البحث العاشر

مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالإبداع الوجداني لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية

إعداد

حسن عبد الحكيم إبراهيم

الأستاذة الدكتورة

أسماء محمد السرسى

أستاذ ورئيس قسم علم النفس سابقًا بكلية الدراسات العليا للطفولة

جامعة عين شمس

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية لبحث علاقة مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالإبداع الوجداني ، وتكونت العينة من (٣٠) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الإعدادية لمدرسة صلاح الدين الأيوبي الإعدادية بإدارة الخليفة ومدرسة الفاروق بالهرم التابعة لمحافظة الجيزة.، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٣- ١٦) عامًا، وتكونت الادوات من مقياس ما وراء المعرفي إعداد: الباحث ٢٠٢٢ ، ومقياس الإبداع الوجداني إعداد :الباحث (٢٠٢٢)، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم (إعداد: فتحي الزيات،١٩٩٩) ، واختبار جون رافن للذكاء ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات التلاميذ الموهوبين دوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ماوراء المعرفة ودرجاتهم على مقياس الإبداع الوجداني، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ الموهوبين دوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ماوراء المعرفة وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث) لصالح الذكور ، كما ظهر وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ الموهوبين دوي صعوبات التعلم على مقياس الإبداع الوجداني وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث) لصالح الإناث .

الكلمات المفتاحية : مهارات ما وراء المعرفة – الإبداع الوجداني – التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – المرحلة الإعدادية.

Abstract:

The current study aimed to examine the relationship of metacognitive skills and their relationship to emotional creativity. The sample consisted of (30) gifted male and female students with learning difficulties from the preparatory stage of Salah El-Din Al-Ayoubi Preparatory School in the administration of the Caliph and Al-Farouq School in Al-Haram in Giza Governorate. Their ages ranged between (13-16) years, and the tools consisted of a metacognitive scale prepared by: the researcher 2022, the emotional creativity scale prepared by: the researcher (2022), a scale for estimating the behavioral characteristics of students with learning difficulties (prepared by: Fathi Al-Zayat, 1999), and John Raven's intelligence test The results concluded that there is a positive, statistically significant correlation between the scores of gifted students with learning difficulties on the metacognitive skills scale and their scores on the emotional creativity scale, and there are statistically significant differences between the average scores of gifted students with learning difficulties on the metacognitive skills scale and its sub-dimensions due to the gender difference. (males, females) in favor of males, and there were statistically significant differences between the mean scores of gifted students with learning difficulties on the creativity scale. The emotional dimension and its sub-dimensions are attributed to the gender difference (males, females) in favor of females.

Keywords: metacognitive skills - emotional creativity - gifted students with learning difficulties - preparatory stage.

مقدمة

يعتمد تقدم المجتمعات على مدى إسهام أبنائها المتفوقين والموهوبين والمبتكرين، ولا شك في أن هؤلاء الأفراد يتشابهون مع الأفراد العاديين في الكثير من الخصائص ويختلفون معهم أيضاً في بعض الخصائص، ويترتب على هذا الاختلاف في الخصائص اختلاف في احتياجات هؤلاء الأفراد (المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والتربوية .... الخ) مما يتطلب ضرورة إشباع تلك الاحتياجات، ومن ثم تظهر أهمية الحاجة إلى البرامج الإثرائية التي تسعى إلى تلبية احتياجات هؤلاء الأفراد، ولا تقتصر البرامج على ما يقدم للتلاميذ فقط بل قد تمتد لتشمل بيئاتهم المدرسية والأسرية سعياً إلى تحقيق أقصى استفادة من إمكاناتهم وقدراتهم.

وتعد ما وراء المعرفة هي "الإدراك حول الإدراك"، "التفكير في التفكير"، "المعرفة حول المعرفة"، أن يصبح "مدركًا لوعي المرء" ومهارات التفكير العليا. يأتي المصطلح من كلمة Meta الجذر، التي تعني "ما وراء"، أو "فوق". يمكن أن يتخذ ما وراء المعرفة العديد من الأشكال؛ يتضمن المعرفة حول وقت وكيفية استخدام استراتيجيات معينة للتعلم أو حل المشكلات، إن ما وراء المعرفة هو مفهوم علم نفس معرفي الذي "يركز على المشاركة النشطة للفرد في عملية تفكيره" (Djudin,2017,124).

وتشمل ما وراء المعرفة معرفة الفرد أو اعتقاداته حول ثلاثة عوامل هي ؛ معرفته لطبيعة معرفته ومهامه واحتياجاته الخاصة به، أو طبيعة معارف الآخرين، وكأنه معالج معرفي للمعرفة، وكيف يحقق المطلوب في ضوء المعطيات ، كما تشمل ما وراء المعرفة تفكير الفرد في تفكيره الخاص، ويتضمن معرفته لنفسه، مثل تحديد ما يعرفه وما تعلمه، وتحديد ما يمكن للفرد عمله لتحسين تعلمه، وتحصيله كما تشمل ما وراء المعرفة أيضا مهارات الإدراك والإحساس بالمشكلات وتحديد عناصر المشكلات والتخطيط لما يفعله لحل المشكلات ومراقبة تقدمه وتقييم نتائج تفكيره الخاص أو نشاط حل المشكلات (Hacker,2005,132).

ويعد الإبداع الوجداني أحد أشكال الإبداع التي استحوذت على اهتمام الباحثين، حيث قدم كل من (Averill, & Thomas,1991) المفهوم لأول مرة، وأوضحا أن الإبداع الوجداني يعبر عن قدرة الفرد على إظهار أنواع من الانفعالات المنفردة والجديدة (عبلة محمد الجابر،٢٠١٨، ٣٢٦).

كما أن العاطفة الإيجابية تعمل كمثير البيئة الآمنة، وبالتالي سوف تستثير سلوك الاكتشاف وسلوك المخاطرة وتنتج استجابات إبداعية، ولأن الإبداع الوجداني يعتبر الميكانيزم الأساسي التحصيل المعرفي واكتساب القدرة علي تكوين بنية معرفية كافية للارتقاء بالمهارات المعرفية التي تدعم القدرة على حل المشكلات، والتخطيط، واتخاذ القرار، والشعور برغبة ملحة في التقييم من قبل الآخرين وإصدار أحكام علي الناتج الإبداعي للفرد (عواطف حسين صالح،٢٠٠٧، ١٤٦).

وترتبط مهارات ما وراء المعرفة والإبداع الوجداني؛ حيث أن هناك اتفاق يتضمن مهارات ما وراء المعرفة مثل التخطيط والمراقبة والتقييم والإبداع الوجداني.(ماجد الخياط ،٢٠١٢، ٥٩٢).

وتري (Marie,2000) المشار إليها في (شيرين محمد أحمد، ٢٠١٠، ١٨٧) أن الطلاب الموهوبين والمبدعين يتميزون بأنهم يتمتعون بمستوى مرتفع من التذكر والاهتمام والتعقل، وطرح الأسئلة وحل المشكلات والرؤية الناقدة، والتعلم بناء على أدائهم في اختبار نسبة الذكاء، كما وجد أنهم يتميزون بالتحصيل المرتفع والخيال الخصب والمهارات المعرفية والدافعية للإبداع الوجداني الاجتماعي، كما حققوا مستويات مرتفعة من القدرة اللغوية والتعبيرية والقدرة الحسابية والمنطقية.

كما أن الأفراد مرتفعي الإبداع الوجداني أكثر انفتاحا في خوض مزيد من الخبرات الخاصة بالعلاقات مع الأشخاص الآخرين، ولديهم قدرة مرتفعة على التوافق مع الأخرين، ويدركون أنفسهم على أنهم اجتماعيون، كما يتميزون بمستوى مرتفع من الاستقلال الذاتي والاجتماعي، وليس لديهم حب السيطرة على الآخرين، وهو ما يوضح علاقة الإبداع الوجداني بالقيم الخاصة بعمليات التفاعل الاجتماعي (عبلة محمد الجابر،٢٠١٨، ٣٢٧).

