

المجلة العريضة

لعلوم الإعاقة والموهبة

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - منخصصة
تصدر عن المؤسسة العربية للتربية والعلم والإبداع



AI SA

Jasht _____

المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة

jasht

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي وبنك المعرفة المصري

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٤٣٥٣ / ٢٠١٧

ISSN: 2537-0480

eISSN: 2537-0499

<http://jasht.journals.ekb.eg>

Doi: **10.21608/jasht.**

Impact Factor : **1.23/2023**

تصنيف أرسيف (Q2)

المجلد الثامن - العدد (٣١) يوليو ٢٠٢٤م

يتم النشر الإلكتروني على المنصات الآتية



أكاديمية البحث
العلمي والتكنولوجيا
Academy of Scientific
Research & Technology



Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري



Directory of Academic and Scientific Journals



إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشورة في أعدادها

وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية



Indexation of an Arabic publication in ARCI on the Web of Science platform can greatly increase its chances to be cited worldwide and enhances global collaboration
Bridging the gap between local scientific output and global impact

ARCI Editorial Board LETTER

خطاب مجلس تحرير ARCI

Dear Respected Chief editor

المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة

ISSN: 2537-0480

e ISSN: 2537-0499

شكراً لإهتمامكم بتكثيف دوريتكم العلمية في الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI

يتم اختيار الدوريات الإقليمية في الكشاف بواسطة مجلس تحريرتم إنشاؤه لهذا الغرض. ويتسم المجلس بالحيادية التامة في قراراته ويمثل الدول الأعضاء بجامعة الدول العربية. كما يعمل أعضاء مجلس التحرير على تحديد الرؤى الإقليمية والاتجاهات الموضوعية. تستند المعايير التي يتم اختيار الدوريات بناءً عليها للكشاف العربي للاستشهادات المرجعية على المعايير المتعارف عليها للنشر العلمي ومعايير البحث العلمي. كما يجب أن يكون للدوريات التي يتم تقديمها للكشاف على الترتيب الدولي الموحد للدوريات ISSN، حتى تخضع لإجراءات المراجعة الأولية. كما يجب أن يتم تقديم أساليب الوصول لمحتوى الدوريات حتى يتمكن مجلس التحرير من مراجعة شروط دخول الدوريات ضمن الكشاف، للتأكد من أنها مجلة بحثية، وكذلك مراجعة تخصص الدوريات، والملخصات والمقالات والمراجع المستشهد بها، والتأكد من توافق تخصص الدوريات ومحتواها، وجودة لغة المقالات، وتشكيل هيئة تحرير تعكس تخصص الدوريات.

 Arabic Citation & Impact Factor
Arabic Online Database

 Arcif
Analytics

2023/10/8 التاريخ
L23/16ARCI رقم

سعادة أ. د. رئيس تحرير المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة المحترم
المؤسسة العربية للتربية والعلوم والإعاقة، القاهرة، مصر
تحية طيبة وبعد،،،

يسر معادل للتأثير والاستشهادات المرجعية لتكثيف دوريتكم العلمية (ARCI) في ARCI. أتمنى منكم قراءة بيانات "معرفة" لانتاج والمحتوى العلمي.
يتمتع معادل بتأثير "ARCI" وأيضاً "مجلس الإعاقة والتأهيل" الذي يهتم من محتويات هذه الجهات عربية وبها. ولعلنا بالبحث والدراسات
التربية في الدول العربية ببروز، كونه الأمم المتحدة أقرب آسيا (الشرق الأوسط) وكافة الاستشهادات قادمة بيانات معرفة. بالإضافة لتجربة طيبة من خبراء
وأخصائين ذوي سمعة علمية رفيعة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن سائل "ARCI" قام بالتعامل على نفس طريقة بيانات ما يقارب (5000) عنوان مجلة عربية علمية أجنبية في مختلف
التخصصات، والتصدر من أهم (1400) مجلة علمية أو بحثية في العالم العربي. وأما (1155) مجلة علمية فقد تكونت من عدة مجلات ضمن المعيار
العلمي لسائل "ARCI" في تقرير عام 2023.

وسرنا معادل ومناكم بأن مجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة تصدر من المؤسسة العربية للتربية والعلوم والإعاقة، القاهرة، مصر. قد تمكنت في
التأثير معادل معادل معادل "ARCI" المتوفرة مع المعيار العلمي، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، بالإضافة إلى على هذا المعيار يتكثف العمل في
الربط التالي: <http://e-marafat.net/arci/portal>

وكان سائل "ARCI" اليوم المتكثف سنة 2023 (1,3452). ولعلنا يحصل المجلة على:

- **القيمة الساتية على** سراً من مجموع إجمالي المجموعات في سائل "ARCI" العام، و يبلغ عددها (1855).
- **القيمة الساتية على** في تخصص العلوم التربوية من إجمالي هذه المجموعات (126) على السائل العربي، مع العلم أن متوسط معدل "ARCI" لهذا
التخصص كان (0.513). كما ساعدت معادل في هذا التخصص ضمن الفئة (Q2) وهي الفئة الوسطى الساتية.

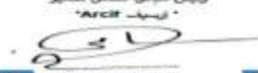
وأما سائل أن يحصل أي مجلة ما على برزها ضمن (الأعلى (10) مجلات في تقرير معادل "ARCI" لعام 2023 في أي تخصص، لا يعني حصول
القيمة الساتية على على سائل "ARCI" برزها كالمعيار على (Q1 أو Q2). حيث برزها تلك يوجد في فئة الساتية على على سائل "ARCI" الخاصة
بالعلوم التربوية، معادل "ARCI" (عام 2023) إلى قلة في مختلف التخصصات، ويمكن الإطلاع على هذا المعيار الخاصة من خلال العمل
في الرابط: <http://e-marafat.net/arci/>

وبهذه المناسبة أتمنى من هذه المجلة سائل على معادل "ARCI" والتأثير. أو على مواقع التواصل الاجتماعي، والتأكد الإفادة في الساتية العربية لتكثيف على سائل
"ARCI" الخاص بالمعادل.

عنداً، ترحب في حال رغبتم الحصول على شهادة رسمية إلكترونية خاصة بتكثيف في سائل "ARCI" أو التواصل سائل معادل.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ. د. سامي فوزان
رئيس معادل للتأثير
"ARCI" سائل





ARCI
Arabic Citation & Impact Factor

ARCI
Arabic Citation & Impact Factor

ARCI
Arabic Citation & Impact Factor

ARCI
Arabic Citation & Impact Factor

هيئة التحرير

أ.د/ يمينه بوسبته	جامعة الجزائر ٢	رئيساً للتحرير
أ.م.د/ فكري لطيف متولي	الجامعة الأفروآسيوية	مدير التحرير
أ.م.د / ايمان جمعة فهمي شكر	جامعة بنها - مصر	عضو
أ.م.د / عمر السيد حمادة	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	عضو
أ.م.د/ منى فرحات إبراهيم جريش	جامعة قناة السويس - مصر	عضو
أ.م.د/ محمد سعيد سيد عجوة	جامعة بني سويف - مصر	عضو
أ.م.د/ أسماء ابراهيم محمد مطر	جامعة بني سويف - مصر	عضو
د/ مروة حسين عبدالله محمد	وزارة التربية الكويتية	عضو

الهيئة العلمية

أ.د/ امال ابراهيم عبدالعزيز الفقي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ أسامة فاروق مصطفى	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا
أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ ايناس محمد عليومات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ زينب محمود شقير	جامعة طنطا - مصر
أ.د/ السيد احمد محمود صقر	جامعة كفر الشيخ - مصر
أ.د/ سيد يسين التهامي	جامعة عين شمس - مصر
أ.د/ صفاء محمد بحيري	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا
أ.د/ عبدالصبور منصور محمد	كلية التربية - جامعة بورسعيد
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ علي عبدالنبي حنفي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ مدحت محمد أبو النصر	جامعة حلوان - مصر
أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله	جامعة بنها - مصر

أ.د/ نجوى حسن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د.م/ أحمد محمد جاد الرب أبو زيد	كليات الشرق العربي - السعودية سابقا
أ.د.م/ السيد سعد الخميسي	جامعة الخليج العربي - البحرين سابقا
أ.د.م/ هالة عبدالسميع الغلبان	جامعة القصيم - السعودية سابقا

• تم ترتيب الأسماء أبجدياً (أستاذ - أستاذ مشارك)

ميثاق أخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال إصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقراءها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE : Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماماً بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولاً عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو

أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.

الموافقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع):

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقييد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عنها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

الموضوعية: على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشورة سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة والقرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، وتقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المقيّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنهم مساهمون فيه فعلاً، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطلع المؤلفون جميعاً على البحث جيداً، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كلّ الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تلبّته و اكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أي زمن، أن يشعر فوراً رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شروط النشر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٤٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربي ، والإنجليزي ، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في الكشف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتهي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.

- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري)، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقدير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- رسوم النشر للمصريين داخل مصر (١٥٠٠ جنيه) ورسوم النشر لغير المصريين والعاملين في جهات غير مصرية (٢٠٠ دولار).
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني:

<http://jasht.journals.ekb.eg>
search.aiesa@gmail.com

محتويات العدد	
-	افتتاحية العدد
١ - ٤٠	أمل عوض الزهراني - لينا عمر صديق واقع تطبيق برنامج يسير لتقويم الطلبة ذوي الذكاء الحدي في الصفوف الأولية بمدارس جدة : دراسة حالة
٤١ - ١٠٠	أمل زائد محمد القرني - أ.د/ منال محمد حسين شعبان علاقة التَّنَمُّر المدرسي بالتحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم
١٠١ - ١٤٢	د. صالح بن عبدالله الشمراني صدق البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح لاكتشاف الموهوبين في العلم الشرعي
١٤٣ - ١٩٢	فاطمة عوض الغامدي - د. هديل بنت عبدالله أكرم واقع خدمات الإرشاد المهني من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بجدة
١٩٣ - ٢٤٤	نايف بن حسن هليل السفياني - أ.د. محمد محمود عبد الوهاب تقنين مقياس لايت-٣ للذكاء غير اللفظي على ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة السعودية وفق نظرية الاستجابة للفقرة
٢٤٥ - ٢٨٦	وجدان عبد الله عبد الهادي آل سليم - د. عمرة عبد الرحمن بن محمد توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقتها برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم

الحمد لله والصلاة والسلام على رسوله الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه،،،،
تم إصدار هذا العدد من المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة التي تصدر
ضمن سلسلة من المجالات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم
والآداب، وقد حصلت على تصنيف (Q2) من معامل أرسيف، وأدرجت المجلة ضمن
قائمة الاستشهادات المرجعية web of science وقد تم تخصيص هذه المجلة
لنشر بحوث الإعاقة بكل فئاتها الفكرية والسمعية والبصرية والحركية واضطراب طيف
التوحد واضطرابات التواصل وصعوبات التعلم وكذلك بحوث الموهبة والابداع والتفوق
للعاديين ولذوي الاعاقات والاضطرابات الأخرى، وبهذا يصبح لكل هذه الفئات وعاء
للنشر يهتم بالتشخيص والتأهيل والرعاية من خلال البحوث المتفردة وملخصات
الأنطروحات العلمية من الجامعات المختلفة وملخصات الكتب والمقالات والمؤتمرات التي
تفرد صفحاتها لكل جديد من الخدمات المساندة والتقنيات التي تقدم التسهيلات
والدعم للفئات التي ابتلاها الله بقصور في المهارات والحواس أو الفئات التي حباها الله
ابداعا وموهبة وتحتاج من يتبنى ذلك ويوظفه لصالحها وصالح المجتمع، وحرصا من
هيئة تحرير المجلة على المستوى العلمي لها سوف يتم نشر البحوث المتميزة دائما بها
لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين في مجال التربية الخاصة والتأهيل، وقبله
علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط،
وإذ ندعو الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص

على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبدئها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة

من المجلة أكثر ثراءً وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

ومرحبًا بوجهة نظركم ورأيكم في أية فكرة قد تسهم في الرقي والتطوير لمجلتكم

التي قد تعد صورةً من صور التعبير عن أشخاصكم ووجهتكم، بل مرحبًا بالنقد البناء في

أي جانب، وبمقترحاتكم لتحقيق الرقي الدائم والتطوير المستمر لمجلتكم الغراء، وعمومًا

فإن النقد البناء دائمًا ما يُعْلَى ويرفع من شأن الأشياء، في الحياة بوجه عام، وفي الحقل

العلمي والبحثي بوجه خاص، ذلك أن وجهة النظر المفردة لم تُعَدَّ تجدي، وإنما الفكرة

على الفكرة، واليد مع اليد، ووجهة النظر مع وجهة النظر، كل ذلك جميعًا هو يبني

ويطور ويكمل الصورة، وكل ذلك لا يتأتى إلا بالنقد البناء الذي يُرَقِّع ويطور ويكمل

الصورة والعمل، ومن هنا قيل: يد بمفردها لا تصفق، ... ومن ثم نتعاهد سويًا على المزيد

من بذل الجهد من أجل التطلع إلى مستويات أفضل في الأداء.

وختاماً إذ نقدم هذا العدد للقارئ الكريم، متمنين أن يجد فيه الفائدة المرجوة،

لأرجو الله تعالى أن يكون لنا خير معين للوصول إلى تعليمٍ نوعي.

وفق الله الجميع لما فيه الخير والسداد، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

هيئة التحرير



واقع تطبيق برنامج يسير لتقويم الطلبة ذوي الذكاء الحدي

في الصفوف الأولية بمدارس جدة : دراسة حالة

The Reality of Applying Yasser's Evaluation Program
Among Marginal Intelligence Students in First Grades in
Jeddah - Case Study

إعداد

أمل عوض الزهراني

Amal Awad Al-Zahrani

باحثة في التربية الخاصة - جامعة الملك عبدالعزيز

أ.د/ لينا بنت عمر بن صديق

Prof. Lina Omar Siddiq

أستاذ التربية الخاصة - جامعة الملك عبدالعزيز

Doi: 10.21608/jasht.2024.366480

استلام البحث: ٢٢ / ٥ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ١٥ / ٦ / ٢٠٢٤

الزهراني، أمل عوض وصديق، لينا عمر (٢٠٢٤). واقع تطبيق برنامج يسير لتقويم الطلبة ذوي الذكاء الحدي في الصفوف الأولية بمدارس جدة : دراسة حالة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨ (٣١)، ١ - ٤٠.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

واقع تطبيق برنامج يسير لتقويم الطلبة ذوي الذكاء الحدي في الصفوف الأولية بمدارس جدة : دراسة حالة

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق برنامج يسير لتقويم الطلبة ذوي الذكاء الحدي لدى الصفوف الأولية في مدارس جدة، والتعرف على الخطوات والآليات المتبعة في تحويل الطلبة من أنظمة التعليم العام إلى البرنامج، والتعرف كذلك على الاستراتيجيات المستخدمة لتطبيق البرنامج على طلبة الصفوف الأولية من فئة ذوي الذكاء الحدي، والتعرف على طبيعة الخدمات التي تقدم لذوي الذكاء الحدي في البرنامج، والكشف عن التحديات التي يواجهها المعلمون أثناء تطبيق البرنامج. وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة منهج البحث النوعي؛ لكونه يقدم تفسيراً وفهماً شاملاً وكاملاً للظاهرة المدروسة، ويُعد هذا المنهج الأنسب لتحقيق غرض هذه الدراسة، كما استخدمت الباحثة في هذه الدراسة أيضاً منهجية دراسة الحالة. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمات صعوبات التعلم في المدارس المطبق فيها برنامج يسير التعليمي في الصفوف الثلاث الأولية من المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة جدة، وقامت الباحثة بإجراء المقابلات مع أفراد العينة مستخدمة استمارة للمقابلة من إعداد الباحثة، كما قامت بإجراء الملاحظة أثناء البحث في سجلات الطلاب من ذوي الذكاء الحدي وملفاتهم خلال مدة إجراء المقابلات في المدارس. وخرجت الباحثة من دراسته بالنتائج التالية: وجود اتفاق بنسبة ١٠٠% على أن إدارة التربية الخاصة هي الجهة المسؤولة عن تحويل الطالب من نظام البرنامج التعليمي العام إلى برنامج يسير، وأيضاً أكدت النتائج على أن أبرز الخدمات التي يقدمها البرنامج هي التعليم الفردي في غرفة المصادر وتقييم الطالبة بطريقة خاصة، وفق آلية برنامج يسير التعليمي، وتوصلت الدراسة كذلك إلى أن الجوانب الأكاديمية التي يتضمنها البرنامج لتحسين مستوى الطالب ذو الذكاء الحدي هي عمل خطط فردية متضمنة استراتيجيات ليست خاصة بفئة ذوي الذكاء الحدي، إنما يمكن استخدام الاستراتيجيات المناسبة بشكل عام، ومن النتائج أيضاً أن إجراءات التقويم في برنامج يسير جيدة ومتناسبة مع قدرات ذوي الذكاء الحدي ويتم التقويم من خلال معلم التعليم العام وبمساعدة معلم التربية الخاصة. ومن النتائج أيضاً اتفاق جميع أفراد العينة على أن عدم وجود منهج دراسي أكاديمي يتضمن مهارات الحد الأدنى يعتبر عائقاً كبيراً يعطل من مستوى البرنامج. وقد انتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات التي من شأنها تفعيل وتطوير البرنامج.

Abstract:

This study aimed to explore the reality of implementing the "Yaseer" program for assessing students with borderline intelligence in the primary grades in schools in Jeddah. The study analyzed the steps and mechanisms followed in transferring students from general education systems to the program. It also aimed to identify the strategies used to apply the program to primary grade students with borderline intelligence, the nature of the services provided to them, and the challenges faced by teachers during the program's implementation. The researcher used a qualitative research methodology because it provides comprehensive interpretation and understanding of the studied phenomenon, along with a case study approach. The study sample consisted of all learning difficulties teachers in the schools where the "Yaseer" program is implemented in the first three grades of primary education in schools in Jeddah. The researcher conducted interviews with the sample members using a self-prepared interview form and made observations during the review of records and files of students with borderline intelligence. The study concluded with the following results:

- There is a 100% agreement that the Special Education Department is responsible for transferring students from the general education system to the "Yaseer" program.
- The main services provided by the program are individualized education in the resource room and special assessment of the student according to the "Yaseer" program mechanism.
- The program includes individual plans with strategies that can be generally used to improve the level of students with borderline intelligence.
- The assessment procedures in the "Yaseer" program are good and suitable for these students' abilities, conducted with the assistance of the special education teacher.
- The lack of an academic curriculum that includes minimum skills is a significant obstacle to the program's effectiveness.

- The study concluded with several recommendations and suggestions to activate and develop the program.

مقدمة:

يعدُّ التعليم حقًا مشروعًا لكل أفراد المجتمع؛ لذا فقد اهتمت الدول كافة بتقديم الخدمات التربوية والتعليمية وتسهيلها لأبنائها، وكان ميدان التربية الخاصة من الميادين التي عنت بها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ففي عام (١٩٦٢م) أنشئت أول إدارة تختص ببرامج التعليم الخاص الخاصة بالمكفوفين والصم والمعاقين عقليا، وتحولت عام (١٩٧٢م) إلى ثلاثة إدارات منفصلة خاصة بالإعاقات الثلاثة لتصبح نواة لكل الإسهامات الوزارية في حقل التربية الخاصة (الخشرمي، ٢٠٢٠).

ونظرا لأهمية فئة ذوي الإعاقة مجتمعياً وحققهم في التعليم والتربية أسوة ببقية أفراد المجتمع، فقد أدى ذلك إلى زيادة الاهتمام بالخدمات التربوية والتعليمية، وبذل المزيد من الجهود في سبيل التغلب على العقبات والصعوبات التي يعاني منها ذلك الميدان ومنسوبيه (الأحمد، ٢٠١٦). كما أكدت الأدبيات التربوية أن انخفاض مستوى تحصيل الطلاب وعدم مسايرتهم لأقرانهم، تنجم عنه مشكلات سلوكية تؤثر في سيرهم التعليمي، وبذلك يأتي تأثير البيئة التعليمية بما تحويه من إستراتيجيات تدريسية وأساليب تقويم وبرامج إثرائية؛ لتسد الخلل، وتعمل على خلق توافق بين الطلاب وبينتهم التعليمية (بحري وشويل، ٢٠١٤).

كما تعد مشكلة بطء التعلُّم أو ما يعرف بذوي الذكاء الحدي، من أهم مشكلات التعليم؛ فهي من الأسباب الرئيسة للرسوب المتكرر، وارتفاع نسبة الهدر التعليمي؛ إذ تتسبب مباشرة في زيادة عدد الطلبة المتسربين خصوصاً في المرحلة الابتدائية (العايد وآخرون، ٢٠١١). وأيضاً فإن فئة ذوي الذكاء الحدي من الفئات البينية التي دُمجت في برامج صعوبات التعلم، لكنَّ تحصيلهم الدراسي بقي متدنياً؛ إذ لم يتسنَّ لهم الاستفادة من خدمات برامج صعوبات التعلم، ويعاني هؤلاء الطلاب من تَكون مفهوم سلبي عن ذواتهم نتيجة الخبرات المؤلمة الناجمة عن تكرار رسوبهم (الرويسان، ٢٠١٠).

عليه فقد قام المسؤولون عن الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية بتكثيف الجهود في تطوير التجارب والبرامج والخدمات المقدمة لهذه الفئة، ومحاولة مساعدة معلمي صعوبات التعلم في التقدم والتطور، وتأهيلهم للاستفادة من هذه البرامج، حيث يعدُّ المعلم هو المحقق لأهداف تلك البرامج والمنفذ لأساليبها وإستراتيجياتها، وكلما كان مقتنعاً بها، ولمما بألياتها؛ كان واقع تطبيقها ملموساً، وهذا ما يجعل المعلمين قادرين على تطبيق إستراتيجيات وأساليب مميزة ومختلفة عما هو مألوف في الصف العادي واستخدامها (الزهراني وعرفة، ٢٠٢٠). ومن البرامج التي قدمتها وزارة التعليم لخدمة التلاميذ ذوي الذكاء الحدي

برنامج يسير التعليمي لذوي الذكاء الحدي، والذي تم تفعيله عام (٢٠١٦ هـ)، فقد وافق خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز آل سعود - حفظه الله - على إطلاق برنامج "يسير التعليمي لذوي الذكاء الحدي"، بحسب ما أوضحه د. عبدالله بن فهد العقيل مدير عام التربية الخاصة بوزارة التعليم (صحيفة الرياض، ٢٠١٦). ويهدف برنامج يسير التعليمي إلى تقديم خدمات تتناسب مع قدرات الطلبة المنتمين إلى فئة بطء التعلم وخصائصهم، وتمييزهم عن غيرهم من ذوي صعوبات التعلم، فنسبة ذكائهم تتراوح ما بين (٧٠ - ٨٠) على مقياس ستانفورد بينيه مع انخفاض واضح في التحصيل الدراسي في جميع المواد، ويشتمل برنامج يسير التعليمي على الشروط العامة لأهلية الطالب المستفيد من البرنامج، وإجراءات التحويل الخاصة للبرنامج، كما يشمل التنظيمات الخاصة بغرفة المصادر، ودور معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة فيها، وكذلك دور المرشد تجاه الطلبة ذوي الذكاء الحدي، وأيضاً يشمل الدليل التعريفي بالبرنامج توضيحاً للمستلزمات المكانية والتجهيزية لغرفة المصادر مع بيان آليات التعامل مع ذوي الذكاء الحدي والمشكلات المصاحبة لهم وتقويمهم، كما يضمن لهم حقوقهم في تقديم الخدمات المساندة مثل المكافآت والنقل المدرسي (العقيل وآخرون، ٢٠١٧).

وعلى الرغم من كل ما سبق ذكره عن برنامج يسير وإجراءات تطبيقه إلا أنه لم يتم في حدود علم الباحثة دراسة طريقة تطبيقه وآلية استخدامه على الطلبة ذوي الذكاء الحدي، لذا سوف تتناول الباحثة واقع تطبيق برنامج يسير لتقويم الطلبة ذوي الذكاء الحدي في الصفوف الأولية بمدارس جدة .

مشكلة الدراسة:

يشكل التلاميذ بطيئو التعلم شريحة كبيرة من التلاميذ "حيث تصل إلى نسبة لا يُستهان بها ولا يمكن إغفالها فهم يشكلون نسبة (١٥-١٨%) من مجموع تلاميذ كل مدرسة" (الجبوري، ٢٠١٩). وبالرجوع إلى إحصائيات مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة إحصائيات عن التربية الخاصة عن التربية الخاصة بفروعها المختلفة دون التطرق إلى إحصاءات خاصة بفئة ذوي الذكاء الحدي (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، ٢٠٢٤)،

وقد ورد في إحصائية التعداد السكاني لعام ٢٠٢٢ حصر لإحصاءات الإعاقات المختلفة ولم يرد فيها ذكر لإعاقة بطء التعلم سوى في إشارة إلى تصنيف (الأطفال الذين يعانون من نقص في الذاكرة) وقد بلغ عددهم (١٣٠,٨٢٠) فرداً من تعداد سكان المملكة بنسبة (٠.٤١%)، وهي نسبة لا يمكن الاستناد إليها كدلالة إحصائية (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢٤).

و بالرجوع الى مكاتب إدارة التعليم لم تجد الباحثة إحصائيات سنوية خاصة بفئة ذوي الذكاء الحدي، سوى بعض قوائم الانتظار المعدة في نماذج غير رسمية تتضمن عدد الطلاب المسجلين في قائمة الانتظار للانتظار لبرنامج يسير لعملي

١٤٤٣هـ، و ١٤٤٤هـ فقط . هذا و يؤكد العجمي (٢٠١٢) ان اقل نسبة لفئة ذوي الذكاء الحدي في المجتمع تبلغ ما يقارب (١٢%)، كما أن صعوبات التعلم بشكل عام تؤثر على مهارات الانتباه والذاكرة والإدراك تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية.

ولذلك يبدي الطالب ذو الذكاء الحدي مستوى تحصيل أقل من أقرانه، وهذا بدوره يؤدي للعديد من المشاكل و الصعوبات في محيط المدرسة والصف الدراسي بالتحديد كالسلوك العدواني أو الهروب والغياب المستمر و التخريب، كما أن ضعف الطالب في القراءة ينمي لديه الإحساس بالفشل.

إن مستوى طلاب الفئة الحدية أعلى من مستوى طلاب المدارس الفكرية؛ وعليه فوضعهم في تلك المدارس سيؤثر على وضعهم الدراسي والسلوكي، وكذلك مستواهم لا يتوازي مع مستوى طلاب التعليم العام أو طلاب صعوبات التعلم، وبذلك كان من الضروري تقديم الخدمة التعليمية متناسبة معهم؛ مثل تصميم برامج خاصة بهم، ووضع معايير لتقييمهم، ومن هذه البرامج برنامج يسير التعليمي لذوي الذكاء الحدي (العقيل وآخرون، ٢٠١٧).

وبهدف برنامج يسير التعليمي إلى تقديم خدمات تتناسب مع قدرات الطلبة المنتمين إلى فئة ذوي الذكاء الحدي وخصائصهم، وتمييزهم عن غيرهم من ذوي صعوبات التعلم، فنسبة ذكائهم تتراوح بين (٧٠ - ٨٠) على مقياس ستانفورد بينيه مع انخفاض واضح في التحصيل الدراسي في جميع المواد.

وبالرغم من أهمية برنامج يسير والذي مر على تطبيقه في مدارس المملكة تسع سنوات إلا أن البرنامج مازال يتسم بالحدثة، ونظرا لأهميته وحاجة التلاميذ من فئة الذكاء الحدي له، ونظرا لقلّة الدراسات التي تناولت واقع تطبيق برنامج يسير التعليمي لذوي الذكاء الحدي، والتحديات التي واجهها تطبيق البرنامج - في حد علم الباحثة -، ومن هذا المنطلق ارتأت الباحثة أهمية دراسة واقع تطبيق برنامج يسير التعليمي لتقويم الطلبة ذوي الذكاء الحدي في الصفوف الأولية بمدارس جده، والوقوف على أهم التحديات التي يواجهها المعلمون أثناء التطبيق (أبا عود، ٢٠٠٠).

لذا تناولت الباحثة هذه المشكلة بالدراسة والبحث، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات الآتية: السؤال الرئيسي : ما واقع تطبيق برنامج يسير لتقويم الطلبة ذوي الذكاء الحدي لدى الصفوف الأولية في مدارس جدة ؟ أهمية الدراسة:

تعتبر فئة ذوي الذكاء الحدي من الفئات الهامة التي تحتاج إلى الاهتمام لما تتركه من آثار نفسية واجتماعية قد تؤثر في عملية التعلم لدى الأطفال.

تتضح أهمية هذه الدراسة في التالي:

الأهمية النظرية:

- ندرة الدراسات – في حد علم الباحثة - التي تطرقت إلى فئة تلاميذ من ذوي الذكاء الحدي، وطرق تقويمهم بشكل عام، والبرامج والخدمات التعليمية المقدمة لهم بشكل خاص؛ لذا تأمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة رافداً وإضافة إلى الأدبيات العلمية التي تطرقت لهذا المجال.
- ستكون هذه الدراسة مرجعاً مبدئياً لأصحاب القرار والمسؤولين عن تقديم الخدمات للتلاميذ ذوي الذكاء الحدي في التعرف على واقع تطبيق برنامج يسير التعليمي لذوي الذكاء الحدي، والوقوف على أهم التحديات التي يواجهها المعلمون.

الأهمية التطبيقية:

- ستساهم الدراسة الحالية في زيادة تثقيف وتوعية المعلمين والمختصين للوقوف على التحديات وتقديم المقترحات حول البرنامج عن طريق إعداد ورش عمل تخصصية وبرامج تثقيفية.
- ستسهم نتائج الدراسة الحالية في تصميم برامج ارشادية نفسية وتربوية في كيفية التعامل مع فئة ذوي الذكاء الحدي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التالي:

- ١- التعرف على واقع تطبيق برنامج يسير لتقويم الطلبة ذوي الذكاء الحدي لدى الصفوف الأولية في مدارس جدة.
 - ٢- التعرف على الخطوات المتبعة في تحويل الطلبة من أنظمة التعليم العام إلى برنامج يسير التعليمي.
 - ٣- التعرف على الاستراتيجيات المستخدمة لتطبيق برنامج يسير التعليمي على طلبة الصفوف الأولية من فئة ذوي الذكاء الحدي.
 - ٤- التعرف على طبيعة الخدمات التي تقدم لذوي الذكاء الحدي في برنامج يسير التعليمي.
 - ٥- الكشف عن التحديات التي يواجهها معلمو فئة التلاميذ ذوي الذكاء الحدي أثناء تطبيق برنامج يسير التعليمي.
- ### مصطلحات الدراسة:

بطينو التعلم Slow Learning Students:

نظراً لأن أغلب الدراسات استخدمت مصطلح بطيئي التعلم للإشارة لفئة ذوي الذكاء الحدي ستقوم الباحثة باستخدام مصطلح ذوي الذكاء الحدي بدلا من مصطلح بطيئي التعلم.

وقد عرف الحمد (٢٠٠٤) بطيئي التعلم بأنهم الذين يعانون من ضعف عام في القدرة العقلية مع انخفاض واضح في التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية المقارنة بأقرانه في نفس العمر الزمني.

ذوو الذكاء الحدي Among Marginal Intelligence:

يعرف زهران ذوي الذكاء الحدي بأنهم التلاميذ الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٧٠ - ٨٥ درجة على اختبار مصفوفات رافن التتابعية، ولديهم انخفاض في التحصيل الأكاديمي مقارنة بتحصيل أقرانهم من نفس الفئة العمرية والصفية (زهران، ٢٠١٢).

التعريف الإجرائي:

تعرف الباحثة إجرائياً الطفل ذا الذكاء الحدي بأنه الطفل الذي يدرس مع الأطفال في الفصل العادي وبإجراءات تدريسية واحدة، ويظهر ضعفاً في مهارات الاستيعاب، وتدنياً في التحصيل الأكاديمي مقارنة بأقرانه في الصف الدراسي والذين تتراوح

أعمارهم من (٦-٩) سنوات، وتتراوح درجة ذكاؤهم ما بين (٧٠-٨٥) على مقياس ستانفورد بينيه.

برنامج يسير التعليمي Yasser's Evaluation Program:

عرفه العقيل وآخرون بأنه أحد البرامج التعليمية في مدارس التعليم العام، صُمم لخدمة الطلبة ذوي الذكاء الحدي بالاعتماد على البرامج التربوية الفردية؛ لمساعدة هذه الفئة داخل الفصل العام من خلال تكييف المناهج الدراسية، أو تعديل في طرق التدريس، أو تنوع في أساليب التقويم؛ لتقديم المهارات الأكاديمية والمهنية بما يتناسب وقدرات وإمكانيات كل طالب بالاستفادة من خدمات غرفة المصادر " (العقيل وآخرون، ٢٠١٧، ص ٥).

وسوف تتبنى الباحثة التعريف العلمي لبرنامج يسير إجرائياً.

التعريف الإجرائي:

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه البرنامج الذي أقرته وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في المدارس الملحق فيها برنامج صعوبات التعلم لتعليم الطلبة من ذوي الذكاء الحدي ودمجهم وتقويمهم بما يتناسب مع قدراتهم العقلية.

الصفوف الأولية First Grades:

عرفها الزايدي (٢٠١٣، ص ٧) بأنها "جزء من مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي في المملكة العربية السعودية تبدأ من الصف الأول الابتدائي، وتنتهي بالصف الثالث الابتدائي".

التعريف الإجرائي:

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنها الصفوف الأولية النظامية في المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية (الصف الأول الابتدائي، الصف الثاني الابتدائي، الصف الثالث الابتدائي) والتي يتلقى فيها الطالب المعارف والمهارات الأساسية، والتي تمثلها المرحلة العمرية (من ٦ إلى ٩) سنوات.

التقويم The Evaluation:

هو وسيلة الحكم على مدى فاعلية العملية التعليمية واستراتيجياتها العامة في التغيير التربوي من أجل التحسين والتطوير، والذي يقوم بدور فعال في المساعدة على تشخيص المشكلات التعليمية والعقبات وتقديم الحلول الملائمة لها، والتحقق من إنجاز الأهداف التعليمية والسعي لإصلاحها لتحقيق النماء الشامل بالشخصية (علية، ٢٠٢٠، ص ١١).

التعريف الإجرائي:

تعرفه الباحثة بأنه عملية مستمرة وشاملة هدفها الوقوف على مستوى الطلاب الملحقين ببرنامج يسير التعليمي، والتأكد من جودة الإجراءات والاستراتيجيات المتبعة داخل البرنامج، بهدف تطوير البرنامج بما يحقق الأهداف المأمولة من البرنامج من خلال (المقابلة، الملاحظة، وتحليل الوثائق).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول- بطء التعلم Slow learner:

لقد أولى التربويون منذ مطلع القرن الماضي الفرد المتعلم اهتمامًا كبيرًا باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية، وخاصة في بحوث أساليب التعلم "Styles Learning"، حيث أصبح التربويون على وعي متزايد بأن الأفراد المتعلمين يعالجون المهام الأكاديمية بأساليب تعلم مختلفة، وهذا التباين يجعل التناغم بين تفضيلات أساليب التعلم لدى التلاميذ وبيئة التعلم أمر حتمي، وخاصة لدى ذوي الذكاء الحدي، حيث أصبحت أساليب التعلم جزءًا متممًا في عملية التعليم حتى يتمكن المعلم من الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، حيث أن تجاهلها يعوق العملية التربوية بشكل عام.

يقصد بتعبير "بطيء التعلم" "Slow Learner" بشكل عام الطفل الذي يعاني من انخفاض المتوسط قدرته العقلية في اختبارات الذكاء الفردية اللفظية، بحيث يكون أقل من مستوى الذكاء العادي وأعلى من مستوى ذكاء الفرد ذي الإعاقة الذهنية أي (من ٧٠% إلى ٨٥%) بناءً على اختبار وكسلر؛ وهذا يعني أنه لا يستطيع الدراسة مثل أقرانه (النهدي، ٢٠٠٧).

ويعد الطفل ذو الذكاء الحدي طفلاً عادياً من بين الأطفال، غير أنه يعاني من تأخر ملحوظ في التحصيل الدراسي مما يعرضه للتعثّر والتأخر عن أقرانه في الصف الدراسي بسبب الرسوب المتكرر في معظم المواد، ويرجع ذلك إلى مشاكل ملحوظة في قدرته على التعلم والفهم والاستيعاب وخصوصاً الرموز والتجريد والتي يمكن لبقية زملائه في نفس العمر اكتسابها بسهولة، وهو مع ذلك قد يظهر عليه ملامح في عدم نضج الجانب النفسي والعاطفي والبدني، ولا يعود ذلك لأي إعاقة سمعية أو بصرية، إنما يرجع ذلك إلى درجة ذكاء متدنية لا تصل إلى درجة التأخر العقلي (إبراهيم، ٢٠٠٨).

وتشير الدراسات إلى أن أطفال هذه الفئة تكون معدلات نموهم أقل في التقدم من معدل أقرانهم العاديين؛ فتبدو عليهم مظاهر النقص في النمو الجسمي خصوصاً في الطول والوزن، ولكن ليس بالدرجة التي تستدعي التدخل الطبي. وكذلك قد يلاحظ عليهم ضعف في السمع والإبصار، وعيوب في الكلام، وسوء التغذية، أو ضعف عام، كما يظهر لديهم تأخر في النضج الانفعالي، فيصابون كثيراً بالإحباط، و ينفذ صبرهم بشكل سريع فيفقدون الثقة بالنفس وينخفض لديهم تقدير الذات؛ ورغم معاناة التلاميذ ذوي الذكاء الحدي في صعوبة تعلم الأشياء المرتبطة بالذكاء؛ غير أنهم يستطيعون التقدم في نواحي أخرى غير النواحي العقلية، مثل القدرة الميكانيكية، والحرفية، والتذوق الفني، رغم عدم تمكنهم من القراءة بشكل جيد وعدم تمكنهم من الحساب أو الجوانب التعليمية الأخرى (دبائي، ٢٠١٧).

تعريف الطفل ذو الذكاء الحدي:

وقد وصفت الناصر ذوي الذكاء الحدي بظهور ملامح تأخر النمو أثناء تعلم المهارات الحركية و الأكاديمية، ويمكنه مجازاة أقرانه في التحصيل العلمي ولكن بمعدل أقل (الناصر، ٢٠٢٣).

كما يشير مصطلح الذكاء الحدي لأي طفل لديه صعوبة في التأقلم مع نفسه ومع المناهج المدرسية بسبب نقص بسيط في الذكاء أو القدرات على التعلم بحيث يمكن قياس قدرة الفرد العقلية على التعلم من خلال اختبارات الذكاء اللفظية وكذلك الاختبارات السيكمترية وتبلغ نسبة ذكاء الطفل الحدي أقل من ٩٠ وأكثر من ٧٤ (غانم وآخرون، ٢٠٠١).

و يطلق مصطلح ذوي الذكاء الحدي عند عدم مقدرة الطفل على مجازاة أقرانه و الذين هم في نفس مرحلته العمرية في التحصيل العلمي للدراسة وتقل المقدرة العقلية للطفل لكنها لا تصل إلى درجة التأخر العقلي وتعتبر نسبة الذكاء لهذه الفئة متدنية مع وجود ضعف في مستوى التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية (الخوري، ٢٠٠٢).

ويري الحمد (٢٠٠٤م) أن الذكاء الحدي هو ضعف عام في القدرة العقلية للتلميذ لا يصل إلى درجة التأخر العقلي وتتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة بين ٧٠ - ٨٩ (الفئة البينية) مع انخفاض واضح في التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية. وهو متعلم غير قادر على المثابرة في العمل المدرسي العادي بالمقارنة بأقرانه في نفس العمر الزمني.

ومن خلال عرض التعريفات السابقة يتضح لنا مدى التداخل في تحديد المفهوم، وبأنه لا زال يحمل غموضاً وعدم تحديد بين المتخصصين أنفسهم وترجع هذه الاختلافات إلى المحك أو المعايير التي يتخذونها أساساً في تعريفهم للطفل ذو الذكاء الحدي ، حيث نجد أن التلميذ الحدي هو التلميذ الذي تقع (نسبة ذكائه) بين ٧٠-٩٠ درجة كما يرى كل من غانم (٢٠٠١)، والقشاعلة (٢٠١٥). بينما نجد أن (التحصيل) هو المحك لتعريف الذكاء الحدي عند الشخص (٢٠٠٨).

وهناك الفئة الثالثة التي تتخذ (الذكاء مع التحصيل) كمحك لتعريف التلميذ ذو الذكاء الحدي مثلما يراه الحمد (٢٠٠٤)، والخوري (٢٠٠٢).

وعلى الرغم من تعدد التعريفات التي تناولت الطفل ذو الذكاء الحدي، إلا أنه يجمع بينها عناصر مشتركة تتمثل في الآتي:

- يعاني الطفل ذو الذكاء الحدي من انخفاض مستوى تحصيله عن أقرانه في نفس الصف الدراسي.

- نسبة ذكائه أقل من المتوسط وتتراوح ما بين (٧٥-٩٠) درجة.

- قدرته على التعلم محدودة ولكنه أقرب إلى العاديين.

- لا يمكن وصفه بأن لديه إعاقة ذهنية أو اضطراب أنفعالي وليس لديه إعاقات سمعية أو بصرية.

ومما سبق نستطيع التوصل إلى تعريف إجرائي للطفل ذو الذكاء الحدي يتمثل في أنه " طفل تتراوح نسبة ذكائه ما بين (٧٠-٨٠ درجة) على مقياس بينيه للذكاء الصورة الخامسة ويعاني من ضعف في قدراته ومهاراته اللغوية مما قد يؤثر سلبيا على سلوكياته وقدرته في التواصل مع أقرانه".

تشخيص ذوي الذكاء الحدي:

يعد تشخيص فئة ذوي الذكاء الحدي من الأسس الهامة في الميدان التربوي والاجتماعي وتحدد عملية التشخيص موقع التلميذ في السلم التعليمي ومستقبله كما يقع عليها مسؤولية تحديد النظرة الاجتماعية للتلميذ بين أقرانه وفي عائلته ولهذا لا بد أن يكون التشخيص موضوعيا ودقيقا وخاضعا لمقاييس صدق وثبات وغير متحيز لموازنة قدرات التلميذ بقدرات أقرانه في نفس عمره.

وقد أكدت وزارة التعليم على استخدام أدوات تقويم أخرى غير الاختبارات التحريرية، بموجب تعاميمها مثل تعميم رقم ٣٤٩ / ٢٨ بتاريخ ١٣ / ٧ / ١٤٢٧ هـ حيث أن تطوير وتحسين العملية التعليمية هو الغاية من التقويم التربوي (الدغيم، ٢٠٢٢).

و يفضل أن تكون عملية التشخيص مبكرة حتى يتسنى للمؤسسات المعنية بهؤلاء التلاميذ أن تتدخل بشكل مباشر لحل مشكلاتهم، كما يجب أن تبدأ عملية التشخيص من السنة الأولى في المرحلة الابتدائية و الا يعتمد على شخص واحد في التشخيص كما يوصى باستمرار التشخيص لمعرفة مستوى التقدم الذي وصل إليه التلميذ.

خصائص وسمات الطفل ذو الذكاء الحدي:

الطفل ذو الذكاء الحدي يتسم بالعديد من الخصائص والسمات التي تميزه عن الآخرين وانطلاقا من مبدأ الفروق الفردية بين الأطفال العاديين داخل الفصل الدراسي الواحد، فإن هناك فروقا فردية بين الأطفال الحديين أيضا، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الفروق في الدرجة وليست في النوع، فالطفل ذو الذكاء الحدي له شخصيته وخصائص التي تميزه عن الأطفال الآخرين وتتضح هذه الخصائص من خلال ما يلي:

الخصائص الجسمية

هناك تباين كبير بين الأطفال الحديين، و أقرانهم من غير الفئة الحدية ، ويظهر هذا التباين في المظاهر التالية:

- يتصف التلميذ ذو الذكاء الحدي بصفات جسمية تميزه عن أقرانه العاديين ، فمعدل النمو لديه أقل بالنسبة لمعدل نمو أقرانه ذوي الذكاء العادي.
- التلميذ الحدي أقل طولا وأثقل وزنا من أقرانه من ذوي الذكاء العادي.
- من الناحية الصحية يعانون من سوء التغذية (السامرائي والجبوري، ٢٠١٥)

الخصائص العقلية

أشار القشاعلة (٢٠١٥) أن القدرات المعرفية والعقلية للطفل ذو الذكاء الحدي تختلف مقارنة بأقرانه في نفس العمر، وينخفض مستوى الذكاء لديه فيتراوح ما بين (٧٠-٨٤) على مقاييس الذكاءات المختلفة. كما يظهر عليه قصور في الانتباه، من حيث طول مدة الانتباه، وكذلك يظهر عليه قصور في بعض السمات العقلية المتصلة بالإدراك السمعي والبصري، أما علامات ضعف الذاكرة فتظهر على شكل قصور في مهارات حل المشكلات والتفكير الاستنتاجي، حيث يصعب عليه تصنيف العمليات العقلية المرتبطة بالتمييز والتحليل، ونجد في الغالب من الأطفال البينيين من لا يتمكن من إتمام المرحلة الثانوية لصعوبة المنهاج بالنسبة له.

الخصائص النفسية

نظرا لأهمية الشخصية وتأثيرها على الطفل أجريت العديد من الدراسات للمقارنة بين الصفات الشخصية للطفل والطفل ذو الذكاء الحدي واتضح من نتائج هذه الدراسات أن الأطفال ذوي الذكاء الحدي يعانون من عدم الثقة بالنفس والاعتماد على الغير أكثر من الأطفال العاديين، كما أنهم أقل من الأطفال العاديين في القدرة على السيطرة وحب الاستطلاع، كما وجدت كذلك اختلافات بين أقرانهم وبينهم كانت واضحة في بعض الصفات مثل التملق، الأنانية، العدوانية، العدوان اللفظي والجسدي، والحالة الانفعالية (السامرائي والجبوري، ٢٠١٥).

الخصائص الانفعالية:

يتسم الطفل ذو الذكاء الحدي بسرعة الانفعال وشدة الحساسية كما يظهر عليه الخجل والخمول والخوف والقلق وقلة الانجاز والتحصيل، فكثيرا ما تكون اتجاهات تلك الفئة نحو أنفسهم ونحو المدرسة سلبية حيث يشعرون بالإحباط واليأس وعدم تقبل الذات وهذا قد يدفع البعض منهم يكون عدوانيا نحو زملائه ونحو مدرسيه ومدرسته بصفة عامة، ومنهم من يكون انطوائيا وربما يعرضه ذلك للانسحاب من المدرسة (الدعدع وأبومغلي، ٢٠٠٤).

الخصائص الاجتماعية

بالرغم من أن ذو الذكاء الحدي له نفس حاجات الطفل العادي سواء منها الحاجات البيولوجية أو الحاجات النفسية الاجتماعية، إلا أنه يعيش حالة من الإحباط، تتولد من شعوره بالنقص من معاملة الآخرين له، ومن إحساسه الملح بالفشل، ومن ثم يبحث عن متنفس للطاقة الانفعالية، فقد يظهر سلوكا عدوانيا، أو مزعجا أو يميل للكذب أو السلوك الجانح، وقد يفقد ثقته بنفسه وثقته بالآخرين وضعف روح المبادرة لديه، وقد يتجه إلى العزلة والخجل بعيدا عن أولئك الذين لم يفهموه ولم يتقبلوه مما يعرضه إلى اضطرابات (السامرائي، والجبوري، ٢٠١٥).

و كلما كانت العناية بالتلاميذ ذوي الذكاء الحدي مبكرة وقائمة على أسس نفسية وتربوية، كان إعدادهم للمستقبل مضموناً، ويمكن خلق مواطنين صالحين يشعرون بالسعادة والطمأنينة في المجتمع (الجبوري، ٢٠١٩).

ومما سبق يتضح لنا أن الطفل ذو الذكاء الحدي يعاني من قصور في التواصل الاجتماعي مع الآخرين وخاصة زملائه في الفصل فهو لا يستطيع تكوين صداقات جديدة أو الاشتراك في الأنشطة المدرسية فهو دائم الخلاف والمشاكل مع الآخرين.

الخصائص التعليمية

لا يجد أي معلم صعوبة في التعرف والانتباه للتلميذ ذو الذكاء الحدي؛ فهناك بعض السمات التي ترجح أن يكون لدى الطالب مشكلة تعليمية؛ فالحركة المفرطة وتششت الانتباه، والصعوبة في الاستماع أو التفكير أو الكلام، تزامنا مع مستوى دراسي منخفض في جميع المواد، بالإضافة لوجود مشاكل في السلوك التكيفي مع المعلم أو التلاميذ كلها إشارات لاحتمالية أن يكون الطالب من فئة ذوي الذكاء الحدي (السيد، ٢٠١٥).

ويظهر التلاميذ ذوي الذكاء الحدي في المواقف المدرسية بعض الكسل واللامبالاة، كذلك تنخفض دافعتهم للتعلم، وغالبا ما يتسببون في عرقلة النظام المدرسي، فيتكرر تأخرهم وغيابهم عن المدرسة، ويكونون مصدر فوضى وإزعاج للمدرسين حيث يعطلونهم عن أداء أعمالهم، كما تكثر بينهم حوادث التسرب المدرسي، وكثيرا ما ينقطعون عن الدراسة قبل التخرج (جواد، ٢٠١٨).

ومما سبق يتضح لنا اختلاف خصائص وسمات الطفل ذو الذكاء الحدي بشكل واضح عن أقرانه في كافة مظاهر النمو لذلك إذا تم التعرف على تلك الخصائص والسمات يمكن اكتشافه مبكرا والتعامل معه بالشكل المناسب الذي ينمي قدراته وامكانياته، فالطفل البيني يحتاج إلى رعاية خاصة، في كافة الجوانب وخاصة في الجانب الأكاديمي فكلما تم رعايته مبكرا كلما زاد من رفع معدل تحصيله الدراسي.

حاجات الطفل ذو الذكاء الحدي:

تعرف الحاجات بأنها حالة من التوتر الداخلي نتيجة رغبات غير مشبعة أو حرمان كالحاجة للطعام والشراب، وكذلك الحاجات النفسية كالحاجة للحب، أو حالة من الافتقار الجسدي تولد نوع من التوتر والضيق يزول في حالة الإشباع ويعود للفرد توازنه (يحيى وبن صالح، ٢٠١٦).

وتعرف الحاجة الأسرية بأنها رغبة الأسرة في الحصول على الرعاية والخدمات التي تناسب أهداف الأسرة، وتخفيف الجهد والعناء والاستقرار النفسي وبالتالي التكيف والاستقرار (غانم وآخرون، ٢٠٠١).

وقد قدم قانون تعليم الأفراد المعوقين (IDEA) وهو القانون الاتحادي الذي يحدد الحقوق والواجبات للطلاب ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية حقا لجميع الأطفال ذوي الإعاقة في الحصول على تعليم عام مجاني في بيئة أقل تقييدا.

كما يحدد القانون الكيفية التي يتوجب على المدارس بها تقديم الخدمات أو رفضها وكذلك إعلام الوالدين بحقوقهم حول البرنامج المقدم لطفلم وكذلك في الاستفادة من خدمات التدخل المبكر والتعليم الذي يحتاجونه للنمو، وكذلك الدعم اللازم للتنقل في البرنامج الخاص في المنطقة التعليمية.

أسباب وعوامل الذكاء الحدي:

١. الأسباب البيولوجية:

من أسباب الذكاء الحدي وجود عوامل بيولوجية قبل الولادة تتشكل في سوء التغذية أثناء الحمل وكذلك الإدمان على الكحول والاضطرابات النفسية الحادة للأم، وبعضها تتعلق بعملية الولادة كعسر الولادة وانقطاع الأكسجين أثناء عملية الولادة عن الطفل، وهناك عوامل وأمراض قد يتعرض لها الطفل بعد عملية الولادة مثل الحمى الشديدة والحوادث التي يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى (ليلي وعيواج، ٢٠٢٠).

٢. الأسباب النفسية:

إن العوامل النفسية والانفعالية والتفاعلات داخل الأسرة لها أثرها في التكوين النفسي للطفل، فالتنشئة الأسرية وطريقة معاملة الوالدين وتدني المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة يؤدي إلى خلق مشكلات نفسية تؤدي بدورها لبطء التعلم كنتيجة، مما يحد من تقدم عملية التعلم، وذلك لأن القدرة السليمة والسوية على التعلم عند الطفل تتطلب وضعاً نفسياً وعاطفياً مستقراً، وتتمثل الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الطفل ذو الذكاء الحدي في:

نوبات القلق: فالطفل الذي تنتابه نوبات قلق شديدة أثناء الدرس، يكون أقل كفاءة وتحصيلاً كما يظهر عليه عدم الدقة في الانتباه، والتعلم والحفظ والتذكر.

نوبات الخوف والفرع: وتؤثر نوبات الفرع بشكل قوي ومباشر في مقدرة الطفل على التعلم و كما يؤثر في التحصيل والتقدم الدراسي (السيد، ٢٠١٥).

الاضطراب السلوكي: إن الأجواء التربوية المستقرة تتطلب سلوكاً متزاناً لتبدو عملية التعلم هادئة، والاضطراب النفسي الذي يؤدي إلى الإحباط والتعثر في التعليم قد يؤدي إلى بطء التعلم وقد أكدت الدراسات السابقة أن التلميذ ذو الذكاء الحدي يظهر اضطراباً انفعالياً، وأن هذا الاضطراب يتحسن بالعلاج (الوريكات وآخرون، ٢٠٢٢).

ويتضح لنا مما سبق أن الأسباب النفسية من أهم العوامل التي تؤثر على الطفل ذو الذكاء الحدي ، وأن مواجهتها قد تؤدي إلى فرصة أفضل في التعلم والتدريب.

٣. الأسباب الأسرية والاجتماعية:

إن المعطيات البيئية والاجتماعية تفرض سياقات وطرق خاصة في عملية التعلم على الطفل، وقد تكون هذه العوامل خارج حدود مقدرة الطفل ورغبته وقدراته، فنجد هناك عائلات تفرض أسلوباً في تربية الأطفال يؤدي إلى توجيه الطفل نحو أهداف

غير مدرسية مثل العمل أو تعريضه لظروف عمل مرهقة والحرمان من التعليم وممارسة حقه في الطفولة (السيد، ٢٠١٥).

أسباب خاصة بالبيئة التعليمية:

من الأسباب التي قد يرجع لها بطء التعلم، فرض نظام تعليمي معين قد يتسبب في إعاقة العملية التعليمية للطفل ذو الذكاء الحدي، ويتضح لنا ذلك من خلال:

- إجبار المدرس للطلاب بضرورة التقيد والالتزام بطريقة في التعبير.
- عدم إعطاء الطالب الطفل البيئي الوقت الكافي للإجابة عن تساؤلات المدرس.
- تفضيل المعلم للطالب المتفوق والتركيز عليه أثناء الشرح وإهمال التلميذ ذو الذكاء الحدي.

- المناخ غير السليم، والتركيز على النظام، والتشدد في النظام المدرسي.
- ضغط الوقت، ومشكلات الجدول المدرسي، مما لا يعطي الفرصة للاهتمام بالتلميذ ذو الذكاء الحدي.

- عدم مراعاة البرامج الدراسية الفروق الفردية بين التلاميذ (حسن، ٢٠٠٦)

كما تلعب بيئة الفصل دورا هاما في بطء التعلم، حيث أن الفصل التقليدي الذي يشتمل على صفوف من المقاعد الغير جاهزة، وعدد كبير من التلاميذ يشتمل انتباه التلميذ ذو الذكاء الحدي ويعيق قدرته على التحصيل الدراسي والتعلم .

المحور الثاني - البرامج المقدمة لفئة ذوي الذكاء الحدي

للحد من الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الذكاء الحدي، تم تقديم العديد من البرامج التربوية والأكاديمية والنفسية والإرشادية والتنموية لهم، ومن هذه البرامج:

أولا- البرامج التربوية:

تعرف البرامج التربوية: بأنها قائمة من المعارف المراد تعليمها في مجال أو مادة معينة وفي فترة من فترات التعليم. (حثروبي، ٢٠١٢).

وتعرف أيضاً: بأنها الخبرات التعليمية من معارف ومهارات من شأنها تحقق أهداف معينة. (أوسل، ٢٠٠٢)

١. البرنامج التربوي الفردي:

عرفت الخطة التربوية بأنها: مجموعة من الخبرات والاستراتيجيات المكتوبة المسبقة وفق قدرات واحتياجات الطفل ذوي الاحتياجات مما تضمن حصول الطفل على الخدمات اللازمة المخصصة له والخدمات الداعمة (الخولي وأبو الفتوح، ٢٠١٧).

وقد أشار الزراع (٢٠١٠) في دراسته لجودة البرامج التربوية للأطفال التوحيدين والتي طبقت على ٢٠ مركز من مراكز المملكة كعينة لعدة عناصر، فحصت عناصر أساسية على درجة عالية كعنصر البرنامج التربوي والخطة التعليمية الفردية تليها تحليل السلوك التطبيقي تعديل السلوك، ثم بالمرتبة المتوسطة أربعة عناصر وهي طرق التدريس والتدريب، المنهاج المرجعي، التهيئة للدمج، التقييم والتشخيص،

ثم بالمرتبة المتدنية خمسة عناصر ، كعنصر البيئة التعليمية والمادية، تقييم البرنامج المقدم والمركز ، الخدمات المساندة، الكوادر العاملة، وأخيرًا أقل عنصر هو عنصر مشاركة ودعم وتمكين الأسر.

٢. البدائل التربوية:

تقوم فكرة البدائل التربوية على إمكانية دمج الطلبة من ذوي الذكاء الحدي مع أمثالهم من الطلبة الأسوياء، والالتفات إلى نوعية الخدمات المقدمة لهم، ومهما تعددت الطرق والبرامج المقدمة إلا أنها تنطلق جميعها من الافتراض بضرورة تهيئة الفرد وإعداده ليندمج مع من حوله، وأن يكون هذا الدمج أقل تقييداً لإمكانات الفرد. وقد تعددت الخيارات التربوية (البدائل المتاحة لذوي الذكاء الحدي اعتماداً على شدة الصعوبة، ومدى ترافقها مع غيرها من الإعاقات. والخيارات المتاحة هي:

- الصف العادي:

وهو صف المدرسة العادية، إذ يكون مجهزاً بالوسائل التعليمية، والأثاث المناسب، يمضي فيه الطفل ذو الصعوبة معظم يومه الدراسي، وقد يشترك في التدريس معلم متخصص في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

- غرفة المصادر:

وهي غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية، وتكون مجهزة بالوسائل والتجهيزات المناسبة، ويقضي فيها الطفل ذو الصعوبة جزءاً من يومه المدرسي، ويتولى التدريس فيها معلم متخصص في التربية الخاصة.

- المدرسة الخاصة:

وهي مدرسة مجهزة بالكامل لتناسب أوضاع الطلبة الخاصة، والمنهاج فيها يختلف عن المدارس العادية، ويمضي الطالب فيها يومه الدراسي كله، وفيها إمكانية دمج ذوي الصعوبات التعليمية مع غيرهم من ذوي الإعاقات الأخرى.

ثانياً- البرامج الأكاديمية:

عرفت البرامج الأكاديمية بأنها مجموعة من الأنشطة والممارسات العلمية تحت إشراف مخطط وموجه لرفع خبرات المتعلم وتزويده بالمعلومات والقيم والمفاهيم التي تدربه على أساليب التفكير وحل المشكلات وإشباع الفضول والاستكشاف لديه (صليوة، ٢٠٠٥).

أيضاً هي مجموعة من الأنشطة والممارسات العلمية داخل حجرة الدراسة وفق إطار زمني محدد وتخطيط هادف يسعى لتقدم المتعلم. (شحاتة وآخرون، ٢٠٠٣).

و عرفها (كمب، ٢٠٠١) بأنها المواد المطلوب تعليمها والمعارف التي تقدم لكل مرحلة من مراحل التعليم وتحديد الساعات المخصصة لذلك.

و تتضمن البرامج الأكاديمية المهارات التالية:

أ. **مهارات القراءة:** وهي عملية عقلية لتفسير الرموز التي يراها الطفل بعينه تساعده على فهم المقروء و استخدام الكلمات للتعبير عن نفسه و أفكاره و استعمالها في مواقف الحياة (مجد وآخرون، ٢٠٢٠).

ب. **مهارات الكتابة:** عرفها الباز وآخرون بأنها عملية عقلية جسدية تستخدم فيها الكلمات مكتوبة في مواقف الحياة اليومية لتواصل الطفل مع الآخرين كمهارة التعبير و التخطيط وكتابة الرسائل واستخدام التقنية (الباز وآخرون، ٢٠١٨).

ج. **مهارات الرياضيات:** و هي توظيف المفاهيم الحسابية (القياس، الوقت ، النقود، العمليات الحسابية) في المواقف اليومية، لتمكن الطفل من التصرف في الحياة العامة كالتعاملات المالية و القياسات و غيرها (اللقاني و سليمان، ٢٠١١).

د. **مهارات العلوم:** مساعدة التلميذ على اكتشاف المحيط وبيئته و تنمية مهارات متعددة كالملاحظة و التحليل و حل المشكلات (صواف ، ٢٠١٤).

هـ. **استخدام الحاسب والأجهزة التقنية:** و تعنى هذه المهارة بمعرفة قدرة التلميذ على استخدام الحاسب الآلي و التقنية للتعليم و التواصل مع الآخرين (خميس، ٢٠٠٨).

ثالثا- البرامج العلاجية الأكاديمية :

التلاميذ ذوي الذكاء الحدي يختلفون فيما بينهم من حيث القدرة على التعلم ، و أوضحت بعض الدراسات أنه يجب تنوع طرق التدريس لهذه الفئة من التلاميذ ، و يؤكد كثير من التربويين على أهمية أخذ المتعلم وخصائصه في الاعتبار عند اختيار أنسب طرق التعلم وخاصة للتلاميذ ذوي الذكاء الحدي (يحيى، ٢٠١٧).

ولذلك تتعدد طرق وأساليب التدريس للتلاميذ ذوي الذكاء الحدي وتتمثل فيما يلي:
- **التدريس المعرفي** كتغيير عمليات التفكير لديهم وتعليمهم المبادرة الذاتية وتزويدهم باستراتيجيات للتعلم،

- **التدريس العلاجي** ويتضمن الخطة التربوية الفردية (الباز وآخرون، ٢٠١٨).

وتتمثل الأساليب والطرق التدريسية لذوي الذكاء الحدي فيما يلي:

١. التعليم الفردي

التعليم الفردي هو أسلوب في التدريس يركز الاهتمام فيه على الفرد و على ميوله واتجاهاته ومتطلباته ، باعتبار أنه مختلف عن المجموعة ، وليس معناه تخصيص معلم لكل تلميذ (الدريد وآخرون، ٢٠١٧) .

٢. التعليم الجمعي:

يهدف التعليم الجمعي لتعليم مجموعة من التلاميذ المتقاربين في العمر والصف الدراسي، استنادا على أسس استند إليها الباحثين في التعليم الجمعي تتمثل في الآتي:-

- وجود الخصائص المشتركة بين المجموعة في العمر و الصف.
- لديهم استعداد للتعلم بسرعة واحدة ويشتركون في خصائص النمو من الناحية العقلية والانفعالي.

- لا يحتاج هذا المنهج لتكلفة ولا جهد كبير.

٣. التعليم باللعب:

طريقة التعليم باللعب من الطرق التي تستخدم في التعامل مع ذوي الذكاء الحدي، لأنها تساهم في تنمية خبرات غير مباشرة لديهم مثل مهارة حل المشكلات وتنمية القدرات العقلية، كما أنها توجه اهتماماتهم وتزيد من دافعيتهم في التعلم (جواد، ٢٠١٨).

وتعرف الألعاب التعليمية بأنها أنواع من الأنشطة المحكمة الإطار لها مجموعة من القوانين التي تنظم سير اللعب ويشترك فيها عادة أثنان أو أكثر من الدارسين للوصول إلى أهداف تعليمية سبق تحديدها (زهران، ٢٠١٥).

رابعاً- البرامج النفسية الإرشادية:

مجموعة من الطرائق والأساليب الإرشادية والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي تتكامل مع بعضها من أجل التعرف على مشكلاتهم واحتياجاتهم وتنمية ذواتهم (أبو الفضل وآخرون، ٢٠١٩).

و أشارت العديد من الدراسات النفسية التي تناولت البرامج النفسية إلى عدد من البرامج التي يمكن أن تساهم في علاج مشكلة ذوي الذكاء الحدي، حيث أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس، والقيام بأنشطة مختلفة، توفر فرص متعددة لتعلم مهارات جديدة سواء كانت تعليمية أو حياتية (مؤسسة المربي، ٢٠١٢).

خامساً- البرامج التنموية:

هي البرامج التي تسعى إلى تنمية ورفع كفاءة أحد جوانب النمو في شخصية الطفل مثل: المهارات الاجتماعية كالصداقة والقيادة والتفكير وحل المشكلات، والقيم الإيجابية كالانتماء والعدل، والميول كالرسم واللقاء، ومهارات الاستقلالية كالعناية بالذات وغيره، والمهارات الترفيهية والحركية والحاسب (عبد العظيم، ٢٠١٣).

سادساً- برنامج يسير التعليمي:

هو أحد البرامج التعليمية في مدارس التعليم العام وصمم لخدمة الطلاب ذوي الذكاء الحدي بالاعتماد على البرامج التربوية الفردية المساعدة لهذه الفئة داخل الفصل العام من خلال تكييف المناهج الدراسية أو تعديل في طرق التدريس، أو تنويع في أساليب التقويم، لتقديم المهارات الأكاديمية والمهنية بما يتناسب وقدرات وإمكانات كل طالب بالاستفادة من خدمات غرفة المصادر (العقيل وآخرون، ٢٠١٧).

ويهدف برنامج يسير التعليمي إلى تقديم خدمات تتناسب مع قدرات الطلبة المنتمين إلى فئة الذكاء الحدي وخصائصهم، وتمييزهم عن غيرهم من ذوي صعوبات التعلم، فنسبة ذكائهم تتراوح بين (٧٠ - ٨٠) على مقياس ستانفورد بينيه مع انخفاض واضح في التحصيل الدراسي في جميع المواد، ويشتمل برنامج يسير التعليمي على الشروط العامة لأهلية الطالب المستفيد من البرنامج، وإجراءات التحويل الخاصة للبرنامج، كما يشمل التنظيمات الخاصة بغرفة المصادر، ودور المعلم التعليم العام ومعلم التربية

الخاصة فيها، وكذلك دور المرشد تجاه الطلبة ذوي الذكاء الحدي، وأيضًا يشمل الدليل التعريفي بالبرنامج توضيحًا للمستلزمات المكانية والتجهيزية لغرفة المصادر مع بيان آليات التعامل مع ذوي الذكاء الحدي والمشكلات المصاحبة لهم وتقويمهم، كما يضمن لهم حقوقهم في تقديم الخدمات المساندة مثل المكافآت والنقل المدرسي (العقيل وآخرون، ٢٠١٧). وهو البرنامج الذي تقوم هذه الدراسة عليه.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

نظرا لندرة الدراسات التي بحثت في برنامج يسير التعليمي في المملكة العربية السعودية تعرض الباحثة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت فئة التلاميذ من ذوي الذكاء الحدي ممن تمت تسميتهم بفئة (بطء التعلم)، من الأقدم إلى الأحدث.

بدءا بدراسة (Khaira and Herman, 2020) التي هدفت إلى معرفة كيفية خدمة المعلم للطلاب، ودور المعلم في تسهيل تعلم الرياضيات لذوي الذكاء الحدي، والمعوقات التي واجهت المتعلمين، وقد استخدم هذا البحث دراسة الحالة في مدرسة ثانوية في باندونغ، وتكونت عينة الدراسة من خمسة طلاب في الصف الثامن. وأجري عليهم هذا البحث من خلال مقابلتهم و مراقبة أنشطة التعلم، ومقابلة الطلاب بطيئي التعلم، ومقابلة مدرسي الرياضيات. وقد أظهرت النتائج أن الأطفال الذين يصنفون على أنهم بطيئون التعلم، ولم يُسهّل المعلمون المادة ويقدمونها لهم تقديمًا جيدًا؛ احتاجوا إلى وقت أطول للدراسة من أقرانهم؛ لذلك فهم يحتاجون إلى خدمات تعليمية خاصة. وقدمت الدراسة حولا بديلة لمساعدتهم على التغلب على الصعوبات التي يواجهونها.

كما أجرى Korikana (2020) دراسة هدفت إلى دراسة الفرص التعليمية التي تجعل من ذوي الذكاء الحدي متعلمين ناجحين، وجمّعت البيانات من خلال طريقة دراسة الحالة لثلاثة طلاب من ذوي الذكاء الحدي، وفي هذه الدراسة حلّل الباحث الحالات من خلال التفاعلات (الحالية والسابقة) مع الخبرات التدريسية المقدمة لهم. ومن النتائج والتوصيات التي خرجت بها الدراسة أنه يجب على معلمي الطلاب ذوي بطء التعلم غرس الثقة في الطلاب، والتركيز على نقاط قوتهم، ومعالجة نواحي القصور لديهم، هذا بالإضافة الي تفعيل دور المرشد المدرسي من خلال معرفته بالمشكلات التربوية للطلاب وإيجاد الحلول لها.

أما دراسة رشوان وآخرون (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الذكاء الحدي باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة (VAKT)، وقد استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي؛ إذ أجريت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثالث من ذوي الذكاء الحدي في اللغة العربية بعد تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وطبقت عليهم أدوات الدراسة، وقد أكدت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي بطء التعلم.

وفي مجال تحسين فهم الطالب للمواد ذات المعادلات والصيغ الرياضية باستخدام منهج التدريس والتعلم السياقي (CTL) لدى الطلاب ذوي الذكاء الحدي في الصف السابع في المدارس الإعدادية في منطقة بانتول، أجرى Manikmaya (2021) دراسة استخدم فيها أسلوب البحث الفردي التجريبي للحالة الواحدة مع تصميم A-B. وتمثلت أدوات الدراسة في التوثيق الصوتي والصور ومقاطع الفيديو والتوثيق المكتوب، وأظهرت النتائج أن الطلاب حصلوا على متوسط درجات (٣٢) درجة من نتائج التعلم قبل التدخل، والتي تشير إلى أن استخدام هذا المنهج يمكن أن يحسن فهم الطالب ذوي الذكاء الحدي للمواد ذات المعادلات والصيغ الرياضية، وتقليل تحديات التعلم لديه أثناء أنشطة التدريس والتعلم.

وفي السياق ذاته هدف دراسة (Rana, Jehanghir, Rehman, Ishaq, and Abid, 2021) إلى تحديد ممارسات الفصول الدراسية التي يستخدمها المعلمون لتعليم ذوي الذكاء الحدي في المؤسسات التي تديرها وزارة التعليم الخاص بالهند، وتكونت عينة الدراسة من جميع المعلمين الذين يدرسون في معاهد ذوي الذكاء الحدي، وتم استخدام المنهج الكمي في هذه الدراسة، وجمعت البيانات من خلال استبانة تتكون من (٤٢) بنداً، وأظهرت النتائج أن جميع المعلمين تقريباً خططوا للدرس وفقاً للاحتياجات الفردية للطلاب، واستخدموا استراتيجيات تحفيزية وتعليمية، واستخدموا مفردات ولغة سهلة، ودرّسوا مناهج دراسية معدلة.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستعراض المنهجيات التي استخدمت في الدراسات السابقة نجد أن دراسة رشوان وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة Manikmaya (٢٠٢١) المنهج التجريبي وشبه التجريبي لقياس نتائج البرامج المطبقة، في حين نجد دراسة korikana (٢٠٢٠) استخدمت المنهج النوعي من خلال طريقة دراسة الحالة.

كما أن هناك تشابهاً بين الدراسة الحالية ودراسة (korikana, 2020) من حيث المنهج المستخدم، وهو دراسة الحالة، وقد ذكر جامع أنه "يمكن لدراسة الحالة أن تستنبط تفسيراً للظاهرة المراد دراستها يكون أكثر ثراءً وأكثر ارتباطاً بالسياق المحيط بالظاهرة، وأكثر أصالةً أو صدقاً مما هو الحال في معظم الطرق البحثية الأخرى؛ وذلك نظراً لقدرتها على تحصيل مجموعة من البيانات السياقية" (جامع، ٢٠١٩، ص ٨٩).

مما سبق نجد أن هناك دراسات حاولت تطوير الفهم القرائي، من خلال تقديم استراتيجيات خاصة، ولم يكن هناك دراسات توضح تأثير برنامج مكتمل الجوانب (تشخيصاً وعلاجاً وتقييماً)، كما هو في برنامج يسير التعليمي الذي يحوي طرقاً خاصة للتعليم، وآليات تقييم خاصة لذوي الفئة الحدية.

كما أن هناك أيضاً دراسات أوجدت الفروقات بين الطلاب، ولكنها لم توجد حلولاً لكيفية التعامل مع هذه الفئة، فهذه الدراسة استخدمت منهجاً نوعياً لم يُستخدم من قبل،

وتختلف الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة في كونها تدرس (برنامج يسير) التعليمي لذوي الذكاء الحدي الذي لم تسبق دراسته على حسب علم الباحثة، وهو برنامج حديث وضعته الوزارة لإرشاد معلمي التربية الخاصة إلى كيفية تعليم ذوي الذكاء الحدي وتقييمهم.

منهج وإجراءات الدراسة

منهجية الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة منهج البحث النوعي، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة أيضًا منهجية دراسة الحالة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التربية الخاصة في المدارس المطبق فيها برنامج يسير التعليمي في جميع مدارس التعليم العام بمحافظة جدة، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، واللاتي لهن خبرة في التعامل مع برنامج يسير التعليمي لذوي الذكاء الحدي، والبالغ عددهن وقت التطبيق (٨) معلمات.

عينة الدراسة:

نظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد شاركت في هذه الدراسة جميع معلمات صعوبات التعلم في المدارس المطبق فيها برنامج يسير التعليمي في الصفوف الثلاث الأولية من المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة جدة في الدراسة، أي أن اختيار المشاركات تم بطريقة قصدية، والجدول التالي يوضح توصيفا لعينة الدراسة.

جدول رقم (١) توصيف عينة الدراسة

سنوات الخبرة		التخصص	المؤهل	اسم المعلمة	اسم المدرسة
في تدريسي	في التعليم				
٥ سنوات	١٥	تربية خاصة	بكالوريوس	ث. ش	الابتدائية الثالثة والثلاثون
٥ سنوات	١١	إعاقة عقلية	بكالوريوس	ر. ح	
٥ سنوات	٩	إعاقة عقلية	بكالوريوس	ن. م	الابتدائية الواحدة والثمانون
٥ سنوات	٩	إعاقة عقلية	بكالوريوس	أ. س	
٥ سنوات	١١	إعاقة عقلية	بكالوريوس	ب. م	الابتدائية الثالثة والتسعون
٦ سنوات	٩	إعاقة عقلية	بكالوريوس	ر. ا	الابتدائية التاسعة والسبعون
٦ سنوات	١٩	تربية خاصة	ماجستير	ل. س	الابتدائية المئة والسبعون
٥ سنوات	٩	إعاقة عقلية	بكالوريوس	س. غ	

أدوات الدراسة:

١ - الملاحظة:

استخدمت الباحثة الملاحظة أثناء البحث في سجلات الطلاب من ذوي الذكاء الحدي وملفاتهم خلال مدة إجراء المقابلات في المدارس. وعليه فإن الباحثة استخدمت مصدرين لجمع البيانات، هما المقابلة والسجلات والوثائق، وهذا ما سيسهم في تحقيق النتائج.

٢ - المقابلة:

استخدمت الباحثة المقابلة المقننة والتي تعدُّ من أفضل الأدوات المستخدمة مع المنهج النوعي، لذا أعدت الباحثة استمارة مقابلة تحقق أهداف الدراسة. ولتحقق من الخصائص السيكمترية للأداة قامت الباحثة بحسب الصدق عن طريق عرض أداة المقابلة بصورتها الأولية، وما تتضمنه من أسئلة حول واقع تطبيق برنامج يسير التعليمي على (١٢) أستاذاً من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة - وبخاصة من خلال تخصصهم الدقيق (بطء التعلم) - وأيضاً من المحكمين المختصين بعلم النفس من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز؛ وذلك للحكم على درجة ملائمة أسئلة أداة المقابلة لما أعدت له، واقتراح أي تعديلات يرونها يوضح قائمة المحكمين للأداة.

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اقترحتها المحكمون بكل موضوعية سواء أكانت تعديلاً أم حذفاً أم إقراراً بمناسبتها، وتم تثبيت العبارة التي حصلت على نسبة اتفاق (٧٧.٧%) فما فوق في ضوء مرئيات واقتراحات المحكمين. لتصبح الأداة في صورتها النهائية مكونة من خمسة أسئلة و(٢٣) سؤالاً فرعياً.

ولحساب ثبات المقابلة تم أخذ موافقة أفراد عينة الدراسة سجلت المقابلات صوتياً وكتابياً لمن لا يرغب في التسجيل، كما دونت ملاحظات الباحثة أثناء المقابلات، وعادت الباحثة للتسجيلات أكثر من مرة قبل تفريغها وتحليلها.

٣ - تحليل البيانات والوثائق:

تم تحليل البيانات وفق عدة خطوات منهجية، بدءاً من عملية جمع بيانات البحث؛ إذ تم عمل التحليل والتفسير أثناء جمع الملاحظات، وقد تم استخدام التحليل الموضوعي من خلال التركيز على القواسم المشتركة بين البيانات وتنظيم البيانات من خلال وضعها في إطارات رئيسية، وفق متطلبات الدراسة، ثم جاءت بعد ذلك عملية التحليل والتفسير للوصول إلى النتائج.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج إجابة السؤال الأول: ما الإجراءات المتبعة لتحويل الطالب من أنظمة التعليم العام إلى برنامج يسير التعليمي؟

أشارت نتائج إجابات المفحوصات لهذا السؤال إلى وجود اتفاق بنسبة ١٠٠% على أن إدارة التربية الخاصة هي الجهة المسؤولة عن تحويل الطالب من نظام البرنامج التعليمي العام إلى برنامج يسير، وأن ذلك لا يرجع للمعلم ولا لإدارة

المدرسة، حيث يأتي الطالب محولا من إدارة التربية الخاصة للمدرسة المطبق بها برنامج يسير،

و أشارت جميع أفراد العينة إلى أن هناك قائمة انتظار في كل مدرسة بأعداد الطالبات المحولات من مدارس التعليم العام للمدرسة الملحق بها برنامج يسير. فقد بينت (ر.ج) أنه يوجد ٦ طلاب وطالبات في الانتظار، وأفادت (ر.ا) أن قائمة الانتظار في سجل إدارة المدرسة ولا تعرف عدد الطلاب في قائمة الانتظار كما أفادت (ث.ش) أن إدارة التعليم تقوم بتحويل الطلاب المرشحين للدخول في البرنامج للمدرسة ، لكن لا يوجد فرصة لدخول الطالب إلا بعد توفر مكان للطلاب في البرنامج وهذا لا يحدث إلا بخروج الطالب من البرنامج.

و أشارت (ل.ع) و (ن.م) إلى نقطة مهمة وهي أن قائمة الانتظار في الغالب غير مجدية ، حيث أن الطالب المسجل في البرنامج يستمر في التدرج الصفي في البرنامج لأنه يعاني من بطء في التعلم وهذا البطء غير مرتبط بإتقان أهداف معينة ، كبرنامج صعوبات التعلم ، ومعنى هذا أن احتمالية خروج طفل من البرنامج ، احتمال قليل جدا حيث لا يخرج من البرنامج إلا الطالب المرشح للخروج من المرحلة الابتدائية.

وأشارت (ب.م) أن لديها قائمة انتظار بعدد (٩) طلاب ، وأجابت العينتان (ل.س) و (أ.س) بأن عدد طلاب الانتظار متزايد بشكل مستمر حيث تقوم إدارة التربية الخاصة بتحويل الطلاب ذوي الذكاء الحدي بعد تشخيصهم لبرنامج يسير.

و عن دور المعلم في عملية تحويل الطالب ، أشارت العيّنات أن للمعلم دور واحد فقط في نهاية الفصل الدراسي بعد التحاق الطالب بالبرنامج لمدة لا تقل عن فصل دراسي ، فقد ذكرت (س.ع) أن للمعلم دور مهم و هو أنه يقوم برفع تقرير في نهاية الفصل الدراسي عن الطالب ومدى تجاوبه في البرنامج . وأشارت (ث.ش) و (ن.م) و (ر.أ) بدور المعلم في رفع تقرير في نهاية الفصل الدراسي عن أي طالب محول للبرنامج ويشتهب المعلم بأنه يقع ضمن فئة الإعاقة العقلية ، لاتخاذ الإجراء المناسب لتحويله من المدرسة الملحق بها برنامج يسير لمدارس التعليم الفكري.

