلماً من معلمي اللغة الانجليزية من إدارة تعليم جازان. ومن أبرز النتائج التي توصل لها هذا البحث، عدم امتلاك المعلمين للمعرفة النظرية الأساسية عن التعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته وأهميته. واتضح أن مصطلح التعلم الاجتماعي العاطفي جديد بالنسبة للمشاركين، ولذلك اتسمت تعريفاتهم للتعلم الاجتماعي العاطفي بالبساطة والسطحية وعدم الفهم الواضح لأبعاد وتركيز هذا النوع من التعلم. كما أظهرت النتائج أن لدى المشاركين معرفة محدودة بكفايات ومهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، وأن هناك تدخلاً لدى المشاركين فيما يتعلق بمعرفة كفايات ومهارات التعلم الاجتماعي العاطفي.

وأظهرت دراسة يوسف وآخرون (2018) (Yousef, 2018) درجة تطبيق المعلمات لمدخلات التعلم الاجتماعي العاطفي

بالتعلم الاجتماعي والعاطفي. وتمت مناقشة النتائج فيما يتعلق بالحاجة إلى تعزيز التعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي، وتدريب المعلمين على التعليم الاجتماعي والعاطفي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن هنالك ندرة بحثية في الأدبيات التي تناولت برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) الموجه لذوي صعوبات التعلم؛ لذا تم تضمين دراسات بحثت في موضوع التعلم الاجتماعي والعاطفي مع الطلاب بشكل عام، بالإضافة إلى الدراسات التي تحدثت عن الحاجة إلى التعلم الاجتماعي والعاطفي مع الفئات الخاصة وخاصة صعوبات التعلم.

اتفقت الدراسة الحالية مع الأهداف العامة للدراسات السابقة من حيث أهمية الموضوع. إلا أن الدراسة الحالية اختلفت عنها بالعينة من ناحية الجنس والمرحلة التدريسية، والحدود المكانية والمنهج البحثي بالإضافة إلى المتغيرات التابعة، حيث بحثت في مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في جميع المراحل الدراسية في المملكة العربية السعودية. واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المنهجية البحثية وهي المنهج المسحي الوصفي باستخدام الاستبانة، واستخدمت بعض الدراسات السابقة منهجيات متعددة وأدوات بحث مختلفة.

يمكن أن يعزز كفاءتهم الذاتية في التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL). علاوة على ذلك، تظهر نتائج الدراسة بعض الاختلافات ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين، حيث أفاد أولئك الذين حضروا المزيد من برامج التطوير المهني عن مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية. بالإضافة إلى ذلك، أظهر معلمو المدارس المتوسطة والمعلمون الذين لديهم سنوات أقل من الخبرة حاجة أكبر لتلقي الدعم لتعزيز تنفيذهم للتعلم الاجتماعي والعاطفي. وتقدم توصيات لدراسات وممارسات مستقبلية.

وأظهرت دراسة دويكو (Doikou, 2024) تصورات معلمي ذوي صعوبات التعلم للتعليم الاجتماعي والعاطفي والممارسات التي يستخدمونها لتعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية لتلاميذهم. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتم جمع البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة مع (15) معلمًا متخصصًا في التعليم الابتدائي والثانوي اليوناني. وكشفت نتائج الدراسة أن معلمي ذوي صعوبات التعلم اعتبروا إنشاء بيئة مدرسية داعمة شرطًا أساسيًا لمعالجة احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ولقد نظروا إلى التعلم الاجتماعي والعاطفي كعملية تهدف إلى تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية التي تساهم في التطور العاطفي للتلاميذ والاندماج الاجتماعي. وعلى الرغم من أنهم استخدموا عددًا من الممارسات لهذا الغرض، إلا أن جهودهم غالبًا ما أعاقها الافتقار إلى التعاون مع معلمي التعليم العام ومعرفتهم المحدودة

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

التعلم الاجتماعي العاطفي بالممارسات التدريسية في البيئة المدرسية.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ للكشف عن مستوى معرفة واستخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم، في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم، في جميع المراحل الدراسية، بالمملكة العربية السعودية، وذلك لملائمة هذا المنهج لهدف الدراسة، إذ أن المنهج الوصفي المسحي يعتمد على وصف عوامل الظاهرة، لتقدير خصائص تلك الظاهرة من خلال جمع المعلومات المتعلقة بها، والتعبير عنها بالوصف والتحليل والتفسير، ويتميز بقدرته على تغطية وحدات كثيرة من مجتمع الدراسة مما يساهم في الحصول على نتائج دقيقة يمكن تعميمها بنسب خطأ قليلة (المحمودي، 2019).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم، في جميع المراحل الدراسية، بالمملكة العربية السعودية، خلال العام الدراسي (2023/2024م). والذين بلغ عددهم (3257) معلمًا ومعلمة، بواقع (1850) معلمًا، و(1407) معلمة، حسب ما ورد من مركز إحصاءات التعليم بإدارة التخطيط والتطوير بوزارة التعليم في المملكة العربية

ومن ناحية أخرى، فقد أظهرت نتائج الدراسات أن مستوى معرفة واستخدام المعلمين لبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي، يعتبر محدود وضعيف إلى متوسط، وأثبتت نتائج بعض الدراسات الحاجة إلى تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، كما أثرت التجارب على تغيير تصورات المعلمين حول التعلم الاجتماعي والعاطفي، وتحسين معرفتهم بـ (SEL). وذلك مما يؤيد الدراسة الحالية ويجعلها بداية للاعتراف ولتأسيس التعلم الاجتماعي والعاطفي في مدراس التعليم الخاص، وبالأخص صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

ستقدم هذه الدراسة إضافة للأدبيات البحثية المحلية بإبرازها معلومات كمية عن مستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم للتعلم الاجتماعي العاطفي في مدارس مناطق المملكة وفي جميع المراحل الدراسية، حيث أنها الدراسة الأولى -على حد علم الباحثة- التي اتسعت رقعت عينتها لتشمل مناطق المملكة جميعاً، بالإضافة إلى أنها ستدرس الحاجة إلى ذلك من وجهات نظرهم، وستكشف الدراسة عن مدى ارتباط مستوى المعرفة والاستخدام بمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التدريسية التي يقوم تقوم بتدريسها ومتغير دراسة مقرر أو حضور دورة تدريبية عن التعلم الاجتماعي العاطفي. مما سيعطي معلومات تفصيلية يمكن من خلالها تعميم النتائج على مستوى المملكة، مما قد يجعلها باكورة لمشاريع تدعم دمج

السعودية من العام (1446هـ). وذلك خلال فترة إجراء الدراسة، وقد تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، إذ قامت الباحثتان بحساب حجم العينة حتى تكون ممثلة لمجتمع الدراسة الفعلي ومن ثم تعميم النتائج عليها، وذلك بناء على قانون حساب حجم العينة (Moore, McCabe, Duckworth, & Sclove, 2003)، إذ يعطي هذا القانون أقل عدد لحجم العينة التي يمكن من خلاله تعميم النتائج على مجتمع الدراسة، وبذلك كان الحد الأدنى لعدد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات يقارب (350) معلماً ومعلمة، وبالفعل تم اختيار العدد ذاته، بواقع (198) معلماً و(152) معلمة ممثلين لمجتمع الدراسة، وتم اختيارهم عشوائياً من خلال توزيع أداة الدراسة إلكترونياً على إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية مثل: (الرياض، وجدة، والمنطقة الشرقية وحفر الباطن، والأحساء، والمجمعة، والخرج، والأفلاج، والقصيم، وشقراء، والزلفي، والمدينة المنورة، ومكة المكرمة، والطائف، وحائل، وعسير، والباحة، وجازان، وتبوك، وصبيا، والمذنب). وذلك بعد الحصول على خطاب تسهيل مهمة الباحث من قبل وزارة التعليم. ويبين الجدول (1) خصائص عينة الدراسة الحالية.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	198	56.6%
	أنثى	152	43.4%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	224	64.0%
	ماجستير	126	36.0%
المرحلة التدريسية	الابتدائية	236	67.4%
	المتوسطة	73	20.9%
	الثانوية	41	11.7%
عدد سنوات الخبرة التدريسية	أقل من 10 سنوات	121	34.6%
	10-20 سنة	159	45.4%
	أكثر من 20 سنة	70	20.0%
المجموع		350	100.0%

أداة الدراسة: لدى معلمي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى خبرة الباحثة بعد الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة حول موضوع المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي الطويلة كمحاضرة في قسم التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم، قامت الباحثة بتطوير استبانة لقياس مستوى المعرفة

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

بالإضافة إلى قدرة المعلم على دمج مكونات التعلم الاجتماعي العاطفي في تخطيط وتنفيذ الدروس الأكاديمية، ودمج الأهداف بأهداف الحصص اليومية، بالإضافة إلى مراقبة تقدم الطالب في تحقيق أهداف التعلم الاجتماعي العاطفي، والمهارات المستخدمة لتطوير مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي بشكل مخصص وأكثر دقة. صدق أداة الدراسة:

بعد تصميم الأداة بصورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة محكمين وعددهم (10) من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في أقسام كليات التربية تخصص التربية الخاصة وصعوبات التعلم، والمناهج وطرق التدريس، والسياسات التربوية. وقد طلب من المحكمين الحكم على جودة محتوى الفقرات، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وسلامتها، ومدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته، والدقة اللغوية، بالإضافة إلى أي آراء أخرى قد يرونها مناسباً سواء أكان بالحذف أم الإضافة أم الدمج. وقد أبدى المحكمون العديد من الملاحظات حيث تم تعديل بعض الفقرات، وأجمع عليها (80٪) من المحكمين. صدق البناء: الجزء الأول: مستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) معلماً ومعلمة، وقد تراوحت

ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم. وتكونت الاستبانة من جزئين الجزء الأول مقياس مستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم والمكون من (12) فقرة، بحثت في أهم النقاط التي ينبغي لمعلم صعوبات التعلم معرفتها عن التعلم الاجتماعي العاطفي، وهي: الخلفية النظرية للتعلم الاجتماعي العاطفي، من خلال فهم المفهوم والتعرف على الخلفية التاريخية، والقوانين الداعمة له، والنظريات التي انبثقت منها، والوعي بأهميته وأهدافه، ومدى ارتباطه بالصعوبات النفسية والاجتماعية والعاطفية، والتعرف على مكوناته الخمسة الأساسية (الوعي الذاتي والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، واتخاذ القرارات المسؤولة، ومهارات العلاقات)، والتدخلات أو الممارسات المرتبطة بتلك المكونات.

وتكون الجزء الثاني من مقياس استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم من (17) فقرة، لكون الاستخدام يحتوي على تفاصيل أكثر من المعرفة في مجال صعوبات التعلم والتعلم الاجتماعي العاطفي، وحتى لا تصبح الفقرة مزدوجة وتكون الإجابات غير دقيقة تم تقسم المحور الثاني إلى (17) فقرة، بحثت فيها أهم النقاط التي تفي بالاستخدام مثل: مهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لتعزيز الإنجازات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية، وتقييم احتياجات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لتلقي التدخل المناسب اجتماعياً وعاطفياً،

معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه ما بين (0.38-0.58)، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه.

رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.53**
2	0.52**
3	0.38(*)
4	0.46(*)
5	0.53**
6	0.52**
7	0.39(*)
8	0.58**
9	0.43(*)
10	0.53**
11	0.54**
12	0.56**

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذا بلغ (0.89).

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذا بلغ (0.81)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

صدق البناء: الجزء الثاني: مهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) معلماً ومعلمة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه ما بين (0.51-0.93)، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه.

رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.88**
2	0.51**
3	0.81**
4	0.93**
5	0.88**
6	0.92**
7	0.55**
8	0.68**
9	0.91**
10	0.85**
11	0.82**

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات مستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، ومن ثم تم

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

تابع/ جدول (3).

رقم الفقرة	معامل الارتباط
12	0.92**
13	0.92**
14	0.79**
15	0.89**
16	0.85**
17	0.87**

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

ومنخفض درجتان، ومنخفض جداً درجة واحدة، لتقدير مستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الملحق بها ببرامج صعوبات التعلم، في جميع المراحل الدراسية، بمناطق المملكة العربية السعودية. وقد تم استخدام التدرج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية، حسب المعادلة الآتية:

منخفض جداً	1.80 - 1
منخفض	2.6 - 1.81
متوسط	3.4 - 2.61
مرتفع	4.2 - 3.41
مرتفع جداً	5 - 4.21

وهكذا

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة

التالية:

الحد الأعلى للمقياس (-) - الحد الأدنى للمقياس (-)

عدد الفئات المطلوبة (-)

$$0.80 = \frac{1-5}{5}$$

ومن ثم إضافة الجواب (0.80) إلى نهاية كل فئة.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- الجنس وله فئتان: (ذكر، وأنثى).

- المؤهل العلمي وله مستويان: (بكالوريوس،

ماجستير).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات مهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذا بلغ (0.87). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذا بلغ (0.80)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح أداة الدراسة:

تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التدرج الخماسي لدرجات الموافقة، على النحو الآتي: مرتفع جداً (5) درجات، ومرتفع (4) درجات، ومتوسط (3) درجات،

- المرحلة التدريسية ولها ثلاث مستويات: الإحصائية (SPSS).
- (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية).
- سنوات الخبرة التدريسية ولها ثلاث مستويات: أساليب المعالجة الإحصائية وربطها مع أسئلة الدراسة: (أقل من 10 سنوات، 10-20 سنة، أكثر من 20 سنة).
- ثانياً: المتغير التابع: التحليلات الإحصائية الآتية:
- 1- تم استخدام معاملات الارتباط بيرسون ومعامل ارتباط كرونباخ ألفا في إيجاد دلالات الصديق والثبات.
- 2- تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثاني.
- 3- تم استخدام اختبار "ت" T-Test Independent Sample وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للكشف عن الفروق، للإجابة عن السؤال الثالث والرابع والخامس؛ لإيجاد فروق بين متوسطات استجابة عينة الدراسة على حول معرفة، ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم، وفي جميع المراحل الدراسية، بمناطق المملكة العربية السعودية تبعاً لمتغيرات (الجنس، الدرجة المؤهل العلمي، المرحلة التدريسية، سنوات الخبرة التدريسية).
- نتائج الدراسة ومناقشتها:
- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية؟
- 1- تم تحديد مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها ومتغيراتها.
- 2- تم إعداد أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها وتوزيعها على أفراد العينة الاستطلاعية من خارج عينة الدراسة.
- 3- تمت مخاطبة الجهات المعنية لتسهيل مهمة الباحثة.
- 4- تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة وتوضيح الإجابة عن الأداء وجمع البيانات المتعلقة بذلك.
- 5- تم جمع الاستبانات وتدقيقها للتأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي.
- 6- تم تفرغ استجابات أفراد العينة، ثم ترميزها، وإدخال البيانات، ومعالجتها باستخدام برنامج الحزم

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	8	لدي المعرفة المناسبة بارتباط التعلم الاجتماعي العاطفي بالصعوبات النفسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	2.13	0.95	منخفض
2	12	لدي المعرفة المناسبة بالتدخلات المرتبطة بمكونات التعلم الاجتماعي العاطفي.	2.13	0.53	منخفض
3	11	لدي المعرفة المناسبة بمكونات التعلم الاجتماعي العاطفي.	2.09	0.53	منخفض
4	2	لدي المعرفة المناسبة بمفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي.	2.08	0.52	منخفض
5	5	لدي معرفة بالنظريات التي يقوم عليها التعلم الاجتماعي العاطفي.	2.02	0.79	منخفض
6	7	لدي القدرة على استنباط أهداف التعلم الاجتماعي العاطفي.	1.99	0.70	منخفض
7	10	لدي المعرفة المناسبة بارتباط التعلم الاجتماعي العاطفي بالصعوبات الوجدانية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1.97	0.59	منخفض
8	1	أفهم الخلفية النظرية للتعلم الاجتماعي العاطفي.	1.95	0.64	منخفض
8	3	لدي معلومات كافية عن الخلفية التاريخية للتعلم الاجتماعي العاطفي.	1.95	0.74	منخفض
10	9	لدي المعرفة المناسبة بارتباط التعلم الاجتماعي العاطفي بالصعوبات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1.95	0.61	منخفض
11	6	لدي الوعي المناسب بأهمية التعلم الاجتماعي العاطفي.	1.91	0.97	منخفض
12	4	لدي معرفة بالقوانين الداعمة للتعلم الاجتماعي العاطفي.	1.86	0.74	منخفض
		مستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي	2.00	0.31	منخفض

يتبين من الجدول (4) أن مستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية جاء منخفض بمتوسط حسابي بلغ (2.00) وانحراف معياري بلغ (0.31). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرتان التي تنصان على "لدي المعرفة المناسبة بارتباط التعلم الاجتماعي العاطفي بالصعوبات النفسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم"، "لدي المعرفة المناسبة بالتدخلات المرتبطة بمكونات التعلم الاجتماعي العاطفي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.13)

وبانحراف معياري بلغ (0.95، و0.53) وبمستوى منخفض، بينما جاءت الفقرة ونصها "لدي معرفة بالقوانين الداعمة للتعليم الاجتماعي العاطفي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.86) وبانحراف معياري بلغ (0.74) وبمستوى منخفض.