مشكلة الدراسة

نبعت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحث اثناء عمله فى مجال التعليم بالمراحل التعليمية المختلفة ، حيث لاحظ :

أن بعض الطلاب ليس لديهم أدنى فكرة عن الإبداع الوجداني، ومما لا شك فيه أن من أهداف التربية المتوازنة أن يتمكن التلاميذ من تحسين أدائهم الإبداعي في المهمات المعرفية المعقدة.

ما أشار إليه بعض الباحثين والعلماء عما يشهده الواقع التربوي من استخدام المنهج التقليدي في التدريس في مختلف مراحل التعليم ، مما لا يفسح المجال للتلميذ أو الطالب بأن يمارس مهارات التفكير بصفة عامة، ومهارات ما وراء المعرفة بصفة خاصة .

وقد حظي مفهوم ما وراء المعرفة باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير التلاميذ والطلاب، حيث يزيد من وعي المتعلمين لما يدرسونه، فالطالب المفكر تفكيرا ما وراء معرفيا يقوم بأدوار عدة في وقت واحد عندما يواجه مشكلة، حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخطط، وناقد، ومراقب لمدى التقدم، ومدعم لفكرة معينة، وموجه لمسلك معين، ومنظم لخطوات الحل، ويضع أمامه خيارات متعددة، ويقيم كلا منها، ويختار ما يراه الأفضل ، وبذلك يكون مفكرًا منتجًا. (عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات، ٢٠١١ :١٤٩).

لقد أوضحت نتائج دراسة (lakovleva,2003) أن الإيداع لا يمكن أن ينمو ويتطور إذا لم يأخذ العلماء في اعتباراتهم المحتوى الوجداني لأنه يعد من المكونات الأساسية في تنمية القدرات الإبداعية.

إن عملية الإبداع الوجداني سوف تقود الطلاب إلى المعرفة والفهم لعواطفهم ولا يتوقف الأمر عند مجرد الفهم والمعرفة؛ بل يتعداه ليصل إلى ما يسمى بالإبداع الوجداني الذي يجنب الطلاب الدخول في مشكلات وجدانية تسبب له عدم الشعور بالسعادة و عدم استواء صحته النفسية (Gohm&Clore,2002,515).

ولأن مرحلة الدراسة الإعدادية في غاية الأهمية من أجل إعداد الطلاب لاكتساب مهارات ما وراء المعرفة والإبداع الوجداني لأنها تساعد على ترسيخ بعض الممارسات الحيوية التي ينبغي اتباعها في مراحل التعليم التالية ومن بين هذه الممارسات التوقف عن التفكير بين الحين والآخر والتأمل فيما تم إنجازه عن طريق إثارة العديد من الأسئلة التي تعكس مفهوم التفكير في التفكير (فتحي جروان، ١٩٩٩: ٣٨١) .

وفي ضوء الطرح السابق استشعر الباحث الحاجة إلى إجراء البحث الحالي، والذي يستهدف دراسة مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالإبداع الوجداني لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤلات الأربعة الآتية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ماوراء المعرفة ودرجاتهم على مقياس الإبداع الوجداني؟
٢- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث)؟
٣- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الإبداع الوجداني وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث)؟

٤- أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

١- التعرف علي طبيعة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والإبداع الوجداني لدي التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
٢- الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث).
٣- الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلمعلى مقياس الإبداع الوجداني وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث).

أهمية البحث

أولاً :الأهمية النظرية للبحث

١- قلة البحوث والدراسات– في حدود إطلاع الباحث – التي مهارات ما وراء المعرفة في علاقتها الإبداع الوجداني التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم..
٢- تسليط الضوء علي متغير هام من متغيرات علم النفس مهارات ما وراء المعرفة، لما يلعبه من دور هام في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، بما يساعد علي زيادة اندماجهم في المجتمع.
٣- توفير بعض الحقائق والمعلومات النظرية حول مفاهيم مهارات ما وراء المعرفة ،الإبداع الوجداني،وتحديد أبعاد كل مفهوم لدي التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية للبحث

١- قد تسهم نتائج البحث الحالي في وضع تصورات لنقاط بحثية أخري تتعلق بمهارات ما وراء المعرفة، والابداع الوجداني لدي التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، تستحق الدراسة وتضيف المزيد من المعلومات حول تلك المتغيرات الهامة وكيفية الاستفادة منها والعوامل المؤثرة فيها.

٢- يمكن أن تسهم نتائج البحث الحالي أيضاً في طرح بعض التوصيات في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية لمساعدة هذه الفئة والقائمين علي رعايتها من أسر ومعلمين ومؤسسات التربية الخاصة في تطوير نوعية وجودة البرامج التدريبية والإرشادية المقدمة لهم.

٣- إعداد أدوات جديدة مقننة لقياس متغيرات البحث الحالي، متمثلة في مقياسي مهارات ما وراء المعرفة، والإبداع الوجداني لدي التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، مما يساعد علي توظيفها واستخدامها في البحوث والدراسات النفسية التطبيقية في للوقوف على طبيعة تلك المتغيرات.

مصطلحـات البحث

- **ما وراء المعرفة Metacognition**

يشير (Suanson, 1996) إلى أن ما وراء المعرفة هي درجة وعي الفرد، وقدرته على أن يراقب، ويكيف، وينظم نشاطاته المعرفية فيما يتعلق بالتعلم كما أن ما وراء المعرفة هي المعرفة بالأنشطة، والعمليات الذهنية، وأساليب التعلم، والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم، وذلك للتذكر، والفهم، والتخطيط، والتقويم.

ويعتمد الباحث هذا التعريف كتعريف إجرائي يعبر عن الدرجة التي يحصل عليها المفحوصين على هذا المقياس، والتي تعكس مهارة ما وراء المعرفة.

- **الإبداع الوجداني Emotional Creativity**

هو "استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر به، والتعلم من الاستجابات الانفعالية السابقة الصادرة منه، ومن الآخرين، والإبداع في التعبير الانفعالي، بإصدار استجابات انفعالية غير مألوفة، تتميز بالفاعلية (عبلة محمد الجابر،٢٠١٨، ٣٢٨).

ويعتمد الباحث هذا التعريف كتعريف إجرائي يعبر عن الدرجة التي يحصل عليها المفحوصين على هذا المقياس، والتي تعكس الإبداع الوجداني كمهارة.

مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

الموهوبون ذوي صعوبات التعلم هم الطلبة الذين لديهم إمكانات عقلية غير عادية ومواهب تُمكِّنهم من الوصول إلى مستويات أداء أكاديمية عالية، مع ذلك يُعانون من صعوبات تعلم واضحة تجعل مظاهر التحصيل الأكاديمي أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداءهم فيها مُنخفضًا انخفاضًا ملموسًا (Alsamiri, 2018,357)

يُعرَّف الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم بـ"أنهم التلاميذ الذين يمتلكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية تمكِّنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، مع ذلك يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداءَهم فيها منخفضًا انخفاضًا ملموسًا" (فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ٢٤٧).