وقد اتفقت جميع أفراد العينة أن حدوث مثل هذا الخطأ في التشخيص وارد ويتكرر بشكل مستمر ، حيث ذكرت (ث.ش) أنه تم تحويل أكثر من طالب درجة ذكاؤه الحقيقية أقل من الدرجة المحددة للدخول في برنامج يسير ، كما ذكرت (ب.م) أنه في حال تحويل طالب يحمل سمات الإعاقة العقلية، فإن المعلمة تلاحظ أن الدرجة المكتوبة في التقرير الخاص بالطلاب عند تحويله هي درجة ليست حقيقية - بحكم خبرة المعلمة السابقة - كما ذكرت أنها قامت برفع تقرير ببعض الحالات للتأكد من الدرجة الحقيقية للطلاب وبالفعل تم تحويله إلى فصول الإعاقة الفكرية بعد التأكد من درجة الذكاء الحقيقية، وهذا يتفق مع دراسة (يحيى وبن صالح، ٢٠١٦) والتي أكدا فيها أن مشكلات التشخيص هي مشكلات متعلقة بالمقاييس ومشكلات متعلقة بالإجراءات التي تسبق عملية التشخيص.

كما لاحظت المعلمتين (ل.س) و (س.غ) أنه يحال بعض الطلبة للدخول لبرنامج يسير بدرجة ذكاء أقل من الدرجة المحددة. وأشارت المعلمة (ن.م) أنه تم تحويل أكثر من طالب درجته لا تمثل الفئة الحدية ولم تتم استفادته من البرنامج.

وعليه تشير الباحثة، إلى حدوث خطأ مستمر في التشخيص، وهو إحالة بعض الطلبة للدخول في برنامج يسير، وهم (ضمن فئة التأخر العقلي البسيط) إذ تُعطى الطالبة عند التشخيص من (مركز التشخيص المبكر بإدارة التربية الخاصة) درجة أعلى من الدرجة المقررة لقبول الطلاب ذوي الذكاء الحدي في برنامج يسير، والتي تمثل (٧٠ - ٨٠) حسب تشخيص مقياس بينيه الصورة الخامسة، وهو المقياس المعمول به حالياً في قسم التشخيص المبكر بإدارة التربية الخاصة، مما يؤثر سلباً على الأهداف التي وضع من أجلها البرنامج وهي أن البرنامج مخصص لفئة ذوي الذكاء الحدي.

وقد اتفق جميع أفراد العينة إلى أن التشخيص الدقيق هو المعيار الرئيسي الذي يجعل من الطالب ذو الذكاء الحدي مؤهلاً للاستفادة من البرنامج بشكل إيجابي وتقديم البرنامج له بالطريقة الصحيحة. وهذا يتفق مع ما ذهبت إليه خليدة (٢٠٢١) في دراستها والتي أكدت على ضرورة التشخيص الدقيق القائم على استخدام وسائل تشخيص متعددة تجنباً للخلط بين بطء التعلم وصعوبات التعلم بالتالي تقديم الخدمة بالشكل الملائم.

نتائج إجابة السؤال الثاني:

ما طبيعة الخدمات التي تقدم لذوي الذكاء الحدي في برنامج يسير؟

أشارت نتائج إجابة المفحوصات على هذا السؤال إلى أن أبرز الخدمات التي يقدمها البرنامج هي التعليم الفردي في غرفة المصادر وتقييم الطالبة بطريقة خاصة، وفق آلية برنامج يسير التعليمي التي وردت في القاعدة السابعة من المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية لللائحة تقويم الطالب (١٤٤٤هـ).

فقد أشارت (ر.ا) و (ب.م) و (ن.م) على أهمية اتفاق معلمة برنامج يسير مع معلمة التعليم العام حول طريقة تقييم الطالب وفق قدراته.

كما أشارت (ث.ش) و (ر.ج) أنهن يكتفين بتقييم الطالب في غرفة المصادر بدون حضور معلمة التعليم العام.

و أشارت (س.غ) إلى أهمية أن تشارك معلمة برنامج يسير في إعداد الأسئلة مع معلمة التعليم العام، و بينت (ل.س) أنها تقوم بإعداد الأسئلة بنفسها، و أنه يقع على عاتقها مهمة تقييم الطالب.

وبهذا لاحظت الباحثة أن جميع المعلمات يتفقن على أن الخدمة الأولى التي تقدم في غرفة المصادر هي التعليم الفردي، ولكن كان هناك اختلاف حول طريقة تقييم الطالب. وهذا الأمر لاحظته العجمي (٢٠١٢) في دراسته هذا أكد على تنوع

الاستراتيجيات المستخدمة في تعليمهم وبالتالي مايز بين سبعة مستويات في استراتيجيات التعليم والتقييم.

كما بينَ المعلمات أن معلم التربية الخاصة يقوم بدور آخر وهو المساعدة في عملية التقييم مع معلم الصف العادي، في حين اختلفن العينات في فكرة إعداد أسئلة خاصة بالتقييم النصفى والنهائى فقد ذكرت (ل، س) و (س، غ) أنهن يقمن بإعداد أسئلة خاصة ويتم تقييم الطالبة في لجنة خاصة .

وأما بقية أفراد العينة فقد اتفقن أنهن لا يقمن بعمل أي أسئلة خاصة بالاختبارات إنما فقط المساعدة في تقييم الطالبة بقرأة السؤال للطالبة أكثر من مرة. وهذا يشير إلى عدم تقيد المعلمات بما جاء فيها من توجيهات حيث بينت القاعدة السابعة من المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب (١٤٤٤ هـ) والمتعلقة بتقويم الطلاب ذوي الإعاقة حيث بينت المادة التاسعة من هذه القاعدة الخطوات والإجراءات الخاصة بتقويم الطالب المستفيد من برنامج يسير التعليمي، وإن كان يلاحظ عليها عدم مراعاتها لخصوصية المستفيد من البرنامج بشكل محدد وواضح فتارة طلب دمج مع طلاب التعليم العام وقياس مستواه في ضوء محكاتهم وتارة في ضوء محكات طلاب صعوبات التعلم، وهذا أيضا من أوجه الخلل والتي أدت بالمعلمات إلى التفاوت في أساليب التقييم.

وعن دور المعلم المطبق للبرنامج ولتحقيق أكبر استفادة ممكنة من خدمات البرنامج، اتفقن المعلمات جميعا بنسبة ١٠٠% على الدور المباشر الذي يقدمه معلم التربية الخاصة وهو عمل الخطط الفردية والتدريس الفردي المباشر لجميع مواد الضعف بناء على مهارات الحد الأدنى في كل مادة تعليمية ، إعدادا وتديسا وتقيما بشكل جاذب وباستراتيجيات خاصة بكل طالب.

ولكن تجدر الإشارة إلى إحدى مشكلات البرنامج من وجهة نظر المعلمات وهو ترك مهمة تكييف المنهج لكل معلم -حسب رؤيته- في كل المواد التعليمية، وهذا ليس من اختصاص المعلم، بالإضافة إلى عبء التدريس الكبير الذي يقع على كاهل معلم التربية الخاصة حيث يقوم بإعداد خطة فردية للطالب الواحد في كل المواد الدراسية، وليس في مواد (القراءة والكتابة والحساب) وحسب، فالتعامل مع طلاب صعوبات التعلم - وهي المظلة الكبرى التي تندرج تحتها فئة ذوي الذكاء الحدي - يقتضي ووفقا لتعريف صعوبات التعلم أن يتم تدريس الطلاب وفق خطط فردية تبنى قياسا على تدني مهارات القراءة أو الحساب أو كليهما معا لديهم ، وهذا ما أورده الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (٢٠١٨) وهذه ثغرة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، عند تدريس المعلم لهذه المواد.

أما وفق دليل برنامج يسير فإنه نص على أن دور المعلم في غرفة المصادر: "القيام بتدريس بعض الموضوعات المقررة ضمن الصف العادي والتي يواجه فيها

الطالب بعض العقبات وذلك بالتنسيق مع معلم الصف العادي". (آلية العمل في برنامج يسير الإدارة العامة للتربية الخاصة بوكالة الوزارة للتعليم، ٢٠١٧) فقد أشارت (ر.ح) أنها تقوم بتدريس كافة مواد الضعف للطلاب وليس فقط الرياضيات والقراءة، و أضافت (ر.ا) أنها لا تستطيع أن تتمكن من متابعة الطالب في كل مواد الضعف، كما بينت (ث.ش) و(ن.م)، أنهم تضررون من كثرة الأعباء التدريسية حيث يطلب منها إعداد عدة دروس لعدة مناهج مختلفة في اليوم الواحد، كما أضافت (أ.س) أن هذا العبء التدريسي يعد مشتتاً ومثقلاً للمعلم والذي ينبغي أن يكون دوره أكثر تركيزاً.

و هنا تشير الباحثة إلى أن ما نسبته ٥٠% من المعلمات متضررات من عدم وضوح تطبيق الآلية، ومن كثرة الأعباء التدريسية مما قد يؤدي بهن إلى الاحتراق الوظيفي، وهذا ما أكدته دراسة العايد (٢٠١١) والتي أكد في الباحث على أن المهام المهنية للمعلم لها أثرها على صحته النفسية، وأن معلم التربية الخاصة معرض للاحتراق النفسي والذي لا يؤثر على المعلم فقط بل يمتد أثره للمتعلم ومخرجات التعلم.

وعن الإجراءات الإضافية (الخدمات المساندة) التي تساعد في استفادة الطالب من خدمات برنامج يسير بشكل أفضل، فقد اختلفت ردود العينة بحسب إمكانات المدرسة، فذكرت المعلمة (ث.ش) أنه يوجد في المدرسة أخصائية نفسية فقط، بينما ذكرت المعلمة (ب.م) أنه يوجد أخصائية نفسية وأخصائية تخاطب، أما بقية أفراد العينة فقد اتفقت إجاباتهم بعدم وجود أي خدمات مساندة في المدرسة. وأشارت المعلمة (ب.م) إلى حاجة البرنامج لأخصائية تعديل سلوك إذ أن أغلب الطالبات محولات من مدارس التربية الفكرية ويعانين عند التحاقهن بمدرسة التعليم العام من مشاكل سلوكية خاصة ينبغي تعديلها لتسهيل مهمة دمجهن في مدارس التعليم العام.

وبناء على ما سبق لاحظت الباحثة أن الخدمات المساندة الملحقه في المدارس المطبق بها برنامج يسير، غير متكاملة وغير محددة، ولا يوجد خدمات أحيانا في بعض المدارس، وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة تطبيق البرنامج متكاملًا وتوفير كافة الخدمات اللازمة والاشتراطات لتطبيق البرنامج لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

نتائج إجابة السؤال الثالث: ما الاستراتيجيات المستخدمة لتطبيق البرنامج على فئة ذوي الذكاء الحدي؟

أشارت نتائج إجابة الفحوصات على هذا السؤال إلى أن الجوانب الأكاديمية التي يتضمنها البرنامج لتحسين مستوى الطالب ذو الذكاء الحدي هي عمل خطط فردية متضمنة استراتيجيات ليست خاصة بفئة ذوي الذكاء الحدي، إنما يمكن استخدام الاستراتيجيات المناسبة بشكل عام و والذي يحدد استخدام استراتيجيات معينة هو اختلاف الفروق الفردية بين الطلاب.

و عن احتياجات المعلمين التدريسية ، أجابت المعلمة (ب.م) بأنها بحاجة لتطوير استراتيجيات خاصة بهذه الفئة ، كما أشارت (ل.س) أنها تجتهد في الوصول لاستراتيجية تناسب الطفل ذو الذكاء الحدي ، حيث أنها تقوم أحيانا باستخدام استراتيجيات تناسب فئة التأخر العقلي ، وتستخدم مرة ثانية استراتيجيات تناسب ذوي صعوبات التعلم . وفي المقابل نجد المعلمتين (س.غ) و (ث.ش) تشيران إلى أن المعلم الجيد هو الذي يحدد الاستراتيجية الخاصة بالطالب ذو الذكاء الحدي بحسب نقاط القوة والضعف لديه، وهذا ما أكدته دراسة شلبي (٢٠١٢) من أن دافعية ذوي صعوبات التعلم ترتفع عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط مثل استراتيجية المفاهيم الكرتونية وجدول التعلم وغيره، ويؤدي ذلك لتحسين التحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم.

و حول المستجدات الخاصة بذوي الذكاء الحدي، طالبت المعلمة (ل.س) بضرورة إقامة المؤتمرات المتعلقة بمواضيع ومشكلات هذه الفئة للاطلاع على ما هو جديد نحو تعليمهم، وكذلك تزويدهم بالأبحاث الجديدة.

وحول الخدمات الاجتماعية التي يتضمنها برنامج يسير لتحسين مستوى الطالب ذو الذكاء الحدي ، فإن البرنامج يقدم مكافآت مالية للطلاب السعوديين الملتحقين بالبرنامج. ولا يوجد أي خدمات مجتمعية أخرى. (آلية العمل في برنامج يسير الإدارة العامة للتربية الخاصة بوكالة الوزارة للتعليم، ٢٠١٧).

نتائج إجابة السؤال الرابع: ماهي الإجراءات المتبعة لتقويم طلبة الصفوف الأولية من فئة ذوي الذكاء الحدي؟

اتفقت العينة (ر، أ)، و(ث، ش) أن إجراءات التقويم في برنامج يسير جيدة وهي إجراءات تحل المشكلة التي وضع من أجلها البرنامج. وهي عملية تقييم الطلبة بما يتناسب مع قدراتهم من خلال معلم التعليم العام ومساعدة معلم التربية الخاصة حسب المادة الثامنة من آلية تقويم الطلاب الملتحقين ببرنامج يسير والتي تنص على: "يعد الطالب ناجحاً في صفه إذا حصل على درجة النهاية الصغرى (٣٠%) على الأقل في جميع المواد الدراسية شريطة تأدية الاختبار نهاية الفصلين الأول والثاني وحصوله على ١٥% من درجة الاختبار النهائي في كل مادة دراسية في الفصل الدراسي الثالث.

وتنخفض للطلاب في الصفين الأول والثاني الابتدائي من ذوي الذكاء الحدي الحدود الدنيا لنسبة الإلتقان في كل معيار. وفي حال الحكم بعدم إلتقان المعايير في كل مادة في نهاية العام، يمكن إعادة التقويم لهذه المعايير في بداية العام الدراسي الذي يليه قبل الحكم النهائي ببقائه". (المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب، ١٤٤٤، ص ٢٤٤).

وأشارت (س.غ) و(ن.م) أن هذه الإجراءات وإن كانت جيدة في ظاهرها إلا أن لها جوانب سلبية من ضمنها إيجاد فجوة بين مستوى الطالب الفعلي والمستوى الصفّي

الذي يصل له الطالب من خلال آلية التقويم في البرنامج، وهذه الفجوة تتسع مع مرور الوقت من خلال البعد الحاصل بين مستوى التحصيل ومستوى الصف الذي يصل له الطالب.

فقد ذكرت المعلمة (ث.ش) أن لديها طالبات في الصفوف العليا يعانين من مستوى تحصيل متدني جدا لا يتناسب والصف الذي تم ترفيعهم له. وذكرت (س.غ) أن مستوى المهارات المطلوبة في الصف الذي وصلت له الطالبة أعلى من مستوى فهم الطالبة وهذه الفجوة حدثت بسبب إلحاق الطالبة بالبرنامج.

واتفقت بقية أفراد العينة أن برنامج يسير يعتبر برنامجا أسهم في حل مشكلة تقييم الطلاب ذوي الذكاء الحدي.

وعن أبرز المشكلات التي ساهم البرنامج في حلها، اتفقت جميع أفراد العينة أن البرنامج ساهم في منع الرسوب المتكرر والتسرب الدراسي، كما أشارت المعلمة (ث.ش) إلى أن البرنامج رفع مستوى الدافعية لدى الطلاب من خلال غرفة المصادر، كما أنه أسهم إلى حد ما في حل مشكلة الغياب المتكرر، وهذا يتماشى مع دراسة شلبي (٢٠١٢) التي أكدت على تحسن التحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم بناء على وجود برامج تقدم استراتيجيات مقننة ومعلمون معدون جيدا.

وتلاحظ الباحثة من خلال إجابات العينات أن آلية التقويم المتبعة لبرنامج يسير أسهمت في الحد من الرسوب المتكرر لدى طلاب ذوي الذكاء الحدي، ولكنها أحدثت فجوة واضحة وهي الاتساع بين مستوى فهم الطالب ذو الذكاء الحدي وبين المستوى الصفي الذي يصل له الطالب بسبب ترفيع الطالب وفق آلية برنامج يسير.

نتائج إجابة السؤال الخامس: ما التحديات التي يواجهها المعلمون أثناء تطبيق برنامج يسير التعليمي؟

اتفقت جميع أفراد العينة على أن عدم وجود منهج دراسي أكاديمي يتضمن مهارات الحد الأدنى يعتبر عائقا كبيرا يعطل من مستوى البرنامج، حيث أن تلقي الخدمات في غرفة المصادر وفق خطط فردية متعددة مشتت للطلاب والمعلم معا.

كما أن الصعوبة بالتحديد تظهر من خلال المطالبة من قبل المشرفين بتكييف المنهج في كل المواد التي يظهر الطالب فيها تدنيا في التحصيل وهذا كما سبقت الإشارة إليه أنه ليس من اختصاصهن.

فذكرت المعلمة (ث.ش) أنها تقوم بعمل أكثر من خطة فردية للطلاب الواحد في أكثر من مادة وتقوم بإعداد الخطة وفق المهارات الموجودة في المنهج الدراسي لمادة الضعف مما يشكل صعوبة وجهد كبير على المعلم والطالب معا. كما أشارت المعلمة (ن.م) أن كثرة الخطط الفردية للطلاب الواحد تعطل من التحاق طلاب جدد للبرنامج. كما ذكرت (ل.غ) و (أ.س) أن عدم وجود منهج محدد للطلاب في برنامج يسير أمر متعب حيث تطلب المشرفات منهن تكييف المناهج الدراسية التي يظهر الطالب فيها

ضعفاً ، ومعنى هذا أن الطالب يتم تدريسه للمنهج مرتين مرة في الفصل العادي ومرة في غرفة المصادر مما يعد مشتتاً له.

كما أشارت (س.غ) إلى اقتراح هام وهو تزويد معلمات برنامج يسير بمناهج ذات أهداف محددة على غرار مدارس التربية الفكرية .

وعن احتياجات المعلمين من الجامعات والجهات الأكاديمية طالبين جميع أفراد العينة بعمل منهج خاص بفئة ذوي الذكاء الحدي ، إذ أن تكيف المناهج يعد أمراً في غاية الصعوبة حيث يطلب من المعلم تكيف عدة مناهج للطالب الواحد الملحق بالبرنامج ونصابه من الطلاب سبعة طلاب في الفصل الدراسي الواحد ،

ومن هنا تشير الباحثة إلى وجود خلل في آلية تطبيق البرنامج حيث أنه ليس من المنطقي تحميل الطالب ذو الذكاء الحدي وهو ذو قدرات عقلية متدنية كل ذلك العبء التدريسي الكبير بتدريسه منهجين في كل مادة أكاديمية بالإضافة إلى عدم وجود حصص خاصة بتدريس الطالب في غرفة المصادر ، كما نص الدليل على: " ألا تزيد الخدمات المقدمة للطالب في غرفة المصادر على (٥٠%) من الوقت الذي يقضيه الطالب في المدرسة". (آلية العمل في برنامج يسير الإدارة العامة للتربية الخاصة بوكالة الوزارة للتعليم، ٢٠١٧، ص ٩)

وعن الأسباب التي تحد من تعميم البرنامج أشارت المعلمة (ب.م) إلى أن ذلك ربما يرجع إلى قلة المعلمات في مجال التربية الخاصة، بالإضافة إلى عدم الثبات في إسناد برنامج يسير لتخصص واحد؛ فقد تم إسناده لمعلمات صعوبات التعلم بدءاً، ثم تم فيما بعد إسناده لمعلمات التربية الفكرية، وهذا مما لم يتم توضيحه في الدليل التنظيمي لبرنامج يسير، والذي ورد فيه " ، وأكتفى بفهم مشرفي التربية الخاصة لتفسير آلية الإسناد.

أما عن سؤال العينة عن المقترحات التي يمكن أن تحسن من درجة الاستفادة من البرنامج، فقد أشارت المعلمات (ل.غ) و (ل.م) إلى ضرورة توفير عدد كافي من معلمات التربية الخاصة، وفتح فصول إضافية لقبول الطلاب في قائمة الانتظار.

وكذلك طالبين جميع أفراد العينة بتزويدهن من قبل إدارة التربية والتعليم بمنهج خاص أسوة بالمسار الفكري، ونادت المعلمة (ن.م)، والمعلمة (ث.ش) بضرورة تحديد الأدوار حيث أن المرونة المطلوبة بين معلم التعليم العام والإدارة لا تتحقق في الغالب لعدم وجود أدوار ملزمة في لائحة التعليم، كما أن البرنامج يعد شراكة بين جميع أعضاء المؤسسة التعليمية.

وذكرت المعلمة (ر.ح) أن البرنامج بحاجة لتقنيته بشكل أفضل إذ أن العمل فيه لا يرجع لآلية واضحة بقدر ما يرجع لرؤية المشرف المدرسي بحسب وجهة نظره وبحسب تخصصه. وهذا ما أكدته المشرفة التربوية أثناء مقابلتها.

قامت الباحثة بعمل مراجعة للأدلة الخاصة ببرنامج يسير بالإضافة إلى حضور حصص للوقوف على الاستراتيجيات وأبرز الخدمات التي قدمت في غرف المصادر و

وجدت الباحثة أن جميع غرف المصادر كانت متوفرة في جميع المدارس و كانت مهيأة للتعليم الفردي و مزودة من قبل إدارة التعليم بالوسائل التعليمية الأساسية، ولاحظت الباحثة اختلاف بعض الأدوات و الوسائل التعليمية و التجهيزات في كل مدرسة و يرجع ذلك إلى مساهمة المعلمات في تجهيز غرف المصادر باحتياجاتهن اليومية للتدريس من على نفقتهن الخاصة ، وهذا يشير إلى ثغرة مهمة لم ترد في الدليل التنظيمي وهي عدم الإشارة إلى مخصص مالي من ضمن الميزانية يستخدم كتمويل مستمر لتجهيز غرف المصادر.

وعند الوقوف على بعض الحصص تم ملاحظة الاستراتيجيات التي قدمتها المعلمات في غرفة المصادر ، إذ استخدمت المعلمات عدة استراتيجيات بحسب رؤية كل معلمة وفق الهدف التدريسي الخاص بالدرس المعطى. وقد لاحظت الباحثة عدم وجود مرجع خاص لطريقة التدريس و الاستراتيجيات إنما يرجع ذلك لخبرة المعلمة. (ومن هنا تشير الباحثة إلى الحاجة الماسة لعمل حقائب تدريبية حول الطرق التدريسية والاستراتيجيات المناسبة لتطبيق برنامج يسير وعدم الاقتصار على الدليل التنظيمي للبرنامج ، كما أكدته دراسة العايد (٢٠١١).

كما قامت الباحثة بحضور جلسة تقييم تم فيها وضع أسئلة وتقييم الطالب من قبل المعلمة في غرفة المصادر بدون حضور معلمة الصف العادي، وهذا يؤكد ما أفادت به العينة في إجابة السؤال الرابع، حيث إنه عند سؤال العينة عن التقييم تم ملاحظة ان الاستجابات عند افراد العينة كانت مختلفة وهذا يرجع لعدم وضوح الأدلة فيما يخص طريقة تقييم الطالب ذوي الذكاء الحدي في غرفة المصادر.

كما لاحظت الباحثة عند سؤال العينة عن الخدمات المساندة في البرنامج، اختلافًا في إجابات العينة، وقد تعددت أنواع الخدمات المساندة المقدمة في البرنامج بحسب رؤية معلم التربية الخاصة وميزانية المدرسة الملحق بها البرنامج، وهذا يشير إلى عدم وجود كتيب يوضح الإجراءات الإضافية الواجب توافرها في برنامج يسير. وهذا ما ذكرته الباحثة مسبقا من أن الخدمات المساندة الملحقة في المدارس المطبق بها برنامج يسير، غير متكاملة وغير محددة، ولا يوجد خدمات أحيانا في بعض المدارس، وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة تطبيق البرنامج متكاملًا وتوفير كافة الخدمات اللازمة والاشتراطات لتطبيق البرنامج لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

ومن هذه الاشتراطات، توفير الخدمات المساندة ضمن برنامج يسير التعليمي في كل مدرسة يلحق بها البرنامج.

الملاحظة:

وقد قامت الباحثة بالاطلاع على الإجراءات والنماذج الخاصة بتحويل الطلاب من برنامج التعليم العام لبرنامج يسير ولم تجد الباحثة من ضمن النتائج نموذجاً لتحويل الطالب ، وعند سؤال الإدارة المدرسية ممثلة في وكالة إحدى المدارس الملحق بها برنامج يسير ، أفادت بأن إدارة التعليم تقوم مباشرة بإرسال اسم الطالب لاستكمال إجراءات قبوله في حال وجود شاغل ببرنامج يسير ، ومن هنا تشير الباحثة إلى وجود ثغرة بالبرنامج ، وهي عدم إدراج نماذج معتمدة خاصة بالبرنامج للعمل وفقها من أعضاء الفريق ، إنما يترك الأمر للمشرفين في توجيه القبول والتحاق الطلبة بالبرنامج.

كما قامت الباحثة بزيارة ميدانية لإدارة التربية الخاصة بغرض البحث عن قوائم الانتظار لعمل مؤشر لإيضاح تزايد أعداد الطلاب الراغبين في الالتحاق بالبرنامج في الخمس سنوات بحسب ما أشارت إليه نتائج المقابلة ، إلا أنه عند السؤال و البحث لم يتم العثور على قوائم انتظار ، وبسؤال المشرفة على برنامج يسير ، أفادت بأن هناك تراجع في أعداد قوائم الطلاب في الانتظار وهذا يرجع من وجهة نظر المشرفة إلى حكر برنامج يسير على خمس مدارس منذ عام ١٤٣٦م ولم يتم توسيع البرنامج في مناطق أخرى من مدينة جدة ، مما أدى إلى لجوء الأهالي إلى إيجاد طرق أخرى لتعليم أولادهم بطيئي التعلم ، من ضمنها إلحاق الطفل بمدارس التعليم العام الحكومية أو الأهلية مع بعض المساعدات والتكيفات دون التسجيل في برنامج يسير .

ومن هنا تشير الباحثة إلى ضرورة توسيع البرنامج لتزايد أعداد الطلاب الراغبين في الالتحاق بالبرنامج وتقديم الفائدة المأمولة من البرنامج. ولاحظت الباحثة من خلال فحص تقارير نتائج التحصيل الدراسي للطلاب الملحقين بالبرنامج أن جميع الطلاب تم ترفيعهم وفق النسب المحددة للنجاح في البرنامج، وهذا يؤكد نتائج إجابة العينة في السؤال الرابع حيث اتفقت جميع أفراد العينة بنسبة ١٠٠% على أن البرنامج أسهم في حل مشكلة الرسوب المتكرر والتسرب الدراسي ، وكان هذا من ضمن الأهداف التي وضع من أجلها البرنامج . وعند سؤال العينة عن احتياجهم من الإدارة من الدورات و المؤتمرات ، اتفقت جميع أفراد العينة بنسبة (١٠٠%) عن حاجتهم الماسة لحضور دورات و إقامة مؤتمرات للاطلاع على آخر المستجدات فيما يخص هذه الفئة ، ولكن بحسب ما لاحظته الباحثة أنه لا يعقد للمعلمات سوى دورة توضيحية واحدة للدليل الإرشادي بداية كل عام دراسي ، ولاحظت الباحثة أن هذا الدليل لم يحدث منذ إصداره عام (١٤٣٧هـ) ولكن تجدر الإشارة إلى أن التعاميم الصادرة من الوزارة والتي تصدر بشكل مستمر ، هي دليل قاطع على رغبة الوزارة في تطوير الاهتمام بفئة التربية

الخاصة ، ولكن هذه التعاميم _بحسب ما اطلعت عليه الباحثة _ هي تعاميم عامة ولم تختص بفئة ذوي الذكاء الحدي.

التوصيات والمقترحات:

- ١ . ضرورة إعداد خطة عمل واضحة يضعها صناع القرار لإعادة خارطة تقدي الخدمات التربوية في برنامج ذوي الذكاء الحدي.
- ٢ . تطوير دليل تنظيمي إجرائي خاص ببرنامج يسير التعليمي يوضح الاستراتيجيات الواجب استخدامها والمتفقة مع التوجيهات الحديثة في مجال التربية الخاصة.
- ٣ . إجراء دراسات مستقبلية تهدف إلى تطوير برنامج يسير التعليمي القائم في مدارس التعليم.

المراجع:

- أبا عود، عبدالرحمن. (٢٠٠٠). واقع الخدمات المقدمة في برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وأهم معوقاتها في مدارس التعليم العام - دراسة نوعية. مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود، ٣٢ (١)، ١٤١-١٥٨.
- إبراهيم، مجدي. (٢٠٠٨). مشكلة بطء التعلم - دار الفكر العربي للطبع والنشر .
- أبو سل ، محمد عبد الكريم (٢٠٠٢) مناهج العلوم وأساليب تدريسها: في المرحلة الابتدائية، عمان، دار الفرقان للنشر.
- أبو الفضل وآخرون (٢٠١٩) فعالية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال بطئ التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، الكويت، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي. (٣)، ٣٢ - ٥٨.
- أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٧). التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقاتها في مجال التربية الخاصة. المجلة العربية للتربية الخاصة، (١١)، ١٥٧ - ١٨٥.
- أبو النور، محمد عبد التواب، محمد، آمال جمعة. (٢٠١٩) استراتيجيات التدريس والتعلم لذوي الاحتياجات الخاصة. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- أحمد، حسن حمدي. (٢٠١٩). المهارات الواجب توافرها لمعلمات الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتصميم وتنفيذ البرنامج التربوية الفردية، مجلة كلية التربية، جامعة جنوب الوادي. ٣٥ (١)، ١٢٧ - ١٨٢.
- الأحمد، حسام. (٢٠١٦). حماية حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنظمة والتشريعات الخليجية. مكتبة القانون والاقتصاد.
- الباز، إيمان، ورباح، محمود، والسكيتي محمد. (٢٠١٨). استراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- بحري، نبيل وشويعل، يزيد. (٢٠١٤). المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية الجزائر. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، ٢ (٤)، ص ٩ - ٣٠.
- بكار، عبد الكريم محمد. (٢٠١١). مشكلات الأطفال تشخيص وعلاج لأهم عشر مشكلات يعاني منها الأطفال. دار وجوه للنشر والتوزيع.
- بكار، عبد الكريم محمد. (٢٠١٢). تأسيس عقلية الطفل. دار وجوه للنشر والتوزيع.
- بكر، محمود لطفي. (٢٠١٧). الرسم من الطبيعة كمنطلق لتقديم وسائل فنية تساعد على تنمية قدرات الانتباه والفهم والتذكر لفئة بطئي التعلم. مجلة بحوث التربية النوعية، كلية التربية النوعية بجامعة المنصورة. (٤٧)، ٣٣١ - ٣٥٦.
- بنیان، عبدالله علي (٢٠١٨) فاعلية أسلوب التعاقب السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى في معالجة بعض المشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤ (٥)، ٤٨٠ - ٥٢٣.

- تواتي، عيسى، ووادة، فتحي. (٢٠٢١). التشخيص والتصنيف في علم النفس المرضي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قسنطينة ٧ (٣)، ٢٤٩ - ٢٦٥.
- جامع، محمد. (٢٠١٩). البحوث النوعية ودراسة الحالة. مطابع جامعة الإسكندرية.
- القيسي، عامر، والجبوري، أحمد. (٢٠١٨). الاستعداد الكتابي لدى التلاميذ بطيئي التعلم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (٤٠)، ٥٣٤ - ٥٥٢.
- الجبوري، هدى عيسى. (٢٠١٩). بطيئو التعلم وما بعد صفوف التربية الخاصة. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ٢٧ (٥)، ٤٤٨ - ٤٦٣.
- جواد، انتصار. (٢٠١٨). الصعوبات التعليمية لدى طلبة بطء التعلم في مدارس الدمج. مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، (١٣٦)، ٥٥٥ - ٥٩١.
- حتيمش، غفران محمد. (٢٠٢٠). مدى رضا أسر ذوي الاحتياجات الخاصة في مدينة جدة عن بعض الخدمات المقدمة لهم بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٢٨، ٢٣١ - ٢٧٨.
- حثروبي محمد الصالح. (٢٠١٢). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي. دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسن، أكرم قبيصي. (٢٠٠٦). فعالية استخدام الألعاب التعليمية في تدريس الرياضيات في تحصيل التلاميذ بطيئي التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.
- الحمد، رشيد. (٢٠٠٤، نوفمبر ١١-١٣). أسباب ضعف طلبة المرحلة الثانوية في العلوم. التقرير الختامي للموسم الثقافي السادس لقطاع البحوث التربوية والمناهج، وزارة التربية، الكويت.
- الخشرمي، سحر. (٢٠٢٠). تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية برامج التوحد نموذجا. المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ص ٨٤ - ٩٧.
- خطاب، محمد، وعبد الكريم، أحمد. (٢٠٠٨). تعليم الطفل بطيء التعلم: التعريف، التصنيف، الأسباب، التشخيص، العلاج. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- خميس، محمد عطية. (٢٠٠٨). التعلم المتنقل متعة التعلم الإلكتروني المرن في أي وقت وأي مكان. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مصر. ١٤ (٢)، ١ - ٤.
- الخوري، توما جورج. (٢٠٠٢). الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- الخليفة، حسن. (٢٠٠٥). المنهج المدرسي المعاصر. مكتبة الرشد.
- خليدة، مهيبة. (٢٠٢١). بطء التعلم. مجلة آفاق علمية، المركز الجامعي بتمنغست، الجزائر. ١٣ (٢)، ١٣٧ - ١٥٦.

الخولي، هشام، وأبو الفتوح، محمد كمال. (٢٠١٧). استراتيجيات تدريس وتعليم ذوي الاوتيزم (التوحد/الذاتوية) دليل معلم التربية الخاصة الناجح. دار الزهراء. خير الله، سحر عبد الفتاح. (٢٠١٤). الإعاقة الفكرية. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

دبابي، بو بكر (٢٠١٧). مدى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية لمفهوم بطء التعلم وما أهم الاستراتيجيات التي يتبعونها في التعامل مع أطفال هذه الفئة؟ دراسة ميدانية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الشهيد جمة الخضر. ٦ (٢)، ٣٤٦ - ٣٥٨.

الدردير، عبد المنعم، وشبيب، محمود، وعبد السميع، محمد، والظفيري، أحمد. (٢٠١٧). الدافعية نحو التعلم لدى الطلاب بطيئي التعلم بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، مصر. (٣١)، ١٣ - ٣٤. الددع، عزة، وأبو مغلي، سمير. (٢٠٠٤). تعليم الطفل بطيء التعلم. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

الدغيم، محمد. (٢٠٢٢). معوقات التعليم عن بعد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط. ٣٨ (٣)، ٢٠٤ - ٢٣٤.

رشوان، أحمد، وسيد، عبدالوهاب، وعبد الملك، هند. (٢٠٢٠). تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئي التعلم باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة (VAKT). المجلة التربوية لتعليم الكبار بجامعة أسيوط، ١ (٢)، ٤٧٣-٤٩٩.

الرويسان، الأميرة حورية. (٢٠١٠). الفئة البينية - بطء التعلم. الرياض الزارع، نايف عابد. (٢٠١٠). مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحيدين في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بالرقازيق، مصر. (٦٨)، ٢٤٧ - ٢٩٠.

زايد، كاشف، وبو عباس، يوسف، وحسن، عبد الحميد. (٢٠٠٩). دراسة مقارنة للقدرات الإدراكية الحركية بين عينة من تلاميذ الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في سلطنة عمان ودولة الكويت. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، مصر. (٣٦)، ١١ - ٣٢.

الزايد، مسفر عواض. (٢٠١٣). واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلمها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الزعيبي، أحمد. (٢٠٢١). التوجيه والإرشاد النفسي أسسه - نظرياته - طرائقه - مجالاته - برامج - مكتبة الرشد. (٢).

زهران، ايمن رمضان. (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على العلاج بالمعنى في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من التلاميذ بطيئي التعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر. ١ (٢٥)، ١٥٩ - ١٧٨.

الزهراني، أحمد، وعرفة، عبد الباقي. (٢٠٢٠). تطوير برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية. جامعة الإمام محمد بن سعود، ٢٤ (١)، ٢٢٤ - ٢٨٨.

سالم، محمود عوض الله، والشحات، مجدي، وعاشور، أحمد. (٢٠١٧). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج. دار الفكر للنشر والتوزيع.

السيد، ناجي دواد إسحاق. (٢٠١٥، نوفمبر ١٨). بطاء التعلم ما بين المفهوم - الخصائص - الأسباب - العلاج. ناجي دواد. <https://2u.pw/CNf675sN>

السامرائي، مهدي، والجبوري، ايناس. (٢٠١٥). التلاميذ بطيئي التعلم وأساليب التعامل معهم. دار جرير للنشر والتوزيع.

سعيد، أندريا أنور أيوب. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي متكامل لخفض القلق والسلوك الانسحابي لدى الأطفال من ذوي اللجلة الاهتزازية بطيئي التعلم. مجلة بحوث ودراسات الطفولة بجامعة بني سويف. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة بنتي سويف، ٢ (٤)، ٧٨٣ - ٩٣٤.

سميث، توم، وهيلتون، آلان، ومورديك، نيكى. (٢٠١٣). العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة الشراكات المهنية والأسرية (نايف الزارع، مترجم). الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

شحاتة، حسن، ونجار، زينب، وعمار، حامد. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي-انجليزي، انجليزي-عربي. الدار المصرية.

الشخص، عبدالعزيز. (٢٠٠٨). التأخر الدراسي الأعراض، العوامل، الأسباب. دار النهضة العربية للطبع والنشر.

الشريف، عبد الفتاح. (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. مكتبة الأنجلو المصرية.

شلبى، أمينة إبراهيم (٢٠١٢) دور برنامج غرفة المصادر في تحسين الأداء المعرفي والمهاري لذوي صعوبات التعلم في مدارس المستقبل. مجلة بحوث التربية النوعية ، جامعة المنصورة، (١٢)، ٢ - ٥٤.

الشمري، مدين نوري. (٢٠١٢). تشخيص التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية. مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية بجامعة بابل، (١٢)، ٢٦١ - ٢٧٦.

الشميلان، عبد الوهاب شباب. (٢٠١٤). استراتيجيات ذهنية لتنظيم الوقت. شركة وجوه للنشر والتوزيع.

- صحيفة الرياض. (٢٠١٦، أبريل ٧). خادم الحرمين يوافق على إطلاق برنامج «يسير التعليمي للطلاب ذوي الذكاء الحدي». موقع الصحيفة. <https://www.alriyadh.com/1144478>
- صليوة، سهى نونا. (٢٠٠٥). تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- صواف، إخلاص فيصل. (٢٠١٤). المنهج الوظيفي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- صوالحة، محمد أحمد. (٢٠١٥). الطفل بطيء التعلم بين الخصائص والعلاج. دار المريخ للطباعة والنشر.
- العايد، واصف، وكمال، سعيد، والشربيني، سمير، وكمال، السيد. (٢٠١١). المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ١٤٦ (١)، ٥٠١-٥٤٦.
- عبد الهادي، نبيل، ونصر الله، عمر، وشقير، سمير. (٢٠١٠). بطء التعلم وصعوباته. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد العظيم، حمدي عبد الله. (٢٠١٣). البرامج التنموية وطرق تصميمه. مكتبة أولاد الشيخ للتراث.
- العجمي، حمد بلية. (٢٠١٢). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة بطء التعلم في المدارس المتوسطة بدولة الكويت : دراسة وصفية مقارنة في بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، ٤ (١٤)، ٣٠٧-٣٣٥.
- العقيل، عبدالله وآخرون. (٢٠١٧). آلية العمل في برنامج يسير التعليمي لذوي الذكاء الحدي. وكالة وزارة التعليم.
- علية، أحلام. (٢٠٢٠). التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة محمد خضير. الجزائر
- العنزي، إيمان خلف. (٢٠١٩). أثر استخدام التعلم النقال في تنمية الإدراك البصري لدى أطفال مرحلة الرياض بدولة الكويت ، مجلة كلية التربية، كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٥ (٥)، ٣٨١ - ٤١٨.
- عوض، رانيا محمد، والبوني، عبدالرزاق. (٢٠٢١). الحاجات الإرشادية لأسر الأطفال ذوي الإعاقة الحركية بمؤسسات التأهيل وإعادة التأهيل بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية، العدد الأول المجلد الثامن.
- غانم، محمود، والزيادي، أحمد، والخطيب، إبراهيم. (٢٠٠١). بطء التعلم عند الأطفال.. المشكلة والحل. دار النور للنشر والطبع.

فارس، علي وطعيلي، محمد. (٢٠١٧). أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ ذوي بطء التعلم بمرحلة التعليم المتوسط في ضوء بعض المتغيرات. مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، ٢ (٨)، ٧٤-٩٠.

القشاعلة، بديع عبد العزيز. (٢٠١٥). المرشد - دليل معلم التربية الخاصة. مطبعة بيسان.

قنديل، محمد متولي، ومحمد، داليا عبد الواحد. (٢٠١٠). برامج وأنشطة رياض الأطفال. دار الفكر.

كمب، جبرولد. (٢٠٠١). تصميم البرامج التعليمية (أحمد كاظم خيرى، مترجم). دار النهضة العربية.

ليلي، مدور، وصونيا، عيواج. (٢٠٢٠). قراءة تحليلية لصعوبة تعلم القراءة والنظريات المفسرة لها. المجلة العلمية للتربية الخاصة، ٢ (٣)، ٢٨٧-٣١٣.

مؤسسة المربي. (٢٠١٢). وثيقة الإباء والأمهات لدورهم التربوي مخطط علمي لبرامج تدريبية وفق أفضل التوجهات التربوية الحديثة. مؤسسة دار رسالة البيان.

محمد، أسماء عاطف، وحسن، عمران حسن، وسيد، عبدالوهاب هاشم. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية تحليل النص لتنمية مهارات القراءة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي بطيئي التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٦ (٨)، ٦٥-٧٨.

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (٢٠٢٤، يوليو ٢٧). مسح ذوي الإعاقة ٢٠١٧. موقع المركز. <https://kscdr.org.sa/ar/stats>

الناصر، إيمان. (٢٠٢٣). المشكلات التي تواجه الطلاب في مراحل التعليم المختلفة ودور علم النفس في التغلب عليها. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، (٥٦)، ١-٢٠.

النهدي، غالب. (٢٠٠٧). مدى تطبيق قواعد وأسس عملية التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في برامج ومعاهد التربية الفكرية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (٢٠٢٤، فبراير ١٥). نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة والصعوبات في المملكة العربية السعودية. موقع الهيئة.

<https://apd.gov.sa/statistics>

الوريكات، حسن والصمادي، جميل، والعبدالات، بسام. (٢٠٢٢). الخصائص السلوكية والتعليمية للطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في الأردن. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، ٤٩ (٣)، ١٣-٢٣.

وزارة التعليم. الرؤية والرسالة والأهداف. <https://2h.ae/DroA>

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. نور الإعاقة. <https://2h.ae/PsXI>

وزارة التعليم. المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب ١٤٤٥.
<https://2h.ae/FcVt>
وزارة التعليم. مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام.
<https://2h.ae/kzWD>
يحيى، خولة أحمد. (٢٠١٧). الاضطرابات السلوكية والانفعالية (ط. ١٠). دار
الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
يحيى، فرح وبن صالح، هداية. (٢٠١٦). حصص المعالجة البيداغوجية ودورها
في تحسين مستوى التلاميذ ذوي بطء التعلم من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية.
(مدينة تلمسان أنموذجاً). مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الشهيد حمه
لخضر، ٢، (٣)، ٣٢-٤٨.
يعقوب، حسين نشوان. (٢٠٠١). الجديد في تعليم العلوم. دار الفرقان للطباعة
والنشر والتوزيع.

Janisch, C., Liu, X, &Akrofi, A. (2007). Implementing
alternative assessment: Opportunities and obstacles. The
Educational Forum, 71(3), 221-230

Hancock, D. (2004). Cooperative Learning and Peer
Orientation Effects on Motivation and Achievement. Journal of
Educational Research, 97 (3): 159-166

Khaira, U, &Heman, T. (2020). *Assessment processes for slow
learners in mathematics learning*. International Conference on
Mathematics and Science Education, <https://2h.ae/IAIH>

Korikana, A. (2020). "Slow Learners-A Universal Problem
and Providing Educational Opportunities to Them to Be a
Successful Learner". International Journal of Social Sciences,
6(1),29-42

Manikmaya, Pratita. (2021). Single Subject Research:
Comparative Learning of contextual teaching and learning for
slow learner students. Journal of Honai Math Volume: 4 Issue 1
(2021) ISSN: 2615-2185 Online ISSN: 2615-2193

Parneet Kaur, Manpreet Singh, Gurpreet Singh Josan (2015)
Classification and prediction based data mining algorithms to
predict slow learners in education sector. Procedia Computer
Science 57



علاقة التَّنَمُّر المدرسي بالتحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهـم

**The relationship of school bullying to the academic
achievement of people with learning difficulties in the
primary stage from the point of view of their teachers**

إعداد

أمل زائد محمد القرني
Amal Zaed Mohammed Al-Qarni

ماجستير التربية الخاصة مسار صعوبات التَّعلُّم - بجامعة جدة

أ.د/ منال محمد حسين شعبان
Prof. Manal Mohammad Hussein Shaaban

أستاذ التربية الخاصة بجامعة جدة

Doi: 10.21608/jasht.2024.366481

استلام البحث: ٢٥ / ٥ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ١٦ / ٦ / ٢٠٢٤

القرني، أمل زائد محمد و شعبان، منال محمد حسين (٢٠٢٤). علاقة التَّنَمُّر المدرسي بالتحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهـم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والأداب، مصر، ٨(٣١)، ٤١ – ٨٤.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

علاقة التَّنَمُّر المدرسي بالتحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة، من وجهة نظر معلمي صعوبات التَّعَلُّم. وتكوَّنت العينة من (١٣٧) معلماً ومعلمة، باستخدام المنهج الوصفي ولتقَصِّي هذه المشكلة البحثية؛ طُوِّرت الباحثة استبانة تتكون من (٤٤) فقرة، وأظهرت النتائج أنَّ مستوى التَّنَمُّر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة جاء بدرجة منخفضة، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التَّنَمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغيرات: الجنس، الصف الدراسي، نوع القطاع. وبناءً على النتائج؛ توصي الدراسة ببناء برامج تربوية وإرشادية وتدريب الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم عليها؛ لكي يتمكنوا من التصدي لهجمات التَّنَمُّر المدرسي من قِبَل أقرانهم.

الكلمات المفتاحية: التَّنَمُّر المدرسي، صعوبات التَّعَلُّم، التحصيل الدراسي.

Abstract

This study aimed to identify the relationship between school bullying and learning achievement with learning disabilities students in higher primary education from their teachers' point of view in Makkah Al-Mukarramah Region. The sample of the study was composed of 137 teachers. To address the problem of the study, a 44-item questionnaire was developed by the researcher. The findings of the study revealed that: the level of school bullying encountered by learning disabilities students in higher primary education in Makkah Al-Mukarramah Region was low; there was a statistically significant correlative relationship between the level of school bullying and learning achievement with learning disabilities students; and there were no statistically significant differences between the mean scores of the sample attributed to the variables of sex, class, and type of sector. Based on the findings of the study, the study recommended to establish educational and guidance programs to

train the students with learning disabilities to be able to defend themselves against the school bully of their peers.

Keywords: School Bully, Learning Disabilities, Learning Achievement.

المقدمة:

تسعى المملكة العربية السعودية إلى توفير كافة الخدمات لذوي الإعاقة، حيث عززت رؤية المملكة 2030 تمكين ذوي الإعاقة وتوفير فرص تعليمية فاعلة تساهم في استثمار قدراتهم ورفع إنتاجيتهم وتوفير فرص عمل مناسبة لهم تضمن استقلاليتهم، واندماجهم؛ وذلك انطلاقاً من موجب التزامها ببنود القانون الدولي لحقوق الإنسان، وإيماناً منها بأن الأفراد ذوي الإعاقة يمثلون مكوناً مهماً من مكونات المجتمع، وشريكاً أساسياً في تحقيق التنمية المستدامة (رؤية 2030، 2016؛ هيئة حقوق الإنسان، 2019).

ولا يختلف اثنان على أن التعليم عماد التقدم في المجتمع بوصفه أحد وأهم المقومات تأثيراً على الإنسان، ويُعد التعلم من أهم نوافذ المعرفة الإنسانية التي ينطلق منها الفرد وهو ما يُشكّله ويطوّره. وقد جُبل الإنسان على التعلم لكي تستقيم حياته. لذلك، تعاضمت جهود المنظمات الدولية في نهضة وتطوير مؤسساتها التعليمية على حدٍ سواء. وعلى الرغم من ذلك، فإن الكثير من المجتمعات تمر بعقبات ومشكلات من نواحٍ متعددة منها المشكلات التربوية؛ الأمر الذي انعكس سلباً على المؤسسات التعليمية، ومن هذه المؤسسات المدرسة والتي تعد لبنة من لبنات المجتمع، وأساسها الأول والأرضية التي تنطلق منها منجزات هذا العصر (الزهراني، ٢٠٢٠).

ومن هنا يبدأ دور المدرسة في إبراز العديد من مظاهر السلوك الإنساني للطلبة، إضافةً إلى أن المدرسة تستطيع أن تخلق الجو التربوي المناسب الذي ينمي قدرات الطلبة ويبعدهم عن مظاهر السلوك غير السوي، ومن المؤكد أن المدرسة لا تستطيع أن توفر للطلبة الشعور بالحرية والمسؤولية كالتي تقدمها الأسرة؛ مما يدفع الطلبة إلى الشعور بالإخفاق وعدم التكيف، وقد تكون نقطة التحول إلى طريق الجنوح وارتكاب سلوكيات غير تكيفية وغير لائقة (الشهري، 2003).

وتعد صعوبات التعلم إحدى فئات الإعاقة التي شهدت جدلاً كبيراً في الميدان، ويتمتع الطلبة من تلك الفئة بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ومما يزيد الأمر تعقيداً أن الطلبة لربما يكونون متميزين في مجالات عدة ولكن حينما يتعلق الأمر بالجانب التحصيلي فإنهم يواجهون صعوبات كبيرة؛ مما يستدعي أن يتم تعليمهم بطريقة تختلف عن تعليم أقرانهم في العمر الزمني نفسه (أبو نيان، 2018؛ Selikowitz, 2012).

ويُعد التحصيل الدراسي من أرقى الأهداف التربوية، ومن العمليات التي تسعى المنظمات التربوية لتحقيقها والوصول بها إلى أعلى الدرجات. كما شاع

استخدام مفهوم التحصيل الدراسي في ميدان التربية وعلم النفس بصفة خاصة، فذهب علماء النفس إلى دراسة هذا المفهوم من عدة جوانب، فسعى فريق منهم إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، بينما بحث فريق آخر في العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية التي قد تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة، وهناك من قام بالبحث عن التفاعل والتداخل بين كل من العوامل الوراثية والبيئية؛ لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي (تونسية، 2012). كما أن التحصيل الدراسي يعد هدفاً من الأهداف المنشودة للفرد والمجتمع، يُحقق الفرد من خلاله التوافق النفسي، والاجتماعي، والمهني، ويُشعره بالرضا عن نفسه، أما بالنسبة للمجتمع فيعد التحصيل من مظاهر التحسن في مخرجاته (الفاخري، 2018).

ويعتبر التحصيل الدراسي معياراً يمكن في ضوئه الحكم على المستوى التعليمي للطلبة كمّاً وكيفاً، حيث يعتبر نتاج العملية التربوية، إلا أنه قد يتأثر ببعض المتغيرات، منها: البيئة الصفية، والرفاق، والتنشئة الوالدية، وسلوك الطالب (قوعيش، 2017). وفي هذا الصدد، تجدر الإشارة إلى أن التحصيل الدراسي المتدني للطلبة ذوي صعوبات التعلم يجعلهم أكثر عزلة وبعداً عن أقرانهم، حيث يشعرون بأنهم غير ذوي قيمة وأنهم أقل من الآخرين ويخشون السخرية منهم، ولا يتم إشراكهم من قبل زملائهم في الأنشطة التعليمية أو الترفيهية؛ وذلك بسبب تلك الفجوة التحصيلية بينهم (الخولي وأحمد، 2018).

مشكلة الدراسة:

تُمثل مرحلة الطفولة أهمية قصوى في حياة الإنسان باعتبارها مرحلة تتبلور فيها خصائص الطفل وسماته الشخصية، وتُبنى عليها شتى مراحل نموه اللاحقة فكرياً وسلوكياً ووجدانياً، إذ يكتسب الطفل في هذه المرحلة المهارات الحياتية والاجتماعية، والمعرفية، والأكاديمية، وغيرها من المهارات، ويكون غرضه للتأثر بالظروف المحيطة به. وإن الاهتمام بهذه المرحلة إنما هو بحث خلف مستقبل أفضل. ولكن هنالك العديد من العقبات التي تؤثر على هذه المرحلة، ولا سيما في الجوانب التعليمية التي قد تؤثر على تقدمه الأكاديمي ومنها مشكلة صعوبات التعلم، وقد عنيت الكثير من الدراسات بهذه الصعوبات؛ لما لها من أثر مباشر على سلوك الطفل وشخصيته، وعلى مستقبله المهني كذلك، وهذا ما أكدته دراسة بحري وخرموش (2015).

كما تُشكل هذه الفئة أعلى فئات التربية الخاصة انتشاراً في الولايات المتحدة الأمريكية (صالح وعبيد، 2022). ومن الجدير بالذكر أن ما يقارب من 15-20% من الطلبة في كل مدرسة وفي كل فصل دراسي يعانون من صعوبات التعلم، مما دعا إلى ضرورة إلقاء الضوء على هذه الفئة. وتتسم صعوبات التعلم بظهور مشكلات متفاوتة ومتعددة، ومن أهم تلك التحديات الأكثر ظهوراً وتتجلى وضوحاً هي المشكلات السلوكية التي تُعد من أخطر العوامل التي يتوقف عليها تقدم الطلبة في شتى مجالات حياتهم، والتي تحجب عنهم آفاق التعلم وتحد من إظهار قدراتهم

وتطورها، وبالتالي فهم لا يصلون إلى المستوى الأكاديمي المتوقع والذي يصل إليه أقرانهم من طلبة التعليم العام (نهبان، 2018؛ State of Victoria, 2019). والتي تعرف بأنها أنماط سلوكية ظاهرة يسهل ملاحظتها، وتتميز بحدوثها المتكرر وشدتها، ويقصد بها إيذاء الآخرين أو إيذاء الذات (التازي، 2021).

حيث أشارت العديد من الدراسات على انتشار التنمر المدرسي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم ومنها دراسة: (Pecjak, Turunen et al., 2017 and Pirc, 2017 و Kibriya et al., 2017، و بوعناني وكورات، ٢٠١٩، و Shemesh and Heiman, 2021، و السبيعي والغامدي، ٢٠٢١).

ومما لا شك فيه أن صعوبات التعلم تُخلف وراءها العديد من الآثار، حيث تتجاوز آثارها المجال الأكاديمي وصولاً إلى المجال السلوكي، كما أنه لا يمكن للمعلم أن يكتفي بالتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن آثارها السلوكية والاجتماعية والانفعالية (خوجة والحسيني، 2020). وفي هذا الصدد، فإن من أكثر المشكلات السلوكية، والتي تُمارس ضد هؤلاء الطلبة، ما يعرف بالتَّنَمُّر المدرسي؛ وهو سلوك غير مرغوب ويُعد شكلاً من أشكال العنف غير المتوازن، والذي يعتمد على القوة والسيطرة والهيمنة من قبل المتنمر على الضحية ويحدث بصورة متكررة، ويتخذ عدة أشكال، كما أنه يحدث في أماكن مختلفة ويكون قصد المتنمر فيه هو الإيذاء. وقد ازدادت خطورة هذه الظاهرة في الآونة الأخيرة؛ نظراً لما تسببه من آثار سلبية على النمو الانفعالي والاجتماعي على كلٍ من المتنمر والضحية، حيث يشعر الضحية بعدم الأمان، والقلق، والرفض؛ مما قد يؤدي بالتالي إلى تدني تحصيله الدراسي، وما يحدثه كذلك من إرباك في سير العملية التعليمية وفي مناخ البيئة المدرسية بشكل عام (معنصر، 2021).

وسعت الباحثة إلى استطلاع آراء معلمات الطالبات ذوي صعوبات التعلم من خلال طرح أسئلة شفوية تتعلق بدرجة انتشار التنمر المدرسي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم ولأحظت الباحثة تباين واضح في الآراء التي تم جمعها وانقسمت الآراء إلى ثلاث فئات حيث عبرت بعض المعلمات عن انتشار بعض الممارسات التي تنم عن شكل من أشكال التنمر كالاستيلاء على الممتلكات الشخصية، والضحك على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في حين آخر عبرت بعضهن عن وجود بعض الممارسات القابلة للسيطرة، وفيما يتعلق بالتصنيف الثالث حيث أعربت بعض المعلمات عن عدم وجود أي شكل من أشكال التنمر بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة لدى الباحثة. وبالاطلاع على الأدب السابق والدراسات التي أجريت في الدول العربية، تبين ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين التَّنَمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، واقتصر تلك الدراسات على طلبة التعليم العام، في حين لم تتناول ذوي صعوبات التعلم، مما دفع الباحثة للاهتمام بهذه المشكلة؛ ومن هنا انبثقت مشكلة هذا البحث.

تساؤلات الدراسة:

السؤال الرئيسي: ما نوع التَّنَمُّر المدرسي الأكثر شيوعاً الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة؟

الأسئلة الفرعية:

- ١- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين التَّنَمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر مُعلمهم؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين التَّنَمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر مُعلمهم تُعزى لمتغير الجنس؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين التَّنَمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر مُعلمهم تُعزى لمتغير الصف الدراسي؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر مُعلمهم تُعزى لمتغير نوع القطاع؟

أهداف الدراسة:

- تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف، من أهمها:
- ١- الكشف عن نوع التَّنَمُّر المدرسي الأكثر شيوعاً الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم.
 - ٢- التعرف على نوع العلاقة بين كلٍّ من التَّنَمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم.
 - ٣- التعرف على الفروق بين التَّنَمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم وفقاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث).
 - ٤- تحديد علاقة التَّنَمُّر المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الرابع، الخامس، والسادس).
 - ٥- الكشف عن الفروق بين التَّنَمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم وفقاً لمتغير نوع القطاع (حكومي، خاص).

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة -كما تراها الباحثة- في عدّة اعتبارات، من أهمها: تعد هذه الدراسة في موضوعها من الدراسات العربية الحديثة -على حد علم الباحثة- وهو ما سيُكسبها أهمية خاصة، وتناولها أحد الموضوعات البحثية المهمة المتعلقة بالتَّنَمُّر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم، والتي ازدادت معدلات انتشارها في الآونة الأخيرة، كمحاولة للكشف عن العلاقة بينه وبين التحصيل الدراسي. وكونها تُسهم في زيادة الاهتمام بهذه الظاهرة التربوية، حيث باتت المؤشرات والدلائل تؤكد على زيادة خطورتها في أوساط البيئة المدرسية وأصبحت من القضايا التي شغلت الدول والمنظمات. وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة المهمة بالتَّنَمُّر المدرسي، تبين أن الدراسات تطرقت إلى تناول متغيرات عدّة تخص المشكلة دون البحث في العلاقة بين التَّنَمُّر المدرسي ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، تتزامن أهمية الدراسة الحالية مع أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (2030) في تطوير بيئات التعلم لتواكب العصر الحالي.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة، فتأمل الباحثة أن تقوم الدراسة الحالية بإثراء المجال العلمي المتعلق بالتَّنَمُّر المدرسي، وأن تُثري المكتبية العربية على وجه الخصوص، عبر ما تقدّمه من إضافات قد تُسهم في توجيه الأنظار لهذه المشكلة وأهمية مواجهتها ومن ثمّ وضع الحلول الجذرية لها، كما يمكن أن تسهم النتائج التي تسفر عنها هذه الدراسة في وضع بعض المقترحات التي يمكن الاستفادة منها في عمل وتأسيس بحوث لاحقة مهمة بهذا المجال، كما قد تم تصميم أداة الدراسة من قبل الباحثة حول التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي للاستفادة منها من قبل العاملين والمُشرفين على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التَّنَمُّر المدرسي School bullying

يُعرّف التَّنَمُّر بأنه: سلوك عدواني يقوم به طالب أو مجموعة من الطلبة ضد طالب آخر أو أكثر، ويُقصد به الإساءة والإيذاء، ويتميز هذا السلوك بأنه يحدث بشكل متكرر ومستمر ويكون مباشراً أو غير مباشر، ويتسم بعدم التوازن في القوى بين المتنمر والضحية (أبو الديار، 2012).

إجرائياً: يعرف بأنه سلوك متكرر ومتعمد يحدث من قبل شخص أو عدة أشخاص يتصفون بالقوة والسيطرة ضد شخص أو عدة أشخاص لا يتمتعون بنفس القوة التي يتمتع بها هؤلاء المتنمرون، ويكون هدفهم بذلك الإيذاء جسدياً أو لفظياً أو نفسياً أو اجتماعياً، أو السيطرة ونيل مكتسبات غير شرعية من الضحايا، ويُطلق على الطالب أو الطلبة الذين يقومون بإيذاء الآخرين بالمتنمرين وأما الذي يمارس ضده الإيذاء فيطلق عليه الضحية، وتحسب من خلال درجة استجابة معلمي ذوي صعوبات التعلم على أداة الدراسة المصممة من قبل الباحثة.

ثانياً: التحصيل الدراسي Academic achievement

يُعرف التحصيل الدراسي بأنه: مقدار ما يحصل عليه الطلبة من معلومات، ومهارات، وخبرات، والتي يمكن قياسها من خلال الاختبارات المُعدة لذلك (النجار وشحاتة، 2003).

إجرائياً: هو مجموعة المعارف والخبرات التي يتلقاها الطالب من مقرر دراسي واحد أو مجموعة من المقررات الدراسية، والتي يمكن إخضاعها للقياس من قبل المعلم أو الاختبارات المقننة أو كليهما، وتحسب من خلال درجة استجابة معلمي ذوي صعوبات التعلم على أداة الدراسة المصممة من قبل الباحثة.

ثالثاً: صعوبات التَّعلُّم Learning Disabilities

تُعرَّف صعوبات التَّعلُّم بأنها: قصور أو خلل في العمليات النفسية الأساسية، والتي تشمل الانتباه والإدراك والتذكر وحل المشكلات، والتي تؤثر بالتالي على مجموعة من المهارات منها: التفكير والكلام والمهارات الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب)، ويشترط ألا تكون ناجمة عن حرمان ثقافي أو بيئي أو إعاقة عقلية أو حركية أو حسية (وزارة التعليم، 2020).

ويُعرف الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم إجرائياً بأنهم: الطلبة الذين تم تشخيصهم بأن لديهم صعوبات تعلم ولا يعانون من أي إعاقات أخرى، والملتحقون ببرامج غرف المصادر في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

التَّثْمُر المدرسي:

من أهم التحديات التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين على الصعيد العالمي هي التَّثْمُر المدرسي؛ نظراً لانتشارها في جميع المجتمعات، فلا يكاد يخلو منها أي مجتمع. ويُعد التَّثْمُر بين طلبة المدارس هو الأكثر شيوعاً وانتشاراً، فهو يحدث في الكثير من المدارس سواء في المدن المتطورة أم حتى في المناطق الريفية، حيث كانت نشأة مفهوم التَّثْمُر لدى طلبة المدارس وارتبط بظهورها حتى أنّ البعض قد ربط بين هذا السلوك والبيئة المدرسية. ونظراً لتفاقم آثاره؛ فقد أصبح من المواضيع الجديرة بالاهتمام والبحث، ويُعد العالم دان أولويس Dan Olweus (1996) أول من أشار إلى مصطلح التَّثْمُر المدرسي، وأول من وضع تعريفاً له بطريقة علمية، حيث عرّفه بأنه: سلوك عدواني يكون من قبل طالب أو طالبة أو مجموعة من الطلبة تجاه طلبة آخرين، ويقصّدون بهذه السلوكيات إيذاء الطرف الآخر لفظياً، أو بدنياً، وتكون يشكل متكرر (أبو الديار، 2012؛ Matthew et al., 2014; Olweus, 1994).

بينما عرّفه Smorti et al. (2006) بأنه: شكل من أشكال السلوك العدواني، ويحدث بين طرفين أحدهما متتَمَر والآخر ضحية، ويكون بصورة متكررة

ومستمرة. حيث يقصد بالمتنمر أنه الشخص الذي يقوم بعملية الاعتداء، أما الضحية فهو الطالب الذي يقع عليه الأذى، وهذا السلوك العدوانى قائم على السيطرة، والهيمنة، والإذلال، والتحكم.

وقد يتخذ التَّنَمُّر العديد من أشكال التهديد، والتخويف، والدفع، والاستبداد، ونشر الإشاعات السيئة عن الضحية عبر وسائل التواصل، ومن الممكن عزل الضحية ونبذه لمبررات مختلفة يراها المتنمر (Stephanpu & Tastis, 2009). مما يتضح من التعاريف السابقة، أنَّ التَّنَمُّر سلوك لا بد أن يسبقه نية مبيتة، وأن يكون متعمداً؛ من أجل إيقاع الضرر بالضحية وإخضاعه جبراً في علاقة غير متكافئة. وعليه، فإنَّ التَّنَمُّر يتضمن ثلاث خصائص أساسية، هي:

١. مقصود: حيث يقوم المتنمر بسلوكيات سيئة تجاه الضحية بشكل متعمد.
٢. متكرر: أي أنه يتم استهداف الضحية نفسها مراراً وتكراراً في مواقف مختلفة.
٣. عدم توازن في القوى بين المتنمر والضحية: سواء على الجانب الجسدي أم العمري، ففي أحيان كثيرة يكون المتنمر أقوى من الضحية جسدياً وأكبر منه عمراً (خوج، 2012).

ولكي نستطيع التفريق بين مصطلح التَّنَمُّر عن مصطلحي: العنف والعدوان؛ فيجب أن يكون هنالك عدم توازن في القوى بين كلٍّ من المتنمر والضحية. ويرجع ذلك إلى عدة عوامل كعامل السن، والعامل الجسدي قوة أو ضعفاً، والمرونة النفسية، أو التحصيل الدراسي، أو الثقافة المختلفة، إضافةً إلى حدوث السلوك بشكل متكرر، وقصد متعمد لإلحاق الأذى بالضحية (Smith, 2000).

أشكال التَّنَمُّر المدرسي:

تعددت أشكال التَّنَمُّر المدرسي وتفاوتت في الشدة والإيذاء، فقد جاءت بعدة أشكال وأنواع ومنها التَّنَمُّر اللفظي الذي يُعد أكثر أشكال التَّنَمُّر المدرسي انتشاراً، ويشمل: السب، الشتم، نعت الآخرين بألقابٍ معينة، الإشاعات الكاذبة، التهديد؛ والتَّنَمُّر الجسدي ويشمل: الضرب، الركل، والعض، إتلاف الممتلكات، اللمس غير المرغوب؛ إضافةً إلى التَّنَمُّر النفسي والذي يتضمن: المضايقة، والإذلال، وإخافة الآخرين. كما يأتي التَّنَمُّر المدرسي على شكل أفعال تتمثل في: عزل الطالب عن مجموعة الأصدقاء، الإقصاء الاجتماعي، واستبعاد بعض الطلبة من المشاركة في الأنشطة المدرسية؛ وهذا التَّنَمُّر يسمى بالتَّنَمُّر الاجتماعي (خوج، 2012؛ شطيبي وبو طاف، 2015). ويمكن أن يكون التَّنَمُّر المدرسي أكثر تطوراً من خلال استخدام التكنولوجيا تحت ما يسمى بالتَّنَمُّر الإلكتروني، وقد تم ربط سلوك التَّنَمُّر الإلكتروني مع التطور التكنولوجي، وأدى وجود التقنية إلى ثَمُكَن المتنمر من إخفاء هويته؛ وهذا بدوره يعمل على تشجيع الكثير من المتنمرين على القيام بممارسة سلوكياتهم المعادية للمجتمع، وقد تزداد حدة هذا النوع من التَّنَمُّر بغياب الرقابة. ويتم التَّنَمُّر الإلكتروني

عن طريق الرسائل النصية، أو المكالمات الهاتفية، ووسائل التواصل الاجتماعي (Juliana et al., 2016).

العوامل المسببة للتثمر المدرسي:

تم تقسيم العوامل المسببة للتثمر المدرسي إلى: (أ) العوامل النفسية. (ب) العوامل الاجتماعية. (ج) العوامل الأسرية. (د) العوامل المدرسية. وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أ- العوامل النفسية:

تحدث عملية نمو الفرد في مراحل متتابعة، وكل مرحلة من هذه المراحل لها احتياجاتها التي ينبغي أن يتم إشباعها، وعندما ينجح الفرد في إشباع تلك الحاجات؛ فسيؤدي به ذلك إلى عيش حياة مستقرة وهانئة ينعم فيها بسلام تام. وعلى النقيض من ذلك، فعندما لا يتم إشباع تلك الحاجات لدى الفرد؛ فسينتج عن ذلك سلوكيات غير مرغوبة وغير مقبولة اجتماعياً (دوجان، 2015). وتلك العوامل النفسية مبنية على الغرائز، والعواطف، والقلق، والإحباط، والعقد النفسية، والغرائز هي من تقوم بدفع الفرد إلى إدراك الأشياء من نوع معين وأن يفعل نحوها، وعندما يشعر الطلبة بأنهم مهمشون في البيئة الصفية، ولأ يتم مراعاة قدراتهم وميولهم؛ فإن ذلك يولد لديهم الشعور بالإحباط؛ لعدم قدرتهم على تحقيق أهدافهم؛ وهذا بدوره يؤدي إلى ممارسة سلوك التثمر إما على ذاته أو الآخرين (Wright & Fitzpatrick, 2006).

ب- العوامل الاجتماعية:

لا يمكن أن نغفل عن الأسباب والعوامل الاجتماعية في بروز ظاهرة التثمر؛ وذلك لأن البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد يمكن أن تشكل لديه العديد من العادات والسلوكيات المرغوبة أو غير المرغوبة. وفي هذا السياق، فإن السلوكيات لا تكتسب قوة التأثير إلا إذا اقترنت بسياق تتفاعل معه؛ لذا فهي بحاجة إلى من يبرر لها، ويعززها، ويكسبها قدراً من المشروعية، وهنا تجدر الإشارة إلى أن أشكال العنف وأنماطه تختلف باختلاف البيئات الاجتماعية (موسى والعائش، 2009).

ج. العوامل الأسرية:

تعد الأسرة نواة المجتمع والحجر الأساس في بنائه، وهي من أهم وأقوى الجماعات أثراً في تنشئة الطفل، وفي تشكيل سلوكه، وتهذيب شخصيته. وترتبط الأسرة ارتباطاً كاملاً بكافة النظم الاجتماعية، فإذا صلحت صلح المجتمع بأكمله، وإذا فسدت هذه الأسرة تفككت معها سائر النظم الأخرى (راضي، 2014). في المقابل، فإن سلوكيات الطلبة تعكس الآراء والاتجاهات والمعايير والظروف التي مرت عليهم وقُدمت لهم من خلال الأسرة. وهناك عوامل تساهم في ظهور سلوكيات التثمر المدرسي، ومن أهمها: التفكك الأسري، والحرمان، وعدم وجود تواصل بين الوالدين، والتنشئة الأسرية الخاطئة؛ كل ذلك من شأنه أن يجعل الطلبة متتمرين أو ضحايا للتثمر. علاوة على ذلك، فالأسرة التي تقدم حماية زائدة، وتقع الطلبة بأنهم غير قادرين على الدفاع

عن أنفسهم؛ تكون سببا في شعورهم بالقلق وعدم الأمان، ومن ثم يكونون ضحايا للتَّنَمُّر المدرسي (شطبي وبو طاف، 2014؛ العثمان، 2013).

د. العوامل المدرسية:

تُعد المدرسة ضرورة اجتماعية لجأت إليها المجتمعات؛ إشباعاً لحاجات الطلبة التربوية والتعليمية؛ إذ تعمل بدورها على إكمال التنشئة الاجتماعية التي عجزت عن تأديتها الأسرة بعد تعقد الحياة؛ حيث أصبحت المدرسة مؤسسة اجتماعية تسعى لتحقيق النمو الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي للطلبة، كما تساهم في تنشئة هؤلاء الطلبة تنشئة سليمة؛ لتخلق لنا أجيالاً صالحين. إن نجاح المدرسة في أداء رسالتها، وتحقيق أهدافها يتوقف على مقدار المساعدة التي يقدمها المنزل للمدرسة، وعمله على تحقيق ما تصبو إليه، لذا يجب أن يكون هنالك روابط متينة بين المنزل والمدرسة، وبين الوالدين والمعلمين؛ بغية توفير مناخ يسوده الدفء والأمان للطلبة (الشهري، 2003؛ العثمان، 2013؛ نصر الله، 2010).

خصائص المتنمرين وضحاياهم:

هناك عدة خصائص يتَّصف بها المتنمرون وضحاياهم تمكننا من التعرف عليهم وتمييزهم، وسيتم تفصيل ذلك فيما يأتي:

خصائص المتنمرين:

يتميز الطلبة المتنمرون بخاصية القوة والسيطرة، فالقوة هي من أبرز خصائصهم، حيث يمارسون تلك القوة والسيطرة من أجل تحقيق مآربهم الشخصية، كالحصول على أشياء معينة من الضحايا، وإرغامهم على تنفيذ أوامرهم رغماً عنهم، ويتعمدون إيقاع الأذى على الضحية. فالمتنمرون يجدون لذة في توبيخ الضحية والسيطرة عليه، كما أنهم يعانون من الوحدة النفسية، والشعور بالإحباط، ويظهرون مستويات عالية من القلق والتوتر، كما أنهم مهملون ويتعرضون لسوء المعاملة من قبل الأسرة والمدرسة معاً. والطلبة المتنمرون غالباً ما يكونون شاردي الذهن، ويعانون من فقدان الشهية، وتدني التحصيل الدراسي، والهروب من المدرسة، إضافة إلى قصور مهاراتهم الاجتماعية (Monks et al., 2009). ويرى بهنساوي وحسن (2015) أن قوة المتنمر تُعزى لعدة عوامل، كاختلاف العمر، والجنس، والبنية الجسدية، ويقصد بها إلحاق الضرر بالضحية؛ لاستشعار اللذة في توبيخ الضحية، ومحاولة منه للسيطرة عليه. في حين يرى سكول وفارنجتون Sokol and Farrington (2010) أن المتنمرين لديهم تقدير ذات مرتفع عن أنفسهم، ويفتقدون لشعور التعاطف مع ضحاياهم، ولديهم تبريرات عن سلوك التمر الذي يقومون به، وهي أن الضحايا يستحقون ذلك التمر. والطلبة المتنمرون يقومون بسلوكيات التَّنَمُّر المدرسي تحقيقاً للأمن النفسي لديهم.

من زاوية أخرى، فقد قسم وونغ (2009) Wong الطلبة المتنمرين بناءً على ما يظهرونه من خصائص إلى قسمين، وهما:

- **المتتمرون السلبيون:** وهؤلاء مجموعة من الطلبة تراهم يُعرّزون سلوك المتتمر، ويُطلق عليهم مصطلح المتتمرين السلبيين أو الأتباع أو المنقادين، حيث إنهم لا يبدؤون بالأعمال العدوانية، بل ينخرطون بها، ويبادرون بتقديم المساعدة للمتتمرين العدوانيين؛ لإعجابهم بما يقومون به وإخلاصهم لهم، وموافقتهم على ما يقومون به؛ فيرفعون بذلك إحساس المتتمرين العدوانيين بذواتهم ومكانتهم؛ وهذا مما يجعل سلوك التتمر مستمراً.

- **المتتمرون العدوانيون:** وهؤلاء الطلبة يتسمون بالعدوانية، والاندفاعية، ويشعرون بالتهديد دائماً، ولديهم رغبة مُلحة في ممارسة القوة والسيطرة وفرض الأوامر، ولا يعرفون اليأس والإحباط؛ فتراهم دائماً يحققون ذواتهم، ويقومون بحل مشكلاتهم والتنفيس عن مشاعرهم عن طريق العدوان.

خصائص ضحايا التتمر:

وُجد أن ضحايا التتمر المدرسي لديهم نمط شخصية قلقة يصحبها ضعف في البنية الجسدية مقارنةً بالمتتمرين. وعلاوةً على ذلك، يتّصفون بأنهم أكثر حساسية تجاه المواقف، وغير سعداء، وحذرون، ومنعزلون، ويفتقرون إلى الحزم، ويعانون من تدنٍ في تقدير الذات، ونادراً ما يقومون بالدفاع عن أنفسهم عندما يُعتدى عليهم، ويكون لديهم عدد قليل من الأصدقاء، كما يوصفون بأنهم سلبيون وخاضعون؛ مما يجعلهم مستهدفين وعرضة لهجمات التتمر (Juliana et al., 2016).

كما يتّصف الضحايا بأن لديهم قابلية للسقوط؛ لسرعتهم إلى الانقياد للآخرين، وسهولة إيقاع الأذى بهم، ولديهم خصائص جسدية تجعلهم عرضة للتتمر، وعدم قدرتهم على تكوين علاقات سليمة مع أقرانهم؛ مما يجعلهم يميلون إلى العزلة وعدم الانخراط في الأنشطة المدرسية، ويشعرون بالوحدة والإهمال، ويتفادون الذهاب إلى المدرسة؛ مما يُعيق قدرتهم على التعلم، ويخلق أداءً دراسياً ضعيفاً، وتعرضهم الدائم للتهديد والعنف؛ مما يشعرهم بالافتقار إلى الأمن النفسي، والذي يؤدي بدوره لظهور الأعراض البدنية والنفسية لديهم كالقلق، والخوف، والتبول اللاإرادي، وصعوبات في النوم، الغثيان، الشعور بالرهشة (القحطاني، 2012).

ويمكن تصنيف ضحايا التتمر -حسب ما أشار إليه وونج (2009) Wong- إلى صنفين، وهما:

- **ضحايا تتمر سلبيون:** ويتّصفون بأنهم غير حازمين، ومنعزلون، ويشعرون بالقلق وعدم الأمان، ويُهاجمون باستمرار، ولا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم، ويستجيبون للتتمر من خلال الانسحاب والهروب؛ فهؤلاء الضحايا يتجنبون المرافق المدرسية التي يكثر بها التتمر، ويتجنبون الأنشطة المدرسية، وينهارون سريعاً عند تعرضهم للتتمر.

- **ضحايا تتمر استفزازيون:** وهم عادةً مندفعون وعدوانيون ويسهل استثارتهم عاطفياً، وقد يأخذون أدوار المتتمرين؛ محاولةً منهم للدفاع عن أنفسهم ومواجهة القوة

بالقوة، فهم متنمرون وضحايا في الوقت نفسه، وغالباً ما يكونون منبوذين من قبل أقرانهم، ويعانون من نقص في المهارات الاجتماعية، ويجد المتنمرون المتعة في إغاضة هؤلاء الضحايا واستثارتهم.

أماكن حدوث التَّنَمُّر المدرسي:

يحدث التَّنَمُّر في أي مكان يتفاعل فيه الطلبة مع بعضهم بعضاً، وتقل فيه الرقابة والإشراف المدرسي، ويحدث داخل المدرسة أو خارجها، ويشمل ذلك: حجرات الصف الدراسي المكتظة، والممرات داخل المدرسة، والفسحة المدرسية، وفي دورات المياه، والملاعب، وحتى أثناء الأنشطة التعليمية، إضافة إلى حدوثه في الفناء الخارجي للمدرسة، وفي أماكن انتظار الحافلات المدرسية، وقد يحدث داخل تلك الحافلات، ويمكن أن يحدث أثناء ذهاب الطلبة إلى المدرسة أو المنزل (شعنين، 2019؛ القحطاني، 2012).

الآثار السلبية المترتبة على التَّنَمُّر المدرسي:

يترتب على التَّنَمُّر المدرسي العديد من الآثار السلبية الاجتماعية، والنفسية، والأكاديمية، وتظهر على المدى القريب والبعيد، ولا تقتصر آثاره على الضحية فحسب بل تشمل المتنمر والبيئة المدرسية. وفيما يلي سيتم ذكر آثار التَّنَمُّر المدرسي على: (البيئة المدرسية، المتنمر، والضحية).