وقد عبر أفراد العينة بعد سؤالهم عن الحاجة إلى معرفة المزيد عن التعلم الاجتماعي العاطفي أن الحاجة عالية لذلك، بحيث ظهر أن مدى الحاجة لزيادة المعرفة بالتعليم الاجتماعي العاطفي جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.39) وبانحراف معياري (0.689). وهو ما يوضحه جدول (5).

جدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري التكرارات والنسب المئوية حسب مدى الحاجة إلى معرفة المزيد عن التعلم الاجتماعي العاطفي.

الفئات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حاجة عالية	169	48.3	3.39	.689
حاجة قليلة	11	3.1		
حاجة متوسطة	160	45.7		
لا يوجد حاجة	10	2.9		
المجموع	350	100.0		

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى مهارات استخدام معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية للتعليم الاجتماعي العاطفي؟

الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات استخدام معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية للتعليم الاجتماعي العاطفي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات استخدام معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية للتعليم الاجتماعي العاطفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	لدي القدرة على دمج مكونات التعلم الاجتماعي العاطفي المناسبة بشكل فعال عند تخطيط الدروس الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	2.23	1.07	منخفض
2	8	لدي القدرة على دمج مكونات التعلم الاجتماعي العاطفي المناسبة بشكل فعال عند تنفيذ الدروس الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	2.01	0.77	منخفض
3	9	لدي قدرة على مراقبة تقدم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لتحقيق أهداف التعلم الاجتماعي العاطفي.	1.90	0.77	منخفض

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

تابع/ جدول (6).

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	1	لدي القدرة على تطوير مهارات الإدارة الذاتية للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لتمكينهم من إدارة أفكارهم أو عواطفهم أو سلوكياتهم بشكل فعّال في المواقف المختلفة.	1.90	0.72	منخفض
5	4	أستطيع تقييم احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتلقي التدخل المناسب الذي يطور المهارات الاجتماعية الخاصة بهم.	1.88	0.74	منخفض
6	3	لدي المعرفة باستخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لتعزيز الإنجازات العاطفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1.85	0.69	منخفض
7	12	لدي القدرة على تطوير مهارات الوعي الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم؛ لتمكينهم من التعرف على إمكانياتهم.	1.85	0.76	منخفض
8	13	لدي القدرة على تطوير مهارات الوعي الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم؛ لتمكينهم من التعرف على أفكارهم وعواطفهم.	1.82	0.78	منخفض
9	16	لدي القدرة على تطوير مهارات تكوين العلاقات للطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث إنشاء علاقات صحية مع الأفراد الآخرين.	1.82	0.73	منخفض
10	5	أستطيع تقييم احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتلقي التدخل المناسب الذي يطور المهارات العاطفية الخاصة بهم.	1.80	0.68	منخفض
11	15	لدي القدرة على تعزيز الوعي الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لمساعدتهم على فهم وجهات نظر الآخرين مع اختلاف ثقافتهم وخلفياتهم.	1.75	0.67	منخفض جدا
12	6	لدي القدرة على توظيف أهداف التعلم الاجتماعي العاطفي في البرنامج التربوي الفردي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1.74	0.82	منخفض جدا
13	11	أستطيع تقديم تعليمات واضحة للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لتزويدهم بالمهارات المتعلقة بالتعلم الاجتماعي العاطفي ضمن الحصص.	1.73	0.75	منخفض جدا
14	17	لدي القدرة على تطوير مهارات تكوين العلاقات للطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث المحافظة على تلك العلاقات الصحية مع الأفراد الآخرين.	1.73	0.64	منخفض جدا
15	10	أستطيع تقديم تعليمات ضمنية للطلبة ذوي صعوبات التعلم لتطوير المهارات المتعلقة بالتعلم الاجتماعي العاطفي.	1.72	0.68	منخفض جدا
16	2	لدي المعرفة باستخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لتعزيز الإنجازات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1.67	0.68	منخفض جدا
17	1	لدي المعرفة باستخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لتعزيز الإنجازات الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1.61	0.72	منخفض جدا
		مهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي	1.82	0.58	منخفض

يتبين من الجدول (6) أن مستوى مهارات استخدام صعوبات التعلم بالملكة العربية السعودية للتعلم الاجتماعي معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج العاطفي جاء منخفض بمتوسط حسابي بلغ (1.82)

وبانحراف معياري بلغ (0.58). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "لدي القدرة على دمج مكونات التعلم الاجتماعي العاطفي المناسبة بشكل فعال عند تخطيط الدروس الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.23) وبانحراف معياري بلغ (1.07) وبمستوى منخفض، بينما جاءت الفقرة ونصها "لدي المعرفة باستخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لتعزيز الإنجازات الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.61) وبانحراف معياري بلغ (0.72) وبمستوى منخفض جداً.

وقد عبر أفراد العينة بعد سؤالهم عن الحاجة إلى لاستخدام التعلم الاجتماعي العاطفي أن الحاجة عالية لذلك، بحيث ظهر أن مدى حاجة معلمي صعوبات التعلم لاستخدام التعلم الاجتماعي العاطفي جاء مرتفع بمتوسط حسابي بلغ (3.83) وبانحراف معياري (0.375) وهو ما يوضحه جدول (7).

جدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري التكرارات والنسب المئوية حسب مدى حاجة معلمي صعوبات التعلم لاستخدام التعلم الاجتماعي العاطفي.

الفئات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدى
حاجة عالية	291	83.1	3.83	.375	مرتفع
حاجة متوسطة	59	16.9			
المجموع	350	100.0			

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الملحق بها ببرامج صعوبات التعلم، في جميع المراحل الدراسية، بالملكة العربية السعودية تعود للمتغيرات التالية: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التدريسية، ودراسة مقرر أو حضور دورة تدريبية عن التعلم الاجتماعي العاطفي؟

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الملحق بها ببرامج صعوبات التعلم، في جميع المراحل الدراسية، بالملكة العربية السعودية تعود للمتغيرات التالية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التدريسية، ودراسة مقرر أو حضور دورة تدريبية عن التعلم الاجتماعي العاطفي)".

أولاً: متغير الجنس:

وللإجابة عن السؤال تم صياغة الفرض الصفري الآتي:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعاً لاختلاف الجنس،

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لكل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي
العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية،
ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم
استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على كل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	198	2.01	.313	.718	348	.473
أنثى	152	1.99	.316			
ذكر	198	1.87	.590	1.857	348	.064
أنثى	152	1.76	.551			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في كل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.

ثانياً: المؤهل العلمي:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على كل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	224	2.04	.346	3.208	348	.001
ماجستير	126	1.93	.231			
بكالوريوس	224	1.96	.606	6.360	348	.000
ماجستير	126	1.58	.417			

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في كل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس.

ثالثاً: المرحلة التدريسية:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة أدناه يوضح ذلك.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية حسب متغير المرحلة التدريسية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئات	
.238	1.93	236	الابتدائية	مستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي
.406	2.16	73	المتوسطة	
.365	2.15	41	الثانوية	
.314	2.00	350	المجموع	
.585	1.74	236	الابتدائية	مهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي
.536	2.06	73	المتوسطة	
.466	1.87	41	الثانوية	
.576	1.82	350	المجموع	

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية بسبب اختلاف فئات متغير المرحلة التدريسية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول التالي.

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر : مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

جدول (11): تحليل التباين الأحادي لأثر المرحلة التدريسية على كل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	3.814	2	1.907	21.662	.000
داخل المجموعات	30.544	347	.088		
الكلي	34.357	349			
بين المجموعات	5.700	2	2.850	8.997	.000
داخل المجموعات	109.926	347	.317		
الكلي	115.626	349			

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر المرحلة التدريسية في كل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالملكة العربية السعودية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شففيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول أدناه.

جدول (12): المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر المرحلة التدريسية على كل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالملكة العربية السعودية.

المرحلة التدريسية	المتوسط الحسابي	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
مستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي	الابتدائية	1.93		
	المتوسطة	2.16	-.224(*)	
	الثانوية	2.15	-.220(*)	.005
مهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي	الابتدائية	1.74		
	المتوسطة	2.06	-.317(*)	
	الثانوية	1.87	-.128	.189

* دالة عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$.

المرحلة المتوسطة، والثانوية في مستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي.	يتبين من الجدول (12) الآتي:
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المرحلة الابتدائية من جهة وكل من المرحلة المتوسطة، والثانوية من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من	- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المرحلة المتوسطة، والثانوية وجاءت الفروق لصالح المرحلة

المتوسطة في مهارات استخدام التعلم الاجتماعي والانحرافات المعيارية لكل من معرفة ومهارات استخدام العاطفي. التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم رابعاً: عدد سنوات الخبرة: في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالملكة العربية السعودية، وبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك. عدد سنوات الخبرة، تم استخراج المتوسطات الحسابية

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالملكة العربية السعودية حسب متغير عدد سنوات الخبرة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئات	
.364	2.06	121	أقل من 10 سنوات	مستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي
.280	1.91	159	10-20 سنة	
.219	2.12	70	أكثر من 20 سنة	
.314	2.00	350	المجموع	
.675	1.74	121	أقل من 10 سنوات	مهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي
.484	1.81	159	10-20 سنة	
.548	2.00	70	أكثر من 20 سنة	
.576	1.82	350	المجموع	

يبين الجدول (13) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالملكة العربية السعودية بسبب اختلاف فئات متغير عدد سنوات الخبرة، وبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول أدناه.

جدول (14): تحليل التباين الأحادي لأثر عدد سنوات الخبرة على كل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالملكة العربية السعودية.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	2.755	2	1.377	15.125	.000
داخل المجموعات	31.602	347	.091		
الكل	34.357	349			

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

تابع/ جدول (14).

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	3.084	2	1.542	4.754	.009
داخل المجموعات	112.543	347	.324		
الكل	115.626	349			

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر عدد سنوات الخبرة في كل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، وليبان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول أدناه.

جدول (15): المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر عدد سنوات الخبرة على كل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.

	المتوسط الحسابي	أقل من 10 سنوات	10-20 سنة	أكثر من 20 سنة
مستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي	2.06			
	1.91	.152(*)		
	2.12	-.058	-.210(*)	
مهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي	1.74			
	1.81	-.076		
	2.00	-.262(*)	-.186	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (15) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين 20-10 سنة من جهة وكل من أقل من 10 سنوات، وأكثر من 20 سنة من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من أقل من 10 سنوات، وأكثر من 20 سنة في مستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أقل من 10 سنوات وأكثر من 20 سنة وجاءت الفروق لصالح أقل من 10 سنوات وأكثر من 20 سنة في مهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي.

خامساً: دراسة مقرر أو حضور دورة تدريبية عن التعلم الاجتماعي العاطفي:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعاً لاختلاف متغير

في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالملكة العربية السعودية جاء منخفض بمتوسط حسابي بلغ (2.00)، أي بدرجة منخفضة، وأنهم بحاجة إلى المزيد من المعرفة. ويتضح أن هذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة فيليب (Philippe, 2017)، ودراسة دويكو (Doikou, 2024)، ودراسة السلامة (Alsalamah, 2023)، ودراسة (التميمي، 2020) ودراسة (الجابري والعبد الكريم، 2024)، التي أشارت إلى محدودية إلمام المعلمين والمعلمات بالتعلم الاجتماعي العاطفي، في حين أنها اختلفت مع دراسة دورلاك وآخرون (Durlak et al., 2011)، التي أبلغت عن مستوى مرتفعاً في معرفة المعلمين والمعلمات بالتعلم الاجتماعي العاطفي، وقد يرجع سبب الاختلاف إلى الفروق في البعد الجغرافي حيث أنه في الولايات المتحدة الأمريكية يتم تطبيق التعلم الاجتماعي والعاطفي منذ (30) عاماً، ولا سيما فقد سنت له القوانين، وأصدرت الأدلة وتم تدريب المعلمين والطلاب والأسر على ذلك، وبالمقابل فإن الدول العربية ومن ضمنها المملكة العربية السعودية تفتقر إلى تشريع التعلم الاجتماعي العاطفي وتطبيقه بمسار العلمي وإن كان يوجد تطبيقات بناءً على اجتهادات فردية. بالإضافة لذلك، فقد تعارضت الدراسة الحالية وبشكل بسيط مع دراسة آل سالم (2021)، حيث جاءت نتائجها من ناحية معرفة المعلمين بالتعلم الاجتماعي العاطفي في المرحلة الثانوية بدرجة متوسطة، وقد يعود ذلك إلى اختلاف المتطلبات المهنية والتدريبية

دراسة مقرر أو حضور دورة تدريبية عن التعلم الاجتماعي العاطفي، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، أظهرت نتائج الدراسة أن عدد المعلمين والمعلمات الذين لم يحضروا دورات أو مقررات عن التعلم الاجتماعي العاطفي ما يقارب 97٪ وهي نسبة عالية. وهو ما يبينه جدول (16). وتزيد النسبة بعد التعرف على الدورات التي تم حضورها وهي ليس لها أي علاقة بالتعلم الاجتماعي العاطفي مما يدل على عدم تلقي أي مقرر وعدم حضور أي دورة عن موضوع الدراسة بنسبة 100٪، وهو ما يبينه الجدول (17).

جدول (16): التكرارات والنسب المئوية حسب دراسة مقرر أو حضور دورة تدريبية عن التعلم الاجتماعي العاطفي.

النسبة	التكرار	الفئات
3.1	11	نعم
96.9	339	لا
100.0	350	المجموع

إذا كان الجواب "نعم"، يذكر:

جدول (17): التكرارات والنسب المئوية حسب.

النسبة	التكرار	الفئات
93.7	328	لا يوجد
3.1	11	دبلوم عن الإرشاد الأسري
3.1	11	لم تتاح لي الفرصة
100.0	350	المجموع

مناقشة النتائج:

توصلت نتيجة السؤال الأول إلى أن مستوى المعرفة بالتعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

الاختلاف إلى ما ذكر سابقاً من أن النموذج تم تطبيقه في الولايات المتحدة الأمريكية منذ ثلاثة عقود. وتتفق الدراسة الحالية مع توصيات الدراسات السابقة التي تنص على زيادة تطوير المعلمين وتدريبهم على التعلم الاجتماعي والعاطفي قبل وأثناء الخدمة، لا سيما أن الدراسات التجريبية أثبتت تحسناً ملحوظاً في كفاءة المعلمين بعد التدريب مثل دراسة فيليب (Philippe, 2017)، ودراسة دويكو (Doikou, 2024)، ودراسة السلامة

(Alsalamah, 2023)، ودراسة (التميمي، 2020).

توصلت نتيجة السؤال الثالث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في كل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالملكة العربية السعودية. وذلك يعود إلى أن التعليم في المملكة العربية السعودية يقوم على التدريب المتساوي والفرص التعليمية الموحدة بين الجنسين؛ لكونهم يتبعون لوزارة واحدة وهي وزارة التعليم وكل ما يصدر من تعاميم وأنظمة وأدلة وبرامج تدريبية توجه للذكور والإناث بالتساوي، علاوة على أن المتطلبات المهنية متماثلة للجنسين، ولا تعتمد معايير الأداء الوظيفي على الجنس، كما أن التعلم الاجتماعي العاطفي يعتمد على مهارات ومفاهيم لا تتعلق بالجنس وإنما بالقدرة على التواصل الفعال وبناء العلاقات وفهم العواطف، بالإضافة إلى أن المناهج التعليمية التي تتبنى موضوعات

لمعلمي المرحلة الثانوية. واختلفت الدراسة الحالية عن دراسة يوسف وآخرون (Yousef, 2018)، حيث أظهرت أن معرفة المعلمين بالتعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمات الطالبات الموهوبات بنسبة متوسطة، وقد يرجع السبب إلى أن مستوى ذكاء ووعي الطالبات الموهوبات عالي؛ مما يجعل تطوير المعلمات من جميع النواحي مطلباً أساسياً لسد احتياجات الطالبات الموهوبات التعليمية والعاطفية والاجتماعية.

توصلت نتيجة السؤال الثاني إلى أن مستوى مهارات استخدام معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالملكة العربية السعودية للتعلم الاجتماعي العاطفي جاء منخفضاً بمتوسط حسابي بلغ (1.82)، أي بدرجة منخفضة، وأنهم بحاجة إلى تطبيقها مع ذوي صعوبات التعلم. ويتضح أن هذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة فيليب (Philippe, 2017)، ودراسة دويكو (Doikou, 2024)، ودراسة السلامة (Alsalamah, 2023)، ودراسة (التميمي، 2020)، ودراسة (الجابري والعبد الكريم، 2024)، ودراسة بيري (Pierre, 2021)، ودراسة أوليفيرا وآخرون (Oliveira et al., 2021)، التي أشارت إلى محدودية استخدام أو تنفيذ المعلمين والمعلمات للتعلم الاجتماعي العاطفي، في حين أنها اختلفت مع دراسة دورلاك وآخرون (Durlak et al., 2011)، التي أبلغت عن مستوى مرتفعاً في مهارات تطبيق المعلمين والمعلمات للتعلم الاجتماعي العاطفي، وقد يرجع سبب

التعلم الاجتماعي العاطفي غالباً ما تكون موحدة بين الجنسين، حيث يُقدم نفس المحتوى لكلا المعلمين من خلال دورات تدريبية متشابهة وبرامج إعداد متساوية، إن هذا التوحيد يؤدي إلى تقارب مستويات المعرفة بين المعلمين والمعلمات فيما يخص (SEL).

أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فقد أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في كل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس. وقد يعزى ذلك إلى أن حاملي البكالوريوس يتلقون تدريباً أكاديمياً متكاملًا خلال دراستهم الجامعية بما في ذلك من مقررات تتعلق بالتربية الحديثة كعلم النفس التربوي والتقييم والتشخيص واستراتيجيات وطرق التدريس، كما أنهم يحصلون على فرص تدريب عملي وميداني مكثفة مما يتيح لهم تطبيق ما تم تعلمه في بيئة صفية واقعية، وبالمقابل يتميز حاملو الماجستير بأنهم أكثر اتجاه للبحث العلمي والتركيز على موضوعات نظرية، مما يجعل حاملي البكالوريوس أكثر احتكاكاً بالطلاب، وإحساساً باحتياجاتهم، وهو ما يزيد من معرفتهم العلمية والتطبيقية. وفيما يتعلق بالمرحلة التدريسية فقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في كل من معرفة ومهارات استخدام التعلم

الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية وجاءت الفروق لصالح المرحلة المتوسطة. وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي المرحلة المتوسطة يواجهون طلاباً في مرحلة حرجية وهي مرحلة المراهقة، حيث يمرون بتغيرات كبيرة على المستوى النفسي والعاطفي والاجتماعي، كما أنهم في تلك الفترة يبدؤون في بناء علاقات أكثر تعقيداً مع أقرانهم، ما يجعل دعم المهارات الاجتماعية مثل التواصل، التعاون، وحل النزاعات أمراً بالغ الأهمية؛ مما يتطلب فهماً أعمق من قبلهم للعواطف والتفاعلات الاجتماعية. بالإضافة إلى أن الحاجة لدعم الطلاب في هذه المرحلة لربط المعرفة النظرية لـ (SEL) بالممارسات اليومية في الفصول الدراسية ستكون ملحّة، مما يتطلب من معلمي هذه المرحلة أن يكونوا أكثر دراية وفهماً لمبادئ واستراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي مقارنة بمعلمي المراحل الأخرى.

وجاء في نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر عدد سنوات الخبرة في كل من معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، لصالح الحاصلين على خبرة أكثر من 20 سنة. وقد يرجع السبب إلى تراكم الخبرات المهنية في التعليم والتعامل مع ذوي صعوبات التعلم، والتي لا سيما أنها

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

- جعلت المعلمين يمرون بالكثير من التجارب والخبرات والمشكلات التي شكلت لديهم الكثير من المعلومات في كيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وجعلتهم أكثر قدرة على حل المشكلات والتحديات التي تواجه الطلاب. وعلاوة على ذلك فإن النتائج تدل على أن هناك معرفة واستخدام ولكنها ضعيفة أو منخفضة، ونظراً لعدم وجود تطبيق رسمي للتعلم الاجتماعي العاطفي في المملكة العربية السعودية فقد يكون سببها الجهود الفردية التي تعود لتربية وتعليم المعلم المستقاة من مبادئ ديننا الإسلامي الحنيف.
- وفيما يخص متغير دراسة مقرر أو حضور دورة تدريبية عن التعلم الاجتماعي العاطفي، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن عدد المعلمين والمعلمات الذين لم يحضروا دورات أو مقررات عن التعلم الاجتماعي العاطفي ما يقارب 97٪ وهي نسبة عالية جداً وتعتبر الأغلبية. وتزيد النسبة بعد التعرف على الدورات التي تم حضورها والتي ليس لها أي علاقة بالتعلم الاجتماعي العاطفي مما يدل على عدم تلقي أي مقرر وعدم حضور أي دورة عن موضوع الدراسة بنسبة 100٪. وهو ما يتفق مع دراسة فيليب (Philippe, 2017)، ودراسة دويكو (Doikou, 2024)، ودراسة السلامة (Alsalamah, 2023)، ودراسة (التميمي، 2020)، ودراسة (الجابري والعبد الكريم، 2024)، ودراسة بيري (Pierre, 2021)، ودراسة أوليفيرا وآخرون (Oliveira et al., 2021)، التي تؤكد على أهمية
- تطوير مهارات المعلمين قبل وأثناء الخدمة بالتعلم الاجتماعي العاطفي.
- توصيات الدراسة:
- وفقاً للنتائج إلى تم التوصل إليها، توصي الباحثة بالآتي:
- 1- إنشاء منظمة رسمية تشارك مع وزارة التعليم وتعنى بكل ما يخص تطبيق نموذج التعلم الاجتماعي العاطفي في المدارس.
 - 2- تطبيق نموذج التعلم الاجتماعي العاطفي في مدارس المملكة العربية السعودية. وجعله من ضمن الأهداف التعليمية في الفصول الدراسية والبيئات المدرسية.
 - 3- تطوير معرفة المعلمين بشكل عام، ومعلمي صعوبات التعلم بشكل خاص بالتعلم الاجتماعي العاطفي، من خلال إضافته في مقررات برامج إعداد المعلم.
 - 4- تدريب معلمي ومعلمات صعوبات التعلم على مهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي، من خلال عقد الدورات التدريبية وورش العمل.
 - 5- إدراج أهداف التعلم الاجتماعي العاطفي من ضمن أهداف الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- مقترحات الدراسات المستقبلية:
- 1- إجراء دراسات نوعية عن حول مستوى المعرفة، ومهارات الاستخدام بالتعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي التعليم العام والخاص.

جولمان، دانيال. (2019). *الذكاء العاطفي* (ليلي الجبالي، مترجم). مكتبة جرير. (العمل الأصلي نشر في 1995).

الخطيب، جمال. (2013). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. مكتبة المتنبي.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2021). الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية القدرات البشرية.

<https://www.docdroid.net/8C2LESQ/othyk-brnamg-tmny-alkdrat-pdf>

آل سالم، علي بن يحيى (2021) درجة امتلاك الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية كفاءات التعلم الاجتماعي العاطفي. *مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية*، (3)، 133-162.

<http://search.mandumah.com/Record/1265215>

محمد، رحاب. (2023). *إسهامات صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي كمنبئات لصعوبات تعلم القراءة والحساب لدى تلاميذ الصف الخامس بمحافظة الطائف*. *مجلة كلية التربية*، (108)، 63-132.

<http://search.mandumah.com/Record/1383055>

المحمودي، محمد سر حان. (2019). *مناهج البحث العلمي*، دار الكتب.

المطيري، علي سعيد، والنعمانية، شمس محمد. (2023). *كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي وعلاقتها بمهارات المستقبل لدى معلمي الرياضيات بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 7(16)، 58-83.

<https://search.mandumah.com/Record/1379278>

هلالاهان، دانيال، جيمس، كوفان، جون، لويد، مارجريت، ويس، وإليزابيث، مارتينيز. (2007). *صعوبات التعلم مفهومها - طبيعتها - التعلم العلاجي*. (عادل عبد الله محمد، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2005).

هيئة الأشخاص ذوي الإعاقة. (2023). *نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*.

<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/e52b691a-785c-42a7-8916-b07d00e4fd38/1>

2- إجراء دراسات تجريبية لدراسة فاعلية تطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي على الطلاب في التعليم العام والخاص.

3- إجراء دراسات مستقبلية حول آراء وخبرات الأسر نحو التعلم الاجتماعي العاطفي.

4- إجراء دراسات مستقبلية حول تطبيق التعلم الاجتماعي العاطفي المجتمع السعودي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2015). أثر التدريب القائم على الكفاءة الاجتماعية - الانفعالية في خفض الألكسيثيميا والانفعالات الأكاديمية السلبية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* (61)، 13 - 56.

<http://search.mandumah.com/Record/827179>

أبو نيان، إبراهيم. (2021). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

التميمي، خلود. (2020). تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، (25)، 15-92.

<http://search.mandumah.com/Record/1136847>

الجابري، أحمد والعبد الكريم، راشد. (2024). *تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي*. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، 8(36)، 71-94.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

أ. العنود بنت عبد العزيز العسكر: مستوى معرفة ومهارات استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي لدى معلمي صعوبات التعلم

- Emily, M. Livingston, Linda S. Siegel & Urs Ribary (2018). Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135, 10.1080/19404158.2018.1479975
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33
- Kauffman, J.M. (2005). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. Prentice Hall USA 8th Edition.
- Kavale, K& Forness, S. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256. <https://doi.org/10.1177/002221940003300303>
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 31-43. <https://doi.org/10.2307/1593630>
- Mammadov, S. (2021). Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality*, 90(2), 222-255. <https://doi.org/10.1111/jopy.12663>
- Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: Social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 45-48.
- Meyer, J, Jansen, T, Hübner, N& Lüdtke, O. (2023). Disentangling the association between the Big Five personality traits and student achievement: Meta-analytic evidence on the role of domain specificity and achievement measures. *Educational Psychology Review*, 35(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09736-2>
- Ministry of Education. (2015b). *Organizational manual of special education*. Tatweer.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). (2016). Definition of learning disabilities. <https://njcld.org/wp-content/uploads/2018/10/1d-definition>.
- Nelson, J. M& Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17.
- Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities
- وزارة التعليم. (1422). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*.
- وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. <https://www.scribd.com/document/724666650>
- وزارة التعليم. (2024). *إحصائيات عدد معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية*.
- ثانياً: المراجع الإنجليزية:
- Alsalamah, A. (2023). Special Education Teachers' Self-Efficacy in Implementing Social-Emotional Learning to Support Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 0 (0), 1-15.
- Aud, S., Wilkinson-Flicker, S., Nachazel, T., & Dziuba, A. (2012). The Condition of Education 2012. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Retrieved from: <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2012045>
- CASEL. (2015). Effective Social and Emotional Learning Programs: Middle and High School. ILCASEL. (2020a). What is SEL? <https://casel.org/what-issel/>.
- CASEL. (2020). What is SEL? <https://casel.org/what-issel/>.
- Coskun, D, Deshmukh, R, Sonah, H, Menzies, J, Reynolds, O, Ma, J, Kronzucker, H, Bélanger R. (2019). The controversies of silicon's role in plant biology. *New Phytol*, 221(1):67-85. <https://doi.org/10.1111/nph.15343>
- Doikou, M. (2024). Promoting social and emotional learning in pupils with disability. Special teachers' perceptions and practices. *International Journal of Emotional Education*, 16(1), 154-168.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. J., & Leverett, L. (2011). Promoting social and emotional learning for students with learning disabilities. *The Future of Children*, 21(1), 77-94.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. ASCD.

- Approach by the Teachers of the Gifted Female Students: Bisha District, KSA. *British Journal of Education*, 6(4), 17–32.
<https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Degree-of-Implementation-of-Social-Emotional-Learning-Sel-Approach-by-the-Teachers-of-the-Gifted-Female-Students-Bisha-District-Ksa.pdf>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? Teachers College Press.
- ***
- compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171–188. <https://doi.org/10.2307/1593650>
- Oliveira, S, Roberto, M. S, Pereira, N. S, Marques-Pinto, A& Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review with Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, (12). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Payton, J. W., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Philippe, D. (2017). *Implementing Social Emotional Learning (SEL): An Evaluation of Illinois Teachers' Capacity to Provide Sel Instruction and Use the Illinois SEL Standards*. [Doctoral dissertation, Loyola University Chicago. Libraries]. ProQuest Dissertations.
- Pierre, R. (2021). *Teachers' Implementation and Application of Social-Emotional Learning Training in the Classroom*. [Doctoral dissertation, Southeastern University - Lakeland]. ProQuest Dissertations. <https://firescholars.seu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=coe>
- Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M., & Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38(4), 510-527.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27, (1), 137-155.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145076.pdf>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- U.S. Department of Education. (2005). Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) of 2004, 20 U.S.C. § 1400 et seq. Retrieved from <https://sites.ed.gov/idea>
- Weingarten, Z, Zumeta Edmonds, R& Arden, S. (2020). Better Together: Using MTSS as a Structure for Building School–Family Partnerships. *TEACHING Exceptional Children*, 53(2), 122-130.
<https://doi.org/10.1177/0040059920937733>
- Yousef, W, Ghani, A& Alomari, F. (2018). Degree of Implementation of Social-Emotional Learning (SEL)

المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية

لدى كتّاب القصص والروايات: دراسة نوعية

أ. رفعة محمد الجوهري⁽¹⁾، ود. عبد الحميد عبد الله العرفج⁽²⁾

المستخلص: هدفت الدراسة إلى البحث عن المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور الموهبة في مجال الكتابة الإبداعية لدى كتاب القصص والروايات، وفق العمر الزمني. ولتحقيق ذلك، استخدمنا المنهجية النوعية، ذات التصميم الظاهري (Williams, 2021). تم الاعتماد على استخدام المقابلات المتعمقة، لعينة من كتّاب القصص والروايات في المملكة العربية السعودية. وقد بلغ إجمالي المشاركين 21 مشاركاً، منهم 18 من ذكور و3 من الإناث، تتراوح أعمارهم ما بين 35 و72 عاماً. وبعد إجراء المعالجة للبيانات النوعية، برز لدينا 11 موضوعاً مختلفاً. حيث ظهر لكل مرحلة مجموعة من المهارات النفسية الاجتماعية التي قد تلعب دوراً رئيسياً في الوصول إلى نهج التميز وتدعم تطور الموهبة في مجال الكتابة الإبداعية. لقد أظهر التحليل وجود ثلاثة مواضيع نفسية اجتماعية في المرحلة الأولى، في حين ظهرت أربعة مواضيع في المرحلة الثانية، وأربعة مواضيع أخرى في المرحلة الثالثة. وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها، ناقشنا الكيفية التي تعمل بها هذه المهارات وفقاً لافتراضات النموذج. وبناء على ذلك تم طرح عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: تطور المواهب، المهارات النفسية الاجتماعية، الكتابة الإبداعية.

Psychosocial Skills Supporting Stages of Talent Development in Creative Writing: A Qualitative Study of Story and Novel Writers

Mrs. Refah Mohammed Aljohar⁽¹⁾, and Dr. Abdulhamid Abdullah Alarfaj⁽²⁾

Abstract: The study aimed to identify psychosocial skills that may contribute to talent development in creative writing among story and novel writers, categorized by chronological age. To achieve this, a qualitative methodology with a phenomenological design was employed (Williams, 2021). In-depth interviews were conducted with a sample of 21 writers from the Kingdom of Saudi Arabia, including 18 males and 3 females, aged between 35 and 72. The analysis of the qualitative data revealed 11 distinct themes. Each chronological stage had a unique set of psychosocial skills associated with reaching excellence and fostering talent in creative writing. Specifically, three psychosocial themes were identified in the first stage, four in the second stage, and four in the third stage. Based on the findings, we discuss how these skills operate in line with the model's assumptions. Consequently, several recommendations are proposed.

Keywords: Talent development, psychosocial factors, creative writing.

(1) PhD Researcher, Department of Special Education, King Faisal University.

(1) باحثة دكتوراه، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك فيصل.

البريد الإلكتروني: refahaljohar@gmail.com

(2) Assistant Professor of Special Education, Department of Special Education, College of Education, King Faisal University.

(2) أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل.

البريد الإلكتروني: alarfj1@gmail.com

المقدمة:

بدأ العمل في مجال تعليم الموهوبين بالاعتماد على استخدام المقاييس الكمية، كتفسير منطقي لمفهوم الموهبة، والتي كانت تعني في تلك المرحلة، بأنها الدرجة التي يحصل عليها الفرد في اختبارات الذكاء (Dai & Chen, 2013). لم يساعد هذا المفهوم على تطور الممارسات التعليمية، إذ أنه يشير ضمناً إلى أن الأشخاص الموهوبين لديهم القدرة على التعلم واكتساب المفاهيم والمهارات المعقدة أفضل من غيرهم (Subotnik et al., 2011). فعلى الرغم من وجود نقص حقيقي في معرفة الكيفية التي يمكن من خلالها تنمية المواهب، إلا أن الانتقادات التي وُجّهت إلى تلك المرحلة ركزت على قضية العوامل؛ سواء العوامل المكونة للموهبة، أو العوامل المؤثرة في الموهبة، بزعم أن ذلك يعطي تصور أكثر وضوحاً للمفهوم، وزيادة فرص التنبؤ بالانجازات المتميزة (Stoeger & Ziegler, 2008). لذا انعكس هذا الانتقاد بشكل مباشر على تشكيل النظريات التي جاءت بعدها، كما في نظرية رينزولي على سبيل المثال (Subotnik et al., 2011).