المفاهيم النظرية والدراسات السابقة:

المحور الأول : مهارات ما وراء المعرفة

مفهوم ما وراء المعرفة

قد تعددت تعريفات ما وراء المعرفة، ومن أشهر هذه التعريفات تعريف فلافل (١٩٧٩) Flavell حيث يعرف ما وراء المعرفة بأنها قدرة الفرد على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به فهي معرفة الفرد بعملياته المعرفية، ثم وسع فلافل (١٩٨٥) Flavell نطاق مفهومه مرة أخرى، فعرفها بأنها معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أي شيء يتصل بها، مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وتلائمه، كما تشير ما وراء المعرفة إلى المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات في علاقتها بهدف معرفي تتعلق به، وعادة ما يكون ذلك في خدمة هدف عياني واضح (في: جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ٣٢٩).

كما تعرف (هند عبدالحفيظ جودة،٢٠١٩، ٩٢) مهارات ما وراء المعرفة بأنها وعى الفرد بعملياته المعرفية ومهاراته التي يمارسها، وقدرته على التخطيط والمراقبة والتحكم والتقويم وأداته خلال التعلم لتحقيق أهدافه.

(٢) أهمية ما وراء المعرفة

ترجع أهمية ما وراء المعرفة إلي :

١- قدرتها على تنمية الوعي بالذات، وفعالية الذات الابتكارية لدى المتعلم.

٢- كما تساعد ما وراء المعرفة المتعلم على تنظيم تعلمه وتشخيصه ومراجعته.

٣- تساعد على انتقال مسئولية التعليم والتعلم تدريجيًا من المعلم إلى المتعلم، ومساعدة المتعلم على التخطيط الفعال، وذلك عندما يريد اختيار الخطوات والإجراءات التي تصلح

لأداء المهمة الموكلة إليه، بالإضافة إلى تدريب المتعلم على مراقبة أدائه أثناء قيامه بالمهمة الموكلة إليه، وذلك لمتابعة مدة التقدم نحو إنجاز الأهداف المرجوة في التعلم.(Kornell & Metcalfe,2006, 27).

٤- تسهم ما وراء المعرفة في تنمية أداء المتعلمين ذوى الأداء المنخفض، وتسهل عملية إصدار أحكام مؤقتة ومقارنة وتقييم استعداد الفرد للقيام بأنشطة أخرى، كما تمكن الفرد من مراقبة وتفسير وملاحظة القرارات التي يتخذها.

٥- تساعد على تحقيق تعلم بجودة أفضل من خلال زيادة قدرة المتعلم على التفكير بطريقة أفضل، وتزيد من الفهم لدى المتعلمين وتحسن قدرتهم على تنظيم الذات أثناء التعلم، كما تحسن اتجاهات المتعلمين نحو المادة الدراسية، وتشجعهم على تحقيق أهداف التعلم وتزيد من كفاءتهم وتقلل من شعورهم بالعجز (دعاء سعيد محمود، ٢٠١٢، ٣٩).

٦- تقلل من انخفاض مستوى التحصيل وتسهم في الارتقاء بمستويات متقدمة من التفكير والمعالجة والتوظيف للمعلومات والمعرفة، تلمي الجوانب المعرفية والمهارية المتعلقة بالتفكير بأنواعه المختلفة، وتنمى الجوانب الوجدانية المتعلقة بالوعي والاتجاه وبناء معتقدات إيجابية (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧).

نماذج مهارات ما وراء المعرفة

١- **نموذج كوستا وآخرون (Costa, et al,. 1981)** لمهارات ما وراء المعرفة

يرى كوستا أن ما وراء المعرفة تشتمل على المهارات التالية:

أ- التخطيط planning : وتعنى وضع خطة عمل ثم الاحتفاظ بها في المخ.

ب- المراقبة Monitoring: وتتضمن تتابع الخطوات، وتحديد مواضع و احتمالات الخطأ، واختيار استراتيجية تقلل من احتمال الخطأ، وتحديد مصادر التغذية الراجعة في كل خطوة وتقييم الاستفادة منها، وتحديد الأخطاء التي سبق الوقوع فيها، وتسجيل ما تم إنجازه فعلا وبالتالي تحديد المطلوب إنجازه.

جـ- التقييم Evaluation: وتعنى تقويم الخطة في ضوء فعاليتها وما حققته من نتائج(هبه السيد السيد،٢٠١٨، ١٣١).

٢- نموذج فلافل (Flavell, 1987)

تتكون ما وراء المعرفة من وجهة نظر تصور فلافل (Flavell, 1987) من فئتين رئيستين كما يلي:

أ- معرفة ما وراء المعرفة: وهى تشير إلى جزء من معرفة الفرد المكتسبة ذات الصلة بالجوانب المعرفية، وتضم العديد من أنواع المعارف مثل المعارف التفسيرية والتوضيحية والإجرائية، وتشمل ثلاث متغيرات: متغيرات الشخص، ومتغيرات المهمة، ومتغيرات الاستراتيجية.

ب- خبرة ما وراء المعرفة: وهى خبرات شعورية ذات طبيعة معرفية تؤثر في الأداء، وما يجعلها خبرات ما وراء معرفية أنها نوع من الخبرة الفعالة التي ترتبط بسلوك الحياة العقلية فهي تصيب الفرد كلما واجه موقف مشابه، فعلى سبيل المثال إذا أصاب الفرد شعور مفاجئ بالقلق لأنه لا يفهم شيئاً ما ويريد فهمه يصبح خبرة ما وراء معرفية.

ويرى فلافل أن معرفة ما وراء المعرفة تتكون من تمثيلات المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد الخاصة بالتوظيف المعرفي وهذه المعرفة يمكن استرجاعها واستخدامها في المعرفية بصورة تلقائية أما خبرات ما وراء المعرفة فهي خبرات شعورية ترتبط بتقدم الأداء في المواقف المعرفية.

٣- نموذج أونيل وابيدى (Oneil & Abedi, 1996)

أن مكونات ما وراء المعرفة في نموذج أونيل وابيدى تتمثل في الأبعاد التالية:

الوعي: وهو عملية شعورية لدى الفرد تدل على وعيه وإدراكه لما يستخدمه من عمليات معرفية.

التخطيط: ويشير إلى أن الفرد لابد أن يكون لديه هدف واضح ومحدد وخطة لتحقيق هذا الهدف.

الإستراتيجية المعرفية: وتعنى أن يكون لدى الفرد المتعلم طريقة أو إستراتيجية معرفية لمراقبة نشاطه العقلي الذي يقوم بأدائه حتى يحقق أهدافه بنجاح.

التقويم الذاتي: ويشير إلى امتلاك الفرد ميكانيزم مراجعة الذات لمراقبة أي نشاط عقلي يقوم به ومدى تحقيق تقدمه في المهمة التي يؤديها و تحقيق الهدف الذي يسعى إلى إنجازه.

- **تنمية مهارات ما وراء المعرفة**

حتى يصبح الطلاب متعلمين ذاتيين، يجب أن يتعلم الطلاب تقييم متطلبات المهمة، وتقييم معرفتهم ومهاراتهم، وتخطيط نهجهم، ومراقبة تقدمهم، وتعديل مهاراتهم، الاستراتيجيات حسب الحاجة، وأن يصبح الطلاب متعلمين مدى الحياة، وذلك يتطلب معرفة كيفية امتلاك التعلم؛ مما يعني أنهم بحاجة إلى معرفة كيفية التفكير في التفكير؛ حيث القدرة على تقييم المهمة تتطلب أن يكون لدى الطلاب صورة واضحة عما يحتاجون لإنجازه، ويشمل القدرة على دمج المعرفة السابقة مع المعارف الجديدة وإقامة الصلات بين التعليم المباشر والمهام الجديدة (Pedone, 2017).