آثار التَّنَمُّر المدرسي على البيئة المدرسية:

يؤثر التَّنَمُّر المدرسي على البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، لذا يجب أن تعمل الإدارة المدرسية على خلق جو ملائم للطلبة والمعلمين؛ كي تعمل على تحقيق ما هو مطلوب منها؛ إذ إن من مهامها أن تقوم بإبعاد الطلبة عن فجوات وبؤر الانحراف، إلى جانب قيامها بمتابعة المعلمين؛ وذلك من أجل الارتقاء بعملية التعليم، ووصولاً إلى ما يطمح إليه الطلبة في هذه المؤسسة المهمة. ومن زاوية أخرى، فقد تساعد البيئة المدرسية في ظهور سلوك التَّنَمُّر، وذلك عندما يصبح الاهتمام منصّباً على جوانب معينة دون الأخرى، كالاهتمام بالجانب التعليمي والتربوي، وعدم النظر إلى الجوانب السلوكية والأخلاقية. ومما لا شك فيه أن انتشار المشكلات السلوكية بصفة عامة، والتَّنَمُّر بصفة خاصة في المؤسسات التعليمية بات يُهدّد سير العملية التعليمية والتربوية، ويخلق بيئة يسودها القلق والخوف بين الطلبة، ويُظهر لنا شخصيات مُعادية لقيم ومعايير السلوك في هذا المجتمع (الشهري، 2003).

آثار التَّنَمُّر المدرسي على المتنمر:

يُعد المتنمر المُحرّك الأساسي لعملية التَّنَمُّر المدرسي، إذ يترصد لضحاياه ويقوم بمهاجمتهم؛ لتفريغ شعور الضعف الذي يشعر به، وإحساساً منه بالقوة. وفي حقيقة الأمر، فإن المتنمر عندما يُمارس عملية التَّنَمُّر ضد أقرانه؛ فإنه يلحق الضرر بنفسه أولاً، فربما قد يتعرض للحرمان من المدرسة؛ مما يؤدي به إلى عدم الاستفادة

من البرامج التعليمية المقدمة له؛ وبالتالي يقل أدائه في التحصيل الدراسي. وهؤلاء المتنمرون هم أكثر عرضة للعراك الدائم، وسرقة الممتلكات وتخريبها، وشرب الكحوليات. كما أظهرت الأبحاث طويلة المدى أن المتنمرين عندما يصلون لمرحلة الرشد معرضون لممارسة نشاطات جنسية مبكرة، والتورط في الأعمال الإجرامية، والمخالفات المرورية، ويصابون باضطراب الشخصية المعادية للمجتمع (شعنين، 2019؛ Beran, 2005).

آثار التثمر المدرسي على الضحية:

يظهر على الضحية العديد من الآثار السلبية الناتجة عن تعرضه للتثمر المدرسي، كالأثار النفسية مثل: نوبات القلق، والاكتئاب، والانسحاب الاجتماعي، والخوف من الذهاب إلى المدرسة؛ خشية تعرضه للعدوان والعنف، كما يعاني الضحية من تدني تقدير الذات، والخوف من الذهاب إلى دورة المياه، إضافة إلى الخوف من ركوب الحافلة المدرسية، كما أنه قد يظهر على الضحية آثار جسدية كالصداع، واضطرابات الأكل، وصعوبة في النوم (الأرق)، والتعب والإرهاق المستمر، وقد يُصاب بالتبول اللاإرادي (Dupper, 2013). وفيما بعد قد يلجأ الضحية إلى القيام بسلوكيات عدوانية نتيجة للتثمر، فقد يتحول مع مرور الوقت إلى متهم أو إنسان عدواني، ومن الآثار السلبية التي قد تلحق الضحية تدني مستوى التحصيل الدراسي لديه، وسوء التوافق الاجتماعي، إضافة إلى عدم الثقة في الآخرين، وانعدام الأمن، وقد يصل به الأمر في مراحل متقدمة إلى إنهاء حياته (سايحي، 2018). وتمتد تلك الآثار من الطفولة لتصل إلى سنّ الرشد، وتصل إلى مجال العمل والأسرة، فيظهر بملامح العاجز عن حماية نفسه، حيث يجذب مُتثمرين في بيئات أخرى لمهاجمته؛ فيصبح فاقداً للشعور، ولا يستطيع الدفاع عن نفسه (الكندري والزaid، 2019). والشكل التالي يوضح آثار التثمر المدرسي:

المحور الثاني: التحصيل الدراسي

أولت المجتمعات منذ القدم أهميةً بالغة للتحصيل الدراسي، فهو من أرقى الأهداف التربوية، ومن العمليات التي تسعى المؤسسات التعليمية لتحقيقها، وتحاول جاهدة للوصول بها إلى أعلى الدرجات، ويُعد من أهم المواضيع تناولاً في الأوساط الإنتاجية، والمعرفية، والزراعية، والصناعية. كما يُعد التحصيل الدراسي من المفاهيم التي شاع استخدامها في كثير من الميادين، كميدان التربية، وميدان علم النفس، وعلم الاجتماع، وغيرها؛ نظراً لكونه أساساً مهماً في تقويم الأداء الدراسي للطلبة، كما يمكن في ضوءه تحديد المستوى الأكاديمي، والحكم على الإنتاج التربوي كمّاً ونوعاً. وتهدف المؤسسات التعليمية إلى إعداد الفرد إعداداً جيداً؛ لكي يكون قادراً على مد يد العون في بناء مجتمعه، وذلك يتوقف على مدى تحصيل الفرد لما تعلمه، والخبرات التي مر بها خلال مكوثه في هذه المؤسسات (صاحب، 2019).

مفهوم التحصيل الدراسي:

يُعد مفهوم التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم شيوعاً وانتشاراً في مجال التعليم، واختلفت تعريفاته باختلاف توجه الباحثين والعلماء، فمنهم من رأى أن التحصيل الدراسي يقتصر على العمل المدرسي، ويرى البعض الآخر أنه يشمل كل ما يكتسبه الفرد من المعرفة سواء كان ذلك داخل المدرسة أم خارجها. **فالمنحى الأول** رأى أن التحصيل الدراسي يقتصر على العملية التعليمية المقصودة، والموجهة من قبل المدرسة والمعلم. **بينما المنحى الثاني** ينظر إلى دمج ما يحصله الفرد من المدرسة، وما يتلقاه من معلومات بطرق غير مقصودة وغير موجهة على أنه تحصيل (عشاوي، 2017).

ويُعرف أبو حطب (1980) التحصيل الدراسي بأنه: أحد جوانب النشاط العقلي، ويظهر فيه أثر التفوق الدراسي، وهنالك ارتباط وثيق بين مفهوم التحصيل الدراسي ومفهوم التعلم، وأن مفهوم التعلم يعد أكثر شمولاً واتساعاً، حيث يشير إلى جميع التغيرات في الأداء والتي تحدث تحت ظروف التدريب والممارسة، وتتمثل كذلك في اكتساب العديد من المهارات والمعلومات، والاتجاهات، والقيم، وطرق التفكير، وتعديل أساليب التكيف، ونظرة الفرد نحو ذاته، وكل ذلك يقودنا إلى أن التحصيل الدراسي ممكن أن يؤثر بطريقة ما أو بأخرى على نظرة الفرد نحو ذاته سواء بطريقة سلبية أم إيجابية.

مستويات التحصيل الدراسي:

يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة مستويات، وهي كالآتي:

- **التحصيل الدراسي المرتفع:** وهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب بناءً على مقياس التحصيل الدراسي، والتي تؤهله لأن يكون بين أعلى من ٢٥% من أفراد عينة الدراسة، ويكون فيه أداء الطالب أعلى من أداء الطلبة الآخرين الذين يقعون في نفس المستوى العمري والصفي للطالب، ويتم استخدام كافة القدرات والإمكانات المتاحة التي تكفل حصوله على مستوى أعلى من الأداء التحصيلي المرتقب منه، حيث نجد الطالب يتفوق على بقية زملائه في الصف الدراسي.

- **التحصيل الدراسي المتوسط:** ويعني الدرجة التي يحصل عليها الطالب بناءً على مقياس التحصيل الدراسي، والتي تؤهله لأن يكون بين الـ ٥٠% المتوسطة من أفراد عينة الدراسة، وتكون الدرجات التي يحصل عليها في هذا النوع لا تُمثل إمكانية الطالب الحقيقية، بل يكون أدائه متوسطاً، ودرجة احتفاظه والاستفادة من المعلومات والخبرات تكون متوسطة.

- **التحصيل الدراسي المنخفض:** ويعني الدرجة التي يتحصل عليها الطالب بناءً على مقياس التحصيل الدراسي، والتي تؤهله لأن يكون بين أدنى ٢٥% من أفراد عينة الدراسة، ويتمثل هذا النوع من التحصيل الدراسي بأن أداء الطالب يكون ضعيفاً وأقل من المستوى الطبيعي مقارنة مع بقية الطلبة، لذلك تكون نسبة الاستفادة

من المعلومات المقدمة في المقرر الدراسي ضعيفة تكاد تصل إلى درجة الانعدام، وعلى الرغم من توافر قدر لا بأس به من القدرات، فإنه لا يستطيع الاستفادة منها على أكمل وجه (الزغول، 2012؛ صالح، 1994).

أهمية التحصيل الدراسي:

تولي المجتمعات منذ القدم، بمختلف قطاعاتها، أهمية بالغة للتحصيل الدراسي، كما يوليه رجال التربية اهتماماً كبيراً؛ لما يترتب عليه من قرارات حاسمة؛ ولكونه أهم مخرجات النظام التعليمي (الجهورية، 2010). كما يُعد من الموضوعات التي حظيت باهتمام نطاق واسع من الباحثين، والمُربين، وأولياء الأمور؛ باعتباره أحد الأهداف التربوية التي تسعى إلى صفّل شخصيات الطلبة من خلال تزويدهم بالمهارات، والمعارف، والخبرات، والقيم. وتتلخص أهمية التحصيل الدراسي في الآتي:

- يُعد التحصيل الدراسي أحد المعايير الرئيسة التي يقوم عليها مدى نجاح المؤسسات التعليمية، أو فشلها في تحقيق ما تصبو إليه من الأهداف التعليمية والتربوية.
- الحصول على معلومات وصفية لمدى إتقان الطلبة للمقررات الدراسية.
- تكمن أهميته في إحداث تغيير سلوكي، وعاطفي، وإدراكي، واجتماعي لدى الطلبة.
- يساعد الطلبة والمعلمين على معرفة نقاط القوة، ونقاط الضعف لديهم ومن ثم العمل على تقويتها.
- تسهم معرفة مستوى التحصيل الدراسي في توجيه العملية التعليمية، ومن خلالها تستطيع الأسرة والمدرسة تحقيق مستوى دراسي أفضل للطلبة.
- إضافةً إلى ذلك، فإن التحصيل الدراسي الجيد يُشعر الطلبة بأهميتهم، ويعمل على رفع مستوى تقبل الذات لديهم.
- يؤدي التحصيل الدراسي إلى إشباع الحاجات النفسية لدى الطلبة، والذي يؤدي عدم إشباعها إلى شعور الطلبة بالإحباط؛ مما ينتج عنه القيام بسلوكيات عدوانية تؤدي إلى اضطراب في سير العملية التعليمية.
- أحد الإجراءات الوقائية التي تمنع الوقوع في المشكلات الأمنية، والتخريبية، التي تعاني منها معظم المجتمعات؛ نتيجةً لتدني مستوى التحصيل الدراسي، ونسرب العديد من الطلبة من مقاعد الدراسة (أحمد، 2010؛ الريامي، 2011؛ كليمان، 2017).

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي هو حصيلة تفاعل عدد من العوامل الداخلية والخارجية للفرد، والتي تتفاعل مع بعضها بعضاً؛ فالأولى هي قدرات الفرد وما يُميزه من سماتٍ

وصفاتٍ داخلية، وأما الثانية فهي البيئة التي ينشأ بها الفرد وما تحويه من مواقف متعددة تؤثر بالفرد ويتأثر بها، وهذه العوامل لا تعمل بمعزل عن بعضها بعضاً، بل لكلٍ منها دوره الخاص الذي يكمل به العامل الآخر، ولكن بعض العوامل قد يكون لها تأثير أقوى وأبلغ من تأثير البعض الآخر (عيشاوي، 2017). وتم تقسيمها إلى ثلاثة عوامل، وهي: (عوامل ذاتية، عوامل أسرية، عوامل مرتبطة بالبيئة المدرسية). وسيتم تفصيل ذلك فيما يأتي:

العوامل الذاتية:

توجد العديد من العوامل الذاتية التي تؤثر على التحصيل الدراسي، منها العوامل العقلية، والنفسية، والجسمية. وتُعد العوامل العقلية أولى تلك العوامل تأثيراً على عملية التحصيل، ويُقصد بها: العوامل الداخلية التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بتحصيل الطلبة الدراسي سلباً أو إيجاباً، ويضع البعض الذكاء في مقدمتها. ومما لا شك فيه أن الذكاء يلعب دوراً مهماً في عملية التحصيل الدراسي، إذ يتفق معظم علماء النفس على وجود علاقة وطيدة بين الذكاء والتحصيل، فالطلبة ذوو الذكاء المرتفع يحصلون على درجات عالية في المقررات الدراسية؛ لذا فهم يميلون إلى الاستمرار في المدرسة لمدة أطول، بينما يحصل الطلبة ذوو الذكاء المنخفض على درجات متدنية، بجانب التقصير في الأنشطة المدرسية، والتسرب مبكراً من المدرسة. ويرى آخرون أن الذكاء لا يُفسر التحصيل الدراسي المرتفع؛ وذلك لوجود عدد كثير من الطلبة يتمتعون بنسب ذكاء عالية، ولكنهم يفشلون في أداء المهمات الدراسية؛ مما دعا إلى ضرورة النظر في العوامل الأخرى ذات الصلة بالتحصيل (صاحب، 2019؛ عبد المجيد، 2006). ومن ثم فإن العوامل النفسية من أهم مقومات الفرد، فكما أن الحياة النفسية لها أثر على علاقات الفرد، وسلوكياته، وعلاقاته الاجتماعية، لها أيضاً تأثير على مستواه التحصيلي (شيخي، 2014). ومن بين تلك العوامل القلق، إذ يُعد أحد الظواهر النفسية التي يكون لها تأثير واضح في شخصية الفرد بصورة عامة، وفي شخصية الطالب بصورة خاصة؛ وذلك حينما تنعكس آثاره على أداء الطلبة ومستواهم الدراسي، وقد قام الباحثون بربطه مباشرة بمستوى التحصيل الدراسي الذي يصل إليه الطلبة. والقلق هو حالة نفسية تصيب الفرد عندما يشعر بأن هناك خطراً يهدده، أو عند ترقُّب شر سوف يحدث، وهذا القلق لا بد أن يكون مصحوباً بتوتر انفعالي، واضطرابات فسيولوجية مختلفة. ويعد القلق أداة تدفع الطلبة إلى التحصيل والإنجاز، أي إنه يعدّ عاملاً إيجابياً، بينما إذا اشتد القلق وتخطى الحدود الممكن تحملها، وأصبح خطراً يهدد الصحة النفسية فإنه يتحول إلى عاملٍ سلبي وخطير. ويرى البعض أن القلق يحدّ من قدرات الطلبة على الانتباه، والتذكر، والإدراك، ويصبحون عاجزين عن مواصلة تعلمهم؛ مما يجعلهم يصبّون جهودهم في مواجهة مشكلاتهم، بدلاً من التركيز على المهمات الدراسية؛ فيجدون أنفسهم عاجزين

عن التعامل مع ما هو مقرر عليهم بنجاح (نصر الله، 2010؛ Hakimi et al., 2011).

العوامل الأسرية:

تشكل الأسرة الدعامة الأساسية لأي مجتمع من المجتمعات، ولقد حظيت الأسرة في الإسلام باهتمام كبير، وعني بها عناية فائقة، فوضع لها من القوانين والإرشادات ما ينظم بناءها، ويصلح حالها، كما تُعد الأسرة إحدى المؤسسات الاجتماعية التي أنشأها الفرد لوجوده في إطار الجماعة. وعليه، فإن الأسرة هي المهد الأساسي لبناء شخصية الفرد، وتكوينه، وتشكيل هويته، كما تمكنه من أن يكون فعالاً في مجتمعه (حسين، 2007؛ عيشاوي، 2017).

وأهم ما يميز الأسرة عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى؛ أن العلاقات بين أفرادها تكون قائمة على أساس من الحب، والرحمة، والمودة، والدفء، والاستقرار؛ مما يجعلهم على أتم الاستعداد للعمل، والإنجاز، والسعي إلى تحقيق طموحاتهم (حسين، 2014).

إضافةً لما ذكر، فإن لمهنة الوالدين أثراً واضحاً على مستوى تحصيل الأبناء الدراسي، حيث إن الوالدين اللذين لديهما مستوى تعليمي وثقافي عالٍ يقومان بمساعدة أبنائهما وتحفيزهم، وحثهم على المثابرة، ومساعدتهم على تطوير ذواتهم، وتوفير جوٍ دراسي مناسب لهم، إضافةً إلى أنهما يقومان بتوجيههم عندما يواجهون العقبات في طريقهم، ومراقبة سلوك أبنائهما في المدرسة ومن ثم العمل على تقويمه وتعديله، إضافةً إلى مراعاتهما لخصائص النمو الجسمي والنفسي لدى أبنائهما حسب ما تتطلبه كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة.

وفي هذا الصدد، فإن دور الأم يظهر جلياً في هذا الموقف؛ لأنها تقضي مع أبنائها الوقت الكثير، وتقوم بتلبية جميع مطالبهم، وتعليمهم، وكلما كانت على مستوى عالٍ من العلم كان ذلك مدعاةً لفهم جميع مراحل النمو التي يمر بها أبنائها، بجانب فهمها لحاجات كل مرحلة وما تقتضيه من متطلبات (شيخي، 2014).

عوامل مرتبطة بالبيئة المدرسية:

تُعد المدرسة من أهم المرافق العامة في المجتمع؛ نظراً لإسهامها في التطور الثقافي والحضاري لبناء المجتمع، وتأثيرها على الطلبة في نواح عديدة، فهي تؤثر عليهم تعليمياً، وتربوياً، ونفسياً، وسلوكياً، واجتماعياً؛ لذا ينبغي أن تكون المدرسة بيئة دافئة، ومُشجعة، تجذب الطلبة إليها أولاً، ثم الكادر المدرسي بأكمله؛ حتى تُسهم في سير العملية التعليمية. ولكي يتحقق ذلك؛ لا بد من أن يتم تصميم المباني المدرسية وفق معايير الجودة، فالمدرسة ذات الفصول والممرات الواسعة، والملاعب المتكاملة، والتهوية الجيدة، والمقاعد، وصلات الأنشطة؛ تدعم إيجابية الطلبة، وتبني علاقة قوية وصلة بينها وبين الطلبة (الأسدي والرميض، 2014).

ولا شك أنَّ للإدارة المدرسية الدورَ الكبير في ذلك، حيث تعمل على تحقيق قدر من التعاون بين الطلبة والكادر المدرسي، وتقوم بمشاركة المعلمين والطلبة في صنع القرار، ويقع على عاتقها مهمة التوجيه والإرشاد، إضافةً إلى الضبط المدرسي للنظام الذي يشمل تعليمات وقوانين متزنة، فلا هي صارمة ولا هي أنظمة رخوة تسودها الفوضى واللامبالاة (جراح، 2018).

ومن الجدير بالذكر أنه ترتبط المناهج الدراسية ارتباطاً وثيقاً بمستوى التحصيل الدراسي، فصعوبة المناهج الدراسية، وعدم ملاءمتها لاحتياجات الطلبة النفسية، والجسمية، والعقلية، وخلوها من عنصر التشويق والإثارة، وعدم ترابط موضوعاتها وتسلسلها؛ كل ذلك من شأنه أن يؤثر في تحصيل الطلبة الدراسي (بادي وإسماعيل، 2018).

صعوبات التَّعَلُّم:

عندما ننظر إلى مدارس التعليم العام نجد العديد من الأطفال في شتى المراحل العمرية يعانون من صعوبات التَّعَلُّم، والتي تقف عقبةً في سبيل تطور الطفل وتقدمه وقد تؤدي به إلى التَّسرب من المدرسة أو حتى إلى عدم إكمال مراحل التعليم؛ وذلك بسبب ما يواجهه من تكرار تجارب الفشل التي يتعرض لها وذلك في حال لم يتم التعرف على مشكلة صعوبات التَّعَلُّم ومواجهتها والوقوف عليها قبل أن تتفاقم وتزداد حدتها. وتُعد صعوبات التَّعَلُّم من أكثر فئات التربية الخاصة التي شهدت الكثير من الشد والجذب، حيث إن الطلبة في تلك الفئة يتمتعون بذكاء طبيعي أو فوق الطبيعي ولم يكن من المتوقع أن يظهروا مشكلات سلوكية وأكاديمية (علي، 2011). وعليه، فإن من أهم عوامل ارتفاع نسبة الهدر التعليمي هي مشكلة صعوبات التَّعَلُّم، حيث أدت إلى زيادة أعداد المتسربين من المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص؛ مما دعا إلى إلقاء الضوء على هؤلاء الطلبة الذين يظهرون صعوبات في التَّعَلُّم من قبل الباحثين والمهتمين بمجال التحصيل الأكاديمي (يحيى، 2017).

إنَّ برامج صعوبات التَّعَلُّم في المملكة العربية السعودية تُعد حديثة النشأة، حيث انطلقت بداية هذه الخدمات اقتداءً بالنموذج الأمريكي؛ باعتبارها إحدى الدول الرائدة في هذا المجال، حيث تم إضافة مسار صعوبات التَّعَلُّم إلى خطة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود؛ وذلك من أجل تهيئة وإعداد معلمين ومعلمات في هذا المجال، وكان هذا في مطلع عام 1413هـ. وقد بدأ تقديم الخدمات التعليمية الفعلية في مدارس التعليم العام للبنين مع مطلع العام الدراسي 1417هـ، لتخوض بذلك المملكة تجربةً جديدة لم تكن موجودة من قبل، وفي السنة التي تليها توسعت المملكة في تلك البرامج والخدمات حيث شملت الطلاب والطالبات في المرحلة الابتدائية، واستمرت الوزارة في افتتاح البرامج سنةً تلو الأخرى حتى وقتنا الحاضر، مراعيةً بذلك التوزيع الجغرافي لتقديم هذه البرامج والخدمات لتشمل جميع مناطق المملكة ومحاافظاتها (أبو نيان، 2020).

كما تُعنى المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة بتوفير بيئة تعليمية متكاملة لطلبة المرحلة الابتدائية؛ لكونها من أهم المراحل التعليمية التي تصقل شخصية الطفل، وتُعد الركيزة واللبن الأساسية لجميع المراحل اللاحقة؛ وهذا مما يستدعي الاهتمام بها بصورة أكبر ولا سيما أن أي خلل يلحق بهذه المرحلة قد يتطور ويؤثر على مراحل التعلم اللاحقة، حيث يتم فيها اكتساب العديد من القيم والاتجاهات، إضافةً إلى تعلم المهارات الأساسية مثل: القراءة، والكتابة، والحساب (كوافحة، 2011).

مفهوم صعوبات التعلّم:

حظي مفهوم صعوبات التعلّم باهتمام كبير من قبل أولياء هؤلاء الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية؛ مما دفع الأهالي إلى تأسيس جمعية تُعنى بتقديم كافة الخدمات التربوية لهذه الفئة، وتم تسمية هذه الجمعية بجمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلّم (ACLD)، حيث كان لها الأثر الكبير في إصدار العديد من القوانين والتشريعات لفئة صعوبات التعلّم. ومنذ ذلك الحين، فقد أصبح هذا المجال من أكثر مجالات التربية الخاصة تطوراً وازدهاراً (البطاينة وآخرون، 2009). وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلّم حتى وصلت إلى أحد عشر تعريفاً، منها ما هو ذو صبغة رسمية، ومنها ما نال قوة بين الباحثين؛ وذلك لتنوع المجالات التي بحثت في ظاهرة عدم قدرة الكثير من الطلبة على التعلم على الرغم من أن قدراتهم تقع ضمن المتوسط العام، بالإضافة إلى سلامة قنوات الإحساس البصرية، والسمعية، وإتاحة فرص التعلم، فقد بات الأمر محيراً حيث أخذ العلماء في وضع تعاريف متنوعة كلٌّ على حسب تخصصه وتوجهه، فمنها ما يميل إلى الناحية التربوية، ومنها ما يميل إلى مجالات العلوم الأخرى (أبو نيان، 2018).

ولقد عرفت صعوبات التعلّم بأنها: حالة عصبية ونفسية ينتج عنها ضعف في القدرة على تخزين المعلومات، أو إجراء بعض التعديلات عليها، أو استدعائها؛ مؤثرة بذلك على قدرة الطلبة على القراءة، والتهجئة، والكتابة، والحساب، وقد تؤثر كذلك على عمليات الانتباه، والذاكرة، والتأزر الحركي (جونز وليرنر، 2014).

ومما لا شك فيه أن لصعوبات التعلّم تأثيراتها السلبية على العديد من الجوانب الأكاديمية، والانفعالية، والاجتماعية، والتي تلعب دوراً مهماً في تحصيلهم الدراسي، حيث يزداد شعور الطلبة بالتوتر والقلق وعدم الثقة بأنفسهم؛ نظراً لعدم قدرتهم على مسايرة أقرانهم في الصف الدراسي، كما ينتج عن ذلك تدني تقديرهم لذواتهم، وفشلهم في إتمام واجباتهم المدرسية؛ وهذا بدوره يضعف من إرادتهم ودافعيتهم للتعلم وينتهي بهم المطاف إلى الرسوب أو التسرب من المدرسة (علي، 2011؛ Krishnan et al., 2016). والطلبة ذوو صعوبات التعلّم يعانون من صعوبة في واحدة أو أكثر في المواد الآتية: (القراءة- الكتابة- الحساب)، ولا يعانون من إعاقة حسية سواء كانت سمعية، أم بصرية، أم حركية، ولا يعانون من أي حرمان بيئي. ومع قدرتهم على التعلم، وأداء المهام المختلفة التي تتناسب مع أعمارهم الزمنية

ومستوياتهم الصفية، فإن كل طالب يواجه صعوبات تعلُّم من نوع خاص، وتتطلب مساعدة خاصة تُقدم بشكل فردي من قِبل معلم صعوبات التَّعلُّم (الحسيني والزارع، 2020؛ كيرك وكالفنت، 1988/2016).

ومن المُسلَّم به أن صعوبات التَّعلُّم حالة تؤثر على نحو عاجل أو آجل على تعلم الفرد، وتظهر على شكل ضعف في الأداء الأكاديمي، إضافةً إلى أنها ظرف يستمر باستمرار حياة الفرد وتمتد تأثيراته الجوهرية على العلاقات الاجتماعية، والأنشطة الحياتية للفرد في شتى مجالاتها. وعلى الرغم من أن أنماط النمو متباينة لدى الأفراد وحتى داخل الفرد نفسه، فإن التأخر الملحوظ في معدلات النمو عن العمر الزمني أو العمر العقلي يُعد مؤشراً على وجود صعوبات تعلُّم لدى الطفل (الزيات، 2015؛ Government Education and Training, 2017).

العوامل المسببة لصعوبات التَّعلُّم:

تنوعت العوامل التي تقع خلف صعوبات التَّعلُّم وذلك بتعدد آراء واتجاهات العلماء، وتداخل الكثير من العلوم في تفسير الأسباب الكامنة لهذا الاضطراب، ومنها علم الطب والأعصاب، وعلم اللغة، والبصريات، والسمعية، وغيرها من العلوم الأخرى. ويتفق الكثير من الباحثين على أن العامل الرئيس لصعوبات التَّعلُّم ينشأ من خلل وظيفي في عمل الدماغ، وهذا بدوره يقود إلى الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية (علي، 2005).

وتعد كلُّ من عوامل ضعف السمع والبصر واضطراب التوجه المكاني واضطرابات الإدراك، والانتباه، والتذكر؛ عوامل تؤثر بشكل كبير في عملية التعلم ولكن ليس بالضرورة أن تكون سبباً في صعوبات التَّعلُّم (كيرك وكالفنت، 1988/2016). وقد ترجع أسبابها إلى نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل، والأمراض التي تصيبها في هذه الفترة كالحصبة الألمانية وغيرها (السرطاوي وآخرون، 2013). كما أن هناك عدة عوامل أخرى قد تسبب صعوبات التَّعلُّم، ومنها:

العوامل البيولوجية:

يُشير الأطباء إلى أن العامل البيولوجي يُعد من أهم الأسباب المؤدية لصعوبات التَّعلُّم، حيث تم الاستدلال على أن معظم السلوكيات التي يظهرها غالبية الأطفال الذين يعانون من إصابات مخية توجد أيضاً لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلُّم، وفي هذا الصدد فقد لوحظ أن أنماط التعلم والمشكلات السلوكية التي ترتبط بذلك التلف الذي يصيب القشرة المخية قد ظهرت لدى بعض الأطفال ذوي صعوبات التَّعلُّم، وتتراوح تلك المشكلات السلوكية بين مشكلات الحركة إلى مشكلات اللغة، والانتباه، والإدراك، والذاكرة (هالاها و آخرون، ٢٠٠٥/٢٠٠٧).

كما كشفت بعض الدراسات عن أن الأمراض التي تصيب الأم خلال الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل، كالحصبة الألمانية، قد تؤدي إلى الاضطرابات المخية

المختلفة، بالإضافة إلى الظروف التي تحدث خلال فترة الولادة مثل: نقص الأكسجين، واستخدام الأدوات الحادة، والولادة المبكرة (علي، 2011). عندما تم إجراء مقارنة بين طلبة ذوي صعوبات تعلم وطلبة التعليم العام؛ وجد أن هنالك اختلافاً في تركيب الدماغ ووظائفه وخصوصاً في المنطقة التي تسمى المنطقة الصدغية المسؤولة عن اللغة، حيث وجد أن تركيبات هذه المنطقة متساوية على جانبي الدماغ لدى الطلبة الذين يعانون من عسر قرائي، بينما كانت التركيبات في الجهة اليسرى في الدماغ أكبر منها في الجهة اليمنى لدى طلبة التعليم العام (قطناني، 2012).

العوامل الوراثية:

تلعب الوراثة دوراً مهماً في النمو الإنساني ككل، والخلية هي أساس الكائن الحي إذ تتحكم الجينات في العديد من الصفات الجسمية مثل: لون العينين، والشعر، والبشرة، وكذلك الخصائص الفسيولوجية؛ لذلك كان لا بد من دراسة الخلية الوراثية لتقصي أسباب هذه المشكلة لدى الأطفال. وأكدت العديد من الدراسات أن صعوبات التعلم قد تنشأ من العوامل الوراثية، وأن هنالك ارتباطاً وثيقاً بينهما (القاسم، 2015؛ يحيى، 2016).

وقد ثبت أيضاً أن بعض حالات التوائم المتشابهة يعانون من صعوبات التعلم نفسها، ووجد أن الأب الذي يعاني من صعوبات في التعلم قد يورث ذلك إلى أبنائه. وعلى الرغم من أهمية العامل الوراثي، فإن تأثيره يكون متعلقاً بحالات خاصة من الجينات (العدل، 2013). ومن المثير للاهتمام توافر أدلة تشير إلى وجود جينات تتعلق ببعض أنواع صعوبات التعلم، حيث أقر مجموعة من علماء الجينات بعدم وجود جين بعينه يسبب صعوبة التعلم، وتماشياً مع نتائج الدراسات المتعلقة بالجينات تم التوصل إلى أربع جينات تقترن بطريقة ما أو بأخرى بصعوبات التعلم (الصمادي والشمالي، 2017).

العوامل البيئية:

من العوامل التي تؤدي إلى صعوبات التعلم هي البيئة، وعندما نتحدث عن البيئة فنحن نقصد بها: كل ما يتعلق بالوسط الذي يعيش فيه الفرد ويؤثر فيه، ويمكن تقسيمها إلى بيئتين: (أ) البيئة الداخلية، وتتعلق بكل ما يدور داخل الجسد من مشاعر، وانفعالات، وميول، وغيرها. (ب) البيئة الخارجية، وتشمل المثيرات الخارجية ومن أهمها: التنشئة الوالدية؛ فقد يتبع الوالدان أساليب غير جيدة عند تربية أبنائهما وإساءة معاملتهم. وفضلاً عن ذلك فقد يؤدي نقص الخبرات التعليمية المقدمة للطفل، وعدم فاعلية التدريس، وعدم التعرض للمثيرات البيئية المناسبة، وكذلك إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة إلى حدوث صعوبات التعلم (الصمادي والشمالي، 2017؛ العثمان، 2013؛ Rohmah et al., 2022).

إضافةً إلى الظروف الاجتماعية والاقتصادية البيئية التي تتزامن مع مجموعة من العوامل، أبرزها: سوء التغذية، والظروف الصحية التي تحدث قبل وأثناء وبعد الولادة، وكل ذلك من شأنه أن يؤدي إلى حدوث خلل في الأداء الوظيفي النيورولوجي (Rohmah et al., 2022). فالمحيط العام للفرد يمكن أن يؤثر سلباً أو إيجاباً في عملية تعلمه، فكلما كانت البيئة مليئة بالمثيرات الداعمة له فسوف تساعد على النمو العقلي للفرد على نحو جيد، وتتطلب عملية التعلم تنبيه الحواس المختلفة من أجل تلقي المعلومات المناسبة من البيئة المحيطة به (البطينة وآخرون، 2009).

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة التي تناولت التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

- سعت دراسة الرقاد وآخرين (Al-Raqqad et al. (2017 إلى التَّعَرُّف على تأثير التَّنَمُّر المدرسي على التحصيل الدراسي للطلاب من منظور التعليم في المدارس الأردنية. إذ تكوَّنت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة. وقد تم استخدام المنهج الوصفي. كما تم تصميم استبيان ذاتي الإدارة يتوافق مع أهداف البحث وفرضياته. وقد أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً للتَّنَمُّر المدرسي على التحصيل الدراسي سواءً على المتنمَّر أم الضحية.

- هدفت دراسة مارسيليا وآخرين (Marcela et al. (2017 إلى التَّعَرُّف على التحصيل الدراسي للأطفال والمراهقين الذين يعانون من حالات الضعف الاجتماعي وعلاقته بمشاهدة العنف في البرازيل. إذ تكوَّنت عينة الدراسة من (375) طفلاً ومراحقاً في المدارس الابتدائية، باستخدام المنهج الوصفي. وتم استخدام الأدوات الآتية: اختبار الأداء المدرسي، مقياس الضعف الاجتماعي، واستبيان دراسة العنف بين الأقران. وأشارت النتائج إلى أن هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي المنخفض والانخراط في الاعتداءات، والمشاركة في التَّنَمُّر، ومشاهدة العنف في المدرسة، لكلا الجنسين الذكور والإناث.

- هدفت دراسة قوعيش (2017) إلى تحديد العلاقة بين السلوك العدواني والتحصيل الدراسي في الجزائر. وتكوَّنت عينة الدراسة من (43) تلميذاً وتلميذة. تم استخدام المنهج الوصفي. وكان الاستبيان أداةً للدراسة. وأظهرت النتائج أنَّ ثمة علاقة بين السلوك العدواني والتحصيل الدراسي، وأنه كلما تمَّ ممارسة العدوان من قِبل الطلبة في البيئة الصفية أدى ذلك إلى عرقلة سير العملية التعليمية؛ مؤدياً ذلك إلى انخفاض التحصيل الدراسي العام للطلبة. كما أكَّدت نتائج هذه الدراسة أن الذكور أكثر عُنفًا من الإناث.

الدراسات السابقة التي تناولت التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى:

- وهدفت دراسة العتيبي وأبو جادو (٢٠٢٠) إلى التَّعَرُّف على أبعاد وسلوكيات التَّنَمُّر الأكثر شيوعاً، والتي تتعرض لها الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والأمهات في مدينة الدمام. وتكوَّنت عينة الدراسة

من معلمات صعوبات التعلم بلغ عددهن (٣٥) معلمة، كما بلغ عدد الأمهات (١٣٩) أمًا. وتم استخدام المنهج الوصفي، كما تم استخدام أداة الاستبيان لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أنَّ أكثر أبعاد سلوكيات التَّنَمُّر من وجهة نظر المعلمات والأمهات، جاءت في المرتبة الأولى سلوكيات التَّنَمُّر الاجتماعي، يليها سلوكيات التَّنَمُّر اللفظي، وفي المرتبة الأخيرة جاءت سلوكيات التَّنَمُّر الجسدي.

- وهدفت دراسة شيمش وهيمان (2021) Shemesh and Heiman إلى الكشف عن المرونة ومفهوم الذات كعوامل وسيطة بين التَّنَمُّر المدرسي والإيذاء. تكوَّنت عينة الدراسة من (507) طلاب وطالبات. وتم استخدام المنهج الوصفي. كما تم استخدام أداة الاستبيان لجمع بيانات الدراسة. وأظهرت النتائج أنَّ التَّنَمُّر المدرسي يرتبط ارتباطاً سلبياً بمفهوم الذات والمرونة، فكلما تعرَّض الضحية إلى التَّنَمُّر المدرسي انخفض مفهوم الذات لديه.

- كما أجرى السبيعي والغامدي (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي والتَّنَمُّر. وتم تطبيقها في مدينة جدة. وتكوَّنت عينة الدراسة من (201) طالبة في المرحلة المتوسطة. وتم استخدام المنهج الوصفي. كما تم استخدام مقياسي: المناخ المدرسي والتَّنَمُّر. وخلصت نتائج البحث إلى أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين المناخ المدرسي والتَّنَمُّر، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التَّنَمُّر تُعزى لمتغير الصف الدراسي.

- وهدفت دراسة العنزي (2021) إلى الكشف عن مستوى التَّنَمُّر المدرسي والعلاقة مع أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب)، (صورة الأم) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. وبلغت عينة الدراسة (224) من تلاميذ المرحلة الابتدائية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. واستُخدم مقياس التَّنَمُّر المدرسي ومقياس أساليب المعاملة الوالدية. وكشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى التَّنَمُّر المدرسي كان بدرجة متوسطة، وأنَّ بُعد التَّنَمُّر اللفظي جاء في المرتبة الأولى بينما احتلَّ بُعد التَّنَمُّر ضد الممتلكات المرتبة الأخيرة، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في التَّنَمُّر المدرسي تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، أو نوع القطاع (حكومي، خاص).

- في حين هدفت دراسة القرني ومعايني (2022) إلى الكشف عن العلاقة بين التَّنَمُّر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. وتكونت عينة الدراسة من (143) طالبة في المرحلة المتوسطة. وتم استخدام المنهج الوصفي. واستُخدم مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس سلوك المتنمر والضحية لجمع البيانات. وكان من أبرز نتائجها أنَّ مستوى التَّنَمُّر المدرسي جاء بدرجة منخفضة، وأنَّ التَّنَمُّر اللفظي كان من أكثر أشكال التَّنَمُّر المدرسي شيوعاً وانتشاراً، يليه بُعد التَّنَمُّر النفسي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: لا شك في أن هنالك جهودًا واضحة وجليلة للباحثين السابقين في تناول موضوع التثمر المدرسي والتحصيل الدراسي، وقد استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في تحديد مشكلة الدراسة الحالية، وبناء الإطار النظري، وصياغة أسئلة الدراسة، كذلك اختيار المنهج المناسب، وبناء الأداة، بالإضافة إلى اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، بما يخدم تحقيق أهداف الدراسة. ومما يُميّز الدراسة الحالية أنها تختص بدراسة العلاقة بين التثمر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تُعد الدراسة العربية الأولى من نوعها - حسب علم الباحثة - التي درست هذه العلاقة لدى فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتّبعَت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العليا (رابع، وخامس، وسادس) من المرحلة الابتدائية، في المدارس الحكومية والخاصة والملحق بها برامج صعوبات التعلم في منطقة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (٤١٥) وفقاً لإحصائية عام 2024. عينة الدراسة:

بلغ عدد أفرادها (١٣٧) معلماً ومعلمة. وتقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المتعلقة بأفراد عينة الدراسة، من حيث: الجنس، الصف الدراسي الذي يقومون بتدريسه، نوع القطاع (حكومي، خاص). وقد تم تقسيم العينة إلى قسمين:

أ- المشاركون في الدراسة الاستطلاعية:

بلغ عدد المشاركين في البحث الاستطلاعي (٢٥) من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة، وتم استخدام تلك العينة في حساب الخصائص السيكومترية لأداة البحث الحالي، والمتمثلة في استبانة التثمر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة.

ب- المشاركون في الدراسة الأساسية:

بلغ عدد المشاركين في البحث الأساسي (١١٢) من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة. والجداول والأشكال التالية توضح إجمالي عدد المشاركين في عينة الدراسة الأساسية وتوزيعهم حسب متغيرات الدراسة التصنيفية وفقاً لخصائص العينة.

أداة الدراسة:

تعددت الأدوات التي تستخدم في الدراسات العلمية، والتي تساعد على جمع البيانات، ومنها: الاستبانة، والمقابلة، والملاحظة، والمقاييس، وغيرها من الأدوات التي يتم تصميمها وفقاً لطبيعة الدراسة، وأهدافها وتساولاتها (الخطيب، 2016). واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة أداة الاستبانة، والتي تُعرّف بأنها: إحدى أدوات البحث، والتي تتكون من مجموعة من العبارات يُدونها الباحث للتعرف على آراء ومعتقدات وتوجهات العينة المستهدفة عن الموضوع المُحدد، والتي من المتوقع أن تجيب عن أسئلة الدراسة وتحقق أهدافها (عماد، 2016). وتوافقاً مع ظروف هذه الدراسة؛ أعدت الباحثة استبانة لجمع البيانات من أجل التعرف على التثمر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة.

أولاً: الهدف من الأداة

تهدف أداة الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التثمر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، حيث تضمنت هذه الدراسة عدة متغيرات: متغير الجنس، والصف الدراسي، ونوع القطاع (حكومي، خاص).

ثانياً: وصف الأداة

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق ٢) من (44) فقرة، موزعة على محورين أساسيين، المحور الأول مُقسّم على أربعة أبعاد، وأما المحور الثاني فقد اشتمل على بعد واحد. وتم الاعتماد في بناء الاستبيان على عدة مقاييس، أهمها: مقياس Adolescent Peer Relations Instrument، ومقياس Illinois Bully Scale، ومقياس Olweus Bullying Questionnaire. والجدول (١) الآتي يوضح عدد فقرات الاستبانة، وكيفية توزيعها على الأبعاد:

جدول (١) استبانة التثمر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي وعباراته

م	محورا الاستبانة	الأبعاد	أرقام عبارات كل بعد	المجموع
١	التنمر المدرسي	التنمر اللفظي	٨، ٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١	٣٠
		التنمر النفسي	١٦، ١٥، ١٤، ١٣، ١٢، ١١، ١٠، ٩، ١٩، ١٨، ١٧	
		التنمر الجسدي	٢٤، ٢٣، ٢٢، ٢١، ٢٠	
		التنمر على الممتلكات	٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٥	
٢	التحصيل الدراسي	المحور ككل	٣٧، ٣٦، ٣٥، ٣٤، ٣٣، ٣٢، ٣١، ٤٤، ٤٣، ٤٢، ٤١، ٤٠، ٣٩، ٣٨	١٤
			٤٤	
إجمالي عبارات الاستبانة				

ثالثاً: خطوات إعداد أداة الدراسة

- ١- بناء الأداة في صورتها الأولية: اتبعت الباحثة في إعداد الأداة مجموعة من الخطوات المتسلسلة، وهي كما يأتي:
 - الاطلاع على العديد من المراجع العلمية المتعلقة بكيفية بناء أدوات البحث وتصميمها، وما يجب مراعاته من أسس علمية في ذلك.
 - الرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة ومتغيراتها ومحاورها؛ للإفادة في تحديد أبعاد الأداة، ومن أهمها (أبو الديار، 2011؛ الصبحين والقضاة، 2013؛ Olweus, 1996)، إضافة إلى الدراسات التي تم عرضها في الفصل الثاني.
 - كتابة المسودة الأولى للأداة، وتكونت من (44) فقرة موزعة على محاورها وأبعادها.
 - إخراج الأداة في صورتها الأولية، وإجراء بعض التعديلات عليها، واختيار الفقرات الأكثر مناسبة لكل بعد. وشملت الأداة في صورتها الأولية (44) فقرة موزعة على محورين وأربعة أبعاد.
 - عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على المشرف العلمي، ومجموعة من الأساتذة المحكّمين المُتخصّصين في التربية الخاصة، وقد بلغ عددهم تسعة محكّمين؛ للتحقق من صدق الأداة، وإبداء آرائهم حول وضوح الأداة، وإمكانية تحقيقها لأهداف الدراسة، إضافة إلى التحقق من مدى اتساق الفقرات وملاءمتها للبعد الذي تنتمي إليه، وتعديل بعض العبارات أو حذفها حسب ما يرويه مناسباً.
- ٢- أداة الدراسة في صورتها النهائية: تم إجراء التعديلات على الأداة الأولية بناءً على الملاحظات التي تم الحصول عليها من قِبَل المُحكّمين، وأجمع المحكّمون على أن تكون محاور الأداة وأبعادها كالآتي: (المحور الأول: يتناول التَّنْمُر المدرسي، ويشمل أربعة أبعاد هي: بعد التَّنْمُر اللفظي، والتَّنْمُر النفسي، وبعد التَّنْمُر الجسدي، والتَّنْمُر على الممتلكات. في حين تناول المحور الثاني التحصيل الدراسي). كما تم حذف بعض الفقرات في الأداة وإضافة فقرات أخرى ودمج بعضها واختصارها، مع الاحتفاظ بالهدف المراد قياسه. وقد تكوّنت الأداة في صورتها النهائية (ملحق ٢) من (44) فقرة، وزّعت على محورين وأربعة أبعاد وهي على النحو الآتي: محور التَّنْمُر المدرسي وأبعاده كما يأتي: (8) فقرات في بُعد التَّنْمُر اللفظي، و(11) فقرة ضمن بُعد التَّنْمُر النفسي، في حين احتوى بُعد التَّنْمُر الجسدي على (5) فقرات، وأما بعد التَّنْمُر على الممتلكات فقد احتوى على (6) فقرات، وقد اشتمل المحور الثاني (محور التحصيل الدراسي) على (14) فقرة.

رابعاً: صدق أداة الدراسة

١. الصدق الظاهري للأداة: عُرضت الأداة على نخبة من المحكّمين المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (9)؛ وذلك من أجل تحكيمها والتأكد من

صدقها الظاهري، عن طريق استطلاع آرائهم حول مدى وضوح الفقرات، ومدى صحة صياغتها اللغوية، وملاءمة كل فقرة للبعد الذي تنتمي إليه ولأهداف الدراسة، وكذلك إضافة أو حذف أو تعديل بعض فقرات الأداة؛ وبناءً على توجيهاتهم غُذِلَت الأداة لتصل إلى صورتها النهائية، ومن ثم طُبِّقَت ميدانياً على مجتمع الدراسة.

٢. **صدق المقارنة الطرفية:** كما قامت الباحثة بحساب صدق الاستبانة باستخدام صدق المقارنة الطرفية، مستخدمة اختبار مان - ويتني Mann-Whitney U؛ لمعرفة مدى دلالة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في محوري الاستبانة من العينة الاستطلاعية، حيث قامت الباحثة بترتيب درجات عينة البحث الاستطلاعية (٢٥) من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة خارج عينة البحث الأساسية، على استبانة التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة ترتيباً تنازلياً، ثم قارنت بين (٢٧%) من الحاصلين على أعلى الدرجات، و(٢٧%) من الحاصلين على أقل الدرجات باستخدام اختبار مان ويتني، كما هو موضح بالجدول (٢) الآتي:

جدول (٢) يُبين نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المرتفعين والمنخفضين على استبانة التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

المحور	البيان المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة z	قيمة الدلالة
التنمر المدرسي	المرتفعون	7	11.00	77.00	.000	-3.148	.002
	المنخفضون	7	4.00	28.00			
التحصيل الدراسي	المرتفعون	7	11.00	77.00	.000	-3.151	.002
	المنخفضون	7	4.00	28.00			

يتَّضح من الجدول (٢) أن قيمة (Z) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بالنسبة لمحوري الاستبانة، حيث بلغت على الترتيب (-٣.١٤٨)، (-٣.١٥١)، وهذا يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المنخفضين والمرتفعين في محوري الاستبانة لصالح المرتفعين؛ وهذا يدل على أن محوري الاستبانة لهما قدرة تمييزية في التمييز بين المنخفضين والمرتفعين؛ مما يدعو إلى الثقة في صدق الاستبانة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في استبانة التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة، والجدول (٣) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في محوري استبانة التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

م	المحور	المرتفعون		المنخفضون	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	التنمر المدرسي	3.7000	.61914	1.6000	.36056
٢	التحصيل الدراسي	4.5300	.29900	2.4314	.55279

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي للمرتفعين في محوري استبانة التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة، أعلى من المتوسط الحسابي للمنخفضين فيها؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المرتفعين والمنخفضين في محوري استبانة التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة؛ لصالح المرتفعين؛ وهذا يُعد مؤشراً على الصدق التمييزي لمحوري الاستبانة.

٣. الصدق الذاتي للأداة: بعد تحكيم الاستبانة، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على بيانات العينة الاستطلاعية والمكونة من (٢٥) من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة، وتم حساب الصدق الذاتي لها عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات (السيد، ٢٠٠٦). وكانت درجة الصدق الذاتي كما هي موضحة بالجدول (٤) الآتي:

جدول (٤) الصدق الذاتي لاستبانة التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

م	محور الاستبانة	الأبعاد	معامل الثبات	الجذر التربيعي لمعامل الثبات (الصدق الذاتي)
١	التنمر المدرسي	التنمر اللفظي	٠.٩٥٨	٠.٩٧٨
		التنمر النفسي	٠.٩٦٧	٠.٩٨٣
		التنمر الجسدي	٠.٩١٠	٠.٩٥٣
		التنمر على الممتلكات	٠.٩٤٦	٠.٩٧٢
		المحور ككل	٠.٩٨٣	٠.٩٩١
٢	التحصيل الدراسي	المحور ككل	٠.٩٥٣	٠.٩٧٦

يتضح من الجدول (٤) أن قيم الجذر التربيعي لمعامل الثبات تراوحت ما بين (٠.٩٥٣ - ٠.٩٩١)، وهي بذلك تقترب من الواحد الصحيح؛ وهو ما يؤكد صدق محوري استبانة التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة.

ثانياً: حساب الاتساق الداخلي، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع فقرات البعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، على العينة

الاستطلاعية البالغ عددها (٢٥) من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة. والجدول (٥) الآتي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع فقرات البعد الذي تنتمي إليه بواسطة معامل ارتباط بيرسون:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على محور التَّنَمُّر المدرسي

التنمر اللفظي		التنمر النفسي		التنمر الجسدي		التنمر على الممتلكات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٩٠٦	٩	**٠,٧٨١	٢٠	**٠,٨٥٤	٢٥	**٠,٧٥٢
٢	**٠,٨٨٢	١٠	**٠,٩١٦	٢١	**٠,٨٨٤	٢٦	**٠,٩١٢
٣	**٠,٨٥٢	١١	**٠,٨٧٣	٢٢	**٠,٨٤٩	٢٧	**٠,٩٢١
٤	**٠,٩١٢	١٢	**٠,٩٢٨	٢٣	**٠,٨٥٥	٢٨	**٠,٩٣١
٥	**٠,٨٦٩	١٣	**٠,٩٠٧	٢٤	**٠,٨٧٠	٢٩	**٠,٩٢٣
٦	**٠,٨٩٦	١٤	**٠,٨٩٢			٣٠	**٠,٩٠٠
٧	**٠,٨٦٨	١٥	**٠,٨٦٢				
٨	**٠,٨٦٠	١٦	**٠,٨٤٥				
		١٧	**٠,٨٥٦				
		١٨	**٠,٨٥٦				
		١٩	**٠,٨٩٥				

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠.٧٥٢ - ٠.٩٣١) لجميع أبعاد التَّنَمُّر المدرسي، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)؛ وهذا يدل على وجود علاقة طردية بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع أبعاد المحور الخاص بالتَّنَمُّر المدرسي. كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمحور التنمر المدرسي وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للمحور، والجدول (٦) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمحور التَّنَمُّر المدرسي

م	أبعاد محور التنمر المدرسي	التنمر اللفظي	التنمر النفسي	التنمر الجسدي	التنمر على الممتلكات	الدرجة الكلية للاستبانة
١	التنمر اللفظي	—				
٢	التنمر النفسي	**٠,٨٨٣	—			
٣	التنمر الجسدي	**٠,٨٠٤	**٠,٨٧٤	—		
٤	التنمر على الممتلكات	**٠,٨٤٩	**٠,٧٩٠	**٠,٨٤٦	—	
	الدرجة الكلية للاستبانة	**٠,٩٥٠	**٠,٩٦٢	**٠,٩٢٤	**٠,٩٠٩	—

**** : دالة عند مستوى (٠,٠١)، * : دالة عند مستوى (٠,٠٥)**
يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمحور التثمر المدرسي تراوحت ما بين (٠.٧٩٠ - ٠.٩٦٢)، وجميعها قيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي لمحور التثمر المدرسي الذي يتعرض له الطفل ذو صعوبات التعلم. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور التثمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلميه، والجدول (٧) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور التثمر

المدرسي					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٨٤٦	٢	**٠,٨٦١	٣	**٠,٧٦٩
٤	**٠,٨٤٦	٥	**٠,٨٤٦	٦	**٠,٨٧٩
٧	**٠,٨٦٩	٨	**٠,٧٨٠	٩	**٠,٦٨٩
١٠	**٠,٨٩٧	١١	**٠,٧٧٠	١٢	**٠,٩٣٣
١٣	**٠,٨٩١	١٤	**٠,٨٧٨	١٥	**٠,٨٥٤
١٦	**٠,٨٣٣	١٧	**٠,٨٣١	١٨	**٠,٨٦٣
١٩	**٠,٨٣٥	٢٠	**٠,٩٢٤	٢١	**٠,٨٥٩
٢٢	**٠,٧٤٣	٢٣	**٠,٨٥٣	٢٤	**٠,٩٢٤
٢٥	**٠,٨٥٩	٢٦	**٠,٧٤٣	٢٧	**٠,٧٢٩
٢٨	**٠,٦١٨	٢٩	**٠,٩١٤	٣٠	**٠,٨٢٥

**** : دالة عند مستوى (٠,٠١)، * : دالة عند مستوى (٠,٠٥)**
يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٦١٨ - ٠.٩٣٣) للمحور الأول: التثمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وبذلك أصبح المحور الأول مكوناً من (٣٠) عبارة موزعة على أبعاد أربعة.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلميه، والجدول (٨) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور التحصيل

الدراسي					
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠,٨٢١	٣٣	**٠,٧٦١	٣٢	**٠,٧٥٥	٣١
**٠,٦٩٩	٣٦	**٠,٨٣١	٣٥	**٠,٧٨٥	٣٤
**٠,٧٨٥	٣٩	**٠,٨٧٧	٣٨	**٠,٨١١	٣٧
**٠,٨٧٤	٤٢	**٠,٧٠٤	٤١	**٠,٨٠٧	٤٠
		**٠,٧٣٢	٤٤	**٠,٨٣٩	٤٣

يتضح من الجدول (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة تراوحت ما بين (٠.٦٩٩ - ٠.٨٧٧)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)؛ وهذا يدل على وجود علاقة طردية بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني: التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة. وبذلك أصبحت الاستبانة مكونة من (٤٤) عبارة موزعة على محوري الاستبانة، حيث اشتمل المحور الأول: التثمر المدرسي على (٣٠) عبارة، أي إنه لم يحذف منه شيء، بينما اشتمل المحور الثاني: التحصيل الدراسي على (١٤) عبارة ولم يحذف منه شيء أيضاً.

ثالثاً: الثبات

لحساب ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)؛ استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ Cronbah,s؛ للتأكد من ثبات الاستبانة، وذلك بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية التي بلغ عدد أفرادها (٢٥) من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة. والجدول (٩) الآتي يوضح معاملات الثبات لكل محور من محوري الاستبانة:

جدول (٩) معاملات الثبات لمحوري استبانة التثمر المدرسي وعلاقته بالتحصيل

الدراسي				
محاور الاستبانة	الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات المحور
التثمر المدرسي	التثمر اللفظي	٨	٠.٩٥٨	٠.٩٨٣
	التثمر النفسي	١١	٠.٩٦٧	
	التثمر الجسدي	٥	٠.٩١٠	
	التثمر على الممتلكات	٦	٠.٩٤٦	
التحصيل الدراسي	المحور ككل	١٤		٠.٩٥٣

يتضح من الجدول (٩) أن معامل الثبات للمحور الأول: التثمر المدرسي بلغ (٠.٩٨٣) لإجمالي فقرات المحور الأول، فيما بلغ ثبات المحور الثاني: التحصيل

الدراسي (٠.٩٥٣) لإجمالي فقرات المحور الثاني؛ وهذا يدل على أن محوري الاستبانة يتمتعان بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الرئيس:

وينص على: ما مستوى التَّنَمُّر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة؟ للإجابة عن هذا السؤال الرئيس؛ قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي العام والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي صعوبات التَّعلُّم بمنطقة مكة على محور التَّنَمُّر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة. وأيضاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد ذلك المحور. وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجمالي العام لمحور التَّنَمُّر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة (ن=١١٢) من معلمي صعوبات التعلم

م	الأبعاد والدرجة الكلية لمحور التَّنَمُّر المدرسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	التنمر اللفظي	2.715	.901	متوسطة	١
٢	التنمر النفسي	2.551	.892	منخفضة	٢
٣	التنمر الجسدي	2.214	.957	منخفضة	٣
٤	التنمر على الممتلكات	2.062	.954	منخفضة	٤
	إجمالي محور التنمر المدرسي	2.441	.846	منخفضة	-----

تشير نتائج الجدول (١٠) إلى أن مستوى التَّنَمُّر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة بشكل إجمالي، جاء بمستوى موافقة (منخفضة)، بمتوسط حسابي عام (٢.٤٤١)، وانحراف معياري (.846). وأما على مستوى الأبعاد الفرعية للتنمر المدرسي، فقد جاء بُعد التَّنَمُّر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٢.٧١٥)، وانحراف معياري (٠.٩٠١). يليه بُعد التَّنَمُّر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٢.٥٥١)، وانحراف معياري (٠.٨٩٢). بينما يأتي بُعد التَّنَمُّر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٢.٢١٤)،

وانحراف معياري (٠.٩٥٧). في حين يأتي بُعد التثمر على الممتلكات الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة في المرتبة الرابعة والأخيرة، بمتوسط حسابي (٢.٠٦٢)، وانحراف معياري (٠.٩٥٤).

وفيما يلي عرض لاستجابات عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة على كل بُعد من أبعاد محور التثمر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا:

أولاً- النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالبعد الأول: التثمر اللفظي حسب المتوسط المرجح (الحسابي)

للتعرف على مستوى بُعد التثمر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البعد، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي صعوبات التعلم على البعد الأول: التثمر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة

المكرمة (ن=١١٢) من معلمي صعوبات التعلم

درجة الاستجابة	ترتيب العبارات	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	درجة الموافقة على مستوى البعد الأول: التثمر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التعلم					النسب المئوية والتكرار	العبارات	رتب العبارات
				أ- ضعيفة	ب- ضعيفة	ج- متوسطة	د- جيدة	هـ- جيدة			
متوسطة	4	1.01	2.812	9	37	38	22	6	ك	يشتم الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التعلم بألفاظ بذينة.	١
				8.0	33.0	33.9	19.6	5.4	%		
متوسطة	2	.979	2.848	9	31	45	22	5	ك	يسخر الطلبة العاديون من الطالب ذي صعوبات التعلم عند قيامه بأي فعل.	٢
				8.0	27.7	40.2	19.6	4.5	%		
متوسطة	5	1.11	2.669	16	37	35	16	8	ك	ينشر الطلبة العاديون	٣

رقم العبارة	البيان	النسبة المئوية	درجة الموافقة على مستوى البعد الأول: التنمر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التعلم					المتوسط المرجح	الأحرف المعيارية	ترتيب العبارات	درجة الاستجابة
			أ. كبيرة	ب. كبيرة	ج. متوسطة	د. ضعيفة	هـ. ضعيفة				
	الشائعات المزيفة عن الطالب ذي صعوبات التعلم.	%	7.1	14.3	31.3	33.0	14.3				
٤	يُنَادِي الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التعلم بألقاب غير لائقة.	ك	6	19	24	43	20	2.535	1.13	7	منخفضة
		%	5.4	17.0	21.4	38.4	17.9				
٥	يُقَاطِع الطلبة العاديون حديث الطالب ذي صعوبات التعلم بشكل مستمر.	ك	10	29	35	27	11	3.000	1.12	1	متوسطة
		%	8.9	25.9	31.3	24.1	9.8				
٦	ينتقد الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التعلم نقداً قاسياً.	ك	5	21	32	36	18	2.633	1.09	6	متوسطة
		%	4.5	18.8	28.6	32.1	16.1				
٧	يتعمد الطلبة العاديون إخافة الطالب ذي صعوبات التعلم بالصراخ عليه بصوت عالٍ.	ك	5	12	25	48	22	2.375	1.05	8	منخفضة
		%	4.5	10.7	22.3	42.9	19.6				
٨	يقلل الطلبة العاديون من شأن الطالب ذي صعوبات التعلم.	ك	12	18	39	27	16	2.848	1.17	3	متوسطة
		%	10.7	16.1	34.8	24.1	14.3				
	المتوسط الحسابي العام للبعد الأول "التنمر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التعلم"							2.715	.901		

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١١)، تبين ما يأتي:
تضمن البعد المتعلق بمستوى التَّنَمُّر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة (٨) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٢.٣٧٥ إلى ٣.٠٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين: الثانية والثالثة، من المقياس المترجج الخماسي، والتي

تتراوح ما بين (١.٨٠ إلى ٣.٤٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة منخفضة أو متوسطة، وهذه النتيجة تدل على وجود تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى بُعد التمرن اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة ثانياً- النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالبعد الثاني: التمرن النفسي حسب المتوسط المرجح (الحسابي):

للتعرف على مستوى بُعد التَّمرُّن النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البُعد، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي صعوبات التعلم على البعد الثاني: التَّمرُّن النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة (ن=١١٢) من معلمي صعوبات التعلم

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة على مستوى البعد الثاني: التمرن النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	درجة الاستجابة
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	ضعيفة جداً				
٩	يستبعد الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التَّعلُّم من المشاركة في الأنشطة الصفية المدرسية.	ك	17	23	34	24	14	3.044	1.24	2	متوسطة
		%	15.2	20.5	30.4	21.4	12.5				
١٠	يجرح الطلبة العاديون مشاعر الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم؛ مما يؤدي به للبكاء.	ك	5	24	38	28	17	2.750	1.09	3	متوسطة
		%	4.5	21.4	33.9	25.0	15.2				
١١	يتعمد الطلبة العاديون تجاهل وإهمال الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم.	ك	15	27	32	26	12	3.062	1.20	1	متوسطة
		%	13.4	24.1	28.6	23.2	10.7				
١٢	يقوم الطلبة العاديون بتهديد الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم.	ك	2	18	24	43	25	2.366	1.05	9	منخفضة
		%	1.8	16.1	21.4	38.4	22.3				

علاقة التَّنَمُّر المدرسي بالتحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ... أمل القرني - د. منال شعبان

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة على مستوى البُعد الثاني: التنمر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم					المتوسط المرجح	الأحرف المعياري	ترتيب العبارات	درجة الاستجابة
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	جداً ضعيفة				
١٣	يضع الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التعلُّم في مواقف سيئة؛ بغرض إخافته.	ك	2	11	34	34	31	2.276	1.03	10	منخفضة
		%	1.8	9.8	30.4	30.4	27.7				
١٤	يُفزع الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التعلُّم عمداً.	ك	3	13	30	44	22	2.383	1.01	7	منخفضة
		%	2.7	11.6	26.8	39.3	19.6				
١٥	يتعمد الطلبة العاديون العيوس في وجه الطالب ذي صعوبات التعلُّم.	ك	3	10	39	38	22	2.410	.991	6	منخفضة
		%	2.7	8.9	34.8	33.9	19.6				
١٦	يضحك الطلبة العاديون على الطالب ذي صعوبات التعلُّم بصوتٍ عالٍ عند فشله في أداء مهمة ما.	ك	3	27	31	31	20	2.660	1.11	4	متوسطة
		%	2.7	24.1	27.7	27.7	17.9				
١٧	يبتز الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التعلُّم.	ك	3	11	30	34	34	2.241	1.07	11	منخفضة
		%	2.7	9.8	26.8	30.4	30.4				
١٨	يقوم الطلبة العاديون بإلقاء اللوم على الطالب ذي صعوبات التعلُّم حول مشكلات لم يقترفها.	ك	4	16	32	39	21	2.491	1.06	5	منخفضة
		%	3.6	14.3	28.6	34.8	18.8				
١٩	يُهين الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التعلُّم.	ك	5	16	27	32	32	2.375	1.17	8	منخفضة
		%	4.5	14.3	24.1	28.6	28.6				
المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني "التنمر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التعلُّم"											

.892											
2.551											

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١٢) تبين ما يأتي:
تضمن البعد المتعلق بمستوى التَّنَمُّر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة (١١) فقرة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٢.٢٤١ إلى ٣.٠٦٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين: الثانية والثالثة، من المقياس المتدرج الخماسي والتي

تتراوح ما بين (١.٨٠ إلى ٣.٤٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة منخفضة أو متوسطة. وهذه النتيجة تدل على وجود تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى بُعد التمر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة ثالثاً- النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالبعد الثالث: التَّمر الجسدي حسب المتوسط المرجح (الحسابي):

للتعرف على مستوى بُعد التَّمر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البعد، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي صعوبات التعلم على البعد الثالث: التَّمر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة

رقم العبارة	العبارة	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة على مستوى البعد الثالث: التمر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التعلم					الاحصاف المعياري	ترتيب العبارات	درجة الاستجابية
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	جدا ضعيفة			
٢٠	يقوم الطلبة العاديون بضرب الطالب ذي صعوبات التعلم والتهمج عليه.	ك	3	6	24	31	48	1.973	5	ملفظة
		%	2.7	5.4	21.4	27.7	42.9			
٢١	يُعرقل الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التعلم حين سيره؛ بهدف إثارة الضحك.	ك	2	14	28	26	42	2.178	3	ملفظة
		%	1.8	12.5	25.0	23.2	37.5			
٢٢	يُسيطر الطلبة العاديون على الطالب ذي صعوبات التعلم.	ك	10	18	27	31	26	2.598	1	ملفظة
		%	8.9	16.1	24.1	27.7	23.2			
٢٣	يفتعل الطلبة العاديون أسباباً للشجار مع الطالب ذي صعوبات التعلم	ك	3	12	31	32	34	2.267	2	ملفظة
		%	2.7	10.7	27.7	28.6	30.4			
٢٤	يُجبر الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التعلم على الانخراط في سلوكيات غير لائقة.	ك	----	12	25	32	43	2.053	4	ملفظة
		%	----	10.7	22.3	28.6	38.4			
المتوسط الحسابي العام للبعد الثالث "التمر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التعلم"		---	---	---	---	---	---	2.214	.957	---

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١٣) تبين ما يأتي:
تضمن البُعد المتعلق بمستوى التثمر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة (٥) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (١.٩٧٣ إلى ٢.٥٩٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (١.٨٠ إلى ٢.٦٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة منخفضة. وهذه النتيجة تدل على وجود تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى بُعد التَّثْمَر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة.

رابعاً- النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالبُعد الرابع: التَّثْمَر على الممتلكات حسب المتوسط المرجح (الحسابي):

للتعرف على مستوى بُعد التَّثْمَر على الممتلكات الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البُعد، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي صعوبات التعلم على البُعد الرابع: التَّثْمَر على الممتلكات الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة (ن=١١٢) من معلمي صعوبات التعلم

رقم العبارة	البيانات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة على مستوى البُعد الرابع: التثمر على الممتلكات الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلم					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الدرجة الاستجابية
			كثيراً	بعضاً	متوسطة	قليل	أبداً			
٢٥	يُميز الطلبة العاديون ثياب الطالب ذي صعوبات التَّعلم.	ك	3	5	20	19	65	1.767	1.06	5
		%	2.7	4.5	17.9	17.0	58.0			
٢٦	يسرق الطلبة العاديون أدوات الطالب ذي صعوبات التَّعلم المدرسية.	ك	2	8	26	33	43	2.044	1.03	2
		%	1.8	7.1	23.2	29.5	38.4			
٢٧	يقوم الطلبة العاديون بأخذ كتب الطالب ذي صعوبات التَّعلم رغماً عنه.	ك	2	6	21	34	49	1.910	1.00	4
		%	1.8	5.4	18.8	30.4	43.8			

رقم العبارة	العبارة	النسب المئوية	درجة الموافقة على مستوى البعد الرابع: التتمتع على الممتلكات الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التعلم					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ن	درجة الاستجابة
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	جداً ضعيفة				
٢٨	يتعمد الطلبة العاديون تخريب وتمييز ممتلكات الطالب ذي صعوبات التعلم الشخصية.	ك	3	5	29	32	43	2.044	1.03	2	منخفضة
		%	2.7	4.5	25.9	28.6	38.4				
٢٩	يُخفي الطلبة العاديون أغراض الطالب ذي صعوبات التعلم؛ بهدف التسليية.	ك	3	10	31	30	38	2.196	1.08	3	منخفضة
		%	2.7	8.9	27.7	26.8	33.9				
٣٠	يستخدم الطلبة العاديون أدوات الطالب ذي صعوبات التعلم دون استئذانه.	ك	4	19	29	27	33	2.410	1.18	1	منخفضة
		%	3.6	17.0	25.9	24.1	29.5				
- - - -	المتوسط الحسابي العام للبعد الرابع "التتمتع على الممتلكات الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التعلم"							2.062	.954		

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١٤) تبين ما يأتي:

تضمن البُعد المتعلق بمستوى الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة (٦ فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (١.٧٦٧ إلى ٢.٤١٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين: الأولى والثانية، من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (١.٠ إلى ٢.٦٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة منخفضة جداً أو منخفضة؛ وهذه النتيجة تدل على وجود تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى بُعد التثَمُّر على الممتلكات الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة.

نتائج الأسئلة الفرعية:

نتائج السؤال الفرعي الأول: ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين التثمر المدرسي والتحصيل الدراسي

لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة بصياغة الفرض الآتي: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين مستوى التَّنَمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ حسبت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجة أفراد العينة من معلمي صعوبات التعلم، في محوري استبانة التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا. والجدول (١٥) الآتي يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة من معلمي صعوبات التعلم في محوري استبانة التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا:

جدول (١٥) قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة من معلمي صعوبات التعلم في محوري استبانة التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا

محور الاستبانة	الدرجة الكلية لمحو التحصيل الدراسي
التَّنَمُّر اللفظي	**٠.٥٦١
التَّنَمُّر النفسي	**٠.٦٢٢
التَّنَمُّر الجسدي	**٠.٥٣٨
التَّنَمُّر على الممتلكات	**٠.٤٤٧
الدرجة الكلية للتَّنَمُّر المدرسي	**٠.٦٠٢

** عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، * عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (١٥) ما يأتي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين درجات أفراد العينة في بُعد التَّنَمُّر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجاتهم في محور التحصيل الدراسي، وهذا يعني أنه كلما زاد التَّنَمُّر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التعلم زاد التأثير السلبي على تحصيلهم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة، والعكس صحيح.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين درجات أفراد العينة في بُعد التَّنَمُّر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجاتهم في محور التحصيل الدراسي، وهذا يعني أنه كلما زاد التَّنَمُّر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم زاد التأثير السلبي على تحصيلهم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة، والعكس صحيح.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين درجات أفراد العينة في بُعد التَّنَمُّر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجاتهم في محور التحصيل الدراسي، وهذا يعني أنه كلما زاد التَّنَمُّر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم زاد التأثير السلبي على تحصيلهم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة، والعكس صحيح.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين درجات أفراد العينة في بُعد التَّنَمُّر على ممتلكات الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجاتهم في محور التحصيل الدراسي، وهذا يعني أنه كلما زاد التَّنَمُّر على ممتلكات الطلبة ذوي صعوبات التعلم زاد التأثير السلبي على تحصيلهم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة، والعكس صحيح.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين الدرجة الكلية لأفراد العينة في محور التَّنَمُّر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجاتهم في محور التحصيل الدراسي.

وهذا يعني تحقق الفرض الفرعي الأول للدراسة، حيث وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين مستوى التَّنَمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم. وهذا يشير إلى أنه كلما زاد التَّنَمُّر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التعلم زاد التأثير السلبي على تحصيلهم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة، والعكس صحيح.

نتائج السؤال الفرعي الثاني:

وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول التَّنَمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا تُعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال الفرعي الثاني؛ قامت الباحثة بصياغة الفرض الآتي:
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول التَّنَمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا تُعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث)".

ولاختبار صحة هذا الفرض السابق؛ حاولت الباحثة في البداية التحقق من مدى وفاء البيانات بافتراض التوزيع الاعتدالي لاستجابات عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة على الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

وببين الجدول (١٧) نتائج استخدام اختبار كولموغوروف- سميرونوف لاستجابات أفراد عينة البحث للدرجة الكلية لمحوري الاستبانة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث):

جدول (١٦) نتائج استخدام اختبار كولموجروف - سميرونوف لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث)

اختبار Kolmogorov - Smirnov				الدرجة لمحوري الاستبانة	فئات المتغير
الدالة	قيمة الاحتمال	درجة الحرية	قيمة الإحصائي		
غير دالة	.200*	32	.103	الدرجة الكلية لمحور التثمر المدرسي	ذكور
غير دالة	.200*	80	.066		إناث
غير دالة	.200*	32	.082	الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي	ذكور
غير دالة	.9٨٠0	80	.117		إناث

يتضح من الجدول (١٦) تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة (محور التثمر المدرسي- محور التحصيل الدراسي)، في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية Kolmogorov-Smirnov test، حيث وجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة لكل محور من محوري الاستبانة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في فئة (الذكور، والإناث)؛ بما يشير إلى تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة (محور التثمر المدرسي- محور التحصيل الدراسي).

ويبين الجدول (١٧) نتائج اختبار ليفين (Levene's test) للكشف عن مدى تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات وفقاً لمتغير النوع:

جدول (١٧) بين كافة الفئات لمتغير الجنس (ذكور- إناث)

متغير المستقل	الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة	Levene Statistic	مستوى الدلالة
الجنس (ذكور- إناث)	محور التثمر المدرسي	0.179	.673 غير دالة
	محور التحصيل الدراسي	0.047	.830 غير دالة

يتضح من الجدول السابق تجانس درجات أفراد عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة وفقاً لكافة مستويات متغير الجنس (ذكور- إناث) في الدرجة لكل محور على حدة.

وحيث إنَّ متغير الجنس (ذكور- إناث) قد صنف استجابات عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة لأكثر من فئة، وبناءً على نتائج الاختبارات التشخيصية التي أوضحت اعتدالية التوزيع الطبيعي للدرجات وكذلك التجانس، وبالتالي فقد توفرت شروط استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لذا فقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة على محوري الاستبانة حسب متغير الجنس (ذكور- إناث)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق بين استجابات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة وفقا للجنس (ذكور- إناث) في الأبعاد والدرجة الكلية لكل محور

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	الأبعاد	محور الاستبانة
.473 غير دالة	.719	.83158	2.8125	32	ذكور	التنمر اللفظي	محور التنمر المدرسي
		.93005	2.6766	80	إناث		
.188 غير دالة	1.325	.95038	2.7273	32	ذكور	التنمر النفسي	
		.86489	2.4807	80	إناث		
.013 دالة	2.537	1.03501	2.5687	32	ذكور	التنمر الجسدي	
		.89287	2.0725	80	إناث		
.117 غير دالة	1.580	1.03109	2.2865	32	ذكور	التنمر على الممتلكات	
		.91420	1.9729	80	إناث		
.125 غير دالة	1.547	.8790	2.635	32	ذكور	الدرجة الكلية لمحور التنمر المدرسي	
		.8252	2.363	80	إناث		
.845 غير دالة	.197	.91108	3.2589	32	ذكور	محور التحصيل الدراسي	التحصيل الدراسي
		.91258	3.2214	80	إناث		

يتضح من الجدول (١٨) ما يأتي:

- إن قيمة "ت" في أبعاد (التنمر اللفظي، التنمر النفسي، التنمر على الممتلكات)، والدرجة الكلية المحور التنمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة، بلغت على الترتيب (٠.٧١٩)، (١.٣٢٥)، (١.٥٨٠)، (١.٥٤٧)، وهي قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من معلمي صعوبات التعلم حول التنمر المدرسي تُعزى إلى الجنس (ذكور- إناث) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على محور التنمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة تُعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث)، باستثناء بُعد (التنمر الجسدي) فقد بلغت قيمة ت (2.537) وهي قيمة دالة إحصائياً تدل على وجود فروق لصالح الذكور.

- إن قيمة "ت" في الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة، بلغت (٠.١٩٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطات استجابات أفراد العينة من معلمي صعوبات التعلم حول التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة تُعزى إلى الجنس (ذكور- إناث). وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري.

نتائج السؤال الفرعي الثالث:

وينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول التَّثْمُر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة الابتدائية العليا تُعزى لمتغير الصف الدراسي (صف رابع- صف خامس- صف سادس)؟

وللإجابة عن هذا السؤال الفرعي الثالث؛ قامت الباحثة بصياغة الفرض الآتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول التَّثْمُر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم في المرحلة الابتدائية العليا تُعزى لمتغير الصف الدراسي (صف رابع- صف خامس- صف سادس)".

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ حاولت الباحثة في البداية التحقق من مدى وفاء البيانات بافتراض التوزيع الاعتدالي لاستجابات عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم على الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة، وفقاً لمتغير الصف الدراسي الذي يدرسه المعلم (صف رابع- صف خامس- صف سادس).

وبين الجدول (١٩) نتائج استخدام اختبار كولموجروف- سميرونوف لاستجابات أفراد عينة البحث للدرجة الكلية لمحوري الاستبانة وفقاً لمتغير الصف الدراسي الذي يدرسه المعلم (صف رابع- صف خامس- صف سادس):

جدول (١٩) نتائج استخدام اختبار كولموجروف - سميرونوف لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم (صف رابع- صف خامس- صف سادس)

اختبار Kolmogorov - Smirnov				الدرجة الكلية	فئات المتغير
الدالة	قيم الاحتمال	درجة الحرية	قيمة الإحصائي		
غير دالة	.177	50	.110	الدرجة الكلية لمحور التثمر المدرسي	صف رابع
دالة	.029	20	.204		صف خامس
غير دالة	.200*	42	.069		صف سادس
دالة	.015	50	.141	الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي	صف رابع
غير دالة	.187	20	.161		صف خامس
غير دالة	.095	42	.125		صف سادس

يتضح من الجدول (١٩) ما يأتي:

- عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمحور التثمر المدرسي في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية Kolmogorov-Smirnov test، حيث وجد

أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية لمحور التتمرد المدرسي أقل من مستوى الدلالة (0,05) في فئة (صف خامس)، بما يشير إلى عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمحور التتمرد المدرسي، باستثناء فئات (صف رابع- سادس) فكانت البيانات تتبع التوزيع الاعتدالي.

- عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية Kolmogorov-Smirnov test، حيث وجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي أقل من مستوى الدلالة (0,05) في فئة (صف رابع)، بما يشير إلى عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي، باستثناء فئات (صف خامس- صف سادس) فقد كانت البيانات تتبع التوزيع الاعتدالي.

وبين الجدول (٢٠) نتائج اختبار ليفين (Levene's test) للكشف عن مدى تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات وفقاً لمتغير الصف الدراسي الذي يدرسه المعلم (صف رابع- صف خامس- صف سادس).

جدول (٢٠) نتائج اختبار التجانس (Test of Homogeneity of Variances) للكشف عن تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات لمتغير الصف الدراسي الذي يدرسه المعلم (صف رابع- صف خامس- صف سادس)

المتغير المستقل	الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة	Levene Statistic	مستوى الدلالة
الصف الدراسي الذي يدرسه المعلم	محور التتمرد المدرسي	.990	.375 غير دالة
	محور التحصيل الدراسي	.337	.715 غير دالة

يتضح من الجدول السابق تجانس درجات أفراد عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم وفقاً لكافة مستويات متغير الصف الدراسي الذي يدرسه المعلم (صف رابع- صف خامس- صف سادس)، في الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة.