ساعدت هذه النظريات على تجاوز فكرة القدرة الثابتة. ومع ذلك، فقد وصفت هذه النظريات بأنها مرتبطة بالسّمات، لكونها تُستخدم للتنبؤ، ولا يمكنها وصف مسار العملية التنموية (Dai, 2017). إن العمل الذي حرصت عليه العديد من التجارب والإسهامات العلمية السابقة يدور حول الافتراض الذي يعتقد بأن حماية الموهوبين من

التواجد في بيئة غير مناسبة كفيل بتطوير مواهبهم والوصول بها إلى مستويات عالية من الإنجاز. لذا طرح التسريع على سبيل المثال حمايتهم من التسرب والمشكلات السلوكية الناتجة عن التعلم البطيء. في المقابل، ما زال التركيز منخفض على النوعية التي يمكن من خلالها إحداث تطور منهجي مقصود للمواهب في المجالات المختلفة (Ziegler & Phillipson, 2012).

إن عملية تطور المواهب تستدعي تكامل مقصود بين المكونات ذات العلاقة لتلبية الاحتياجات وإحداث التعلم؛ فهي بذلك تعيد تشكيل بناء مفهوم تنمية المواهب، ليأخذ في الاعتبار السياقات المحيطة، والتفاعلات المصاحبة، والاحتياجات النائية المختلفة (Plucker & Barber, 2021). فعلى الرغم من أهمية وجود سمات وعوامل للتنبؤ بالموهبة، أو حتى للتنبؤ بالإنجاز المستقبلي، إلا أن الجهل بكيفية تفاعلها مع العوامل الأخرى يحد من القدرة على التنبؤ بمستوى الانجاز الذي قد يصل إليه الأفراد، بحسب الفروق الفردية، كما يؤثر على استجابة البيئة الخارجية في توفير الاحتياجات اللازمة للتنمية المقصودة (Olszewski-Kubilius & Thomson, 2015). وهذا ما أطلق عليه داي (Dai, 2017) بأنه تفرقة بين الطبيعة، والتي يقصد بها السمات، والتنشئة والتي يقصد بها الرعاية.

وقد شهدت الفترة الماضية بداية من الثمانينات من العقد الماضي، توجهات نحو رؤية جديد لنظريات تطور المواهب، يفسر من خلالها مفهوم الموهبة ومسارها

وعلى مدار الفترة الماضية، ما بين ظهور نظريات تطور المواهب، وحتى الفترة الحالية، لا يوجد سوى عدد محدود من المجالات التي بحثت من خلال هذا المنظور، كمجال الموسيقى (Preckel et al., 2020)، ومجالات STEM (Dai & Li, 2020)، والمواهب الأكاديمية (Gierczyk & Pfeiffer, 2021). إلا أن العمل وفق هذا النهج الجديد لم يحظى به مجال الكتابة الإبداعية، إذ أن الدراسات السابقة في هذا المجال كانت في الغالب مجزأة، وهذا ما أفقدها القدرة على إعطاء تصور متكامل لفهم حقيقة واحتياجات منهجية التطور التي تتطلبها موهبة الكتابة الإبداعية (Bazerman et al., 2017). فبسبب النقص في البيانات المفسرة لكيفية حدوث تطور المواهب في الكتابة الإبداعية، يصعب تصميم البرمجة الخاصة بهذا المجال، وهذا ما دفع إلى إجراء هذه الدراسة البحثية، للحاجة إلى التعرف على كيفية تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية.

مشكلة الدراسة:

تطور المواهب هي عملية معقدة تتطلب فترة زمنية طويلة حتى تتحول القدرات الخاصة إلى إنجاز في مجال ما (Preckel et al., 2020). يشير هذا القول إلى عدد من الدلالات وردت في أبحاث تطور المواهب، من أبرزها ضرورة الكشف والتعرف على القدرات الخاصة بكل مجال، لكونها تتنبأ بوجود الموهبة في هذا المجال، تمامًا كما تفعل اختبارات الذكاء التقليدية (Subotnik, 2015). الأمر الآخر تطور المواهب لا يحدث بشكل تلقائي، بل هو

التنموي (Olszewski-Kubilius & Thomson, 2015). ومن بين النظريات البارزة، نظرية النموذج الضخم Development Talent of Mega Model. ركزت هذه النظرية على عدد من الجوانب المهمة لتفسير حدوث تطور في الموهبة والمشاركة بين المجالات المختلفة. والتي تتمثل في تحقيق الانجاز وفق المجال، وأهمية القدرات الخاصة بكل مجال، والمهارات النفسية والاجتماعية، والمكونات البيئة (Subotnik et al., 2017). ووفقاً لما سبق، فإن الأبحاث التي أجريت وفق منظور تطور المواهب، كما في دراسات تطور المواهب في مجالات STEM (Subotnik et al., 2016)، انتهجت منهج التخصصية؛ أي درس كل مجال بصفة مستقلة، وحددت القدرات الخاصة به، واحتياجاته الاستثنائية، والفرص المختلفة التي يتطلب توفيرها. كم حددت بداية ظهور الإمكانات الدالة على الموهبة، ومراحل تطورها ووقت اختفائها عبر مراحل العمر الزمني. تدعم هذه النتائج أهمية المكونات التي ركزت عليها هذه النظرية، ودورها في التعامل مع القضايا الأكثر تكراراً في تاريخ تعليم الموهوبين، كممارسات تحديد الهوية ودواعي نجاحها، وكيفية التعامل مع الفئات الممثلة تمثيلاً ناقصاً من ناحية التنشئة، وأهمية تصميم برمجة فردية (Subotnik, 2015). كانت هذه النتائج، وغيرها، مشجعة على البحث في المجالات الأخرى، كونها قابلة للتطبيق والممارسة وكذلك القياس والتقييم من خلال إنشاء النماذج المعيارية (Müllensiefen et al., 2022).

أ. رفعه محمد الجوهر، ود. عبد الحميد عبدالله العرفج: المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية...

الافتراض إلى ضرورة اتباع منهج بحثي متسق يأخذ في الاعتبار فهم عملية تطور الموهبة بشكل متكامل. لذا فإن الحاجة إلى بناء فهم عميق لعملية تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية ما زال قائماً حتى الآن، ومن هنا جاءت الحاجة إلى هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة:

سؤال الدراسة الرئيس: ما هي المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية لدى كتّاب القصص والروايات وفق تأثير العمر الزمني؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحديد المهارات النفسية الاجتماعية التي قد تلعب دوراً رئيسياً في مراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية لدى كتّاب القصص والروايات وفق تأثير العمر الزمني.

أهمية الدراسة والإسهامات العلمية:

- تكتسب الدراسة أهميتها في كونها تساعد على بناء فهم عميق للعوامل التي قد تلعب دوراً رئيسياً في مسار تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية.

- تكتسب الدراسة أهميتها في كونها تحدد المهارات المسؤولة عن إحداث نمو وفقاً للمراحل المختلفة في مسار تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية.

- مساعدة أصحاب المصلحة في توضيح الاحتياجات الحقيقية والمناسبة لتطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية.

عملية تنموية مقصودة (Olszewski-Kubilius & Thomson, 2015). كما أن حدودها يكون بشكل مرحلي وتراكمي في ذات الوقت، يتطلب تخطيط وتنفيذ وتقييم يمتد لفترة زمنية طويلة. هذه الدلالات يمكن التحقق منها في حال وجود دراسات طويلة في المجال، لكونها -الدراسات الطويلة- تساعد على بناء فهم عميق للتجربة، وتزيد من قدرتنا على استيعاب عملية تطور المواهب، وتفحص مسار مراحلها التنموية (Preckel et al., 2020).

لذا، شكل النقص في الدراسات الطويلة الخاصة بمجال تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية نقص في البيانات والمعلومات. فعلى الرغم من وجود أدب تربوي ودراسات بحثية متعددة بحثت في أثر العديد من التدخلات البيئية بقصد إحداث أثر في تطور المواهب في الكتابة الإبداعية، على سبيل المثال دراسة كلاً من أولثوس (Olthouse, 2014)، وفيرميندر وآخرون (Firmender et al., 2017)، إلا أن النتائج المتعددة التي خرجت بها هذه الدراسات وغيرها لا تعين على بناء فهم عميق للتجربة ومعرفة كيفية تطور المواهب في هذا المجال. فهي تفتقد التتبع الزمني الطويل للعينات البحثية، كما أنها أقيمت على فئات عمرية مختلفة ونوعيات متباينة ما بين موهوبين وغير موهوبين ومتغيرات متعددة. وبحسب منظور تطور المواهب، فإنه يفترض أن لكل مجال مساراً نمائياً متفرداً، واحتياجات زمنية خاصة، وفرص تعلم مختلفة يجب تلبيتها من أجل تحقيق تطور حقيقي للموهبة (Subotnik et al., 2011). يقودنا هذا

ويعرف الباحثان الكتابة الإبداعية إجرائيًا بأنها: التكوينات الأدبية الأصيلة والمتمثلة في كتابة القصص والروايات المنشورة لأشهر الكتّاب والروائيين المعاصرين.

المهارات النفسية الاجتماعية: عرفت أولسزويسكي -

كوبيليوس (Olszewski-Kubilius et al. (2019 المهارات

النفسية الاجتماعية بأنها: كافة العوامل غير العقلية التي لها مكونات نفسية وتأثيرات اجتماعية، وتكون قابلة للتغير ويمكن تنميتها وتطويرها لدى الأفراد. ويعرف الباحثان المهارات النفسية الاجتماعية إجرائيًا بأنها: هي المهارات غير المعرفية والتي تؤثر بشكل فاعل في مراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد مفهوم الموهبة بمعناه الواسع أحد المجالات الحيوية التي شغلت اهتمام الباحثين وعلماء النفس لفترة طويلة من الزمن. فبالإضافة إلى الاعتماد على المعنى الفطري لمفهوم الموهبة، الذي يطلقه الأفراد على العديد من الأعمال والأداء المتميز وفقًا لمعايير تقييم مختلفة، إلا أن المجال لم يترك لمجرد تفسيرات الفطرة والبيئة والثقافة والأعراف الاجتماعية. بل انتقل العمل على تفسيره إلى الأساليب العلمية الرصينة والتجارب العملية. وكما هو سائد في الأدبيات برز في كل مرحلة مجموعة من النظريات والأسماء لعلماء بارزين، على سبيل المثال جالتون سييرمان كاتل. إن الحديث عن تلبية الاحتياجات الخاصة لذوي الموهبة وتطوير المواهب أخذ مساحة واسعة من الجدل، لا

- تعطي نتائج الدراسة المبينة على تجارب حية، تصور

أكثر واقعية وموثوقة، لتحديد الاحتياجات التي تتطلبها عملية بناء برمجة خاصة بتطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: كتاب القصص والروايات في

المملكة العربية السعودية؛ ممن لديهم منتجات كتابية منشورة سواء إلكترونية أو ورقية.

الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثالث في العام

الدراسي 1445هـ.

الحدود الموضوعية: المهارات النفسية الاجتماعية

المؤثرة في مراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية.

أهم مصطلحات الدراسة:

تطور المواهب: يقصد بتطور المواهب هو تحويل

الإمكانات الداخلية التي يمتلكها الفرد للإنجاز في مجال ما

إلى إنجاز حقيقي وفعلي في هذا المجال (Subotnik et al.,

2011). يعرف الباحثان تطور المواهب إجرائيًا بأنه المراحل

التي يحدث فيها يحدث فيها تطور للقدرات والإمكانات

الخاصة حتى تصل إلى مستوى التميز في المجالات الخاصة.

الكتابة الإبداعية: عرف راميت (Ramet (2011

الكتابة الإبداعية بأنها: قدرات خاصة يتميز بها بعض

الأفراد تمكنهم من ابتكار منتجات وتكوينات أدبية مختلفة

يقدرها المجتمع تتميز بالأصالة في أنواع الكتابة المختلفة.

أ. رفعه محمد الجوهر، ود. عبد الحميد عبدالله العرفج: المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية...

مراجعة الأدبيات الواردة في تطور المواهب وجود عدد من النقاط المحورية التي ركزت عليها مفاهيم تطور المواهب، نشأت هذه النقاط من نتائج مراجعة ودراسات علمية يمكن تفصيلها في الآتي:

معدل الذكاء مقابل الانجاز الاستثنائي في المستقبل:

أكتسب معدل الذكاء المرتفع موثوقية عالية ودلالة علمية مقبولة لتمييز الفروق الفردية والتنبؤ بالأداء المستقبلي لدى ذوي الموهبة (Byington & Felps, 2010). لقد دعمت العديد من النتائج البحثية هذا الاتجاه بشكل جيد، على سبيل المثال أكدت عدد من الأدبيات موثوقية معدل الذكاء في التنبؤ بالتحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي المتميز (Vazsonyi et al., 2022). في المقابل، أشارت بعض النتائج البحثية إلى عدم دقة معدل الذكاء في التنبؤ بالانجاز المستقبلي (Richardson & Norgate, 2015)، لا سيما في بعض الحالات الخاصة، على سبيل المثال ذوي الموهبة من منخفضي التحصيل الدراسي (Bennett-Rappell & Northcote, 2016). كما أشارت بعض النتائج إلى وجود ارتباطات ضعيفة ما بين معدل الذكاء والأداء الوظيفي المستقبلي (Richardson & Norgate, 2015)، وأن هناك عوامل أخرى يمكن أن تتنبأ بالانجاز المستقبلي، كالمستوى الاقتصادي للأسرة (Nam & Huang, 2009). تدعم كل هذه النتائج الاتجاه الذي يميل إلى ضرورة الجمع بين كل من هذه العوامل عند الرغبة في التنبؤ بالأداء المستقبلي. حيث لا يمكن إنكار دور الذكاء كمؤشر قوي

سيما خلال فترة الثمانيات، حيث انتقدت الكثير من الأعمال المطروحة من ناحية قدرتها الحقيقية على تلبية الاحتياجات ووصفها لكيفية القيام بذلك (Renzulli & Reis, 1991). أدى ذلك إلى الاتجاه نحو مصطلح تطور المواهب بمفهوم وفكرة مختلفة عن الكثير مما ورد في تطور المواهب.

تطور المواهب:

لم يكن هذا المصطلح مستحدثاً في المجال؛ بل نشأ كمفهوم ضمني في كافة الأعمال والنشاطات البحثية والممارسات الميدانية التي أجريت في مجال الموهبة، حيث استخدم من قبل الكثير من الباحثين، بوعي أو بدون وعي بمعناه الحقيقي عند سياق الحديث عن الموهبة، وفي هذا الشأن، ذكر جانيه (Gagné, 1985) بأن العديد من الباحثين تبنى مصطلح تطور المواهب، غير أنه في المقابل كانت هناك العديد من التفسيرات المتباينة لهذا المصطلح تختلف عن المفهوم الحقيقي لتطور المواهب، ويعود هذا التباين إلى الاختلاف في مفهوم الموهبة ما بين وجود الاستعدادات والوصول إلى النهاية العظمى. مع مرور الوقت، تطورت فيما بعد الدلالات اللفظية التي يعينها هذا المصطلح وارتبط بالنظريات ليحدد بذلك المكونات ذات علاقة ببنية المفهوم ودلالته الإجرائية. اعتبر العديد من الباحثين مفهوم تطور المواهب كإعادة صياغة وتطوير لمفهوم الموهبة ومعالجة للانتقادات الواردة في حقه (Gagné, 1985; Subotnik et al., 2011). حيث تفيد

ووصلوا إلى مستوى الخبرة في المجال (Ericsson et al., 1998; Schneider, 1993). وكانت هذه النتائج محفزة لمزيد من البحث والدراسة لتحديد الحد المناسب من الساعات التدريبية المتواصلة لإعطاء هذه النتيجة.

ولمراجعة هذا الأمر، قام إريكسون وآخرون (Ericsson et al., 1993) بمراجعة ساعات التدريب التي احتاجها عازفوا الكمان حتى يصلوا إلى تحقيق الأداء المتميز في العزف، ووجد أن نحو عشرة آلاف ساعة تدريبية متعمدة ومتواصلة تؤدي إلى تحقيق الأداء المتميز في المجال. من هنا، أصبح من المقنع تفسير الفروق في الأداء بناءً على اختلاف ساعات التدريب، وليس نتيجة عوامل أخرى مثل الفروق في القدرة العقلية.

لقد لقيت هذه النتائج استحساناً من العديد من الباحثين (De Bruinet al., 2008; Platz et al., 2014). واعتقاداً على هذه النتائج، تم تبنيها في مجالات متنوعة، كالتدريب الطبي والرياضي وفي الموسيقى (Duvivier et al., 2011; Hambrick et al., 2020; Ford et al., 2009).

من جهة أخرى، كشفت مراجعات أخرى نتائج مختلفة؛ فعلى سبيل المثال، وُجد أن الممارسة المتعمدة فسرت 18% من الفروق في الأداء الرياضي بشكل عام، بينما فسرت الممارسة المتعمدة 1% فقط من أداء النخبة في الأداء الرياضي، هذا بالإضافة إلى النخبة لم يبدأوا بشكل مبكر في التدريب، على عكس الأفراد الذين كانوا أقل في مستوى الأداء (Macnamara et al., 2016)، مما يشير إلى أن

للتنبؤ بالإنجاز، كما أنه في ذات الوقت لا يمكن الاعتماد عليه كمتنبئ وحيد بالإنجاز وتجاهل العوامل والظروف البيئية ومحفزاتها، والسياق، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، لوجود دلالات علمية على قدرتها التنبؤية بالإنجاز.