قد تظهر مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ في مراحل التعليم الأولى ولكن تظهر بوضوح أكثر مع التقدم في السن، وتنمو كلما تم التدريب عليها، وباكتساب الخبرة من خلال الأنشطة الفعالة والبرامج المختلفة. وقد أكدت كثير من الدراسات أن أطفال ما قبل المدرسة لديهم حس ما وراء معرفي ضعيف جدا وقد ينعدم أحيانا مقارنة بالأطفال الأكبر سنا في المرحلة الابتدائية مثل دراسة (Flavell et .al.,1970) على أطفال ما قبل المدرسة وأطفال من المرحلة الإبتدائية وقد لاحظ الباحثون أن أطفال ما قبل المدرسة لا يوجد لديهم حس ما وراء معرفي بينما الأطفال الأكبر سنا يمتلكون الحس الما وراء معرفي وقد أرجعوا ذلك إلى عدم قدرة الأطفال الصغار على مراقبة إمكانات وقدرات ذاكرتهم الحالية وتقويمها (Flavell et .al.,1970).

فكلما تقدم المتعلم في السلم التعليمي كلما كان أقدر على التعلم والتفكير، ولا سيما أن مهارات ما وراء المعرفة تتبلور بصورة واضحة في مرحلة المراهقة، إذا يتسم تفكير المراهقين بالتجريد والتعقيد، ويصبحون أقدر على مراقبة تفكيرهم وضبطه (Pedone, 2017).

أن مهارات ما وراء المعرفة تنمو عادة ببطء مع تقدمنا في العمر إلا أن هذه العملية ليست جزءا من النمو الطبيعي ويبدو أن الخبرة والتعليم المقصود يلعبان دورا هاما في تنمية هذه المهارات المعرفية الهامة أكثر مما يفعل النضج وحده ولذلك فإن مسئولية المعلمين أن يساعدوا تلاميذهم على تنمية مهارات ما وراء المعرفة (Kaysi, 2013).

ويرى (حمدي الفرماوي، ووليد رضوان، ٢٠٠٤، ٣٧) أن مهارات ما وراء المعرفة نمائية في طبيعتها، حيث إنه كلما نضج الفرد أصبح أكثر وعيا ونشاطا أثناء تعلمه، كما أنه يمكن تدريب التلاميذ داخل الفصول وبداية من السنوات الأولى لأعمارهم حيث يعتبر النمو الميتامعرفي دالة للنضج والخبرة معا وليس النضج وحده.

ويرى الباحثون أن مهارات ما وراء المعرفة تتطور أيضا بتطور السن والخبرة ، ويختلف تطور مهارات ما وراء المعرفة من شخص لآخر لكنها تبدأ منذ الطفولة وتتطور تدريجيا نتيجة التعلم . وفي سن الثانية عشرة يصبح لدى التلاميذ مهارات ما وراء معرفية ويتفق مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٧، ٢٢) في أن مهارات التفكير فوق المعرفية تنمو ببطء بدءا من سن الخامسة ثم تتحور بشكل ملموس في سن الحادية عشرة إلى الثالثة عشرة وقد أمكن تحديد عدد لا بأس به من هذه المهارات وقياسه ولأن هذه المهارات تتطور مع التقدم في السن اعتبرت الباحثة أن المرحلة المتوسطة مناسبة لتنميتها حتى يستطيع التلاميذ استخدامها في مراحل التعليم التالية الثانوية والجامعية وما بعدها.

- **طرق تنمية مهارات ما وراء المعرفة**

أ- استخدم نهج الانتقال التدريجي:

تعد مهارات ما وراء المعرفة جزءًا طبيعيا من عملية التعلم، ومع ذلك يحتاج الطلاب في كثير من الأحيان إلى دعم إضافي لمعرفة ما يبدو في الواقع وراء المعرفي، يمكن للمدرسين تصميم التفكير وراء المعرفي عن طريق المشي للطلاب خلال العملية شفهيا وجعل العملية مرئية للطلاب. يجب ألا تكون خطة درس معزولة حول ما وراء المعرفة بقدر ما هي جزء متكامل من التعليم المباشر والتحقق من الفهم. يمكنك تصميم العملية في مجموعات صغيرة أو فردية. وفي بعض الحالات، قد تقدم سقالات مثل المنظمات الرسومية؛ حيث تساعد الطلاب على تقييم المهام وتخطيط النهج. وتساعد الطلاب على تعلم كيفية النظر إلى مهمة معقدة ووضع قائمة مهام أو قائمة تحقق (Victor, 2015, 3).

ب- الاهتمام بالتقييم الذاتي

حيث عندما يشارك الطلاب في التقييم الذاتي، يتعلمون كيفية تحديد نقاط القوة والضعف لديهم يمكن للطلاب تحديد الأهداف والنقاط الرئيسية التي يحتاجون إليها للنمو؛ حيث عندما يمتلك الطلاب عملية التقييم، يمكنهم معرفة ما يعرفونه بالفعل المعرفة السابقة)، ما لا يعرفونه (مجالات التحسين)، ما الذي يريدون إتقانه (أهدافهم)، ماذا سيفعلون للتحسين (خطة العمل)، قد تتضمن التقييمات الذاتية أسئلة واستطلاعات ذاتية تساعدهم على التعبير عن مكانهم من حيث إتقانهم. ولكن يمكن أن تتضمن أيضا نماذج التقييم وقوائم المراجعة التشخيصية المقارنة ما يجب عليهم فعله مع المهارات التي أتقنها. في أحيان أخرى، قد يكون الأمر أكثر انفتاحا، حيث يشرح الطلاب عملهم بعين ناقدة. لاحظ أن هذا النوع من التقييم الذاتي يساعد الطلاب أيضا على مراقبة تقدمهم (Spencer,2018).

جـ- السماح للأخطاء ومكافأة المخاطرة

حيث من المرجح أن يطور الطلاب مهارات ما وراء المعرفية عندما يكون لديهم إذن لارتكاب الأخطاء والنمو منها. في كيفية عمل التعلم، عندما يكون لدى الطلاب عقلية متطورة، فهم قادرون على التفكير في تعلمهم وتعديل نهجهم، فهم يميلون إلى أن يكونوا أكثر انفتاحًا على التعليقات وتقييم نقاط القوة والضعف لديهم بشكل أكثر دقة (Kaysi, 2013).

د- مكافأة المخاطرة الإبداعية

وفيها تميل المدارس إلى مكافأة الطلاب للحصول على الإجابة الصحيحة بسرعة. ومع ذلك، عندما يكون لدى الطلاب الإذن لارتكاب الأخطاء واتخاذ المخاطر الإبداعية، فإنهم يرون أن التعلم تطوري. هنا، هم أكثر عرضة لتقييم ومراجعة أعمالهم الخاصة (Bedel, 2012) .

هـ- التفكير ما وراء التفكير والتصميم

وفيه يقوم المدرسون بتمكين طلابهم من إدارة مشاريعهم الدراسية يساعدونهم على تطوير مهارات ما وراء معرفي. إطار من التفكير والتصميم، يحصل الطلاب على طرح الأسئلة، واختيار استراتيجيات البحث، ومراقبة تقدمهم بنشاط من خلال إدارة المشروع. والاهتمام بنماذج للتقييم الذاتي وتقييم الزملاء وإدارة المشاريع ومؤتمرات الطلاب والمعلمين، بينما يتعلم الطلاب كيفية تقسيم المهام ورسم تقدمهم، فهم يطورون ما وراء المعرفة المحسنة لأنهم يطبقون الاستراتيجيات ويرصدون تقدمهم على أساس منتظم. يتعلمون كيفية تعديل خططهم الأولية وتحري الخلل واصلاحه عندما يصطدمون بمشكلة (Spencer,2018).