وحيث إن متغير الصف الدراسي الذي يدرسه المعلم (صف رابع- صف خامس- صف سادس) قد صنف استجابات عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة لأكثر من فئة، وبناءً على نتائج الاختبارات التشخيصية والتي أوضحت عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي للدرجات بالنسبة لمحوري: التتمرد المدرسي، والتحصيل الدراسي، وبالتالي فقد شرط من شروط اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لذا فقد استخدمت الباحثة اختبار (كروسكال والس)؛ وذلك للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات معلمي صعوبات التعلم على محوري: التتمرد المدرسي والتحصيل الدراسي، حسب متغير الصف الدراسي الذي يدرسه المعلم (صف رابع- صف خامس- صف سادس)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢١) نتائج اختبار كروسكال والس للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة في محوري الاستبانة وفقا لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم (ن=١١٢) من معلمي صعوبات التعلم

م	البُعد	الصف الذي يدرسه	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
١	التنمر اللفظي	صف رابع	50	60.28	2.091	2	.351 غير دالة
		صف خامس	20	47.90			
		صف سادس	42	56.10			
٢	التنمر النفسي	صف رابع	50	60.37	2.671	2	.263 غير دالة
		صف خامس	20	46.35			
		صف سادس	42	56.73			
3	التنمر الجسدي	صف رابع	50	58.03	1.225	2	.542 غير دالة
		صف خامس	20	49.25			
		صف سادس	42	58.13			
٤	التنمر على الممتلكات	صف رابع	50	56.51	.535	2	.765 غير دالة
		صف خامس	20	52.15			
		صف سادس	42	58.56			
	الدرجة الكلية لمحور التنمر المدرسي	صف رابع	50	59.32	1.732	2	.421 غير دالة
		صف خامس	20	48.10			
		صف سادس	42	57.14			
	الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي	صف رابع	50	57.74	.155	2	.926 غير دالة
		صف خامس	20	54.60			
		صف سادس	42	55.93			

تشير نتائج جدول (٢١) إلى ما يأتي:

- إن قيم (كاي تربيع) لأبعاد محور التنمر المدرسي والدرجة الكلية تراوحت من (٠.٥٣٥) إلى (٢.٦٧١)، وهي قيم غير دالة إحصائياً لأبعاد محور التنمر المدرسي والدرجة الكلية له؛ مما يشير إلى تشابه استجابات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة في الاستجابة على الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمحور وفقاً لاختلاف الصف الذي يدرسه (صف رابع- صف خامس- صف سادس).

- إن قيم (كاي تربيع) لمحور التحصيل الدراسي بلغت (٠.١٥٥)، وهي قيم غير دالة إحصائياً للدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي؛ مما يشير إلى تشابه استجابات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة في الاستجابة على محور التحصيل الدراسي وفقاً لاختلاف الصف الذي يدرسه (صف رابع- صف خامس- صف سادس). وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل.

نتائج السؤال الفرعي الرابع:

وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول التثمر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا تُعزى لمتغير نوع القطاع (حكومي- خاص)؟

وللإجابة عن هذا السؤال الفرعي الرابع؛ قامت الباحثة بصياغة الفرض الآتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول التثمر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا تُعزى لمتغير نوع القطاع (حكومي- خاص)".

ولاختبار صحة هذا الفرض السابق؛ حاولت الباحثة في البداية التحقق من مدى وفاء البيانات بافتراض التوزيع الاعتدالي لاستجابات عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة على الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة، وفقاً لمتغير نوع القطاع (حكومي- خاص).

وبين الجدول (٢٢) نتائج استخدام اختبار كولموجروف - سميرونوف لاستجابات أفراد عينة البحث للدرجة الكلية لمحوري الاستبانة وفقاً لمتغير نوع القطاع (حكومي- خاص).

جدول (٢٢) نتائج استخدام اختبار كولموجروف - سميرونوف لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة وفقاً لمتغير نوع القطاع (حكومي- خاص)

اختبار Kolmogorov - Smirnov				الدرجة لمحوري الاستبانة	فئات المتغير
الدالة	قيم الاحتمال	درجة الحرية	قيمة الإحصائي		
غير دالة	.200 ^a	86	.062	الدرجة الكلية لمحور التثمر المدرسي	حكومي
غير دالة	.059	26	.169		خاص
غير دالة	.058	86	.096	الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي	حكومي
غير دالة	.074	26	.163		خاص

يتضح من الجدول (٢٢) تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة (محور التثمر المدرسي- محور التحصيل الدراسي)، في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية Kolmogorov-Smirnov test، حيث وجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة لكل محور من محوري الاستبانة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في فئة (حكومي، خاص)؛ بما يشير إلى تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة (محور التثمر المدرسي- محور التحصيل الدراسي).

وبين الجدول (٢٤) نتائج اختبار ليفين (Levene's test) للكشف عن مدى تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات وفقاً لمتغير نوع القطاع (حكومي- خاص):

جدول (٢٣) نتائج اختبار التجانس (Test of Homogeneity of Variances) للكشف عن تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات لمتغير نوع القطاع (حكومي- خاص)

المتغير المستقل	الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة	Levene Statistic	مستوى الدلالة
نوع القطاع (حكومي- خاص)	محور التَّنَمُّر المدرسي	0.351	.555 غير دالة
	محور التحصيل الدراسي	3.115	.080 غير دالة

يتضح من الجدول السابق تجانس درجات أفراد عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة وفقاً لكافة مستويات متغير نوع القطاع (حكومي- خاص) في الدرجة لكل محور على حدة.

وحيث إنّ متغير نوع القطاع (حكومي- خاص) قد صنف استجابات عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة لأكثر من فئة، وبناءً على نتائج الاختبارات التشخيصية التي أوضحت اعتدالية التوزيع الطبيعي للدرجات وكذلك التجانس، وبالتالي فقد توفرت شروط استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لذا فقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة على محوري الاستبانة حسب متغير نوع القطاع (حكومي- خاص)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق بين استجابات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة وفقاً لنوع القطاع (حكومي- خاص)، في الأبعاد والدرجة الكلية لكل محور من محوري الاستبانة

محور الاستبانة	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
محور التَّنَمُّر المدرسي	التنمر اللفظي	حكومي	86	2.7369	.87132	.458	.648
		خاص	26	2.6442	1.00976		
	التنمر النفسي	حكومي	86	2.5677	.86704	.355	.724
		خاص	26	2.4965	.98961		
	التنمر الجسدي	حكومي	86	2.2837	.97521	1.401	.164
		خاص	26	1.9846	.87622		
	التنمر على الممتلكات	حكومي	86	2.0988	.90329	.731	.466
		خاص	26	1.9423	1.12046		
	الدرجة الكلية لمحور التَّنَمُّر المدرسي	حكومي	86	2.472	.8228	.695	.488
		خاص	26	2.340	.9282		
	محور التحصيل الدراسي	حكومي	86	3.2874	.84579	1.173	.244
		خاص	26	3.0495	1.08849		

يتضح من الجدول (٢٤) ما يأتي:

- إن قيمة "ت" في أبعاد (التثمر اللفظي، التثمر النفسي، التثمر على الممتلكات)، والدرجة الكلية لمحور التثمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة، بلغت على الترتيب (٠.٤٥٨)، (٠.٣٥٥)، (١.٤٠١)، (٠.٧٣١)، (٠.٦٩٥)، وهي قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من معلمي صعوبات التعلم حول التثمر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم تُعزى إلى نوع القطاع (حكومي- خاص) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمحور الأول؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على محور التثمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة وفقاً لمتغير نوع القطاع (حكومي- خاص).

- إن قيمة "ت" في الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة، بلغت (١.١٧٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من معلمي صعوبات التعلم حول التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة تُعزى إلى نوع القطاع (حكومي- خاص)، وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بما يأتي:

١. التأكيد على دور الإدارة المدرسية في الحدّ من ظهور التثمر المدرسي بأشكاله المتعددة.
٢. ضرورة وجود إشراف من قبل المعلمين والمعلمات على الطلبة في حصص الفراغ، وكذلك أثناء الفسحة المدرسية، وعند انتظار الحافلات المدرسية في نهاية الدوام المدرسي؛ منعاً لحدوث أي شكل من أشكال التثمر.
٣. تفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية التي تُلبّي احتياجات المتعلمين وميولهم الشخصية، وإشراكهم في التخطيط لها؛ مما يُسهم في استثمار أوقاتهم وتقليل حدة ممارسة بعض الأنماط السلوكية الشاذة.
٤. توفير بيئة مدرسية مُحفّزة تعمل على رفع مستوى تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٥. تشجيع أولياء الأمور لحضور الاجتماعات المنعقدة؛ حتى يتسنى لهم الاطلاع على سلوكيات أبنائهم وتحصيلهم الدراسي.

٦. إشراك الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في الأنشطة الصفية واللاصفية التي تعينهم على تنمية الدافعية لديهم ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي.
٧. بناء برامج تربوية وإرشادية وتدريب الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم عليها؛ لكي يتمكنوا من التصدي لهجمات التَّنَمُّر المدرسي من قبل أقرانهم.
المقترحات البحثية:

١. إجراء دراسة مستقبلية حول دور معلمي صعوبات التعلم في الحد من ظاهرة التَّنَمُّر المدرسي.
٢. دراسة فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التواصل في خفض سلوك التَّنَمُّر لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم.
٣. القيام بدراسة مستقبلية تتناول التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر أولياء الأمور.
٤. التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في بناء خطط تعديل السلوك للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

قائمة المراجع

- أبو الديار، مسعد. (٢٠١٢). التثمر لدى ذوي صعوبات التعلم مظاهره، وأسبابه، وعلاجه (ط.٢). مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبو حطب، فؤاد. (١٩٨٠). علم النفس التربوي (ط.٢). مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٨). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية (ط.٤). الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
- أبو نيان، سعد فواز. (٢٠٢٠). صعوبات التعلم ودور معلمي التعلم العام في تقديم الخدمات. مركز الملك فهد لأبحاث الإعاقة.
- أحمد، علي عبد الحميد علي. (٢٠١٠). التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية. مكتبة حسن العصرية.
- الأسدي، سعيد جاسم؛ والرميض، عبد الستار جبر. (٢٠١٤). الأبنية المدرسية جودة شاملة ورؤية مستقبلية. دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- أسعد، فرح أيمن. (٢٠١٨). المعلم الناجح في التربية والتدريس. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- بادي، منال عوض حماد؛ وإسماعيل، الصادق، آدم وادي. (٢٠١٨). قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية الصف الثالث: رسالة ميدانية بحولية الدبة - الولاية الشمالية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم درمان الإسلامية.
- بحري، صابر؛ خرموش، منى. (٢٠١٥). صعوبات التعلم وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي الموهوبين: دراسة ميدانية بولايتي البرج وسطيف. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (١١)، ١١ - ٢٦.
- البطاينة، أسامة محمد؛ والرشدان، مالك أحمد؛ والسبايلة، عبيد عبد الكريم؛ والخطاطبة، عبد المجيد، محمد. (٢٠٠٩). صعوبات التعلم النظرية والممارسة (ط.٣). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بن زيان، مليكة. (٢٠٢٠). العنف والمقاربات النظرية المفسرة له. مجلة الخلدونية، ١٢ (٢)، ٨٠ - ٦٥.
- بهنساوي، أحمد فكري؛ وحسن، رمضان علي. (٢٠١٥). التثمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، (١٧)، ١ - ٤٠.
- التازي، نادية. (٢٠٢١). طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (١٥)، ٢٠٥ - ٢٣٤.

تونسية، يونسى. (٢٠١٢). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين [رسالة ماجستير منشورة، جامعة مولود معمري].

جراح، بدر. (٢٠١٨). استراتيجيات مبتكرة لحل المشاكل المدرسية. دار المعزز للنشر والتوزيع.

الجهورية، سهام. (٢٠١٠). أهمية التحصيل الدراسي. مجلة التطوير التربوي، ١٨(٥٤)، ٦٩.

جونز، بيفرلي؛ وليرنر، جانيت دبليو. (٢٠١٤) صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة: خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجيهات حديثة (سهى محمد هاشم، مترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون.

حسنين، حسنين محمود. (٢٠٠٧). الأسرة. مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، ٢٢(٦٩)، ١١-١٣.

حسونة، محمد السيد؛ وسلام، محمد توفيق؛ والشرقاوي، عادل عبد الله. (٢٠١٢). العنف في المدرسة الثانوية مشكلة تعرقل مسيرة التعليم والتربية. المكتب الجامعي الحديث.

حسين، طه عبد العظيم. (٢٠١٤). الإرشاد النفسي النظرية- التطبيق- التكنولوجيا (ط.٦). دار الفكر.

الحسيني، الأشعل فيصل؛ والزارع، أحمد عابد. (٢٠٢٠). معوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات من وجهة نظر معلمي التعليم العام. المجلة التربوية، ٧١(٧١)، ١٢٨-١٦١.

خصاونة، محمد أحمد. (٢٠١٧). صعوبات التعلم النمائية (ط.٣). دار الفكر ناشرون وموزعون.

خصاونة، محمد؛ والخوالدة، محمد؛ وضمرة، ليلي؛ وأبو هوش، راضي. (٢٠١٦). صعوبات التعلم الأكاديمية. دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، جمال محمد؛ والحديدي، منى صبحي. (٢٠٠٩). المدخل إلى التربية الخاصة. دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، سلوى عبد الحميد. (٢٠١٦). مناهج البحث الاجتماعي ودليل الطالب في كتابة الرسائل العلمية. الشقري للنشر وتقنية المعلومات.

خوج، حنان بنت أسعد محمد. (٢٠١٢). التَنَمُّر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٤)، ٢١٨-١٨٧.

خوجة، آلاء برهان ضياء الدين؛ والحسيني، عبد الناصر الأشعل فيصل. (٢٠٢٠). العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية الصفية لدى الطالبات ذوات

- صعوبات التعلم بمدينة مكة المكرمة. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (١٢)، ١٦٩-١٩٩.
- الخولي، هناء فتحي محمد؛ وأحمد، عصام عبد الخالق أحمد سيد. (٢٠١٨). السلوك الانسحابي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بتحصيلهم الدراسي. مجلة الإرشاد النفسي، (٥٤)، ٣٢٠-٢٧٧.
- درويش، محمد. (٢٠١٨). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
- دوجان، خالد إبراهيم. (٢٠١٥). التوجيه والإرشاد الطلابي. مكتبة الرشد.
- راضي، فوقية محمد. (٢٠١٤). الإرشاد النفسي لذوي الحاجات الخاصة وأسرهم. مكتبة الرشد ناشرون.
- رانيا، حلحيط. (٢٠٢٢). التثمر المدرسي الأشكال والعوامل والنظريات المفسرة له. مجلة الأكاديمية الدولية للعلوم النفسية والتربوية والأرطوفونيا، ٣ (٤)، ١١٣-١٢٣.
- رؤوف، إبراهيم عبد الخالق. (١٩٨٧). التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه. مجلة التربية، (٨٢)، ٥٣-٥٢.
- رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠٣٠ (٢٠١٦). مسترجع في: يناير/ ٢٠٢٤.
- الريامي، محمد بن ناصر بن سيف. (٢٠١١). أهمية التحصيل الدراسي ونظرياته في رفع مستوى الطالب وأهم معوقاته وكيفية التغلب عليها. رسالة التربية، (٣٤)، ٢٥-١٤.
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (٢٠١٢). مبادئ علم النفس التربوي (ط. ٢). دار الكتاب الجامعي.
- الزهراني، وفاء عبد العزيز عبد الرحمن. (٢٠٢٠). العوامل المؤدية لتعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتثمر المدرسي في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر بمدينة جدة [رسالة ماجستير منشورة، جامعة جدة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- الزيات، فتحي. (٢٠١٥). صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. مكتبة الأنجلو المصرية.
- سايحي، سليمة. (٢٠١٨). التثمر المدرسي: مفهومه، أسبابه، طرق علاجه. مجلة التغيير الاجتماعي، (٦)، ٧٣-٩٩.
- السيبيعي، منيرة نايف؛ والغامدي، نوال غرم الله. (٢٠٢١). المناخ المدرسي وعلاقته بالتثمر لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بجدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٩)، ١١٧-١٤٠.
- السرطاوي، زيدان؛ والسرطاوي، عبد العزيز؛ وخشان، أيمن؛ وأبو جودة، وائل. (٢٠١٣). منخل إلى صعوبات التعلم. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

- السرطاوي، عبد العزيز؛ والصمادي، جميل؛ والقريوتي، يوسف. (٢٠١٣). المدخل إلى التربية الخاصة (ط٣). دار القلم.
- سهام، وناسي. (٢٠١٧). العنف الأشكال والعوامل والنظريات المفسرة له. مجلة آفاق للعلوم، (٩)، ٢٤٨-٢٦٥.
- السيد، فؤاد بهي. (٢٠٠٦). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. دار الفكر العربي.
- شطبي، فاطمة الزهراء؛ وبو طاف، علي. (٢٠١٥). واقع التَّنَمُّر في المدرسة الجزائرية: مرحلة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية. مجلة الباحث، ٧ (١٣)، ١-٤٨.
- شعنين، دافيد. (٢٠١٩). تقنيات الدفاع عن النفس ضد التَّنَمُّر إرشادياً وسيكولوجياً وجسدياً. مطابع الدار العربية للعلوم.
- الشهري، علي عبد الرحمن. (٢٠٠٣). العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب [رسالة ماجستير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية].
- شيخي، رشيد. (٢٠١٤). عوامل وعوائق التحصيل الدراسي. مجلة الباحث، (١٠)، ١١٨-١٤٣.
- صاحبي، عبد الرؤوف. (٢٠١٩). التأتأة وتأثيرها على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي].
- صالح، عبد الرحمن إسماعيل عبد الرحمن. (١٩٩٤). قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والعمر لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.
- صالح، محمد عبد العظيم الحاج؛ وعبيد، إيمان مجدي حسن. (٢٠٢٢). اتجاهات البحث في صعوبات التعلم: دراسة تحليلية لخمس مجلات عربية محكمة خلال الفترة (٢٠١٠ - ٢٠٢٠). دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٤١)، ٢٥٥-٢٧٦.
- الصمادي، علي محمد؛ والشمالي، صياح إبراهيم. (٢٠١٧). المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- طلب، أحمد علي؛ وسليمان، عمرو محمد. (٢٠١٩). ضحايا التَّنَمُّر المدرسي من الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والعاديين في ضوء بعض المتغيرات. المجلة التربوية، ٦٨، ٢٦٠٩-٢٦٦٧.
- عبد المجيد، عبد الرحمن عثمان. (٢٠٠٦). العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي وبعض استراتيجيات التعلم والاستذكار. مجلة دراسات نفسية، (٤)، ١٩-٤٩.

العنبي، نوال، أبو جادو، محمود. (٢٠٢٠). سلوكيات التنمر التي تتعرض لها الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والأمهات في مدينة الدمام. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ١٠ (٣)، ٣٦٥-٣٩٧.

العثمان، إبراهيم عبد الله. (٢٠١٣) تعديل السلوك في التربية الخاصة. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

العدل، عادل محمد. (٢٠١٣). صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لنوعي الاحتياجات الخاصة. دار الكتاب الحديث.

علي، صلاح عميرة. (٢٠٠٥). صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العلي، لطيفة عبد الرحمن؛ والعنزي، عبد الحميد راكان. (٢٠٢٢). دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهم في منطقة الجوف. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١١ (٥)، ١١٢٥-١١٠٨.

علي، محمد النوبي محمد. (٢٠١١). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. دار صفاء للنشر والتوزيع.

عماد، عبد الغني. (٢٠١٦). علم الاجتماع والبحث العلمي "الإشكالية، المنهج، المقاربات". دار الطليعة للطباعة والنشر.

العنزي، فرحان بن سالم بن ربيع. (٢٠٢١). التنمر المدرسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، (١٠٠)، ٥٨٩-٦٤٦.

عشاوي، وهيب. (٢٠١٧). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مجلة التراث، (٢٦)، ٢١٧-٢٢٧.

الفاخري، سالم عبد الله. (٢٠١٨). التحصيل الدراسي. مركز الكتاب الأكاديمي.

القاسم، جمال متقال مصطفى. (٢٠١٥). أساسيات صعوبات التعلم (ط.٣). دار صفاء للنشر والتوزيع.

القحطاني، نورة سعد. (٢٠١٢). التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض: دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود].

القرني، أثير عبد الخالق عوض؛ ومعايني، حسن أسامة حسن. (٢٠٢٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، (٤٩) ١٤، ٣٣-٦٥.

- قطناني، محمد حسين. (٢٠١٢). التربية الخاصة رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك. دار أمواج للنشر والتوزيع.
- قوعيش، مغنية. (٢٠١٧). السلوك العدواني وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مجلة الحوار الثقافي، ٢ (٦)، ٢٠٩-٢٠٢.
- كليمان، رزيفة. (٢٠١٧). أثر التنشئة الاجتماعية للأسرة على التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية بثانوية الشيخ بن عبد الكريم المغيلي أدرار [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أدرار].
- الكندري، عذاري جعفر؛ والزائد، صفيه طه. (٢٠١٩). درجة انتشار التمتُّر ضد الموهوبين أكاديمياً من وجهة نظرهم وحاجاتهم للإرشاد النفسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (٢٤)، ١٤٩-١٣١.
- كوافحة، تيسير مفلح. (٢٠١١). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة (ط. ٤). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كيرك، صامويل؛ وكالفنت، جيمس. (٢٠١٦). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي، مترجم). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٨).
- مجيد، أثمار شاكر. (٢٠١٣). خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولية من وجهة نظر معلمهم. مجلة العلوم الإنسانية، (١٤)، ١٨٧-٢٠٤.
- معنصر، ليلي. (٢٠٢١). التمتُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية بمتوسطة صولة غوار بهنشير تومغني [رسالة ماجستير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي].
- موسى، رشا علي عبد العزيز؛ والعايش، زينب محمد زين. (٢٠٠٩). سيكولوجية العنف ضد الأطفال. عالم الكتب.
- نبهان، يحيى محمد. (٢٠١٨). الفروق الفردية وصعوبات التعلم. دار اليازوري.
- النجار، زينب؛ وشحاته، حسن. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.
- نصر الله، عمر عبد الرحيم. (٢٠١٠). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المرجعي (ط. ٢). دار وائل للنشر والتوزيع.
- هالاها، دانيال؛ ولويد، جون؛ وكوفمان، جيمس؛ وويس، مارجريت. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي (عادل عبد الله الحميد، مترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٥).
- هيئة حقوق الإنسان. (٢٠١٩). بيان المملكة العربية السعودية في جلسة مناقشة تقريرها الأول المقدم وفقاً لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.
- وزارة التعليم (٢٠٢٠). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

- يحیی، خولة أحمد. (٢٠١٦). الاضطرابات السلوكية والانفعالية (ط.٩). دار الفكر ناشر ونموزعون.
- یحیی، خولة أحمد. (٢٠١٧). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة (ط.٧). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- Al-Raqqad, H. K., Al-Bourini, E. S., Al Talahim, F. M., & Aranki, R. M. (2017). The Impact of School Bullying on student academic achievement from teachers' point of view. *International education studies*, 10 (6), 44-50.
- Beran, T. (2005). A New Perspective on Managing School bullying: Pre-service Teachers Attitude. *Journal of Social Sciences (Special Issue)*, 8, 43-49.
- Dupper, R. D. (2013). *School Bullying New Perspectives on a Growing Problem*. New York: Oxford University Press.
- Government Education and Training. (2017). Learning Difficulties, DSF Literacy & Clinical Services, U. S. A.
- Hakimi, S., Hejazi, E., Lavasani, M. G. (2011). The Relationships Between Personality Traits and Students 'Academic Achievement. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29, 836-845.
- Juliana, A. M., Georgina, O., & Okarn, O. O. (2016). Prevalence, Causes and Effects of Bullying in Tertiary Institutions in Cross River State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7 (29), 98-110.
- Kibriya, S., Xu, Z. P., & Zhang, Y. (2017). The negative consequences of school bullying on academic performance and mitigation through female teacher participation: evidence from Ghana. *Applied Economics*, 49(25), 2480-2490.
- Krishnan, S., Watkins, K. E., & Bishop, D. V. (2016). Neurobiological Basis of Language Learning Difficulties. *Trends in Cognitive Sciences*, 20 (9), 701-714.
- Marcela, A. Z., Cardoso, A. A., Silva, J. L., Medeiros, P. D., Silva, M. A., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2017). Academic

- performance and bullying in socially vulnerable students. *J hum growth dev*, 27 (1), 19-27.
- Matthew G. R., Vivolo-kantor, A. M., & Hamburger, M. E. (2014). *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements*. Center for Disease Control Prevention, Georgia, U.S.A.
- Monks, C., & Smith, P. (2006). Definition of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at School: Long-term outcomes for the victims and an effective School -based intervention program*. *Aggressive behavior: Current perspectives Plenum*. series in social/clinical psychology.
- Olweus, D. (1996). The Olweus Bully/Victim Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*. *Journal of Adolescent Health*.
- Pecjak, S., Pirc, T. (2017). Bullying and Perceived School Climate: Victims and Bullies Perspective. *Studia Psychologica*, 59(1), 22-33.
- Rohmah, S., Wahyuningsy, D. P., Saputra, N., Nugroho, A., & Hutaurok, T. L. (2022). Analysis Of the Factors That Cause to Learning Difficulties Among Elementary School Students In The Digital Era. *Media Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 13(2), 253-259.
- Selikowitz, M. (2012). *Dyslexia and other Learning Difficulties*. Oxford University Press.
- Shemesh, D. O., & Heiman, T. (2021). Resilience and self-concept as mediating factors in the relationship between bullying victimization and sense of well-being among adolescents. *INTERNATIONAL JOURNAL*, 26(1), 158-171.
- Smith, P. K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children Society*, 14 (4), 294-303.

- Smorti, A., Ortega, J., & Ortega, R. (2006). Discrepant Story Task (DST): An instrument used to explore narrative strategies in bullying. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 397-426.
- Sokol, I., Farrington, D. P. (2010). The overlap between bullying and victim's especial category? *Children and Youth Services Review*, 32 (12), 1758-1796.
- State of Victoria. (2019). *Learning Difficulties Information Guide: School Leaders*. The Education State, U.S.A.
- Stephanu, G., & Tastis, K. (2008). Effects of Value Beliefs, Academic self Esteem, And Overgeneralization of failure Experience on the Generation of Emotions and Attributions for Academic performance. *International Journal of Learning*, 15(11), 203-220.
- Turunen, T., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement? *Learning and Instruction*, 52, 130-138.
- Wong, J. S. (2009). *No bullies Ollowed, understanding peer victimization, the impacts on delinquency, and effectiveness of prevention programs*. Rand corporation. Report-Research.
- Wright, D. R., & Fitzpatrick, K. M. (2006). Violence and minority youth: the effects of risk and asset factors on fighting among African American children and adolescents. *Adolescence*, 41(162), 252-262.



صدق البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح لاكتشاف الموهوبين في العلم الشرعي

**Validity of the factorial structure of a successful intelligence
test to detect gifted people in forensic science**

إعداد

د. صالح بن عبدالله الشمراني

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد-جامعة الملك سعود

Dr. Saleh Abdullah Al-Shamrani

Doi: 10.21608/jasht.2024.366482

استلام البحث: ٢٥ / ٥ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ١٦ / ٦ / ٢٠٢٤

الشمراني، صالح بن عبدالله (٢٠٢٤). صدق البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح لاكتشاف الموهوبين في العلم الشرعي. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨ (٣١)، ١٠١ - ١٤٢.

<http://jasht.journals.ekb.eq>

صدق البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح لاكتشاف الموهوبين في العلم الشرعي المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تطوير اختبار للكشف عن الموهوبين في المجال الشرعي ورعايتهم في ضوء نظرية الذكاء الناجح يتمتع بدرجة عالية من الثبات وصدق البناء العاملي؛ وتطوير نسخة الالكترونية من الاختبار بحيث يمكن الاستفادة منها في المؤسسات والجهات العلمية الشرعية، ويمكن استعمالها بسهولة وفاعلية في تحديد الطلاب الموهوبين في المجال الشرعي، مما يساهم في استثمار الوقت والجهد المبذول مع أفضل طلبة العلم الشرعي الموهوبين. وتكونت عينة الدراسة الأولى (دراسة النسخة الورقية للاختبار) من (٢٥٠ طالباً) من الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي، جميعهم من الذكور، تم ترشيحهم من محاضن العلم الشرعي (في مكة والمدينة والرياض والشرقية) على أنهم طلاب موهوبين من خلال أساتذتهم. تراوحت أعمارهم من ١٨-٢٢ سنة. وتكونت عينة الدراسة الثانية (دراسة النسخة الالكترونية) من (٣٥٠) طالباً من طلاب العلم الشرعي الذين تم ترشيحهم كطلاب موهوبين من نفس المدن السابق ذكرها، وتراوحت أعمارهم بين ١٨-٢٤ سنة. تؤكد النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية صدق البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح للتعرف على الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي نسختيه الورقية والالكترونية، حيث أظهرت الدراسة صدق البناء العاملي للاختبار، وتمتعه أيضاً بدرجة مقبولة من الثبات. وهو ما يعطي الثقة في استخدامه للتعرف على الطلاب الموهوبين في العمل الشرعي بالمملكة العربية السعودية.

Abstract:

The study aimed to develop a test to detect gifted people in the legal field and care for them in light of the theory of successful intelligence, with a high degree of reliability and validity of the factor structure. Developing an electronic version of the test so that it can be used in Sharia academic institutions and bodies, and can be used easily and effectively to identify gifted students in the Sharia field, which contributes to investing the time and effort spent with the best gifted Sharia students. The sample of the first study (studying the paper version of the test) consisted of (250 students) gifted students in Sharia science, all of them male, who were nominated from the Sharia science incubators (in Mecca, Medina, Riyadh, and Sharqia) as gifted students through their professors. Their ages ranged from 18-22 years. The sample of the second study (electronic version study)

consisted of (350) forensic science students who were nominated as gifted students from the same cities mentioned above, and their ages ranged between 18-24 years. The results reached by the current study confirm the validity of the factorial structure of the successful intelligence test to identify gifted students in forensic science, both its paper and electronic versions, as the study showed the validity of the factorial structure of the test, and that it also enjoys an acceptable degree of reliability. This gives confidence in using it to identify talented students in legal work in the Kingdom of Saudi Arabia .

مقدمة

تعدُّ القدرات والاستعدادات والطاقات التي يمتلكها الموهوبون من أهم المقومات التي تجعل لهم أهمية عظيمة بوصفهم ثروة بشرية يجب العناية بها واستثمارها لتحقيق التنمية والرفق في المجتمعات الإنسانية بمجالاتها المتعددة. ويُعدُّ موضوع الموهبة قديمًا وحديثًا ذا قيمة عالية لأهميتها في تنمية وتطور المجتمعات؛ لذلك تسعى المجتمعات المعاصرة إلى اكتشاف الموهوبين وإتاحة فرص النماء والرعاية فيما يتفوقون فيه، وتوفير البيئة التعليمية والفنية المحفزة لهم، والمزودة بالإمكانات المادية والمعنوية (الساكر، ٢٠١١م). وتأتي العناية بالموهبة الشرعية بوصفها أحد المجالات ذات القيمة العالية التي يقدِّرها المجتمع الإسلامي، فالموهوب بما يمتلكه من قدرات وإمكانات خاصة تُمكنه من أن يسهم إسهامًا مهمًا في مجاله وفنّه، سيجدُ أنَّ مجال العلوم الشرعية رحبًا، وسيجدُ أنَّ إمكان التطور والرفق فيها ممكن، فالمجال الشرعي وعلومه بحرٌ لا ساحل له.

وبرغم المحاولات الجيدة لبعض البرامج التي حاولت تقديم مشاركات جيدة في رعاية المجال الشرعي، فإنها في الأغلب اقتصرَت على حفظ القرآن الكريم وتدريسه، وهي جهودٌ ذات قيمة عالية، غير أن المأمول في مثل هذا العصر الذي تتسارع فيه التغيرات يتحتمُّ على المعنيين في المجال الشرعي ابتكار برامج تسهم في اكتشاف ورعاية الموهبة الشرعية؛ لتتواكب مع روح العصر وتقود الناشئة إلى فهم واقعهم والوقوف عند مقتضيات الشرع الإسلامي تجاهه.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى أهمية توفير أدوات كشف ذات طابع فكري إسلامي تعتني بالتعرف على الموهوبين في المجال الشرعي؛ ليحقق لهم الرعاية ببرامج عالمية علمية ذات بناء متميز ومخطط لها تنطلق من فلسفة علمية ومراحل وإجراءات دقيقة تتميز بالصدق والثبات والموضوعية (ساكر، ٢٠١١م).

ولأن رعاية الموهبة في أي مجال لا بد أن تُبنى على استراتيجيات واضحة ومحددة قائمة على الإدراك التام لأهميتها، وكذلك أهمية الاعتماد على استراتيجيات علمية لأساليب الكشف عن الموهوبين في مجالات رعاية الموهبة المختلفة جاءت هذه الدراسة لتطوير آلية للتعرف على الموهوبين في العلم الشرعي ورعايتهم.

أهمية الدراسة

إن الموهوبين في العلم الشرعي فئة مهمة لنهضة الأمة وحضارتها، ذلك أنه إذا كُشِفَ عنها وقُدِّمَت الرعاية اللازمة لها على جميع المستويات، فإنها تسهم في تقدّم مجتمعاتها، فالموهوبون هم أثمن ما في الثروة البشرية وأجلّها عائداً إلى مجتمعاتهم في جميع مجالات الحياة.

ونظراً لندرة أدوات الكشف عن الموهوبين في العلم الشرعي-رغم أهمية العلم الشرعي في واقع المجتمعات المسلمة- فإنه لا توجد إلا محاولات يسيرة اجتهادية في اكتشاف ورعاية الموهبة في المجال الشرعي في ضوء نظريات الموهبة رغم إمكانية توظيف تلك النظريات، وهذا يؤكد على أهمية مثل هذه الدراسة، خاصة وقد انحصرت برامج رعاية الموهبة في المجال الشرعي في مجال تحفيظ القرآن وحفظ المتون.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير اختبار للكشف عن الموهوبين في المجال الشرعي ورعايتهم في ضوء نظرية الذكاء الناجح يتمتع بدرجة عالية من الثبات وصدق البناء العاملي؛ وتطوير نسخة الالكترونية من الاختبار بحيث يمكن الاستفادة منها في المؤسسات والجهات العلمية الشرعية، ويمكن استعمالها بسهولة وفاعلية في تحديد الطلاب الموهوبين في المجال الشرعي، مما يسهم في استثمار الوقت والجهد المبذول مع أفضل طلبة العلم الشرعي الموهوبين.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما مدى صدق اختبار الذكاء الناجح للتعرف على الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي (النسخة الورقية)؟
٢. ما مدى صدق اختبار الذكاء الناجح للتعرف على الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي (النسخة الالكترونية)؟

الإطار النظري

الموهبة عند العرب وفي المنظور الإسلامي

إن المتتبع لحالة العرب قبل بعثة الرسول ﷺ — يجد أن هذا المجتمع كان يعتني ببعض المواهب كالفروسية والخطابة والشعر والبلاغة والفصاحة؛ ولأن ذلك العصر عصر قبليّ فقد كانت القبيلة تشجع الأطفال والشباب النابغين في الخطابة والشعر وترعاهم، إذ كانوا يفرحون أشدّ الفرح إذا نبغ في القبيلة شاعر.

ولأن البلاغة والفصاحة والشعر كانت أكثر ما يميز العصر الجاهلي، فقد عقدوا لها الكثير من المنتديات كسوق عكاظ، وتبارز فيها كبار الشعراء بقصائد خلّدها التاريخ سُمّيت المعلقات العشر، كما كان للعرب مقولات رائعة تدل على فصاحتهم وقوة بلاغتهم تمثلت بما يسمى بالحكم والأمثال عند العرب. كما حظيت الفروسية والشجاعة عند العرب بعناية خاصة.

وامتد مجال الموهبة في الفصاحة والشعر بعد نزول القرآن الكريم الذي جاء بلغة معجزة لأهل الفصاحة والبلاغة من العرب، جاءت لتأخذ بالألباب وتزيد قوة اللغة والفصاحة عند العرب خاصة، والمسلمين بشكل عام. وقد شجّع الإسلام البلاغة والفصاحة والشعر، واستطاع المسلمون ابتكار قوالب نظم شعرية تعدت حدود الأحاسيس والمشاعر إلى مجالات أوسع وأرحب من المعارف الإنسانية، فابتكروا، بالإضافة إلى المجالات الشعرية التقليدية، مجالات أخرى تلامس التنامي المعرفي والتطور العلمي، فجاء الإبداع العلمي في شتى العلوم الطب والفلك والتاريخ وعلوم اللغة العربية والقوافي والعلوم الدينية، وتعد (ألفية ابن مالك) مثالاً على الابتكار في النظم التعليمي.

والذي يتتبع القرآن الكريم يجد هناك التفاتات عديدة لمواهب الأشخاص والأقوام، ويدل بمنهج العام على أهمية اكتشاف مزايا الأشخاص وتوظيفها في المواطن المناسبة لها، فمن أمثلة ذلك:

[١] الإشادة بقوة موسى -عليه السلام- وأمانته، يظهر ذلك في قصة شعيب عندما مدحت إحدى ابنتيه موسى -عليه السلام-، قال تعالى: {قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ} [القصص: ٢٦].

[٢] اختيار موسى لأخيه هارون وزيراً له؛ بسبب فصاحة لسانه، وقوة بيانه، قال تعالى: {وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسَلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ} " [القصص: ٣٤].

[٣] اصطفاء طالوت على سائر بني إسرائيل؛ لعلمه وقوته، قال تعالى: {قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ} [البقرة: ٢٤٧].

[٤] اصطفاء ملك مصر ليوסף -عليه السلام-، وتمكينه في دولته عندما ظهرت مواهبه في العلم، والخلق الكريم، وتأويل الرؤى، قال تعالى: {وَقَالَ الْمَلِكُ انْتُونِي بِهِ أَسْتَخْلِصْهُ لِنَفْسِي فَلَمَّا كَلَّمَهُ قَالَ إِنَّكَ الْيَوْمَ لَدَيْنَا مَكِينٌ أَمِينٌ} [يوسف: ٥٤].

[٥] اختيار موسى لفتاه (يوشع بن نون) في أثناء سفره ورحلته مع الخضر؛ لنبوغه، واستعداده، قال تعالى: {وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا} [الكهف: ٦٠]، وقد ظهرت آثار تلك الرعاية، فقد أصبح الغلام عالم بني إسرائيل بعد موت موسى، عليه السلام.

ومن ثم يمكن القول إن الموهبة بمفهومها القرآني "شيء نادر الحدوث وعطاء ذو اتجاهين، الأول: من الخالق بما منح للعبد من خصوصية بهبة من الهبات حسية كانت

أو معنوية، معنوية كالهبات العقلية كالذكاء والعبقرية والفهم وغيرها من قدرات العقل، وحسية كالجمال والملك والولد وغيرها. والاتجاه الثاني: من المخلوق للخلق وهذا نتاج الموهبة الممنوحة له وآثارها على الحياة. [انظر المفردات ٨٨٥]. والمتأمل في السنة النبوية يجد أن النبي -ﷺ- قد اعتنى بالموهوبين وبرعايتهم وبوسائل توجيههم؛ لتسخير طاقاتهم وقدراتهم في تحقيق ذاتهم أولاً، ثم لخدمة أمتهم ودينهم ثانياً.

فحرص النبي -ﷺ- على توظيف تلك القدرات والمهارات في خدمة القضية وخدمة الدعوة ونصرة الدين ونفع الناس والأمة، وإلا فما قيمة الموهبة إذا لم تُستغل في النفع العام؟ فجعل النبي -ﷺ- خالداً قائداً للجيش، ومعداً معلماً للفقهاء، واختار ابن مسعود وأبي بن كعب فكانا من أكابر القُرَّاء، وجعل بلالاً مؤذناً، ومصعب بن عمير داعياً، وهكذا كل صحابي جعله -ﷺ- في مكانه اللائق به، فنفخ الله بهم جميعاً. وصُوِّرَ رعايته -ﷺ- للموهبة تتجلى في العديد من المواقف منها على سبيل المثال لا الحصر ما ذكره الذهبي في سير أعلام النبلاء عندما ترجم لزيد بن ثابت فقال: يحكي زيد بن ثابت أن رسول -ﷺ- قدم المدينة، وهو ابن إحدى عشرة سنة، فقيل للنبي -ﷺ- إن زيداً قرأ مما أنزل من القرآن سبع عشرة سورة، ثم قرأ على النبي -ﷺ- ما حفظه فأعجبه ذلك، وقال: "تعلَّم كتاب اليهود فإني لا أمتهم على كتابنا قال: فما مرَّ بي خمس عشرة حتى تعلَّمته فكنْتُ أكتبُ للنبيِّ -ﷺ- وأقرأ كتَّبه إليهِ" السلسلة الصحيحة ٣٦٤/١.

وفي العصور الإسلامية ازدهر العلم، ونبغ العلماء، وسادت المعارف، وانتشرت حركة التأليف وابتكار العلوم وضبطها، وظهرت التخصصات الدقيقة، واشتهر العرب والمسلمون بالتقدم العلمي في جميع المجالات العلمية، وفي مجال الشريعة والفقه والحديث واللغة، وبرز مجموعة من العلماء الأفاضل، على رأسهم الإمام (الشافعي)، الذي وضع أساسيات علم أصول الفقه؛ ليضبط مسار الاجتهاد والاستنباط، و(الرجاني) الذي وضع نظرية النظم في البلاغة، و(الخليل الفراهيدي) الذي وضع قواعد علم النحو، و(ابن الصلاح) الذي وضع قواعد علم الحديث، و(الشاطبي) الذي وضع معالم علم المقاصد، وكان لانتشار الإسلام في حواضر وبوادي العالم الأثر الكبير في الاحتكاك بالثقافات المختلفة، واشتهر العديد من العلماء في مختلف العلوم، مثل ابن الهيثم، الذي اشتهر في مجال الطبيعة والحساب، وألف مجموعة من المؤلفات في الجبر والهندسة والطب واللغة والأخلاق، وابن سينا الذي بدأ في التصنيف وعمره إحدى وعشرون سنة، واشتهر بالطب، وظل كتابه القانون مرجعاً رئيساً لدراسة الطب، والبيروني الذي له إسهاماته العلمية التاريخية في مجال الطب والهندسة والجبر والفلك، و(ابن خلدون) مؤسس علم الاجتماع وعلم فلسفة التاريخ، وقد أفنى الباحث التاريخي المسلم "د. فؤاد سزكين" ٦٠ عاماً من عمره وهو يبحث في العلوم الإسلامية وأنتج في ذلك مجلدات عديدة، سماها "تاريخ التراث

العربي"، ونال بها جائزة الملك فيصل للدراسات الإسلامية، وغطّى مختلف الآداب والعلوم التي ابتكرها وطورها المسلمون، فكتب عن جميع فروع المعرفة التي اشتغلوا بها، وعدّ التطور العلمي عند المسلمين «لا يتوقف عند بعض فروع العلم، بل إنّ هذا التطور شمل جميع نواحي العلوم تبعاً لقانون تطوّر العلوم، أي أنّه لا يمكن أن يتطوّر العلم في ناحيةٍ مُعيّنة دون أن يواكبه تطوّر في النواحي الأخرى من العلوم». ونشر سزكين موسوعته «تاريخ التراث العربي» في اثني عشر مجلداً شملت كثيراً من الاختراعات والاكتشافات والإبداعات التي أنتجها العلماء المسلمون [ويكيبيديا [https://ar.wikipedia.org/wiki/فؤاد سزكين](https://ar.wikipedia.org/wiki/فؤاد_سزكين)].

وقد كانت ظروف الحياة الإسلامية في بداية نشأة الدولة الإسلامية موائمة للإتيقان، فأنتجت تنوعاً إبداعياً متميزاً مما دعمَّ صدارة هذه الأمة وريادتها، كما دعم اهتداءها بالإسلام وهدايتها الأمم الأخرى إليه، وقد أغنى ذلك كله الباحثين والعلماء والفقهاء والمربين المسلمين، في ظل تلك الشروط عن الانشغال المفهومي التفصيلي بالموهبة الإسلامية أو بالموهبة في الفعل الإسلامي، وفي نطاق النسقية الإسلامية التي ينتظم فيها: الإيمان، والعقيدة، والحياة الإسلامية، والحضارة الإسلامية (رمزي، ٢٠٠٥، ص ١٥).

الدراسات السابقة في مجال الموهبة والعلوم الشرعية:

يتناول هذا العنوان مجموعة من الدراسات المعاصرة التي تناولت بطريقة وأخرى دراسة الموهبة في العلم الشرعي، ومن خلال البحث المستمر نجد ندرة في المكتبة العربية لمثل هذا النوع الدراسات.

الدراسة الأولى: دراسة عبد الله تركستاني (١٤٢٧-١٤٢٨ هـ) بعنوان (منهج النبي - ﷺ - في تربية الموهوبين). هدفت هذه الدراسة إلى التالي:

- ١- معرفة المصطلحات الخاصة بالموهوبين، وإبراز الخصائص والسمات العامة لهم.
 - ٢- إبراز منهج النبي -ﷺ- في تربية الموهوبين.
 - ٣- وضع تصور مقترح لتنفيذ منهج النبي -ﷺ- في تربية الموهوب في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي المعتمد على وصف الظواهر والمواقف وجمع البيانات عنها، وتحليلها وتفسيرها واستنباط النتائج منها. وجاءت أهم النتائج على النحو الآتي:
- ١- مجتمع الصحابة يزخر بكثير من النماذج المشرقة للموهوبين، تحتاج إلى استقراء وتتبع لما في بطون كتب السنة والسير والتراجم والتاريخ.
 - ٢- للأسرة في عصر النبي -ﷺ- أثر بارز في نمو موهبة الفرد واستمرارها.
 - ٣- فاعلية الأساليب النبوية في تربية الموهوبين كشفاً ورعاية.

٤- يُسر الأساليب النبوية وسهولتها في تربية الموهوبين، وهو ما يبسر تطبيقها في مؤسسات التربية عموماً.

وتمثلت أهم التوصيات في ضرورة تفعيل منهج النبي -ﷺ- في تربية الموهوبين في مدارس التعليم العام، ومراجعة محتوى البرامج التعليمية والتحقق من كفاياتها لدى الطلاب وإنشاء أكاديميات متخصصة للموهوبين، وأخيراً تدريب المعلمين ومن في حكمهم على طرق رعاية الموهوبين وأساليبها.

الدراسة الثانية: دراسة على عجين (١٤٢٧ هـ) بعنوان (رعاية الموهوبين في السنة النبوية: ابن عباس -رضي الله عنهما- نموذجاً): وقد هدفت الدراسة إلى بيان أن الوحي (القرآن والسنة) مصدر أساس في العلوم التربوية؛ لأنه من عند الله، والله هو خالق هذا الإنسان وأعلم بما يصلحه، وإظهار الانسجام بين كثير مما يُطرح في علم التربية المعاصر وبين السنة النبوية من غير تكلف أو تنازل عن ثوابت الدين، واتباع الباحث المنهج الاستقرائي لتتبع الأحاديث والمواقف النبوية مع ابن عباس من كتب الحديث الشريف، ثم حللها ودرسها وصنفها، واتباع الباحث المنهج النقدي للموازنة بين مناهج التربية المعاصرة ومنهج النبي -ﷺ- في رعاية الموهوبين وبيان مدى التوافق والاختلاف بينهما، وتوصل إلى عدة نتائج، من أهمها: أن النبي -ﷺ- استطاع الكشف عن موهبة ابن عباس -رضي الله عنهما- من طريق الملاحظة وقياس القدرات والترشيح، فرعاها رعاية خاصة بعدة وسائل تربوية بآتاحة الفرصة لابن عباس لإظهار موهبته وتنمية مواهبه وتكليفه بحل المشكلات والإثراء ونحوها ملئياً بذلك حاجات الموهوب العقلية والاجتماعية والوجدانية. وأن ثمة عدة عوامل أسهمت في تكوين شخصية ابن عباس الموهوبة، ابتداءً من المنحة الإلهية ودعاء النبي -ﷺ- له ثم رعايته، والبيئة العلمية التي عاشها والسمات الشخصية التي تمتع بها.

الدراسة الثالثة: دراسة باحارث (٢٠١٣) بعنوان مفاهيم في الموهبة والإبداع وعلاقتها بالبعد الحضاري

تناول البحث بالدراسة قضيتي الموهبة والإبداع وعلاقتها بالبعد الحضاري من الوجهة التربوية الإسلامية، من جهة التأصيل الإسلامي للمفاهيم المتعلقة بهما، ومجالاتهما الإنسانية الشاملة، التي استوعبت قطاعات الحياة ونشاطاتها المختلفة، مع حديث واسع عن شخصية المبدع، وطبيعته، ومشكلاته، ووسائل النهوض بموهبته، إضافة إلى استعراض أهم العوائق الاجتماعية، والتعليمية، والاقتصادية، التي تحول دون بلوغ الموهوبين في الوطن الإسلامي قمة عطائهم الإبداعي، الضروري لبناء صرح الحضارة الإسلامية. وقد استخدم البحث المنهج الاستنباطي، الذي اعتمده العلماء المسلمون في استخراج الأحكام من النصوص الشرعية، كما استخدم المنهج التاريخي في معالجة بعض المنقولات عن شخصيات تاريخية، مع ترجمة وجيزة لسته من المبدعين المسلمين، ممن أصبحت سيرهم في ذمة التاريخ، إضافة إلى استخدام البحث المنهج الوصفي لتشخيص واقع المشكلات والعوائق التي تحول دون

بلوغ الموهوبين منتهى عطائهم الفكري. وختم البحث بعدد من النتائج كان من أهمها أن فكرة الإبداع التي تقوم على التميز والإتقان: أصيلة في نظام الإسلام التربوي لبناء الحضارة، ومدعومة بالنصوص القرآنية، والتطبيقات النبوية.

الدراسة الرابعة: دراسة قمر الدين (٢٠١١) الموهبة والتميز الأكاديمي من منظور إسلامي

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على مفهوم الموهبة والتميز الأكاديمي من منظور إسلامي، وقد استخدم الباحث المنهج التاريخي في تحليل النصوص واستنباط الرؤى منها، من خلال فهمه الذي استخلصه من المادة، معتمداً على مصادر التراث الإسلامي وبعض المراجع الحديثة. وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ مفهوم الموهبة والتميز كَوْن حضوراً في فكر العلماء المسلمين. وقد عزو الموهبة والتميز إلى الهبة الإلهية والاستعداد الطبيعي لدى البشر، وارتباط الموهبة ببعض المصطلحات كالذكاء، والعبقريّة، وسرعة الفهم، والفتنة، والكياسة وغير ذلك. وأن للبيئة تأثيراً في الموهبة، وابتكر العلماء المسلمون ما يزيد من مقدرات التفكير وإيمانه، كما قدموا في ذلك شروطاً يجب أن يتحلّى بها طالب العلم فضلاً عن تقديمهم لعدد من النصائح للطلاب ليحوز التميز الأكاديمي. كما أوصت الدراسة بأهمية الاهتمام بالموهبة والتميز والعناية بها، فضلاً عن الرجوع إلى التراث الإسلامي لاستخلاص مفاهيم معاصرة وتأسيسها.

نجد أن الدراسات السابقة التي ركزت على اهتمام المسلمين بالموهوبين وقد تناولتها من خلال المنهج التاريخي وقد حاولت استقصاء الاهتمام بالموهوبين والمبدعين من خلال الأسلوب القصصي والتاريخي منذ عهد النبوة مثل دراسة على عجين (١٤٢٧هـ) ، دراسة عبد الله تركستاني (١٤٢٧-١٤٢٨هـ) ودراسات تناولت دراسة مفاهيم الموهبة والابداع عبر المنظر الاسلامي مثل دراسة باحارث (٢٠١٣) و دراسة قمر الدين (٢٠١١) وبحسب حدود علم الباحثين لم تتناول أي دراسة محاولة دمج التوجهات النظرية الحديثة وتطبيقاتها في مجال العلم الشرعي ومن الناحية النظرية والتطبيقية وتأتي هذه الدراسة لسد هذه الفجوة البحثية.

الموهبة في الأدب التربوي

مفهوم الموهبة: تأسس مفهوم الموهبة Giftedness and Talent على تاريخ طويل من البحوث في مجال القدرات العقلية، والمتتبع لمفهوم الموهبة يجد أنه قد تطور عبر سنوات طويلة من الرؤية المحافظة التي تساوى بين الموهبة والذكاء المرتفع إلى الرؤية متعددة الأبعاد التي تتضمن عوامل عقلية وعوامل أخرى وجدانية وبيئية، بالإضافة إلى تعدد المجالات التي تظهر فيها الموهبة.

وقد انتشر استخدام مصطلح الموهبة في أدبيات البحث التربوي والسيكولوجي، وظهرت نظريات وتعريفات عديدة حاولت تفسير هذه الظاهرة الإنسانية. وعالج الباحثون مفهوم الموهبة من جوانب مختلفة (Sternberg &

(Davidson, 2005). فهناك نظريات قامت على المفاهيم السيكلولوجية للموهبة التي تأسست في ضوء الفروق الفردية، وأخرى تأسست في ضوء المفاهيم التربوية التي تقوم على الأداء والتقييم المدرسي للطلاب. كما أسس البعض رؤيتهم للموهبة من خلال النظريات التطورية، في حين درّس آخرون الموهبة من حيث ارتباطها بمجالات محددة.

وفي بدايات القرن الماضي، اعتبر تيرمان أن نسبة الذكاء أساساً معقولاً وكافياً للتعرف إلى الأطفال الموهبين، واستخدام اختبار ستانفورد - بينيه للذكاء في أول دراسة للموهبين في الولايات المتحدة الأمريكية كأساس أولي للتعرف على الموهبين، وقد حصل معظم المشاركين في الدراسة على (١٤٠) والبعض الآخر على (١٨٠)، كما نهجت هولنجورث نفس المنهج، فقد استخدمت اختبار الذكاء كأساس أولي لتحديد الموهبين، واستخدمت درجة ذكاء (١٣٠) بحد أدنى لتحديد الأطفال الموهبين.

ويبدو أن هذا الاتجاه نحو تعريف الموهبة من خلال نسبة الذكاء جاء متماشياً مع نظريات التكوين العقلي التي كانت سائدة في تلك الفترة، والتي احتلت فيها القدرة العقلية العامة المكانة الرئيسية. ومع تقدم البحث في مجال القياس النفسي بدأ الباحثون ينظرون إلى اختبارات الذكاء كوسيلة وحيدة للتعرف على الموهبين نظراً لميلية بالشك، ووجهوا إليها العديد من الانتقادات الموضوعية والتي أدت إلى تطور النظرة إلى الموهبة. فهناك بعض التلاميذ الذين يبرزون في مجالات مختلفة مثل: الفنون المختلفة أو الكتابة أو القيادة الاجتماعية، رغم عدم حصولهم على نسبة ذكاء عالية. وعلى الرغم من أن هذه الأمثلة قليلة إلا أنها تبين أن اختبارات الذكاء غير مناسبة للتعرف على كل التلاميذ الممتازين في كل الميادين. كما أن استخدام الذكاء وحده كمعيار للتعرف على الموهبين سوف يؤدي إلى اختيار المجموعة التي تتفوق في القدرات الأكاديمية، وهي مجموعة تتصف بسرعة التعلم، والفهم الجيد، والقدرة المجردة، وبخاصة في النواحي اللفظية.

ومن بين العديد من التعريفات التي انتشرت في القرن الماضي يوجد تعريفان اجتازا اختبار الزمن وظهرا بشكل منتظم في المراجعات التاريخية لحركة رعاية الموهبين: التعريف الأول هو تعريف ويتي (Witty, 1958) الذي عرف الطفل الموهوب بأنه "الطفل الذي يظهر أداءً متميزاً في أي نشاط إنساني ذو قيمة بشكل ثابت" وقد وضع ويتي قائمة شاملة لتلك الأنشطة وهو بذلك يعد أول من ذهب بعيداً عن التعريفات التقليدية التي ارتكزت بشكل أساسي على نسبة الذكاء والتميز الأكاديمي. والتعريف الثاني هو تعريف ديهان وهافيجهرست (Dehaan & Havighurst, 1957) اللذين وضعوا تعريفاً مشابهاً لتعريف ويتي إلا أنهما حددا ستة مجالات هي: القدرة العقلية، والإبداع، القدرة العلمية، والقيادة الاجتماعية، والمهارات الميكانيكية، ومجال الفنون (Gagné, 1993:69).

ويعد تعريف مارلاند الذي قدمه للكونجرس الأمريكي (١٩٧٢) وتم تنقيحه أكثر من مرة فيما بعد أحد التعريفات الأكثر شهرة واستخداماً في أمريكا والغرب والمعروف باسم تقرير مارلاند Marland Report. ويعرف هذا التقرير الطلاب الموهوبون بأنهم الطلاب الذين يتم تحديدهم في مرحلة ما قبل المدرسة أو المرحلة الابتدائية أو الثانوية على أنهم يمتلكون قدرات كامنة أو واضحة تدل على قدرة أدائية عالية في أحد المجالات الستة التالية: المجال العقلي، المجال الإبداعي، المجال الأكاديمي، المجال القيادي، المجال الحركي، مجال الفنون البصرية، وهم لذلك يحتاجون إلى خدمات أو أنشطة لا تقدم عادة في المدارس.

وقد أكد مارلاند أنه من الضروري أن تقدم للأطفال الموهوبين في هذه المجالات خدمات تربوية خاصة تختلف عن تلك التي تقدم إلى الأطفال في الصفوف العادية من أجل تمكين هؤلاء الأطفال من أن يسهموا في تنمية أنفسهم ومجتمعاتهم. وهذا يؤكد أن مارلاند قد تأثر إلى حد كبير في تعريفه بالأعمال التي كانت سائدة في تلك الفترة. وفي عام ١٩٩٣ تم مراجعة هذا التعريف وتحديثه ليصبح تعريف الموهوبين بأنهم: أولئك الأطفال أو الشباب الذين يظهرون أداءً متميزاً أو إمكانية للأداء بمستويات عالية بدرجة متميزة عند مقارنتهم بالآخرين الذين هم في مثل عمرهم أو خبرتهم أو بينتهم. هؤلاء الأطفال والشباب يظهرون قدرة أدائية عالية في المجالات العقلية و/أو الإبداعية أو المجالات الفنية، أو يمتلكون قدرة قيادية غير عادية، أو يتميزون في حقل أكاديمي معين. وهم لذلك يتطلبون خدمات أو أنشطة لا تقدمها عادة المدارس العادية.

ومن الملاحظ أن التعريف يحدد هدفين أساسيين لبرامج الموهوبين: الأول مساعدة الأفراد الموهوبين على تطوير إمكاناتهم وقدراتهم، والثاني إمداد المجتمع بمهنيين أكفاء وقادة مبدعين قادرين على تقديم حلول لمشكلات المجتمع المستقبلية. ولأن التعريف يشير إلى الإنجازات الظاهرة والقدرات الكامنة فإنه يكون قد أخذ في الاعتبار الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل. ولكن رغم ذلك فإن هذا التعريف افتقر إلى الأساس النظري الذي تأسس عليه، على سبيل المثال من غير الواضح لماذا اختص التقرير هذه المجالات بالتحديد بالرعاية؟ وكيف يمكن التعرف على هذه المواهب وتنميتها طبقاً لهذا التعريف؟

نظريات الموهبة الحديثة:

تأثر مجال الموهبة منذ تيرمان بنظرية العامل الأحادي ونسبة الذكاء. استثار مفهوم الذكاء الإنساني المفكرين عبر العصور وفي مختلف المجالات. وخلال عقود مضت اقترح العلماء العديد من النظريات التي حاولت تفسير طبيعة هذا المفهوم من خلال رؤى متباينة.

بدأت محاولات الباحثين لقياس الذكاء الإنساني قياساً علمياً مع نهايات القرن التاسع الميلادي على يد العالم الإنجليزي السير فرانسيس جالتون، الذي اعتقد أن ذكاء

الفرد يرتبط بحواسه، وأنه يمكن قياس الأداء الوظيفي للعقل من خلال اختبارات التميز الحسي وزمن رد الفعل. ثم جاء بعده العالم الفرنسي ألفرد بنبيه Alfred Binet الذي تعد محاولته أولى المحاولات الجادة لقياس الذكاء الإنساني، وهو أول من نحت مفهوم "العصر العقلي". وفي بدايات القرن العشرين طوّر عالم النفس الأمريكي لويس تيرمان ورفاقه في جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة هذا الاختبار الذي اشتهر باسم "ستانفورد بنبيه". وجاءت بعد ذلك أعمال سبيرمان لتؤكد تلك الرؤية. ومنذ ذلك الحين، ذاع بين العامة والخاصة استخدام مصطلح العامل العام GF ونسبة الذكاء أو IQ، تعبيرا عن القدرة العقلية العامة للأفراد. ويبدو أن معظم علماء هذا الجيل كانت لديه قناعة بأن أفضل بنية لتمثيل كيفية عمل العقل الإنساني تتمثل في قبول فكرة العامل العام أو القدرة العقلية العامة، تلك القدرة التي تختزل جميع القدرات العقلية وتعبّر عنها من خلال درجة واحدة يحصل عليها الفرد على اختبار ذكاء مقنن. ورغم ظهور نظريات أخرى لعلماء نفس مثل ثيرستون (١٩٦٠) وجيلفورد (١٩٦٧) الذين نادوا بوجود عدد من العوامل أو القدرات أو المكونات فإنّ مناهجهم ظلت متشابهة، وغير بعيدة عن بعضها من حيث النتائج.

وحديثاً اكتسبت نظريات مثل نظرية الحلقات الثلاث لرينزولي (١٩٧٩)، ونظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (١٩٨٣) ونظرية القدرات الثلاثية لستيرنبرج (١٩٨٥) مزيداً من القبول بين الباحثين. كما ظهرت نظريات أو نماذج أخرى أثرت المجال مثل نموذج جانبيه. هذه النظريات عُرضت باختصار فيما يلي:

نموذج الحلقات الثلاث لرينزولي Renzulli's Three Rings Model

يعد النموذج الثلاثي للموهبة الذي طوره رينزولي (١٩٧٩) أحد أكثر النماذج انتشاراً في الولايات المتحدة، وتأسس عليه برنامج إثرائي متكامل، كما أجريت عليه دراسات كثيرة حتى أصبح أحد أكثر البرامج انتشاراً على نطاق واسع في العالم اليوم.

يرى رينزولي (Renzulli, 1978, 1979) أن الموهبة تتكون من تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية هي: قدرة عامة أو قدرات متخصصة فوق المتوسط (ولكن ليست بالضرورة عالية)، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمة (الدافعية)، ومستويات عالية من القدرات الإبداعية. والأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولئك الأطفال الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم من مجالات الأداء الإنساني. هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تفاعلاً أو الذين بمقدورهم تطوير تفاعل بين تلك المجموعات الثلاثة يتطلبون خدمات وفرصاً تربوية متنوعة لا توفرها عادة البرامج التعليمية المعتادة.

ويرى رينزولي أن هذا المفهوم يمكن استخدامه لتنمية السلوك الموهوب لدى قطاع عريض (١٥-٢٠ %) من المجتمع الطلابي في المدرسة أكثر اتساعاً من تلك

التعريفات تركز على مجموعات صغيرة من الطلاب الذين حُدِّدوا باستخدام اختبارات الذكاء أو التحصيل.

في هذا النموذج يستخدم مصطلح "قدرة فوق المتوسط" ليشير إلى كل من القدرات العامة والقدرات الخاصة: تشير القدرة العامة إلى قدرة الفرد على معالجة المعلومات وتكامل الخبرات والقدرة على الاندماج في التفكير المجرد. هذه القدرات عادة ما تقاس من خلال اختبارات الذكاء التقليدية. وتشير القدرات الخاصة إلى القدرة على اكتساب المعارف والمهارات أو القدرة على الأداء في واحد أو أكثر من الأنشطة المرتبطة بمجال خاص وداخل مدى محدد. بعض هذه القدرات الخاصة مثل المهارات في الرياضيات أو العلوم يمكن أن تحدد من خلال اختبارات الذكاء، ولكن الكثير من القدرات الخاصة لا يمكن التعرف عليها باستخدام هذه الاختبارات. المجموعة الثانية عبارة عن شكل منقح من الدافعية التي يشير إليها رينزولي بمصطلح الالتزام بالمهمة Task Commitment وهي تمثل الطاقة التي يستحضرها الفرد عند أدائه لمهمة أو مشكلة محددة. إن بعض المصطلحات مثل المثابرة Perseverance الطاقة أو الجِدُّ Endurance أو العمل بجِد، والثقة بالنفس Self-confidence، والاعتقاد في قدرة الفرد على القيام أو تنفيذ أعمال هامة، كل هذه المصطلحات هي ما يعني به رينزولي إنجاز المهمة. المجموعة الثالثة من السمات في نموذج رينزولي هي "الإبداع" Creativity. ويشير رينزولي إلى أنه في العديد من المشروعات البحثية كان من الواضح أن الإنجازات الإبداعية كانت المعيار الأساسي لاختيار الطلاب الموهوبين. هذه القدرة يمكن تمثيلها تمثيلاً جيداً من خلال: الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير، الانفتاح على الخبرة، الفضول والخيال العقلي، والحساسية للتفاصيل. وقد أكد رينزولي بقوة على فكرة التفاعل بين هذه المجموعات الثلاث من السمات في نموده لتكوين الأداء الموهوب، وأن أي مكون هذه المكونات الثلاث مهما كان لا يمكن أن يؤدي بمفرده إلى ظهور الأداء الموهوب.

نموذج جانينييه الفارق للموهبة والتفوق (أو النبوغ)

اقترح جانينييه نموده الفارق للموهبة والتفوق (Gagné, 1985, 1993, 1995, 1998, 2000, 2004) اعتماداً على تمييز واضح بين مصطلحي Giftedness and Talent، وفي هذا النموذج يستخدم جانينييه مصطلح Giftedness (الموهبة الكامنة) ليشير إلى القدرات الإنسانية الفطرية أو الطبيعية التي يطلق عليها الاستعدادات، في حين يشير مصطلح Talent (الموهبة المتطورة) إلى القدرات أو المهارات المتطورة التي تشكل الخبرة في مجال محدد من النشاط الإنساني. وبشكل أدق فإن جانينييه يستخدم مصطلح Giftedness ليشير إلى امتلاك القدرات الطبيعية غير المدربة والعفوية (التي عادة ما يطلق عليها الاستعدادات أو المواهب الطبيعية) والتي تظهر في مجال واحد على الأقل أو أكثر من مجال إلى الحد الذي يضع الطفل أو المراهق بين أعلى ١٥% من أقرانه في هذا المجال. وعلى

العكس من ذلك يشير مصطلح Talent إلى الإتقان الفائق لقدرات ومعارف متطورة تطويراً منظماً في مجال واحد أو أكثر إلى الحد الذي يضع الطفل بين أعلى ١٥ % من أقرانه في هذا المجال.

ويقترح النموذج أن انبثاق موهبة معينة (في الآداب أو الرياضيات أو العلوم...) ينتج من تطبيق واحد أو أكثر من الاستعدادات لإتقان المعارف والمهارات المرتبطة بمجال هذه الموهبة. هذه العملية (تطوير الاستعدادات العامة لتصبح موهبة نامية في مجال معين) يتوسطها عدة عوامل محفزة وداعمة للتطور هي: العوامل الشخصية (مثل الدافعية والثقة بالنفس)، والعوامل البيئية (مثل الأسرة والمدرسة والمجتمع)، والممارسة والتدريب المكثف والتعلم المنظم (Gagné, 1993: 72). من خلال هذه الرؤية للموهبة فإن كل المواهب المتطورة يجب أن تتضمن واحداً أو أكثر من جانب من جوانب الموهبة الكامنة أو الفطرية Giftedness ولكن ليس بالضرورة جميع المواهب الكامنة سوف تجد طريقها لكي تصبح مواهب متطورة Talents. ويرى جانييه أن أسلوب التعبير عن الموهبة الفطرية يجب أن يدرس في مدى واسع من مجالات المواهب المتطورة، ويجب أن يتضمن البحث في أنماط الدافعية والالتزام والتعرف داخل وعبر مجالات متنوعة من الأداء.

نظرية الذكاءات المتعددة Theory of Multiple Intelligences

قدم جاردنر Gardner نظرية الذكاءات المتعددة لأول مرة عام (١٩٨٣)، وقد تحدى في أطروحته الجديدة فكرة الذكاء العام أو القدرة العقلية العامة التي ارتكزت عليها الكثير من النظريات التي حاولت تفسير طبيعة الذكاء الإنساني. ويستخدم جاردنر في كتاباته عدة مصطلحات ليشير إلى تلك الذكاءات المتضمنة في نظريته، فهو أحياناً يستخدم مصطلح الكفاءات Competences أو القدرات Abilities أو المواهب Talents ليشير إلى هذه الذكاءات. وقد نشأت هذه النظرية من الوعي بأن الإنسان يمتلك العديد من القدرات والمواهب التي لا تعكسها درجات اختبار الذكاء العالية. هذه الملاحظة جعلت جاردنر يفترض أنه يوجد أنماط مختلفة من الذكاء داخل كل فرد، وأن هذه الأنماط من الذكاء أو القدرات منفصلة ومستقلة نسبياً عن بعضها البعض. وهو يؤكد ذلك من خلال دراسته لسير بعض العظماء في مختلف العلوم والمجالات الإنسانية (العلوم والآداب والسياسة والفنون والرياضة). ويعرف جاردنر الذكاء بأنه القدرة أو مجموعة القدرات أو المهارات الخاصة العقلية التي تمكن الفرد من حل مشكلات أو تصميم منتج جديد ذي أهمية في ثقافة أو بيئة ما. هذه الذكاءات قد تدرك أو لا تدرك اعتماداً على السياق الذي ينشأ فيه الفرد والفرص المتاحة لتحديد هذه الذكاءات والتعبير عنها وتنميتها. وقد لاقت هذه النظرية قبولا واسعاً في الأوساط التربوية حيث إنها فتحت الأفاق لتوسيع مفهوم الذكاء والموهبة أمام التربويين وخاصة في المدارس لما تتضمنه من تضمينات تربوية عديدة لمختلف القدرات والمواهب التي يظهرها الطلاب في المدارس بعيداً عن المواهب الرياضية

يستطيعون تطبيق هذه القدرات للتفاوض الناجح مع الآخرين أو للفوز أو التسابق في مواقعهم الوظيفية. إنَّ الشخص الموهوب عملياً هو شخص متخصص في تلك الاستخدامات للقدرات.

الموهبة التحليلية والإبداعية والعملية المتحدة

بالطبع فإن الأفراد لا يملكون نوعاً واحداً فقط من هذه المهارات أو القدرات، بل على العكس فهم يمتلكون تجمعاً ما من هذه القدرات الثلاث. هذه التجمعات يمكن أن تتغير عبر الزمن لأن الذكاء يمكن أن ينمو ويتطور في اتجاهات متعددة، فالأفراد ذوو القدرة العالية في مجال من تلك المجالات الثلاث، ولكنه لا يملك الحد الأدنى من المهارات في المجالين الآخرين قد يكون أقل نجاحاً في إقناع الأفراد بما لديهم من موهبة. على سبيل المثال، إن الفرد الذي لديه قدرة إبداعية عالية ولكنه لا يستطيع أن يبرهن على ذلك في المواقف العملية ولا يستطيع إقناع الآخرين بجدارته أفكاره، سوف يواجه إحباطاً في كل مرة. ولذا فإن الجزء المهم في موهبة الفرد تكمن في قدرته على التنسيق بين الجوانب الثلاث للموهبة، ومعرفة متى يستخدم أيهما. إن الموهبة لا تكمن فقط في الدرجة العالية التي يحصل عليها الفرد في أحد هذه القدرات الثلاث، ولكنها تكمن أيضاً بنفس الدرجة في التوازن الناجح الذي يحدثه الفرد بين تلك القدرات الثلاث. ولذا فإن ستنبرج غالباً ما يشير إلى أن الشخص الموهوب يمكن وصفه بأنه

"مدير ذاتي جيد للقدرة العقلية". Good Mental Self-Manager.

استثمار نقاط القوة والتعويض لإصلاح نقاط الضعف

إن القضية الأساسية التي تُتولت هو أنه يوجد أنواع مختلفة من الموهبة، وإنه من الساذج أن نفترض أن الموهبة العقلية يمكن تحديدها تحديداً كاملاً من خلال مجرد رقم مفرد على أحد اختبارات الذكاء. عموماً هناك شيء واحد مشترك بين الأفراد الموهوبين عقلياً خلال مسيرة حياتهم، هذا الشيء هو أن الأفراد الموهوبين على اختلاف مواهبهم يعرفون مواضع تميزهم كما يعرفون نقاط ضعفهم، وهم قادرون على أن يستفيدوا من نقاط قوتهم وأن يعوضوا نقاط ضعفهم أو أن يصلحوا نقاط ضعفهم إلى الحد الذي تتلاشى معه هذه النقاط من طريقهم. وعلى المدى القصير قد يكون من الممكن أن يظهر موهوبون دون أن يعرفوا أو يستثمروا نقاط القوة لديهم، ودون أن يجدوا طرقاً للتغلب على نقاط ضعفهم. ولكن على المدى البعيد لكي يستثمر الموهوب قدراته إلى الحد الأقصى فإن الإفادة من نقاط القوة وتعويض نقاط الضعف تظل هي مفتاح الموهبة.

هذه القدرات الموصوفة هنا لا تُقاس بطريقة جيدة من خلال اختبارات الذكاء التقليدية. وفي أحسن الحالات فإن هذه الاختبارات قد تقيس المهارات التحليلية، ولكنها لا تقيس القدرات الابتكارية والعملية، بل إنها في الغالب لا تقيس حتى القدرات التحليلية بطريقة جيدة جداً وفقاً لستنبرج (Sternberg, 1984). كما أن الاختبارات

التقليدية للإبداع تحاول قياس قدرات التفكير التباعدي ولكنها لا تقيس الذكاء التركيبي أو الإبداعى بطريقة متقنة.

وقد طور سنتبرج اختبارا لقياس القدرات الثلاثة. هذا الاختبار يعطي ثلاث درجات منفصلة للمقدرة التحليلية، والمقدرة التأليفية، والمقدرة العملية. أحد الاستخدامات الخاصة لهذا الاختبار هو التعرف على الأفراد الموهوبين. وفكرة تتلخص في أن الفرد قد يكون موهوباً في مجال ما من المجالات الثلاث سابقة الذكر، ولكنه ليس موهوباً في باقي المجالات. وفي الحقيقة فإنه يوجد عدد قليل من الأفراد يجمعون بين المواهب الثلاثة. الاختبار يحاول توسيع فكرتنا عن الموهبة، ومن ثم نكون أكثر قدرة على تحديد الأفراد الموهوبين في المهارات الثلاثة التي لا تقيسها الاختبارات التقليدية. إن هناك حاجة إلى التفكير الإبداعي والتفكير العملي بنفس درجة حاجتنا إلى التفكير التحليلي. فهؤلاء الأفراد الموهوبين في تلك المجالات هم الأفراد الذين يصنعون إسهامات أكثر أهمية في حياتنا القادمة.

في عام 2000 ضمن ستيرنبرغ نظريته الحكمة (wisdem). وتتركز الحكمة في العناية باحتياجات الآخرين ورفاهيتهم، والحكمة العالية عادة تأخذ شكل النصيحة الجيدة للآخرين وللنفس.

تطبيقات نظرية الذكاء الناجح في الفصل الدراسي:

يحاول التدريس من أجل الذكاء الناجح مساعدة المعلمين في الوصول إلى عدد أكبر من الطلاب مقارنة بطرق التدريس التقليدية التي تركز على الذاكرة والتعليم التحليلي. في التدريس من أجل الذكاء الناجح، يتبع المعلم عددًا من الأفكار الأساسية. لا توجد طريقة واحدة صحيحة للتدريس والتعلم. علاوة على ذلك، لا توجد طريقة واحدة صحيحة لتقييم إنجازات الطلاب. يجب أن يوازن التدريس والتقييم بين استخدام التفكير التحليلي والإبداعي والعمل. بشكل أساسي، يحتاج المعلمون إلى مساعدة الطلاب على الاستفادة من أنماط القوة الفردية، وفي نفس الوقت، مساعدتهم على تصحيح نقاط الضعف أو تعويضها. يحتاج الطلاب، مثل المعلمين، إلى تطوير المرونة، مما يمنح الطلاب خيارات متعددة ومتنوعة في التقييم.

لأن الطلاب لديهم أهداف حياتية مختلفة، يجب تعريف نجاح الطلاب بعبارات ذات مغزى لهم وكذلك للمؤسسة. من المرجح أن يرى الطلاب المعنى إذا قدم المعلمون أمثلة عديدة على المفاهيم التي تغطي مجموعة واسعة من التطبيقات. تقدير عمل الطالب بطريقة تحافظ على سلامة المقرر وكذلك سلامة أهداف الحياة المتنوعة للطلاب.

في بعض الأحيان يتردد المعلمون في التدريس من أجل الذكاء الناجح لأنهم يعتقدون أن هذه التقنيات قد تنطبق على طلاب المعلمين الآخرين، ولكن ليس على طلابهم. يمكننا أن نقول رداً على ذلك أن بحثنا، الذي تم وصف بعض منه أدناه، لم يظهر أي مجموعات من الطلاب الذين لا يمكنهم الاستفادة من هذا النوع من

التدريس. يميل الطلاب الذين يتحسن أداءهم بشكل أكبر إلى أن يكونوا أولئك الذين لا يستفيدون بشكل أمثل من التعليم التقليدي. على سبيل المثال، لدى الأطفال من المناطق البعيدة، مثل المناطق الريفية في ألاسكا، مخازن هائلة من المعرفة العملية التي يمكن أن تساعد على التعلم إذا كان المعلمون فقط يمنحونهم الفرصة لاستخدام معرفتهم لتحقيق النجاح (Sternberg, Lipka, Newman, Wildfeuer, & Grigorenko, 2003).

نشجع المعلمين على تدريس وتقييم الإنجاز بطرق تمكن الطلاب من تحليل معارفهم وإنشائها وتطبيقها. عندما يفكر الطلاب في التعلم، يتعلمون أيضاً التفكير. وهناك فائدة إضافية: الطلاب الذين يتم تدريسهم بشكل تحليلي وإبداعي وعملي بشكل أفضل في التقييمات، على ما يبدو بغض النظر عن الشكل الذي تتخذه التقييمات. أي أنهم يتفوقون على الطلاب الذين يتم تدريبهم بالطرق التقليدية، حتى إذا كانت التقييمات تستهدف ذاكرة الحقائق بشكل مباشر (Sternberg, Torff, & Grigorenko, 1998a, 1998b). علاوة على ذلك، يظهر بحثنا أن هذه التقنيات تتجح، بغض النظر عن مجال الموضوع. ولكن ما هي بالضبط التقنيات المستخدمة للتدريس من الناحية التحليلية والإبداعية والعملية (انظر الجدول ١ للحصول على ملخص)؟

يتم وصف كل طريقة من طرق التدريس أدناه. لمزيد من الأمثلة لكل طريقة في مستويات الصف تتراوح من المرحلة الابتدائية إلى الكلية، انظر Sternberg and Grigorenko (٢٠٠٠).

أدلة على صدق النظرية الثلاثية للذكاء الناجح:

على مر السنين، سعت الأبحاث الجارية إلى الحصول على أدلة على صدق البناء لتحليل الذكاء المقترح. تم تقديم الكثير من هذه الأدلة في مكان آخر ومن ثم تم تلخيصها هنا بشكل موجز فقط.