معدل الذكاء الثابت مقابل معدل الذكاء المتطور:

تنقسم المعتقدات المتعلقة بمعدل الذكاء إلى قسمين. القسم الأول يعتقد بأن معدل الذكاء ثابت نسبياً لدى الأفراد (Bouchard, 2013)، وبناءً على هذا الاعتقاد، فإنه يمكن القول بأن الفرد الذي يشخص بأنه من ذوي الموهبة بناءً على معدل الذكاء العام فسيظل هذا التشخيص مستمر معه طوال حياته. أما القسم الآخر، فيعتقد بأن معدل الذكاء قابل للنمو والتطور (Stankov & Lee, 2020)، وعليه فإن الموهبة وفقاً لهذا الرأي لا تعتبر سمة لصيقة بالفرد طوال حياته، بل تمنح هذه الصفة في حال وجود سمات داله عليها. تميل الاتجاهات الحديثة إلى الاعتبار بالرأي الذي يرى أن الموهبة تتفاعل وتتأثر بالبيئة المحيطة، وهي كمية قابلة للنمو والتطور مع الزمن (Herfindahl, 2023; Xiang et al., 2023; Yohana et al., 2020).

معدل الذكاء مقابل الممارسة المتعمدة:

أثار العديد من الباحثين الجدل حول أهمية الممارسة المتعمدة في إحداث النمو والتطور في الأداء. فقد وُجد أن الأشخاص الذين مارسوا ساعات تدريبية مكثفة ومقصودة استطاعوا إتقان المهارات والأداء بشكل مميز،

أ. رفعه محمد الجوهر، ود. عبد الحميد عبدالله العرفج: المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية...

أفضل مؤشر على الإنجاز الأكاديمي مقارنةً بالدافعية (Gagné & St Père, 2001; Muthee & Murungi, 2019). كما أشارت إحدى الدراسات إلى وجود نوع من الارتباط العكسي بين المكونين، حيث بلغت درجة الارتباط $r = -0.26$ (Bergold & Steinmayr, 2016).

بشكل عام، تؤثر الدافعية على الأداء والانجاز، كما أثبت ذلك عدد كبير من الدراسات (Plante et al., 2013; Steinmayr & Spinath, 2009; Steinmayr et al., 2019). ومع ذلك، لا يمكن الجزم بدورها الوحيد في تحقيق هذه النتائج، ولا يمكن الاعتماد عليها وحدها في تنمية المواهب؛ ولكن يمكن تصنيف الدافعية ضمن العوامل المحفزة للنمو والتطور في مجال الموهبة.

معدل الذكاء مقابل البيئة:

يوجد شبه اتفاق بين العلماء على أن الذكاء سمة مورثة لدى الأفراد، غير أن البيئة تعد أحد العوامل التي تؤثر في الذكاء والانجاز (Butterworth, 2005; Gesbert et al., 2010; Henriksen et al., 2021). إن الدور الذي تحدثه البيئة وتفاعل الأفراد معها يفسر نسبة من التباين في الأداء والانجاز، حيث تسهم البيئات المثالية في توفير الفرص بمختلف أشكالها من أجل دعم التطور النمائي للقدرات (Henriksen et al., 2010). وقد أجرى الباحثون العديد من الدراسات من أجل استكشاف الدور الذي تمثله البيئة، سواء في تطوير الموهبة، وتنمية القدرات، أو حتى في إخفاقات الموهبة. ووجد الباحثون العديد من

الخبرة لا تؤدي بالضرورة إلى مستوى الخبرة. وأكد هامبريك وآخرون (Hambrick et al., 2014) على أن الممارسة المتعمدة لا تعد كافية، خاصة في بعض المجالات مثل ألعاب الشطرنج، والمجال الموسيقي.

مؤخرًا، وبناءً على هذه النتائج، فقد تكونت قناعات لدى الكثيرين بوجود شبه اتفاق على أن الممارسة المتعمدة وساعات التدريب وحدها غير كافية لتفسير كافة الفروق الفردية بالرغم من أهميتها (Ackerman, 2014; Bilalić et al., 2023; Campitelli & Gobet, 2011). ويُشير ذلك إلى أن الوصول إلى الأداء المتميز والخبير في المجال يتطلب قدرات وجود قدرات فطرية خاصة، بالإضافة إلى عوامل أخرى تتعلق بالفرص المتاحة للوصول إلى مستوى التميز (Helsen et al., 2000).

معدل الذكاء مقابل تأثير الدافعية:

أدرج بعض الباحثين الدافعية كأحد المكونات الأساسية التي تؤدي إلى ظهور سلوك الموهبة، ومنحوها قيمة تعادل قيمة الذكاء، كما في نظرية رينزولي لتفسير الموهبة. وقد أشارت بعض الدراسات إلى دور الدافعية في تطوير معدل الذكاء (Borghans et al., 2013; Duckworth et al., 2011)، وفي تحقيق مزيد من التطور والانجاز، خاصةً إذا كان مصدر الدافع داخليًا (Brindger, 2009). لكن لم تكن جميع النتائج متسقة، إذ كشفت دراسات أخرى عن عدم وجود علاقة ارتباط بين الذكاء والدافعية، ووجدت أن القدرات المعرفية كانت

الذكاء العام، بل هناك عوامل متعددة ومجالات متنوعة تظهر فيها الموهبة إلى مزيد من الوعي والبحث في كيف تطور المواهب.

قاد دراسة هذه المحور إلى خروج عدد من النظريات التي تبحث في تطور المواهب بطريقة تختلف عن المفاهيم السابقة من ناحية التكاملية والشمولية. ولعل من أبرز هذه النظريات هي نظرية النموذج الضخم Mega Model.

تعرف الموهبة وفق هذا النموذج بأنها إما موهبة أدائية أو موهبة إنتاجية، تخرج عندما يحصل للفرد تطور في الموهبة حتى يصل إلى أعلى مستوى في المجال (Subotnik et al., 2011). يختص هذا النموذج بمراحل تطور الموهبة في أي مجال من المجالات المختلفة، حيث صمم هذا بمستويات مختلفة، من أجل التفسير بشكل منطقي للكيفية التي يمكن أن يحدث من خلالها تطور حقيقي للمواهب في مختلف المجالات، ومعرفة العوامل المؤثرة في هذا التطور. لقد وضع مصممو هذا النموذج عدد من الافتراضات، والتي من أهمها القدرات الخاصة بالمجال، والمهارات النفسية الاجتماعية، والمراحل الخاصة بالتطور، والعوامل الداخلية والبيئية المؤدية إلى التطور، ويؤدي دراسة هذه الافتراضات في مجملها إلى تحقيق فهم عميق لكيفية حدوث نهج التميز والخبرة في مجال ما (Subotnik et al., 2017).

العوامل المؤثرة في التطوير، على سبيل المثال تؤثر البيئة المنزلية وأساليب المعاملة الوالدية على الموهبة (Olszewski-Kubilius, 2018; Papadopoulos, 2021)، كما وجد أن المستوى الاقتصادي عامل مؤثر، والمستوى التعليمي (Huston & Bentley, 2010; Rindermann, H., & Ceci, 2018; Von Stumm, 2017).

معدل الذكاء مقابل مجالات الإنجاز:

بالرغم من سيطرة الذكاء العام كمعرف وحيد للموهبة لفترة من الزمن، إلا أنه وفي ذات الوقت بدأ الحديث عن المجالات الأخرى المتعددة للإنجاز منذ فترة مبكرة، لا سيما في المجالات المرتبطة بالأداء، كالموسيقى والفنون والرياضة. وأخذ الاعتراف بمجالات الإنجاز المتعددة يأخذ شكله الرسمي في فترة السبعينيات بعد التحديث الذي طرأ على مفهوم الموهبة وفق تعريف ميرلاند (1972)، الذي وضع مجالات أخرى للموهبة، ولم تعد الموهبة مقتصرة فقط على الذكاء العام. يعتبر بعض الباحثين أن هذه الفترة هي البداية الفعلية للإنتاج البحثي وتطور مفهوم الموهبة، وإن كانت بداية العمل على ذلك تقدر ببداية الخمسينيات من القرن العشرين. جاءت هناك دعوات متكررة لضرورة دراسة تطور المواهب عبر مجالات محددة لفهم كيفية الوصول إلى الإنجاز (Preckel et al., 2020). أدت المفارقات ما بين البدايات المتواضعة، والتي كانت تقتصر على الذكاء العام في تصنيف الموهوبين، والنهايات المتقدمة التي ترى أن الموهبة أكبر من مجرد حصرها في

أ. رفعه محمد الجوهر، و د. عبد الحميد عبدالله العرفج: المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية...

النموذج الضخم لتطور المواهب:

يتكون هذا النموذج من أربع مستويات متتالية، وهي: القدرة، الكفاءة، الخبرة، ثم السمعة. وتعتبر القدرات الخاصة بكل مجال من المجالات نقطة تركيز مهمة في النموذج، لكونها مكونات مرنة وتحتاج إلى عملية تطوير متكاملة لتحقيق النمو والتطور. ولكل مجال قدرات عامة وخاصة، كما أن النموذج يعتبر أن لكل مجال ثلاث نقاط تحولية (بداية، ذروة، ونهاية). ويؤكد النموذج أنه من أجل إحداث تطور في القدرات، تحتاج إلى مهارات نفسية اجتماعية مختلفة، فالنموذج يركز على متغيرات قابلة للقياس مما يقلل من التعقيد، كما يركز على العمليات الداخلية من أجل فهم العملية التطور (Subotnik et al. 2011).

المهارات النفسية الاجتماعية:

أطلق مسمى المهارات النفسية الاجتماعية بشكل مقصود وذلك لدلالة على وجود صفات خاصة، ينسب إليها الدور والمسؤولية في استمرار نمو وتطور الأفراد في كل مرحلة من مراحل التطور الخاصة بالمجال، حتى يصلوا إلى التميز والإبداع (Olszewski-Kubilius et al., 2019). بشكل عام، وضعوا مصممو النموذج عدد من المواصفات الخاصة بهذه المهارات، حيث تنقسم إلى جانبين، الجانب الأول المكونات النفسية، يطلق عليها مكونات داخلية، فهي تحدث في داخل الأفراد وتعمل على إجراء تغييرات في البنية النفسية والتصورات الداخلية. وفي المقابل، تختص المكونات الاجتماعية في كل ما يتعلق بتفاعل الفرد بشكل إيجابي مع

الآخرين في البيئة الخارجية. وقد أطلق مصطلح المهارات النفسية الاجتماعية ويقصد به المكونات التي لها تأثير مزدوج على الجوانب النفسية الداخلية، والتفاعل الاجتماعي. ووصفت هذه المهارات بأنها مكونات، غير ثابتة بل يمكن قصدها في التنمية والتطوير من خلال إحداث التدخلات المقصودة (Olszewski-Kubilius et al., 2019). تؤكد الدراسات على تأثير هذه المكونات بشكل مباشر على تطور المواهب، لذا جاء التأكيد على أهمية دراستها من أجل تكوين فهم عميق حول أثرها في إحداث التطور في مختلف المجالات (Gierczyk & Pfeiffer, 2021; Mullet et al., 2017).

منهجية وإجراءات الدراسة:

نظرًا لحاجة الدراسة لنوعية خاصة من البيانات التي ترتبط بذكرات المشاركين السابقة، فقد اعتمد الباحثان على استخدام المنهجية النوعية، والتي يستخدم فيها الطرق النوعية عند جمع البيانات وتحليلها (Creswell, 2015). استخدم الباحثان التصميم الظاهري Phenomenological Research، وهو أحد تصاميم مناهج النوعية، الذي يهتم بدراسة الظواهر المشتركة من خلال استكشاف ووصف التجربة الحية التي يمر بها جميع المشاركين كما هي، دون تعريضها لأي نوع من أنواع التدخل الخارجي، وبدون وضع أي افتراضات، بغرض اختزال التجارب الفردية، والخروج بعدد من العناصر المشتركة التي تصف جوهر الظاهرة وتنقل شكل التجربة الكاملة (Williams, 2021).

مجتمع الدراسة:

يتملكون خبرة ثرية في المجال، كما يمكنهم إيصال الخبرة بطريقة جيدة، وتوفير البيانات الدقيقة والمناسبة والمطلوبة بحسب أسئلة وأهداف الدراسة. لا سيما وأن البحث النوعي لا يقصد تعميم النتائج لذا لم تكن الطرق العشوائية مناسبة (Shaheen & Pradhan, 2019).

حدّد مجتمع الدراسة بأنه مجموعة الكتاب والروائيين المعاصرين في المملكة العربية السعودية، الذين يملكون كتابات إبداعية من إنتاجهم، على أن تكون هذه المنتجات منشورة بأي شكل من أشكال النشر سواء الورقي أو الإلكتروني، وحققوا إنجازات أدبية يقدرها المجتمع.

عينة المشاركين في الدراسة:

وبهذا فقد تكونت العينة الإجمالية للمشاركين في الدراسة من 21 مشارك من كتاب القصص والروايات السعوديين والمعاصرين، الذين يملكون منتجات منشورة (قصص / روايات)، ولهم إسهامات أدبية يقدرها المجتمع. بلغ عدد الإناث 3 مشاركات، بينما بلغ عدد الذكور 18 مشارك. تتراوح أعمار المشاركين من 35 سنة إلى 75 سنة. ويوضح الجدول (1) وصف للمشاركين في الدراسة باستخدام رموز:

اعتمدت الدراسة في أخذ العينات على استخدام أسلوب الطريقة القصدية من مجتمع الدراسة، حدّد هذا الأسلوب لكونه من الأساليب التي جاءت التوصيات باستخدامها، لا سيما في الدراسات النوعية التي تتطلب تعمق في الدراسة (Ames et al., 2019). حيث تتطلب هذه النوعية من الدراسات اختيار الأشخاص الذين

جدول(1): وصف للمشاركين في المقابلات المعمقة.

م	رمز المشارك	الجنس	العمر	المستوى التعليمي	بداية ظهور مؤشرات الموهبة	نوع الاكتشاف
1	(ت1)	ذكر	36	ثانوية عامة	بداية المرحلة المتوسطة	اكتشاف ذاتي
2	(ت2)	ذكر	44	بكالوريوس	المرحلة الابتدائية	اكتشاف ذاتي
3	(ت3)	ذكر	70	بكالوريوس	المرحلة الابتدائية	اكتشاف ذاتي
4	(ت4)	ذكر	47	بكالوريوس	بداية المرحلة المتوسطة	اكتشاف ذاتي
5	(ت5)	أنثى	51	بكالوريوس	المرحلة الابتدائية	اكتشاف ذاتي
6	(ت6)	ذكر	65	بكالوريوس	الصف الخامس ابتدائي	اكتشاف ذاتي
7	(ت7)	ذكر	45	ماجستير	المرحلة الابتدائية	اكتشاف ذاتي
8	(ت8)	ذكر	44	بكالوريوس	خامس ابتدائي	اكتشاف ذاتي
9	(ت9)	ذكر	64	دكتوراه	الصف الرابع ابتدائي	اكتشاف ذاتي
10	(ت10)	ذكر	47	دكتوراه	الصف الرابع ابتدائي	اكتشاف ذاتي
11	(ت11)	ذكر	67	بكالوريوس	المرحلة الابتدائية	اكتشاف ذاتي

أ. رفعه محمد الجوهر، ود. عبد الحميد عبدالله العرفج: المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية...

تابع/ جدول(1).

م	رمز المشارك	الجنس	العمر	المستوى التعليمي	بداية ظهور مؤشرات الموهبة	نوع الاكتشاف
12	(ت12)	ذكر	35	ماجستير	المرحلة الابتدائية	اكتشاف ذاتي
13	(ت13)	ذكر	36	بكالوريوس	المرحلة المتوسطة	اكتشاف ذاتي
14	(ت14)	ذكر	44	دكتوراه	المرحلة المتوسطة	اكتشاف ذاتي
15	(ت15)	أنثى	46	دبلوم عالي	المرحلة المتوسطة	اكتشاف ذاتي
16	(ت16)	ذكر	66	ماجستير	ثاني ابتدائي	اكتشاف ذاتي
17	(ت17)	ذكر	44	بكالوريوس	المرحلة الابتدائية	اكتشاف ذاتي
18	(ت18)	أنثى	35	ماجستير	الصف الثالث الابتدائي	اكتشاف ذاتي
19	(ت19)	ذكر	67	ثانوية عامة	المرحلة الابتدائية	اكتشاف ذاتي
20	(ت20)	ذكر	45	بكالوريوس	المرحلة الابتدائية	اكتشاف ذاتي
21	(ت21)	ذكر	51	بكالوريوس	من عمر ست سنوات	اكتشاف ذاتي

المقابلات المعمقة:

المقارن الثابت، حيث يمكن استخدام هذه التقنية في حال

كان البحث يهدف إلى توليد نظرية أو مجموعة من المواضيع (Leech & Onwuegbuzie, 2009)، وهو ما يتفق مع هذه الدراسة التي تهدف إلى استخراج مجموعة من المواضيع. ووفق تقنية التحليل المقارن الثابت، توجد أربع مراحل للتحليل: وهي مرحلة الترميز المفتوح مع المقارنة المستمرة للبيانات التي تتبع نفس الفئة، تليها مرحلة دمج الفئات، ثم مرحلة وضع حدود النظرية، بعدها كتابة

النظرية (Glaser, 1965). بدأ الباحثان بتفريغ البيانات مباشرة بعد الانتهاء من المقابلات، تم استخدام برنامج التفريغ الصوتي (Transkriptor)، وهو أحد البرامج التي تعمل على تحويل المقطوعات الصوتية إلى جمل مكتوبة، يدعم اللغة العربية. وبعد تحويل كافة التسجيلات الصوتية إلى نسخ ورد (Word) مكتوبة. بعدها تم تطبيق المراحل الخاصة بتقنية التحليل المقارن. استمر الباحثان في تحليل

اعتمد الباحثان في جمع البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة على استخدام المقابلات المعمقة. وهي نوع من أنواع المقابلات الفردية مع عينة من المشاركين، يتم من خلالها استكشاف عميق لواقع تجاربهم وأفكارهم واتجاهاتهم في موضوع معين (Boyce & Neale, 2006).