المحور الثاني: الإبداع الوجداني

(١) مفهوم الإبداع الوجداني

ترتبط العواطف بالإبداع بعدة طرق وهذا الارتباط قد يكون ميسراً للإبداع أو معوقاً له، فأكثر الطرق إيجابية هي التي تربط العاطفة والإبداع؛ حيث أن العواطف عبارة عن أنماط معينة من الاستجابات تكون مدركة في السلوك وممثلة في اللغة العادية بأسماء مثل الغضب، والخوف، والحب حيث تسمى بالأعراض أو المتلازمات الوجدانية Emotional Syndromes بهدف تميزها عن المشاعر الوجدانية Emotional Feelings لأن الأعراض الوجدانية ما هي إلا منتج من منتجات الإبداع (Averill, 2005, 346).

هو قدرة المراهق على التعبير عن مشاعره بطريقة جديدة وغير مألوفة، والاستفادة من تجاربه السابقة وتجارب الآخرين في ذلك، وتتسم ردود أفعاله الوجدانية بالفاعلية والأصالة (صفاء عفيفي، ٢٠١٦، ٧٤).

ويعرف بأنه قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات الأصيلة والمتفرد وذات الفاعلية والتي تدفعه للتفكير بطريقة إيجابية في التعامل مع المواقف المختلفة أو إنتاجاته العلمية والأدبية والفنية، وهي تتسم بالجدة والفاعلية والأصالة (دينا عادل محمد، فاطمة السيد عبداللطيف، فؤاده محمد علي، ٢٠٢٠، ٦٩).

هو استعداد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر به الفرد، والتعلم من الاستجابات الانفعالية السابقة الصادرة منه، ومن الآخرين، والإبداع في التعبير الانفعالي، بإصدار استجابات انفعالية غير مألوفة، تتميز بالفاعلية (عبلة محمد الجابر،٢٠١٨، ٣٣٠).

وهو سمة وميول تتكون من تجربة حياة عاطفية معقدة، والتي تعتمد إلى حد كبير على الأعراف الاجتماعية التي تعطي تماسكًا للعواطف المتمرسة (St-Louis and Vallerand, 2015).

كما يعرفه (محمد حسن أبو راسين، ٢٠١٥، ١٤٢) هو قدرة الفرد في التعبير عن الانفعالات التي تتميز بالجدة والأصالة والفعالية، وتعتمد على الاستعدادات الإبداعية في التعامل مع المواقف المختلفة.

يعرفه (محمد رزق البحيري، ٢٠١٢، ٣٧٤) بأنه قدرة واستعداد الفرد على التعبير الأصيل عن الانفعالات، والمشاعر بصورة متفردة، ومرنة، وفعالة، تعكس القيم والقواعد والخبرات الوجدانية، والاجتماعية، وتساعده في التعامل مع المواقف الحياتية، ومشكلاته الوجدانية والمجتمعية بفاعلية.

وقد عرف (Sanchez, Ruiz et al.,2011) أن الانفعال هو وجدان ومشاعر، وأن الانفعالات الإيجابية يمكن أن تعزز الإبداع بزيادة المرونة واتساع الفكر، وأن من طبيعة الإبداع الوعي بالذات Self- Awareness.

(٢) أبعاد ومكونات الإبداع الوجداني

حدد (Averill, 2005, 346) أربعة أبعاد أساسية لمكونات الإبداع الوجداني وهي :

١- الإعداد الوجداني Preparedness يشير إلى فهم الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين في سياق الأحداث المختلفة، ويوجد تشابه بين الإبداع الانفعالي والإبداع المعرفي Cognitive creativity في مرحلة الاستعداد أو التهيؤ وقد تكون هذه المرحلة طويلة المدى أو قصيرة المدى ويتوقف ذلك على قدرة الأفراد، فالأفراد الذين لديهم حساسية مرتفعة وأكثر اهتماما وفهما لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين يكونون أكثر كفاءة في الاستعداد أو التهيؤ الانفعالي والتهيؤ الانفعالي يشير إلى القدرة على تجميع واستيعاب وفهم المعلومات المستمدة من الانفعالات وإمكانية توظيفها في توجيه التفكير والأفعال (عبلة محمد الجابر،٢٠١٨، ٣٣٣).

٢- التجديد Novelty ويظهر في الاستجابة الانفعالية غير المألوفة التي تبتعد عن السلوكيات النمطية السائدة في المجتمع، كما أن هناك ثمة فرق بين الإبداع والذكاء من منظور معيار التجديد عملية صعبة، لأن الذكاء يعتمد أيضاً على التجديد، فقد ينظر للذكاء على أنه عبارة عن "القدرة على إيجاد حلول جديدة للمشكلات الصعبة ولذلك فإن الحلول المبدعة يجب أن تكون غير مألوفة وغير تقليدية؛ بمعنى أنها يجب أن تكون ضد التقليدية أو ضد ما هو متعارف عليه والحلول المبدعة غير التقليدية، حيث أن الإبداع الفذ Eminent Creativity هو عبارة عن تقديم حلول لمشكلات اجتماعية ذات دلالة، أما الإبداع اليوميEveryday creativity فهو على النقيض فهو يهدف إلى تقديم طرق جديدة للقيام بالأعمال الروتينية المنزلة (Pekrun & Perry,2014,123).

٣- الفعالية: Effectiveness الاستجابة الانفعالية الإبداعية تكون متميزة في قوتها وفعاليتها وتأثيرها، وذات قيمة الفرد والمجتمع الأصالة:Authenticity الاستجابة الانفعالية الإبداعية تشير إلى استجابة أصيلة، ومتفردة تبعد عن الأعراف والتقاليد الاجتماعية.

ليست كل الاستجابات الجديدة التي يصدرها الطالب تتسم بالإبداع؛ فبعض هذه الاستجابات قد تبدو شاذة أو غريبة الأطوار Eccentric، ومن ثم فإن الإبداع لا يمكن أن يكون إبداعاً إلا إذا نجم عنه استجابات فعالة وكفء، فمعيار الكفاءة من المعايير المستخدمة في الحكم على الإبداع، حيث يتم تقويم الكفاءة إما من منظور جماعي أو من منظور فردي. فقد يكون للاستجابة سمة النفعية والمرغوبية من المنظور الجماعي ولا يكون لها سمة النفعية والمرغوبية من المنظور الفردي، فالاستجابات قد تكون نافعة على الأمد القصير وغير كفء على الأمد الطويل، والعكس صحيح أيضاً، ومن ثم فإن عملية التجديد الدقيق في الاستجابة يُعد من الأساليب الفعالة التي تُمكن الطالب من القيام بعملية إعادة التقويم لأن العملية الإبداعية الكفء لا تعتمد على الإدراك المؤخر Hindsight فقط ولكن على البصيرة Foresight (Amutio et al., 2015).

٤- الأصالة Authenticity: ينظر إلى الأصالة على أنها عبارة عن إبداع صادق أو حقيقي، فالإبداع الأصيل عبارة عن عملية استبصار خلاق للواقع الذي يعيش فيه الطالب، وفي العلوم نجد أن العلماء غالباً ما يتوقون إلى تطوير تقنياتهم عن طريق قيامهم بعملية تكرار للتجارب الكلاسيكية القديمة كي تحدث عملية تذويب لها مع النموذج الجديد المبتكر. ومن ثم فقد يأتي الإبداع لاحقاً عن طريق قيام هؤلاء العلماء بعملية التوسع في النماذج القديمة والقيام بعملية إسقاطات Overthrows على النماذج الجديدة، والعاطفة أيضاً يمكن أن تكون إما أصيلة أي نابعة من الطالب نفسه أو غير أصيلة (دينا عادل محمد، ٢٠٢٠، ٦٨).

ويمكن القول أن هناك أربعة محكاة وأبعاد أساسية للإبداع الوجداني، هي:

الاستعداد: ويشير إلى فهم الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين في سياق الأحداث المختلفة.

الجدة: وتظهر في الاستجابة الانفعالية غير المألوفة التي تبتعد عن السلوكيات اللانمطية السائدة في المجتمع.