نظر أحد مسارات البحث فيما إذا كان الأطفال الذين تم تحديدهم من حيث نمط قدراتهم يظهرون أنماطاً متباينة للاستجابة لأنواع التعليمات المختلفة. في إحدى الدراسات، تم تصنيف طلاب المدارس الثانوية من جميع أنحاء الولايات المتحدة، الذين تم اختبارهم وفقاً لاختبار القدرات الثلاثية، من حيث خمسة أنماط من القدرات: ما يسمى هنا المحلل، والمبدع، العملي، والموازن البارز، وكذلك غير الموهوبين. ثم تم تدريس هؤلاء الطلاب بطريقة ملائمة لنمط قدراتهم أو غير ملائمة (Sternberg & Clinkenbeard, 1995; Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard, & Grigorenko, 1996). ثم تم اختبار جميع الطلاب فيما يتعلق بإنجازاتهم بطرق تقييم ذاكرتهم وإنجازهم التحليلي والإبداعي والعملي. الطلاب تفوق الذين درسوا بطريقة تتناسب بشكل أفضل مع نمط قدراتهم على الطلاب الذين تم تدريسهم بطريقة لا تتلاءم ونمط قدراتهم. كما دعمت التحليلات الداخلية (تحليلات العامل التوكيدي)

للبيانات تصنيف القدرات إلى قدرات تحليلية وإبداعية وعملية (Sternberg, Grigorenko, Ferrari, & Clinkenbeard, 1999).
في مجموعة أخرى من الدراسات، تمت مقارنة التدريس التقليدي الذي يركز على التدريس التحليلي من ناحية، والتعليم الثلاثي من ناحية أخرى (Sternberg, Torff, & Grigorenko, 1998). كان الطلاب في المرحلة الابتدائية والمتوسطة. تفوق الطلاب الذين تم تدريسهم بطريقة ثلاثية (تحليليًا، وإبداعيًا، وعمليًا، وكذلك للذاكرة) على الطلاب الذين تم تعليمهم بطرق أخرى، بغض النظر عن كيفية تقييم إنجازهم. لقد تفوق الطلاب الذين قاموا بتعليم الطلاب بشكل ثلاثي على الطلاب الآخرين في تقييمات الذاكرة ذات الاختيار من متعدد.
وقامت دراسات أخرى ما إذا كان الأداء في اختبارات القدرات الإبداعية (Sternberg, Wagner, Williams, & Horvath, 1995) تظهر أنماط مختلفة من الفروق الفردية المستقلة نسبيًا عن أنماط الفروق الفردية الموضحة في اختبارات القدرات التحليلية الأكثر تقليدية. جاءت البيانات مؤيدة لفكرة أن الأنواع الثلاثة للقدرات مستقلة نسبيًا، لا سيما في المستويات الأعلى من القدرات العقلية. باختصار، النظرية الثلاثية ليست مجرد تصنيف عام للقدرات لا يستند إلى أساس علمي: إنها مدعومة ببحث تجريبي على آلاف المشاركين من مختلف الأعمار من العديد من البلدان باستخدام مجموعة متنوعة من المنهجيات المختلفة.
امتدت دراسات الصديق إلى الصف الرابع، إلا أنه لم تختبر فعاليتها بشكل منهجي بالنسبة لهم. في مجموعة أولى من الدراسات، تم فحص ما إذا كان التعليم التقليدي في المدرسة يتحيز بشكل منهجي ضد الأطفال ذوي نقاط القوة الإبداعية والعملية (Sternberg & Clinkenbeard, 1995; Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard, & Grigorenko, 1996; Sternberg, Grigorenko, Ferrari, & Clinkenbeard, 1999). كان الدافع وراء هذا العمل هو الاعتقاد بأن الأنظمة في معظم المدارس تميل بشدة إلى تفضيل الأطفال الذين لديهم نقاط قوة في الذاكرة والقدرات التحليلية. ومع ذلك، يمكن أن تكون المدارس غير متوازنة في المجالات الأخرى أيضًا. ركزت إحدى المدارس التي تم زيارتها في روسيا في عام ٢٠٠٠ تركيزًا كبيرًا على تطوير القدرات الإبداعية - أكثر من التركيز على تطوير القدرات التحليلية والعملية. أثناء هذه الرحلة، قيل لنا عن مدرسة أخرى - تلبية احتياجات أطفال رجال الأعمال الروس - والتي تؤكد بقوة على القدرات العملية. كما تم إخبار الأطفال الذين لم يتم توجيههم عمليًا أنهم سيعملون في نهاية المطاف مع زملائهم في الصف.

تدريس الذكاء الناجح في الفصل

تطبيقات للفصول الدراسية

يحاول التدريس من أجل الذكاء الناجح مساعدة المعلمين في الوصول إلى شريحة عرضية أكبر من الطلاب مقارنة بأساليب التدريس التقليدية التي تركز على الذاكرة والتعليم التحليلي. في التدريس للذكاء الناجح، يتبع المعلم عددًا من الأفكار الأساسية.

لا توجد طريقة واحدة صحيحة للتعليم والتعلم. علاوة على ذلك، لا توجد طريقة واحدة صحيحة لتقييم تحصيل الطلاب. يجب أن يوازن التدريس والتقييم بين استخدام التفكير التحليلي والإبداعي والعمل. في الأساس، يحتاج المعلمون إلى مساعدة الطلاب على الاستفادة من الأنماط الفردية لنقاط القوة، وفي نفس الوقت، مساعدتهم على تصحيح نقاط الضعف أو تعويضها. يحتاج الطلاب، مثل المعلمين، إلى تطوير المرونة، وإعطاء الطلاب خيارات متعددة ومتنوعة في التقييم.

نظرًا لأن الطلاب لديهم أهداف مختلفة في الحياة، يجب تحديد نجاح الطالب من حيث المصطلحات ذات المغزى بالنسبة لهم وكذلك للمدرسة. من المرجح أن يرى الطلاب المعنى إذا قدم المعلمون العديد من الأمثلة على المفاهيم التي تغطي مجموعة واسعة من التطبيقات. صنف عمل الطلاب بطريقة تحافظ على سلامة المقرر بالإضافة إلى سلامة أهداف الحياة المتنوعة للطلاب.

في بعض الأحيان، يتردد المعلمون في التدريس من أجل الذكاء الناجح لأنهم يعتقدون أن هذه الأساليب قد تنطبق على طلاب معلمين آخرين، ولكن ليس على طلابهم. قد نقول ردًا على ذلك، أن بحثنا، الذي تم وصفه أدناه، لم يظهر أي مجموعات من الطلاب لا يمكنهم الاستفادة من هذا النوع من التعليم. الطلاب الذين يتحسن أدائهم أكثر هم أولئك الذين لا يستفيدون على النحو الأمثل من التعليم التقليدي. على سبيل المثال، الأطفال من الهجر أو البادية، لديهم مخازن هائلة من المعرفة العملية التي يمكن أن تساعد على التعلم إذا منحهم المعلمون فقط الفرصة لاستخدام معرفتهم لتحقيق النجاح (Sternberg, Lipka, Newman, Wildfeuer, & Grigorenko, 2003).

نشجع المعلمين على التدريس وتقييم التحصيل بطرق تمكن الطلاب من تحليل معارفهم وإبداعها وتطبيقها. عندما يفكر الطلاب في التعلم، يتعلمون أيضًا التفكير. وهناك فائدة إضافية: الطلاب الذين يتم تعليمهم بشكل تحليلي وإبداعي وعلمي يؤدون بشكل أفضل في التقييمات، على ما يبدو دون النظر إلى الشكل الذي تتخذه التقييمات. أي أنهم تفوقون على الطلاب الذين يتلقون تدريسا بالطرق التقليدية، حتى لو كانت التقييمات تركز على الذاكرة بشكل مباشر (Sternberg, Torff, & Grigorenko, 1998a, 1998b). علاوة على ذلك، يوضح البحث أن هذه الطرق التدريسية تؤدي بطريقة ناجحة، بغض النظر عن مجال الموضوع. ولكن ما هي،

(ج) اكتشف المبدأ الفيزيائي الأساسي الذي تقوم عليه كل المشاكل التالية، والتي تختلف كل منها عن الأخرى في "البنية الظاهرية" للمشكلة ولكن ليس في "هيكلها العميق". (الفيزياء)

(د) تخيل لو استمرت حكومة الصين في التطور على مدار العشرين عامًا القادمة بنفس الطريقة التي تتطور بها الآن. كيف سيكون شكل حكومة الصين في رأيك بعد ٢٠ عامًا؟ (الحكومة / العلوم السياسية)

(هـ) افترض أنك ستصمم أداة إضافية واحدة ليتم عزفها في أوركسترا سيمفونية من أجل التراكيب المستقبلية. كيف يمكن أن تكون هذه الآلة ولماذا؟ (موسيقى)

(و) توقع التغييرات التي من المحتمل أن تحدث في مفردات أو قواعد اللغة العربية المنطوقة في المملكة على مدى المائة عام القادمة نتيجة للتفاعلات المستمرة بين المتحدثين بالعربية والإنجليزية. (اللغويات)

التدريس العملي

يعني التدريس عملياً تشجيع الطلاب على (أ) التطبيق، (ب) الاستخدام، (ج) وضع الأفكار موضع الممارسة، (د) التنفيذ، (هـ) التوظيف، (و) جعل ما يعرفونه عملياً. يجب أن يرتبط هذا التدريس بالاحتياجات العملية الحقيقية للطلاب، وليس فقط بما يمكن أن يكون عملياً للآخرين (Sternberg et al., 20). ضع في اعتبارك بعض الأمثلة:

(أ) تطبيق صيغة حساب طريقة الادخار على مشكلة يحتمل أن يواجهها الناس عند التخطيط للتقاعد. (اقتصاد، رياضيات)

(ب) استخدم معرفتك باللغة الانجليزية لتحية أحد معارفك الجدد في لندن. (لغة)

(ج) طبق ما تعلمته من العمل الجماعي في كرة القدم لإنجاح مشروع فريق الفصل الدراسي. (ألعاب القوى)

(د) نفذ خطة عمل كتبته في بيئة أعمال محاكاة. (اعمال)

(هـ) استخدم صيغة المسافة والسعر والوقت لحساب المسافة. (رياضيات)

(و) تقديم تصميم عملي مقترح لمبنى جديد لن يعمل في السياق الجمالي للمباني المحيطة، وكلها لا يقل عمرها عن ١٠٠ عام. (هندسة معمارية)

قد يبدو كما لو أن التدريس للذكاء الناجح سيتطلب وقتاً أطول في الفصل الدراسي لكل موضوع مما قد يتطلبه التدريس بالطرق التقليدية. ليست هذه هي القضية، ولكن الفكرة ليست تدريس كل موضوع ثلاث مرات بثلاث طرق. بل، هو التبديل بين أساليب التدريس بحيث يتم في بعض الأحيان التدريس بطريقة أكثر توجهاً نحو التفكير التحليلي، وفي أوقات أخرى بطريقة أكثر توجهاً نحو التفكير الإبداعي، وفي أوقات أخرى بطريقة أكثر توجهاً نحو التفكير العملي. إجمالي الوقت الذي يقضيه في تدريس مادة معينة هو نفسه في أي طريقة أخرى لتدريس المادة.

اختبار تحليلي- عددي: وهو عبارة عن سلاسل أعداد، كل سلسلة مرتبة وفقاً لقاعدة معينة أو أكثر من قاعدة، وفي نهايتها رقم، وعلى الطالب أن يستنتج هذا الرقم الذي يكمل السلسلة، كما يحتوي أيضاً على بعض الألغاز الرياضية التي يتطلب حلها تحليل العبارة الرياضية قبل التوصل إلى الحل، وجاء هذا الاختبار في (٧) فقرات بنظام الاختيار من متعدد.

اختبار تحليلي- شكل: عبارة عن مصفوفات، كل مصفوفة تتكون من ثلاثة أشكال، اثنين في الصف الأعلى، وواحدة في الصف الأدنى، وعلى الطالب أن يستنتج الشكل الرابع من بين عدة بدائل الذي يجب أن يوضع في المربع الخالي، فيستنتج الطالب قاعدة الصف الأعلى، ويطبقها على الصف الأدنى مع تغيير الشكل، كما يحتوي هذا الاختبار على بعض الأشكال التي تحتاج إلى تركيب؛ ليصل إلى شكل مناسب، وجاء هذا الاختبار في (٧) فقرات بنظام الاختيار من متعدد.

١- اختبارات القدرة العملية: وتشتمل على:

اختبار عملي- لفظي: وهو اختبار يتطلب التفكير في مواقف حياتية. يقدم للطالب مجموعة من المواقف الحياتية التي تحتوي على مشكلة يمكن أن تواجهه في حياته، وعلى الطالب أن يختار حلاً لهذه المشكلة من بين البدائل المعطاة، وجاء هذا الاختبار في (٧) فقرات بنظام الاختيار من متعدد.

اختبار عملي- عددي: وهو اختبار الرياضيات في الحياة اليومية، فيعرض على الطلاب سيناريوهات تتطلب استخدام الرياضيات في الحياة اليومية (مثل شراء جوال أو إمكانية تصليحه)، وعلى الطالب أن يختار حلاً لهذه المشكلة من بين البدائل المعطاة، بناء على تلك السيناريوهات، وجاء هذا الاختبار في (٧) فقرات بنظام الاختيار من متعدد.

اختبار عملي- شكلي: وهو عبارة عن تخطيط طريق أو مسلك، وفيه تقدم إلى الطالب خريطة لمنطقة ما (مثلاً حديقة، ومنتزة، ومدينة) ويجب على الطالب أن يجتاز المنطقة من خلال الخريطة للوصول إلى مكان ما في الخريطة من أقصر طريق، وجاء هذا الاختبار في (٧) فقرات بنظام الاختيار من متعدد.

٢- اختبارات القدرة الإبداعية: وتشتمل على:

اختبار إبداعي- لفظي: في كل فقرة من هذا الاختبار الفرعي تقدم للطلاب أسئلة بحيث يوجد في السؤال ثلاث كلمات تحتها خط، وهناك علاقة معينة بين الكلمة الأولى والثانية. وعلى الطالب اختيار الكلمة التي تتفق مع الكلمة الثالثة بنفس العلاقة بين الكلمة الأولى والثانية، علماً أن كل سؤال يحتوي على عبارة افتراضية، وعليك افتراض صحة هذه العبارة. ففكر جيداً في العبارة التي قد تكون صحيحة في بعض الأحيان أو لا، ثم اختر الكلمة التي تتناسب مع الكلمة الثالثة التي تحتها خط بنفس الكيفية التي اتفقت فيها الكلمتان الأولى والثانية، وجاء هذا الاختبار في (٧) فقرات بنظام الاختيار من متعدد.

اختبار إبداعي- عددي: في كل فقرة من هذا الاختبار الفرعي تقدم للطلاب مسألة من المسائل التالية تتوافق الأرقام بطريقة معينة. والبيانات الموجودة تحت ذلك المربع تتيح لك طريقة أخرى لكي تكمل بها الأرقام، وجاء هذا الاختبار في (٧) فقرات بنظم الاختيار من متعدد.

اختبار إبداعي- شكلي: في كل فقرة في هذا الاختبار الفرعي تقدم للطلاب مجموعة من الأشكال ويطلب من الطالب إيجاد أكبر عدد ممكن من الأشكال تتضمن تحويلاً أو أكثر، كما يقدم للطالب شكل بسيط ويطلب من الطالب إيجاد أكبر عدد ممكن من الرسومات المعبرة، وجاء هذا الاختبار في إحدى (٧) بنظام الاختيار من متعدد. وتتكون بطارية الاختبارات في صورتها الأولى من (٦٣) فقرة موزعة على (٩) اختبارات فرعية تقيس الذكاء الناجح لدى طلاب المرحلة الجامعية.

مجتمع البحث:

جميع طلاب العلم الشرعي الملتحقين - أو يرغبون في الالتحاق- بالمحاضن الشرعية بالمملكة العربية السعودية، في المرحلتين الثانوية والجامعية وما بعدها والذين يتم ترشيحهم من قبل المحاضن للالتحاق ببرامج الموهوبين التي تقيمها وترعاها المحاضن الشرعية أو الجامعات السعودية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأولى (دراسة النسخة الورقية للاختبار) من (٢٥٠ طالباً) من الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي، جميعهم من الذكور، تم ترشيحهم من محاضن العلم الشرعي (في مكة والمدينة والرياض والشرقية) على أنهم طلاب موهوبين من خلال أساتذتهم. تراوحت أعمارهم من ١٨-٢٢ سنة. وتكونت عينة الدراسة الثانية (دراسة النسخة الالكترونية) من (٣٥٠) طالباً من طلاب العلم الشرعي الذين تم ترشيحهم كطلاب موهوبين من نفس المدن السابق ذكرها، وتراوحت أعمارهم بين ١٨-٢٤ سنة.

إجراءات الدراسة

مررت هذه الدراسة بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: تضمنت تطوير نسخة تجريبية للاختبار وتحكيمها على عدد من المحكمين المختصين في القياس والموهبة.

المرحلة الثانية: وهدفت إلى التأكد من وضوح الأسئلة والتعليمات ووقت الاختبار. وقد تم تطبيق الاختبار التجريبي على عينات من الرياض ومكة والمدينة.

المرحلة الثالثة: تم تطبيق الاختبار على عينة من الموهوبين في العلم الشرعي وجرى التطبيق باستخدام طريقة الورقة والقلم. وتم حساب مؤشرات الصدق والثبات.

المرحلة الرابعة: تم تصميم اختبار الذكاء الناجح الكترونيا ونطبقه على عينة من الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي. وقد تضمنت هذه النسخة بعض التعديلات على بعض الفقرات اللفظية، والعملية.

المعالجات الإحصائية

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار وجمع البيانات تم استخراج جميع المؤشرات الإحصائية ويتضمن ذلك:

التحليل العاملي التوكيدي: تم استخدام أسلوب معادلة النمذجة البنائية Structural Equation Modeling (SEM)، وهو ما يطلق عليه بالتحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للاختبارات التي يتم بناؤها في ضوء أطر نظرية سابقة (MacCallum & Austin, 2000). وعليه تم إخضاع استجابات عينة الدراسة على بنود الاختبار للتحليل العاملي التوكيدي بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method اعتماداً على برنامج LISREL (Version, 8.8).

- حساب معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ومعادلة كودر-ريتشاردسون نتائج الدراسة

أولاً - الصدق البنائي لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الورقية)

بعد تصميم الاختبار، تم تطبيقه (النسخة الورقية) على عينة من الموهوبين في العلم الشرعي (١٣٢ طالباً). وللتحقق من الصدق البنائي لاختبار الذكاء الناجح وتشبع البنود المفترضة لكل اختبار بالاختبار الفرعي الذي يقيس هذه المفردات تم استخدام أسلوب معادلة النمذجة البنائية، للتحقق من الصدق البنائي للاختبار. وقد أكد التحليل البناء الثلاثي لاختبار الذكاء الناجح: اختبار القدرات التحليلية وتكون من (19) مفردة، واختبار القدرات الإبداعية وتكون من (21) مفردة، واختبار القدرات العملية وتكون من (17) مفردة. ويوضح جدول (1) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاختبار الذكاء الناجح.

جدول (1): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الورقية)

المفردات	القدرات التحليلية			القدرات الإبداعية			القدرات العملية		
	التشبع	الخطأ المعياري	t	التشبع	الخطأ المعياري	t	التشبع	الخطأ المعياري	t
1	0.36	0.041	8.78**	0.60	0.040	15.00**	0.62	0.043	14.42**
2	0.56	0.042	13.33**	0.37	0.040	9.25**	0.38	0.040	9.50**
3	0.34	0.041	8.29**	0.62	0.044	14.09**	0.45	0.041	10.98**
4	0.59	0.039	15.13**	0.66	0.042	15.71**	0.38	0.040	9.50**
5	0.43	0.044	9.77**	0.71	0.041	17.32**	0.40	0.043	9.30**
6	0.33	0.041	8.05**	0.42	0.042	10.00**	0.37	0.042	8.81**
7	0.44	0.041	10.73**	0.36	0.040	9.00**	0.31	0.041	7.56**
8	0.76	0.042	18.10**	0.71	0.041	17.32**	0.47	0.042	11.19**
9	0.66	0.043	15.35**	0.70	0.040	17.50**	0.54	0.042	12.86**
10	0.79	0.042	18.81**	0.64	0.039	16.41**	0.56	0.040	14.00**

11.22**	0.041	0.46	17.14**	0.042	0.72	9.51**	0.041	0.39	11	
12.86**	0.042	0.54	17.50**	0.040	0.70	11.28**	0.039	0.44	12	
12.14**	0.042	0.51	18.68**	0.038	0.71	18.54**	0.041	0.76	13	
18.50**	0.040	0.74	15.00**	0.042	0.63	12.38**	0.042	0.52	14	
9.51**	0.041	0.39	10.00**	0.040	0.40	7.56**	0.041	0.31	15	
9.50**	0.040	0.38	8.78**	0.041	0.36	12.75**	0.040	0.51	16	
9.25**	0.040	0.37	17.38**	0.042	0.73	9.51**	0.041	0.39	17	
			11.63**	0.043	0.50	8.33**	0.042	0.35	18	
			9.05**	0.042	0.38	7.80**	0.041	0.32	19	
			12.56**	0.039	0.49					20
			9.75**	0.040	0.39					21
4107.55					قيمة مربع كاي (χ2)					

** دال عن أقل من ($P < 0.01$)

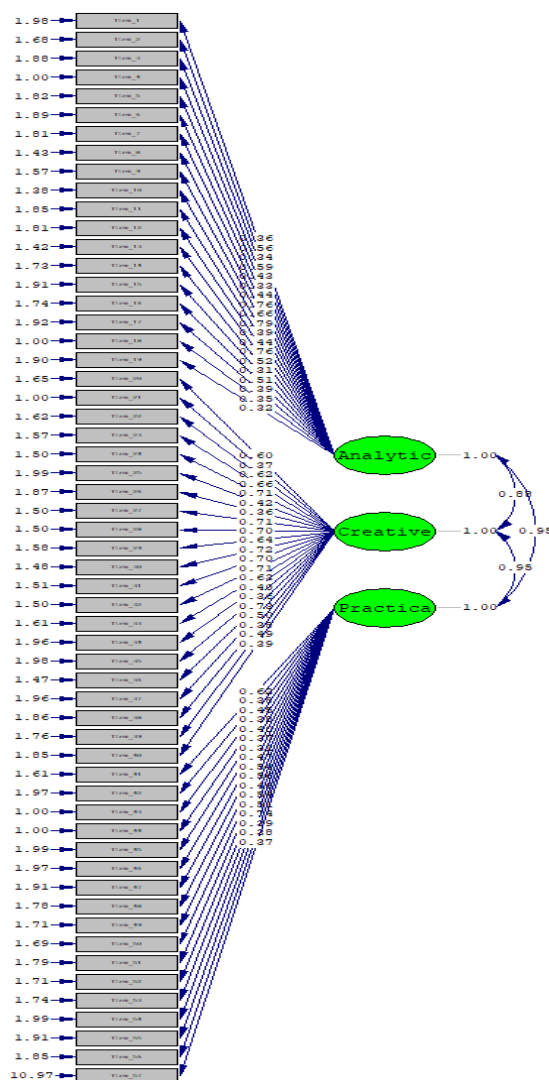
تشير النتائج إلى أن قيم التشبع لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.31 – 0.79) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($P < 0.01$). كما أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (4107.55) بدرجات حرية تساوي (1536) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. ويوضح جدول (2) مؤشرات حسن المطابقة (Jöreskog & Sörbom, 2006). كما يوضح شكل (1) البناء العاملي لمقاييس الذكاء الناجح. جدول (2): مؤشرات حسن مطابقة نموذج اختبار الذكاء الناجح (النسخة الورقية)

مؤشرات حسن المطابقة	القيم	المدى المثالي	قيمة أفضل مطابقة
مربع كاي χ^2/df	١.67	$\chi^2/df > 5$	0
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	١.07	$RMSEA > 0$	0
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	١.97	$GFI > 1$	1
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	١.97	$AGFI > 1$	1
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	١.95	$NFI > 1$	1

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation

FI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index

هذه النتائج مجتمعة تؤكد صدق البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الالكترونية)



شكل (1) يوضح البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الورقية) صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاختبار والدرجة الكلية لبعد القدرة التي تنتمي إليها على عينة مكونة من (132) طالباً، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار، والجدول التالية توضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (3) معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد الذي تنتمي إليه لاختبار القدرة التحليلية (ن = 132)

شكلي		كمي		لفظي	
معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
0.55**	1	0.53**	1	0.53**	1
0.51**	2	0.46**	2	0.47**	2
0.46**	3	0.51**	3	0.46**	3
0.45**	4	0.52**	4	0.51**	4
0.53**	5	0.51**	5	0.60**	5
0.48**	6	0.61**	6	0.57**	6
		0.38**	7		

** دال عن أقل من ($P < 0.01$)

جدول (4) معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد الذي تنتمي إليه لاختبار القدرة الإبداعية (ن = 132)

شكلي		كمي		لفظي	
معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
0.50**	1	0.49**	1	0.39**	1
0.59**	2	0.54**	2	0.47**	2
0.72**	3	0.60**	3	0.61**	3
0.45**	4	0.52**	4	0.55**	4
0.50**	5	0.56**	5	0.64**	5
0.48**	6	0.56**	6	0.47**	6
0.56**	7	0.49**	7	0.38**	7

** دال عن أقل من ($P < 0.01$)

جدول (5) معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد الذي تنتمي إليه لاختبار القدرة العملية (ن = 132)

شكلي		كمي		لفظي	
معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
0.47**	1	0.47**	1	0.43**	1
0.39**	2	0.41**	2	0.36**	2
0.37**	3	0.44**	3	0.46**	3
0.40**	4	0.41**	4	0.41**	4
		0.45**	5	0.58**	5
		0.48**	6	0.61**	6
				0.68**	7

** دال عن أقل من ($P < 0.01$)

تشير نتائج الجداول (3 ، 4 ، 5) إلى ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد الفرعية للقدرات.

كما حُسب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية للقدرات المكونة للاختبار والدرجة الكلية لكل قدرة، إضافة إلى حساب العلاقة بين القدرات الفرعية، والدرجة الكلية لاختبار الذكاء الناجح، والجدول التالي توضح ذلك.

جدول (٦) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بدرجات الاختبارات المكونة لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الورقية)

معاملات الارتباط			
الاختبارات الفرعية لبطارية الذكاء الناجح	القدرة التحليلية	القدرة الإبداعية	القدرة العملية
لفظي	0.62**	0.66**	0.63**
كمي	0.83**	0.84**	0.79**
شكلي	0.66**	0.53**	0.46**

** دال عن أقل من ($P < 0.01$)

جدول (7) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الورقية)

الاختبارات الفرعية لبطارية الذكاء الناجح	معامل الارتباط
القدرة التحليلية	0.82**
القدرة الإبداعية	0.80**
القدرة العملية	0.76**

** دال عن أقل من ($P < 0.01$)

تشير نتائج الجدولين (6 ، 7) إلى ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين اختبارات القدرات الفرعية والدرجة الكلية لكل قدرة، إضافة إلى معاملات الارتباط بين القدرات والدرجة الكلية لاختبار الذكاء الناجح، مما يؤكد صدق مؤشرات بطارية الذكاء الناجح المستخدم.

ثبات الاختبار:

حُسب ثبات بطارية الذكاء الناجح باستخدام معاملي كيوذر - ريتشاردسون، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول (8) معاملات ثبات كيوذر ريتشاردسون لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الورقية)

الاختبار	عدد البنود	كيوذر - ريتشاردسون
القدرة التحليلية	19	0.78
القدرة الإبداعية	21	0.70
القدرة العملية	17	0.79
الذكاء الناجح	57	0.81

تشير نتائج الجدول (8) إلى ارتفاع قيم معاملات ثبات كيوذر - ريتشاردسون لاختبار الذكاء الناجح ومكوناته الفرعية، وهي قيم مقبولة تعطي مؤشرات مقبولة لثبات بطارية الذكاء الناجح.

ثانيا - صدق اختبار الذكاء الناجح (المستند إلى الكمبيوتر)

الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي للنسخة الالكترونية وتشبع البنود المفترضة لكل اختبار بالاختبار الفرعي الذي يقيس هذه المفردات تم استخدام أسلوب معادلة النمذجة البنائية (SEM) Structural Equation Modeling، وهو ما يطلق عليه بالتحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للاختبارات التي يتم بناؤها في ضوء أطر نظرية سابقة (MacCallum & Austin, 2000). وعليه تم إخضاع استجابات عينة الدراسة (354) طالباً على بنود الاختبار للتحليل العاملي التوكيدي بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method اعتماداً على برنامج LISREL (Version, 8.8).

وقد أكد التحليل البناء الثلاثي لاختبار الذكاء الناجح: اختبار القدرات التحليلية وتكون من (19) مفردة، واختبار القدرات الإبداعية وتكون من (21) مفردة، واختبار القدرات العملية وتكون من (17) مفردة. ويوضح جدول (9) نتائج التحليل العاملي التوكيدي للاختبار.

جدول (9): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الالكترونية)

المفردات	القدرات التحليلية			القدرات الإبداعية			القدرات العملية		
	التشبع	الخطأ المعياري	t	التشبع	الخطأ المعياري	t	التشبع	الخطأ المعياري	t
1	0.34	0.083	4.10**	0.64	0.084	7.62**	0.44	0.080	5.50**
2	0.57	0.081	7.04**	0.37	0.085	4.35**	0.50	0.083	6.02**
3	0.38	0.083	4.58**	0.81	0.084	9.64**	0.43	0.082	5.24**
4	0.51	0.082	6.22**	0.79	0.086	9.19**	0.63	0.081	7.78**
5	0.37	0.083	4.46**	0.76	0.084	9.05**	0.36	0.082	4.39**
6	0.41	0.081	5.06**	0.40	0.085	4.71**	0.36	0.083	4.34**
7	0.59	0.084	7.02**	0.65	0.084	7.74**	0.44	0.083	5.30**
8	0.59	0.083	7.11**	0.75	0.085	8.82**	0.58	0.081	7.16**
9	0.70	0.082	8.54**	0.61	0.086	7.09**	0.44	0.080	5.50**
10	0.67	0.082	8.17**	0.80	0.083	9.64**	0.62	0.084	7.38**
11	0.45	0.081	5.56**	0.72	0.085	8.47**	0.39	0.082	4.76**
12	0.56	0.082	6.83**	0.64	0.082	7.80**	0.37	0.082	4.51**
13	0.70	0.083	8.43**	0.80	0.086	9.30**	0.64	0.083	7.71**
14	0.72	0.083	8.67**	0.69	0.084	8.21**	0.35	0.081	4.32**
15	0.43	0.081	5.31**	0.43	0.084	5.12**	0.33	0.081	4.07**
16	0.54	0.082	6.59**	0.46	0.084	5.48**	0.44	0.080	5.50**

6.54**	0.081	0.53	8.14**	0.086	0.70	5.06**	0.083	0.42	17
			4.76**	0.084	0.40	6.63**	0.083	0.55	18
			4.59**	0.085	0.39	4.69**	0.081	0.38	19
			4.88**	0.084	0.41				20
			5.17**	0.087	0.45				21
5257.52					قيمة مربع كاي (χ^2)				

** مستوى الدلالة ($P < 0.01$)

أشارت النتائج إلى أن قيم التشبع لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.33 – 0.81) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($P < 0.01$). كما أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (5257.52) بدرجات حرية تساوي (1536) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. ويوضح جدول (10) مؤشرات حسن المطابقة (Jöreskog & Sörbom, 2006). كما يوضح شكل (2) البناء العاملي لمقاييس الذكاء الناجح.

جدول (10): مؤشرات حسن مطابقة نموذج اختبار الذكاء الناجح (النسخة الإلكترونية)

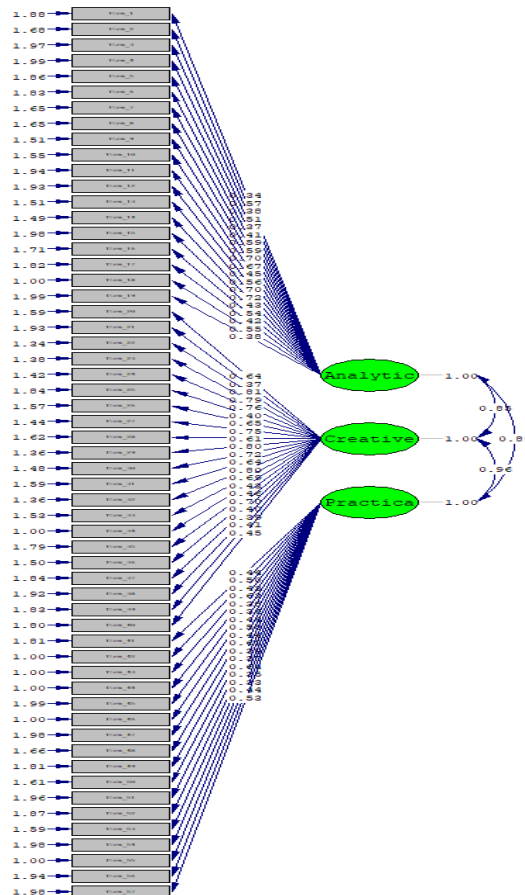
مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي	قيمة أفضل مطابقة
مربع كاي χ^2/df	3.42	$5 > \chi^2/df > 0$	0
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	0.07	$1 > RMSEA > 0$	0
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.93	$1 > GFI > 0$	1
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	0.93	$1 > AGFI > 0$	1
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.91	$1 > NFI > 0$	1

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation

FI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI:

Normed Fit Index

هذه النتائج مجتمعة تؤكد صدق البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الإلكترونية).



شكل (2) يوضح البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الالكترونية)
صدق الاتساق الداخلي:

وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاختبار والدرجة الكلية لبعد القدرة التي تنتمي إليها، وذلك للتحقق من الخصائص السيكمترية للاختبار، والجداول التالية توضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (11) معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد الذي تنتمي إليه لاختبار القدرة التحليلية

شكلي		كمي		لفظي	
معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
0.51**	1	0.48**	1	0.37**	1
0.70**	2	0.48**	2	0.41**	2
0.50**	3	0.53**	3	0.36**	3

0.38**	4	0.53**	4	0.57**	4
0.49**	5	0.38**	5	0.59**	5
0.47**	6	0.35**	6	0.46**	6
		0.57**	7		

** دال عن أقل من ($P < 0.01$)

جدول (12) معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد الذي تنتمي إليه لاختبار القدرة الإبداعية

لفظي		كمي		شكلي	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.39**	1	0.45**	1	0.59**
2	0.49**	2	0.60**	2	0.35**
3	0.51**	3	0.56**	3	0.51**
4	0.54**	4	0.67**	4	0.56**
5	0.54**	5	0.54**	5	0.46**
6	0.48**	6	0.59**	6	0.52**
7	0.39**	7	0.62**	7	0.60**

** دال عن أقل من ($P < 0.01$)

جدول (13) معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد الذي تنتمي إليه لاختبار القدرة العملية

١٢		كمي		شكلي	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.54**	1	0.35**	1	0.50**
2	0.35**	2	0.37**	2	0.65**
3	0.31**	3	0.39**	3	0.74**
4	0.56**	4	0.33**	4	0.51**
5	0.53**	5	0.44**		
6	0.76**	6	0.32**		
7	0.47**				

** دال عن أقل من ($P < 0.01$)

تشير نتائج الجداول (11 ، 12 ، 13) إلى ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد الفرعية للقدرات.

كما حُسب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية للقدرات المكونة للاختبار والدرجة الكلية لكل قدرة، إضافة إلى حساب العلاقة بين القدرات الفرعية، والدرجة الكلية للاختبار، والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (14) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بدرجات الاختبارات المكونة لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الإلكترونية)

معاملات الارتباط			
القدرة العملية	القدرة الإبداعية	القدرة التحليلية	الاختبارات الفرعية لبطارية الذكاء الناجح
0.63**	0.67**	0.64**	لفظي
0.78**	0.88**	0.84**	كمي
0.55**	0.66**	0.71**	شكلي

** دال عن أقل من ($P < 0.01$)

جدول (15) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الإلكترونية)

معامل الارتباط	الاختبارات الفرعية لبطارية الذكاء الناجح
0.78**	القدرة التحليلية
0.82**	القدرة الإبداعية
0.73**	القدرة العملية

** دال عن أقل من ($P < 0.01$)

تشير نتائج الجدولين (14 ، 15) إلى ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين اختبارات القدرات الفرعية والدرجة الكلية لكل قدرة، إضافة إلى معاملات الارتباط بين القدرات والدرجة الكلية لاختبار الذكاء الناجح، مما يؤكد صدق مؤشرات بطارية الذكاء الناجح المستخدم.

ثبات الاختبار:

حُسِب ثبات بطارية الذكاء الناجح باستخدام معامل كيوذر - ريتشاردسون، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول (16) معاملات ثبات كيوذر ريتشاردسون لاختبار الذكاء الناجح (النسخة الإلكترونية)

الاختبار	عدد البنود	كيوذر - ريتشاردسون
القدرة التحليلية	19	0.69
القدرة الإبداعية	21	0.73
القدرة العملية	17	0.76
الذكاء الناجح	57	0.79

تشير نتائج الجدول (16) إلى ارتفاع قيم معاملات ثبات كيوذر - ريتشاردسون لاختبار الذكاء الناجح ومكوناته الفرعية، وهي قيم مقبولة تعطي مؤشرات مقبولة لثبات بطارية الذكاء الناجح.

استنتاج

تؤكد النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية صدق البناء العاملي لاختبار الذكاء الناجح للتعرف على الطلاب الموهوبين في العلم الشرعي نسخته الورقية

والإلكترونية، حيث أظهرت الدراسة صدق البناء العاملي للاختبار، وتمتعه أيضا بدرجة مقبولة من الثبات. وهو ما يعطي الثقة في استخدامه للتعرف على الطلاب الموهوبين في العمل الشرعي بالمملكة العربية السعودية.

توصيات

١. على الرغم من مستويات الصدق العاملي الجيدة الذي أظهرته الدراسة الحالية، إن هناك حاجة إلى تطبيق المقاييس على عينات كبيرة تساعد على إجراء المزيد من التحليلات الإحصائية المتعمقة.
٢. استمرار العمل على تطوير اختبار الذكاء الناجح بما يتوافق مع العلم الشرعية وتضمن مزيد من الفقرات أكثر ارتباطا بالسياق والتراث الإسلامي الذي يزخر بالعديد من المواقف التي يمكن من خلالها قياس القدرات التحليلية والابداعية والعملية.
٣. تبني الجهات المهتمة في العلم الشرعي لإعادة تطبيق اختبار الذكاء الناجح بعد تطويره على عينات كبيرة تساعد على إجراء التحليلات الإحصائية المتقدمة للاستقصاء الخصائص السيكومترية لها.
٤. حث العاملين في مجال العلم الشرعي لتبني المنهج العلمي التكاملي والاستفادة من التطورات العلمية الحديثة خاصة في مجال الموهبة والابداع وطرق الكشف عنها ومجال القياس النفسي وكذلك التوجهات الحديثة ليقاس الذكاء.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو جادو، محمود علي (٢٠٠٦م)، **نظرية الذكاء الناجح**، ط١، الأردن: دار دبيونو للطباعة والنشر والتوزيع.

الأحوس (١٤٣٤). استراتيجية مقترحة لرعاية الموهوبين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية. رسالة دكتوراة مودعة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية.

جروان، فتحي(٢٠٠٨م)، **الموهبة والتفوق والإبداع**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الجاسم، فاطمه أحمد. (٢٠١٥)، **الذكاء الناجح والقدرات التحليلية والابداعية**، ط ٢، عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

السيد، نبيل عبد الهادي أحمد، أبو الوفا، محمد إبراهيم إسماعيل. (٢٠١٥م). التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية جامعة الأزهر بالقاهرة، *مجلة العلوم التربوية*: ٢٣، (٣).

شنك، سميرة أحمد. (٢٠١٤)، الذكاء، ط١. عمان: دار ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.

العاجز، فؤاد علي، ومرتجي، زكي رمزي.(٢٠١٢م). واقع الطلبة الموهوبين بمحافظة غزة وسبل تحسينه، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٠(١).

العنزي، عبد الله قريطان (٢٠١٦م). بناء بطارية اختبارات لقياس القدرات العقلية تستند إلى نظرية الذكاء الناجح واستقصاء خصائصها السيكومترية وفق (نموذج راش)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان.

عويمر مولود فؤاد سزكين (٢٠١٥). تاريخ التراث العربي. ويكيبيديا https://ar.wikipedia.org/wiki/عويمر_مولود_فؤاد_سزكين.

غانم، أيمن محمد (٢٠١٥م). دليل بطارية اختبارات الذكاء الناجح لطلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

تركساني، عبدالله يعقوب. (٢٠٠٧). **منهج النبي -ﷺ- وتربية الموهوبين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

البناء، أحمد عبدالله. (٢٠١٣). المنهج النبوي في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية،* اسيوط، ٢٩ (٣)، ٤٠٤-٣٤٩.

عجين، علي إبراهيم. (٢٠٠٨). رعاية الموهبة في السنة النبوية: ابن عباس نموذجًا. *المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية*، ٤ (٤)، ١٥٧-١٧٥.

قمر الدين، عبد العظيم عثمان. (٢٠١١) الموهبة والتميز الأكاديمي من منظور اسلامي. المركز القومي للمناهج والبحث العلمي، ١٢ (٢٤)، ٣٣-١
باحارث، عدنان حسن صالح. (٢٠١٣). مفاهيم في الموهبة والابداع وعلاقتها بالبعد الحضاري. مجلة التربية جامعة الأزهر، ١ (١٥٥)، ١٧٨-٢٥٦.
الربيع، كوثر اسماعيل؛ بني الدومي، محمد محمود. (٢٠١٦). تنمية الموهبة ورعاية الموهوبين من منظور القرآن الكريم والسنة النبوية [ملحق]. دراسات علوم الشريعة والقانون، ٤٣ (٣)، ١٢٠١-١٢١٤.
رمزي، عبدالقادر هاشم. (٢٠٠٥). مفهوم الإبداع في التنسيقة الإسلامية. المعهد العالمي للفكر الاسلامي، ١١ (٤١)، ١١-٤٦.
الساكر، عبدالعزيز علي. (٢٠١١). أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات المستقبلية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والمهارات القيادية لدى الطلبة الموهوبين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.
السمادوني، السيد إبراهيم. (2009) تربية الموهوبين والمتفوقين، دار الفكر، الأردن.
معاجيني، أسامة (٢٠٠٨). التجارب الرائدة عربياً ودولياً في تربية الموهوبين ورعايتهم. بحث مقدم في المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب: تربية الموهوبين خيار المنافسة الأفضل. وزارة التربية والتعليم: الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Ardelt, M. (2009). Where can wisdom be found? *Human Development*, 47(5), 304- 307.
- Azdin, A. E. (2000). *Encyclopedia of psychology*, Oxford: Oxford University Press.
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue towards excellence. *American Psychologist*, 55, 122–136.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10, 181-217.
- Brown, S., Greene, J., (2009). The wisdom development scale: further validitt investigation. *Int’L. J. Aging and human development*, 68(4) 289-320.

- Cropley, A (1994), " Creative intelligence: A Concept of " True" Giftedness", *European journal for Ability*,5, No.1.
- Dawson, T. L. (2002). New tools, new insights: Kohlberg's moral reasoning stages revisited. *International Journal of Behavior Development*, 26, 154-166.
- Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fischer, K.W., & Bidell, T.R. (1998). Dynamic development of psychological structures in action and thought. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 467-561). New York: Wiley.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 63–85). Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18, 103–111.
- Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within the gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42, 87–95.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook for Research on Giftedness and Talent* (2nd ed.), pp. 67-79. Oxford: Pergamon.

- Gagné, F. (2004). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gardner ,H.(1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- Gardner.H. (1993). *Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Getzels w. (1977) *General discussion immediately after the Terman memorial symposium*. InJ. c.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I , Soder, R. , & Sirotnik, K. A. (Eds.). (1990). *The moral dimension of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holliday, S. G., & Chandler, M. J. (1986). *Wisdom: Explorations in adult competence*. New York: Karger.
- Kitchener, K. S., & Brenner, H. G. (1990). *Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 212–229). New York: Cambridge University Press.
- Labouvie-Vief, G. (1990). *Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 52–83). New York: Cambridge University Press.
- Lennick. D., & Kiel, F. (2005). *Moral intelligence: Enhancing business performance & leadership success*. New Jersey: Wharton School Publishing.
- Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education*, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents Y4.L 11/2: G36)

- Mickler, C., Staudinger, U., (2008). Personal Wisdom: Validation and Age-Related Differences of a Performance Measure. *American Psychological Association*, USA.
- Nicholas & Davis, (2003). *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon
- Newland, T.E. (1976). The gifted in socio educational perspective. Englewood Cliffs. NJ: prentice Hall
- Popova, L. And Zakharova, N. (2011) Education and support programs for gifted children and youth (translation of a report). *Psychological Science & Education*, N.4, p.19-31.
- Pryant, C. (2010) *High School Principals' Attitudes Toward and Perceptions of Gifted Students and Gifted Programs*. A Dissertation Submitted to Department of Educational Leadership of the College of Education: the Graduate School University of Arkansas: USA.
- Renzulli, J. S. (1979). *What makes giftedness: Are examination of the definition of the gifted and talented*. Ventura, CA: Ventura County Super intendent of Schools Office.
- Renzulli, J.S. (1978,). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-185.
- Stankowski, W.M. (1978) Definitin. In R.E. Clasen & B. Rodinson (Eds). *Simple gifts*. Madison, WI: University of Wisconsin-Extension.
- Stanley.W.C. George & C.H. Solano (Eds.) *The gifted and the creative: A fifty-year perspective* Baltimore, MD: Johns Hopkins University press.
- Staudinger , A & Baltes , P(1996) Interactive mind: A facilitative setting for wisdom– related performance , *journal of personality and social psychology* , 71, 4, 746, 762.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.) (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269–287.

- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1990). Understanding wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 3-9). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R. J. (2000). Wisdom as a form of giftedness. *Gifted child quarterly*, 44(4), 252-259.
- Takahashi, M. (2000) toward a culturally inclusive understanding of wisdom: historical roots in the east and west, *int'l. J. Aging and Human development*, 51 (3) 217 – 230.
- Ternberg, R. J. (2003a). Rediscovering wisdom. *Psychology Teacher Network*, 13(1), 1-2 .
- Webster, J. D. (2007). Measuring the character strength of wisdom. *International Journal of Aging & Human Development*, 65(2), 163-183.
- Wynn, J (2009). *Attributes of effective elementary principals who lead successful gifted programs: A Case study*. A dissertation submitted to the faculty in the educational leadership leadership program; Tift College of Education: Mercer University, macon,GA ; USA
- Yang, S. (2008).A process view of wisdom. *Journal of Adult Development*, 15(2), 62-75



**واقع خدمات الإرشاد المهني من وجهة نظر الطالبات
الموهوبات في المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام
بجدة**

**The Reality of the Vocational Counselling Services from the
Perspective of High Schools Gifted Students in General
Education Schools in Jeddah**

إعداد

فاطمة عوض الغامدي

Fatimah Awadh Alghamdi

ماجستير التوجيه والإرشاد التربوي - كلية الدراسات العليا التربوية- جامعة الملك عبدالعزيز

د. هديل بنت عبدالله أكرم

Dr. Hadeel Abdullah Akram

أستاذ القياس والتقويم المساعد - كلية الدراسات العليا التربوية- جامعة الملك عبدالعزيز

Doi: 10.21608/jasht.2024.366486

استلام البحث: ٢٩ / ٥ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ١٩ / ٦ / ٢٠٢٤

الغامدي، فاطمة عوض و أكرم، هديل بنت عبدالله (٢٠٢٤). واقع خدمات الإرشاد المهني من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بجدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقات والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣١)، ١٤٣ - ١٩٢.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

واقع خدمات الإرشاد المهني من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بجدة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع خدمات الإرشاد المهني من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بجدة، بالإضافة إلى التعرف على درجة خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدة من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في كل من المجالات التالية (المجال الأكاديمي، والمجال الاجتماعي، ومجال الاختيار المهني، والمجال الإعلامي) تبعاً لمتغير نوع المدرسة، والصف الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبة موهوبة حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي المقارن، وتم استخدام مقياس خدمات الإرشاد المهني (٢٠١٨) من إعداد الباحثة. وخُصصت النتائج إلى حصول خدمات الإرشاد المهني من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية على درجة متوسطة، مما يعني أن واقع خدمات الإرشاد المهني المقدمة من قبل المرشدات يتطلب مزيداً من تسليط الضوء. وأن المجال الاجتماعي يحتل المرتبة الأولى من بين مجالات خدمات الإرشاد المهني المقدمة من قبل المرشدات من وجهة نظر الطالبات الموهوبات، يلي ذلك مجال الاختيار المهني ثم المجال الاجتماعي وختاماً المجال الإعلامي، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في خدمات الإرشاد المهني تعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومية، أهلية، مدرسة الموهوبات)، بينما وجدت الفروق وفقاً لمتغير الصف الدراسي لصالح الصف الأول ثانوي ماعدا في المجال الإعلامي فإن خدمات الإرشاد المهني لا تختلف باختلاف الصف الدراسي في هذا المجال، وبناءً على نتائج الدراسة فقد توصلت الباحثة إلى عدد من التوصيات الموجهة إلى المؤسسات التعليمية ومرشدات مدارس التعليم العام مما يساهم في تطوير خدمات الإرشاد المهني المقدمة للطالبات الموهوبات.

Abstract:

This study aimed to investigate the reality of the Vocational Counselling Services from the Perspective of High school gifted Students in General Education Schools in Jeddah. The study also aimed to identify the differences in the degree of Vocational Counselling Services offered by the mentors from the Perspective of High Schools Gifted Students in the following fields (academic, social, vocational, and media) depending on the type of school, class. The sample consisted of (90) Gifted students. The researcher followed the comparative descriptive method, and the scale of Vocational Counselling Services (2018)

was designed by the researcher, It has been verified that the scale has a high degree of Reliability and Validity. The results of the study concluded that a medium level in vocational counselling services that offered by the mentors from the perspective of high school students. The results also showed that the social sphere is the first of the Vocational Counselling Services offered to gifted students, followed by the field of professional choice, then the social filed and the media filed, The study also concluded that there are no statistically significant differences in the Vocational Counselling Services provided by the mentor for gifted students from the High Schools stage due to the variable of the type of school (governmental, private, and special), While the statistical differences in Vocational Counselling Services in all fields according to the variable of the class level for the first High School stage Except Vocational Counselling Services in the field of media, where they do not differ depending on the class level, Based on the results of the study, the researcher reached a number of recommendations addressed to educational institutions and teachers of general education schools, which contributes to the development of Vocational Counselling Services provided to gifted students.

المقدمة

الطلبة الموهوبون هم الثروة الحقيقية في أي مجتمع، فهم رواد الفكر والعلم الذين تستفيد منهم الدول في شتى مجالات التطور والحياة، والاهتمام بهذه الفئة يعد حتمية حضارية ويدل على مدى وعي المجتمع بدورهم، وإدراكه لأهمية التعرف على هؤلاء الأفراد الموهوبين ورعايتهم، ففي ظل عصر العولمة والتنافس الشديد بين الدول الذي لم تشهد له البشرية مثيلاً في التاريخ، أصبح من الضروري الاهتمام بطاقات الإنسان لكي تصبح طاقات فعالة (الغامدي، ٢٠٠٦).

وقد أخذت مجتمعات عديدة بالاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعم دور التعليم الأساسي في تنمية ورعاية الموهوبين والمتفوقين، إلا أن هذه الجهود تواجه بعض المعوقات التي تحد من هذا الدور وتضعفه، وهناك اعتقاد خاطئ لدى البعض بأن أفراد هذه الفئة لا يحتاجون إلى خدمات إرشادية أو توجيهية لكونهم موهوبون أو متفوقون وقادرون على التعلم والنجاح بمفردهم دون رعاية خاصة، وبالرغم من أن الذكاء المرتفع لهؤلاء الطلبة والذي قد يساعدهم على حل مشكلاتهم؛ إلا أنهم غالباً

يواجهون كثيراً من الصعوبات التي قد تسبب لهم القلق و تعرقل نمو قدراتهم (السمادوني، ١٩٩٠).

فهناك نسبة لا تعد قليلة من الموهوبين يعانون من معوقات مختلفة في بيئاتهم الأسرية والمدرسية، والمجتمعية، والتعليمية، وفي داخل ذواتهم مما يهدد أمنهم النفسي، وتولد داخلهم الصراع والتوتر وتفقدهم الحماس والشعور بالثقة، وقد تؤدي إلى ضياع مواهبهم وإهدار طاقاتهم الكامنة؛ فيؤدي ذلك إلى حرمان المجتمع من طاقات في أمس الحاجة إليها، كما أن عدم تشجيع الموهوب واحترام ذاته وتوفير البرامج المناسبة لقدراته له أثر كبير في عدم تطور ونمو الإبداع والموهبة لديه، وهذا يفقد الوطن شريحة غالية من أبنائه كان يمكن أن تساهم مساهمة فعالة في تطوره ونموه ومستقبله في مجالات متعددة (القريطي، ٢٠٠٥).

وتعد عملية إرشاد الطلبة الموهوبين إزاء المهن المستقبلية أحد جوانب الإرشاد الهامة والتي تتطلب أن يكون المرشد على معرفة ودراية بطبيعة هذه الفئة من الطلبة؛ ولاسيما أن عملية الوعي المهني مستمرة في حياة الفرد حيث تبدأ من القيم والاتجاهات التي يتم اكتسابها مبكراً في البيئة المنزلية وتستمر حتى مرحلة الرشد، ولذلك يحتاج الطلبة الموهوبين إلى الإرشاد المهني في فترات الحياة المبكرة أيضاً لمساعدتهم على فهم طبيعة القدرات الخاصة بهم، وتوضيح اهتماماتهم، وعرض مختلف الخيارات المتاحة أمامهم والتي تتفق مع تلك القدرات (Silverman, 2012).

وهناك نظرية الاختيار المهني لجينزبرغ (Ginzberg 1951)، ونظرية النمو المهني لسوبر (Super 1953)، ونظرية الميول المهنية لهولاند (Holand 1959)، ونظرية تعديل العمل (TWA) لداويس (Dawis 1968) وغيره، ونظرية التطور المهني لجوتفريدسون (Gottfredson 1981) (Akram, 2017). وقد أسهمت هذه النظريات بشكل كبير في تطوير برامج التوجيه المهني؛ وذلك لأنها ألقت الضوء على قضايا كثيرة مثل مراحل النمو والمهام المرتبطة بالانتقال من مرحلة إلى أخرى، وأنماط الشخصية والبيئة المهنية المناسبة لكل نمط، وطرق أو آليات صنع القرار (Zunker, 2001).

ومع الحاجة الماسة إلى وجود الإرشاد المهني في كل المستويات والمراحل التعليمية، فقد ذكر زونكر (Zunker 2001) أن كل مرحلة من مراحل التعليم تحتاج إلى طرق إرشاد مختلفة وذلك لاختلاف الأهداف التربوية فيها. ويعد اختيار التخصص الدراسي والمهني من أبرز الحاجات التي قد تواجه الموهوبين باختلاف اهتماماتهم وأنشطتهم وقدراتهم وميولهم واستعداداتهم. الأمر الذي يصبح فيه بحاجة إلى الإرشاد النفسي والتربوي والمهني، لمساعدتهم على اتخاذ القرارات المتعلقة بالالتحاق بالجامعة ودراسة الخيار المناسب، واختيار المهنة المفضلة، الأمر

الذي إذا ترك دون إرشاد وتوجيه سيؤدي إلى شعوره بالإحباط والفشل (العزة، ٢٠٠٢).

فقد يبحث الطلبة الموهوبين عن أكثر من مسار مهني خلال حياتهم وقد يستغرقون وقتاً طويلاً في اتخاذ أي قرار متعلق بحياتهم الدراسية في المرحلة الثانوية والجامعية، بل أن بعضهم قد يصل إلى مرحلة الجامعة وما بعدها دون اتخاذ قرار مما يؤدي إلى انتقاله من مهنة إلى أخرى، وتوضح أهمية الإرشاد المهني حيث يعمل المرشد على مساعدة الطلبة الموهوبين بإعطائهم الوقت الكافي في تحديد اهتماماتهم واتخاذ القرارات المهنية بعد تزويدهم بقاعدة بيانات واسعة وكافية تساعد على الاختيار (Silverman, 2012).

وبعد الاختيار بين المسارين (العلمي، الأدبي) هو أول قرار حاسم يجب على الطلاب السعوديين اتخاذه في حياتهم الأكاديمية وهو قرار ذا تأثير دائم على مستقبلهم؛ لذا فإن المرحلة الثانوية تعد منعطفاً مهماً في حياة الموهوب؛ حيث يسعى إلى تكوين هويته الاجتماعية المستقلة عن الآخرين، والتي من خلالها يتكون لديه مستوى من الوعي باحتياجاته وإمكاناته وقدراته والتي تساعد على اتخاذ القرار المناسب له المبني على كل ما توصل إليه من اكتشاف لذاته (Akram, 2017).

فمعظم الجامعات في المملكة العربية السعودية تركز على اختبارات القدرات العامة والتحصيل الدراسي بدرجة عالية (حوالي ٧٠٪)، وبدرجة أقل تنظر في درجات المواد الدراسية في المدارس الثانوية للطلاب (حوالي ٣٠٪) كما أشارت لذلك دراسة أكرم (2017) Akram. فإذا ما حصل الطلاب الموهوبون على درجة متدنية في هذه الاختبارات؛ فإنهم ينخرطون في تخصصات لا علاقة لها بطموحاتهم العلمية التي تتناسب مع ميولهم وقدراتهم.

وتواجه الطالبات الموهوبات تحديات أكثر من التي يواجهها الطالب وذلك بسبب الصعوبات التي قد تواجههن عند اختيار مهنة غير تقليدية في المجتمع؛ لذلك فهن بحاجة إلى إرشاد مهني خاص يقدم لهن المعلومات والمهارات الضرورية للاختيار المهني، ويعرفهن على الفرص المهنية المتاحة أمامهن، كما أن تقديم برامج إرشادية قد تساعد الطالبة على التخطيط السليم لحياتها المستقبلية، واكتساب مهارات تساعد على التكيف بنجاح في الأدوار المتعددة التي تقوم بها في المجتمع، وتستطيع التوفيق بين الأسرة والمهنة (Silverman, 2012).

ومما سبق تتضح أهمية الموهوبين للمجتمع وضرورة رعايتهم والاهتمام بهم، كما تتضح أهمية الإرشاد المهني لهم ودوره في مساعدة الطالبات الموهوبات على وجه الخصوص في المرحلة الثانوية في اختيار الأقسام الدراسية والتخصصات التي تتفق مع ميولهن وقدراتهن واستعداداتهن وتحصيلهن العلمي، وذلك عن طريق إتاحة الفرص لهن لاكتشاف اهتماماتهن وسمات شخصياتهن وقدراتهن وطموحاتهن، وكما يساعدن على فهم قدراتهن ومميزاتها فإنه يوضح لهن نقاط الضعف فيها

وكيفية الاستفادة منها وعدم تحويلها لعائق يمنعهم من النجاح في المجال الذي يخترنه، كما أنها تقدم لهم معلومات عن المهن المتاحة في سوق العمل وتعرفهن بالقدرات والمهارات اللازم توفرها للنجاح في المهنة التي يقررن اختيارها (العزاز، ٢٠١٥).

ثانياً: مشكلة الدراسة وتساولاتها

بعد صدور قرار معالي وزير التعليم بتاريخ (١٢/١٠/١٤٣٦هـ) بتطبيق فصول الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية؛ قامت الإدارة العامة للموهوبين والموهوبات بتشكيل لجان علمية لإعداد دليل فصول الموهوبين، ليكون مرجعاً علمياً وعملياً للإدارات التعليمية ومدارس التعليم العام الحكومية والأهلية، يهتدى به لتطبيق فصول الموهوبين، وقد تم تحديد مهام وأدوار المرشد الطلابي في المدرسة حيث يقوم بتنفيذ خطط التوجيه والإرشاد بما يسهم في تلبية حاجات الطلبة الموهوبين (دليل فصول الموهوبين، ٢٠١٦).

إن مرحلة التعليم الثانوي تعتبر من بين المراحل التي تتطلب اهتماماً كبيراً، فالإرشاد المهني يكون مفيداً بالنسبة للطلبة قبل اختيارهم لفروع التخصص في مرحلة التعليم الثانوي، وقبل اختيارهم للجامعات والمعاهد العليا (المشعان، ١٩٩٣). ويصف القرعان (٢٠٠٥) مرحلة التعليم الثانوي بمرحلة الاختيار الواقعي حيث يولي الفرد اهتماماً للعوامل الواقعية في محيطه كفرص الدراسة ومتطلبات العمل ويربطها مع خصائصه الذاتية واعتباره الشخصية محاولاً تحقيق ذاته (القرفي، ٢٠١١).

وتأتي مشكلة الدراسة من نقص في دراسة واقع الإرشاد المهني للطلابات الموهوبات في المرحلة الثانوية، فبالرغم من تعدد الاهتمامات البحثية المتعلقة بإرشاد هذه الفئة من الطالبات، إلا أنها افتقرت التركيز على جانب الإرشاد المهني وأهمية تقديمه لهذه الفئة - في حدود علم الباحثة- لذا فإن الغرض من هذه الدراسة هو تحديد واقع الإرشاد المهني المقدم للطلابات الموهوبات على وجه الخصوص، وهذا ما يعطي أهمية للدراسة.

فإن من أهم أسباب ارتقاء المجتمعات وتقدمها العناية بأفرادها الإناث وتدريبهن وإرشادهن حسب ميولهن وقدراتهن، وذلك بالاهتمام بهن في كافة مراحل تعليمهن، خاصة المرحلة التي يتحدد فيها ميولهن، وهي المرحلة الثانوية التي تُعتبر أقرب مرحلة للعمل والإنتاج، والتخطيط للمستقبل، وتبسيط الخيارات وتقديم الأفكار التي تعينهن على دراسة واختيار ما يلائم ميولهن وقدراتهن، حتى يصبحن عضوات فعالات في المجتمع، ويلتحقن بالأعمال الملائمة لهن. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما هو واقع خدمات الإرشاد المهني من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بجدة؟

ثالثاً: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة:

- ١- واقع خدمات الإرشاد المهني من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بجدة.
- ٢- درجة خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدة من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في المجال الأكاديمي.
- ٣- درجة خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدة من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في المجال الاجتماعي.
- ٤- درجة خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدة من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مجال الاختيار المهني.
- ٥- درجة خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدة من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في المجال الإعلامي.
- ٦- معرفة الفروق في خدمات الإرشاد المهني الموجهة للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن تعزى لمتغيرات (نوع المدرسة، الصف الدراسي).

رابعاً: أهمية الدراسة

١- الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما يلي:

- أ- مساهمة الدراسة الحالية في تقديم المعلومات وإثراء الجانب النظري، فيما يتعلق بمجال خدمات الإرشاد المهني المقدمة للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.
- ب- التعرف على واقع خدمات الإرشاد المهني المقدمة للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بجدة، ودور المرشدات في ذلك.
- ج- تقديم توصيات للمؤسسات التعليمية بضرورة متابعة جهود المرشدات في الميدان.
- د- مساهمة نتائج هذه الدراسة في إعادة النظر في أسس وضوابط ترشيح واختيار المرشدات للطالبات الموهوبات.
- هـ- تبرز الأهمية النظرية في تسليط الضوء على ضرورة قيام المرشدة بالاهتمام بهذه الفئة من الطالبات، والعمل على تلبية حاجاتهن فيما يتعلق بالإرشاد المهني، وكذلك تصميم برامج للإرشاد المهني تناسب هذه الفئة، تنبثق من معرفة المرشدات بخصائص وحاجات ومشكلات الطالبات الموهوبات.
- و- يتوقع من خلال النتائج التعرف إلى دور متغيرات الدراسة في تقييم خدمات الإرشاد المهني المقدمة للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بجدة.
- ز- إعطاء الطالبة الموهوبة فكرة عن أهمية مجالات خدمات الإرشاد المهني لاختيار التخصص المناسب؛ مما يجعلها قادرة على إكمال دراستها دون عوائق أو ملل.

٢- الأهمية التطبيقية:

تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة كالتالي:

أ- توظيف نتائج الدراسة في وضع وتصميم خطط وبرامج الإرشاد المهني تناسب التعامل مع الطالبات الموهوبات.

ب- تصميم أداة يمكن الاستفادة منها في مجال البحث العلمي من قبل الباحثين في مجال الإرشاد المهني.

ج- توفر نتائج الدراسة معلومات علمية موضوعية للمستوى الفعلي لتقديم خدمات الإرشاد المهني لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، مما قد يجعلها وسيلة يستفيد منها المتخصصون في وزارة التعليم، وتحديدًا مشرفي الإرشاد في المديرية لوضع الخطط المناسبة والهادفة لتحسين وتطوير خدمات الإرشاد المهني المقدمة للطالبات الموهوبات.

خامساً: مصطلحات الدراسة

تشتمل الدراسة على المصطلحات التالية:

١- خدمات الإرشاد المهني (Vocational Counselling Services):

تعرف قرفي (٢٠١٥) خدمات الإرشاد المهني بأنها "مختلف الاستشارات التي تكون موجهة لطلبة التعليم الثانوي في جانب الإعداد المهني وتنمية الوعي بمتطلبات المهن والاختيارات المهنية والمتصلة بالمجالات التالية:

أ- المجال الأكاديمي: ويتضمن خدمات تتعلق باطلاع الطلبة من خلال البرامج المدرسية بصورة عامة من حيث مناهجها وموادها والأنشطة التي تتضمنها والتي تخص الاختيارات الدراسية بما يتناسب وقدرات استعدادات وحاجات الطلبة وميولهم وتوجهاتهم المهنية.

ب- المجال الاجتماعي: ويتضمن خدمات تساعد الطلبة على التفاعل الاجتماعي والاندماج في المهنة وتوفير المناخ الملائم للمهنة التي تحددها قيم وثقافة المجتمع السائد.

ج- مجال الاختيار المهني: وهي الخدمات المقدمة في المجال المهني التي تمكن الطلبة من تحليل المهن، ومعرفة متطلبات كل مهنة، والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في الاختيار، واتخاذ القرار المهني في ظروفه الحالية والمستقبلية.

د- المجال الإعلامي: ويتمثل في جمع معلومات حول الفرص المتاحة للطلبة في عالم العمل، والتعريف بمختلف المنافذ المهنية وشروط وطبيعة كل مهنة، وذلك من خلال تنظيم مؤتمرات وملتقيات وأيام مفتوحة وغيرها من الفعاليات التي تستخدم وسائل الاتصال والوسائط التكنولوجية الحديثة".

وتعرف الباحثة خدمات الإرشاد المهني إجرائياً: هي الدرجة الكلية التي

تحصل عليها الطالبة الموهوبة على مقياس خدمات الإرشاد المهني والذي صُمم من قبل الباحثة، حيث تعبر الدرجة المرتفعة التي تحصل عليها الطالبة الموهوبة في المقياس على أن المرشدة تمارس عملية الإرشاد المهني بمستوى عالي من وجهة نظر

الطالبة الموهوبة، بينما تعبر الدرجة المنخفضة التي تحصل عليها الطالبة الموهوبة في المقياس على أن المرشدة تمارس عملية الإرشاد المهني بمستوى منخفض من وجهة نظر الطالبة الموهوبة.

٢ - الطلبة الموهوبون (Gifted Students):

يعرف جروان (٢٠١٢) الطلبة الموهوبون "بأنهم الطلبة الذين يعطون دليل على قدرتهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية، والإبداعية، والنفسية، والقيادية والأكاديمية الخاصة، مما يؤكد حاجتهم لبرامج تربوية ومشاريع خاصة، ونشاطات لتلبية احتياجاتهم في مجالات تفوقهم، وموهبتهم، والتي لا تقدمها المدرسة العادية عادةً، وذلك من أجل الوصول بهم إلى أقصى ما تسمح به إمكاناتهم وقدراتهم".

وتعرف الباحثة الطالبات الموهوبات إجرائياً: بأنهن الطالبات في المرحلة الثانوية الملتحقات بمدارس الموهوبات أو فصول الموهوبات في المدارس العامة بجدة، واللاتي تم ترشيحهن وقبولهن في ضوء المعايير المعتمدة لدى وزارة التعليم.

سادساً: حدود الدراسة

- ١- الحدود البشرية: عينة من الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في المدارس (الحكومية، والأهلية، ومدرسة الموهوبات) بجدة.
- ٢- الحدود المكانية: جميع المدارس الحكومية والأهلية التي تضم فصول للموهوبات والمدرسة الخاصة بالموهوبات بجدة.
- ٣- الحدود الزمانية: الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩هـ - ١٤٤٠هـ.

الإطار النظري

أولاً: الموهبة (Gifted)

مفهوم الموهبة:

لقد تطرق عدة باحثين وتربويين لتعريف الموهبة والتفوق أمثال رينزولي (Renzulli)، تاننبوم (Tanenbaum) وغيرهم، ومع كل الاختلافات بين الباحثين إلا أنهم يتفقون على إطار عام واسع حول الطفل الموهوب أو المتفوق، وهو ذلك الطفل الذي يُظهر سلوكاً في المجالات العقلية والمعرفية يفوق كثيراً من أقرانه مما يستدعي تدخلاً تربوياً لإثراء وتنمية هذه القدرات والوصول بالطفل إلى تحقيق أقصى حد ممكن تسمح به طاقاته وقدراته (أبو أسعد، ٢٠١٨). ويعرف سليمان (٢٠٠٤) الموهبة بأنها "استعداد طبيعي أو قدرة تساعد الفرد على الوصول إلى مستوى أداء مرتفع في مجال معين".

كما تذكر حجازي (٢٠٠٩) أنه "من الناحية اللغوية تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن الموهبة تعني قدرة استثنائية أو استعداداً فطرياً غير عادي لدى الفرد". ويعرف المعاينة و البواليز (٢٠٠٩) الموهبة بأنها "مستوى عالي من الاستعدادات الخاصة في مجال معين سواء أكان علمياً، أدبياً، فنياً أم غيرها من

المجالات، والموهبة لفظ يستخدم ليدل على مستوى عالٍ من القدرة على التفكير والأداء".

أما الطلبة الموهوبون فهم "الطلبة الذين يمكن التعرف عليهم من قبل المختصين، بما فيهم المعلمين، والذين يتمكنون بسبب ما يملكونه من قدرات عالية كامنّة من إظهار أداء متميز في واحد أو أكثر من المجالات التالية وهي القدرة العقلية العامة، الاستعدادات الأكاديمية الخاصة، التفكير المنتج أو الإبداعي، القدرة القيادية، الفنون الأدائية، الاستعدادات الرياضية" (جروان، ٢٠١٢).

١- النظريات المفسرة للموهبة:

أ- نظرية جانييه (Gagne):

اعتبر جانييه الموهبة حالة خاصة من الاستعداد الفطري لدى الفرد، وذلك بالإشارة إلى القدرات الطبيعية، فالموهبة عند جانييه هي امتلاك الفرد واستخدامه لقدراته الطبيعية، والتي لم يتم إخضاعها إلى نوع من التدريب والممارسة ويتم التعبير عنها بصورة تلقائية وقد أطلق عليها كلمة (استعداد). وقد يظهر هذا الاستعداد في مجال واحد أو عدة مجالات، بحيث يقع الفرد في أعلى (١٠٪) على الأقل بين أقرانه. وقدم جانييه نموذج فريداً حيث ميز فيه الموهبة والتفوق وتضمن ثلاثة عناصر رئيسية وهي الموهبة ومجالات القدرة العامة والخاصة، ويصنفها ضمن أربع مجالات للاستعداد وهي العقلية، الإبداعية، الانفعالية الاجتماعية، والنفسحركية. وكذلك المعينات البيئية والشخصية، فالمعينات البيئية تضم المدرسة والأسرة وطرائق الكشف المستخدمة، أما المعينات الشخصية فتضم الميول والدوافع والاتجاهات. وأخيراً التفوق وحقوقه العامة والخاصة وتضم خمسة حقول وهي الأكاديمية، التقنية، العلاقات مع الآخرين، الفنية، الرياضية. وقد لاحظ جانييه وجود سلوكيات تلقائية أو طبيعية وسلوكيات أخرى ناجمة عن تدريب منظم تلعب البيئة فيه دوراً هاماً (الموالي، ٢٠١٣).

ب- نظرية رينزولي (Renzulli) ذات الثلاث دوائر:

قام رينزولي بتحليل العديد من تعريفات الموهبة بصفة واسعة وراجع الدراسات الخاصة بالأفراد الموهوبين ومنها قام ببناء نظريته على صورة تقاطع ثلاث فئات تمثل كل فئة بعامل على شكل دائرة، فالعامل الأول خاص بالقدرات العقلية فوق المتوسطة (Above Overage Ability)، والعامل الثاني خاص بإنجاز المهمة (Task commitment)، أما العامل الثالث فهو خاص بالابتكار والإبداع (Creativity). والموهبة بهذا المعنى تشير إلى تفاعل هذه العوامل الثلاثة وتطبيقها في أي مجال قيم من مجالات الأداء الإنساني، أي أن الأشخاص الذين يبدون تفاعلاً بين المجموعات الثلاث، يتطلّبون خدمات وفرصاً تربوية واسعة التنوع لا توفرها عادةً البرامج التعليمية الدارجة (موسى، ٢٠١٠).

من العرض السابق يتضح أن القدرة الإبداعية عند جانبيه مستقلة ضمن عدة مجالات للموهبة وليست مكونة من مكونات الموهبة كما يرى رينزولي، بل هي إحدى مجالات القدرة العامة التي يمكن أن تظهر إذا وجدت بيئة مناسبة على شكل أداء متميز أو خارق في إحدى حقول التفوق الأكاديمية والتقنية والفنية. كذلك يتضح تجاهل رينزولي الأطفال الموهوبين ذوي التحصيل المتدني؛ حيث ذكر أن الموهبة هي تفاعل لكل المكونات الثلاثة من ضمنها القدرة العقلية فوق المتوسطة، بينما أثبتت الدراسات وجود أطفال موهوبين في مختلف المستويات الدراسية من ذوي التحصيل المدرسي المتدني نتيجةً لنقصان دافعيّتهم للتعلّم.

٢- خصائص الطلبة الموهوبين:

لقد فصل وقسم زهران (٢٠٠٣) خصائص الموهوبين والمتفوقين إلى خصائص جسمية وتشمل تكوين جسمي وصحة جسمية أفضل من المتوسط، وبلوغ مبكر، وخلو من الإعاقات. وكذلك إلى خصائص عقلية وتشمل قدرة عقلية عامة عالية، وسرعة التعلّم والفهم، ودقة الملاحظة، وقوة الذاكرة، والتفكير العلمي، وارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز والتفوق، وتعدد الميول والهوايات، وميل خاص إلى القراءة والبحث والتعلّم الذاتي.

وذكر أيضاً أن للموهوبين خصائص انفعالية تشمل القدرة على نقد الذات، والثقة في النفس، والمثابرة وقوة الإرادة، والثبات والتوافق، والذكاء الانفعالي. وكذلك خصائص اجتماعية وتشمل الحساسية الاجتماعية، والتعاون، وتقبل الاقتراحات والنقد، والمسايرة ومجاراة الآخرين، والقدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية، والذكاء الاجتماعي، والقدرة على القيادة، والتوافق الاجتماعي، وتفضيل الرفاق الأكبر سناً، وارتفاع مستوى الطموح (التطلع)، والقدرة على الوصول إلى مركز مرموق.

٣- حاجات الطلبة الموهوبين:

يمكن القول بأن الموهوبين يتميزون بأن لهم حاجات خاصة بسبب ما يتسمون به من سمات عقلية وجسمية وانفعالية واجتماعية، ومن أهم هذه الحاجات الحاجة إلى التفوق والإنجاز ليتناسب مع ما لدى الموهوبين من إمكانيات وكفاءات عقلية تؤهلهم إلى ذلك، والرعاية والاهتمام من قبل الأهل والمدرسين؛ لدفعهم إلى مزيد من الإنجاز والتزود بالمعلومات في مجالات مختلفة، وكذلك الحاجة إلى برنامج دراسي خاص يتناسب مع قدرات الموهوبين وإمكاناتهم، والتقدير من الآخرين ليتناسب مع ما يشعرون به من مفهوم ذات عالي و تقدير لذواتهم، إضافةً إلى وضع برنامج دراسي للنشاط اللاصفي، يتّضمن الزيارات الميدانية لإشباع رغبة الموهوبين إلى مزيد من الإنجاز (عامر، ٢٠٠٩).

وقد قدمت الدراسات والبحوث النفسية والتربوية قوائم عديدة تتضمن الكثير من الحاجات التربوية والاجتماعية والجسمية والنفسية للموهوبين تضمنت الحاجة إلى

التعلم والتقدم في السلم التعليمي بحسب ما تسمح به قدراتهم، و الحاجة إلى خبرات تعليمية تتناسب مع مستوى تحصيلهم، وكذلك الحاجة إلى تنمية مهارات التفكير المستقل و إلى تعلم المهارات الدراسية التي تساعدهم على التعلم والدراسة مدى الحياة، إضافة إلى ذلك الحاجة إلى التعبير الحر عن عواطفهم ومشاعرهم وكل ما يعرفونه من معلومات وخبرات، وحاجتهم إلى تطوير مفاهيم إيجابية عن أنفسهم بحيث يكون تقديرهم الذاتي عالياً (أبو أسعد، ٢٠١٨).

٤ - مشكلات الطلبة الموهوبين:

قد يستتكر البعض معاناة الموهوب من المشكلات، ويطرحون عدداً من التساؤلات مثل كيف يمكن أن يكون موهوباً ويعاني من مشكلات؟ أو إذا لم يكن قادراً على حل مشكلاته فكيف يمكن أن يكون موهوباً وقادراً على حل مشكلات علمية معقدة؟ ويؤمن العديد من التربويين بأن الموهوب يستطيع تدبر أموره، وبأنه لا يحتاج إلى مساعدة أو توجيه أو إرشاد، إلا أن البحوث والدراسات أثبتت عكس ذلك، وبأن الموهوبين يحتاجون إلى فرص التحدي وإلى التوجيه والإرشاد، وهم بحاجة إلى المساعدة لبلوغ أقصى ما يستطيعونه (أبو فراش، ٢٠٠٥).

وتتمثل مشكلات الموهوبين ضمن ثلاثة أنواع وهي مشكلات معرفية كعدم كفاية المناهج الدراسية، وتدني التحصيل الدراسي، ومشكلات انفعالية كالحساسية المفرطة، والحدة الانفعالية، والكمالية، ومشكلات مهنية مثل صعوبة الاختيار وتحديد الأهداف المهنية، والرغبة في تغيير تخصصاتهم المهنية. وهناك أيضاً عدد من المشكلات التي قد تواجه بعض الطلبة الموهوبين نتيجة للتفاعل بين خصائصهم الشخصية وبيئتهم الاجتماعية، كإخفائهم لقدراتهم وموهبتهم للبحث عن القبول من زملائهم الغير موهوبين، والعزلة الاجتماعية نتيجة لقلة الأصدقاء الذين يمكن أن يشاركهم نفس الميول والاهتمامات (جروان، ٢٠١٢).

٥ - الخدمات الإرشادية للموهوبين:

تزايدت الحاجة لخدمات التوجيه والإرشاد النفسي في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي وثورة المعلومات والانفجار المعرفي، والتغيرات الأسرية والاجتماعية والاقتصادية المتلاحقة. كما تعددت مجالات تقديم تلك الخدمات، ومن أبرز تلك المجالات مجال الإرشاد النفسي للموهوبين. حيث أن الموهوبين يُعتبرون إحدى الفئات التي هي بحاجة لتقديم خدمات وبرامج إرشادية متميزة تختلف عما يحتاجه أقرانهم العاديون في ظل البرنامج المدرسي العادي نظراً للقدرات الخاصة التي يتمتع بها هؤلاء الموهوبين، ولما يأمل منهم إنجاز في تقدم وتطور المجتمعات (عبد الله والرشيدي، ٢٠١٠).

وتعتبر خدمات الإرشاد جزءاً أساسياً من برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، وتبقى تلك البرامج قاصرة عن تلبية احتياجات الموهوبين ما لم يتم تدعيمها بخدمات إرشادية منظمة ومتكاملة؛ ذلك لأن إهمال هذه الخدمات تؤثر - لا

محالة - بصورة سلبية في دافعتهم للتعليم والإنجاز وطموحاتهم المستقبلية وتقديرهم لذاتهم، ونموهم العاطفي، وعلاقاتهم الاجتماعية، وتميزهم المهني أو اختياراتهم الدراسية أو المهنية. كما أن خدمات الإرشاد ضرورية لمساعدة الطلبة الموهوبين والمتفوقين على التكيف مع حقائق عالمهم الخارجي التي تكون محبطة في بعض الأحيان، ومع مكونات عالمهم الداخلي بما يحتويه من قدرات ودوافع وميول وقيم واتجاهات (جروان، ٢٠١٢).

٦- نشأة الخدمات الإرشادية المقدمة للموهوبين:

يُعد الطلبة المتفوقون طاقة بشرية مرغوبة تربوياً واجتماعياً، تُبذل من أجلها الجهود، وتُسخر لها الطاقات والإمكانات، وعليها تعقد الآمال والطموحات، وبإنجازاتها ترقى الحضارات، وتعلو مكانة المجتمعات (زهران، ٢٠٠٣). لذا فالأمر يتطلب اهتماماً خاصاً بهم، وبحاجاتهم واهتماماتهم وميولهم وتفوقهم، فهؤلاء بحاجة إلى خبرات تستوعب فائق الطاقة والقدرات الكامنة الفريدة لديهم، وإتاحة الفرص لهم للمساهمة في تنمية الذات وتأكيداتها، وتنمية المجتمع (السفاسفة، ٢٠٠٣).

وفي نظرة تاريخية لواقع الموهوبين وحاجاتهم الإرشادية فقد أوردت السرور (٢٠٠٣) أن تربية الأذكياء والموهوبين والمتميزين مسألة تربوية حديثة العهد، ولدت مع مطلع القرن العشرين، وترعرعت في السبعينيات، حيث شغلت الكثير من الباحثين في الأمور التربوية والتعليمية في عقد الثمانينيات، ودارت منافسة حامية بين قادة التربية المهتمين في هذا المجال، كلٌ يدلي بنظرياته ونماذجه وأنظمته، وكلٌ يزاحم الآخر مدعماً وجهة نظره بكثير من الأبحاث والدراسات.

٧- أهداف برامج إرشاد الموهوبين:

تهدف برامج الإرشاد المعدة للطلبة الموهوبين إلى مساعدتهم على النمو السوي والتكيف الإيجابي في المجالات الانفعالية والمعرفية والمهنية، بالإضافة إلى مساعدة الوالدين والمعلمين على فهم خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتطوير أساليب التعامل معهم، وتلبية احتياجاتهم. وقد أشار أبو أسعد (٢٠١٨) إلى أن عملية إرشاد الموهوبين تهدف إلى تطوير مفهوم الذات ليكون أكثر دافعيه وإيجابية، وتقبل الذات، والاعتراف بعناصر الضعف والقوة الذاتية، والعمل على تطويرها مع تطوير مستوى الضبط الذاتي.