أساليب المعالجة المستخدمة في الدراسة:

تحليل المقابلات المعمقة:

توجد العديد من التقنيات الخاصة بتحليل البيانات النوعية، يبلغ عددها بحسب ما ورد لدى ليش وأونوجبوزي (Leech & Onwuegbuzie 2009) 18 تقنية مختلفة لتحليل البيانات. بحسب طبيعة الدراسة الحالية، فإنها تصنف ضمن مجموعة تحليل المحادثة والملاحظة، وقد ورد عدد من التقنيات التي تناسب هذا المجال، غير أن الأنسب كان استخدام تقنية التحليل

النتائج ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة والذي ينص على: ما هي المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية لدى كُتّاب القصص والروايات وفق تأثير العمر الزمني؟ تم الاعتماد على استخدام المقابلات المعمقة وتحليلها لتحديد المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية لدى كُتّاب القصص والروايات.

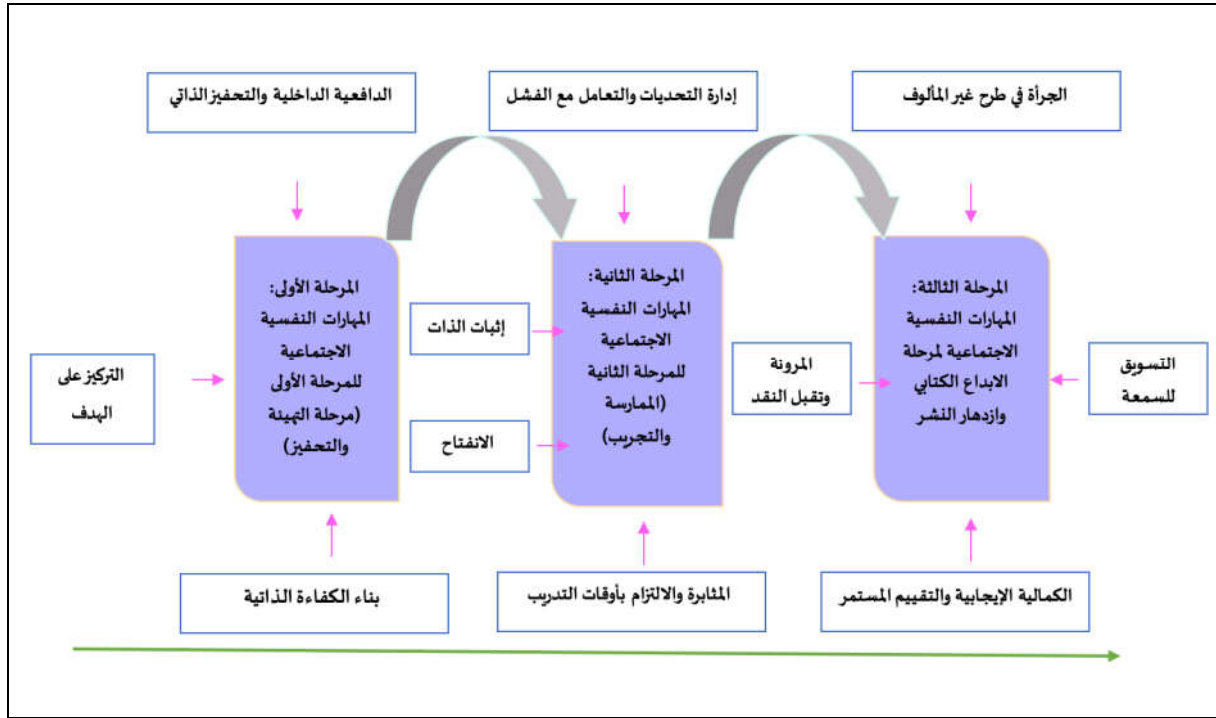
وفقاً لنظرية النموذج الضخم، حدد النموذج ثلاث مراحل متتابعة يحدث فيها تطور للموهبة، وهي: تطور الموهبة في مرحلة الإمكانيات، يليه تطور الموهبة في مرحلة الكفاءة، ثم تطور الموهبة في مرحلة الخبرة (Subotnik et al., 2011). فالإمكانيات والقدرات الخاصة، عندما يحدث لها تطور، تنتقل إلى مستوى الكفاءة، والكفاءة عندما تتطور تنتقل إلى مستوى الخبرة والإبداع في المجال. غير أن تطور هذه المراحل يختلف في التفاصيل والأوقات بحسب مجال الموهبة الخاص. لقد وجد الباحثان، بعد تحليل البيانات، أن لكل مرحلة مهارات ضرورية لإحداث التطور، غير أن هذه المهارات تتفاوت في أهميتها ودورها باختلاف هذه المراحل. ويوضح الشكل (1) المهارات الخاصة بكل مرحلة من المراحل:

البيانات حتى تم الوصول إلى مرحلة التشبع، حيث لم تخرج مواضيع جديدة في المقابلات، تم الوصول إلى هذه المرحلة عند العدد 21. حتى بعد الانتهاء من الإجراءات الخاصة بالتحليل واستخراج الموضوعات الخاصة بالنظرية، يتم التأكد من المواضيع، ومن ثم صياغة النظرية في صورتها النهائية وموضوعاته.

التأكد من موثوقية التحليل:

يقصد بالموثوقية هو مدى قدرة الأداة على الحصول على بيانات متسقة عند تكرار عملية القياس. وفي عملية الترميز، يقصد بالموثوقية مدى قدرة المحللون على تكرار الحصول على نفس وحدات الترميز للبيانات عند تحليلها مرة أخرى بنفس الطريقة (Aguinis & Solarino, 2019). استخدم الباحثان التثليث Triangulation في جمع البيانات. ولتحقق من موثوقية البيانات، تم إعادة التحليل بعد مرور شهر من انتهاء التحليل الأول، ومن ثم حساب نسبة الاتفاق ما بين التحليلين. وبناء على هذا، وبعد مراجعة التحليل وفق التوصيات العلمية، تم معالجة الاختلافات ما بين التحليلين؛ وكإجراء تأكيدى يتم العمل به للحصول على مزيد من التأكيد على صحة وسلامة ما تم التوصل إليه من تحليل للبيانات النوعية. ولتحقيق الموضوعية والابتعاد عن الذاتية، عرضت نتائج التحليل مع شخصين من أفراد العينة، حيث تطوع هؤلاء لمراجعة الموضوعات التي تم استنتاجها، والتأكد من مدى صحتها.

أ. رفعه محمد الجوهر، و د. عبد الحميد عبدالله العرفج: المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية...



شكل (1): المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور مواهب لدى الكتاب والروائيين

المهارات النفسية الاجتماعية للمرحلة الأولى (مرحلة التهيئة والتركيز على الهدف):

عندما تلمس المشاركون حاجتهم الشديدة للقراءة، فقد استجابوا لهذه الحاجة بشكل كبير، وجعلوها هدفاً رئيساً، ينبغي تحقيقه والتركيز عليه مهما بلغت الصعوبات والتحديات. لقد ركزوا على هذا الهدف منذ البداية، واستمروا على ذلك، مع التوسع في حجم ونوعية وكمية الكتب التي تتم قراءتها. لقد جاهدوا بكل الطرق حتى يوفروا لأنفسهم الوقت والكتب المناسبة، بالرغم من صعوبة ذلك في كثير من الأحيان، إما لأسباب تتعلق بعدم توفر الكتب، أو عدم القدرة على شرائها. يذكر (ت1) عن طريقته في توفير الكتب "كنا نجمع كل الفلوس اللي نحوشها من العيد والمناسبات ونشتري فيها الكتب".

عندما بدأ المشاركون مرحلتهم الأولى من مساهمهم التنموي، لم يكونوا على وعي بقدراتهم الخاصة، ولم يدركوا الطريقة المناسبة لتطويرها، هذا بالإضافة إلى عدم تعرضهم لفرصة التعرف على جوانب الموهبة. ومع ذلك فقد تمكنوا من رعاية مواهبهم وتطويرها في مرحلة مبكرة. وعند تحليل تجارب المشاركين، وجد الباحثان عدد من المهارات النفسية الاجتماعية التي يعتقد أنها كانت مسؤولة بدرجة كبيرة عن تحفيز نمو القدرات وتطويرها حتى وصلت لمرحلة الكفاءة، واستغلال الفرص في سبيل تحقيق ذلك. وفيما يلي عرض لهذه المهارات:

يقول (ت2) "نعرضت على القراءة كان الوالد يشتري لي مجلات قصصية صغيرة يعني من رابع ابتدائي تقريباً خامس ابتدائي، كان على خفيف، كانت قصص قصيرة، تطورت لأن الوالد كان مشترك في مجلة العربي، بعد ما يفرغ منها أبدأ أقرأ فيه".

أخذ هذا العامل مساحة واسعة من اهتمام المشاركين. بالرغم من أنهم لم يكونوا على وعي كامل خلال هذه المرحلة العمرية بما يقومون به، إلا إن الجميع بلا استثناء لم يتجاوز هذه الاهتمامات واستمر في التركيز عليها بشكل كبير. يفيد مراجعة نظرية تحديد الأهداف في إعطاء تفسير منطقي لدورها وأهميتها في تحقيق مستويات عالية من الانجاز. فبحسب هذه النظرية يمكن للفرد تحقيق مستويات عالية من الانجاز في حال تحديد الأهداف التي تشكل تحدياً، والتركيز عليها، مقارنة بالأداء في حال عدم تحديدها (Lunenborg, 2011). لقد وجد أن تحديد الأهداف يسهم في تحسين الأداء المستقبلي، كما يوجه سلوك الأفراد (Dijksterhuis & Aarts, 2010)، ويزيد من مستوى الدافعية والكفاءة الذاتية (Rowe et al., 2017).

الدافعية الداخلية والتحفيز الذاتي:

لكل كاتب قصة مختلفة كانت سبباً لجذبه في اتجاه القراءة، غير أن عامل الجذب لم يكن لحظياً بل استمر معهم حتى أوقعهم في حب المجال إلى يومهم هذا. معظمهم كان يشعر بوجود حاجة داخلية تدفعه للقراءة، كانوا يجدون فيها المتعة والإثارة والتسلية التي تعوضهم عن ممارسة

اللعب وقضاء الوقت مع الأطفال. كان الشغف والدافع يزداد مع زيادة التنوع والاتساع في القراءة، وفي مجالاتها المختلفة، فكلما اتجهوا لشيء جديد وجدوا لغة راقية وأدب مختلف فعاد لهم الشغف، وهذا ما جعلهم يستغنون عن أي تحفيز خارجي أو نصيحة لكون حوافزهم كانت داخلية، فهم لا يقرأون لأجل إرضاء أحد، أو لتحصيل جائزة، أو لدراسة خاصة، بل كانت القراءة تنبع لحاجتهم الداخلية، لذا استطاعوا الاستمرار والتوسع حتى اليوم.

يقول (ت3) "كان هناك ميل وشغف للقراءة بشكل عام، يمكن أنا بين زملائي وبين أخوتي وأخواتي أنا اللي أميل فقط، صحيح في بعض الكتب تصعب علي وفي بعض الكتب تكون سهلة، حسب نوعية الكتاب"، وعند سؤاله عن من يحفزه لذلك رد قائلاً "لا والله، لا، ما كان فيه أي اهتمام لا من الأسرة، ولا من الأساتذة، ما كان فيه تشجيع نهائياً".

يفسر الباحثان هذا الشغف بسبب الدافعية الذاتية العالية، كما أن التبرير المنطقي لقدرة المشاركين على مواصلة مساهمهم النهائي بالرغم من كل التحديات التي واجهتهم يمكن أن يعود إلى الدافعية. بحثت الأدبيات بشكل متسع في الدافعية ومصادرها وتأثيرها على الأفراد، ووجدوا أن الدافعية كلما كانت داخلية المصدر كلما كان تأثيرها أبلغ وأوسع وأقوى وأكثر استدامة مما لو كانت مصادر هذه الدافعية مرتبطة بالبيئة الخارجية (Larson & Rusk, 2011). لقد وجد أن الأفراد الذي يعملون بسبب الدوافع الداخلية

أ. رفعه محمد الجوهر، ود. عبد الحميد عبدالله العرفج: المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية...

يعملون بجهد ومثابرة في العمل، كما يرتفع لديهم العمل الإبداعي والمرونة (Amabile, 1985). حيث أن مستوى الدافعية الداخلية تتجاوز من مجرد الشعور بالدافعية إلى مرحلة العمل وممارسة النشاط المدفوع بهذه الدافعية (Syrewicz, 2024).

بناء الكفاءة الذاتية:

حرص جميع المشاركون على بناء قدراتهم ذاتيًا بشكل جيد منذ فترة مبكرة، واتخذوا كافة الأساليب المختلفة لتحقيق ذلك، كلاً بحسب ظروفه والفرص المتوفرة لديه. غير أن معظمهم نسب هذا الدور لنفسه، فهم من بدأوا في اكتشاف مواهبهم وتلبية احتياجاتهم التنموية، وحرصوا كل الحرص أن يصلوا إلى التميز في المجال. وبالرغم من التحديات التي واجهتهم في سبيل تحقيق ذلك، إلا أنهم أدركوا أهمية ما يقومون به من عمل، وكانوا على وعي بالصورة التي يريدون أن يصلوا إليها في نهاية المطاف، لا سيما مع وجود النماذج والقذوات سواءً المشاهدة أمامهم، أو الكتاب الذين كانوا يقرؤون لهم.

يذكر (ت4) أسلوبه في تطوير ذاته في البدايات "أنا ممكن اللي أسسني أكثر هذه الروايات الصغيرة اللي تجي في الجيب، كرجل المستقبل والموضوعات الأسطورية، اللي يسمونها الخيال العلمي، كانت هي بسيطة وفيها حدث أكبر" ويذكر (ت5) تجربته في تطوير ذاته "استمررت في الدراسة، كنت أَيْضاً أروح أخذ المقررات للسنوات السابقة، اللي قبل في السنة الرابعة أو خامسة وأقرأها".

أدرك المشاركون خلال هذه الفترة، بالرغم من صغر سنهم، حاجتهم للتطوير الذاتي. فمعظمهم لم يحصل على رعاية خاصة في المجال، بل اتجه إلى تطوير ذاته وقاوم كل التحديات. وفقاً للأدبيات، فقد تم تصنيف هذا العامل ضمن أفضل عوامل التحفيز الداخلي (Heslin & Klehe, 2006). إن المعتقد الذي بني عليه فكرة الكفاءة الذاتية هو أن التأثير الأكبر على سلوك الأفراد يكون في حال ممارسة التأثير على الذات، والذات تتأثر بشكل كبير في حال الإيمان بكفاءتها الشخصية، حيث يؤدي هذا الإيمان على ضبط السلوك، والتحكم في المثيرات، ويستطيع الفرد من خلال ذلك تجاوز كافة التحديات والمعوقات المختلفة (Bandura, 2023).

المهارات النفسية الاجتماعية للمرحلة الثانية (الممارسة والتجريب):

ظهر للباحثين من خلال تجارب المشاركين وجود عدد من الخصائص والسمات الشخصية التي كانت محفزة للنمو وتطور الموهبة، والدافع الأكبر للبدء في مرحلة التجريب والممارسة والاستمرار، وهي كما يلي:

الرغبة في إثبات الذات:

عبر جميع المشاركين عن رغبتهم الشديدة في إثبات الذات وقدرتهم على ممارسة الكتابة، لا سيما في بداية فترة الممارسة. واستخدموا لهذه المرحلة أسلوب كتابة الخواطر، والمقالات، والقصص الصغيرة، في أعمدة الصحف والمجلات. ذكر (ت5) "ولما وصلت إلى ثاني ثانوي صار

الفرد ومجموعة متبادلة (Allahyari & Jenaabadi, 2015). هذه المكونات الثلاث مرتبطة بشكل أو بآخر بالحاجة إلى إثبات الذات بفعالية وكفاءة عالية.