الأصالة: الاستجابة الانفعالية الإبداعية تشير إلى استجابة أصيلة، ومتفردة تبعد عن الأعراف والتقاليد الاجتماعية.

الفعالية: الاستجابة الانفعالية الإبداعية تكون متميزة في قوتها وفعاليتها وتأثيرها، وذات قيمة للفرد والمجتمع.

وهناك العديد من الباحثين سعوا لتطوير الإبداع الوجداني عند التلاميذ كما جاء في دراسة دراسة (فتحي عبدالرحمن جروان، زين حسن أحمد، ٢٠١٤) والتي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالبا وطالبة ملتحقين بمدارس حكومية ولاسيما في مدينة عمان، جرى توزيعهم بصورة متكافئة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة بني برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات، تضمن (١٨) جلسة تدريبية طبقت على مدى ستة أسابيع بواقع ثلاثة أيام أسبوعيا وحصتين في كل منها. وطبق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعتين قبل تطبيق البرنامج وبعد الانتهاء من التطبيق، عولجت بيانات الاختبارين القبلي والبعدي باستخدام تحليل التباين المشترك. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والاختبار ككل، لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائيا للتفاعل بين البرنامج التدريبي ونسبة الذكاء، وهذا يشير إلى أن أثر البرنامج التعليمي كان متشابها لدى الطلبة ذوي نسبة الذكاء التي تتروح من ١١٥-١٢٤، والطلبة الذين تزيد نسبة ذكائهم عن ذلك. ويقترح الباحثان إجراء المزيد من الدراسات حول البرنامج التعليمي القائم على نموذج الحل الإبداعي لدى للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى فئات أخرى كالطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين واستقصاء أثر متغيرات أخرى كالجنس والمستوى والصف وغيرهما.

حيث كانت هذه الدراسة دراسة تدخليه لتنمية الإبداع الوجداني و أسفرت على نتائج هامه وهي فاعلية البرنامج التدخلي في تنمية التفكير الإبداعي للدي التلاميذ .

المحور الثالث : الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

اهتمت كافة الدول بالموهوبين من أبنائها، واعتبرتهم أهم الثروات البشرية؛ لما يتسم به الموهوبون والمتفوقون من طاقات وقدرات واستعدادات يمكن أن تستغل وتستثمر في بناء المجتمعات، فهم رُوَّاد النهضة والتغيير والتطوير، ولذلك تحرص المجتمعات على اكتشاف الموهوبين من أبنائها، وتتيح لهم فرص النماء فيما يتفوقون فيه، وتتيح لهم الإمكانات المادية والمعنوية للاستفادة من مواهبهم.

وقد ظهر تصنيف الموهوبين متدنِّي التحصيل لأول مرة بجامعة جونز هوبكنز بالولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٨١) علي يد نخبة من علماء التربية الخاصة، ويعتبر التحصيل المتدنِّي من المشكلات الشائعة لدى الموهوبين بنسبة قد تصل إلى (١٥–٥٠%) من الموهوبين متدنِّي التحصيل، ومن (١٠–٢٠%) من الذين يتسربون من المدرسة العليا أو يتركون الدراسة بها يقعون في عداد مرتفعي الذكاء، وقد يكون تدنِّى التحصيل عارضًا لظرفٍ شخصيٍّ أو أُسَريّ، وقد يكون متأصِّلًا مضى عليه سنوات، كما قد يكون مقصورًا على مادة دراسية بعينها أو شاملًا لجميع المواد الدراسية (Alsamiri,2019).

وفي الربع الأخير من القرن العشرين تطورت مفاهيم الموهبة والتفوق لتتقاطع مع مفاهيم صعوبات التعلم في فهم ومعرفة أنَّ هناك فئات جديدة في مجال التربية الخاصة تحمل في الوقت نفسه تناقضًا واضحًا في احتياجاتها الخاصة، وكما أنَّ هذه الفئات لا تزال مهملة في مدارسنا؛ وذلك لعدم فهم العديد من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة وأيضًا الآباء لفئة ذوي الاختصاصية المزدوجة، فالطفل لا يملك حاجة خاصة واحدة بل حاجتين خاصتين أو حاجة خاصة مزدوجة كفئة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (أنيس الحروب،٢٠١٢، ١٢).

(١) مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

الموهوبون ذوي صعوبات التعلم هم الطلبة الذين لديهم إمكانات عقلية غير عادية ومواهب تُمكِّنهم من الوصول إلى مستويات أداء أكاديمية عالية، مع ذلك يُعانون من صعوبات تعلم واضحة تجعل مظاهر التحصيل الأكاديمي أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداءهم فيها مُنخفضًا انخفاضًا ملموسًا (Alsamiri, 2018,357)

يُعرَّف الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم بـ"أنهم التلاميذ الذين يمتلكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية تمكِّنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، مع ذلك يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداءَهم فيها منخفضًا انخفاضًا ملموسًا" (فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ٢٤٧).

ويعرِّفهم (Alsamiri,2019) بأنهم أولئك التلاميذ الذين ينخفض أداؤهم في مادة دراسية أو أكثر بشكل ملحوظ، كالقراءة، والكتابة، والحساب، بالإضافة إلى تميُّزهم في باقي المواد، ويحصلون على نسب مرتفعة ومشابهه لأقرانهم داخل الصف، كما أنهم يظهرون تميُّزًا واضحًا في بعض المجالات الأخرى، كالموهبة الرياضية، أو الفنيَّة، أو حب الاستطلاع، أو مهارة حل المشكلات بشكل يلفت انتباه معلميهم، سواء داخل الصف العام، أو بعد تحويلهم لغرفة المصادر.

وهم أيضًا التلاميذ الذين لديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يظهرون تناقضًا واضحًا بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجالٍ أكاديميٍّ معيَّن مثل: القراءة، الحساب، الهجاء، أو التعبير الكتابي، فيكون أداؤهم الأكاديمي منخفضًا انخفاضًا جوهريًّا على الرغم من أنه من المتوقع أن يكون متناسبًا مع قدراتهم العقلية الخاصة، ولا يرجع هذا التناقض لنقص في الفرص التعليمية أو لضعفٍ صحِّيٍّ معيَّن(Mc Coach& et al ,2001) .

(٢) تصنيف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

تم التعرف على وجود ثلاث فئات أو أنماط من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهي كما يلي:

أ- الموهوبون ممن لديهم صعوبات تعلم بسيطة أو دقيقة، وتستخدم محكاة الموهبة من أجل التعرف على هذه الفئة؛ وذلك لأنهم يلفتون الأنظار إليهم بسبب ارتفاع نسب ذكائهم وقدرتهم اللفظية المرتفعة وإبداعاتهم وتحصيلهم الأكاديمي في المدرسة الابتدائية، ولكن مع تزايد أعمار هؤلاء الأطفال وتدرجهم في سلم التعليم يواجهون تحديًا في المواد الدراسية فيظهر التباعد بين الأداء الفعلي والمتوقع بشكل واضح، كما أنَّ عدم اتباع طرق تدريس مناسبة لهم يؤدي إلى انخفاض في تحصيلهم بالنسبة لأقرانهم بشكل ملحوظ، وهذا يؤدي في النهاية إلى بروز صعوباتهم (McCoach, Kehle, Bray, & Siegle, 2004).