وكذلك تهدف إلى تطوير مفهوم العلاقات الإنسانية ومهارات الاتصال مع الآخرين، والتفاعل لتحقيق التوافق الاجتماعي، وكذلك إلى توعية الوالدين بخصائص الطلبة الموهوبين واحتياجاتهم وكيفية التعامل مع مشكلاتهم ومساعدتهم على التكيف مع أشقائهم وأصدقاءهم في محيط الأسرة، وتوعية المجتمع المدرسي بخصائص وسلوك وسمات الموهوبين وطرق التعرف عليهم، وأساليب الكشف عنهم وحل مشكلاتهم من خلال المحاضرات والنشرات داخل المدرسة وخارجها، مع وجود الأخصائيين المتخصصين لرعاية هذه الفئة من الطلبة.

٨- طبيعة البرامج الإرشادية للموهوبين:

تظهر المراجعة الوافية للكتابات والدراسات المتعلقة بخدمات إرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين أن برنامج الإرشاد المتكامل والفعال؛ ينبغي أن تتوفر فيه مجموعة من المواصفات والشروط من أهمها أن يكون البرنامج مبنياً على الحاجات التطورية للطلبة الموهوبين والمتفوقين، وأن يكون البرنامج شاملاً يغطي جوانب النمو المختلفة في المجالات المعرفية والانفعالية والاجتماعية، وأن تستخدم فيه أساليب الإرشاد الفردي والإرشاد الجمعي معاً، وكذلك أن يتضمن البرنامج بعداً وقائياً لتحاشي الوقوع في المشكلات المتوقعة حسب الفئة العمرية.

ليس هذا فقط بل أن تتضمن بعداً علاجياً للتعامل مع المشكلات الموجودة، وأن تستخدم فيه أساليب الإرشاد وطرقه المختلفة حسب ما تقرر طبيعته الحالة والأهداف الموضوعية، إضافةً إلى ذلك أن يكون مبنياً على خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية، وأن تستخدم في تطبيقه أساليب التقييم الاختبارية وغير الاختبارية مثل مقاييس تقدير الميول والشخصية وقوائم الشطب، وذلك حتى يمكن جمع ما يلزم من المعلومات بطرق أكثر موضوعية من الملاحظات المقننة (جروان، ٢٠١٢).

٩- دور المرشدة في إرشاد الموهوبات:

من الضروري أن تولي المدارس أهمية كبيرة للخدمات الإرشادية فهي تمثل جانباً أساسياً وجوهرياً والتي ينبغي أن يقوم بها المرشدون بطريقة صحيحة لمساعدة الطلبة على تجاوز وحل المشكلات التي تعترضهم في المسار الدراسي والاجتماعي والمهني. فالخدمات الإرشادية عملية لا غنى عنها في المدارس، فهي إحدى الركائز الأساسية التي يُستند عليها في العملية التعليمية التعلمية.

من هنا يأتي دور المرشد للقيام بواجباته الإرشادية وتوفير كافة مستلزمات النجاح والتأكيد عليها ومتابعة تنفيذها بصورة دقيقة؛ لكي يساهم في خلق أفضل الظروف للطلبة الموهوبين لزيادة تحصيلهم وابداعهم، والتعامل بطريقة إيجابية مع مختلف القضايا والمواقف التي تصادفهم في حياتهم، ووضع الحلول السليمة لها للمساهمة في بناء شخصية الطلبة الموهوبين بطريقة فاعلة ومؤثرة في المجتمع؛ للارتقاء به لمصاف الدول المتقدمة (Baska, 2009).

كذلك اختيار الطريقة الإرشادية التي تتناسب مع الطالبة الموهوبة، لذلك يجب أن يكون لديها معلومات كافية بالطرق الإرشادية، ومن مهامها أيضاً التعاون مع الإدارة والمدرسات على مساعدة الطالبات الموهوبات وحل مشكلاتهن، والقيام بحملة توعية بالتعاون مع إدارة المدرسة لمساعدة الطالبات الموهوبات في الإرشاد المهني، والاستعانة بالنشرات والأدلة والصور، وتعريف الطالبات الموهوبات بالمهن المختلفة لمساعدتهن في تحديد الاختيارات المهنية المناسبة، والتعرف على ميول واتجاهات

الطالبات الموهوبات وقدراتهن واستعداداتهن (عبدالهادي والعزة ٢٠٠٤ ؛ علي ومصطفى، ٢٠١٢).

ثانياً: الإرشاد المهني (Vocational Counselling)

يعد الإرشاد المهني من أقدم مجالات الإرشاد، حيث بدأت الحاجة إليه لمساعدة الفرد من أجل اختيار المهنة التي تناسبه، فالإرشاد المهني من الأشياء الهامة والضرورية في الوقت الحاضر، حيث يزود الفرد بالمعلومات الهامة والضرورية بمتطلبات سوق العمل حالياً ومستقبلاً، ومكان وجود هذه المهن والصعوبات التي تحيط بكل عمل وما تتطلبه كل مهنة من قدرات واستعدادات وخبرات ومهارات؛ لهذا لا بد أن يحتل الإرشاد المهني المركز الأساسي في واقع المجتمع، كما أن العمل الأساسي للإرشاد المهني يتمثل في مساعدة المسترشد في الحصول على المعلومات اللازمة عن المهنة ومميزاتها وصعوباتها وما تتطلبه (الخواجه، ٢٠١٠).

١ - مفهوم الإرشاد المهني:

يهدف الإرشاد المهني إلى تحقيق الخدمات التربوية والنفسية والمهنية والأسرية والاجتماعية التي تقدم للطلبة لمساعدتهم في تخطيط مستقبل الحياة المهنية لديهم، من خلال برامج مُعدة من قبل هيئة الإرشاد أو مرشد مهني داخل المدرسة، حيث يتمحور دور المرشد في مساعدة الفرد في اختيار المهنة الأكثر ملائمة له والأكثر قدرة على إشباع حاجاته المختلفة، حتى يشعر بالرضا عنها، ويسهم في العمل كماً وكيفاً بحيث يرضى الآخرون عنه (قنازع، ٢٠١١). عليه فإن وظيفة الإرشاد المهني تبدو في غاية الأهمية لتحقيق إشباع وحاجات الطلبة بمختلف ميولهم وتوجهاتهم ومؤهلاتهم وخبراتهم، ومن هنا فقد تعددت مصطلحات الإرشاد المهني.

فقد أشار كلاً من عبد الهادي والعزة (١٩٩٩) إلى الإرشاد المهني بأنه "المساعدة الفردية أو الجماعية التي يقدمها الموجه أو المرشد التربوي والمهني للفرد الذي يحتاج لها، حتى ينمو في الاتجاه الذي يجعل منه مواطناً منتجاً وناجحاً ومنجراً وقادراً على تحقيق ذاته في الميادين الدراسية والمهنية وغيرها". كما عرف جاي (1988)، Jay، الإرشاد المهني بأنه "عملية تقديم الاستشارات للطلاب لمساعدتهم على الاستغلال الأمثل لقدراتهم والتحديد الدقيق لاتجاهاتهم؛ لتطوير خططهم الوظيفية، الأمر الذي يساعدهم على تحقيق الاستقرار في تلك الوظائف والإنجاز فيها بعد الالتحاق بها، وتنمية أنفسهم ذاتياً من خلال تحديد فرص النمو المهني المتنوعة".

٢ - مراحل تطور الإرشاد والتوجيه المهني:

يمكن أن ينقسم تطور الإرشاد والتوجيه المهني إلى مرحلتين تاريخيتين الأولى تبدأ من عام ١٨٥٠ - ١٩٤٠ والثانية من عام ١٩٤٠ وحتى الآن.

أ - الفترة الأولى ١٨٥٠ - ١٩٤٠:

حيث تميزت بوجود الأحداث أو العوامل الآتية التي أسهمت في نشوء الإرشاد والتوجيه المهني: الثورة الصناعية - دراسة الفروق الفردية - جهود فرانك بارسونز

(Frank Parsons) - ظهور علم النفس الصناعي- حركة القياس النفسي (الخواجة، ٢٠١٠).

وبعد فرانك بارسونز (Frank Parsons) هو المؤسس الأول للتوجيه المهني في أمريكا عام (١٩٠٩). ويعتقد بارسونز بأن الأفراد يستطيعون اتخاذ قرارات مهنية صحيحة، إذا كانت لديهم معلومات دقيقة عن قدراتهم وسماتهم الشخصية وشروط النجاح في المهن المختلفة، وقد وضع شرطين أساسيين للتوجيه المهني يتمثلان في وجود دراسة للفرد ومعرفة قدراته واستعداداته وميوله، وتزويده بالمعلومات الكافية عن المهن المختلفة، وما تتطلبه هذه المهن من استعدادات وميول، حتى يستطيع أن يختار من بينها المهنة التي تناسبه (عبد الهادي والعزة، ١٩٩٩).

ب- الفترة الثانية ١٩٤٠ - وحتى الآن:

شهدت هذه الفترة وحتى الستينات ظهور الإرشاد المباشر لويليامسون (Williamson) وظهور الإرشاد غير المباشر لكارل روجرز وظهور نظريات في النمو والاختيار المهني والتقدم الصناعي والتكنولوجي (الخواجة، ٢٠١٠). وفي بداية السبعينيات من القرن العشرين، ظهر ما يسمى بالتربية المهنية، نتيجة لانتقادات وجهت لنظام التعليم منها أنه لا يعد الفرد للعمل بطريقة مناسبة، وقد ركزت برامج التربية المهنية على قضايا متعددة منها الوعي بالمهن أو معرفة المهن، واستكشاف المهن، ومهارات صنع القرار، والإرشاد المهني، والاستعداد للمهنة.

ثم بدأت عملية وضع معايير لإعداد المرشدين وتأهيلهم لممارسة المهنة، وبدأت عملية المطالبة بإعطاء رخصة لمن يرغب في العمل كمرشد نفسي مهني، وفي عام (١٩٨٤) صدرت في الولايات المتحدة الشروط الواجب توافرها في الفرد لكي يحصل على رخصة للعمل كمرشد مهني (حسن وصقر، ٢٠١٢).

٣- خدمات الإرشاد المهني:

تجدر الإشارة إلى أن الإرشاد المهني هو مجموعة من الخدمات يمكن تحديدها بتقديم المعلومات المهنية من خلال تبصير الأفراد بالمهن الموجودة ومتطلباتها والمؤهلات المطلوبة لها، وتعريفهم بقدراتهم واستعداداتهم من خلال استخدام وسائل القياس المتاحة من اختبارات ومقابلات؛ حتى يتمكنوا من تحديد الاختيار المهني المناسب، والمواءمة بين قدرات وطموحات الفرد وبين متطلبات المهن، مما يمكنه من العطاء فيها والتكيف معها، وإعداده للمهنة نظرياً وعملياً وإكسابه المهارات اللازمة التي تعمل على رفع كفاءته والارتقاء بها، بالإضافة إلى مساعدته على حل مشكلاته التي تتعلق بالعمل أو علاقته مع الآخرين؛ ليتوافق مع المهنة مما يشعره بالرضا من فعاليتها (بالحرر، ٢٠١٢).

ومن الخدمات الواجب توافرها للطلبة في مجال الإرشاد المهني تعريف الطلبة بالمهن والوظائف المختلفة وفرص التعليم المتاحة من خلال النشرات، وزيارة المختصين في هذه المهن للمدارس للقيام بتعريف الطلبة بها، وتنظيم لقاءات وندوات

ومحاضرات حول أهمية اختيار الطالب لنوع المهنة، مع مراعاة العوامل المختلفة التي تتحكم في اتخاذ القرار مثل القدرات والميول والاتجاهات والظروف الشخصية والأسرية، مع التركيز على المهن المطلوبة في البيئة واختيار التدريب المهني المناسب (قرفي، ٢٠١٥).

٤- أهداف الإرشاد المهني:

ذكرت مي (٢٠١١) أهم الأهداف التي يقوم عليها التوجيه والإرشاد المهني وهي مساعدة الفرد على أن يدرك أهم قدراته وميوله، ويتعرف على إمكانياته واهتماماته، وأن يتعرف على عالم المهن، وما يحتويه من مجالات مهنية وما يتطلبه كل مجال من تدريب وتأهيل وكيفية النجاح فيه، وأن يتخذ القرار الصحيح المناسب الإيجابي الفعال في اختيار المهنة، وكذلك أن يحسن أدائه من خلال التدريب والتأهيل، وأن يكون على إطلاع، ويمتلك معلومات عن المعاهد والمؤسسات المختلفة.

٥- النظريات المفسرة للإرشاد المهني:

في بداية الخمسينات من القرن العشرين ظهرت نظريات في النمو المهني وفي الاختيار المهني وأسهمت بشكل واسع جدا في حركة التوجيه المهني، ومن تلك النظريات نظرية سوبر (Super) ونظرية جينزبرج (Ginzberg)، إن ظهور تلك النظريات أدى إلى استثارة اهتمام الباحثين بالتوجيه المهني وإجراء بحوث عديدة في هذا المجال، وبعد ذلك ظهرت نظريات أخرى مثل نظرية هولاند (Holand) وغيرها من النظريات، وتلك النظريات أصبحت بعد ذلك إطار نظري هام يجب أن يعتمد عليه الموجه والمرشد المهني، كما أصبحت تُناقش في الكثير من الندوات والمجلات العلمية (الخواجه، ٢٠١٠).

أ- نظرية جينزبيرغ (1951) Ginzberg:

تعد نظرية جينزبيرغ من المحاولات الأولى لوضع نظرية للنمو المهني؛ حيث ذكر أن هنالك أربعة عوامل تؤثر في عملية اتخاذ القرار المهني وهي استجابة الفرد للضغوط البيئية عند اتخاذ القرارات المهنية، وتأثير العوامل التربوية؛ حيث أن كمية التعلم ونوعه يؤثران في اتخاذ القرارات المهنية، والعوامل الوجدانية المتضمنة في استجابة الفرد نحو بيئته فترة الاختيار المهني، وعامل قيم الفرد الذاتية؛ حيث أن الفرد لا يمتن مهنة لا تتناسب مع قيمه الذاتية. ويرى جينزبيرغ أن الفرد يمر في فترات مختلفة من عمره يتطور من خلالها حتى يستطيع أن يتخذ قراراً مهنياً مناسباً، ففي المرحلة الأولى تكون خياراته غير واقعية حتى تصبح في النهاية مناسبة وملائمة له، ويرى جينزبيرغ أن هذه المراحل تتمثل في مرحلة الخيال والتجريب والواقع (قرفي، ٢٠١٥).

ب- نظرية سوبر (1953) Super:

نظرية سوبر هي إحدى النظريات التي وظفت الإرشاد النفسي في المجال المهني، وقد تأثر سوبر بالمجالات النظرية التي تبناها جينزبيرغ (Ginzberg)، وقد

اعتقد سوبر أن أعمال جينزبيرغ فيها نقص كبير لكونها لم تأخذ بالحسبان أو الاعتبار تأثير المعلومات وخبرة الفرد على النمو والوعي المهني لديه. وكذلك تأثر سوبر بكارل روجرز (Carl Rogers) فيما يتعلق بنظرية مفهوم الذات، حيث أعتبر أن سلوك الفرد ليس إلا انعكاساً لمحاولة الفرد تحقيق ما يتصوره عن نفسه وأفكاره التي يقيم بها ذاته. يقول سوبر أن الأفراد يميلون إلى اختيار المهن التي يستطيعون من خلالها تحقيق مفهوم عن ذاتهم، والتعبير عن أنفسهم، وأن السلوكيات التي يقوم بها الفرد لتحقيق مفهوم ذاته مهنيًا، عبارة عن وظيفة المرحلة النمائية التي يمر بها (عبد الهادي والعزة، ١٩٩٩).

ج- نظرية جون هولاند (1953):

لقد أبداع هولاند بما أسماه توجيه الفرد لنفسه بنفسه (Orientation Personnelle) بمعنى آخر الطريقة التي يستجيب بها الفرد في تواصله مع بيئته ومحيطه من أجل أن يتلاءم ويتكيف ويتفاعل مع هذا المحيط، فإن هذا إنتاج نوعين من التأثير هما تأثير الوراثة وتأثير البيئة، ونتيجة التفاعل بين هذين العاملين؛ فإن الفرد يختار الوجه أو المسار الكفيل بالاستجابة للتأثيرين السابقين الذكر. ويفترض هولاند أن اختيار الفرد للمهنة تعبيراً عن شخصيته، ويقسم هولاند الشخصيات المهنية إلى ستة أنماط ولكل من هذه الأنماط صفاته الخاصة به، وكل نمط يقابله بيئة مهنية تأخذ نفس الاسم وتتطابق في صفات النمط نفسه، وبالتالي فإن نمط الشخصية لدى كل فرد يقوده في الوقت المناسب لاتخاذ قرارات تربوية أو مهنية أو أكاديمية محددة تناسب نمط شخصيته (العزیز، ٢٠١١).

ويذكر هولاند أن أنماط الشخصيات الستة هي (واقعي، باحث أو علمي، مبدع أو فنان، اجتماعي، مبادر، متعاقد أو مسابر). إن أساس نظرية هولاند هي أنماط الشخصية الستة والست بيئات التي توجد بها، ونظراً لتأكيد هولاند الشديد على خصائص الشخصية، فإن نظرية هولاند تصنف على أنها مؤسسة على نظرية الحاجات النفسية. وينظر هولاند للإرشاد المهني الفردي (واحد - لواحد) على أنه آلية أخيرة للاستخدام مع الأفراد الذين يبقون مشتتين أو غير متأكدين أو غير مقررين بعدما قدمت لهم أنواع أخرى من المساعدة الإرشادية أو المهنية (الخواجة، ٢٠١٠).

٦- الإرشاد المهني للفتاة السعودية:

إن حاجة النساء بشكل عام للتوجيه والإرشاد المهني أمراً أساسياً لاعتبارات كثيرة، تتمثل في اختلاف التعليم، وتغير سوق العمل وظروف العمل، وظهور مهن جديدة، وبالعلاء المزدوج الذي يقع على عاتق المرأة العاملة كسيدة وربة بيت وامرأة عاملة، ومفهوم المرأة عن ذاتها ونظرة المجتمع لها، وبلوائح العمل وتشريعاته. وكذلك بالعوامل النفسية والاجتماعية المترتبة على التحاقها بالعمل المهني؛ وأثر ذلك على أفراد أسرته. وبالمعوقات التي تواجهها المرأة كقلة

اهتمامها بالتخطيط طويل الأجل في حياتها، واعتمادها على الآخرين في اتخاذ معظم قراراتها المهنية.

وكذلك اعتقاد المرأة بأن دورها في مجال العمل دوراً ثانوياً، ومن الاعتبارات أيضاً طرق التنشئة الأسرية، والتفريق بين الذكر والأنثى (عبد الهادي والعزة، ١٩٩٩). والفتاة في المجتمع السعودي مقيدة بضوابط شرعية وتشريعية. فللدين الإسلامي أثره على الخيارات المهنية للمرأة، ولديوان الخدمة وسياسة التوظيف أثرها على عملية الاختيار المهني للمرأة، والقيود الاجتماعية أيضاً من العوامل التي لها أثر في توجهات الفتاة السعودية عند اختيارها لمهنة معينة. كما أن الحالة الاجتماعية أو المكانة الاجتماعية أيضاً لها دور في توجيه الطالبة نحو اختيار هذه المهنة أو تلك.

٧- الإرشاد المهني لطالبات المرحلة الثانوية:

تتضح أهمية الإرشاد المهني للطالبات في مراحل التعليم التي يتم فيها اختيارهن لنوع معين من الدراسة التي ستؤهلهن في المستقبل إلى أعمال معينة. فالإرشاد المهني يكون مفيداً بالنسبة للطالبات قبل اختيارهن لفروع التخصص في مرحلة التعليم الثانوي، وقبل اختيارهن للجامعات والمعاهد العليا، وهناك حاجة ماسة إلى وجود الإرشاد المهني في كل المستويات والمراحل التعليمية، حيث أن كل مرحلة من مراحل التعليم تحتاج إلى طرق إرشاد مختلفة وذلك باختلاف الأهداف التربوية فيها (قرفي، ٢٠١٥). وتشكل المرحلة الثانوية الحلقة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي، وهي تستحق العناية والاهتمام والتطوير من أجل تمكين الطالبات من تحقيق المستويات المتقدمة من المعرفة.

وكذلك تمكين الطالبات من تحقيق القدرة على التعلم والتحليل والمبادرة، وحرية في الاختيار واتخاذ القرار. وتعترى هذه المرحلة الكثير من التغيرات والتناقضات في شخصية المراهقة وهذا أمر طبيعي تقتضيه طبيعة النمو، فهي تعتبر المحطة التي تستكشف فيها أهم خصائصها العقلية والانفعالية، وتسعى إلى تحقيق التوازن في ميولها وإمكاناتها وتوجهاتها المهنية، لذا يجب مساعدة المراهقات على الوعي بذاتهن وانتمائهن وتحديد ما يناسبهن من مهن تناسب قدراتهن وطموحاتهن. (الزهراني، ٢٠١٠). وتتعدد العوامل التي من شأنها التأثير على اختيار الطالبة للوظيفة التي ترغب في الالتحاق بها، وكذلك على صنع الطالبة لقرار بشأنها، والتي قد تؤثر على المخرجات النهائية للوظيفة.

٨- الإرشاد المهني للموهوبين:

يقدم الإرشاد المهني للطالبة الموهوبة فرصاً لاكتشاف اهتماماتهم الخاصة وسماتهم الشخصية وقدراتهم الكامنة وطموحاتهم. وتساعد برامج الإرشاد المهني على توفير فرص حقيقية للموهوبين على اكتشاف هذه الاهتمامات، والقدرات التي يتمتعون بها، كما يمكن من خلال هذه البرامج تقديم نماذج ناجحة لشخصيات ناجحة

ومتميزة حققوا النجاح في أعمالهم (Silverman,2012) . إن مجرد تعدد القدرات لدى الطلبة الموهوبين وحده يستدعي تقديم إرشاد مهني لهم؛ فالتخطيط للدراسة في الكلية والجامعة يجب أن يبدأ في عمر مبكر بالنسبة للطلبة الموهوبين مقارنة مع الطلبة العاديين.

٩ - أهداف الإرشاد المهني للموهوبين:

إن الطلبة الموهوبين بحاجة إلى رعاية وخدمات إرشادية متميزة تختلف عن الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة في المدارس العادية، وقد ذكر بورلاند (1989) Borland، أن من أهداف خدمات الإرشاد المهني المقدمة للطلبة الموهوبين التعرف المبكر على هذه الفئة، ومساعدة الطلبة الموهوبين على اكتشاف ميولهم واهتماماتهم المهنية والمتعلقة بالعمل المناسب، وكذلك مساعدة الطلبة على اختيار التخصص العلمي الذي يتناسب مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، وتوفير البرامج التربوية التي تستغل قدراتهم إلى أقصى مدى، وحمايتهم من التسرب من المدارس.

بالإضافة إلى توعية الطلبة بالتخصصات العلمية والأدبية المتاحة لهم وخصائصها وشروط الالتحاق بها، وتوجيههم نحو التخصص المستقبلي في سن مبكرة ليصبحوا قادة في حقول المعرفة العلمية والعملية، وتعليمهم مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات المتعلقة باختيار المهنة، وإرشادهم نحو التخصصات وتوعيتهم بنوعية الوظائف المتصلة بكل تخصص من التخصصات المتاحة، ومساعدتهم في الوصول إلى القرار السليم في اختيار المهنة التي تتناسب وقدراتهم.

١٠ - مهام المرشد المهني عند العمل مع الموهوبين:

إن للإرشاد المهني دوراً أساسياً لبرامج الموهوبين ويتضمن خبرات حياة حقيقية كجزء من العملية، والطلبة الموهوبون غالباً ما تكون لديهم مشكلة في تعدد إمكانياتهم ومواهبهم الناتجة عن قدرتهم على النجاح في عدد من المجالات المختلفة، كما أن اهتماماتهم المتنوعة تجعل من إمكانية وضع هدف مهني أمراً صعباً، وقد ذكر أبو أسعد (٢٠١٨) أهمية المرشد عند التعامل مع الموهوبين من خلال المهام والواجبات المهنية التي يقوم بها ومنها التخطيط لبرامج الإرشاد التربوي والمهني المناسبة وتخطيط برامج للحياة تؤدي للنجاح والسعادة.

ومساعدة الموهوبين على تقييم استعداداتهم المهنية ومعرفة نواحي القوة والضعف عندهم، وذلك من خلال التعرف على خبراتهم المهنية ومستوى ذكائهم، إضافة إلى اكتشاف ميادين العمل التي تناسب كل طالب، وتفسير الإمكانيات الموجودة في البيئة لهم، والعمل على المواءمة بين الذات والمهنة لمساعدتهم في اختيار المهنة المناسبة، وعليه يجب على المرشد المهني أن يكون على اطلاع على المعلومات عن المهن وميادين العمل.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت الإرشاد المهني في المرحلة الثانوية

دراسة الزهراني (٢٠١٠) فقد أجرت دراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتوجيه طالبات المرحلة الثانوية مهنيًا من منظور التربية الإسلامية، وذلك من خلال التعرف على دور التربية الإسلامية في التوجيه المهني، والتعرف على الأسس التي يركز عليها التصور المقترح. وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج أبرزها أن المدارس الثانوية تعاني من ندرة في برامج التوجيه المهنية المقدمة لطالباتها، وأن برامج التوجيه التربوي المهني في مدارس التعليم العام الثانوي لا تسهم بشكل فعال في مساعدة الطالبات على معرفة قدراتهن وميولهن واتجاهاتهن المهنية.

كذلك دراسة المسعودي (٢٠١٠) فقد هدفت إلى الكشف عن درجة إسهام الإدارة المدرسية في دعم الاحتياجات المادية للبرامج التوجيه المهنية لطالبات المرحلة الثانوية في مكة المكرمة، ودعم البرامج والأنشطة المهنية، ودعم التوعية المهنية، وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من المدراء والمرشدين المدرسيين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن إسهام الإدارة المدرسية في التوجيه المهني جاء بدرجة متوسطة، فيما حصل مجال البرامج والأنشطة المهنية على درجة إسهام منخفضة.

بينما أجرى باشام (2011) Basham دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التعليم المهني في تنمية قدرات الطلاب المهنية، كما تتناول واقع خدمات التوجيه والإرشاد المهني التي يتم تقديمها للطلاب في المدارس الثانوية في أوكلايد بنينوزيلندا، وتوضيح ما إذا كانت مفيدة للطلاب وتساعد في عملية اتخاذ القرارات. وقد توصلت النتائج إلى أن هناك فروقاً ملحوظة بين ما يقدم لهم وبين ما يريدونه لتقرير المستقبل المهني الذي يطمحون إليه، كما بينت نتائج الدراسة أن مدى أهمية الدور الذي يقوم به المشرفون والمرشدون المهنيون يعزى إلى مدى قدرتهم على تغيير نظرة الطلاب إلى مستقبلهم المهني.

بينما هدفت دراسة الشرفين ومصطفى وطشوش (٢٠١٢) إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية خدمات الإرشاد المهني وقلق المستقبل المهني لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية في الأردن. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية خدمات الإرشاد المهني المقطرة من قبل الطلبة كانت متوسطة، وأن مستوى قلق المستقبل المهني لدى الطلبة كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى خدمات الإرشاد المهني تعزى للجنس ولصالح الذكور، ووجدت كذلك فروق تعزى للمستوى التحصيلي ولصالح ذوي التحصيل الجيد وذوي التحصيل الجيد جداً.

وأخيراً دراسة قرفي (٢٠١٥) والتي هدفت إلى الكشف عن خدمات التوجيه والإرشاد المهني ذات الأولوية الموجهة لطلبة التعليم الثانوي من وجهة نظر طلبة الإرشاد والتوجيه في جامعة حمه لخضر الوادي في الجزائر. وتم تطبيق استبيان

لخدمات التوجيه والإرشاد المهني والذي تم إعداده من قبل الباحثة. وقد توصلت الدراسة إلى أن خدمات التوجيه والإرشاد المهني تترتب حسب أولويتها بدايةً بمجال الاختيار المهني، يليه المجال الإعلامي، ثم المجال الأكاديمي، وأخيراً المجال الاجتماعي، وكذلك توصلت الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر طلبة الإرشاد في الخدمات المقدمة في الإرشاد والتوجيه المهني وفقاً لمتغير المستوى الدراسي ولا لمتغير نوع الدراسة السابقة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الخدمات والحاجات الإرشادية للموهوبين:

أجرى الجندي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى استقصاء واقع احتياجات الموهوبين في مدارس محافظة الخليل في فلسطين، تكونت عينة الدراسة من موهوبين وموهوبات تراوحت أعمارهم بين (١٦- ١٢) سنة. وأسفرت الدراسة عن أن أهم حاجاتهم الإرشادية هي الحاجات الإرشادية النفسية. كما أسفرت نتائج الدراسة عن فروق في درجات الحاجات الإرشادية وفقاً للجنس لصالح الإناث، مما يشير إلى أن حاجة الطالبات الموهوبات للإرشاد النفسي أعلى من حاجة الذكور، ويعزى ذلك إلى طبيعة الإناث وحساسيتهن الزائدة واحتياجهن للنصح والارشاد، وكذلك يعزى إلى طبيعة الإناث السيكولوجية وتعتيدات مرحلة المراهقة عن الإناث أكثر من الذكور.

كما أجرت أبشاك وأبو بكر (2010) Ishak & Abu Baker دراسة على عينة من الطلبة والطالبات الموهوبين والمتفوقين الذين يدرسون في مدرسة خاصة للموهوبين في ماليزيا، تراوحت أعمارهم ما بين (١٣- ١٥) سنة ، وذلك لاستقصاء نوع الخدمات الإرشادية المفضلة لهم أو التي يحبون تلقيها في حالة حاجتهم للمساعدة، وقد أشار (٦٣%) من الطلبة إلى تفضيلهم لخدمات الإرشاد والتوجيه المهني كأول خدمة يمكن أن يطلبوها من المرشد المدرسي، وهذا ما يثبت حاجة الموهوبين لخدمات التوجيه والإرشاد المهني.

وفي نفس الإطار قام السرور (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الخدمات المقدمة للطلبة الموهوبين في الصفوف العادية وذلك من وجهة نظر الطلبة والمعلمين في مدينة عمان بالأردن. تكونت عينة الدراسة من طلبة وطالبات الصفوف (الثالث الابتدائي وحتى الأول الثانوي)، ومن معلميه ومعلماتهم. وأظهرت النتائج كما في الدراسة السابقة أن مستوى الخدمة المقدمة كان منخفضاً في مجال الخدمات الإرشادية.

أما دراسة الملح (٢٠١٥) فقد هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين للتعامل مع الطلبة الموهوبين بمدارس التعليم العام في المنطقة الشرقية بالملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المرشدين أنفسهم. وبينت نتائج الدراسة أن المرشدين الطلابيين بحاجة للإلمام بالمقدمات النظرية للإرشاد الطلابي للطلبة الموهوبين، وتصميم البرامج الإرشادية المناسبة للطلبة الموهوبين.

وأخيراً دراسة الرابعة (٢٠١٧) والتي هدفت إلى الكشف عن الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية في محافظة عجلون بالأردن، تكونت عينة الدراسة من طلاب وطالبات من الصفوف التاسع إلى الثاني الثانوي من الذين تم تصنيفهم بأنهم طلبة موهوبون. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الخدمات الإرشادية بشكل عام كان متوسطاً في المجال الاجتماعي، والانفعالي، والاختيار المهني. في حين كان مرتفعاً في المجال الأكاديمي ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخدمات الإرشادية تعزى إلى الجنس والصف.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت الإرشاد المهني للموهوبين:

هدفت دراسة الصبحي (٢٠١٠) إلى الكشف عن طبيعة نمو بعض جوانب النمو المهني لدى عينة من الموهوبين وغير الموهوبين من الجنسين من صفوف وتخصصات مختلفة بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن العلاقة بين هذه المتغيرات، ومدى الاختلاف فيها بين الموهوبين والعاديين تبعاً لكلٍ من (الجنس والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي). حيث قامت الباحثة بتطبيق أدوات دراستها على عينة من الموهوبين والعاديين من المرحلة الثانوية. وتوصلت النتائج إلى أن الموهوبين يتمتعون على وجه الإجمال بدرجات أفضل مقارنة بالعاديين في جوانب النمو المهني، وذلك بصرف النظر عن الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص.

كما هدفت دراسة قناز (٢٠١١) إلى تقييم خدمات الإرشاد المهني للطلبة الموهوبين الملتحقين في مدارس جلالة الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن، ومستوى رضاهم عن تلك الخدمات، ولتحقيق أغراض الدراسة تم إجراء المقابلات مع مجموعة من المرشدين التربويين، وتم تطبيق استبانة (واقع خدمات الإرشاد المهني) على عينة مكونة من الطلاب والطالبات، وأظهرت النتائج أن تقييم الطلبة الموهوبين لمستوى خدمات الإرشاد المهني المقدمة لهم كان متوسطاً. وقد أظهرت النتائج أن مستوى رضا الطالبات الموهوبات عن خدمات الإرشاد المهني المقدمة لهن أكبر من مستوى رضا الطلاب الذكور عنها. وكذلك أظهرت النتائج أن هناك فروقاً تعزى لتفاعل متغير الجنس والمرحلة الدراسية لصالح طالبات المرحلة الثانوية، وأن أقل الأبعاد في مجال تقييم واقع خدمات الإرشاد المهني بالنسبة للطلبة الموهوبين تأثيراً هو مجال الإرشاد، وهذا يدل على أن المرشدين التربويين تنقصهم الخبرة والمعرفة العلمية بأساليب وطرق الإرشاد المهني المناسبة والتي يمكن استخدامها في إرشاد الطلبة الموهوبين، وأن أكثر الأبعاد في مجال تقييم واقع خدمات الإرشاد المهني من وجهة نظر المرشدين هو مستوى رضا الطلبة الموهوبين عن خدمات الإرشاد المهني المقدمة لهم وطرق تزويد الطلبة الموهوبين بخدمات الإرشاد المهني، وهذا يتناقض مع تقييم الطلبة الموهوبين لواقع خدمات الإرشاد المهني المقدمة لهم.

أما دراسة العزاز (٢٠١٥) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي المهني والقرار المهني لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في المدارس الأهلية والمدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من الطالبات والطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية. تبين من النتائج أن مستوى الوعي المهني كان مماثل لدى كل من طلاب المدارس الحكومية والمدارس الأهلية حيث جاء بدرجة متوسطة. وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية متوسطة وذات دلالة إحصائية بين الوعي المهني والقرار المهني لدى الموهوبين، وهنا تتضح أهمية الوعي المهني كأحد الأسس المهمة للقرار المهني السليم، وأن مستوى الوعي المهني يمكن أن يرتفع لدى الموهوبين عندما يتواجدون في بيئة مدرسية محفزة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب الموهوبين في الدرجة الكلية لمقياس الوعي المهني وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث. في حين أجرت أوزكان (2017) Ozcan دراسة هدفت إلى تحديد كيف يفكر الطلاب الموهوبون في الوظائف المستقبلية. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب الموهوبين في مدرسة للمرحلة الثانوية بتركيا. ووفقاً لنتائج البحث، فإن المهنة التي يرغب بها الطلاب الموهوبون في الغالب هي الطب. وذكر الطلاب الموهوبون أن عائلاتهم، والإنجازات الأكاديمية، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية، والرغبة في إدارة العالم، هي العوامل التي تؤثر على قراراتهم المهنية.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

تم فيما سبق استعراض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية بشكل منفصل مع متغيرات أخرى، أو بشكل متصل ولكن في حدود ديمغرافية أخرى، مما جعل الدراسة الحالية تتميز عن بقية الدراسات السابقة التي تناولت الإرشاد المهني للموهوبين، وفق متغيرات في حدود ديمغرافية لم تجمع بينها أي دراسة سابقة - على حد علم الباحثة - فهناك تحديد دقيق وتوضيح أكثر للمتغيرات الديمغرافية (الصف الدراسي - نوع المدرسة) في الدراسة الحالية؛ لأنه لم يكن لها تفصيل دقيق في الدراسات السابقة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة

استناداً إلى طبيعة الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها، وللتحقق من فروض الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي المقارن.

ثانياً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بجدة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩ هـ - ١٤٤٠ هـ، والبالغ عددهن (٩٠) طالبة موهوبة في المرحلة الثانوية تم اختيارهن

بالطريقة العشوائية الطبقية من جميع أنحاء مدارس جدة (الحكومية، والأهلية، ومدرسة الموهوبات).

جدول رقم (١) البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة (ن=١٨)

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
نوع المدرسة	حكومية	٤٢	٤٧%
	أهلية	٢٨	٣١%
	مدرسة الموهوبات	٢٠	٢٢%
	المجموع	٩٠	١٠٠%
الصف الدراسي	الأول ثانوي	٢٨	٣٢%
	الثاني ثانوي	٣١	٣٥%
	الثالث ثانوي	٣١	٣٥%
	المجموع	٩٠	١٠٠%

ثالثاً: أداة الدراسة

مقياس خدمات الإرشاد المهني إعداد الباحثة في (٢٠١٨):

١ - التعريف بالمقياس:

تم إعداد مقياس خدمات الإرشاد المهني من قبل الباحثة والذي من خلاله يهدف لمعرفة واقع خدمات الإرشاد المهني من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، حيث كانت عباراته متمثلة في مهام المرشدة وما يجب أن تقوم به في جانب الإرشاد المهني للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، وقد اعتمدت الباحثة في إعدادها على مقياس الباحثة سمية قرني (٢٠١٥) والمتمثل في استبيان خدمات التوجيه والإرشاد المهني الموجهة لطلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر طلبة الإرشاد والتوجيه، وكذلك الاعتماد على ما تمت دراسته باعتبار الباحثة تدرس إرشاد وتوجيه تربوي، ومعطيات الواقع والتراث النظري المتصل بالتوجيه والإرشاد الذي أمكن للباحثة الاطلاع عليه في سياق إعداد هذه الدراسة.

وقد تكون المقياس من (٢٢) فقرة، كل فقرة من الفقرات تكشف عن خدمة إرشادية مهنية معينة حسب المحور الذي تندرج تحته، فتتساوى العبارات في مدلولها بحيث لا يوجد بها محتوى سلبي وآخر إيجابي، بينما تختلف الدرجات تبعاً للبدائل في درجة الموافقة، وتتمثل المحاور كما يلي:

أ - المحور الأول: يتكون من (٤) فقرات تقيس خدمات الإرشاد المهني في المجال الأكاديمي (١، ٢، ٣، ٤).

ب - المحور الثاني: يتكون من (٥) فقرات تقيس خدمات الإرشاد المهني في المجال الاجتماعي (٥، ٦، ٧، ٨، ٩).

ج - المحور الثالث: يتكون من (٨) فقرات تقيس خدمات الإرشاد المهني في مجال الاختيار المهني (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧).

د- المحور الرابع: يتكون من (٥) فقرات تقيس خدمات الإرشاد المهني في المجال الإعلامي (١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢).

٢- صدق المقياس:

- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس من عدة جامعات سعودية، ومن متخصصين في وزارة التعليم، وإدارة التخطيط والمعلومات بجدة، وأخيراً من مرشدة مدرسة الموهوبات بجدة، وفي ضوء نتائج التحكيم تم مراجعة المقياس، وإجراء التعديلات لبعض الفقرات لملاءمتها لغرض الدراسة، وبهذا أصبح المقياس جاهز للتطبيق في هذه الدراسة وبحوث ودراسات أخرى مشابهة.

التحقق من الخصائص السيكمترية لمقياس خدمات الإرشاد المهني في الدراسة الحالية:

لضمان مصداقية وموضوعية المقياس، فقد تم التأكد من خصائصه السيكمترية (الصدق والثبات) على عينة تجريبية قوامها (١٨) طالبة موهوبة، كما تم إيجاد قيمة معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي، بالإضافة إلى معامل التجزئة النصفية، ومعامل معادلة سبيرمان - براون لفقرات المقياس، وفيما يلي عرض لهذه النتائج :

- صدق المفهوم:

لإجراء صدق المفهوم لمقياس خدمات الإرشاد المهني؛ تم استخراج معاملات الارتباط بين كل فقرة ودرجة المجال المنتمية إليه، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين درجات فقرات مقياس خدمات الإرشاد المهني، ودرجة المجال المنتمية إليه (العينة: ن=١٨)

الأبعاد	م	قيم معامل الارتباط	م	قيم معامل الارتباط	م	قيم معامل الارتباط	م	قيم معامل الارتباط	قيم معامل الارتباط
المحور الأول	١	***.٨١	٢	***.٨٤	٣	***.٨٨	٤	***.٨٢	قيم معامل الارتباط
المحور الثاني	٥	***.٨٧	٦	***.٨٨	٧	***.٧٨	٨	***.٨٩	٩
المحور الثالث	١٠	***.٧٤	١١	***.٨٢	١٢	***.٧٢	١٣	***.٦١	١٤
	١٥	***.٨٠	١٦	***.٧٨	١٧	***.٨٢			
المحور الرابع	١٨	***.٨٦	١٩	***.٨٢	٢٠	***.٨٩	٢١	***.٨٦	٢٢

* * دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٦١) و (٠,٨٩)؛ مما يدل على صدق المقياس، وصلاحيته استخدامه لتحقيق أغراض الدراسة. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين مجالات خدمات الإرشاد المهني والدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتيجة كما يلي:

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجات مجالات مقياس خدمات الإرشاد المهني بالدرجة الكلية للمقياس (العينة الاستطلاعية: ن=١٨)

المجالات	قيم معامل الارتباط
١ المجال الأكاديمي	٠.٩٣**
٢ المجال الاجتماعي	٠.٩٤**
٣ مجال الاختيار المهني	٠.٩٥**
٤ المجال الإعلامي	٠.٩٢**

* * دالة عند مستوى ٠.٠١

يظهر من الجدول رقم (٣) وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية جداً بين درجة كل محور من محاور الدراسة، والدرجة الكلية لفقرات المقياس، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يدل على الصدق البنائي لمحاور الدراسة، مما يدل على تمتع مقياس خدمات الإرشاد المهني بدرجة مرتفعة من الصدق.

٣- ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات درجات مقياس خدمات الإرشاد المهني باستخدام قيم معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية لكل محور من محاور الدراسة، وعلى محاور الدراسة مجتمعة، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الثبات لألفا كرونباخ لمجالات مقياس خدمات الإرشاد المهني (ن=١٨)

مجالات المقياس	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية سبيرمان جتمان
١ المجال الأكاديمي	٤	٠.٧٩	٠.٦٦
٢ المجال الاجتماعي	٥	٠.٨٣	٠.٩٨
٣ مجال الاختيار المهني	٨	٠.٩٠	٠.٨٨
٤ المجال الإعلامي	٥	٠.٧٩	٠.٧٨
الدرجة الكلية للمقياس	٢٢	٠.٩٦	٠.٩٩

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين (٠.٦٦ - ٠.٩٨) للأبعاد الفرعية، وبين (٠.٩٦ - ٠.٩٩) للمقياس ككل، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

٤- مفتاح التصحيح:

تم وضع خمس استجابات أمام كل فقرة، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (لا أوافق بشدة، لا أوافق، محايد، موافق، موافق بشدة)، وكان مفتاح التصحيح كالتالي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) بحيث إذا كانت الاستجابة (٧٥%) وأقل ستمثل درجة منخفضة، ومن (٧٦% - ٨٥%) فإنها ستمثل درجة متوسطة، ومن (٨٦%) فأكثر فإنها ستمثل درجة مرتفعة، وذلك يتناسب مع الاستجابة لمعرفة واقع خدمات الإرشاد المهني من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة مناقشتها

سيتم فيما يلي استعراض لنتائج الدراسة، ومناقشة أسئلتها وفروضها على النحو التالي:

نتيجة التساؤل الرئيس والذي ينص على: "ما هو واقع الإرشاد المهني من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بجهة؟" وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية، النسب المئوية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة لمقياس خدمات الإرشاد المهني من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في المجالات التالية (المجال الأكاديمي، المجال الاجتماعي، مجال الاختيار المهني، المجال الإعلامي). وجاءت النتائج موضحة في جدول (٥):

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس خدمات الإرشاد المهني بمجالاته لدى عينة الدراسة (ن=٩٠)

الترتيب	درجة الموافقة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال خدمات الإرشاد المهني
٣	محايد	٥٥.٤	١.٠٥	٢.٧٧	١ المجال الأكاديمي
١	محايد	٥٩.٤	١.٠٥	٢.٩٧	٢ المجال الاجتماعي
٢	محايد	٥٦.٨	٠.٩٧	٢.٨٤	٣ مجال الاختيار المهني
٤	محايد	٥٤.٦	١.٠٧	٢.٧٣	٤ المجال الإعلامي
		٥٦.٦٠	٠.٩٧	٢.٨٣	متوسط إجمالي المجالات

يتضح من الجدول (٥)، أن متوسط آراء الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية حول واقع خدمات الإرشاد المهني المقدمة لهن في مدارس التعليم العام بجهة بلغ (٢.٨٣)، ونسبة مئوية وقدرها (٥٦.٦٠)، وهذا يعني أن المرشحات يقدمن خدمات الإرشاد المهني للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بدرجة متوسطة؛ أي أنها لا ترقى للمستوى المطلوب، ونجد أن الانحراف المعياري بشكل عام بلغ (٠.٩٧)، وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة من الطالبات الموهوبات من المرحلة الثانوية تجاه درجة خدمات الإرشاد المهني المقدمة لهن في مدارس التعليم العام بجهة بشكل عام.

أما بالنسبة للمجالات فقد حقق (المجال الاجتماعي) الدرجة الأكبر من بين المجالات بدرجة تحقق (محايد)، ومتوسط حسابي قدره (٢,٧٩)، ونسبة مئوية قدرها (٥٩,٤)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة البحث من الطالبات الموهوبات تجاه هذا المجال. وهذا يعني أن المرشدة تقوم بإرشاد الطالبات الموهوبات نحو المهن المقبولة اجتماعياً أو التي تحقق لهن المكانة الاجتماعية بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطالبات الموهوبات، وبالرغم من أن هذا المجال حقق الدرجة الأكبر من بين مجالات خدمات الإرشاد المهني من وجهة نظر الطالبات الموهوبات؛ إلا أنه لا يرقى إلى المستوى المطلوب الذي يتناسب مع قدرات الطالبات الموهوبات وإمكانياتهن.

يليه في الترتيب الثاني (مجال الاختيار المهني) وكان رأي الطالبات الموهوبات (محايد) حول خدمات الإرشاد المهني المقدمة لهن في هذا المجال، بمتوسط حسابي وقدره (٢,٨٤)، ونسبة مئوية وقدرها (٥٦,٨٠)٪، ونجد أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٩٧) وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة من الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية تجاه هذا المجال. مما يعني أن الطالبات الموهوبات أشرن إلى أن المرشدة لا تقوم بتوجيههن نحو المهن التي تتناسب مع ميولهن وقدراتهن، أو إتاحة الزيارات الميدانية لهن لقطاعات العمل بالمستوى المطلوب؛ بالرغم من أن لمجال الاختيار المهني دوراً أساسياً ومهماً عن باقي المجالات الأخرى والتي تعد مكملة له، باعتبار أن أهمية الإرشاد المهني تكمن في مشكلة الاختيار المهني.

وتعزو الباحثة هذا المستوى إلى قلة توفر الفرص للمرشديات لحضور مؤتمرات وندوات علمية متخصصة في رعاية الموهوبات، ونقص الخبرة والتدريب لدى المرشديات من أجل التعامل مع هذه الفئة من الطالبات، وكذلك حاجتهن للتدريب على أساليب واستراتيجيات إرشاد الطالبات الموهوبات، لأن اختيار الطرق الإرشادية التي تتناسب مع الطالبة الموهوبة تتوجب أن يكون لدى المرشدة معلومات كافية بالطرق الإرشادية، وبالتالي فإن هناك قصوراً في إدراك المرشديات حول الخصائص والقدرات التي تتميز بها الطالبات الموهوبات.

وتفسر الباحثة نتيجة هذه الدراسة أيضاً إلى ميل المرشديات للتعامل مع الطالبات الموهوبات على أنهن يتمتعن بصحة نفسية بدرجات عالية، ويمتلكن القدرة على إيجاد حلول للمشكلات، وعدم حاجتهن لتلقي المساعدة من المرشدة، فهذه المعتقدات التي تحملها المرشديات حول الطالبات الموهوبات وخصائصهن وحاجتهن النمائية والإرشادية، يمكن أن تقدم منظوراً مناسباً لفهم هذا المستوى لخدمات الإرشاد المهني المقدمة للطالبات الموهوبات، فحين تؤمن المرشديات بمسألة حاجة الطالبات الموهوبات لخدمات الإرشاد المهني، فإنهن سيقدمن نحو تقديمها لهن.

ومما سبق تستنتج الباحثة أن الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بحاجة إلى تلقي خدمات الإرشاد المهني التي تمكنهن من تنمية طاقاتهم ومواهبهن إلى أقصى مدى ممكن، وفقاً لخصائصهن ومشاكلهن وحاجاتهن المختلفة. فلا بد أن تكون خدمات الإرشاد المهني جزءاً أساسياً من برامج تعليمهن ورعايتهن، وأن تكون خدمات منظمة ومتكاملة، وذلك لأن إهمال هذه الخدمات تؤثر بصورة سلبية على نموهن المهني واختياراتهن الدراسية أو المهنية.

وللإجابة على السؤال الفرعي الأول والذي ينص على: "ما درجة خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدة من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في المجال الأكاديمي؟"

تم حساب المتوسط الحسابي بمقدار (٢.٧٧)، أي أن المرشدات يقدمن خدمات الإرشاد المهني للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في المجال الأكاديمي بنسبة (٥٥.٤٠٪) في مدارس التعليم العام بجدة. وجاءت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضحها الجدول (٦) على النحو التالي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لخدمات الإرشاد المهني -

البعد الأول - المجال الأكاديمي (ن=٩٠)

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	ترتيب العبارات
١ توجيهي المرشدة نحو التخصص الذي يناسب ميولي المهنية.	٢.٨١	١.١٩٨	٥٦.٢	محايد	٢
٢ توظيف المرشدة وسائل داخل المدرسة تساعدني في اختيار المهنة	٢.٨٦	١.٢٦٨	٥٧.٢	محايد	١
٣ تركّز المرشدة على معرفة ميولي أثناء التوجيه المدرسي	٢.٧٣	١.٢٣٤	٥٤.٦	محايد	٣
٤ تعمل المرشدة على تحديد مهاراتي المهنية عبر المراحل التعليمية المختلفة	٢.٦٧	١.٢٦٣	٥٣.٤	محايد	٤
متوسط إجمالي المحور	٢.٧٧	١.٠٥	٥٥.٤٠		

ومن الجدول السابق نجد أن إجمالي متوسط آراء الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية حول واقع خدمات الإرشاد المهني في المجال الأكاديمي في مدارس التعليم العام بجدة بلغ (٢.٧٧)، أي أن المرشدات يقدمن خدمات الإرشاد المهني في المجال الأكاديمي بنسبة (٥٥.٤٠٪) للطالبات الموهوبات وهذه النتيجة لا ترقى للمستوى المطلوب. كذلك نجد أن خدمة توظيف المرشدة لوسائل داخل المدرسة تساعد الطالبة في اختيار المهنة قد حصلت على أعلى متوسط في هذا المجال، بينما حصلت خدمة تحديد مهارات الطالبة المهنية عبر المراحل التعليمية المختلفة على أقل متوسط في هذا المجال من وجهة نظر الطالبات الموهوبات.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المرشدة تركز في عملية إرشاد الطالبات الموهوبات من خلال البرامج الدراسية على النواحي الأكاديمية التي تتعلق بالمواد الدراسية والبرامج الإثرائية ومهارات التفكير وطرق الاستذكار وإدارة الوقت وما إلى ذلك، بحيث لا تجد وقت لتضمين برامج الإرشاد المهني في البرامج المدرسية، وقد يكون ذلك نتيجة اعتقاد المرشدة بأن كثافة المنهج الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية بالإضافة إلى البرامج الإثرائية المقدمة للطالبات الموهوبات تتطلب منهن وقتاً وجهداً كبيراً من أجل الانتهاء منها كما هو عليه الحال مع الطالبات العاديات، كذلك القبول في إحدى الجامعات، يتطلب تحقيق درجات عالية في درجات المواد الدراسية في المرحلة الثانوية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المرشدة تعتمد في تقديم خدماتها الإرشادية على مجموعة من الظروف الخاصة بالمدرسة والطالبات، والتي قد تكون غير خاضعة للضبط، لاسيما أنه لا مكان لخدمات الإرشاد في برنامج الطالبات الاعتيادي. مما يجعل عملية التفاعل محدودة وغير منتظمة في مدارس تعطي أولوية للمواد الأكاديمية وتدريسها في برنامج الطالبات اليومي. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الربابعة (٢٠١٧) في أن الإرشاد الأكاديمي يمارس بشكل أكبر من الإرشاد المهني بشكل عام، وأن الإرشاد النفسي بصورة عامة كان أكثر الأدوار ممارسة من الخدمات المهنية لدى مرشدي المرحلة الثانوية كما جاء ذلك في دراسة ميلر (١٩٩٨).

وللإجابة على السؤال الفرعي الثاني والذي ينص على: "ما درجة خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدة من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في المجال الاجتماعي؟"

تم حساب المتوسط الحسابي بمقدار (٢.٩٧)، أي أن المرشدات يقدمن خدمات الإرشاد المهني للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في المجال الاجتماعي بنسبة (٥٩.٤٠٪) في مدارس التعليم العام بجدة. وجاءت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لخدمات الإرشاد المهني كما يتضح في الجدول (٧).

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لخدمات الإرشاد المهني - البعد الثاني - المجال الاجتماعي (ن=٩٠)

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	ترتيب العبارات
٥	٢.٨٥	١.٢١٤	٥٧.٠٠	محايد	٥
٦	٢.٩٥	١.٢٠٨	٥٩.٠٠	محايد	٣
٧	٣.١٧	١.١٩٥	٦٣.٤٠	محايد	١

٨	توجهني المرشدة إلى كيفية استغلال أفضل الفرص المهنية في المجتمع.	٢.٩٦	١.٢٧٦	٥٩.٢٠	محايد	٢
٩	تقوم المرشدة بإرشادي نحو المهن المقبولة اجتماعياً	٢.٩٠	١.٢٤٢	٥٨.٠٠	محايد	٤
	متوسط إجمالي المحور	٢.٩٧	١.٠٥	٥٩.٤٠		

ويتبين من الجدول السابق أن إجمالي متوسط آراء الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية حول واقع خدمات الإرشاد المهني في المجال الاجتماعي في مدارس التعليم العام بجهة بلغ (٢.٩٧)، أي أن المرشدات يقدمن خدمات الإرشاد المهني في المجال الاجتماعي بنسبة (٥٩.٤٠٪)، كذلك يتبين من الجدول السابق أن خدمة ربط الإرشاد المهني في المدرسة بين المهن وحاجات المجتمع قد حصلت على أعلى متوسط في هذا المجال، بينما حصلت خدمة مساعدة الطالبة في معرفة المهن التي تحقق المكانة الاجتماعية على أقل متوسط في هذا المجال من وجهة نظر الطالبات الموهوبات.

و تفسر الباحثة حصول المجال الاجتماعي على أعلى نسبة من بين مجالات خدمات الإرشاد المهني كما تم ذكره؛ إلى مدى وعي المرشدة بأهمية تحقيق رؤية (٢٠٣٠) من خلال توجيه الطالبات إلى المهن التي تتوافق مع متطلبات واحتياجات المجتمع وسوق العمل، وكذلك بمدى إدراكهن بالتحديات التي تواجه الطالبات الموهوبات على وجه الخصوص وذلك بسبب الصعوبات التي قد تواجههن عند اختيار مهن غير تقليدية في المجتمع، فالتطالبات الموهوبات عادةً ما يفكرن بمهن قد لا يقبلها المجتمع، أو غير معتاد عليها، وهذا يجعلهن يُرفضن من قبل الآخرين، فارتفاع مستوى الطموح، والقدرة على الوصول إلى مركز مرموق من أهم خصائص الموهوبين (زهران، ٢٠٠٣).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المشكلات الاجتماعية بالأصل هي الأقل شيوعاً بين الطالبات الموهوبات، حيث أنهن يأتين من مدارس كانت سبب في اكتشاف ما لديهن من مواهب، فحين تم اختيارهن؛ فلا بد أن تحصيلهن الدراسي في المدارس كان مميزاً، وأنهن كن متوافقات نفسياً ومتفاعلات اجتماعياً، وبشكل عام لم يمررن بخبرات تنطوي على مشكلات نفسية أو اجتماعية، وهذا يعكس درجة توافقهن الاجتماعي، وبالتالي فإن الإرشاد المهني في المجال الاجتماعي من وجهة نظرهن هو أفضل خدمة تقدمها المرشدة.

وللإجابة على السؤال الفرعي الثالث والذي ينص على: "ما درجة خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدة من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مجال الاختيار المهني؟"

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لخدمات الإرشاد المهني –
البعد الثالث – مجال الاختيار المهني (ن=٩٠)

العبارة	الترتيب	درجة الموافقة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
١٠	توجهني المرشدة للمهن المناسبة لقدراتي	٧	٥٢.٨٠	١.٢٣	٢.٦٤
١١	توجهني المرشدة للمهن المناسبة لميولي	٤	٥٦.٤٠	١.٢٥	٢.٨٢
١٢	تتاح لي زيارات ميدانية لقطاعات العمل	٨	٥٢.٤٠	١.٣٦	٢.٦٢
١٣	يزور مدرستنا موظفين من مهن مختلفة	٣	٥٩.٢٠	١.٣٤	٢.٩٦
١٤	تحرص المرشدة على إشراكي في الأنشطة المهنية التدريبية	٥	٥٥.٨٠	١.٢٧	٢.٧٩
١٥	تزودني المرشدة بمقائمة محدثة من المهن المتاحة للمساعدة في رفع الوعي المهني	٦	٥٣.٨٠	١.٢٣	٢.٦٩
١٦	تتضمن برامج الإرشاد المهني مهارات اتخاذ القرار	١	٦٣.٦٠	١.٢٢٣	٣.١٨
١٧	تناقشنا المرشدة حول الخيارات المهنية المتاحة ومتطلبات العمل	٢	٦٠.٠٠	١.٢٥٤	٣.٠٠
متوسط إجمالي المحور			٥٦.٨٠	٠.٩٧	٢.٨٤

بلغت نسبة المتوسط الحسابي في مجال الاختيار المهني بمقدار (٢.٨٤)، أي أن المرشدات يقدمن خدمات الإرشاد المهني في مجال الاختيار المهني بنسبة (٥٦.٨٠٪) للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن. وجاءت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما اتضح في الجدول (٨). ويتبين من الجدول السابق أن إجمالي متوسط آراء الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية حول واقع خدمات الإرشاد المهني في مجال الاختيار المهني في مدارس التعليم العام بجدة (٢.٨٤)، أي أن المرشدات يقدمن خدمات الإرشاد المهني في مجال الاختيار المهني (٥٦.٨٠٪)، وهي نتيجة لا ترقى للمستوى المطلوب. كذلك يتبين من الجدول السابق أن خدمة تضمين مهارات اتخاذ القرار في برامج الإرشاد المهني حصلت على أعلى متوسط في مجال الاختيار المهني، بينما حصلت خدمة إتاحة الزيارات الميدانية لقطاعات العمل على أقل خدمة في هذا المجال من وجهة نظر الطالبات الموهوبات.

وتوضح الباحثة سبب هذه النتيجة إلى أن هذا المجال من خدمات الإرشاد المهني يتطلب نزول الطالبات لميادين العمل وزيارات المختصين من القطاعات المختلفة للمدرسة، حتى يتعرفن على عالم المهن، وما يحتويه من مجالات مهنية وما يتطلبه كل مجال من تدريب وتأهيل وكيفية النجاح فيه (الزهراني، ٢٠١٠)، وبالتالي فإن تطبيق برامج مع جهات خارجية كالزيارات الميدانية واستقبال المختصين، تتوجب رفع خطاب مسبق من قبل المدرسة إلى إدارة التوجيه والإرشاد مما يؤخر تطبيق هذه البرامج أو يعيق حدوثها.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى افتقار المرشدة للمعرفة حول مهارات اتخاذ القرار، فبالرغم من أن تضمين مهارات اتخاذ القرار هي أعلى خدمة تقدمها المرشدة للطالبات في هذا المجال من وجهة نظر الطالبات الموهوبات؛ إلا أنها لا ترقى للمستوى المطلوب، لأن من أهم أهداف الإرشاد المهني للموهوبين في هذا المجال هو تعليم الطلبة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات المتعلقة باختيار المهنة، ومساعدتهم في الوصول إلى القرار السليم في اختيار المهنة التي تتناسب وقدراتهم (Borland,1989). واتفقت الدراسة مع ما جاءت به دراسة أجسر وجاكسون (١٩٧٨) في عدم فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى القرار المهني.

وللإجابة على السؤال الفرعي الرابع والذي ينص على: "ما درجة خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدة من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في المجال الإعلامي؟"

تم حساب المتوسط الحسابي بمقدار (٢.٧٣)، أي أن المرشدات يقدمن خدمات الإرشاد المهني للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في المجال الإعلامي بنسبة (٥٤.٦٠٪) من وجهة نظر الطالبات الموهوبات. وجاءت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضحها الجدول (٩) في هذا الجانب على النحو التالي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لخدمات الإرشاد المهني -

البعد الرابع - المجال الإعلامي (ن=٩٠)

العبارة	متوسط الآراء	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	درجة الموافقة	ترتيب البنود
١٨ تساعدني المرشدة في الحصول على معلومات عن سوق العمل	٢.٧٢	١.١٨١	٥٤.٤٠	محايد	٤
١٩ يُتيح لي الإرشاد المهني مقابلة أشخاص يتفقون معي في الإهتمام المهني	٢.٨٠	١.٢٩٢	٥٦.٠٠	محايد	١
٢٠ تعمل المرشدة على توعية ولي أمري بأهمية القرارات المهنية التي أتخذها	٢.٦١	١.٢٢٧	٥٢.٢٠	محايد	٥
٢١ تقوم المرشدة بتنظيم ملتقيات وأيام مفتوحة حول المهن	٢.٧٨	١.٢٧٠	٥٥.٦٠	محايد	٢
٢٢ تزودني المرشدة بالمواقع والمنشآت التي تخص المهن المختلفة	٢.٧٦	١.٢٦٦	٥٥.٢٠	محايد	٣
متوسط إجمالي المحور	٢.٧٣	١.٠٧	٥٤.٦٠		

تبين من الجدول السابق أن إجمالي متوسط آراء الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية حول واقع خدمات الإرشاد المهني في المجال الإعلامي في مدارس التعليم العام بجهة (٢.٧٣)، أي أن المرشدات يقدمن خدمات الإرشاد المهني في المجال الإعلامي بنسبة (٥٤.٦٠٪) للطالبات الموهوبات من وجهة نظرهن، وهذه النتيجة لا ترقى للمستوى المطلوب. كذلك يتبين من الجدول السابق أن خدمة إتاحة

الإرشاد المهني للطالبة مقابلة أشخاص يتفقون معها في الإهتمام المهني حصلت على أعلى متوسط في المجال الإعلامي، بينما حصلت خدمة العمل على توعية ولي أمر الطالبة بأهمية القرارات المهنية التي تتخذها على أقل خدمة مقدمة من المرشدة في هذا المجال من وجهة نظر الطالبات الموهوبات.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف الإمكانيات المادية والميزانيات التي خصصت للخدمات الإرشادية، إذا أن الإرشاد المهني في المجال الإعلامي يتطلب تنظيم مؤتمرات وملتقيات وأيام مفتوحة وغيرها من الفعاليات التي تستخدم وسائل الاتصال والوسائط التكنولوجية الحديثة والتي تتطلب بدورها إمكانيات مادية حتى تتمكن المرشدة من تنفيذ ذلك، وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة المسعودي (٢٠١٠) حيث أشارت نتائجها إلى انخفاض درجة إسهام الإدارة المدرسية في دعم الاحتياجات المادية للبرامج والأنشطة المهنية. كذلك فإن الباحثة تفسر ذلك نتيجة لعدم إهتمام أولياء أمور الطالبات بحضور الملتقيات التي تنظمها المرشدة حول المهن.

فقد اتضح للباحثة من خلال الميدان بأنه لا تتوفر في مدرسة الموهوبات سوى مرشدة واحدة لجميع المراحل، وكذلك كثرة عدد الطالبات في المدارس الحكومية الأمر الذي يقف حائلاً عند تنفيذ البرامج الإرشادية كما ينبغي لهذه الشريحة المهمة في المجتمع. وبحسب نظرية هولاند فإن النمو المهني غير السليم قد يكون نتيجة لخبرات غير كافية للتعلم عن بيانات العمل أو معرفتها، كذلك من الممكن أن تكون نتيجة لخبرات غامضة أو متناقضة عن الميول أو الكفاءات أو الخصائص الشخصية، أو معلومات غامضة أو متناقضة عن بيانات العمل (Alhilal,2008).

وفيما يلي تعرض الباحثة نتائج فروض الدراسة:

- نتيجة الفرض الأول والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدة للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومية، أهلية، مدرسة الموهوبات)". وللتحقق من صحة هذا الفرض، ونظراً لأن توزيع العينة وفقاً لهذا المتغير يتبع التوزيع الطبيعي؛ فقد تم استخدام الأسلوب الإحصائي المتمثل في المتوسط الحسابي، واختبار تحليل التباين (ANOVA). عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$)، وجاءت نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين خدمات الإرشاد المهني، ومتغير نوع المدرسة كما يوضحها الجدول (١٠):

جدول (١٠) تحليل التباين لدلالة الفروق بين خدمات الإرشاد المهني، ومتغير نوع المدرسة (ن=٩٠)

المحور	نوع المدرسة	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	قيمة (sig) P.value	مستوى الدلالة
المجال الأكاديمي	حكومية	٤٢	٢.٥٦	١.٩	١.١٤	٠.٣٢	غير دال
	أهلية	٢٨	٢.٥٧	٠.٨٤			
	مدرسة الموهوبات	٢٠	٢.٩٩	١.٢١			
	المجموع	٩٠	٢.٧٧	١.٠٥			
المجال الاجتماعي	حكومية	٤٢	٢.٧٢	١.١١	١.٧٤	٠.١٨	غير دال
	أهلية	٢٨	٢.٩٤	٠.٨٩			
	مدرسة الموهوبات	٢٠	٣.٢٤	١.٠٩			
	المجموع	٩٠	٢.٩٧	١.٠٥			
مجال الاختيار المهني	حكومية	٤٢	٢.٦٥	٠.٩٣	٢.٢٩	٠.١٠	غير دال
	أهلية	٢٨	٢.٨٠	٠.٩٤			
	مدرسة الموهوبات	٢٠	٣.٠٦	١.٠٥			
	المجموع	٩٠	٢.٨٤	٠.٩٧			
المجال الإعلامي	حكومية	٤٢	٢.٦١	١.٠٥	١.٥٣	٠.٢٢	غير دال
	أهلية	٢٨	٢.٦٩	١.٠١			
	مدرسة الموهوبات	٢٠	٢.٩٠	١.١٤			
	المجموع	٩٠	٢.٧٣	١.٠٧			
خدمات الإرشاد المهني بصورة عامة	حكومية	٤٢	٢.٥٦	٠.٩٩	١.٨٦	٠.١٦	غير دال
	أهلية	٢٨	٢.٨١	٠.٨٤			
	مدرسة الموهوبات	٢٠	٣.٠٣	١.٠٦			
	المجموع	٩٠	٢.٨٣	٠.٩٧			

يتبين من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية ($P\text{-value} > 0.05$) نحو خدمات الإرشاد المهني بصورة عامة التي تقدمها المرشدات لهن تعزى لنوع المدرسة. أي أن المرشدات في المدارس الحكومية والأهلية ومدرسة الموهوبات يقدمن خدمات الإرشاد المهني بصورة متشابهة للطالبات الموهوبات.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة كون الخدمات المقدمة للطالبات الموهوبات في المملكة العربية السعودية لا تتأثر باختلاف نوع التعليم، فقد حرصت وزارة التعليم بتقديم كافة الأساليب المناسبة لهن وفق أفضل المعايير العالمية لتحقيق التقدم والتطور وصولاً للريادة والتميز، وتوفير خدمات خاصة لهن لا تتوفر في برامج المدرسة العادية، إلا أنه كان من المتوقع أن تكون خدمات الإرشاد المهني في مدرسة الموهوبات أفضل منها في المدارس الأخرى، كونها مدرسة خاصة بهن وبالتالي فهي

مجهزة وفق معايير تضمن جودة البرامج المقدمة للموهوبات، وتساهم في تقديم أفضل مستوى من الرعاية للموهوبات من خلالها.

وكذلك بالنسبة للمدارس الأهلية فقد كان من المتوقع أن تقدم خدمات أفضل من الخدمات التي تقدم في المدارس الحكومية، كون المدارس الأهلية تهتم بشكل أكبر بالبرامج التي تعزز من أدائها كمدراس والتي منها برامج الإرشاد المهني، لجذب أكبر عدد من الطالبات، كما تهتم باختيار المرشدة النشطة مع توفير سبل التطور من بيئة وميزانية، وكذلك فإن الطالبات الموهوبات في المدارس الأهلية يكن أكثر إقبالاً على المشاركة في البرامج تبعاً لتشجيع أولياء أمورهن الذين قد اختاروا هذه المدارس؛ نظراً لوجود مثل هذه البرامج الإرشادية التي توجه أبنائهم توجيهاً صحيحاً. ولكن الدراسة أثبتت أنه لا توجد فروق في مستوى خدمات الإرشاد المهني تبعاً لنوع المدرسة، وتفسر الباحثة كون خدمات الإرشاد المهني تُقدم للمدارس الحكومية بنفس مستوى المدارس الأخرى رغم قلة الدعم المادي للمدارس الحكومية وكثرة عدد الطالبات مقارنة بالمدارس الأهلية؛ إلى مدى وعي المرشدة بأن الفرص المستقبلية لطالبات الموهوبات في المدارس الحكومية أقل من الفرص المستقبلية للطالبات الموهوبات في المدارس الأهلية. لأن الطالبات الموهوبات في المدارس الحكومية يحظين بدخل منخفض مقارنة مع نظيرتهن في المدارس الأهلية بشكل عام، وبالتالي يحتجن إلى خدمات إرشادية أكبر.

وبهذه النتيجة تمت الإجابة على الفرض الأول والذي ينص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدة للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومية، أهلية، مدرسة الموهوبات)".

- نتيجة الفرض الثاني والذي ينص على: " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدة للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الصف الدراسي (أول ثانوي، ثاني ثانوي، ثالث ثانوي)؟" وللتحقق من صحة هذا الفرض، ونظراً لأن توزيع العينة وفقاً لهذا المتغير يتبع التوزيع الطبيعي، فقد تم استخدام الأسلوب الإحصائي المتمثل في: المتوسط الحسابي، واختبار تحليل التباين (ANOVA). عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$)، وجاءت نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين خدمات الإرشاد المهني، ومتغير الصف الدراسي كما يوضحها الجدول (١١):

جدول (١١) تحليل التباين لدلالة الفروق بين خدمات الإرشاد المهني، ومتغير الصف الدراسي (ن=٩٠)

المحور	نوع المدرسة	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	قيمة (sig) P.value	مستوى الدلالة
المجال الأكاديمي	الأول ثانوي	٤٢	٣.٢١	٠.٩٧	٤.٢١	٠.٠١	دال
	الثاني ثانوي	٢٨	٢.٥٠	١.١١			
	الثالث ثانوي	٢٠	٢.٦٠	١.٩٤			
المجال الاجتماعي	الأول ثانوي	٤٢	٣.٤٨	٠.٩٤	٥.٤٠	٠.٠٠٦	دال
	الثاني ثانوي	٢٨	٢.٦٣	١.١٢			
	الثالث ثانوي	٢٠	٢.٨١	٠.٩٣			
مجال الاختيار المهني	الأول ثانوي	٤٢	٣.٣٦	٠.٨٨	٦.٦٦	٠.٠٠٢	دال
	الثاني ثانوي	٢٨	٢.٥٢	١.٠٠			
	الثالث ثانوي	٢٠	٢.٦٥	٠.٨٧			
المجال الإعلامي	الأول ثانوي	٤٢	٣.٠٥	١.١٢	٢.٣٨	٠.٠٠٩	غير دال
	الثاني ثانوي	٢٨	٢.٥٢	١.٢٠			
	الثالث ثانوي	٢٠	٢.٦٣	٠.٧٩			
خدمات الإرشاد المهني بصورة عامة	الأول ثانوي	٤٢	٣.٢٩	٠.٩٠	٥.٠٩	٠.٠٠٨	دال
	الثاني ثانوي	٢٨	٢.٥٦	١.٠٦			
	الثالث ثانوي	٢٠	٢.٦٥	٠.٨٠			
	المجموع	٩٠	٢.٨٣	٠.٩٧			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء الطالبات الموهوبات من المرحلة الثانوية ($P\text{-value} < 0.05$) نحو خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدات لهن تعزى للصف الدراسي، ماعدا في المجال الإعلامي. أي أن خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدة للطالبات تختلف باختلاف الصف الدراسي، ماعدا خدمات الإرشاد المهني في المجال الإعلامي التي تقدمها المرشدة للطالبات فإنها لا تختلف باختلاف الصف الدراسي.

جدول (١٢) نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفروق في آراء الطالبات نحو خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدات لهن والتي ترجع إلى اختلاف الصف

الدراسي

المحور	المرحلة الدراسية (أ)	المرحلة الدراسية (ب)	فروق المتوسطات (أ) - (ب)	الخطأ المعياري	قيمة (sig)
المجال الأكاديمي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	*٠.٨٥	٠.٢٦	٠.٠٠٩
		الثالث ثانوي	*٠.٦٥	٠.٢٦	٠.٠٤٩
	الثاني ثانوي	الأول ثانوي	- *٠.٨٥	٠.٢٦	٠.٠٠٩
		الثالث ثانوي	- *٠.١٨	٠.٢٥	٠.٧٩
	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	- *٠.٦٥	٠.٢٦	٠.٠٤

٠.٧٩	٠.٢٥	٠.١٨	الثاني ثانوي		
٠.٠٠٩	٠.٢٦	*٠.٨٥	الثاني ثانوي	الأول ثانوي	المجال الاجتماعي
٠.٠٠٤	٠.٢٦	*٠.٦٥	الثالث ثانوي		
٠.٠٠٩	٠.٢٦	*٠.٨٥ -	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	
٠.٧٩	٠.٢٥	٠.١٨ -	الثالث ثانوي		
٠.٠٠٤	٠.٢٦	*٠.٦٥ -	الأول ثانوي	الثالث ثانوي	
٠.٧٩	٠.٢٥	٠.١٨	الثاني ثانوي		
٠.٠٠٤	٠.٢٣	*٠.٨٤	الثاني ثانوي	الأول ثانوي	مجال الاختيار المهني
٠.٠١	٠.٢٣	*٠.٧١	الثالث ثانوي		
٠.٠٠٤	٠.٢٣	*٠.٨٤ -	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	
٠.٨٥	٠.٢٣	٠.١٣ -	الثالث ثانوي		
٠.٠١	٠.٢٣	*٠.٧١ -	الأول ثانوي	الثالث ثانوي	
٠.٨٥	٠.٢٣	٠.١٣	الثاني ثانوي		
٠.٠١	٠.٢٤	*٠.٧٣	الثاني ثانوي	الأول ثانوي	خدمات الإرشاد المهني بصورة عامة
٠.٠٠٤	٠.٢٤	*٠.٦٤	الثالث ثانوي		
٠.٠١	٠.٢٤	*٠.٧٣	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	
٠.٨٦	٠.٢٣	٠.٠٩ -	الثالث ثانوي		
٠.٠٠٤	٠.٢٤	*٠.٦٤ -	الأول ثانوي	الثالث ثانوي	
٠.٨٦	٠.٢٣	٠.٠٩	الثاني ثانوي		

* دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥) **دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠١)

ولتحديد الصف الدراسي الذي أدى إلى اختلاف آراء الطالبات نحو خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدات لهن تم استخدام اختبار شيفيه كما اتضح ذلك في الجدول (١٢).

ومن نتائج الجدول (١٢) نجد الآتي:

توجد فروق ذات دلالة معنوية بين طالبات الصف الدراسي (الأول ثانوي) وبين طالبات الصف الدراسي (الثاني ثانوي، الثالث ثانوي) حول آرائهن نحو خدمات الإرشاد المهني في المجال الأكاديمي المقدمة لهن لصالح طالبات الصف الأول ثانوي، حيث أن قيمة المعنوية ($P\text{-value} < 0.05$) ونجد أن فروق المتوسطات موجبة (٠.٨٥، ٠.٦٥)، وهذا يعني أن الطالبات الموهوبات من الصف الأول ثانوي أشرن إلى أنهن تلقين خدمات الإرشاد المهني في المجال الأكاديمي أكثر من طالبات الصف الثاني والثالث ثانوي.

توجد فروق ذات دلالة معنوية بين طالبات الصف الدراسي (الأول ثانوي) وبين طالبات الصف الدراسي (الثاني ثانوي، الثالث ثانوي) حول آرائهن نحو خدمات الإرشاد المهني في المجال الاجتماعي المقدمة لهن حيث أن قيمة المعنوية ($P\text{-value} < 0.05$)، ونجد أن فروق المتوسطات موجبة (٠.٨٥، ٠.٦٥)، وهذا يعني أن

الطالبات الموهوبات من الصف الأول ثانوي أشرن إلى أنهن تلقين خدمات الإرشاد المهني في المجال الاجتماعي أكثر من طالبات الصف الثاني والثالث ثانوي. توجد فروق ذات دلالة معنوية بين طالبات الصف الدراسي (الأول ثانوي) وبين طالبات الصف الدراسي (الثاني ثانوي، الثالث ثانوي) حول آرائهن نحو خدمات الإرشاد المهني في مجال الاختيار المهني المقدمة لهن حيث أن قيمة $P\text{-value} < 0.05$ ، ونجد أن فروق المتوسطات موجبة (٠.٨٤، ٠.٧١)، وهذا يعني أن الطالبات الموهوبات من الصف الأول ثانوي أشرن إلى أنهن تلقين خدمات الإرشاد المهني في مجال الاختيار المهني أكثر من طالبات الصف الثاني والثالث ثانوي.

توجد فروق ذات دلالة معنوية بين طالبات الصف الدراسي (الأول ثانوي) وبين طالبات الصف الدراسي (الثاني ثانوي، الثالث ثانوي) حول آرائهن نحو خدمات الإرشاد المهني المقدمة لهن حيث أن قيمة المعنوية ($P\text{-value} < 0.05$)، ونجد أن فروق المتوسطات موجبة (٠.٧٣، ٠.٦٤)، وهذا يعني أن الطالبات الموهوبات من الصف الأول ثانوي أشرن إلى أنهن تلقين خدمات الإرشاد المهني بصورة عامة أكثر من طالبات الصف الثاني والثالث ثانوي.

وتعزو الباحثة نتيجة أن خدمات الإرشاد المهني المقدمة لطالبات الصف الأول ثانوي من قبل المرشحات بصورة عامة أكبر من الخدمات المقدمة لطالبات الصف الثاني والثالث ثانوي؛ إلى أن المرشدة تهتم بتقديم خدمات الإرشاد المهني لطالبات الصف الأول ثانوي لأنهن لم يقمن بعد بالاختيار بين المسارين (العلمي، الأدبي) وما زلن في مرحلة التخصص العام. ويعد الاختيار بين المسارين (العلمي، الأدبي) هو أول قرار حاسم يجب على الطالبات اتخاذه في حياتهم الأكاديمية وهو قرار ذا تأثير دائم على مستقبلهم (Akram, 2017).

إضافةً إلى ذلك فإن بعض المدارس الحكومية والأهلية من مدارس العينة قامت بالبدء بتطبيق نظام المقررات هذا العام (٢٠١٨-٢٠١٩) لطالبات الصف الأول ثانوي في المدارس التي لم يطبق فيها هذا النظام من قبل، لذلك تولي المرشدة اهتماماً أكبر بهذا الصف من وجهة نظر الباحثة. بالرغم من أن سيلفرمان (2012) Silverman ذكرت بأن عملية الاختيار المهني للطلبة الموهوبين قد تأتي في مرحلة متأخرة وبالتالي فهم بحاجة إلى خدمات الإرشاد المهني بشكل أكبر. كذلك تفسر الباحثة أن الطالبات الموهوبات من الصفين الثاني والثالث ثانوي يرين أن خدمات الإرشاد المهني لا ترقى للمستوى المطلوب مقارنةً مع نظيراتهن في الصف الأول ثانوي؛ نتيجةً إلى فارق العمر الزمني.