الانفتاح:

يتقارب معظم المشاركين في الخصائص العامة للفترة الزمنية التي بدأوا فيها ممارسة الكتابة، من حيث صعوبة الإمكانيات، ومحدودية الموارد والثقافة، إلى جانب الرفض المجتمعي المشترك للكتابة القصص والروايات آن ذاك لأسباب اجتماعية ودينية. ومع ذلك، عبر العديد من المشاركين عن أن الانفتاح والبحث عن التجارب الجديدة، وشعور التمرد والرغبة في التغيير كانت عوامل مهمة لتنمية خيالهم الإبداعي وتطوير منتجاتهم الكتابية. يتحدث (ت6) عن أهمية التمرد والرغبة في الانفتاح فيقول "أنا عاصي، متمرد، هو التمرد في الكتابة مطلوب، وحاجة أساسية في الكتابة، أن تكون شخص متمرد، فالكتابة فعلاً تمرد، وأنا متمرد، متمرد على القوالب، متمرد على قيود كثيرة للعائلة، وتمردى جرى لي متاعب كثيرة، ولكن يسعدني أن الأشياء التي كنت أنادي فيها، التمرد التي كنت أمارسه الآن هم يعيشوا، ويعيشوا التمرد". وعبر (ت7) عن علاقاته وانفتاحه "هذا أعطاني مساحة أكون علاقات وأعرف مين الأشخاص التي عندهم اهتمامات ثقافية نقرأ سوا، كان فيه شيء" ويكمل في إيضاح أهمية ذلك بقوله "الثقافة مهمة" تتطلب الكتابة الإبداعية بشكل كبير وجود عقليات ذهنية مرنة لتتمكن من ممارسة الإبداع، كما تتطلب

عندي الجرأة أني أبدأ أفكر أني أنشر، لازم يجيني موقف الآن أني أثبت هل ما أكتبه يستحق أنشره أو لا يستحق أنشره، طبعاً كل اللي حولي ما عندهم فكرة، لا أهلي ولا أخواني، ولا زملائي في المدرسة، كلهم عاديين، فقلت لنفسي لا بد أن أرسل هذه المقطوعة لجريدة أقرأ، أو مجلة أقرأ في جلة، بدأت أتعرف على المجلات، فأخذت عنوانهم من مجلتهم وأرسلتها، وبعد أسبوعين ثلاثة أتفاجأ أنها منشورة أنهم يرحبون فيك في صفحة القراء، فهذا طبعاً لا أدري أنا وصلت البيت وأنا أمشي على قدمين ولا أطيّر بجناحي فقلت أن هذا استفتاء على أن أكمل الطريق، وقتها بدأت أكتب خواطر".

يمكن النظر إلى هذا العامل من نواحي مختلفة، الناحية الأولى مرحلة المراهقة. فمن أبرز سمات هذه المرحلة مشكلة البحث عن الهوية، والرغبة في إثبات الذات (Romund et al., 2017). قاد هذا التزامن إلى التشديد على قضية إثبات الذات وتأکید الهوية الأدبية، من خلال مختلف الأساليب التي استخدمها المشاركون. الناحية الثانية الحاجة إلى الشعور بالثقة، حيث تعد الثقة من العوامل المساندة لإثبات الذات، فوعي الفرد بنفسه وإمكاناته وقناعاته بقيمته تكسبه المزيد من الثقة والوعي بالذات، وتمنحه القدرة على مواصلة العمل (Townend & Townend, 2007). أما الناحية الثالثة فهي الجوانب العاطفية. فهناك حاجة إلى الاتصال بالمجتمع، وضبط الذات والتعامل بفعالية لا سيما وأن العلاقات والمصالح بين

أ. رفعه محمد الجوهر، ود. عبد الحميد عبدالله العرفج: المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية...

بيئات مفتوحة لتغذي هذا الإبداع. فالصور والتشبيهات والخيال الذي يحتاجه الكاتب يتغذى على هذا الانفتاح. لقد وجد أن معدل الانفتاح يزداد فيما لو كانت هناك أنشطة ثقافية متنوعة، تغذي هذا الانفتاح خاصة في المراحل العمرية المبكرة (Schwaba et al., 2018). ويمكن اعتبار الانفتاح كقوة داخلية تحفز الفرد على استغلال كافة الإمكانيات بأفضل السبل (Vuyk et al., 2016).

المثابرة والالتزام بأوقات التدريب:

أنفق جميع المشاركين، لا سيما الذين برزوا بشكل كبير، على مسألة المثابرة وعدم التوقف عن التدريب المستمر، والالتزام بالمنهج الذي وضعوه لأنفسهم. حيث عملوا على تحديد احتياجاتهم بشكل ذاتي، وخلقوا لأنفسهم المنهج الخاص بهم، كلاً بحسب ظروفه الشخصية والبيئية. لقد أدركوا في وقت مبكر، والبعض في وقت متأخر أن ما قاموا به هو المسبب الرئيس لنجاحهم وإبداعهم في المجال. وأن التدريب والمثابرة أمر لا يقبل الجدل. يذكر (ت8) قصته يقول "أنا أجد الكتابة الأدبية، لكن ما كنت أعرف وقتها أنه والله في كتابة مثلاً لنصوص، فيه كتابة مثلاً قصيدة، سواء عامودية أو مثل كتابة قصص قصيرة أو رواية، ما كنت أعرف هذه التفرعات الكثيرة كلها بس أعرف أن مجالي أدبي، نصحني أحدهم قال إذا كنت تريد أن تكتب رواية أنصحك لازم تقرأ على 100 رواية، فكنيت يعني أشوف التوصيات" ويتحدث (ت9) عن ذكريات الشرارة التي أوقدت فيه وكيف قام بتبنيها

وتعهدا "وهذا اللي صار معي، استمررت في حب القراءة، في مرحلة الصيف كان عندي زي الأجنحة الصغيرة، مفكرة في الجيب، وكنت مقرر أني أقرأ، وبشوف كم قصة ورواية قرأتها، وانتهى الصيف تقريباً قرأت ثلاثين أو أربعين قصة ورواية". جميع المشاركين كان على مستوى عال من الوعي بالحاجة إلى الالتزام والمثابرة حتى يصل إلى ما يصبوا إليه من مستوى متميز. لقد ناقش الباحثون بتوسع كبير المثابرة على اعتبار أنها أحد العوامل غير المعرفية والتي يمكن أن تتنبأ بالإنجاز العال، والأداء المتميز في المستقبل (Tang et al., 2019).

إدارة التحديات والتعامل مع الفشل:

لم تكن التحديات أو محطات الفشل عائق يمنعهم من مواصلة المسير، بل اعتبروا ذلك شكل من أشكال الفرص، لقد استطاعوا بكل السبل التغلب على التحديات التي كانت تواجههم. ذكر (ت10) "هوليس فشل والله الحمد بمعني الفشل، لكن مشوار الكتابة بشكل عام لا يخلو من إحباطات، لا يخلو من انكسارات، لا يخلو من مراحل يمر بها الإنسان يشعر فيه بانحسار، لكن الشغف سرعان ما يتجدد من جديد ليحث الكاتب من جديد على المحاولة". وتقول (ت11) "لأنني في قرية صغيرة وأنا بدأت أنشر في البداية على شكل خواطر وغالبيتها بضمير المتكلم والناس تقرأ اللي يعرفك لكن ما يعرف ما هو الأدب، يقرأ بطبيعة المتلصص فهو يبحث عن نفسه في النص، فأهلي كانوا ينزعجون من ردود الأفعال اللي من حوالهم، فيبدأ

الجرأة في طرح غير المؤلف:

يذكر (ت14) عن جراته الأدبية وكيف سببت له المتاعب "جاني حدث في حياتي، الحدث هذا خلاني ادخل السجن لمدة ستة أشهر بسبب كتابتي، وعلى ما في هذه المرحلة من ألم صراحة، إلا أنها كانت مرحلة مهمة، جعلتني أواجه كل اللي كتبت، وأقف وقفه جادة مع نفسي". يذكر (ت15) "والله هي قضية التحدي تقديم شيء مختلف، مهارات، هي شغلات المهارات الكتابية، تقديم نص مختلف".

من العوامل التي ركز عليها المشاركون خلال هذه المرحلة قضية الاختلاف في الطرح، والجرأة في ذلك، وإيجاد شيء متميز ومختلف عما هو سائد في القصص والروايات المنشورة. إن الطرح غير المؤلف سمة من السمات التي تقوم عليها فلسفة الإبداع، للوصول إلى الأصالة في الطرح (Runco, 2015). لقد وجد الباحثان أن هذه الجرأة قد ضببت بعوامل المجتمع والعرف بشكل كبير، فعلى الرغم من أن البعض مارس نوع من التمرد على بعض الأعراف والقيم، إلا أن هذا التمرد كان محدود، ربما قد تكون المرحلة العمرية عامل مؤثر في بناء هذه الحدود، حيث أثبتت الدراسات أن العلاقة ما بين حب المخاطرة والعمر الزماني علاقة عكسية (Rolison et al., 2014).

المرونة وتقبل النقد:

ذكر (ت16) موقفه مع التوجيهات والنقد وكيف طورت من كتاباته بعد الأخذ بها عندما عرض كتاباته على

الضغط علي، طيب اكتبني باسم مستعار، أو لا تكتبني شيء يبدو حنين أو فاضح، فإذا جاهام الإزعاج من بره يبدأ يصير أنه لا يقولون ليشت تحطينا في موقف، فأنا أتفهم ليش تحطينا في موقف صعب، وفي حدود ثلاث أربع سنوات بدأ الوعي، واعتقد أن الجماعة خلاص ملت من الموضوع فما عاد هو مغري". وينفس النمط حصل ل(ت12) حينما كان والده يتضايق من الروايات، وكذلك (ت13) الذي حاربه القبيلة بسبب كتاباته إلا أنه صمد واستمر حتى تفهمت القبيلة الموضوع.

تدعم الأدبيات اتجاه المشاركين نحو ضرورة التكيف مع الفشل والتحديات، حيث يعد التكيف مع الفشل ذا أهمية بالغة لتطوير أداء الفرد وتعزيز الإبداع، لذا يطلق عليه في هذه الحالة الفشل الإنتاجي (Creely et al., 2019). لكونه يطور العديد من السمات الشخصية المختلفة، فبالإضافة إلى تطوير المنتجات الإبداعية، فالفشل ينمي مهارات التفكير المرن، والتفكير التأملي ويزيد من قدرة الفرد على التعامل مع الغموض والتحديات (Smith & Henriksen, 2016).

المهارات النفسية الاجتماعية لمرحلة الإبداع الكتابي وازدهار النشر:

وفقاً للتجارب المختلفة، فقد احتاج المشاركون للتطور عدد من المهارات النفسية الاجتماعية أدت في مجملها إلى رفع مستوى الإنتاجية الإبداعية، والتوسع في نشر المنتجات ذات الجودة العالية، ومن أبرز هذه السمات ما يلي:

أ. رفعه محمد الجوهر، و د. عبد الحميد عبدالله العرفج: المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية...

(ت19) "الكتابة تصبح أكثر تعقيداً بالنسبة لي، لأن اشتراطاتها بالنسبة لي في الداخل، خاصة عندما أقارن بنصوص الكبار، مثلاً أنا الآن أقرأ لهم في الفيسبوك في الصحافة أرى أنه إما أن نكتب نص قريب من هذه النصوص بإبداعي وفكري أولاً أكتب، هذه الفكرة لم تكن حاضرة قبل عشر سنوات، لكنها حاضرة الآن وقد تكون من أسباب الشح في الكتابة".

حرص المشاركون بشكل كبير على قضية الجودة في الإنتاج الإبداعي، لم يكن هذا الحرص وليد المرحلة، بل هو امتداد للمراحل السابقة. غير عن هذه المرحلة دقق المشاركون بشكل أكبر على التميز الإبداعي في المنتجات. تؤيد نتائج العديد من الدراسات سلوك المشاركين نحو التميز، حيث وجد أن الكمالية الإيجابية التي يمارسها الأفراد غالباً ما تؤدي إلى تحقيق نتائج أفضل في الأداء المتميز (Stoeber & Kersting, 2007)، وكما أن الرغبة في الكمال الإيجابي تؤدي إلى سعي الأفراد نحو المشاركة والعمل (Kohli et al., 2024).

التسويق للسمعة:

لم يتجاهل المشاركون أهمية السمعة الجيدة، وضرورة التسويق الذاتي للمنتجات الكتابية. ولتحقيق هذا الهدف، فقد استغلوا كافة الوسائل المتاحة لتحقيق ذلك. كانت البداية محاولة النشر في الجرائد التي تضم كبار الكتاب والمسؤولين، حيث وجدوا ذلك كنوع من التسويق، وبالفعل حصل العديد منهم على مراده في التسويق لنفسه

أحد المختصين "جاني أحد الدكاترة في الكلية وكنت أقدره، فقال ترى كتابتك ممتازة ورائعة لكن تحتاج إلى أن تتوسع في الأدب الحديث، فقلت له مين الأدب الحديث، فتكلم عن أشخاص أول مرة أسمع فيهم، فبدأت أطلع عليهم في تلك الفترة". وذكر (ت17) "بعد ما انتهى من كتابة الرواية في مسودة لا بد أرسلها لبعض الأصدقاء، وأطلب منهم نقدها والتعليق عليها، ضروري كذا قبل لا تخرج للجمهور، وعندما تنزل أترقب ردود الفعل من قبل القراء".

علق المشاركون على قضية النقد من ناحية دوره الإيجابي والسلبي في تطوير الأداء وتحسين جودة العمل. لقد كانوا على وعي ويتعاملون بسياسة مناسبة تحفظ لهم ثقتهم وتزيد من مرونتهم في التعامل مع مثل هذه الانتقادات. لقد وجد أن الوعي الكافي بهدف النقد، وعدم إسناده للذات بل توجيهه للعمل كان أدعى للقبول والاستفادة (Rösler et al., 2021). لقد أكسبهم هذا التصرف المزيد من الاحترام والتقدير لدى الآخرين (Methner et al., 2020). كما أسهم ذلك في تطويرهم بشكل فارق.

الكمالية الإيجابية والتقييم المستمر:

ذكر (ت18) "أنا اعتقد انه أول صفه هو نقد الذات، دائماً في حالة نقد الذات، دائماً يراجع نفسه على مستوى الأفكار أو على مستوى المهارات نفسها، إذا أنا عندي شيء متميز فانا دائماً ارجع إلى كتاباتي القديمة وانقلدها". يقول

- والتعريف به ككاتب. يقول (ت20) "بدأت أرسل للجرائد قصص قصيرة، إلى عكاظ، ونشرت لي أول قصة وكتب تحتها المحرر كان اسمه عثمان السباعي، كتب تحتها إطرء جميل عن هذا القلم الصاعد، وبدأت أرسل للجرائد بين فترة وفترة قصص قصيرة"، ثم يمر عن سبب اتجاهه للنشر في الجرائد يقول "ما كان فيه إلا الجرائد عندنا، فكان معنا الجرائد ولما تشوف اسمك منشور في الجريدة هذا اعترف انك أصبحت كاتب، فتشيل الجريدة وتوديعها لأصحابك وتفتخر فيها ما فيه إلا الجرائد فهي وسيلة للنشر".
- وفي مسار مشابهة يمتدح (ت21) الفيسبوك والتويتر الذي يجمعه بجمهور أكبر وينشره على مستوى عال "كان الفيس بوك مجاله أوسع، يعني خلال السنة هذه عندي حوالي 3400, 3500 متابع على التويتر، يعني فيه تفاعل وشخصيات أدبية ومعروفة على مستوى المملكة والوطن العربي، كلهم متابعين معي على الصفحة".
- أهتم المشاركون بشكل كبير في هذه المرحلة ببناء السمعة، والتسويق لها من خلال القنوات المتاحة عبر المنصات الرقمية، لقد اعتبروا أن ذلك ضرورياً حتى يتعرف عليهم الجمهور، ويتفاعل معهم. تتفق الأدبيات مع هذا الاتجاه، حيث وجد أن ذلك يشعرهم بنوع من الرضا عن النفس وتقدير الذات لا سيما في التفاعل الإيجابي مع الجمهور (Zinko & Rubin, 2015)، ويزيد من مستوى الاستقلالية والتقدم ومنح المزيد من السلطة والتأثير على الآخرين (Zinko et al., 2012).
- التوصيات:**
- وفقاً لما تم التوصل إليه من نتائج التحليل فإن الدراسة توصي بعدد من التوصيات يمكن إيرادها فيما يلي:
- ضرورة توفير أدوات مناسبة لتشخيص الاحتياجات النفسية الاجتماعية المرتبطة بتطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية.
 - ضرورة التشخيص المبكر للاحتياجات النفسية الاجتماعية المرتبطة بمجال الكتابة الإبداعية.
 - أهمية العناية الفائقة بتوفير البرامج الإرشادية والتوجيهية للتثقيف بالاحتياجات النفسية الاجتماعية المرتبطة بمجال الكتابة الإبداعية للأسر والمعلمين، والطلبة الموهوبين في مجال الكتابة الإبداعية.
 - أهمية بناء فهم عميق للعوامل المؤثرة في مسار تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية.
 - أهمية تحديد المهارات المسؤولة عن إحداث تطور وفق المراحل المختلفة في مسار تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية.
 - ضرورة تحديد المهارات الرئيسية والمسؤولة عن إحداث فروق إيجابية في مسار تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية، لكونها تساعد أصحاب المصلحة في تلبية الاحتياجات الحقيقية والمناسبة لتطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية.