٢- ثنائيو غير العادية المقنعة (أو المطموسة) أو الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم الذين لم يتم التعرف عليهم، وهم الأطفال الذين تجتمع لديهم مظاهر الموهبة وصعوبات التعلم في الوقت نفسه، فمظاهر الموهبة كالاستدلال، وإدراك العلاقات، والتفكير واللباقة في الحديث تحجب مظاهر الصعوبات التي لديهم كصعوبات القراءة، أو ضعف التمييز، والفهم السمعي، وقد يحدث العكس بأن تغطي الصعوبات الموهبة، ويتواجد هؤلاء الأطفال في الصفوف العادية فلا يتمكنون من الاستفادة من الخدمات المقدَّمة إلى الموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم، وذلك لصعوبة التعرف عليهم، أو لأن تعريفات كلا الفئتين لا تشملهم كما يقال (Lovett & Sparks, 2010).

٣- التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم شديدة ولكنهم موهوبون أيضًا، وهؤلاء التلاميذ صعوباتهم حادة، ومن السهل الكشف عنها وتصنيفهم ضمن ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي يتم تقديم الخدمات لهم، وفي حالتهم يتم التركيز على نقاط ضعفهم وهي الصعوبات، ويتم تجاهل نقاط القوة، وهذا يؤدي إلى رسوبهم المتكرر (فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ٦٣).

(٣) خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

يواجه التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، خصائص الموهبة وصعوبات التعلم، حيث يعاني الموهوبين وفي الوقت نفسه من صعوبات التعلم، لكنهم غالبًا لا يحصلون على الاهتمام الكافي عندما يتم تقييمهم من أجل التعرف على الموهوبين أو الذين يعانون من صعوبات التعلم، كما أنَّ التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لهم خصائصهم واحتياجاتهم الخاصة (فضل شرف الدين،٢٠٠٤، ٣٤).

ويشير (Alsamiri, 2018, 357) إلى أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تكون لديهم بوادر موهبة واضحة في مجال واحد أو أكثر من المجالات ولديهم قدرات عقلية عالية، ويعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم، مثل: القراءة، الحساب، التهجئة، أو التعبير الكتابي فيكون أداؤهم الأكاديمي منخفضًا انخفاضًا جوهريًّا، وينتج عن ذلك مردودٌ سلبيٌّ عليهم؛ إذ يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم المدرسي لوجود صعوبة في إحدى المجالات الدراسية.

وتظهر خصائص وسمات هذه الفئة من الطلبة مشابهة لخصائص التلاميذ الموهوبين في بعض المجالات في حين تظهر لديهم خصائص ضعف واضح في مهمات تؤكد على القدرات الإدراكية وقدرات الذاكرة والتي تشبه الصفات المميزة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث أنَّ هؤلاء التلاميذ هم ضعيفو الذاكرة والإدراك، وكما هو جليٌّ فإنَّ هذا يقود إلى الإحباط والتوتر والخوف الذي يصبح أخيرًا وسائل دفاعية، وتبعًا لذلك فإنَّ التلاميذ يميلون لأن يصبحوا عدوانيين مهملين وغير مهتمين بأداء واجباتهم المدرسية (محمد فاروق حمدي،٢٠٢١، ٢٢٩٦).

وقد يصعب وصف أو وضع قائمة بخصائص نموذجية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ لأنَّ ثمَّة الكثير من أنواع الموهبة والكثير من أشكال صعوبات التعلم المحتملة، مما يجعل من تشخيص هذه الفئة مسألة معقَّدة، فغالبًا ما تخفي صعوبات التعلم الموهبة أو تحول دون التعبير عنها، ويمكن بالمقابل القول بأنَّ الموهبة يمكنها في أغلب الأحيان أن تخفي صعوبات التعلم؛ لأنَّ قدرات الشخص العقلية القوية يمكن أن تساعده في تجاوزها أو التغلُّب عليها أو التعويض عنها (محمود محمد شبيب،٢٠١٧، ٤١)، وفيما يلي أبرز الخصائص التعليمية وبعض أشكال الضعف التي تلاحظ بدرجة أكبر من الأخرى لدى هؤلاء التلاميذ:

ضعف في الكتابة اليدوية، وضعف في التهجئة، وفقدان القدرة على التنظيم، وصعوبة في توظيف واستخدام استراتيجيات منظمة لحل المشكلات، وغالبًا يلاحظ قدرة على التحدث والفهم، إدراك العلاقات واكتشافها بشكلٍ جيد، غنى المفردات، معرفة معلومات ذات صلة بكثير من الموضوعات المتنوعة، مهارات انتباه، قدرة عالية على التفكير المنطقي (الاستدلالي)، مهارات تواصل جيدة وربما يكونون منتجين ومبدعين، دافعية عالية للأداء وبخاصة للمهمات التي يميلون إليها، خصائص أخرى قد توجد مثل حب الاستطلاع، مدى واسع من الاهتمامات المتعددة، القدرة على العمل الجيد باستقلاليـة (فضل شرف الدين،٢٠٠٤، ٢٨).

غير أنهم كثيرًا ما يواجهون صعوبات في واحدة أو أكثر من صعوبات الكتابة، القراءة، الرياضيات، استكمال المهمات الأكاديمية، ضعف اللغة، ضعف الذاكرة، تكوين المفاهيم والإدراك المكاني، ويمتلك الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم العديد من الصفات التي من شأنها تمييزهم عن أقرانهم؛ إذ يظهرون استيعابًا سمعيًّا جيّدًا، وقدرةً على التعبير عن أنفسهم جيّدًا، ويستطيعون حل المشكلات وفهم الأسباب المجردة (Alsamiri, 2018, 359).

فروض البحث

١. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات التلاميذ الموهوبين دوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ماوراء المعرفة ودرجاتهم على مقياس الإبدع الوجداني.
٢. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ الموهوبين دوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ماوراء المعرفة وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث).
٣. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ الموهوبين دوي صعوبات التعلم على مقياس الإبداع لوجداني وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث).

حدود البحث:

تمثلت محددات الدراسة فيمايلي:

١. **حدود موضوعية:** تمثلت في المتغيرات التي يتناولها البحث الحالي: مهارات ما وراء المعرفة، الإبداع الوجداني، للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، النوع (ذكور، إناث).
٢. **حدود بشرية:** تم تطبيق أدوات البحث على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مدرسة صلاح الدين الأيوبي الإعدادية بإدارة الخليفة والمقطم التعليمية وهي الإدارة التعليمية التي يعمل بها الباحث ، ومدرسة الفاروق الخاصة.
٣. **حدود زمنية:** طُبق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.
٤. **حدود مكانية:**طُبق البحث في مدرسة صلاح الدين الأيوبي الإعدادية بإدارة الخليفة و مدرسة الفاروق بالهرم التابعة لمحافظة الجيزة.

إجراءات البحث:

تمثلت إجراءات البحث الحالي في العناصر التالية:

أولًا: المنهج المُستخدم في البحث: يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي الذي يهتم بوصف الظاهرة وصفًا دقيقًا من خلال دراسة العلاقات التي توجد بين الظاهرة والظواهر الأخرى والتعبير عنها بشكل كمي، وقد أُستخدم هذا المنهج للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري مهارات ما وراء المعرفة والإبداع الوجداني، كما أُستخدم المنهج الوصفي–السببي المقارن؛ للتعرف على الفروق في هارات ما وراء المعرفة والإبداع الوجداني وأبعادهما الفرعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبعًا لاختلاف النوع (ذكور، إناث).