حيث أن العينة تجمع بين المراهقة الوسطى (١٤-١٧) والمراهقة المتأخرة (١٨-٢٤)، فطالبات الصف الثاني والثالث ثانوي يتشاركن في نفس خصائص المرحلة النمائية ومتطلباتها من وجهة نظر الباحثة، وهذا يعكس على حاجتهن للخدمات الإرشادية واتجاههن نحوها. إضافةً إلى تقارب المستوى الفكري والدراسي

بينهن، كما أن أغلبهن يتعاملن مع نفس المرشدة ويتلقين نفس الخدمات والتي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في اتجاهاتهن، لذا فإن أغلب اتجاهاتهن تكون متقاربة ولا يوجد بها اختلاف كبير. فمعظم الطالبات يبدأن في التفكير لحياتهن العملية، ومستقبلهن المهني في مرحلة مبكرة من المراهقة (الصف الأول ثانوي) ويكتشفن فيها ما لديهن من ميول ورغبات.

كذلك فإن المجال الإعلامي يسعى إلى تنظيم لقاءات ومؤتمرات وفعاليات والتي يعتمد تقديمها على مجموعة من الظروف الخاصة بالمدرسة والطالبات، والتي قد تكون غير خاضعة للضبط لاسيما أن الجدول الدراسي للطالبات الموهوبات مزدحم، ولا يوجد وقت محدد في جداولهم لتقديم الخدمات الإرشادية، إضافة إلى ذلك فإن أغلب المرشدات يلتزمن بالأعمال المحددة لهن من قبل وزارة التعليم وإدارة المدرسة دون الخروج عنها. وبالتالي فإن خدمات الإرشاد المهني في المجال الإعلامي لا تختلف باختلاف الصف الدراسي؛ نظراً لأن الطالبات الموهوبات في جميع الصفوف يواجهن الظروف المدرسية نفسها.

وبهذه النتيجة تمت الإجابة على الفرض الثاني والذي ينص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خدمات الإرشاد المهني التي تقدمها المرشدة للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الصف الدراسي (الأول ثانوي، الثاني ثانوي، الثالث ثانوي)".

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها هو عدم وجود تباين في آراء العينة من الطالبات الموهوبات حول خدمات الإرشاد المهني المقدمة إليهن في جميع المجالات التالية (المجال الأكاديمي، المجال الاجتماعي، مجال الاختيار المهني، المجال الإعلامي)، كما حققت خدمات الإرشاد المهني في المجال الاجتماعي أعلى نسبة من بين مجالات الإرشاد المهني المقدمة للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، يليه مجال الاختيار المهني، ثم المجال الأكاديمي، وأخيراً المجال الإعلامي.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خدمات الإرشاد المهني المقدمة للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير نوع المدرسة، إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خدمات الإرشاد المهني المقدمة للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، وفقاً لمتغير الصف الدراسي تعزى للصف الأول ثانوي، ماعدا في المجال الإعلامي، فخدمات الإرشاد المهني في المجال الإعلامي لا تختلف باختلاف الصف الدراسي.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- 1- ضرورة تعاون جميع أطراف العملية التعليمية والإدارية في مدراس الموهوبات أو المدارس التي تضم فصول للموهوبات، لتحقيق العمليات الإرشادية على أكمل وجه.

- ٢- عقد ورش العمل، والندوات، وإجراء الأبحاث العلمية، للوصول إلى أفضل أساليب إرشاد الموهوبات مهنيًا.
- ٣- توعية المرشحات بالمشكلات التي يعانين منها الطالبات الموهوبات.
- ٤- تزويد الطلبة الدارسين لتخصصات التوجيه والإرشاد بالإطار النظري والتدريب العملي الذي يمكنهم من تلبية الحاجات الإرشادية للطلبة الموهوبين، سواء في المدرسة العادية أو في مدارس الموهوبين.
- ٥- ضرورة تطبيق المعايير العالمية في الإرشاد المهني المقدم للطالبات الموهوبات، خاصة في الإعداد لاختيار مهنة المستقبل وذلك من خلال إعداد الطالبة منذ المرحلة الابتدائية للحياة المهنية.
- ٦- الاهتمام بتحديد ممارسات وأساليب الإرشاد المهني الأكثر ملائمة للطالبات الموهوبات من وجهة نظرهن عبر دراسات واستطلاعات رأي.
- ٧- ضرورة وجود مختبر مهني في كل مدرسة يشتمل على كل ما يتعلق بالمهنة والوظائف المختلفة، وتوفر فيه الكتيبات والنشرات والمطويات والاختبارات المهنية المطلوبة والبحوث والدراسات التي تتعلق بعالم المهنة.
- ٨- الاستفادة من التجارب العالمية في مجال الإرشاد المهني، بما يخدم تطوير الإرشاد المهني للطالبات الموهوبات في المملكة العربية السعودية.
- ٩- تطوير معايير أسس وضوابط ترشيح واختيار المرشحات في مدارس الموهوبات أو في المدارس التي تحتوي على فصول الموهوبات.

الدراسات المقترحة

- ١- إعادة تطبيق الدراسة الحالية على عينة أكبر، ومناطق مختلفة.
- ٢- عمل دراسة مقارنة بين الدراسة الحالية ودراسة أخرى بعنوان: "واقع الإرشاد المهني المقدم للطالبات الموهوبات من وجهة نظر القائمين على العملية الإرشادية".
- ٣- دراسة بعنوان "الحاجات التدريبية لمرشحات المرحلة الثانوية في المدارس المطبقة لفصول الموهوبات".
- ٤- دراسة بعنوان "أثر برنامج إرشادي مهني قائم على تطبيق نظرية هولاند للطالبات الموهوبات".
- ٥- دراسة بعنوان "اتجاهات أولياء أمور الطالبات الموهوبات نحو خدمات الإرشاد المهني المقدمة في مدرسة الموهوبات".

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو أسعد، أحمد (٢٠١٨). إرشاد الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار المسيرة.
- أبو أسعد، أحمد والهوراي، لمياء (٢٠٠٨). التوجيه التربوي والمهني. عمان: دار الشروق.
- أبو فراش، حسين (٢٠٠٩). دليل الأسرة والمعلم لتربية الموهوبين والمبدعين. عمان: جهينة.
- الإدارة العامة للموهوبين والموهوبات (٢٠١٦). دليل فصول الموهوبين. الرياض: الإدارة العامة للموهوبين والموهوبات.
- النبيتي، حسن (٢٠٠٢). برامج التوجيه المهني والتربوي من وجهة مشرفي التوجيه والإرشاد والمرشدين والطلاب في المدارس الثانوية بالعاصمة المقدسة بين الواقع والمأمول، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم نفس.
- الجندي، نبيل (٢٠١٠). الحاجات الإرشادية النفسية للأطفال الموهوبين والمتفوقين عقليا في المدارس الأساسية العليا بمحافظة الخليل. مجلة جامعة الخليل للبحوث، ١٥ (١)، ١٠-٢٣.
- الخرابشة، عمر، وعريبات، أحمد (٢٠١٠). مشكلات الطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء في الأردن وحاجاتهم الإرشادية. مجلة جامعة الملك سعود، ٢٢ (٣)، ٥٢٥-٥٤٩.
- الخطيب، جمال؛ الصمادي، جميل (٢٠٠٧). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار الفكر.
- الخواجة، عبد الفتاح (٢٠١٠). التدريب العملي في الإرشاد المهني: دار البداية، عمان.
- الربابعة، محمود (٢٠١٧). الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية في محافظة عجلون. الجامعة الأردنية، ٤٤ (٢)، ٩٥-١٠٩.
- الروسان، فاروق (١٩٩٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.
- الريماوي، سمير (٢٠١٤). الحاجات الإرشادية للطلبة المتفوقين والموهوبين في المراكز الريادية في محافظة البلقاء وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، ٢٢ (٢)، ١٩٥-٢١٩.
- الزعبي، أحمد (٢٠٠٣). التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم. عمان: دار زهران.

- الزهراني، مي (٢٠١٠). التوجيه المهني لطالبات المرحلة الثانوية-تصور مقترح من منظور التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- السرور، ناديا (٢٠٠٣). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- السرور، ناديا (٢٠١٣). مستوى الخدمات المقدمة للطلبة الموهوبين في المدارس العادية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين في مدينة عمان، مجلة العلوم التربوية، ٢٥(٢)، ٣٠٣-٣٢٦.
- السفاسفة، محمد (٢٠٠٣). أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي. العين: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- السمادوني، ابراهيم (١٩٩٠). إدراك المتفوقين عقليا للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والبيئية. المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس. كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الشريفين، أحمد، ومصطفى، منار، طشطوش، رامي (٢٠١٤). فاعلية خدمات الإرشاد المهني وقلق المستقبل المهني والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. عمان: مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطات قابوس.
- الشريف، منال (٢٠١٥). برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول بمنظور تربوي. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين. كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- الصبحي، مها (٢٠١٠). الوعي المهني وتشكيل الهوية وعلاقتها بالاختيار المهني لدى عينة من الموهوبين والعاديين من الجنسين في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية الآداب والعلوم الإدارية، مكة المكرمة.
- الصم، حسن (٢٠٠٤). فاعلية برنامج التوجيه والإرشاد التعليمي والمهني من وجهة نظر طلاب الثالث الثانوي بإدارة التربية والتعليم بمحافظة صبيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم نفس.
- العتيبي، عالية (١٩٩٣). المحددات التنظيمية لقرار الخيار المهني للفتاة السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، إدارة تربوية، كلية التربية، مكة المكرمة.
- العزاز، أمل (٢٠١٥). الوعي المهني وعلاقته بالقرار المهني لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في مدارس الشراكة والحكومية بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين. كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

- العزة، سعيد (٢٠٠٢). رعاية الموهوبين والمتفوقين. عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.
- العزیز، سيف (٢٠١١). فاعلية برنامجي إرشاد جمعي يستندان لنظريتي هولاند وسوبر في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لطلاب التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم والآداب، جامعة نزوى.
- الغامدي، حمدان (٢٠٠٦). المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة. الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الغولة، سمر (٢٠١٠). تقييم خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة للطلبة الموهوبين في الأردن، في ضوء المعايير العالمية لبرامج الموهوبين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، مملكة الأردن الهاشمية.
- القريطي، أمين (٢٠٠٥). الموهوبون والمتفوقون، خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- القمش، مصطفى (٢٠١١). مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي. عمان: دار المسيرة.
- المسعودي، عبد الرحمن (٢٠١٥). درجة إسهام الإدارة المدرسية في التوجيه المهني لطلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرين والمرشدين الطلابيين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.
- المشعان، عويد (١٩٩٣). التوجيه المهني. الكويت: مكتبة الفلاح.
- المعاينة، خليل؛ البواليز، محمد (٢٠٠٩). الموهبة والتفوق. عمان: دار الفكر.
- المعشي، أحمد (٢٠٠١). خدمات الإرشاد النفسي والتوجيه الدراسي والمهني في المرحلتين الثانوية والجامعية في محافظة ظفار: سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القديس يوسف، بيروت.
- الملحم، عبد المحسن (٢٠١٥). الاحتياجات التدريبية للمرشدين الطلابيين للتعامل مع الطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. مجلة الإرشاد النفسي، ٤٢ (١)، ٣٩٣-٤٢٧.
- الموالي، زينب (٢٠١٣). مستوى تلبية الحاجات الانفعالية والاجتماعية للطلبة الموهوبين والمتفوقين ببرامج الموهوبين في المدارس الحكومية بالبحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة: جامعة الخليج العربي.
- النافع، عبد الله (٢٠٠٠). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

- الهامل، رندة (٢٠١٧). معوقات التوجيه المدرسي والمهني وعلاقتها بالروح المعنوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، قسم العلوم الاجتماعية، بسكرة.
- بالحمر، نور (٢٠١٢). واقع خدمات التوجيه المهني في بعض الجامعات السعودية- دراسة مقارنة لعينة من طالبات الجامعات الأهلية والحكومية في مدينتي مكة وجدة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- بطرس، بطرس (٢٠٠٧). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم. عمان: دار المسيرة.
- ثيودوري، جورج (١٩٨٢). نضوج التلميذ اللبناني في تخطيطه لمستقبله المهني. بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء، مكتب البحوث التربوية.
- جروان، فتحي (٢٠١٢). أساليب الكشف عن الموهوبين الموهوبين ورعايتهم. عمان: دار الفكر.
- حجازي، سناء (٢٠٠٩). تنمية الإبداع ورعاية الموهبة لدى الأطفال. عمان: دار المسيرة.
- حسن، شريف؛ صقر، ولاء (٢٠١٢). دراسة مقارنة للإرشاد المهني لطلاب المدرسة الثانوية العامة في كل من الصين وألمانيا وإمكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر، (١) ٦٣، ٩٩-٢٥٧.
- زهران، حامد (٢٠٠٣). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- سليمان، سيد (٢٠٠٤). المتفوقون عقليا. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عامر، طارق (٢٠٠٩). الاتجاهات الحديثة لرعاية الموهوبين أو المتفوقين، رعايتهم - خصائصهم اكتشافهم. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
- عبد الله، هشام؛ الرشدي، خالد (٢٠١٠). الخدمات الإرشادية لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. جدة: خوارزم العلمية.
- عبد الفتاح، عز (٢٠١٧). مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي. خوارزم العلمية: جدة.
- عبد الهادي، جودت؛ العز، سعيد (١٩٩٩). التوجيه المهني ونظرياته: دار الثقافة، بيروت.
- عبد الهادي، جودت؛ العزة، سعيد (٢٠٠٢). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. عمان: مكتبة دار الثقافة.
- عقل، محمود (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي والتربوي. الرياض: دار الخريجي.
- علي، محمد؛ مصطفى، علي (٢٠١٢). العملية الإرشادية. الرياض: دار الزهراء.

قرفي، سمية (٢٠١٥). خدمات التوجيه والإرشاد المهني الموجهة لتلاميذ التعليم الثانوي من وجهة نظر طلبة الإرشاد والتوجيه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي.

قناز، عبير (٢٠١١). تقييم خدمات الإرشاد المهني للطلبة الموهوبين الملتحقين في مدارس جلالة الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

محمود، منصور وبراهمة (٢٠١٢). واقع الخدمات الإرشادية التي يقدمها المرشد التربوي للطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدرسة الحكومية الأردنية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٧(٢)، ١٥١-١٦٦.

معاجيني، أسامة (٢٠٠٨). التجارب الرائدة عربياً ودولياً في تربية الموهوبين ورعايتهم. المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب. الرياض، المملكة العربية السعودية.

مقدم، عبد الحفيظ (٢٠١٥). مناهج البحث العلمي. الرياض: دار النشر الدولي. موسى، نجيب (٢٠١٠). الطفل الموهوب: موهبته ورعايتها في محيط الأسرة، دار الوراق للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Akram, H.A. (2017). The Psychometric Properties of the Arabic Version of the Selfdirected Search (SDS)-from, 5th Edition for First-Year Universit Students in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA), ProQuest Dissertations Publishing, p 6.

Alhelal, H. (2008). Applications of theories growth and career choice in the vocational guidance. Basics of Career counseling: Retrieved March, 2008, Handout, from: <http://faculty.ksu.edu.sa/halhelal/default>.

Colangelo, N. (2002). Counseling Gifted and Talented Students: The National Research Center on the Gifted and Talented. Hoagie Gifted Education Page.

Baska, V. (2009) Leading change in gifted education. TruFrock Press Inc. Waco, Texas p93 - 105.

BASHAM, C. J. (2011). The Role of Career Education Guidance for Students in Year 13 And Its Implie And Its Implications for Students ' Career Decision Making, available online: [http://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/1549/Christin % 20Basham %](http://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/1549/Christin%20Basham%20)

20MedL % 26M. pdf? sequence = 1.

Black hurst, A. E. and Berdine, W. H. (1981). An introduction to special education: Brown and company inc, p45.

Borland, J. (1989). Planning and Implementing Programs for the Gifted. New York SAGE Publications.

Colangelo, N. (2002). Counseling Gifted and Talented Students: The National Research Center on the Gifted and Talented. Hoagie Gifted Education Page.

Cobb, Y (2008). An analysis of the career maturity levels of intellectually gifted adolescents, Research Paper, The University of Southern Mississippi. USA.

Egner, J., & Jackson, D. (1978). Effectiveness of a counseling intervention program for teaching career decision- making skills. Journal of Counseling Psychology, 25,45-52.

Ehrman, C. (2006). On using benefit segmentation for a service industry: A study on college career counseling services. The Journal of American Academy of Business, Cambridge, 8(2), 179-185

Elijah, K. (2010) Meeting the Guidance and Counseling Needs of Gifted Students in School Settings Unpublished Master Thesis, Pages: 19.

Emmett, J.& Minor,C.(1993). Career Decision-Making Factors in Gifted Young Adults.The Career Development Quarterly, 41(4), 350-366.

Feenstra, J. S. (2011). Vocational exploration through service: the effect of servicelearning on student understanding of God's calling. Journal of Education and Christian Belief, 15(1), 65-74.

Gysbers, N., Heppner, M., & Johnston, J. (2009). Career counseling contexts, processes, and techniques. American counseling association 5999 Stevenson Avenue Alexandria, VA22304 www.counseling.org.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (2009). Exceptional Children: Introduction To Special Education, Englewod cliffs, New

- Jersey, Prentice Hall, Inc. Jay, C. (2004). Overview of Career Development Theories.: WWW. pacareerstandards.com.
- Hammond, M. (2001). Career centers and needs assessments: Getting the information you need to increase your success. Journal of Career Development, 27(3), 187-197.
- Ishak,N.,&Abu Baker, A. (2010). Psychological Issues and the Need for Counseling Services Aamong Malaysian Gifted Students. Procedia Social and Behavioral Sciences, 5, 665-673.
- Jay, C. (2004). Overview of career Development Theories. Retrieved April 1,2011, from PA Career Standards Web Site: <https://www.education.pa.gov>.
- Jay, M. (1988). The Facts on File Dictionary of Education, New York: Library of Congress Cataloguing.
- Mark L. (1997). Career Adaptability: An Intergrative construct for life - span life - space theory, The Career development quarterly, Vol. 45, p. 249 - 251.
- Mawhiba. (2014). The Gifted Identity Formation Model. Retrieve November 2, 2014, from <http://www.mawhiba.org>.
- Maxwell, M (2007) . Career Counseling Is Personal Counseling: A Constructivist Approach to Nurturing the Development of Gifted Female Adolescents, The Career Developinent Quarterly , Vol . 55, p. 206 - 218
- Miller, G. M. (1988), Counselor function in excellent schools elementary through secondary, The school counselor. 136.
- Landers, D. H. (1983). The Comparative Effects of Career Decision Making Program Volunteering and Non-Volunteering Secondary Students. Dissertation Abstract International, 44/33 – 40.
- Olszewski, P.& Scott, J. (1992) An investigation of the college and career counseling needs of economically disadvantaged, minority gifted students.14(3), 141-148.

- Ozcan, D. (2017). Career decision-making of the gifted and talented. South African Journal of Education. 37(4).
- Peterson, J. S., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. Gifted Child Quarterly, 53, 34-49.
- Reis, S. M. (1995) Talent Ignored, Talent Diverted: The Cultural Context Underlying Giftedness in Females, Gifted Child Quarterly, Vol. 39, P. 162 – 170
- Silverman, L. K. (2012). Career Counseling in "Counseling the Gifted and Talented". Denver: Love Publishing Company.
- Stewart, A. (2005). A comparison of career counseling provided by masters and doctoral counselors. Journal of Career Development, 32 (1),3-15.
- Vision 2030. (2018, Nov). Vision 2030. Retrieved from <http://vision2030.gov.sa/en>. Zunker, V. G. (2001). Career counseling: Applied Concepts of Life Planning. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Wood, S. (2010). Best Practice in Counseling Acceleration as a program the Gifted in the School: What Really Happen? Gifted Child Quarterly, 54 (1), 42-58.
- Wood, S. Turrell, A., & Colangelo, N. (2010). School Counselors Perceptions and Experience with Acceleration as a Program Option for Gifted and Talented Students. Gifted Child Quarterly, 54 (3), 168- 178.
- Watters, J. (2010). Career Decision Making Among Gifted Students: The Mediation of Teachers. Gifted Child Quarterly, 54(3), 159–167.



تقنين مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي على ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة السعودية وفق نظرية الاستجابة للفقرة

**Adapting the Leiter-3 Nonverbal Performance scale for
Persons of Special Needs in the Saudi Arabian Environment
According to the Item Response Theory**

إعداد

نايف بن حسن هليل السفيناني
Nayef Hassan Halil Al-Sufyani

ماجستير القياس والتقويم - قسم علم النفس - جامعة أم القرى

أ.د. محمد محمود عبدالوهاب
Prof. Mohamed Mahmoud Abdel Wahab

أستاذ القياس والتقويم - قسم علم النفس - جامعة أم القرى

Doi: 10.21608/jasht.2024.366483

استلام البحث: ٢٠٢٤/٦/٣

قبول النشر: ٢٠٢٤/٦/٢٠

السفيناني، نايف بن حسن هليل وعبدالوهاب، محمد محمود (٢٠٢٤). تقنين مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي على ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة السعودية وفق نظرية الاستجابة للفقرة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣١)، ١٩٣ – ٢٤٤.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

تقنين مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي على ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة السعودية وفق نظرية الاستجابة للفقرة

المستخلص:

استهدفت هذه الدراسة تعريب وتقنين المقياس الأدائي العالمي لايتير بنسخته الثالثة على عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة السعودية وفق نظرية الاستجابة للفقرة، وذلك لاعتماده على الجانب الأدائي غير اللفظي في تقييم القدرات العقلية لمن يعانون من صعوبات النطق أو اللغة وهذا ما يميزه عن مقاييس الذكاء التقليدية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (٨٠٢) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (٦-١٢) سنة من مناطق وسط و شمال وجنوب وشرق وغرب المملكة العربية السعودية، حيث أجريت الدراسة على الأطفال الملتحقين في مراكز الرعاية النهارية والمدارس الابتدائية والجمعيات الخيرية في كل من مدينة (الرياض، الدمام، تبوك، الطائف، خميس مشيط) على أربعة فئات من ذوي الاحتياجات الخاصة وهي (اضطراب طيف التوحد، الفرط الحركي وتشتت الانتباه، متلازمة داون، صعوبات التعلم) وقد خلصت النتائج إلى الحصول على مؤشر بوجود عامل سائد يرجح أحادية البعد، كما تم التحقق من افتراض الاستقلال الموضوعي لل فقرات وافترض التحرر من السرعة ومن أن البيانات المستمدة من مقياس لايتير-٣ ملائمة للنموذج ثنائي البارامتر وقد دلت النتائج على دقة معلم الصعوبة وارتفاع القوة التمييزية لل فقرات، وتم إيجاد قيم دالة معلومات الاختبار الملائمة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات جيدة، ومن أهم ما أوصت به الدراسة إجراء مزيد من الدراسات عن المقياس وعلى مراحل عمرية متقدمة وتزويد الباحثين في مجال التربية وعلم النفس بصورة نهائية للمقياس وتوعية المتخصصين في مجال القياس النفسي بأهمية استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في تحليل مفردات الاختبارات والمقاييس المستخدمة ومحاولة تطويرها واستخدام المقياس لغايات تقييم الذكاء غير اللفظي للفئات الأكاديمية والاضطرابات النمائية.

Abstract

This study aimed to translate and adapt the Leiter International Performance Scale, third edition, utilizing a sample of special needs individuals in the Saudi environment according to item response theory. The purpose was to validate the performance of the scale's nonverbal aspect which distinguishes it from traditional intelligence measures in evaluating cognitive abilities in persons with speech or language difficulties. This study followed a descriptive method and included a sample of

802 children (boys and girls) aged 6 to 12 years old. The sample included children from the Central, Northern, Southern, Eastern, and Western Provinces of Saudi Arabia. The children were recruited from day care centers, elementary schools, and philanthropic associations in Riyadh, Dammam, Tabuk, Taif, and Khamis Mushayt, and four special needs categories were included: autism spectrum, attention-deficit/hyperactivity disorder, Down syndrome, and learning difficulties. The results showed indication of a dominant factor, favoring unidimensionality, and verified the assumptions of local item independency and speediness and that data extracted from the Leiter-3 fit the biparameter model. In addition, suitable test information function values were generated. The results also revealed that the scale has good reliability indicators. Recommendations include the need to test the scale further and with samples of more advanced age, providing researchers in the fields of education and psychology with a final version of the scale, and raising the awareness of those who specialize in psychological assessment of the importance of using the item response theory when analyzing and developing test items and scales and of the use of this scale for testing nonverbal intelligence with clinical and developmental disorder groups.

مقدمة:

تعتبر اختبارات قياس القدرات العقلية من أهم الاختبارات التي استخدمتها العلوم الإنسانية وذلك لأهميتها في إيجاد الفروق الفردية بين الأفراد المفحوصين، فالقدرات والمهارات لدى الأفراد من ذات البيئة تختلف فيما بينهم، ويبدو ذلك واضحاً عندما يتطلب إنجاز بعض مهارات السرعة والدقة والإتقان، ويعود ذلك الاختلاف إلى القدرات العقلية حيث أنها تحتل مكانة هامة وبارزة لدى علماء النفس والتربويين، ونظراً لما تقدمه الاختبارات والمقاييس من دور بارز في قياس القدرات العقلية، فقد لاقت بذلك اهتماماً كبيراً من خبراء القياس، حيث بدأ الاهتمام الفعلي ببناء وتطوير الاختبارات والمقاييس النفسية من خلال عمليات التقنين.

ومن الملاحظ أن اختبارات الذكاء بمفهومها التقليدي تعاني كثيراً من المشكلات، حيث أن اختبارات الذكاء التي تطورت على أيدي بينيه وسيمون وكذلك

اختبار وكسلر تتطلب إماماً كبيراً باللغة، بالإضافة إلى احتمال أن تكون مشبعة بالعوامل الثقافية أو متحيزة ثقافياً، كما أن معظم الاختبارات السابقة والشائعة التي تقيس القدرة العقلية يعتمد إلى حد كبير على عامل اللغة، وقد صممت لتقيس القدرات العقلية من خلال المجال اللفظي والمجال غير اللفظي، ولكنها لا تتناسب مع معظم الأفراد الذين قد تكون لديهم مشكلات في النطق سواء كانت مشكلاتهم تتعلق بالإعاقة العقلية أو بالاضطرابات النمائية (النفعي، ٢٠١٨: ٧٠).

لذلك تم تصميم مجموعة من مقاييس الذكاء والتي تقيس المجال الأدائي (غير اللفظي) لدى المفحوصين وتعطي نتائج جيدة، ومن أهم هذه المقاييس مقياس لايتزر للذكاء غير اللفظي والذي تم إصدار نسخته الثالثة في عام (٢٠١٣)، تحت إشراف العالم الأمريكي (جيل رويد).

وهو مقياس غير لفظي يتم تطبيقه بشكل فردي ومصمم لقياس القدرات العقلية لمن يعانون من صعوبات في التواصل اللغوي، كالمصابين باضطراب طيف التوحد، اضطراب الفرط الحركي وتشتت الانتباه، صعوبات التعلم، متلازمة داون، اضطراب النطق والكلام، وغيرها...، للأعمار من (٣ - ٧٠) عاماً فما فوق.

ولقد لقي المقياس عناية واهتماماً بالغاً من عدد من العلماء والباحثين حيث تمت مراجعته وتنقيحه وتطويره من خلال عديد من الإصدارات كان آخرها الإصدار الثالث في العام (٢٠١٣) (Roid et al., 2013: 75).

ونظراً لمناسبة اختبار لايتزر النسخة الثالثة لذوي الاحتياجات الخاصة، وتمتعه بالتححرر من أثر العوامل الثقافية، واعتباره أداة مفضلة وفعالة لتقييم القدرات المعرفية لمن يعانون من مشكلات في النطق وهذا ما أشارت إليه مجموعة من الدراسات العلمية والتي تم تناولها في الدراسة الحالية حيث تركزت على إجراء تقنين لهذا الاختبار على عينات من ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة السعودية وفق النظرية الحديثة في مجال القياس النفسي والتربوي وهي نظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory) (IRT) وذلك لمتانة وقوة افتراضاتها ومسلماتها، واعتمادها على مجموعة من النماذج الإحصائية والرياضية المتقدمة (Croker & Algina, 1986).

مشكلة الدراسة وتساولاتها:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال عمل الباحث في مجال تقييم وتشخيص القدرات العقلية من خلال اختبارات الذكاء التقليدية لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث لاحظ أن معظم مقاييس الذكاء المتوفرة والتي تمت ترجمتها وتقنينها على بعض البلدان العربية ومن أشهرها مقياس ستانفورد بينيه ومقياس وكسلر للذكاء، لا تتناسب مع من يعانون من صعوبات في التواصل اللغوي، وذلك لاعتمادها إلى حد كبير على عامل اللغة وهذا ما يتطلب من المفحوص أن يستجيب بشكل لفظي.

ولعل هذا الأمر بالذات يظهر الحاجة الملحة إلى أدوات لقياس الذكاء متحررة من أثر العوامل الثقافية، أو غير متحيزة ثقافياً، ولشح المكتبات العربية من المقاييس والأدوات التي تقيس الجانب غير اللفظي والتي تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص، والمطلع على حركة القياس في العالم العربي وخصوصاً في المملكة العربية السعودية يجد هناك ندرة في تقنين اختبارات الذكاء غير اللفظية كقياس للقدرة العقلية.

وقد تم البحث عن أهم المقاييس العالمية والتي تقيس الجانب غير اللفظي إلى أن تم التوصل إلى مقياس لايتير الأدائي العالمي النسخة الثالثة والذي يعتبر من أهم المقاييس العالمية التي صممت خصيصاً لقياس القدرات العقلية لمن يعانون من صعوبات في اللغة ويعتبر أداة مفضلة وفعالة لتقييم القدرات المعرفية لبعض الفئات كفئة ذوي اضطراب طيف التوحد، والاضطرابات اللغوية، والإعاقات العقلية (Provazza et al, 201). والذي يعتمد اعتماداً كلياً على الجانب الأدائي غير اللفظي في قياس القدرات العقلية والذي أعده العالم (Russel.G Leiter) في عام (١٩٢٩) بصورته الأصلية، وتمت مراجعته وتطويره وإصدار النسخة المنقحة من المقياس في عام (١٩٩٧) إلى أن تم إصدار النسخة الثالثة والأخيرة في عام (٢٠١٣)، والذي تأسست على مؤشرات عاملية من نظرية (Cattel-Horn-Carrol)، والذي يطلق عليها اختصاراً (CHC).

ونظراً لمناسبة اختبار لايتير النسخة الثالثة لذوي الاحتياجات الخاصة، وتمتعه بالتححرر من أثر العوامل الثقافية، فقد تركزت هذه الدراسة على إجراء تقنين لهذا الاختبار على عينات ممثلة للمجتمع من أربعة فئات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة حيث تمثلت هذه الفئات في (اضطراب طيف التوحد، اضطراب صعوبات التعلم، اضطراب نقص الانتباه، المصابين بمتلازمة داون) في المملكة العربية السعودية، وذلك سعياً إلى تزويد القائمين على العملية التشخيصية والعلاجية في المستشفيات ومراكز التأهيل بالإضافة إلى العاملين في المجال التربوي والإرشادي بأداة يمكن أن تساعد في تقييم القدرات العقلية لمن لديهم صعوبات في التواصل اللغوي بشكل أفضل من الأدوات التقليدية، من خلال تقنين مقياس لايتير الأدائي النسخة الثالثة للذكاء غير اللفظي على البيئة السعودية وفق النظرية الحديثة والمتطورة للقياس وهي نظرية الاستجابة للفقرة.

فتقنين مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي على ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة السعودية يساعد في سد النقص من هذا النوع من المقاييس العقلية والمساهمة في تقنين المقاييس غير اللفظية.

وانطلاقاً مما سبق فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة تحديداً بحثياً وإحصائياً في الإجابة عن التساؤلات التالية:

السؤال الأول: هل تتحقق افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة لبيانات استجابات العينة على مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي؟

السؤال الثاني: هل البيانات المستمدة من مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي ملائمة لافتراضات نظرية الاستجابة للفقرة؟

السؤال الثالث: ما بارامترات أو معالم صعوبة الفقرات وتمييزها في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة؟

السؤال الرابع: ما دالة معلومات اختبار لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي الملائمة لافتراضات نماذج نظرية الاستجابة للفقرة؟

السؤال الخامس: هل يتمتع مقياس لايتير-٣ بعد تطبيقه على عينة التقنين بدلالات ثبات تتفق مع خصائص المقياس الجيد؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة لبيانات استجابات العينة على مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي.

- التحقق من أن البيانات المستمدة من اختبار لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي ملائمة لنماذج نظرية الاستجابة للفقرة المستخدمة في تدريج فقراتها.

- الكشف عن بارامترات أو معالم صعوبة الفقرات وتمييزها.

- إيجاد دالة معلومات الاختبار ودلالات ثباته في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١- لندرة الدراسات العربية بصفة عامة، والسعودية بصفة خاصة حول موضوع الدراسة حيث تعد الدراسة الحالية من الدراسات الأولى في مجال تقنين مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة السعودية (على حد علم الباحث) وتبين ذلك من خلال البحث المكثف عبر أشهر محركات البحث والموسوعات العلمية مثل (المكتبة الرقمية العالمية، المكتبة الرقمية السعودية، الباحث العلمي من قول، وغيرها..).

٢- الحاجة الملحة في تقييم القدرات العقلية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير أداة قياس مناسبة لتقييم الكفاية العقلية من خلال تقدير غير متحيز للقدرة العقلية للذين يعانون من صعوبات لغوية.

٣- قد يستخدم الاختبار في مجالات متنوعة كالتشخيص والتقويم، مما يجعله أداة فعالة لتحديد مستوى النمو المعرفي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤- توفير أداة مقننة على البيئة السعودية، جاهزة للاستخدام في البحوث الأكاديمية، مما قد يوفر على الباحثين كثيراً من الجهد والوقت والمال.

٥- مساعدة الباحثين من خلال الإشارة إلى أهمية القياس السيكمومتري، وخطوات تقنين وتكييف أدوات البحث الأكاديمية على المجتمع المستهدف وفق نظرية الاستجابة للفقرة.

٦- إثراء المكتبة السعودية باختبار ذكاء غير لفظي لذوي الاحتياجات الخاصة مدرجة فقراته وفق نظرية الاستجابة للفقرة، قد يعتمد عليه في بحوث ودراسات مستقبلية.

مصطلحات الدراسة:

١- التقنين: Adapting

هو عملية توحيد ظروف تطبيق المقياس النفسي على عينة التقنين، واتساق قواعد تصحيحه بالتأكد من تمتعه بخصائص سيكمومترية على مستوى الفقرات والاختبار ككل، ومن ثم اشتقاق معايير تفسير الأداء على المقياس (علام، ٢٠١٣).

والتقنين هو عبارة عن رسم خطة شاملة وواضحة ومحددة لجميع خطوات الاختبار وإجراءاته وطريقة تطبيقه على العينة وتفسير درجاته وفق دلالات ثابتة ومعتمدة وتحديد السلوك المطلوب من الفرد والشروط المحيطة به أثناء تطبيق الاختبار بالإضافة إلى وجود معايير لتفسير النتائج (الزاملي، ٢٠١٨: ٩٧).

٢- مقياس لايتير-٣: Leiter-3 Scale

هو مقياس للذكاء غير اللفظي، تم تقديمه عام (١٩٢٩)، وهو يعد بديل أو مكمل للمقاييس اللفظية مثل مقياس ستانفورد بينيه، ويتميز بعدة مميزات منها الموضوعية التامة، غير متحيز ثقافياً، يتم بطريقة أدائية للتفاعل مع المفحوص من خلال الإيماءات الحركية بدون الحاجة إلى التفاعل اللفظي (Leiter & Arthur, 1940).

مقياس لايتير النسخة الثالثة هو اختبار للذكاء غير اللفظي يتم إجراؤه بشكل فردي ومصمم لتقييم القدرات المعرفية لدى الأطفال، المراهقين، البالغين، الذين تتراوح أعمارهم من (٣-٧٥) عاماً فما فوق، ويتضمن الاختبار مقاييس الذكاء غير اللفظي في الاستنتاج والتصور، بالإضافة إلى تقييم الذاكرة غير اللفظية والانتباه (Roid et al., 2013: 1).

٣- الذكاء غير اللفظي: Nonverbal Performance

لم يحدد العالم راسيل لايتير (Russell G Leiter) مصمم مقياس لايتير-٣ تعريفاً للذكاء الذي بني عليه اختبار له لكنه أشار بطريقة غير مباشرة أن قدرة الفرد على التعامل مع المواقف الجديدة تماماً هي مؤشر أكثر صدقاً على ذكائهم العام (Pezner, 1980: 15).

وقد عرف مطور النسخة الثالثة من مقياس لايتير الدكتور جال روبد (Gale H Roid) الذكاء غير اللفظي بأنه قدرة الفرد على التعامل مع السمات المعرفية الأدائية، التي تتضمن عمليات المحاكمات العقلية للموقف الحالي، خاصة في المهمات التي تتطلب من الفرد تشكيل المفاهيم، والتجريد البصري، وإدراك العلاقات المرتبطة

بين الأشكال والصور والأحجام، والتعامل مع المصفوفات (Roid et al., 2013: 6).

أما إجرائياً: يتمثل في الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص من مجموع الاختبارات الفرعية لمقياس لايتير النسخة الثالثة للذكاء غير اللفظي.

٤- ذوي الاحتياجات الخاصة: with Special Needs

"يقصد بذوي الاحتياجات الخاصة هو كل فرد يحتاج طوال حياته أو خلال فترة من حياته إلى خدمات خاصة لكي ينمو أو يتعلم أو يتوافق مع متطلبات حياته اليومية أو الأسرية أو الوظيفية ومن ثم يمكنه المشاركة في عمليات التنمية في المجتمع" (فراج وحسن، ٢٠٠٤: ١٩).

٥- التوحد: Autism

يعرف اضطراب طيف التوحد على أنه أحد اضطرابات النمو التي تظهر في السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل، وينتج عنه اضطرابات عصبية تؤثر بصورة مباشرة على وظائف المخ، وتظهر أعراضه على شكل صعوبات في عدة جوانب من الممكن ملاحظتها في التواصل اللفظي وغير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي، اللامبالاة، الروتين، السلوكيات النمطية، ويشخص بثلاثة مستويات مختلفة الأول: يشار إليه بالتوحد الخفيف، والمستوى الثاني: التوحد المتوسط، والمستوى الثالث: التوحد الشديد (National Autism Association, ٢٠١٧).

٦- اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه: ADHD

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه هو "اضطراب نمائي عصبي مزمن يتميز بمستويات من فرط الحركة، الاندفاعية وعدم الانتباه، والتي تكون غير متلائمة مع مرحلة النمو، وهو متلازمة غير متجانسة سريريا ووراثيا، وله مسببات محتملة متعددة ومصحوب بحالات عصبية نفسية متكررة" (البطي، ٢٠٢٠: ١١).

٧- صعوبات التعلم: Learning Difficulties

صعوبات التعلم "مفهوم عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات في درجة دالة من الصعوبة في اكتساب واستخدام أي من مهارات الاصغاء والكلام والكتابة والحساب وتتصل بمشكلات داخلية" (الظاهر، ٢٠٠٨: ٢٦٣).

٨- متلازمة داون: Down syndrome

متلازمة داون هي "عبارة عن شذوذ خلقي مركب وشائع في الكروموسوم (٢١) نتيجة اختلال في تقسيم الخلية ويكون مصاحب بالتخلف العقلي"، وقد تم التعرف عليه لأول مرة ووصفه عام (١٩٦٦) عن طريق الطبيب جون لانجدون داون (John Langdon Down).

فالشخص المصاب بمتلازمة داون لديه عدد (٤٧) كروموسوماً بدلاً من (٤٦) ويكون هذا الكروموسوم الزائد متجاوراً مع زوج الكروموسومات (٢١) بحيث

يصبح ثلاثياً بدلاً من كونه ثنائياً وهو ما يعرف علمياً بشذوذ الكروموسومات من حيث العدد ويسمى أيضاً بالانقسام الثلاثي (وشاحي، ٢٠٠٣: ٨٣).

٩- نظرية الاستجابة للفقرة: Item Response Theory

عرفها علام (٢٠٠٧) بأنها "مدخل معاصر لنظريات القياس حظي باهتمام واسع في مجال بناء الاختبارات والمقاييس وذلك بالربط بين استجابة الفرد على المفردة وخصائص هذه المفردة، حيث تحاول هذه النظرية صياغة العلاقة بين مستوى الفرد في اختبار معين واستجابته على مفردة من مفردات الاختبار" (ص، ٢١٠).

عرفها محمد (٢٠١٦) بأنها "أساس نظري متطور في القياس النفسي والتربوي لمعالجة المفردات وتصميم الاختبارات، ولها مجموعة من الفروض لا بد من تحقيقها حتى يمكن استخدامها".

الإطار النظري والدراسات السابقة

يعد الذكاء أحد المصطلحات القديمة، ذات المفهوم الواسع، والأكثر تداولاً وجدلاً في مجال القياس النفسي، حيث اختلف العلماء والمختصين على مر العصور في تعريفه وتفسيره وكيفية قياسه، نظراً لاختلاف توجهاتهم المتعددة ومعاييرهم العلمية المختلفة والمتنوعة لقياسه، وقد أشار كاباس وآخرون (Cabas et al. 2017) أن تعريف الذكاء ليس بالأمر السهل بسبب المجالات التي ارتبطت بهذا المصطلح على مر السنين، كما أن تعريفات الذكاء تتباين بشكل كبير لدرجة أنه يصعب القول أحياناً أن العلماء يسعون لتعريف الشيء نفسه وهو ما يتفق مع ما ذكره المسعودي (٢٠٠٥: ١٩) أن تعريفات الذكاء تتباين لدرجة يصعب القول أحياناً أن العلماء يسعون لتعريف الشيء نفسه.

أولاً. مفهوم الذكاء في القياس النفسي:

عرف وكسلر (Wechsler, 1939) المشار إليه في (محمد، ٢٠٢٠: ٢٣٩) مفهوم الذكاء في القياس النفسي بأنه "القدرة الكلية العامة على القيام بفعل مقصود والتفكير العقلاني والتفاعل مع البيئة". وقد عرفه سبيرمان (Sperman, 1928) المشار إليه في (الشباطات، ٢٠١٨) بأنه "قدرة فطرية عامة، أو عامل يؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي، وهو القدرة على إدراك الفرد للعلاقات حتى لو كانت صعبة أو خفية عرفه جوهان (Johan, 1982) المشار إليه في (الذهبي، ٢٠١٧) بأنه "قدرة عامة لتطبيق العمليات الفكرية للتكيف للمهام والمتطلبات الجديدة، وهو القدرة على الأداء المدرك الواع".

أما تعريف راني وبراكاش (Rani & Prakash, 2015) للذكاء بأنه "القدرة على التفكير وحل المشكلات وتحليل المواقف وفهم القيم الاجتماعية والعادات والأعراف".

تصنيف اختبارات الذكاء:

هناك عديد من الاختبارات التي تقيس كل منها جانب معين بناء على النظرية التي استند عليها في تصميمه، وفيما يلي أنواع اختبارات الذكاء كما أشار إليها عبدالكافي (٢٠٠١: ٩):

- ١- اختبارات ذكاء حسب الزمن.
 - ٢- اختبارات حسب الأداء.
 - ٣- اختبارات ذكاء حسب الموضوع.
 - ٤- اختبارات ذكاء حسب الموضوع والطريقة.
- وعرف الحوطي (٢٠١٤) اختبارات الذكاء اللفظية بأنها "الاختبارات التي تستخدم مفردات في الاختبار تعتمد على القراءة والكتابة مثل: (إكمال الجمل، متشابهات لفظية، حساب، متضادات، تسلسل لفظي، تمييز الفرق، تفسير الأمثال، ترتيب الجمل، استدلال، اتباع التعليمات، متسلسلات عددية)، والذكاء اللفظي كما عرفه الأشول (١٩٨٧) بأنه "قدرة عقلية تظهر من خلال السيطرة على المفاهيم اللفظية والتمكن منها" (عالم، ٢٠١٠: ١١).
- ومن خلال التعاريف التي تم ذكرها يمكن القول أن:

- ١- قدرات الفرد على التعامل مع السمات المعرفية الأدائية غير اللفظية يمكن قياسها.
- ٢- أهمية اختبارات الذكاء غير اللفظية في تقييم القدرات العقلية لا تقل أهمية عن اختبارات الذكاء اللفظية التقليدية.

ثانياً. النظرية التي استند عليها مقياس لايتير-٣:

اعتمدت النسخة الثالثة من مقياس لايتير على بحوث كارول (Carroll, 1993) في القدرات العقلية والمسح والمراجعة الشاملة لنتائج الدراسات العالمية والتي شملت (٤٦١) دراسة، والتي أدت بعد ذلك إلى التوصل إلى النموذج الثلاثي والذي يعرف بنظرية "كاتل - هورن - كارول" (Cattell-Horn-Carroll) وهي من أشهر النظريات في هذا المجال والتي يطلق عليها اختصاراً (CHC) (Roid & Miller, 2013: 75).

والتي تعتبر من أحدث النماذج التي قدمت كنموذج سيكومتري لفهم مكونات وتركيب الذكاء الإنساني، وفي السنوات الأخيرة كان لها الأثر الكبير والهام في قياس القدرات العقلية المتعددة وتفسير أداء المفحوصين على اختبارات الذكاء بصفة عامة، كما أن نظرية "كاتل - هورن - كارول" للقدرات المتعددة يستخدمها عديد من علماء النفس للتوصل إلى نتائج بطاريات اختبارات الذكاء وتفسيرها (بدور، ٢٠١٥: ٦٦).

تقدم نظرية "كاتل - هورن - كارول" (CHC) وصفاً لتسلسل القدرات المتعددة التي تتفاوت بشكل تتابعي لمستوى العمومية، حيث تتكون هذه النظرية من ثلاث طبقات متتالية وهي: الطبقة الثالثة (Stratum III) والذي يرمز لها بالرمز (G) ويقصد به الذكاء العام أما الطبقة الثانية (Stratum II) وتمثل القدرات الأساسية

العامة الموسعة للعالم هورن والتي ترتبط بمحتوى بطاريات اختبارات الذكاء والقدرات الحديثة، والطبقة الأولى (Stratum I) وتمثل القدرات الضيقة المتضمنة كعناصر في القدرات الموسعة (العامة) التسعة، وتتضمن هذه الطبقة أكثر من سبعين قدرة مختلفة (آل مرعي، ٢٠١٦: ٤٢٤).

العوامل المتضمنة في نظرية "كاتل - هورن - كارول" (CHC): الذكاء السائل (Gf):

وعادة ما يسمى "الذكاء السائل" أو "التفكير السائل"، وهو يشير إلى الاستدلال الاستقرائي والاستنباطي مع الأشكال أو العمليات التي تكون جديدة على الشخص الذي يقوم بالاستدلال، إن الغالبية العظمى من اختبارات الذكاء السائل تستخدم المحفزات غير اللفظية، ولكن تتطلب التكامل في التفكير اللفظي وغير اللفظي، كما يتضمن المعرفة الكمية والتي تشمل المعارف الرياضية (الكم) والإنجاز الرياضي، كما أنه القدرة على حل المشكلات الجديدة وغير العادية التي لم يسبق للفرد معرفتها من قبل وتتضمن هذه القدرة: (سعة الذاكرة، سرعة المعالجة)، أي سرعة التفكير المطلوبة أو الضرورية، ومن الأمثلة على هذه القدرة (إيجاد النمط في صف من الحروف، أو تخيل شيء في الفضاء، أو حل الاحجيات المعقدة)، وهكذا نجد أنه لا يركز على المعرفة المتخصصة أو أي تعلم سابق خاص، وبشكل مختصر يمكن القول: بأن الذكاء السائل بديهي أكثر أو بمعنى (حدسي)، ويتضمن صياغة بنى معرفية جديدة أكثر من العمل على استخدام الموجود منها كما يركز الذكاء السائل على قابلية تكيف الأفراد وقدرتهم (بدور، ٢٠١٥: ٦٦).

الذكاء المتبلور (Gc):

عرفه موسى (٢٠١٥: ٢١٢) بأنه "مجموعة القدرات والعمليات العقلية، وتتضمن إدراك اللغة واستعمالاتها الصريحة الضمنية وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء والكلمات واكتساب المعلومات والخبرات وإدراك المواقف وتحليلها وتقويمها وتخزين المعلومات والخبرات وتذكرها وتوظيفها في حل المشكلات وتصريف الأمور في المواقف الاجتماعية، والقيام بالتفكير الاستدلالي وإدراك الأعداد وتسلسلها والقيام بالعمليات الحسابية والتفكير المنطقي والرياضي".

قدرة القراءة والكتابة (Grw):

تشكل جزءاً من الذكاء المتبلور كما يرى (كاتل وهورن)، أو مجال منفصل من المعرفة والإنجاز كما في صياغة كارول، وفي آخر نموذج لنظرية (CHC) فإن هذه القدرة جمعت في ثمان قدرات ضيقة (بدور، ٢٠١٥: ٦٦).

الذاكرة قصيرة المدى (Gsm):

وتصنف ضمن مجال الذاكرة العامة والتعلم، ويقيس مبدئياً مجال الذاكرة قصيرة الأجل، كما يمكن تصنيفه على أنه مقياس للذاكرة العاملة أو سرعة الانتباه،

يحتاج الاختبار من المفحوص أن يحفظ مجموعة من الأرقام في انتباه فوري خلال تنفيذ عمليات عقلية عليا وعكسها في تسلسل.

المعالجة البصرية (Gv):

يتضمن التفكير البصري المكاني نطاقاً من العمليات البصرية، تمتد ما بين عمليات بصرية وعمليات معرفية وبصرية ذات مستوى أعلى.

ويعرف وودوك وماذر (Woodock & Mather, 1989) التفكير البصري المكاني جزئياً بالقول: " في نظرية هورن - كاتل، تتطلب التصورات العريضة تفكيراً سلساً متدفقاً مع محفزات بصرية في عين العقل"، لا يتضمن التفكير البصري المكاني أي جانب للتعامل مع محفزات جديدة، أو تطبيق عمليات عقلية جديدة تصف عمليات الذكاء السائل.

المعالجة السمعية (Ga):

وتصنف ضمن مجال الفهم السمعي الواسع (Gu) وتشير إلى المعالجة السمعية، مثل معرفة المتشابهات والاختلاف بين الأصوات، وفهم الكلمات المنطوقة، كالكلمات ذات الأصوات المحذوفة أو المنفصلة، كما تقيس الذاكرة السمعية مجال الذاكرة السمعية قصيرة الأمد، حيث يطلب من المفحوص حين إجراء الاختبار الاستماع إلى سلسلة تحتوي على مجموعة من أرقام وكلمات، مثل (عصفور، ١، قميص، ٨، تفاحة، ٢). ومن ثم يحاول المفحوص تقديم المعلومات مكرراً أول المسميات في تسلسل ومن ثم الأرقام في تسلسل، تحتاج المهمة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات في وعي مباشر (بدور، ٢٠١٥: ٦٦).

الاسترجاع بعيد المدى (Glr):

وتصنف ضمن مجال قدرة الاسترجاع الواسعة (Gr) وتشمل إمكانية اختزان واسترجاع للذاكرة على فترات أطول من الذاكرة قصيرة المدى (Gsm)، وفي النظر في اختبار التعلم البصري السمعي وهو اختبار للتخزين والاستعادة طويل الأمد (Glr) يطلب من الفرد أن يتعلم ويستعيد سلسلة من الترابطات السمعية والبصرية للذاكرة الترابطية ذات المعنى، ويطلب من المفحوص تعلم محاولة تذكر الصور الممثلة للكلمات (بدور، ٢٠١٥: ٦٧).

سرعة المعالجة (Gs):

وتصنف ضمن مجال سرعة الإدراك الواسع (Gs) وتشير إلى إجراءات السرعة والدقة الكتابية، ففي اختبار المطابقة البصرية وهو اختبار لسرعة المعالجة (Gs) وبشكل أكثر تحديداً هو معيار للسرعة الإدراكية بحيث يطلب من المفحوص الإشارة إلى شكلين متطابقين في صف من (٤-٥) أشكال، ولهذا القسم حد زمني وهو دقيقتان على الأكثر ولا يحتاج من المفحوص الكتابة (بدور، ٢٠١٥: ٦٦).

سرعة القرار (CDS):

ويصنف ضمن مجال سرعة القرار ووقت رد الفعل (Gt) ويشير إلى قدرة الفرد وسرعة البديهة في وقت رد الفعل وبتخاذ القرار (بدور، ٢٠١٥: ٦٦).

البناء الهرمي لاختبار لايتير-٣:

تكون النموذج الهرمي لمقياس لايتير النسخة الثالثة من اشتقاق أربعة عوامل من المستوى الثاني من نظرية "كاتل - هورن - كارول" (CHC) وهي (الاستدلال السائل والمعالجة البصرية) لتكون أساساً للاختبارات الفرعية للقدرات المعرفية وعاملين آخرين من المستوى الثاني هما (الذاكرة قصيرة المدى وسرعة المعالجة) لتكون هذه العوامل أساساً للاختبارات الفرعية للانتباه والذاكرة، كما هو موضح في الجدول (١) (Roid & Miller, 2013: 7).

الجدول (١) نموذج القدرات المعرفية لمقياس لايتير-٣ المشتقة من نظرية (CHC)

الطبقة الأولى	الطبقة الثانية	الطبقة الثالثة
الاستنتاج (I)		
الاستدلال المتسلسل العام (RG)	الاستدلال السائل (GF)	
الإدراك الكمي (RQ)		
العلاقة المكانية (SR)		عامل (G)
التصور (VZ)	المعالجة البصرية (GV)	
التكامل الإدراكي (PI)		
الاغلاق المرن (CF)		
	الذاكرة قصيرة المدى (GSM)	
	سرعة المعالجة (GS)	

وقد أصبحت بعض اختبارات الذكاء تشمل اختبارات فرعية لمقياس القدرات السائلة مثل تذكر الأرقام بطريقة عكسية وتحديد المتشابهات، ويتم قياس الذكاء السائل بأي اختبارات لا تعتمد على المعلومات العامة، ولكن قدرات التجريد والاستدلال (الشكري وآخرون، ٢٠٢١: ٣٦١).

ومن خلال ما سبق يمكن وصف الذكاء السائل بالذكاء غير اللفظي، والذكاء المتبلور بالذكاء اللفظي، وكلاهما من أنواع الذكاء حسب تصنيف كاتل، وهما مترابطان إلا أن هناك بعض الاختبارات التي تقيس الذكاء السائل دون المتبلور كاختبار لايتير، وهناك اختبارات تقيس الذكاء المتبلور دون السائل كاختبار وكسلر. كما أن اختلاف النظريات التي تفسر الذكاء، يعود سببها إلى اختلاف آراء العلماء في تفسير مفهوم الذكاء.

ثالثاً. القياس النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة:

يقصد بذوي الاحتياجات الخاصة أنهم "أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط في خاصية ما من الخصائص أو في جانب أو أكثر من

جوانب الشخصية، إلى الدرجة التي تحتم احتياجهم إلى خدمات خاصة تختلف عما يقدم إلى أقرانهم" (شنب، ٢٠٢١: ١٦٥).

وذكر سلمى (٢٠٢١: ١٥٥) أن هذه الخصائص تظهر في النواحي الجسمية أو العقلية أو التواصلية التي تؤدي إلى قصور كلي أو جزئي في واحدة أو أكثر إلى عدم قدرة الفرد أو الحد من قدرته على أداء دوره الطبيعي المرتبط بعمره الزمني أو جنسه.

فئات التربية الخاصة:

تصنف فئات ذوي الاحتياجات الخاصة إلى مجموعة متعددة من الفئات كما أشار إليها المالكي وآخرون (٢٠٢٠: ٢٤٠٠) وهي: (الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية، الإعاقة الحركية، الإعاقة الانفعالية، الإعاقة البصرية، صعوبات التعلم، التوحد، التفوق العقلي).

وقد أشار كل من محمد وآدم (٢٠٢١: ٢٦٨) إلى أن هناك (٣) مجموعات لتصنيف فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي كالتالي:

المجموعة الأولى:

وتضم ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لا يستطيعون أداء أي عمل بل يحتاجون لمرافق دائم يقوم بخدمتهم حتى في قضاء حاجاتهم الشخصية.

المجموعة الثانية:

وتضم فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الذي لا يستطيعون القيام بأي عمل يعيشون من ورائه لكنهم يستطيعون القيام بخدمة أنفسهم في حدود المنزل المجهز بكل الوسائل التي تساعدهم على ذلك.

المجموعة الثالثة:

وتضم ذوي الاحتياجات الخاصة الذين قلت قدرتهم على الإنتاج جزئياً أو كلياً ولكنهم يستطيعون أداء العمل الخفيف في حدود مهنتهم السابقة، أو يأملون القيام بعمل آخر أقل من عملهم الأول ويناسب إعاقاتهم.

القياس النفسي لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة:

تتمثل حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة في الحاجات الفردية والحاجات الاجتماعية والحاجات المهنية (يحيى وبزوح، ٢٠٢١: ٢٩٨).

ولكي يتم تحديد الاحتياجات الخاصة لدى الفرد تتم الاستعانة بما يسمى بالقياس النفسي والتشخيص، حيث يساهم في إعطاء قياس واضح لمستوى القدرات العقلية بالإضافة إلى تشخيص دقيق يهدف إلى وضع الفرد في المكان الملائم الذي يصل به إلى أقصى قدراته وإمكانياته من خلال برامج التربية الخاصة أو الخطط العلاجية، بالإضافة إلى الحصول على التسهيلات والحقوق التي تكفلها الدولة لهم.

ويهدف القياس النفسي للفئات الخاصة إلى هدفين وهما هدف معرفي وهدف تطبيقي، فالهدف الأول يتعلق بفهم شخصية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من

خلال الكشف عن الدلالة الكلية التي تشمل كل سلوكياته الجزئية ورسم الصورة الإكلينيكية النهائية لشخصيته، أما الهدف الثاني فهو يرتبط بالعمل على وضع استراتيجية عامة تتضمن خططاً جزئية قابلة للتنفيذ الفعلي مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث تحقق لهم هذه الخطط أفضل توافق نفسي واجتماعي وأفضل تحقيق للذات (سليمان، ٢٠٠١: ١٤).

رابعاً. نبذة تاريخية عن مقياس لايتير-٣:

المقياس الأدائي العالمي لايتير النسخة الثالثة له تاريخ طويل من الاستخدام في التربية الخاصة وعلم النفس منذ عام (١٩٢٩) وتعتمد جودة المقياس بنسخته الجديدة على هذا التاريخ الطويل من البحث والتطوير.

فقد وضع الدكتور راسل جرايدون لايتير (Russell G Lieter) المقياس الأصلي في عام (١٩٢٩)، كجزء من أطروحة الماجستير، لتقييم القدرات العقلية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الذين قد يجدون صعوبة في الاستجابة لفظياً. وتمت على المقياس بعض التعديلات والإضافات حتى عام (١٩٤٨)، كانت النسخ الأولى عبارة عن إصدارات بحثية تستند إلى دراسات مع أطفال من مجموعات عرقية مختلفة في هاواي، ممن يرتادون العيادة النفسية بجامعة هاواي في الولايات المتحدة الأمريكية.

بعد ذلك نُشرت المراجعات اللاحقة في أطروحة لايتير للدكتوراة لعام (١٩٣٨) في جامعة جنوب كاليفورنيا، وتم نشر الإصدار الأول عام (١٩٧٩) من خلال مؤسسة (Stoelting).

استخدم العالم راسيل لايتير كتل خشبية صغيرة عليها صور مختلفة للتصاميم والرسومات والأرقام والألوان، ثم تم وضع الكتل الخشبية في "فتحات" داخل إطار خشبي صغير، بحيث تتطابق الصور الموجودة على المجسمات مع شريط الورق الموضوع على طول الحافة العلوية للإطار (Roid & Miller, 2013: 81).

ولقد تم استخدام هذا الاختبار بشكل واسع خصوصاً مع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التواصل، اضطرابات السمع، الإعاقات الحركية وغيرهم، وعلى الرغم من الإشادة بالخلفية النظرية لمقياس لايتير النسخة الأصلية، فقد كان هناك شعور عام بأن هذا الاختبار يفتقر إلى الخصائص التقنية اللازمة لجعله مناسباً بالإضافة إلى الانتقادات التي وجهت إليه من حيث ضعف البيانات المعيارية، ولهذه الأسباب، أجريت مجموعة مختلفة من الدراسات والأبحاث فيما يتعلق بتطوير وتنقيح مقياس لايتير للذكاء غير اللفظي النسخة الأصلية، جنباً إلى جنب مع دراسات لايتير الواردة في المراجعات المتعددة والشاملة التي قام بها وأجرها كل من ليفن (١٩٨٩) ورويد و تاينين (٢٠٠٩) (Roid & Miller, 2013: 75).

مما أدى إلى قائمة واسعة من المراجع والتوصيات ومن هذه المصادر تم تحديد أن هناك حاجة ماسة إلى مراجعة وإعادة تحديث معايير الاختبار الأصلي،

بالإضافة إلى أنه كانت هناك مؤشرات مقنعة على عدم وجود مقياس ذكاء تشخيصي آخر يلبي الاحتياج الفعلي لتقييم القدرات العقلية لمن لديهم صعوبة في التواصل اللغوي ومن هذه المؤشرات:

- ١- امكانية تطبيق الاختبار بطريقة غير لفظية.
 - ٢- أن مقياس لايتير الأدائي العالمي غير متحيز ثقافياً.
- لذلك تم تطوير خطة بحث شاملة لبناء وتحليل بطارية معرفية غير لفظية جديدة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة بالإضافة إلى شمولية الاختبارات الفرعية لتقييم كافة القدرات العقلية للمفحوص والذي نتج عنها مقياس لايتير النسخة المراجعة (Leiter-R) في عام (١٩٩٧).

وبعد إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث واستخدام النسخة المراجعة بشكل واسع خصوصاً على الأطفال تبين وجود بعض الملاحظات على هذه النسخة تكمن في أن عديد من الاختبارات الفرعية تم تقييدها بأعمار معينة بالإضافة إلى أنها محدودة في التزويد باختبارات فرعية متنوعة للأطفال للأعمار المختلفة وبعض الصعوبات التي واجهت الفاحصين والمفحوصين حول مدة الاختبار حيث يستغرق تطبيق الاختبار إلى (٩٠) دقيقة بالإضافة إلى أن عدد الاختبارات الفرعية يصل إلى (٢٠) اختباراً فرعياً ويستهدف فئة عمرية ما بين (٢-٢٠) عاماً فقط.

مما دفع مؤلفو مقياس لايتير النسخة الثالثة للعمل على تطوير المقياس لمواجهة الانتقادات التي وجهت إليه وشعورهم بأن الإصدار الجديد يجب أن تكون عدد اختباره أقل ويتطلب وقتاً أقصر لتطبيق الاختبار من البطارية الكاملة في النسخة المراجعة، وقد تمكنوا من القيام بتعديلات جوهرية شملت إضافة عدد من الاختبارات الفرعية وإعادة أفضل الاختبارات الفرعية وأكثرها استخداماً في لايتير النسخة المراجعة، وأعيد تصميم لايتير النسخة الثالثة ليشمل ذوي الاضطرابات في القدرة المعرفية والحركية بتصنيفات أوسع حيث أصبح يغطي كافة المراحل العمرية أي من عمر (٣-٧٥) عاماً فما فوق، وتم تخفيض الاختبارات الفرعية من (٢٠) إلى (١٠) اختبارات وإضافة قوالب تتناسب مع الأطفال تمتاز بخفة الوزن، ملونة، غير سامة، آمنة، حوافها مستديرة، وأشكال هندسية خفيفة وعملية وبألوان زاهية، حتى تمكنوا أخيراً من إصدار مقياس لايتير النسخة الثالثة الأدائي العالمي في عام (٢٠١٣) (Roid & Miller, 2013: 75).

خامساً. وصف لاختبار لايتير-٣:

أن الهدف من هذه الأداة الاختبارية الهامة وهي مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي هو بناء مقياس غير لفظي لقياس القدرات الإدراكية، الذاكرة، والانتباه، يمكن استخدامه لتقييم قدرات الأطفال، المراهقين، البالغين، الذين لا يمكن تقييمهم بشكل موثوق وصادق من خلال اختبارات الذكاء التقليدية وتحديد المكونات أو العمليات

المعرفة التي تكمن وراء القدرات التي تم قياسها (Roid & Miller, 2013: 104).

سادساً. نظرية الاستجابة للفقرة: (IRT) Item Response Theory

اهتم علماء النفس منذ أن بدأت حركة القياس النفسي بتحقيق صدق وثبات الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، سعياً منهم لتحقيق أعلى درجة من الموضوعية لهذه الاختبارات والمقاييس عند استخدامها في عملية القياس، ووفقاً للنظرية التقليدية في القياس يمكن التعبير عن قدرة الفرد من خلال الدرجة الحقيقية، والتي تنتج عن أدائه على الاختبار مع وجود خطأ، وبناء على ذلك ستتغير درجة الطالب بتغير مستوى الاختبار، بحيث أن مفردات الاختبار تتغير خصائصها بتغير خصائص الأفراد، كما أن خصائص الأفراد تتغير بتغير خصائص الاختبار، من حيث سهولة وصعوبة المفردات (سلمان وآل حرشان، ٢٠٢٠: ٣٧).

فتشير الناعي (٢٠١١) أنه على الرغم من انتشار استخدام نظرية الاختبارات التقليدية في بناء وتحليل البيانات المشتقة من الاختبارات التحصيلية المختلفة، إلا أنه تبين قصور هذه النظرية في مواجهة مشكلات عديدة منها قصورها في الوفاء بمتطلبات كثير من التطبيقات المعاصرة مثل: (بناء بنوك الأسئلة، وبناء الاختبارات مرجعية المحك، والكشف عن دالة المفردة المميزة، وبناء الاختبارات الموائمة بالحاسب، ومعادلة درجات الاختبارات التحصيلية).

حيث قدمت نظرية الاستجابة للفقرة طرقها الخاصة في تقدير خصائص المقاييس السيكمترية معتمدة في ذلك على تقديرها لمعالم الفقرات وهي (الصعوبة، والتمييز، والتخمين، ومعلمة قدرة المفحوصين)، وذلك من خلال نماذج رياضية تربط بين هذه الخصائص، كما هو موضح في الجدول (٢)، حيث تميز هذه النماذج نظرية الاستجابة للفقرة عن بقية نظريات القياس (علام، ٢٠٠٥).

الجدول (٢) الصيغ الرياضية للنماذج اللوجستية (احادي وثنائي وثلاثي المعلمة)

النماذج	الصيغة الرياضية
النموذج اللوجستي احادي المعلمة	$P_i(\theta) = \frac{e^{a_i(\theta_j - b_i)}}{1 + e^{a_i(\theta_j - b_i)}}$
النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة	$P_i(\theta) = \frac{e^{a_i(\theta_i - b_i)}}{1 + e^{a_i(\theta_i - b_i)}}$
النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة	$P_i(\theta) = C_i + (1 - C_i) \frac{e^{a_i(\theta_i - b_i)}}{1 + e^{a_i(\theta_i - b_i)}}$

وتتميز أيضاً نظرية الاستجابة للفقرة بخاصية مهمة وهي قدرتها على قياس معالم مفردات الأداة بأسلوب مستقل عن أداء الأفراد المستجيبين، بمعنى أن معالم مفردات الأفراد تدرجها يبقى ثابتاً بغض النظر عن القائم بعملية القياس أو نوع الاختبار المستخدم (كاظم، ١٩٨٨: ١٣٥).

وتفترض نظرية الاستجابة للمفردة في القياس، أنه يمكن التنبؤ بأداء الأفراد في اختبار نفسي أو تربوي معين من خلال خاصية أو خصائص مميزة لهذا الأداء تسمى السمات، وبالطبع لا يمكن ملاحظة هذه السمات بشكل مباشر، وإنما يتم تقديرها أو الاستدلال عليها من خلال أداء الأفراد على مجموعة من مفردات هذا الاختبار، ولذلك يطلق عليها أيضاً مصطلح نظرية السمات الكامنة (البشير، ٢٠٠٥).

ويندرج في نظرية الاستجابة للمفردة مجموعة من النماذج الرياضية تعرف باسم نماذج الاستجابة للمفردة التي تحقق القياس الموضوعي، وتعالج كثيراً من مشكلات القياس النظرية والتطبيقية التي عجزت نظرية الاختبارات التقليدية عن مواجهتها، ولعل أكثر هذه النماذج استخداماً وانتشاراً في مجال القياس والتقويم النفسي والتربوي، النموذج أحادي البارامتر (نموذج راش)، النموذج ثنائي البارامتر (نموذج بيرنبوم)، النموذج ثلاثي البارامتر (نموذج لورد)، وهذه النماذج تصف التفاعل بين قدرة الفرد الممتحن ومفردات الاختبار من خلال دالة احتمالية تربط بين معلمين إحداها يتعلق بالفرد يعرف بمعلم القدرة (θ) والآخر يتعلق بخصائص المفردة الاختبارية المتمثلة في معلم الصعوبة (β) ومعلم التمييز (α) ومعلم التخمين (C) ومن ثم تهدف هذه النظرية إلى الوصول إلى قيم تقديرية عددية واحدة تتعلق بالفرد وتسمى بمعلمة القدرة أو السمة المقاسة لدى الفرد (Ability Parameter) وقيمة تقديرية عددية واحدة أو أكثر تتعلق بالمفردة الاختبارية، وتسمى بمعلم أو معلمات المفردة (عليمات، ٢٠٢٢: ٤٩).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرضاً للبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي أتيح للباحث الاطلاع عليها، والتي تتناول المتغيرات التي لها صلة وثيقة بالدراسة الحالية، مرتبة ترتيباً زمنياً تصاعدياً من الأحدث إلى الأقدم.

أجرى أبو لبن والثوابية (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التحقق من بطارية الذاكرة والانتباه في مقياس لايتير-٣ في تشخيص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طفلاً وطفلة من محافظة العاصمة عمان، (٥٠) منهم يعانون من اضطراب (ADHD) و(٥٠) لا يعانون من أي اضطرابات، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية بطارية الذاكرة والانتباه في مقياس لايتير-٣ في الكشف عن اضطراب (ADHD).

وفي دراسة أجراها (Егорова & Данилова, 2023) هدفت إلى تقييم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات عاطفية باستخدام اختبار لايتير-٣، شملت الدراسة عينة بلغ عددها (٤١) شخص، من مركز التربية في موسكو، وتم إجراء دراسة تجريبية باستخدام اختبار الذكاء غير اللفظي لايتير-٣، وأظهرت نتائج الدراسة عدداً من التحديات التي يواجهها الأطفال ذو الاضطرابات العاطفية كصعوبات في التفاعل والتواصل بما في ذلك التواصل غير اللفظي، والتكيف مع بعض المواقف

الاجتماعية، كما أثبتت الدراسة إمكانية استخدام اختبار لايتير-3 مع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات عاطفية ويواجهون مشاكل في التعبير اللفظي.

أجرى جيفري وآخرون (Giofre et al, 2019) دراسة هدفت إلى تقييم القدرات العقلية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، باستخدام مقياس وكسلر للأطفال ومقياس لايتير الأدائي العالمي النسخة الثالثة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٥٠) طفلاً من المصابين باضطراب طيف التوحد، (٤١) منهم من الذكور وعدد (٩) من الإناث، تراوحت أعمارهم ما بين (٦-١٦) سنة، وخلصت الدراسة إلى أن مقياس وكسلر للذكاء يقلل من إمكانيات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث سجلوا درجات أعلى على مقياس لايتير الأدائي العالمي النسخة الثالثة مقارنة بالدرجات التي حصلوا عليها في مقياس وكسلر للذكاء.

كما قدم جراندهاوس (Grondhuis, et al, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف على التباين في درجات الذكاء اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال من ذوي اضطرابات طيف التوحد، وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت (٨٠) طفلاً من ذوي اضطرابات طيف التوحد، (٦٨) منهم ذكور و(١٢) من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (٤-١٤) سنة، وتم تطبيق المجال اللفظي من اختبار ستانفورد بينيه الإصدار الخامس، ومقياس لايتير الأدائي العالمي المنقح (Leiter-R) غير اللفظي وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الدرجات التي حصلت عليها العينة على مقياس لايتير الأدائي المنقح أعلى من اختبار ستانفورد بينيه الإصدار الخامس، كما أن الأطفال الذين تقل أعمارهم عن (٨) سنوات أظهروا تبايناً في الدرجات، وكان التباين أكثر وضوحاً مع الأطفال ذوي المهارات اللغوية الأقل تطوراً.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت تقنين مقياس لايتير للذكاء غير اللفظي بإصداراته المختلفة وكذلك تناوله كأداة في بعض الدراسات، يمكن استخلاص عدة نقاط مما سبق عرضه كما يلي:

- كشفت بعض الدراسات السابقة إلى أن الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة قد تم تقييمهم بطريقة أكثر ملائمة باستخدام لايتير النسخة المنقحة، مقارنة بمقاييس الذكاء التقليدية، وخصوصاً لبعض الفئات كفئة ذوي اضطراب طيف التوحد، والاضطرابات اللغوية، والإعاقات العقلية.
- أثبت مقياس لايتير-3 للذكاء غير اللفظي صلاحيته من حيث الصدق والثبات في بيئات مختلفة سواء في الدراسات الخاصة بتقنين الاختبار أو استخدامه كأداة لقياس القدرات العقلية.
- تشابه الدراسة الحالية في بعض خطواتها مع الدراسات السابقة في حين أنها تختلف عنها في المجتمع ومجموعات العينة.

- عينات التقنين كان حجمها صغيراً في بعض عمليات التقنين، وهذا يعود إلى طول الاختبار وصعوبة تطبيقه على عدد كبير من الأفراد.
 - تعد الدراسة الحالية هي الدراسة المحلية الأولى (على حد علم الباحث) التي تناولت مقياس لايتير النسخة الثالثة للذكاء غير اللفظي كموضوع، وتبين ذلك من خلال البحث في المكتبة الرقمية السعودية وغيرها.
 - شملت الدراسة الحالية فئة إضافية من ذوي الاحتياجات الخاصة وهي فئة متلازمة داون.
 - عدم وجود دراسات في البيئة السعودية تتناول تقنين مقياس لايتير النسخة الثالثة يجعل الباب مفتوحاً أمام المزيد من الدراسات والأبحاث، لذا فإن إيجاد اختبار ذكاء متحرراً من اللغة ووفق النظرية الحديثة للقياس يساعد في التشخيص، والتصنيف، والتنبؤ بالقدرات العقلية، ويتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات يعد أمراً في غاية الأهمية، وهذا ما يميز الدراسة الحالية.
 - وأخيراً، فإن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة العربية لشمولها على عينة كبيرة من المفحوصين تمثل البيئة السعودية كونها من مناطق الوسط والشرق والغرب والشمال والجنوب للمملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى أنها تمت وفق النظرية الحديثة للقياس وهي نظرية الاستجابة للفقرة.
- منهج الدراسة وإجراءاتها**
- منهج الدراسة:** تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته لأهداف الدراسة.
- مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة الحالية من أربع فئات من ذوي الاحتياجات الخاصة والمتمثلة في الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد والمشخصين باضطراب صعوبات التعلم، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والمشخصين بمتلازمة داون الملتحقين بمراكز الرعاية النهارية الحكومية والخاصة التابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والمدارس الابتدائية للبنين والبنات التابعة لوزارة التعليم والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٦ إلى ١٢) عاماً في مناطق شمال وجنوب وشرق وغرب ووسط المملكة العربية السعودية، بحيث تم اختيار مجموعة من المدن الممثلة للمناطق المستهدفة وفي مقدمتها مدينة الطائف ممثلة لعينة المنطقة الغربية واختيار مدينة الرياض ممثلة لعينة المنطقة الوسطى ومدينة الدمام ممثلة عن المنطقة الشرقية ومدينة تبوك عن المنطقة الشمالية ومدينة خميس مشيط ممثلة لعينة المنطقة الجنوبية. **والجدول (٣)** يبين إحصائيات لمجتمع الدراسة بناء على نتائج مسح ذوي الإعاقة لعام (٢٠١٧) للهيئة العامة للإحصاء ومركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠١٧).

جدول (٣) إحصائية مجتمع الدراسة لعام (٢٠١٧) في المملكة العربية السعودية

الاضطراب	الإحصائية
طيف التوحد	٥٣,٢٨٢
فرط الحركة وتشتت الانتباه	٣٠,١٥٥
متلازمة داون	١٩,٤٢٨
صعوبات التعلم	٥٠٠,٠٠٠

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (٨٠٢) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (٦-١٢) عاماً ممثلين بأربعة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة المشخصين باضطراب طيف التوحد، صعوبات التعلم، الفرط الحركي وتشتت الانتباه، متلازمة داون ولعينة من المناطق الخمسة الرئيسة للمملكة العربية السعودية من خلال المدن المرشحة والممثلة لمجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة:

مقياس لايتز-٣ للذكاء غير اللفظي:

يهدف مقياس لايتز-٣ للذكاء غير اللفظي إلى قياس القدرة العقلية والمعرفية لدى المفحوص ويتم إجراؤه بشكل فردي ومصمم لتقييم القدرات المعرفية لدى الأطفال، المراهقين، البالغين، الذين تتراوح أعمارهم من (٣) إلى (٧٥) عاماً فما فوق.

ويتكون المقياس من عدد (١٠) اختبارات فرعية يتم عرضها أمام المفحوص من خلال كتابين أساسيين: الكتاب الأول والذي أطلق عليه اسم (كتاب الفحص) وينقسم إلى بطاريتين من الاختبارات الفرعية وهي: البطارية المعرفية وتتكون من اختبارين فرعيين الاختبار الأول (الشكل والأرضية) ويرمز له بالرمز (ش أ) ويتكون من (١٢) فقرة والاختبار الثاني (تكلمة الشكل) ويرمز له بالرمز (ت ش) ويتكون من (٨) فقرات أما البطارية الثانية فهي بطارية الانتباه والذاكرة وتتضمن اختبارين فرعيين الاختبار الأول: (الذاكرة المتقدمة) ويرمز لها بالرمز (ذ م) ويتكون من (٦) فقرات والاختبار الثاني (الذاكرة العكسية) ويرمز لها بالرمز (ذ ع) ويتكون من (٥) فقرات اختبارية.

أما الكتاب الثاني فهو (كتاب المجسمات) ويتضمن (٥) اختبارات فرعية تتم من خلال تصنيف وترتيب أشكال المجسمات المرفقة بالمقياس، وهي اختبار (تكلمة الشكل) ويرمز له بالرمز (ت ش) ويتكون من (٦) فقرات واختبار (التصنيف والمماثلة) ويرمز له بالرمز (ت م) ويتكون من (١٧) فقرة واختبار (الأوامر المتسلسلة) ويرمز له بالرمز (أ م) ويتكون من (١٥) فقرة بالإضافة إلى اختبار فرعي اختياري يتم إجراؤه في حال لم يستجب المفحوص على أي من الاختبارات الفرعية المعرفية الأساسية وهو اختبار (الأنماط البصرية) ويرمز له بالرمز (ن ب) ويتكون من (١٧) فقرة.

يتراوح المتوسط الزمني لتطبيق مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي لكافة الاختبارات ما بين (٤٥-٧٥) دقيقة اعتماداً على الاختبارات الفرعية التي يتم تطبيقها على المفحوص، وفي حال تطبيق الاختبارات المعرفية بصفة مختصرة على المفحوص يستغرق تطبيق الاختبارات ما بين (٢٠-٣٠) دقيقة.

تتميز الاختبارات الفرعية لمقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي بتدرج في الفقرات من السهولة إلى الصعوبة والتي صممت لاختبار الأطفال الصغار وأصحاب الأداء المنخفض والأفراد الموهوبين مرتفعي الأداء، والأطفال الأكبر عمراً منخفضي الأداء، بالإضافة إلى الراشدين ذوي الإعاقة العقلية.

وتتضمن كتب الاختبارات الفرعية صوراً ملونة لجعل مواد الاختبار محببة أكثر للأطفال، ويصحح مقياس لايتير-٣ يدوياً أو إلكترونياً من خلال برمجة حاسوبية مرفقة بالمقياس يتم من خلالها إدخال نتائج الدرجات الخام للاختبارات الفرعية بالبرنامج ويقوم بدوره بتحليل وتفسير النتائج.