أ. رفعه محمد الجوهر، و د. عبد الحميد عبدالله العرفج: المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية...

measuring IQ. *Economics of Education Review*, 34, 17-28.

<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.01.008>

Bouchard, T. J. (2013). The Wilson Effect: The Increase in Heritability of IQ With Age. *Twin Research and Human Genetics*, 16(5), 923–930. doi:10.1017/thg.2013.54

Brindger, C. (2009). The Effects of Accelerated Reader (AR) as an Extrinsic Motivation Tool for Improving Gifted Students' Reading Levels. *The Corinthian*, 10(1), 5. <https://kb.gcsu.edu/thecorinthian/vol10/iss1/5>

Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of child psychology and psychiatry*, 46(1), 3-18. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00374.x>

Byington, E., & Felps, W. (2010). Why do IQ scores predict job performance?: An alternative, sociological explanation. *Research in Organizational Behavior*, 30, 175-202. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.08.003>

Campitelli, G., & Gobet, F. (2011). Deliberate Practice: Necessary But Not Sufficient. *Current Directions in Psychological Science*, 20(5), 280-285. <https://doi.org/10.1177/0963721411421922>

Creely, E., Henderson, M. & Henriksen, D. (2019). Failing to succeed: The value of failure in creativity. In K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1403-1411). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved October 10, 2024 from: <https://www.learntechlib.org/primary/p/207829/>

Creswell, J. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.

Dai, D. Y. (2017). Envisioning a new foundation for gifted education: Evolving Complexity Theory (ECT) of talent development. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 172-182. <https://doi.org/10.1177/0016986217701837>

Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted child quarterly*, 57(3), 151-168. <https://static1.squarespace.com/static/57309137ab48de6f423b3eec/t/57c6f26b6a4963606773f7c2/1472655979717/2013Dai%26Chen.pdf>

Dai, D. Y., & Li, X. (2020). Behind an accelerated scientific research career: Dynamic interplay of endogenous and exogenous forces in talent development. *Education Sciences*, 10(9), 1-16. file:///Users/rafah/Downloads/Behind_an_Accelerated_Scientific_Research_Career_D.pdf

قائمة المصادر والمراجع

Ackerman, P. L. (2014). Nonsense, common sense, and science of expert performance: Talent and individual differences. *Intelligence*, 45, 6-17. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.009>

Aguinis, H., & Solarino, A. M. (2019). Transparency and replicability in qualitative research: The case of interviews with elite informants. *Strategic Management Journal*, 40(8), 1291-1315.

Allahyari, B., & Jenaabadi, H. (2015). The role of assertiveness and self-assertion in female high school students' emotional self-regulation. *Creative Education*, 6(14), 1616-1622. doi: 10.4236/ce.2015.614163.

Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of personality and social psychology*, 48(2), 393.

Ames, H., Glenton, C., & Lewin, S. (2019). Purposive sampling in a qualitative evidence synthesis: A worked example from a synthesis on parental perceptions of vaccination communication. *BMC medical research methodology*, 19, 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12874-019-0665-4>

Bandura, A. (2023). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Principles of Organizational Behavior: The Handbook of Evidence-Based Management 3rd Edition*, 113-135.

Bazerman, C., Graham, S., Applebee, A. N., Matsuda, P. K., Berninger, V. W., Murphy, S., Brandt, D., Rowe, D., & Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 351-360. <https://www.jstor.org/stable/44821267>

Bennett-Rappell, H., & Northcote, M. (2016). Underachieving gifted students: Two case studies. *Issues in Educational Research*, 26(3), 407-430.

Bergold, S., & Steinmayr, R. (2016). The relation over time between achievement motivation and intelligence in young elementary school children: A latent cross-lagged analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 228-240. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.06.005>

Bilalić, M., Đokić, R., Koso-Drljević, M., Đapo, N., & Pollet, T. (2023). When (deliberate) practice is not enough—the role of intelligence, practice, and knowledge in academic performance. *Current Psychology*, 42(27), 23147-23165. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03336-z>

Borghans, L., Meijers, H., & ter Weel, B. (2013). The importance of intrinsic and extrinsic motivation for

- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social problems*, 12(4), 436-445.
- Hambrick, D. Z., Macnamara, B. N., & Oswald, F. L. (2020). Is the deliberate practice view defensible? A review of evidence and discussion of issues. *Frontiers in Psychology*, 11, 1134. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00646>
- Hambrick, D. Z., Oswald, F. L., Altmann, E. M., Meinz, E. J., Gobet, F., & Campitelli, G. (2014). Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert?. *Intelligence*, 45, 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.001>
- Henriksen, K., Stambulova, N., & Roessler, K. K. (2010). Successful talent development in track and field: considering the role of environment. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 20, 122-132. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01187.x>
- Herfindahl, N. J. (2023). Creating Talent: The Effect of Environment on the Development of Musical Skill. *Doctoral Dissertations and Projects*. 4737. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/4737>
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. *Encyclopedia Of Industrial/Organizational Psychology*, SG Rogelberg, ed, 2, 705-708.
- Kohli, K., Tyagi, A., Khurana, P., & Prabhu, N. (2024). Excellence or perfection: Examining work performance mediated through employee engagement in India. *Problems and Perspectives in Management*, 22(3), 106. doi:10.21511/ppm.22(3).2024.09
- Larson, R. W., & Rusk, N. (2011). Intrinsic motivation and positive development. *Advances in child development and behavior*, 41, 89-130. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00005-1>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, 43, 265-275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International journal of management, business, and administration*, 15(1), 1-6.
- Macnamara, B. N., Moreau, D., & Hambrick, D. Z. (2016). The Relationship Between Deliberate Practice and Performance in Sports: A Meta-Analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 11(3), 333-350. <https://doi.org/10.1177/1745691616635591>
- Methner, N., Bruckmüller, S., & Steffens, M. C. (2020). Can accepting criticism be an effective impression management strategy for public figures? A comparison with denials and a counterattack. *Basic and Applied Social Psychology*, 42(4), 254-275. <https://doi.org/10.1080/01973533.2020.1754824>
- De Bruin, A. B., Smits, N., Rikers, R. M., & Schmidt, H. G. (2008). Deliberate practice predicts performance over time in adolescent chess players and drop-outs: A linear mixed models analysis. *British Journal of Psychology*, 99(4), 473-497. <https://doi.org/10.1348/000712608X295631>
- Dijksterhuis, A., & Aarts, H. (2010). Goals, attention, and (un) consciousness. *Annual review of psychology*, 61(1), 467-490.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., Lynam, D. R., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2011). Role of test motivation in intelligence testing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(19), 7716-7720. <https://doi.org/10.1073/pnas.1018601108>
- Duvivier, R. J., van Dalen, J., Muijtjens, A. M., Moulart, V. R., van der Vleuten, C. P., & Scherpbier, A. J. (2011). The role of deliberate practice in the acquisition of clinical skills. *BMC Medical Education*, 11, 1-7. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-11-101>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Firmender, J. M., Dilley, A., Amspau, C., Field, K., LeMay, S., & Casa, T. M. (2017). Beyond doing mathematics: Engaging talented students in mathematically creative writing. *Gifted Child Today*, 40(4), 205-211.
- Ford, P. R., Ward, P., Hodges, N. J., & Williams, A. M. (2009). The role of deliberate practice and play in career progression in sport: the early engagement hypothesis. *High ability studies*, 20(1), 65-75. <https://doi.org/10.1080/13598130902860721>
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112. <https://doi.org/10.1177/001698628502900302>
- Gagné, F., & St Père, F. (2001). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement?. *Intelligence*, 30(1), 71-100. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(01\)00068-X](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(01)00068-X)
- Gesbert, V., Crettaz von Roten, F., & Hauw, D. (2021). Reviewing the role of the environment in the talent development of a professional soccer club. *PloS one*, 16(2), e0246823. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246823>
- Gierczyk, M., & Pfeiffer, S. I. (2021). The Impact of School Environment on Talent Development: A Retrospective View of Gifted British and Polish College Students. *Journal of Advanced Academics*, 32(4), 567-592. <https://doi.org/10.1177/1932202X211034909>

أ. رفعه محمد الجوهر، و د. عبد الحميد عبدالله العرفج: المهارات النفسية الاجتماعية الداعمة لمراحل تطور المواهب في مجال الكتابة الإبداعية...

- Delivery. *Gifted Child Today*, 44(1), 39–43.
<https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/1076217520963673>
- Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L., Kozbelt, A., Müllensiefen, D., Olszewski-Kubilius, P., Schneider, W., Subotnik, R., Vock, M., & Worrell, F. C. (2020). Talent development in achievement domains: A psychological framework for within- and cross-domain research. *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), 691–722.
<https://doi.org/10.1177/1745691619895030>
- Ramet, A. (2011). *Creative writing*. Hachette UK.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991). The Reform Movement and the Quiet Crisis in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 26–35.
<https://doi.org/10.1177/001698629103500104>
- Richardson, K., & Norgate, S. H. (2015). Does IQ really predict job performance?. *Applied Developmental Science*, 19(3), 153–169.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2014.983635>
- Rolison, J. J., Hanoch, Y., Wood, S., & Liu, P. J. (2014). Risk-taking differences across the adult life span: a question of age and domain. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 69(6), 870–880.
<https://doi.org/10.1093/geronb/gbt081>
- Romund, L., Golde, S., Lorenz, R. C., Raufelder, D., Pelz, P., Gleich, T.,... & Beck, A. (2017). Neural correlates of the self-concept in adolescence—A focus on the significance of friends. *Human Brain Mapping*, 38(2), 987–996.
<https://doi.org/10.1002/hbm.23433>
- Rösler, I. K., van Nunspeet, F., & Ellemers, N. (2021). Don't tell me about my moral failures but motivate me to improve: Increasing effectiveness of outgroup criticism by criticizing one's competence. *European Journal of Social Psychology*, 51(3), 597–609.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.2764>
- Rowe, D. A., Mazzotti, V. L., Ingram, A., & Lee, S. (2017). Effects of Goal-Setting Instruction on Academic Engagement for Students At Risk. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(1), 25–35.
<https://doi.org/10.1177/2165143416678175>
- Runco, M. A. (2015). Meta-creativity: Being creative about creativity. *Creativity Research Journal*, 27(3), 295–298.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1065134>
- Schneider, W. (1998). Innate talent or deliberate practice as determinants of exceptional performance: Are we asking the right question? *Behavioral and Brain Sciences*, 21(3), 423–424.
doi:10.1017/S0140525X98411233
- Müllensiefen, D., Kozbelt, A., Olszewski-Kubilius, P. M., Subotnik, R. F., Worrell, F. C., & Preckel, F. (2022). *Talent development in music*. The Oxford Handbook of Music Performance.
- Mullet, D. R., Rinn, A. N., & Kettler, T. (2017). Catalysts of women's talent development in STEM: A systematic review. *Journal of Advanced Academics*, 28(4), 253–289.
<https://doi.org/10.1177/1932202X17735305>
- Muthee, J. M., & Murungi, C. G. (2019). Relationship Among Intelligence, Achievement Motivation, Type of School, and Academic Performance of Kenyan Urban Primary School Pupils. In *Advanced Methodologies and Technologies in Modern Education Delivery* (pp. 142–151). IGI Global.
- Nam, Y., & Huang, J. (2009). Equal opportunity for all? Parental economic resources and children's educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 31(6), 625–634.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.12.002>
- Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. (2015). Talent development as a framework for gifted education. *Gifted Child Today*, 38(1), 49–59.
<https://doi.org/10.1177/1076217514556531>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., Davis, L. C., & Worrell, F. C. (2019). Benchmarking psychosocial skills important for talent development. In R. F. Subotnik, S. G. Assouline, P. Olszewski-Kubilius, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.), *The Future of Research in Talent Development: Promising Trends, Evidence, and Implications of Innovative Scholarship for Policy and Practice. New Directions for Child and Adolescent Development*, 168, 161–176.
- Olthouse, J. M. (2014). Gifted children's relationships with writing. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 171–188.
- Papadopoulos, D. (2021). Parenting the Exceptional Social-Emotional Needs of Gifted and Talented Children: What Do We Know?. *Children*, 8(11), 953.
- Plante, I., O'Keefe, P. A., & Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Motivation and Emotion*, 37, 65–78.
<https://doi.org/10.1007/s11031-012-9282-9>
- Platz, F., Kopiez, R., Lehmann, A. C., & Wolf, A. (2014). The influence of deliberate practice on musical achievement: a meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 646.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00646>
- Plucker, J. A., & Barber, H. (2021). Talent Development Plans Help Guide Consistent, Equitable Service

- Child Quarterly*, 61(3), 262-269.
<https://doi.org/10.1177/0016986217701839>.
- Syrewicz, C. C. (2024). The motivations that improve the creative writing process: what they might be and why we should study them. In *Stimulus, Intention and Process in Creative Writing* (pp. 50-72). Routledge.
- Tang, X., Wang, M. T., Guo, J., & Salmela-Aro, K. (2019). Building grit: The longitudinal pathways between mindset, commitment, grit, and academic outcomes. *Journal of youth and adolescence*, 48, 850-863.
<https://doi.org/10.1007/s10964-019-00998-0>
- Townend, A., & Townend, A. (2007). Positive Self-Assertion. *Assertiveness and Diversity*, 26-35.
https://doi.org/10.1057/9780230582019_3
- Vazsonyi, A. T., Javakhishvili, M., & Blatny, M. (2022). Does self-control outdo IQ in predicting academic performance?. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(3), 499-508.
<https://doi.org/10.1007/s10964-021-01539-4>
- Vuyk, M. A., Krieshok, T. S., & Kerr, B. A. (2016). Openness to Experience Rather Than Overexcitabilities: Call It Like It Is. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 192-211.
<https://doi.org/10.1177/0016986216645407>
- Williams, H. (2021). The meaning of "Phenomenology": Qualitative and philosophical phenomenological research methods. *The Qualitative Report*, 26(2), 366-385.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4587>
- Xiang, C., Dong, W., Kamalden, T. F. T., Ismail, N., & Luo, H. (2023). Structural analysis of environmental factors of sports talent development. *Current Psychology*, 1-17.
<https://doi.org/10.1007/s12144-023-04803-x>
- Yohana, C., Agung, I., Perdana, N. S., & Silisabon, S. (2020). A Study of Factors Influencing the Development of Student Talent. *International Journal of Education and Practice*, 8(3), 441-456.
 DOI: 10.18488/journal.61.2020.83.441.456
- Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3-30.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2012.679085>.
- Zinko, R., & Rubin, M. (2015). Personal reputation and the organization. *Journal of Management & Organization*, 21(2), 217-236. doi:10.1017/jmo.2014.76
- Zinko, R., Ferris, G. R., Humphrey, S. E., Meyer, C. J., & Aime, F. (2012). Personal reputation in organizations: Two-study constructive replication and extension of antecedents and consequences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(1), 156-180.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2010.02017.x>
- Schwaba, T., Luhmann, M., Denissen, J. J., Chung, J. M., & Bleidorn, W. (2018). Openness to experience and culture-openness transactions across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(1), 118.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Shaheen, M., & Pradhan, S. (2019). Sampling in qualitative research. In *Qualitative techniques for workplace data analysis* (pp. 25-51). IGI Global.
- Smith, S., & Henriksen, D. (2016). Fail again, fail better: Embracing failure as a paradigm for creative learning in the arts. *Art Education*, 69(2), 6-11.
<https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1141644>
- Stankov, L., & Lee, J. (2020). We can boost IQ: Revisiting kvashchev's experiment. *Journal of Intelligence*, 8(4), 41.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence8040041>
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and individual differences*, 19(1), 80-90.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement—replicating and extending previous findings. *Frontiers in psychology*, 10, 464340.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Stoeber, J., & Kersting, M. (2007). Perfectionism and aptitude test performance: Testees who strive for perfection achieve better test results. *Personality and individual differences*, 42(6), 1093-1103.
<https://doi.org/10.1016/j.pay.2006.09.012>
- Stoeger, H & Ziegler, A. (2008). Editorial: High Ability Assessment. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 91-96.
- Subotnik, R. F. (2015). Psychosocial strength training: The missing piece in talent development. *Gifted Child Today*, 38(1), 41-48.
<https://doi.org/10.1177/107621751455>.
- Subotnik, R. F., Almarode, J., & Lee, G. M. (2016). STEM schools as incubators of talent development. *Gifted Child Today*, 39(4), 236-241.
<https://doi.org/10.1177/1076217516661592>.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.
- Subotnik, R. F., Stoeger, H., & Olszewski-Kubilius, P. (2017). Talent development research, policy, and practice in Europe and the United States: Outcomes from a summit of international researchers. *Gifted*

صدرت هذه المجلة بدعم من جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٢٠٢٤ © جميع الحقوق محفوظة لجامعة الملك سعود.

The publication of this journal is made possible through financial support from King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia .
2024 © King Saud University. All rights reserved.

للإعادة طباعة مقالات هذا العدد من المجلة بشكل منفرد الرجاء زيارة موقعنا على الرابط التالي <http://www.sjse.sa/reprints>

For individual articles reprints of this journal issue please visit our web site at <http://www.sjse.sa/reprints>