ثانيًا: عينة البحث

انقسمت عينة البحث الحالي إلى قسمين هما:

عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث: هي عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالي، وتحديد مدي وضوح العبارات ، والزمن اللازم للإجابة عليها، وقد تألفت من (١٥٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من مدرسة صلاح الدين الأيوبي الإعدادية بإدارة الخليفة والمقطم التعليمية وهي الإدارة التعليمية التي يعمل بها الباحث ، ومدرسة الفاروق الخاصة بإدارة الهرم التعليمية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٢– ١٦) عاماً، بمتوسط عمرى (١٤,٧٩) ، وانحراف معيارى (١,٣٤٨)، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢ م، وذلك. المجموع. وفي الجدول الأتي رقم (١) توضيح لأسماء المدارس وإعداد التلاميذ في كل مدرسة.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية للأدوات

المدينة	المحافظة	أسم المؤسسة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
القاهرة	القاهرة	مدرسة صلاح الدين	٣٠	٢٦	٥٦
	الجيزة	مدرسة الفاروق	٣٣	٢٥	٥٨
المجموع					١١٤

العينة الأساسية:

وهي العينة التي تم تطبيق أدوات البحث عليها، والخروج من خلالها بمجموعة من النتائج والتوصيات، وقد تألفت عينة البحث الأساسية من (٣٠) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ق ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٣- ١٦) عامًا، بمتوسط عمري (١٥.٩٠) وانجراف معياري (٣.٣١٥) .

أدوات البحث:

يتطلب البحث الحالي الاستعانة بمجموعة من الأدوات والمقاييس هي: مهارات ما وراء المعرفة / تم تعريبه ، ومقياس الإبداع الوجداني إعداد/محمد رزق، وفيما يلي إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات:

إجراءات الدراسة :

- تعريب مقياس ما وراء المعرفي ،إعداد الباحث ٢٠٢٢ .
- مقياس الإبداع الوجداني إعداد / الباحث (٢٠٢٢).
- مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم (إعداد: فتحي الزيات،١٩٩٩)
- اختبار جون رافن للذكاء .

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول : توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات التلاميذ الموهوبين دوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ماوراء المعرفة ودرجاتهم على مقياس الإبداع الوجداني.

نتائج الفرض الثاني : توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ الموهوبين دوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات ماوراء المعرفة وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث) لصالح الذكور .

نتائج الفرض الثالث : توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ الموهوبين دوي صعوبات التعلم على مقياس الإبداع الوجداني وأبعاده الفرعية تُعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث) لصالح الإناث .

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث، يوصي بالنقاط التالية:

١- توضيح مدي أهمية مهارات ما وراء المعرفة لدي القائمين علي رعاية وتأهيل ذوي الاجتياجات الخاصة علي كافة المستويات سواء في البيت أو المؤسسة أو المدرسة.

٢- يفضل عند قياس مهارة ما لدي التلاميذ أن يكون القياس في مواقف فعلية قدر الإمكان، وذلك بدلاً من سؤال القائم بالرعاية؛ حيث أن المواقف الفعلية تعبر تعبيراً صادقاً عن وجود المهارة ومقدار وجودها من عدمه.

٣- ضرورة إعداد برامج تدخلية تدريبية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة و الإبداع الوجداني لدي التلاميذ ..

٤- ضرورة تدريب التلاميذ الموهوبين ذي صعوبات التعلم علي مهارات ما وراء المعرفة والإبداع الوجداني ، وتوعيته بقواعد الاتصال والتواصل مع الآخرين.

المراجع:

أولًا: المراجع باللغة العربية:

- أنيس الحروب (٢٠١٢). قضايا نظرية حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٣١، ٦-٣٢.
- جابر عبدالحميد (٢٠٠٤). نحو تعليم أفضل: إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حمد فاروق حمدي (٢٠٢١). تصور لتشخيص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات القراءة بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة بني سويف، ٥(٣)، ٢٢٩٣ – ٢٣٠٥.
- دينا عادل محمد، فاطمة السيد عبداللطيف، فؤاده محمد علي (٢٠٢٠). الابداع الوجداني كمتغير معدل بين القيادة والأليكسيثميا لدى عينة من المراهقين، مجلة دراسات الطفولة بجامعة عين شمس، ٨٨(٢٣)،٦٧-٧٦.
- شيرين مصباح صادق (٢٠١٨). تدريس وحدة مقترحة في علم الاجتماع باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، مجلة الخدمة الاجتماعية بالجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ٦٠(٩)،٨٧-١١٣.
- عبلة محمد الجابر (٢٠١٨). البنية العاملية المميزة لطبيعة العلاقة بين مكونات الإبداع الوجداني ومكونات التمكين النفسي لدى المراهقين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٩٩(٢٨)، ٣٢٥-٣٦٩.
- فتحي الزيات (٢٠٠٢). المتفوقون عقليًّا ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعة.
- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢). الإبداع، مفهومه، معاييره، مكوناته، ط١، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- فضل شرف الدين (٢٠٠٤) مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (دليل المقياس)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد حسن أبو راسين (٢٠١٥). أنماط التعلق في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي بمركز الإرشاد النفسي، ٤١، ١٣٣-٢٢٢.

- محمد رزق البحيري (٢٠١٢). النموذج البنائي لعلاقة الإبداع الوجداني ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، مجلة دراسات عربية في علم النفس، ١١(٣)، ٣٦٥-٤١٧.
- محمد فاروق حمدي (٢٠٢١). تصور لتشخيص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات القراءة بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة بني سويف، ٥(٣)، ٢٢٩٣ – ٢٣٠٥.
- محمود محمد شبيب (٢٠١٧). الموهوبون ذوى صعوبات التعلم: تصنيف صعوبات التعلم – تعريف الموهوبين ذوى صعوبات التعلم – معايير الكشف عن الموهوبين – فئات الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، مجلة العلوم التربوية جامعة جنوب الوادي، ٣١، ٣٥-٥٠.
- هند عبدالحفيظ جودة (٢٠١٩). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بمهارات السلوك القيادي لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات تربوية واجتماعية بكلية التربية جامعة حلوان، ٢٥(٧)، ٨٣-١١٤.

ثانيًا: المراجع باللغة الأجنبية:

- Alsamiri, Y. (2018). How learning disabilities teachers in the Kingdom of Saudi Arabia define students with giftedness and learning disabilities. Journal Cakrawala Pendidikan, 38(3).356-365.
- Amutio, A., Franco, C., Gázquez, J. J., and Mañas, I. M. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. Univ. Psychol. 14, 15–25. doi: 10.11144/javeriana.upsy14-2.apcp
- Averill ,J.(2011).Emotions and creativity. Paper presented at the 12th Conference on Creativity & Innovation (ECCI XII), Faro, Portugal, September 14-17, 39-50.
- Flavell, J. H., Fredericks, A. B. & Hoyt, J. D. (1970). Developmental change in memorization processes, Cognitive Psychology, (1), 324-340.

- Kornell, N., & Metcalfe, J. (2006). Study efficacy and the region of proximal learning framework. Journal of Experimental Psychology, 32 (3), 609-622.
- Lovett, B., Sparks, R. (2010). Exploring the Diagnosis of "Gifted/LD": Characterizing Postsecondary Students with Learning Disability Diagnoses at Different IQ Levels. Journal of Psycho educational Assessment, 28(2), 91-101.
- McCoach, D., Kehle, T., Bray, M. & Siegle, D. (2004). The identification of gifted students with learning disabilities: challenging, controversies, and promising practices. In T.M Newman & R. J. Sternberg (Eds.), Students with both gifts and learning disabilities (pp. 31-48). NewYork: Kluwer.
- Pedone, R, (2017). Development of a Self-Report Measure of Metacognition: The Metacognitions Self-Assessment Scale (MSAS). Instrument Description and Facror Structure, https://www.researchgate.net/publication/318279970.
- Pekrun, R., and Linnenbrink-García, L. (2012). Academic emotions and student engagement," in Handbook of Research on Student Engagement, eds S. Christenson, A. Reschly, and C. Wylie (New York, NY: Springer), 259–282. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Victor,B. (2015). Metacognition: thinking about one's thinking, bonvictor.blogspot.com