إجراءات تطبيق المقياس وتصحيحه:

قبل البدء في تطبيق مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي على المفحوص يوجد عديد من الإجراءات والضوابط التي يجب إتباعها ليتمكن الفاحص من إجراء المقياس بصورة صحيحة وقياس ما صمم لأجله وبالتالي الحصول على نتائج صحيحة وواقعية، والإجراءات تتمثل فيما يلي:

أولاً. التدريب على المقياس:

من المهم تدريب الفاحصين جيداً على مواد المقياس وذلك من خلال الرجوع لممارسين يملكون الخبرة الواسعة لتقديم التدريب والمشورة حول تطبيق الاختبار وطرق التصحيح والتفسير وكتابة التقارير، ومن أهم النقاط المهمة التي يجب أن تتوفر في الفاحص الجيد ما يلي:

- أن يكون الفاحص على معرفة بفقرات الاختبار وبالتعليمات الموجودة في الدليل الفني للمقياس وأن يخضع للتدريب المكثف قبل البدء في التطبيق.
- عند تطبيق المقياس يجب على الفاحص تجنب الإيحاءات التي قد يستنتج منها دلالات واضحة عن الإجابة الصحيحة كالإشارة باليد أو بتعابير الوجه وإيمائه أو المبالغة في التوجيه والتحفيز أو تكرار السؤال وغيرها.
- أن يحصل الفاحص على معلومات كافية عن المفحوص بحيث تساعده على تحديد القدرة الوظيفية للمفحوص كأن يكون ممن يعانون من مرض ما أو إصابة أو إعاقة.
- أن يتقن الفاحص المهارات اللازمة في كيفية بناء علاقة مهنية مناسبة مع المفحوص والتأكد من جاهزيته لإجراء الفحص حتى ولو استغرق بناء هذه العلاقة بضع جلسات.

ثانياً. البيئة المناسبة لإجراء مقياس لايتير-٣ للذكاء:

يمكن إجراء تطبيق مقياس لايتير-٣ في أي موقع مناسب للفحص مثل العيادة والمكتب أو المدرسة أو المركز، ولكن يوجد مجموعة من المواصفات لمكان الفحص يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار والتي تزيد من كفاءة الفحص واستجابة المفحوص ومن أهمها أن يكون مستوى الإضاءة بالمعدل الطبيعي وأن تكون تهوية المكان مناسبة وألا يكون بها ما قد يشتت انتباه المفحوص مثل: الضوضاء أو الصور وغيرها.

ثالثاً. قواعد تطبيق المقياس:

يتوجب على الفاحص أن يكون مطلعاً ومتدرباً على كافة القواعد والأساليب اللازمة لإجراء المقياس قبل إدارة الجلسة الاختبارية على الرغم من وضوح التعليمات والتوجيهات اللازمة والمستمدة من كتاب الفحص وكتاب المجسمات اللذان يتوفران أمام الفاحص أثناء الجلسة، ومن هذه القواعد ما يلي:

أ- القواعد الإيمائية غير اللفظية:

لقد صمم مقياس لايتير النسخة الثالثة ليكون أداة إيمائية بالكامل، بحيث يتم التعامل مع المفحوص بحركات إيمائية مقننة والتي يوفرها كتاب الفحص أو كتاب المجسمات أمام الفاحص وهي عبارة عن مجموعة من الحركات ينفذها الفاحص من خلال اليدين أو تعابير الوجه أو حركة الرأس بطريقة غير لفظية وذلك لإيصال المهام المطلوبة من المفحوص أثناء الفحص، ولكي يتمكن الفاحص من تنفيذها بشكل جيد يستوجب ذلك فهم الحركات الإيمائية فهماً جيداً ومعرفة متى وكيف يستخدم الحركات الإيمائية المناسبة والتدريب عليها وإتقانها (Roid & Miller, 2013: 105).

أمثلة على الحركات الإيمائية:

● **الحصول على انتباه المفحوص:** يمكن للفاحص استخدام بعض التقنيات المعتمدة في القواعد الإيمائية للمقياس بحث يستطيع استخدام اليدين أو الأصابع للحصول على انتباه المفحوص من خلال الإيماءات التي ينفذها لحث المفحوص على التواصل البصري، كالإشارة بإصبع السبابة إلى صورة في كتاب الفحص أو أداة من أدوات المقياس، أو في حال الرغبة في تدريب المفحوص على الاستجابة لاختبار ماء، تتم الإشارة بإصبع السبابة نحو المفحوص ثم الإشارة إلى الفاحص للحصول على التواصل البصري.

● **استخدام تعابير الوجه بطريقة السؤال للحصول على الاستجابة:** بعد أن يتم تقديم السؤال بطريقة إيمائية للمفحوص لابد من الإشارة للمفحوص بطريقة غير لفظية للبدء في الاستجابة وذلك من خلال فتح راحتي اليد لليمين واليسار مع رفع الحاجب وكأن الفاحص يقول (ما هي الإجابة).

● **التشجيع الذي يلي استجابة المفحوص:** على الرغم من أن بعض ردود الفعل من الفاحص على صحة أو عدم صحة استجابة المفحوص هي غير مسموحة في تعليمات المقياس إلا أنه يسمح في بعض الحالات خاصة في التعليم المبتدئ، فإن التعابير الإيمائية المذكورة التي تدل على التشجيع قد تساعد في تقييم أكثر صلاحية للمستويات

الوظيفية للمفحوص، على سبيل المثال (تحريك الرأس للأعلى والأسفل والابتسامة والتصفيق باليد بهدوء).

ب- تدريب المفحوص على الاختبار: كل اختبار فرعي يتضمن تجربة تعليم كأول فقرة لكل فئة من عمر معين، هذه التجربة موجودة خصيصاً حتى يتمكن الفاحص من أخذ مدى واسع من الشرح غير اللفظي لما هو مطلوب في المهمة المعينة عند تعليم تجربة الاختبار حتى تمكن المفحوصين من فهم السؤال وطريقة الاستجابة وفق المطلوب، لذلك من المهم استعمال التعبير البصري، الابتسامة، والإيماء بالرأس إلى الأعلى والأسفل، والإشارة إلى أن الفرد يقوم بعمل المهمة بالشكل المطلوب، وإذا لم يستطع المفحوص استيعاب المهمة، يقوم الفاحص بحركات إيمائية ليفهم المفحوص بأن استجابته خاطئة، (مثلاً تحريك الرأس من جهة إلى أخرى، إيماء إصبع السبابة لليمين واليسار من جهة إلى أخرى) للتعبير عن كلمة (لا)، ويوضح الفاحص الإجابة الصحيحة للمفحوص، كما يسمح للفاحص إعادة التدريب إلى ثلاث محاولات حتى يفهم ويتمكن من الاستجابة بشكل جيد (Roid & Miller, 2013: 125).

ج. تسجيل الدرجات:

يتم تسجيل الاستجابات من خلال نموذج الاستجابة المرفق والذي تم تزويده بمعلومات مفصلة لإجراءات تطبيق المقياس بالإضافة إلى جداول لرصد الدرجات مصممة حسب طريقة الاستجابة لكل اختبار بصورة متسلسلة. حيث يتم تسجيل الدرجات لمعظم الاختبارات الفرعية ببديلين أساسيين للإجابة وهي (صح - خطأ) على أن يمنح المفحوص درجة واحدة (١) مقابل الاستجابة الصحيحة ويمنح صفر (٠) مقابل الاستجابة الخاطئة، ويتم عند التصحيح جمع الدرجات الخام لكل اختبار وتحويلها إلى درجات معيارية للحصول على النتائج.

د. قاعدة البدا:

يوجد في كل اختبار فرعي من اختبارات مقياس لايتير-٣ معايير لنقطة الانطلاق معتمدة على الفئة العمرية للمفحوص، ومصممة نقطة الانطلاق على أن يدرب عليها المفحوص بوصفها محاولة تجريبية قد يتم التدريب عليها لمدة ثلاثة محاولات تجريبية، وإذا فشل المفحوص في الاستجابة عليها يتم العودة إلى نقطة البداية في الفئة العمرية السابقة، وإذا كان المفحوص غير قادر على الاستجابة على فقرات أصغر نقطة انطلاق فسيحصل على درجة خام مقدارها (٠) لهذا الاختبار الفرعي ويتم الانتقال للاختبار التالي.

هـ. قاعدة التوقف:

لكل الاختبارات الفرعية يمكن إيجاد قاعدة التوقف في الصفحة الأولى من تعليمات الاختبار في نموذج التسجيل، وهي تستند على العدد التراكمي أو التسلسلي للاستجابات الخاطئة، فمثلاً قاعدة التوقف في الاختبار الفرعي (الشكل والارضية) هي إذا حصل المفحوص على (٦) استجابات تراكمية خاطئة، وقاعدة التوقف في

اختبار (التصنيف والمماثلة) إذا حصل على (٧) استجابات تراكمية خاطئة، وقاعدة التوقف في اختبار (الذاكرة المتقدمة) عند حصوله على (٦) استجابات خاطئة متسلسلة، ونلاحظ أن قاعدة التوقف تختلف من اختبار إلى آخر حسب طريقة وأسلوب الاختبار الفرعي.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة فيما يلي:

بعد تحديد مقياس لايتز-٣ ليكون هو المقياس المستخدم في الدراسة لما يتمتع به من خصائص فنية في قياس القدرات العقلية لاعتماده على الجانب الأدائي غير اللفظي، تم التواصل مع شركة (stoelting) في الولايات المتحدة الأمريكية وتم شراء الحقيبة الخاصة بالمقياس كاملة والتي تتكون من كتابين الأول: كتاب الفحص والكتاب الثاني: كتاب المجسمات ومرفق أيضاً دليل الاستخدام وصندوق المجسمات البلاستيكية والأشكال الهندسية ومجموعة من نماذج التسجيل، بعد ذلك تمت ترجمة كتاب دليل المقياس وكتاب الفحص وكتاب المجسمات ونموذج التسجيل إلى اللغة العربية، مع الأخذ بعين الاعتبار مناسبة الفقرات مع الثقافة العربية السعودية، دون المساس بمضمون الفقرات أو حذفها، من أجل المحافظة على المقياس بصورته الأصلية.

تم الانتهاء من التدريب على تطبيق مقياس لايتز-٣ وبشكل مكثف من خلال العرض التدريبي المصمم من قبل ناشر المقياس والمكون من تطبيقات عملية على هيئة مقاطع فيديو صوت وصورة تتضمن عرض شامل لتعليمات المقياس بالإضافة إلى تطبيق عملي يبين الأساليب الصحيحة في التطبيق، بالإضافة إلى حضور مجموعة من اللقاءات العلمية عن بعد التي تتضمن معلومات عن أهمية تطبيق مقياس لايتز-٣ على ذوي الاحتياجات الخاصة وإجراءات التطبيق.

تحكيم النسخة المعربة لمقياس لايتز-٣:

تم تحكيم المقياس من قبل (٨) من ذوي الاختصاص في الطب النفسي للأطفال وعلم النفس الإكلينيكي وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة، وممن يجيدون اللغتين العربية والإنجليزية وذلك بهدف مراجعة الصورة السعودية الأولية من المقياس، والتأكد من صحة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى ارتباط كل فقرة بالاختبار الفرعي، ومناسبتها لثقافة البيئة السعودية والتأكد من أن صياغة الفقرات تنقل المعنى المقصود بشكل حقيقي.

إجراء التعديل على المقياس:

من خلال عرض المقياس على المحكمين تمت التوصية بعمل مجموعة من التعديلات وهي كما يلي:

- بعد أن تمت ترجمة كتاب (الفحص) وكتاب (المجسمات) من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية تم تحويل عبارات الفقرات والصور وتعليمات المقياس من اليسار إلى اليمين من حيث يبدأ المفحوص.
- تعديل على صورة في الفقرة (ش أ-٩) من اختبار (الشكل والأرضية) لامرأة تجلس إلى جانب المسبح مع عائلتها وهي ترتدي اللباس المخصص للسباحة وذلك بتغطية جزء من بدنهما بحيث يتناسب مع التعاليم الدينية والثقافية للمجتمع السعودي.
- تغيير وحدة القياس في تعليمات المقياس من وحدة القياس (البوصة) إلى وحدة قياس (السنتيمتر) وذلك بناء على إجماع المحكمين على أن يتم تغيير وحدة القياس المستخدمة في التعليمات، لأن وحدة القياس بالسنتيمتر أكثر شيوعاً وفهماً واستخداماً في البيئة السعودية عن وحدة القياس بالبوصة.
- حيث أن من ضمن التعليمات والتوصيات في بعض الاختبارات الفرعية توجه الفاحص إلى تقدير المسافات التقريبية لأدوات المقياس أمام المفحوص.
- مثال على تغيير وحدة القياس في تعليمات المقياس:
من ضمن التعليمات الواردة في الفقرة (ذ م-١) في الاختبار الفرعي (الذاكرة المتقدمة): (ضع الكتاب أمام المفحوص على بعد ٦ بوصات من حافة الطاولة) وحيث أن (١ بوصة = ٢.٥٤ سم) تم التعديل إلى (ضع الكتاب أمام المفحوص على بعد ١٥ سم من حافة الطاولة).
- تغيير مسمى الطفل الأفريقي الأمريكي (African-American boys) في الفقرة (ش أ-٥) من الاختبار الفرعي (الشكل والأرضية) إلى الطفل ذو البشرة السمراء.
- إعداد فريق التطبيق:
جرى تدريب فريق عمل مكون من عدد (١٠) إخصائيات في علم النفس ومعلمات تربية خاصة بواقع (٣٠) ساعة تدريبية اختير منهن أربعة فاحصات ممن أثبتن قدرة عالية على إتقان تطبيق المقياس وأيضاً قدرة عالية على الالتزام بالفريق حيث تم التأكد من ذلك من خلال تطبيق المقياس على حالات منفصلة عن عينة التطبيق لغاية التأكد من قدرتهن على التطبيق.
- إعداد حقائب المقياس:
جرى إعداد (٥) حقائب خاصة بالمقياس، تحتوي كل حقيبة على كتاب الفحص وكتاب المجسمات وصندوق المجسمات والذي يحتوي على (١٣٠) مجسم وقاعدة المجسمات الخشبية والأشكال الهندسية ودليل تعليمات الفاحص ونماذج التسجيل.
- إجراءات ومراحل تطبيق المقياس على العينة:
أولاً. المنطقة الغربية:

تم اختيار مدينة الطائف لتطبيق المقياس على العينة الممثلة عن المنطقة الغربية وتم الحصول على موافقة إجراء بحث علمي من قسم الأبحاث بإدارة مستشفيات القوات المسلحة بمنطقة الطائف. بالإضافة إلى الحصول على كتابين

لتسهيل مهمة الباحث الصادرة من إدارة مستشفيات القوات المسلحة بمنطقة الطائف إلى (إدارة التعليم، وفرع إدارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمحافظة الطائف). وحصل الباحث على خطابات تسهيل مهمة باحث صادر من إدارة التعليم بالطائف لمديري ومديرات المدارس الابتدائية وخطابات لزيارة مراكز الرعاية النهارية. وتم تطبيق الاختبارات على عينة الأطفال بمختلف الفئات على النحو التالي: جرى تطبيق الصورة السعودية المعربة من مقياس لايتير-٣ على عينة الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد من خلال مركز الأمير محمد بن سلمان للتوحد واضطرابات النمو بالطائف بعدد (٥٦) طفلاً وطفلة، وتطبيق الاختبار على عينة تشتت الانتباه والفرط الحركي المسجلين لدى مركز القوات المسلحة للرعاية النفسية بعدد (٤١) طفلاً وطفلة، وتم تطبيق الاختبار على عينة صعوبات التعلم من خلال زيارة مدرسة الثقافة الابتدائية للبنين بعدد (٣٠) طالباً، وزيارة مدرسة السيل الابتدائية والتطبيق على عدد (٢٤) طالبة. وتطبيق الاختبار على عينة من الأطفال المصابين بمتلازمة داون من خلال زيارة مركز عبور للرعاية النهارية بعدد (٣٤) طفلاً وطفلة. بمجموع (١٨٥) طفلاً وطفلة.

ثانياً. المنطقة الوسطى:

تم اختيار مدينة الرياض لإجراء تطبيق المقياس على العينة الممثلة للمنطقة الوسطى وتم الحصول على خطابات لتسهيل مهمة الباحث من جامعة أم القرى موجه إلى سعادة وكيل وزارة التعليم للتخطيط والتطوير بالرياض لطلب ترشيح عينة من الطلاب والطالبات المشخصين بصعوبات التعلم والملتحقين بالمدارس الابتدائية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الرياض. وخطاب موجه إلى مدير عام فرع وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمنطقة الرياض. وخطاب موجه إلى جمعية أسر أطفال التوحد بمنطقة الرياض. وتم التنسيق مع إدارة التعليم بمنطقة الرياض وتم التوجيه بخطاب رسمي إلى المدارس الابتدائية للبنين في منطقة الرياض. وخطاب رسمي آخر موجه إلى مدارس البنات الابتدائية. وتم التنسيق مع فرع وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية وتم التوجيه بخطاب رسمي إلى مراكز الرعاية النهارية المستهدفة. وتم تطبيق الاختبارات على عينة الأطفال بمختلف الفئات على النحو التالي:

جرى تطبيق الصورة السعودية المعربة من مقياس لايتير-٣ على عينة الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد من خلال جمعية أسر الأطفال التوحديين بالرياض بعدد (٥٦) طفلاً وطفلة، وتطبيق الاختبار على عينة تشتت الانتباه والفرط الحركي بعدد (٤٩) طفلاً وطفلة. وتم تطبيق الاختبار على عينة صعوبات التعلم من خلال زيارة مدرسة على ابن الحسين الابتدائية بعدد (٢٧) طالباً. وزيارة مدرسة مالك بن سنان الابتدائية بعدد (١٩) طالباً. وزيارة الابتدائية (٢٨٢) والتطبيق على عدد (٢٥) طالبة، وتطبيق الاختبار على عينة من الأطفال المصابين بمتلازمة داون

من خلال زيارة مركز إفادة للرعاية النهارية بعدد (٤٣) طفلاً وطفلة، بمجموع إجمالي لعينة المنطقة الوسطى والتي بلغت (٢١٩) طفلاً وطفلة.

ثالثاً. المنطقة الشرقية:

تم اختيار مدينة الدمام للتطبيق على العينة الممثلة للمنطقة الشرقية وتم الحصول على خطابات لتسهيل مهمة الباحث من جامعة أم القرى موجه إلى سعادة وكيل وزارة التعليم للتخطيط والتطوير بالرياض لطلب ترشيح عينة من الطلاب والطالبات المشخصين بصعوبات التعلم والملتحقين بالمدراس الابتدائية التابعة لإدارة التعليم بالمنطقة الشرقية. وخطاب موجه إلى مدير عام فرع وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمنطقة الشرقية. وخطاب موجه إلى جمعية أسر أطفال التوحد بالمنطقة الشرقية. وتم التنسيق مع إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية وتم التوجيه من خلال خطاب رسمي موجهة إلى مدراء مكاتب التعليم. والتوجيه من مكتب تعليم غرب الدمام إلى المدارس الابتدائية للبنين والبنات. وتم تطبيق الاختبارات على عينة الأطفال بمختلف الفئات على النحو التالي:

جرى تطبيق الصورة السعودية المعربة من مقياس لايتزر-٣ على عينة الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد من خلال مركز براعم السمو بالدمام بعدد (٥٢) طفلاً وطفلة. وتطبيق الاختبار على عينة تشتت الانتباه والفرط الحركي بعدد (٥١) طفلاً وطفلة، وتطبيق الاختبار على عينة من الأطفال المصابين بمتلازمة داون بعدد (٤٦) طفلاً وطفلة من خلال زيارة مركز جود للرعاية النهارية بالدمام. وتم تطبيق الاختبار على عينة صعوبات التعلم من خلال زيارة مدرسة مكة المكرمة الابتدائية بعدد (٢٩) طالباً. وزيارة مدرسة قتيبة بن مسلم الابتدائية بعدد (٢٨) طالباً. بمجموع إجمالي لعينة المنطقة الشرقية والذي بلغ نحو (٢٠٦) أطفال.

رابعاً. المنطقة الشمالية:

تم اختيار مدينة تبوك للتطبيق على العينة الممثلة للمنطقة الشمالية وتم الحصول على خطابات لتسهيل مهمة الباحث من جامعة أم القرى موجه إلى سعادة وكيل وزارة التعليم للتخطيط والتطوير بالرياض لطلب ترشيح عينة من الطلاب والطالبات المشخصين بصعوبات التعلم والملتحقين بالمدراس الابتدائية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة تبوك. والخطاب الآخر موجهة إلى مدير عام فرع وزارة الموارد البشرية والاجتماعية بمنطقة تبوك. وتم التنسيق مع إدارة التعليم بمنطقة تبوك والتوجيه من خلال خطاب رسمي إلى المدارس الابتدائية للبنين والبنات. وخطاب موجه من فرع إدارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية إلى مراكز الرعاية النهارية بمنطقة تبوك. وتم تطبيق الاختبارات على عينة الأطفال بمختلف الفئات على النحو التالي:

جرى تطبيق الصورة السعودية المعربة من مقياس لايتزر-٣ على عينة الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد بعدد (٢٦) وعلى عينة تشتت الانتباه والفرط

الحركي بعدد (٢٧) طفلاً وطفلة وتطبيق الاختبار على عينة من الأطفال المصابين بمتلازمة داون بعدد (١٤) طفلاً وطفلة. من خلال مركز شموع الأمل للتربية الخاصة والتأهيل بمنطقة تبوك. وتطبيق الاختبار على عينة صعوبات التعلم بعدد (٣٢) طالباً وذلك من خلال زيارة مدرسة الابتدائية الرابعة والاربعون للبنات وزيارة مدرسة الإدريسي الابتدائية. وزيارة ابتدائية خولة بنت الحكم. بمجموع إجمالي لعدد عينة المنطقة الشمالية بكافة الفئات المستهدفة والذي بلغ (٩٩) طفلاً وطفلة.

خامساً. المنطقة الجنوبية

تم اختيار مدينة خميس مشيط للتطبيق على العينة الممثلة للمنطقة الجنوبية وتم الحصول على خطابات لتسهيل مهمة الباحث من جامعة أم القرى موجه إلى سعادة وكيل وزارة التعليم للتخطيط والتطوير بالرياض لطلب ترشيح عينة من الطلاب والطالبات المشخصين بصعوبات التعلم والملتحقين بالمدارس الابتدائية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة عسير. وخطاب آخر موجه إلى مدير عام فرع وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمنطقة عسير. وتم التنسيق مع إدارة تعليم عسير والتوجيه من خلال خطاب رسمي إلى المدارس الابتدائية للبنين والبنات. وتم تطبيق الاختبارات على عينة الأطفال بمختلف الفئات على النحو التالي:

جرى تطبيق الصورة السعودية المعربة من مقياس لايتير-٣ على عينة الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد من خلال مركز (عبور) للرعاية النهارية بمدينة خميس مشيط بعدد (٢١) طفلاً وطفلة، وتطبيق الاختبار على عينة من الأطفال المشخصين باضطراب تشتت الانتباه والفرط الحركي بعدد (٢٠) طفلاً وطفلة، وتطبيق الاختبار على عينة من الأطفال المشخصين بمتلازمة داون بعدد (١٩) طفلاً وطفلة. كما تم تطبيق الاختبار أيضاً على عينة من الأطفال المشخصين بصعوبات التعلم من خلال زيارة مدرسة الريان الابتدائية وتطبيق المقياس على عدد (٢٧) طالباً. وزيارة المدرسة الثالثة والثلاثون الابتدائية للبنات وتطبيق الاختبار على عينة الأطفال المشخصين بصعوبات التعلم بعدد (١٦) طالبة، بمجموع إجمالي لعدد عينة المنطقة الجنوبية والبالغ نحو (١٠٣) أطفال.

الجدول الزمني لتقنين مقياس لايتير-٣:

مر تقنين مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي على البيئة السعودية بتسعة مراحل استغرقت من الوقت ما يقارب (٢٤) شهراً منذ أن تم شراء المقياس من الولايات المتحدة الأمريكية مروراً بالترجمة من اللغة الإنجليزية إلى العربية ثم التحكيم والتعديل ثم التطبيق على العينة التجريبية إلى أن تم تقنين المقياس على البيئة السعودية وتحليل النتائج، والجدول رقم (٤) يبين الفترة الزمنية لمراحل تقنين المقياس.

جدول رقم (٤) الفترة الزمنية لتقنين مقياس لايتير-٣ على البيئة السعودية

المرحلة	الإجراء	الفترة الزمنية	الزمن المستغرق

	من	إلى	بالأشهر	
١	١٤٤٢/٧هـ	١٤٤٢/٨هـ	١	شراء المقياس
٢	١٤٤٢/٨هـ	١٤٤٢/١٢هـ	٤	ترجمة المقياس
٣	١٤٤٣/١هـ	١٤٤٣/٩هـ	٤	بناء أدوات المقياس
٤	١٤٤٣/١٠هـ	١٤٤٤/١هـ	٣	تحكيم المقياس
٥	١٤٤٤/٢هـ	١٤٤٤/٣هـ	١	إجراءات التعديل (١)
٦	١٤٤٤/٤هـ	١٤٤٤/٦هـ	٢	التطبيق على العينة التجريبية
٧	١٤٤٤/٧هـ	١٤٤٤/٨هـ	١	إجراءات التعديل (٢)
٨			٢	إعداد فريق التطبيق
٩			٢	إعداد حقائب المقياس
١٠	١٤٤٤/٩هـ	١٤٤٤/١٢هـ	٣	التقنين على البيئة السعودية
١١	١٤٤٤/١٢هـ	١٤٤٥/١هـ	١	التحليل الاحصائي
	المجموع			٢٤

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

سؤال الدراسة الأول: هل تتحقق افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة لبيانات استجابات العينة على مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي؟

للإجابة على هذا التساؤل تم التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة وهي:

أولاً. افتراض أحادية البعد (Unidimensionality):

للتحقق من افتراض أحادية البعد لبيانات كل اختبار تم إجراء تحليل المكونات الرئيسية، وبعد القيام بتحليل الارتباط وتحليل الثبات لتحديد الفقرات غير الملائمة أظهرت النتائج ما يلي:

١- الاختبار الأول: الشكل والارضية

تم التحقق من شروط التحليل العاملي والذي ترتب عليه حذف الفقرة (1Q25) لعدم وجود ارتباط بينها وبين باقي فقرات الاختبار، ثم تم إجراء التحليل وأشارت نتائج تحليل الارتباط إلى وجود ارتباط يزيد عن (٠.٨٥) بين الفقرتين (1Q3) و(1Q4) والفقرتين (1Q32) و(1Q33)، لذلك تم استبعادها من المقياس، بينما أوضحت نتائج تحليل الثبات أن الفقرات (1Q1)، (1Q2)، والفقرة رقم (1Q26) كانت ذات ارتباط ضعيف بباقي فقرات الاختبار الأول، حيث كانت قيمة (Corrected Item-Total) (CITC) لا تتجاوز (٠.٣).

كما تم التحقق من شروط التحليل العاملي للاختبار الأول، والذي ترتب عليه استبعاد الفقرات (1Q1)، (1Q2)، (1Q3)، (1Q4)، (1Q26)، (1Q32) و(1Q33). لعدم وجود ارتباط بينها وبين باقي فقرات الاختبار، ثم تم إجراء التحليل وأشارت النتائج التي يوضحها جدول (٥) أن عدد عوامل الاختبار الأول (٦) عوامل وتقسم ما مجموعه (٧٢.٠١%) من التباين الكلي، وأن نسبة قيمة الجذر الكامن للعامل الأول إلى قيمة

الجذر الكامن للعامل الثاني تزيد عن (٢)، حيث تساوي (٢.١٥)، والعامل الأول يفسر أكثر من (٢٠%) من التباين حيث بلغت (٣٢.١٦%) وهذا مؤشر على وجود عامل سائد يرجح أحادية البعد، ويوضح شكل (٥) التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة المكونة للعوامل المستخلصة في التحليل العاملي، حيث أن هناك تحولاً في المنحنى يبدأ عند العامل الثاني ويكون التغير بعده في ميل المنحنى طفيفاً مما يرجح أحادية البعد.

جدول (٥): نتائج التحليل العاملي لاستجابات العينة على فقرات الاختبار الأول (الشكل والارضية)

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
١	٨.٠٤١	٣٢.١٦٢	٣٢.١٦٢
٢	٣.٧٤٥	١٤.٩٨٠	٤٧.١٤٢
٣	٢.٠٨٠	٨.٣٢١	٥٥.٤٦٣
٤	١.٧٠٠	٦.٧٩٩	٦٢.٢٦٢
٥	١.٤٠٦	٥.٦٢٤	٦٧.٨٨٦
٦	١.٠٣٢	٤.١٢٧	٧٢.٠١٣

٢- الاختبار الثاني: تكملة الشكل

أوضحت نتائج تحليل الارتباط وجود قيم مرتفعة لمعامل الارتباط بين عدة أزواج من الفقرات وهي (2Q36)، (2Q37)، (2Q38)، (2Q39)، (2Q40)، (2Q41) و(2Q42) كما أوضحت نتائج تحليل الثبات ارتباطاً ضعيفاً بين الفقرة (2Q34) و(2Q55) مع باقي فقرات الاختبار، لذلك تم استبعاد هذه الفقرات من المقياس وتم تحليل المكونات الرئيسية ويبين جدول (٦) نتائج التحليل، حيث بينت النتائج أن نسبة قيمة الجذر الكامن للعامل الأول إلى قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني تزيد عن (٢)، والتي بلغت (٢.٥٣)، والعامل الأول يفسر أكثر من (٢٠%) من التباين حيث بلغت (٤٣,٧١%) وهذا مؤشر على وجود عامل سائد يرجح أحادية البعد.

جدول (٦): نتائج التحليل العاملي لاستجابات العينة على فقرات الاختبار الثاني (تكملة الشكل)

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
١	٥.٦٨٣	٤٣.٧١٣	٤٣.٧١٣
٢	٢.٢٤٧	١٧.٢٨٥	٦٠.٩٩٨
٣	١.٠٣٢	٧.٩٣٧	٦٨.٩٣٥

٣- الاختبار الثالث: التصنيف والمماثلة

أوضحت نتائج الثبات والارتباط أن الفقرات (3Q59)، (3Q60)، (3Q61) و(3Q62) كانت قوية الارتباط ببعضها مما لا يتماشى مع شروط تحليل المكونات الأساسية، لذلك تم استبعادها من المقياس، كما تم استبعاد الفقرة (3Q72) لعدم

ارتباطها بإجمالي فقرات المقياس، وبينت نتائج تحليل المكون الأساسي وجود عامل سائد والذي يرجح أحادية البعد، ويبين جدول (٧) قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر والنسبة التراكمية للتباين المفسر، حيث تشير النتائج إلى أن نسبة قيمة الجذر الكامن للعامل الأول إلى قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني تزيد عن (٢) بحيث بلغت (٢.٤٠)، كما أن نسبة التباين المفسر من العامل الأول أكثر من (٢٠%) من التباين والتي بلغت (٣٧.٣٢%)، وهذا مؤشر على وجود عامل سائد يرجح أحادية البعد.

جدول (٧): نتائج التحليل العاملي لاستجابات العينة على فقرات الاختبار الثالث (التصنيف والمماثلة)

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
١	٤.٤٧٨	٣٧.٣٢٠	٣٧.٣٢٠
٢	١.٨٦٧	١٥.٥٦٢	٥٢.٨٨٢
٣	١.٣١٧	١٠.٩٧٧	٦٣.٨٦٠

٤- الاختبار الرابع: الأوامر المتسلسلة

أوضحت نتائج تحليل الارتباط والثبات وجود ارتباطات مرتفعة بين الفقرات (4Q81)، (4Q82)، (4Q84) و(4Q85) كما أن ارتباط الفقرتان (4Q86) و(4Q87) بباقي فقرات الاختبار كان ضعيفاً، لذلك تم حذف هذه الفقرات من المقياس، ثم تم إجراء تحليل المكون الرئيسي كما هو مبين في جدول (٨)، وتشير النتائج وجود ما يرجح أحادية البعد، حيث أن نسبة الجذر الكامن الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني تزيد عن (٢) بمقدار (٢.٥٩)، كما أن نسبة التباين المفسر من العامل الأول أكثر من (٢٠%) من التباين والتي بلغت (٤٨.٢٢%).

جدول (٨): نتائج التحليل العاملي لاستجابات العينة على فقرات الاختبار الرابع (الأوامر المتسلسلة)

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
١	٤.٣٤٠	٤٨.٢٢٣	٤٨.٢٢٣
٢	١.٦٧٤	١٨.٥٩٥	٦٦.٨١٨

٥- الاختبار الخامس: الأنماط البصرية

أوضحت نتائج الارتباط والثبات وجود علاقة ضعيفة بين الفقرة (5Q94) وباقي فقرات مقياس الاختبار الخامس فتم استبعادها. وتشير نتائج تحليل المكون الرئيسي في **جدول (٩)** إلى أن نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني تزيد عن (٢) بحيث كانت (٢.٦٨)، كما أن نسبة التباين المفسر من العامل الأول أكثر من (٢٠%) من التباين والتي بلغت (٤٩.٥٣%) وهذا مؤشر على وجود عامل سائد يرجح أحادية البعد.

جدول (٩): نتائج التحليل العاملي لاستجابات العينة على فقرات الاختبار الخامس (الأنماط البصرية)

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
١	٢.٩٧٢	٤٩.٥٣٤	٤٩.٥٣٤
٢	١.١٠٧	١٨.٤٤٧	٦٧.٩٨١

٦- الاختبار السادس: الذاكرة المتقدمة

أظهرت نتائج تحليل الارتباط والثبات أن الفقرات (6Q96)، (6Q97)، (6Q106)، (6Q107)، (6Q108)، (6Q120) و(6Q121) كانت شديدة الارتباط ببعضها، فتم استبعادها، كما تم استبعاد الفقرة (6Q95)، (6Q119) و(6Q122) لضعف ارتباطها بباقي الفقرات، ويبين جدول (١٠) نتائج تحليل المكون الرئيسي والتي تشير إلى وجود عامل سائد والذي يرجح أحادية البعد، حيث كانت نسبة الجذر الكامن الأول إلى الثاني تزيد عن (٢) بحيث تساوي (٤.١٩)، وفسر العامل الأول نسبة أكثر من (٢٠%) بمقدار (٤٨.٢٩%) من إجمالي التباين.

جدول (١٠): نتائج التحليل العاملي لاستجابات العينة على فقرات الاختبار السادس (الذاكرة المتقدمة)

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
١	٨.٦٩٣	٤٨.٢٩٦	٤٨.٢٩٦
٢	٢.٠٧٣	١١.٥١٩	٥٩.٨١٥
٣	١.٣٢٤	٧.٣٥٦	٦٧.١٧١

٧- الاختبار السابع: الذاكرة العكسية

بالاعتماد على نتائج تحليل الارتباط والثبات تم استبعاد الفقرات (7Q138)، (7Q140)، (7Q142)، (7Q143)، (7Q144) و(7Q145) لثبات استجابات الطلاب عند القيمة صفر، كما تم استبعاد الفقرة (7Q139) و(7Q141) لضعف ارتباطهم بباقي الفقرات، وأشارت نتائج تحليل المكون الرئيسي إلى وجود عامل سائد والذي يرجح أحادية البعد، حيث كانت نسبة الجذر الكامن الأول إلى نسبة الجذر الكامن الثاني تزيد عن (٢) بحيث تساوي (٣.٥٨)، كما هو مبين في جدول (١١)، كما أن العامل الأول يفسر أكثر من (٢٠%) بقيمة (٤٤.١٦%) من إجمالي التباين.

جدول (١١): نتائج التحليل العاملي لاستجابات العينة على فقرات الاختبار السابع (الذاكرة العكسية)

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
١	٦.٦٢٣	٤٤.١٥٦	٤٤.١٥٦
٢	١.٨٤٨	١٢.٣١٧	٥٦.٤٧٤
٣	١.٦٤١	١٠.٩٣٩	٦٧.٤١٢
٤	١.٠٧٥	٧.١٦٩	٧٤.٥٨٢

ثانياً. افتراض الاستقلال الموضعي (Local Independence):

للتحقق من افتراض الاستقلال الموضعي للفقرات، تم إجراء تحليل الارتباط بين بواقي الفقرات باستخدام برنامج (Jamovi) لحساب مؤشر (Q3) (Yen, 1992) وقد تم تحديد الارتباطات الأعلى من القيمة المطلقة (٠.٥)، حيث تم اعتماد هذه القيمة للمؤشر (Q3) كحد فاصل بين أزواج الفقرات التي بينها انتهاك لافتراض الاستقلال الموضعي من غيرها من الفقرات (Hambleton & Swaminathan, 1985). وبفحص المصفوفات الخاصة بالاختبارات السبعة تم التحقق من استقلال الفقرات الموضعي ويوضح جدول (١٢) متوسط قيم (Q3) في كل اختبار.

جدول (١٢) متوسط معامل ارتباط البواقي بين أزواج الفقرات (Q3)

الاختبار	Q3
١ الشكل والارضية	٠.٠٨٩
٢ تكملة الشكل	٠.٠٩٨
٣ التصنيف والمماثلة	٠.١١١
٤ الأوامر المتسلسلة	٠.٠٩٦
٥ لأنماط البصرية	٠.١٢٤
٦ الذاكرة المتقدمة	٠.٠٩٧
٧ الذاكرة العكسية	٠.١٥١

ثالثاً. افتراض التحرر من السرعة (Speediness):

تفترض نظرية الاستجابة للفقرة أن عامل السرعة لا يلعب دوراً في الإجابة عن فقرات الاختبار، بمعنى إذا أخفق المفحوصين في إجابة فقرات الاختبار يرجع ذلك إلى انخفاض قدراتهم وليس إلى تأثير عامل السرعة على إجاباتهم، وهذا انتهاك لافتراض أحادية البعد (Swaminathan & Hambleton, 1989) ومن الملاحظ أن هذا الافتراض خاص باختبارات السرعة الموقوتة والمحددة بزمان للإجابة عن مفرداتها، لذا فعند استخدام نظرية الاستجابة للمفردة يجب أن تتحرر أدوات القياس المستخدمة من عنصر الزمن، وهذا الافتراض يتحقق مسبقاً مع اختبارات الدراسة الحالية بعد استبعاد الاختبارات الفرعية الموقوتة بزمان وهي: (اختبار الانتباه المستمر، اختبار الانتباه المجزأ، اختبار ستروب)، واعتماد بقية الاختبارات الفرعية السبعة الأخرى كونها اختبارات للذكاء غير اللفظي لذوي الاحتياجات الخاصة غير الموقوتة بزمان في الإجابة عن مفرداتها، ومن ثم يمكننا القول بتحقيق افتراض التحرر من عامل السرعة.

سؤال الدراسة الثاني: هل البيانات المستمدة من مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي ملائمة لافتراضات نموذج الاستجابة للفقرة؟

تم استخدام برنامج (BILOG-MG 3.0) لحساب قيم مربع كاي (Chi-square) لبيانات فقرات مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي. ويبين جدول (١٣) نتائج معايرة فقرات مقياس لايتير للذكاء غير اللفظي لنماذج مختلفة من نماذج الاستجابة

للفقرة، قام البرنامج بمعايرة البيانات لنموذج احادي الباراميتير وأيضاً لنموذج ثنائي الباراميتير ولم يتمكن البرنامج من تكملة معايرة البيانات لنموذج ثلاثي الباراميتير، وتنص القاعدة الأساسية في ملائمة بيانات النموذج على أن الفقرات ذات الدلالة المعنوية هي الفقرات غير الملائمة للنموذج، وبالتالي فإن الفقرات ذات المعنوية الأعلى من مستوى الدلالة (٠.٠٥) هي الملائمة للنموذج، ومن النتائج يتبين أن هناك (١٦) فقرة فقط من إجمالي (٩٨) فقرة وجدت ملائمة لنموذج احادي الباراميتير، بينما كان هناك (٣٨) فقرة ملائمة لنموذج ثنائي الباراميتير. لذلك تعتبر بيانات مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي المجمعة في هذه الدراسة أكثر ملائمة لنموذج ثنائي الباراميتير.

جدول (١٣). اختبار ملائمة بيانات مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي لافتراضات

نموذج الاستجابة للفقرة**

الفقرة	النموذج الاحادي		النموذج الثنائي		النموذج الثلاثي	
	مربع كاي	المعنوية	مربع كاي	المعنوية	مربع كاي	المعنوية
1Q5	١٨.٢	٠.٠٠٠	٤.٤	٠.١١٠	٠.٠	٠.٠٠٠
1Q6	٢٠.٠	٠.٠٠٠	٨.٤	٠.٠١٥	٠.٧	*٠.٩٤٨
1Q7	٤١.٢	٠.٠٠٠	١٠.٥	*٠.٠٦٣	١٣.٨	٠.٠١٧
1Q8	٢٨.٠	٠.٠٠٠	٢٠.٤	٠.٠٠١	٤.٠	*٠.٥٤٥
1Q9	٦٩.١	٠.٠٠٠	٦٠.٣	٠.٠٠٠	٦٨.٣	٠.٠٠٠
1Q10	٢٣.١	٠.٠٠٢	٣.٥	*٠.٨٣٣	١٢.٨	*٠.٠٧٧
1Q11	٣٥.٤	٠.٠٠٠	١٤.٤	٠.٠٤٥	٣٣.٦	٠.٠٠٠
1Q12	٤٤.٧	٠.٠٠٠	١٨.٨	٠.٠٠٩	٢٧.٦	٠.٠٠٠
1Q13	١٤.٢	٠.٠٢٨	٢٠.٤	٠.٠٠٢	١٦.٥	٠.٠٠٦
1Q14	٦١.٥	٠.٠٠٠	٦٠.٣	٠.٠٠٠	٤٩.٢	٠.٠٠٠
1Q15	٦٨.١	٠.٠٠٠	٥٧.٦	٠.٠٠٠	٤١.٥	٠.٠٠٠
1Q16	١٠.٩	*٠.٠٥٤	١.٧	*٠.٧٨٧	٢.١	*٠.٧٢١
1Q17	٢٥.١	٠.٠٠٠	٥.٨	*٠.٢١٢	٤.٤	*٠.٣٥٣
1Q18	٤٦.١	٠.٠٠٠	١٩.٦	٠.٠٠١	١٦.٥	٠.٠٠٢
1Q19	٣.٤	*٠.٣٣٣	٦.٦	*٠.١٥٩	١٠.٤	٠.٠٣٤
1Q20	٣٦.١	٠.٠٠٠	١٢.٢	٠.٠٠٧	١١.٦	٠.٠٠٩
1Q21	٤.٢	*٠.٢٤٢	٣.٦	*٠.٣١٢	٠.٠	*٠.٩٩٨
1Q22	٨.٨	٠.٠٣٢	١٨.٩	٠.٠٠٠	١٥.٦	٠.٠٠١
1Q23	١٠.٣	٠.٠٠٦	٦.٢	٠.٠٤٤	٠.٨	*٠.٦٦٩
1Q24	٢.٨	*٠.٢٤٥	٠.٤	*٠.٨١١	١.٤	*٠.٥٠٠
1Q27	٠.٢	٠.٠٠٠	١٤.١	٠.٠٠٠	٦.٣	٠.٠٠٠
1Q28	٠.٢	٠.٠٠٠	٢.٣	٠.٠٠٠	٠.٨	٠.٠٠٠
1Q29	٠.١	٠.٠٠٠	٢٨.٥	٠.٠٠٠	١٠.٨	٠.٠٠٠
1Q30	٠.٢	٠.٠٠٠	٠.٤	٠.٠٠٠	٠.٠	٠.٠٠٠
1Q31	٠.١	٠.٠٠٠	٠.٥	٠.٠٠٠	٠.١	٠.٠٠٠

النموذج الثلاثي		النموذج الثاني		النموذج الاحادي		الفقرة
المعنوية	مربع كاي	المعنوية	مربع كاي	المعنوية	مربع كاي	
*.٠٤٧٨	٣.٥	*.٣٩٣	٣.٠	*.٠٠٥٩	٥.٧	2Q35
.٠٠٤٣	١١.٥	*.٢٢٥	٦.٩	.٠٠٠٠	٤٠.٩	2Q43
.٠٠٠٠	٦٠.٢	.٠٠٠٠	٨٧.٤	.٠٠٠٠	٥٣.٩	2Q44
*.٠١١٦	١١.٥	*.٩٩٧	٠.٦	.٠٠٠٣	١٩.٨	2Q45
.٠٠٠٨	٢٠.٨	*.٣٢٤	٨.١	.٠٠٠١	٢٣.١	2Q46
.٠٠٠١	٢٤.٨	.٠٠٠٠	٢٧.٤	*.٣١٥	٧.١	2Q47
.٠٠٠٠	٤١.٤	.٠٠٠٠	٦٧.٦	.٠٠٠٠	٨٦.٧	2Q48
---	---	---	---	.٠٠٠٠	١٤٢.٧	2Q49
.٠٠٠٠	٣١.٢	.٠٠٠٠	٣٥.٣	.٠٠٠٠	٨١.٢	2Q50
.٠٠٥٥	١٠.٨	.٠٠٠٤	١٧.٦	.٠٠٠٠	٦٦.٤	2Q51
*.٠٢٢٥	٦.٩	*.٨٣٤	٢.١	.٠٠٠٠	٢٣.٩	2Q52
*.٠٣١٢	٤.٨	*.٥٧٤	٢.٩	.٠٠٠٠	١٨.٠	2Q53
*.٠١٥٩	٧.٩	*.٠٩٧	٩.٣	*.٢٠٨	٤.٥	2Q54
---	---	---	---	.٠٠٠٠	٧٠.٣	3Q56
*.٠١٥١	١٢.٠	*.٦٨٧	٤.٨	*.٣٣٣	٨.٠	3Q57
---	---	---	---	.٠٠٠٠	٣٠.٦	3Q58
*.٠٣٠١	١٠.٦	*.٢٦٣	١٠.٠	.٠٠٠٩	٢٢.٠	3Q63
.٠٠٤١	١٣.١	*.٧٦١	٤.٢	.٠٠٠٠	٣٧.٤	3Q64
*.٠٠٨٠	٩.٨	.٠٠٠١	٢٠.٠	.٠٠٠٠	٦٠.٥	3Q65
.٠٠٤٠	١٤.٧	.٠٠١٦	١٥.٦	.٠٠٠٠	٤٧.٤	3Q66
.٠٠٠٠	١٨.٧	.٠٠٠١	١٧.٦	.٠٠٤٦	٨.٠	3Q67
*.٠٥٥٧	٤.٩	*.٦٠٥	٤.٥	.٠٠٠٠	٢٩.٦	3Q68
*.٠١٤٨	٥.٣	*.٧٠٨	١.٤	*.٠٦٦	٥.٤	3Q69
*.٠٩٢٨	١.٤	*.٦٥٠	٣.٣	.٠٠٠٠	٢٣.٩	3Q70
---	---	*.٩٠٧	٠.٢	.٠٠٠٠	٠.١	3Q71
---	---	---	---	.٠٠٠٠	١٢٨.٠	4Q73
---	---	---	---	.٠٠٠٠	١٦٣.٠	4Q74
---	---	---	---	.٠٠٠٠	٧٣.٢	4Q75
---	---	.٠٠٠٩	١٧.٠	*.٢٥٠	٧.٨	4Q76
---	---	.٠٠٠٨	١٩.٢	.٠٠٠٠	٩٢.٥	4Q77
---	---	.٠٠٠٠	٥٣.٢	.٠٠٠٠	١٧٨.٩	4Q78
---	---	.٠٠٤٧	١١.٢	.٠٠٠٠	٦٨.٤	4Q79
---	---	*.١١٩	٨.٨	.٠٠٠٠	٢٣.٧	4Q80
---	---	*.٤٣١	٢.٨	*.٨٧١	٠.٧	4Q83
---	---	*.٠٥٠	١٥.٥	*.١٨٣	١٠.١	5Q88
---	---	.٠٠٠٠	٦٣.٨	.٠٠٠٠	٢١٣.٣	5Q89
---	---	.٠٠٠٠	٣٢.٢	.٠٠٠٠	٧١.١	5Q90
---	---	*.٣٤٤	٢.١	*.٧٤٦	٠.٦	5Q91

الفقرة	النموذج الاحادي	النموذج الثنائي	النموذج الثلاثي
مربع كاي	المعنوية	مربع كاي	المعنوية
5Q92	٢٤.١	٦.٢	٠.٠٤٤
5Q93	٠.٢	١.٥	٠.٠٠٠
6Q98	٤٩.٩	٨.٧	*٠.١٩٠
6Q99	٢٦.٥	١٣.٥	٠.٠٣٦
6Q100	٤٥.٠	١٣.٥	٠.٠١٩
6Q101	٣٧.٤	١٧.١	٠.٠٠٢
6Q102	٨٢.٦	١٩.٣	٠.٠٠١
6Q103	٢٧.٧	٨.٥	*٠.٠٧٥
6Q104	٦١.٠	٦.٠	*٠.٣٠٢
6Q105	٧٠.٨	٩٢.٥	٠.٠٠٠
6Q109	٥٨.٨	١١.٩	٠.٠١٨
6Q110	٥٤.٦	٢٦.٩	٠.٠٠٠
6Q111	٤٠.٦	٢٩.٦	٠.٠٠٠
6Q112	٥٥.٨	٠.٧	*٠.٧١٨
6Q113	١٩.٨	٠.٤	*٠.٨٠١
6Q114	٣١.٨	٠.٣	*٠.٨٦٢
6Q115	١٠.٢	٠.٢	٠.٠٠٠
6Q116	١.٠	١.٠	*٠.٦٠٣
6Q117	٠.٣	١.٠	٠.٠٠٠
6Q118	٢.٦	٢.٠	*٠.٣٦١
7Q123	١٠٥.٩	٣٥.٩	٠.٠٠٠
7Q124	٦١.٣	٤.٨	*٠.٥٧٤
7Q125	٨١.١	٢٠.٧	٠.٠٠١
7Q126	٢٧.١	٩.٣	*٠.٠٩٧
7Q127	٢٤.٢	١٠.١	٠.٠١٨
7Q128	٦٥.١	٩.٣	٠.٠٢٦
7Q129	٣٨.٦	٠.١	*٠.٩٧٠
7Q130	٢١.١	٧.٤	*٠.٠٦١
7Q131	٤٨.٠	٠.٠	٠.٠٠٠
7Q132	٧٤.٤	١.٩	٠.٠٠٠
7Q133	٣٥.١	٠.١	٠.٠٠٠
7Q134	٠.٢	١.١	٠.٠٠٠
7Q135	٠.٢	٠.٤	٠.٠٠٠
7Q136	٠.٢	٠.٢	٠.٠٠٠
7Q137	٠.٢	٠.٤	٠.٠٠٠
اجمالي	٣٨٠٤.٢	١٣٣٨.١	٠.٠٠٠

*. فقرة غير دالة معنوياً = ملائمة للنموذج.

سؤال الدراسة الثالث: ما بارامترات أو معالم صعوبة الفقرات وتمييزها في ضوء نظرية الاستجابة للفقرة؟

بعد التحقق من أن بيانات مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي في هذه الدراسة أكثر ملائمة لنموذج ثنائي البارامتر، يفترض هذا النموذج أن كلا من معاملي الصعوبة والتمييز متغيران وأن التخمين لجميع الفقرات يساوي صفراً، وتكون عملياته الحسابية أكثر صعوبة من نموذج راش (الأحادي البارامتر)، وتأخذ معادلته الشكل التالي (Hambelton & Swaminathan, 1985).

$$P(\theta) = \frac{e^{\alpha(\theta-\beta)}}{1 + e^{\alpha(\theta-\beta)}}$$

حيث تشير (θ) إلى مستوى قدرة المجيب على السؤال (المفحوص) بالنسبة لمقياس الدرجات المعيارية وتشير (β) إلى معامل صعوبة الفقرة و (α) تشير إلى معامل التمييز و (e) هي قاعدة اللوغاريتمات الطبيعية (2.71828) ، بينما $P(\theta)$ هي احتمالية إجابة فرد ما مستوى قدرته (θ) بشكل صحيح على السؤال (Aiken, 1998). وقد تم استخدام برنامج (Stata 17) لحساب هذه المعاملات لكل اختبار من اختبارات مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي على ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة السعودية وكانت النتائج كما يلي:

١- اختبار الشكل والارضية:

في هذا الاختبار الفرعي تم استخدام النموذج ثنائي البارامتر وقد أظهرت النتائج أن مدى قيم معالم صعوبة الفقرات تراوح ما بين (-1.63) و (1.91) ، بمتوسط مقداره (0.71) ، وبخطأ معياري يتراوح بين (0.05) و (0.21) ومتوسط هذا الخطأ قدره (0.10) وهي قيمة منخفضة نوعاً ما، مما يعطي مؤشراً على دقة تقدير معلم الصعوبة للفقرات. وقد حصلت الفقرة (1Q5) على أدنى قيمة لمعلم الصعوبة حسب نماذج نظرية الاستجابة للفقرة وكانت (-1.63) ، في حين حصلت الفقرة (1Q23) على أعلى قيمة لمعلم الصعوبة بمقدار (1.91) .

وقد أشارت دراسة هاريس (Harris, 1989)، إلى أن قيم معلم الصعوبة يكون مداها من $(-\infty)$ إلى $(+\infty)$ ، لكن عملياً تقع في المدى ما بين (-3) إلى $(+3)$ ، فإذا كانت قيمة معلم الصعوبة مثلاً (-3) فإن الفقرة تكون فقرة سهلة أما إذا كانت قيم معلم الصعوبة (3) فهي هنا تكون فقرة صعبة، وبذلك تكون الفقرة (1Q23) هي أصعب فقرة في هذا الاختبار.

ومن خلال استعراض قيم معاملات التمييز في

جدول (١٤) يتبين أن جميع القيم تراوحت بين (١.٦٩) و(٦٥.٩٠)، مما يشير إلى ارتفاع القوة التمييزية للفقرات، كما أن نطاق مستوى الصعوبة ومستوى التمييز يتوافق مع بيكر (٢٠٠١).

جدول (١٤): معالم الصعوبة والتمييز باستخدام نموذج ثنائي البارامتر لاختبار (الشكل والأرضية)

الفقرة	معلم التمييز	الخطأ المعياري	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري	الفقرة	معلم التمييز	الخطأ المعياري	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري
1Q5	٤.٩١	*(٠.٩٢)	١.٦٣	*(٠.١١)	1Q18	٦.٦٩	*(٠.٩٥)	٠.٧١	*(٠.٠٥)
1Q6	٢٣.٨٨	*(١٠.٤٥)	١.٤٠	*(٠.٠٦)	1Q19	١.٩١	*(٠.٢٤)	١.٤٥	*(٠.١٢)
1Q7	٣.٩٧	*(٠.٤٤)	١.١٦	*(٠.٠٧)	1Q20	١.٦٩	*(٠.٢٩)	١.٨٨	*(٠.٢١)
1Q8	٤.٨١	*(٠.٦١)	٠.٩٤	*(٠.٠٦)	1Q21	٧.٣٨	*(١.٧٤)	١.٣٤	*(٠.٠٧)
1Q9	٢.٢٦	*(٠.١٨)	٠.٢٦	*(٠.٠٦)	1Q22	٥.٤١	*(١.٠٤)	١.٣٤	*(٠.٠٨)
1Q10	٤.٨١	*(٠.٤٩)	٠.٢٠	*(٠.٠٥)	1Q23	٤.٠٥	*(١.١٤)	١.٩١	*(٠.٢١)
1Q11	٦.٢٤	*(٠.٨١)	٠.١٤	*(٠.٠٥)	1Q24	٥.٠٦	*(١.٥٠)	١.٨٣	*(٠.١٨)
1Q12	٤.٧٩	*(٠.٤٨)	٠.٢٥	*(٠.٠٥)	1Q27	٦.٣٧	*(٢.٥٩)	١.٨٦	*(٠.٢٠)
1Q13	٢.٧٥	*(٠.٢٣)	٠.٥١	*(٠.٠٥)	1Q28	٦٥.٩٤	*(٢.٣١)	١.٦٦	*(٠.٠٦)
1Q14	١.٨١	*(٠.١٦)	٠.٤٧	*(٠.٠٦)	1Q29	٧.٣٨	*(٣.٣٨)	١.٨٧	*(٠.٢٠)
1Q15	٢.١٨	*(٠.٢٠)	٠.٧٧	*(٠.٠٦)	1Q30	٣٤.٨٧	*(٣٦.٤٣)	١.٧٥	*(٠.١٢)
1Q16	٢.٣٨	*(٠.٢٣)	٠.٩٨	*(٠.٠٧)	1Q31	٤٥.١٠	*(٤٣.٣٠)	١.٨٢	*(٠.١٧)
1Q17	٣.٦٢	*(٠.٤٠)	١.٠٠	*(٠.٠٦)					

٢- اختبار تكملة الشكل:

في هذا الاختبار الفرعي تم استخدام نموذج التقدير الجزئي لدراسة معالم الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار الثاني حيث أنه ذو إجابات متعددة (Polytomous) وهو نموذج معمم من نموذج راش للإجابات الثنائية، تراوحت قيم معلم الصعوبة من (-٢.٤٧) إلى (٢.٠٢)، بمتوسط قدره (٠.٣٨)، وبخطأ معياري يتراوح بين (٠.٠٥) و(٠.١٣)، بمتوسط (٠.٠٨)، مما يشير إلى دقة تقدير معلم الصعوبة للفقرات، وقد حصلت الفقرة (2Q35) على أدنى قيمة لمعلم الصعوبة حسب نماذج نظرية الاستجابة للفقرة وكانت (-٢.٤٧)، بينما حصلت الفقرة (2Q51) على أعلى قيمة لمعلم الصعوبة وبلغ مقدارها (٢.٠٢)، أما بالنسبة لمعلم التمييز، فكانت قيمته ثابتة عند (٢.٧٤) بخطأ معياري قدره (٠.١٠) كما هو موضح في

جدول (١٥)، مما يشير إلى ارتفاع تمييز جميع الفقرات.
جدول (١٥): معالم الصعوبة والتمييز باستخدام نموذج التقدير الجزئي لاختبار
(تكملة الشكل)

الفقرة	معلم التمييز	الخطأ المعياري	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري	الفقرة	معلم التمييز	الخطأ المعياري	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري
2Q35	٢.٧٤	*(٠.١٠)	-٢.٤٧	*(٠.١٢)	2Q51	٢.٧٤	*(٠.١٠)	٠.٦٨	*(٠.٠٦)
2Q43	٢.٧٤	*(٠.١٠)	-١.٢٧	*(٠.٠٧)				١.٠٣	*(٠.٠٧)
2Q44	٢.٧٤	*(٠.١٠)	-١.١٧	*(٠.٠٧)				٢.٠٢	*(٠.١٣)
2Q45	٢.٧٤	*(٠.١٠)	-١.٠٣	*(٠.٠٧)	2Q52	٢.٧٤	*(٠.١٠)	١.١١	*(٠.٠٧)
2Q46	٢.٧٤	*(٠.١٠)	-٠.٧١	*(٠.٠٦)				١.١٢	*(٠.٠٩)
2Q47	٢.٧٤	*(٠.١٠)	-٠.٣٢	*(٠.٠٥)				٠.٩٦	*(٠.٠٩)
2Q48	٢.٧٤	*(٠.١٠)	-٠.٠٤	(٠.٠٥)	2Q53	٢.٧٤	*(٠.١٠)	١.٤٤	*(٠.٠٨)
2Q49	٢.٧٤	*(٠.١٠)	-٠.٢٤	*(٠.٠٧)				١.٢٩	*(٠.١١)
			-٠.٣٢	*(٠.٠٩)				١.١٨	*(٠.١١)
			-٠.٤٤	*(٠.٠٨)	2Q54	٢.٧٤	*(٠.١٠)	١.٥٧	*(٠.٠٨)
			-٠.٦٠	*(٠.٠٦)				١.٧٥	*(٠.١٣)
2Q50	٢.٧٤	*(٠.١٠)	-٠.٥٦	*(٠.٠٨)					
			-٠.٤٦	*(٠.٠٧)					

٣- اختبار التصنيف والمماثلة:

تم استخدام نموذج التقدير الجزئي لدراسة معالم الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار الثالث حيث أنه ذو إجابات متعددة (Polytomous)، ويوضح جدول (١٦) النتائج بحيث تراوحت قيم معلم الصعوبة من (-٢.٣١) إلى (٢.٥١)، بمتوسط (٠.٤٣)، وخطأ معياري يتراوح بين (٠.٠٥) و(٠.٢٢)، بمتوسط (٠.١٠)، مما يشير إلى دقة تقدير معلم الصعوبة للفقرات، أما بالنسبة لمعلم التمييز، فكانت قيمته ثابتة عند (٣.١٢) بخطأ معياري قدره (٠.١٣)، مما يشير إلى ارتفاع القدرة التمييزية لجميع الفقرات.

جدول (١٦): معالم الصعوبة والتمييز باستخدام نموذج التقدير الجزئي لاختبار (التصنيف والمماثلة)

الفقرة	معلم التمييز	الخطأ المعياري	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري	الفقرة	معلم التمييز	الخطأ المعياري	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري
3Q56	٣.١٢	*(٠.١٣)	-٢.٣١	*(٠.١٥)	3Q67	٣.١٢	*(٠.١٣)	١.١٧	*(٠.٠٦)
			-١.٤٨	*(٠.١٤)	3Q68	٣.١٢	*(٠.١٣)	١.١٨	*(٠.٠٦)
			-٢.٣٠	*(٠.١٣)	3Q69	٣.١٢	*(٠.١٣)	١.٤٠	*(٠.٠٧)
3Q57	٣.١٢	*(٠.١٣)	-١.٣٤	*(٠.٠٧)				٢.٥١	*(٠.٢٢)
3Q58	٣.١٢	*(٠.١٣)	-٠.٥٧	*(٠.١٠)	3Q70	٣.١٢	*(٠.١٣)	١.٧٥	*(٠.٠٩)
			-١.٤٧	*(٠.١٠)				١.٤٨	*(٠.١١)
3Q63	٣.١٢	*(٠.١٣)	-٠.٣١	*(٠.٠٥)	3Q71	٣.١٢	*(٠.١٣)	٢.٠٩	*(٠.١٣)
3Q64	٣.١٢	*(٠.١٣)	-٠.٠٢	(٠.٠٥)				٠.٩١	*(٠.١٣)
3Q65	٣.١٢	*(٠.١٣)	-٠.٤٥	*(٠.٠٥)				٢.١٧	*(٠.١٧)
3Q66	٣.١٢	*(٠.١٣)	-٠.٥٣	*(٠.٠٥)					

٤- اختبار الأوامر المتسلسلة:



تم استخدام نموذج التقدير الجزئي لدراسة معالم الصعوبة والتميز لفقرات الاختبار الرابع، وقد تراوحت قيم معلم الصعوبة من (-٢.٣٣) إلى (٢.٨٤)، بمتوسط صفر، وخطأ معياري يتراوح بين (٠.٠٥) و(٠.٢٢)، بمتوسط (٠.١٠)، مما يشير إلى دقة تقدير معلم الصعوبة للفقرات، أما بالنسبة لمعلم التميز، فكانت قيمته ثابتة عند (٢.٧٢) بخطأ معياري قدره (٠.١٢) كما هو موضح في جدول (١٧)، مما يشير إلى ارتفاع القدرة التمييزية لجميع الفقرات.

جدول (١٧): معالم الصعوبة والتمييز باستخدام نموذج التقدير الجزئي لاختبار (الأوامر المتسلسلة)

الفقرة	معلم التمييز	الخطأ المعياري	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري	الفقرة	معلم التمييز	الخطأ المعياري	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري
4Q73	٢.٧٢	*(٠.١٢)	٢.٣٣-	*(٠.١٥)	4Q79	٢.٧٢	*(٠.١٢)	٠.٨٨	*(٠.٠٩)
			b1	١.٩٦-	*(٠.١٠)			٠.٤٤-	*(٠.٠٩)
4Q74	٢.٧٢	*(٠.١٢)	١.٦١-	*(٠.١١)	4Q80	٢.٧٢	*(٠.١٢)	٠.٧٣	*(٠.٠٦)
			b1	١.٥٤-	*(٠.٠٩)			١.٠٠	*(٠.٠٨)
4Q7٥	٢.٧٢	*(٠.١٢)	١.٠٥-	*(٠.١١)	4Q83	٢.٧٢	*(٠.١٢)	٠.٦٩	*(٠.٠٨)
			b1	٠.٨٦-	*(٠.١٤)			١.٦٦	*(٠.١٠)
			b2	١.٧١-	*(٠.١٢)			١.٢٩	*(٠.١٣)
4Q7٦	٢.٧٢	*(٠.١٢)	٠.٨٢-	*(٠.٠٦)				١.٣١	*(٠.١٤)
4Q7٧	٢.٧٢	*(٠.١٢)	٠.٠٣-	(٠.٠٥)				١.٣٥	*(٠.١٤)
4Q78	٢.٧٢	*(٠.١٢)	٠.٣٨	*(٠.٠٧)					
			b1	٠.١٩	*(٠.٠٧)				
4Q79	٢.٧٢	*(٠.١٢)	٠.٨٨	*(٠.٠٩)					
			b1	٠.٤٤-	*(٠.٠٩)				

٥- اختبار الأنماط البصرية:

في هذا الاختبار الفرعي تم استخدام نموذج التقدير الجزئي لدراسة معالم الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار وقد كانت النتائج كما يوضحها جدول (١٨) أن قيم معلم الصعوبة تراوحت ما بين (-١.٠٧) إلى (٢.٥٣)، بمتوسط (٠.٨٧)، وخطأ معياري يتراوح بين (٠.٠٥) و(٠.١٧)، بمتوسط (٠.٠٨)، مما يشير إلى دقة تقدير معلم الصعوبة للفقرات، أما بالنسبة لمعلم التمييز، فكانت قيمته ثابتة عند (٣.٢٨) بخطأ معياري قدره (٠.١٨)، مما يشير إلى ارتفاع القدرة التمييزية لجميع الفقرات.

جدول (١٨): معالم الصعوبة والتمييز باستخدام نموذج التقدير الجزئي لاختبار (الأنماط البصرية)

الفقرة	معلم التمييز	الخطأ المعياري	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري	الفقرة	معلم التمييز	الخطأ المعياري	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري
5Q٨٨	٣.٢٨	*(٠.١٨)	١.٠٧-	*(٠.٠٦)	5Q٩١	٣.٢٨	*(٠.١٨)	١.١٤	*(٠.٠٧)
5Q٨٩	٣.٢٨	*(٠.١٨)	٠.٠١-	(٠.٠٦)				b1	١.١٠
			b1	٠.١٥	5Q٩٢	٣.٢٨	*(٠.١٨)	١.٤٦	*(٠.٠٧)
5Q٩٠	٣.٢٨	*(٠.١٨)	٠.٤٧	*(٠.٠٥)				b1	٢.٥٣
			b1	٠.٩٧	5Q٩٣	٣.٢٨	*(٠.١٨)	٢.٠٠	*(٠.١٠)

٦- اختبار الذاكرة المتقدمة:

في الاختبار الفرعي الذاكرة المتقدمة تم استخدام النموذج ثنائي البارامتر لدراسة معالم الصعوبة والتمييز للفقرات وقد أظهرت النتائج أن قيم معلم الصعوبة تقع ما بين (-٠.٦١) إلى (١.٦٢)، بمتوسط (٠.٦٣)، وخطأ معياري يتراوح بين (٠.٠٥) و(٠.١٢)، بمتوسط وقدره (٠.٠٧)، مما يشير إلى دقة تقدير معلم الصعوبة للفقرات، أما بالنسبة لمعلم التمييز، فتراوحت من (٢.٩٣) إلى (١٦.٤٥)، بمتوسط مقداره

(٥.٣٩)، وخطأ معياري من (٠.٢٧) إلى (١.٥٦)، بمتوسط قدره (٠.٦٦)، كما يوضحها جدول (١٩) مما يشير إلى ارتفاع القدرة التمييزية لجميع الفقرات.

جدول (١٩): معالم الصعوبة والتمييز باستخدام النموذج ثنائي البارامتر لاختبار (الذاكرة المتقدمة)

الفقرة	معلم التمييز	الخطأ المعياري	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري	الفقرة	معلم التمييز	الخطأ المعياري	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري
6Q98	٥.٠١	*(٠.٧٤)	٠.٦١-	*(٠.٠٦)	6Q110	٣.٥٦	*(٠.٣٧)	٠.٩٠	*(٠.٠٧)
6Q99	٥.٥٢	*(٠.٧٨)	٠.٥٠-	*(٠.٠٦)	6Q111	٤.٠٢	*(٠.٤٨)	١.٠٥	*(٠.٠٨)
6Q100	٤.٢٩	*(٠.٤٢)	٠.١٩-	*(٠.٠٥)	6Q112	٣.٣٥	*(٠.٣٧)	٠.٩٦	*(٠.٠٧)
6Q101	٦.٥٥	*(٠.٧٩)	٠.٠٧-	(٠.٠٥)	6Q113	٣.٦٣	*(٠.٤٣)	٠.٩٩	*(٠.٠٨)
6Q102	٧.٥٨	*(٠.٩٧)	٠.١٠	*(٠.٠٥)	6Q114	٤.٧٦	*(٠.٦٥)	١.٠٥	*(٠.٠٧)
6Q103	٤.٣٢	*(٠.٤١)	٠.٢٦	*(٠.٠٥)	6Q115	٢.٩٣	*(٠.٤١)	١.٤٩	*(٠.١٢)
6Q104	٦.١٥	*(٠.٦٩)	٠.٢٩	*(٠.٠٥)	6Q116	٥.٤٨	*(١.٠٦)	١.٥٥	*(٠.١١)
6Q105	٣.١٢	*(٠.٢٧)	٠.٣٦	*(٠.٠٦)	6Q117	٤.٤٥	*(٠.٨٠)	١.٦٢	*(٠.١٢)
6Q109	٥.٩٣	*(٠.٧١)	٠.٦٢	*(٠.٠٦)	6Q118	١٦.٤٥	*(١.٥٦)	١.٥١	*(٠.١١)

٧- الذاكرة العكسية:

في هذا الاختبار الفرعي تم استخدام النموذج ثنائي البارامتر، وقد أظهرت النتائج كما يوضحها جدول (٢٠) أن قيم معلم الصعوبة من (-٠.٧٧) إلى (٢.٢١)، بمتوسط (١.٠٧)، وخطأ معياري يتراوح بين (٠.٠٥) و(٠.٢٣)، بمتوسط (٠.٠٨)، مما يشير إلى دقة تقدير معلم الصعوبة للفقرات، أما بالنسبة لمعلم التمييز، فتراوحت من (٢.٥٣) إلى (١٧.٩٩)، بمتوسط مقداره (٦.٨٠)، وخطأ معياري من (٠.٢٧) إلى (٣.٩٨)، بمتوسط قدره (١.٤٧)، مما يشير إلى ارتفاع القدرة التمييزية لجميع الفقرات.

جدول (٢٠): معالم الصعوبة والتمييز باستخدام النموذج ثنائي البارامتر لاختبار (الذاكرة العكسية)

الفقرة	معلم التمييز	الخطأ المعياري	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري	الفقرة	معلم التمييز	الخطأ المعياري	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري
7Q123	٢.٥٣	*(٠.٢٧)	٠.٧٧-	*(٠.٠٧)	7Q131	٥.٢١	*(٠.٧٣)	١.٢٩	*(٠.٠٦)
7Q124	٥.٠٨	*(٠.٦٠)	٠.٠٩	(٠.٠٥)	7Q132	١٢.٥١	*(٣.٨٨)	١.١٩	*(٠.٠٥)
7Q125	١٧.٩٩	*(٣.٨٣)	٠.٢٥	*(٠.٠٥)	7Q133	١٠.٦٢	*(٢.٤٣)	١.٣٢	*(٠.٠٦)
7Q126	٤.٠٣	*(٠.٣٧)	٠.٦٣	*(٠.٠٥)	7Q134	١٢.٤٢	*(٣.٩٨)	١.٥٦	*(٠.٠٧)
7Q127	٣.٠٩	*(٠.٢٩)	٠.٩٤	*(٠.٠٦)	7Q135	١٠.٧٨	*(٣.٠٥)	١.٦٢	*(٠.٠٨)
7Q128	٤.٥٣	*(٠.٥١)	١.٠٩	*(٠.٠٦)	7Q136	٢.٩١	*(٠.٥٨)	١.٩٩	*(٠.١٧)
7Q129	٣.٦٠	*(٠.٤٢)	١.٢٦	*(٠.٠٧)	7Q137	٢.٥٧	*(٠.٥٥)	٢.٢١	*(٠.٢٣)
7Q130	٤.١٦	*(٠.٥٧)	١.٣٩	*(٠.٠٧)					

سؤال الدراسة الرابع: ما دالة معلومات اختبار لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي الملانمة لافتراضات نماذج نظرية الاستجابة للفقرة؟

لمعرفة قيم دالة المعلومات لكل فقرة من فقرات مقياس لايتير للذكاء، تم استخدام برنامج (BILOG-MG 3.0)، ويوضح جدول (٢١) قيم دالة المعلومات والثبات لكل فقرة، ومن قيم متوسط دالة المعلومات للاختبارات نجد أن الاختبار

السادس كان من أكثر الاختبارات توفيراً للمعلومات (متوسط دالة المعلومات = ٢١.٢٤)، بينما سجل الاختبار الأول أعلى قيمة عظمى لدالة المعلومات قدرها (٨٣.٨٥)، على الجانب الآخر سجل الاختبار الخامس أقل متوسط دالة معلومات قيمتها (٢.٢٣)، وأقل قيمة عظمى لدالة المعلومات قيمتها (٦.٦٥).

جدول (٢١): احصائيات دالة المعلومات*

الشكل والأرضية		تكملة الشكل		التصنيف والمماثلة		الأوامر المتسلسلة		الأنماط البصرية		الذاكرة المتقدمة		الذاكرة العكسية	
الفقرة	د.م	الثبات	الفقرة	د.م	الثبات	الفقرة	د.م	الثبات	الفقرة	د.م	الثبات	الفقرة	د.م
٥	٠.٥٤	٠.٣٥	٣٥	٠.١٩	٠.١٦	٥٦	-	-	٧٣	-	-	٠.٣٧	٠.٥٩
٦	٠.٧٨	٠.٤٤	٤٣	٠.٧٧	٠.٤٤	٥٧	١.٢٠	٠.٥٥	٧٤	-	-	٠.٦٣	١.٦٩
٧	٠.٦٧	٠.٤٠	٤٤	٠.٩٦	٠.٤٩	٥٨	-	-	٧٥	-	-	٠.٨١	٤.٢٤
٨	٠.٩٩	٠.٥٠	٤٥	٠.٧٥	٠.٤٣	٦٣	١.٠٢	٠.٥١	٧٦	١.٥٣	٠.٦٠	٠.٥٦	١.٢٧
٩	٠.٦٧	٠.٤٠	٤٦	١.٦٤	٠.٦٢	٦٤	١.٦٨	٠.٦٣	٧٧	١.٢١	٠.٥٥	٠.٤٨	٠.٩٤
١٠	١.٦٩	٠.٦٣	٤٧	٢.١٥	٠.٦٨	٦٥	١.٧٨	٠.٦٤	٧٨	٠.٢٢	٠.١٨	٠.٥٠	١.٠١
١١	٢.٢٩	٠.٧٠	٤٨	٠.٩٤	٠.٤٨	٦٦	١.٣٢	٠.٥٧	٧٩	٠.١٢	٠.١١	٠.٣٩	٠.٦٣
١٢	١.٦٧	٠.٦٣	٤٩	٠.٠١	٠.٠١	٦٧	٠.٧٨	٠.٤٤	٨٠	٠.٠٦	٠.٠٥	٠.٤٢	٠.٧٢
١٣	٠.٨٥	٠.٤٦	٥٠	٠.٠٦	٠.٠٥	٦٨	٠.١٧	٠.١٥	٨٣	٠.٠١	٠.٠١	٠.٥٤	١.١٥
١٤	٠.٤٩	٠.٣٣	٥١	٠.١٨	٠.١٥	٦٩	٠.١٨	٠.١٥				٠.٦٣	١.٧٠
١٥	٠.٥٧	٠.٣٦	٥٢	٠.١٨	٠.١٥	٧٠	٠.٠٣	٠.٠٣				٠.٥٥	١.٢٢
١٦	٠.٥٥	٠.٣٥	٥٣	٠.٢٦	٠.٢١	٧١	٠.٠١	٠.٠١				٠.٣٤	٠.٥١
١٧	٠.٨٢	٠.٤٥	٥٤	٠.١٩	٠.١٦							٠.٣٥	٠.٥٤
١٨	١.٨١	٠.٦٤										٠.١٣	٠.١٥
١٩	٠.٢٩	٠.٢٣										٠.١١	٠.١٢
٢٠	٠.١٧	٠.١٥											
٢١	١.١٦	٠.٥٤											
٢٢	٠.٨١	٠.٤٥											
٢٣	٠.٢٣	٠.١٩											
٢٤	٠.٢٢	٠.١٨											
٢٧	٠.٤٧	٠.٣٢											
٢٨	٠.٨٦	٠.٤٦											
٢٩	٠.٥١	٠.٣٤											
٣٠	٠.٧١	٠.٤١											
٣١	٠.٤٣	٠.٣٠											
متوسط	٢٠.٢٦	٨.٢٨	٨.١٨	٣.١٥	٢.٢٣	٢١.٢٤	١٦.٤٩						
د.م القيمة العظمى	٨٣.٨٥	١٧.٦٨	١٤.٧٤	٧.٩٢	٦.٦٥	٣٧.٢١	٥٦.١٨						

*. د.م = دالة المعلومات

سؤال الدراسة الخامس: هل يتمتع مقياس لايتير-٣ بعد تطبيقه على عينة التقنيين بدلالات ثابت تتفق مع خصائص المقياس الجديد؟

تم الاستدلال على قيم الثبات لكل من الاختبارات بإيجاد معامل كرونباخ الفا (Cronbach's alpha) للاتساق الداخلي بالإضافة إلى مؤشر الثبات الإمبريقي حسب النظرية الحديثة. ويبين **جدول (٢٢)** معاملات الثبات للاختبارات الفرعية السبعة.

جدول (٢٢): قيم معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للاختبارات الفرعية

الاختبار الفرعي	عدد الفقرات	معامل الثبات α *	مؤشر الثبات الامبريقي**
١ الشكل والأرضية	٢٥	٠.٩٠٧	٠.٩٤٧
٢ تكملة الشكل	١٣	٠.٨٥٣	٠.٨٤٧
٣ التصنيف والمماثلة	١٢	٠.٨٣٣	٠.٨٦٦
٤ الأوامر المتسلسلة	٩	٠.٨٢٥	٠.٧٢٧
٥ الأنماط البصرية	٦	٠.٧٦٢	٠.٧٦٤
٦ الذاكرة المتقدمة	١٨	٠.٩٣٧	٠.٩٢٦
٧ الذاكرة العكسية	١٥	٠.٩٠٢	٠.٨٤٥
الاختبار الكلي	٩٨	٠.٩٦٨	٠.٩٧٥

*. محسوبة ببرنامج SPSS.

** محسوبة ببرنامج BILOG-MG.

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للاختبارات جميعها تجاوزت (٠.٧)، حيث تعبر عن معاملات ثبات عالية ومقبولة لأغراض الدراسة، مما يقدم مؤشراً جيداً على توفر دلالة الثبات.

توصيات الدراسة:

١. إجراء دراسات وأبحاث على عينات من ذوي القدرات الخاصة ليصبح لدينا مزيد من الاختبارات غير اللفظية التي تستخدم مع الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة.
٢. إجراء مزيد من الدراسات عن المقياس وعلى مراحل عمرية متقدمة للاستفادة منه على مدى واسع كونه يتمتع بقيمة علمية هامة.
٣. تزويد الباحثين في مجال التربية وعلم النفس بصورة نهائية للمقياس مدرجة مفرداته في ضوء النظرية الحديثة للقياس.
٤. توعية المتخصصين في مجال القياس النفسي بأهمية استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في تحليل مفردات الاختبارات والمقاييس المستخدمة ومحاولة تطويرها.
٥. يمكن للباحثين والمختصين في مجال القياس العقلي استخدام المقياس الحالي في دراساتهم وأبحاثهم.
٦. استخدام المقياس لغايات تقييم الذكاء غير اللفظي للفئات الاكلينيكية والاضطرابات النمائية.

الدراسات والبحوث المقترحة:

- ١- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية لتقنين مقاييس الذكاء التقليدية على البيئة السعودية وفق نظرية الاستجابة للفقرة.
- ٢- استخدام نظرية الاستجابة للفقرة في تقنين مقاييس (الاتجاهات، الشخصية) على البيئة السعودية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حماد، ناصر الدين. (٢٠٠٨). اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية. عمان: عالم الكتب الحديثة للنشر.
- أبو سمحة، كمال، محفوظ، نبيل، والفرح، وجيه. (١٩٩٢). تربية الموهوبين والتطور التربوي. الأردن: دار الفرقان.
- أبو لين، زين، والثوابية، أحمد. (٢٠٢٣). فاعلية بطارية الذاكرة والانتباه في مقياس لايتير 3 في الكشف عن فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب (ADHD). مجلة العلوم التربوية والنفسية.
- الأسطل، مصطفى رشاد مصطفى. (٢٠١٠). الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة ضغوط لدى طالبات كليات التربية بجامعة غزة. فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة.
- آل مرعي، محمد. (٢٠١٦). إعداد اختبار القدرات المعرفية "اللفظي - الكمي" وتقنيته على عينة من طلاب الجامعة بصورته الأولى. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، جامعة طيبة.
- بحراوي، عاطف عبدالله. (٢٠٢٢). تطوير مهارات الترويح لذوي التوحد والإعاقة الفكرية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل.
- بدور، هنادي. (٢٠١٥). الفروق في القدرات المعرفية باستخدام اختبار القدرات المعرفية الكندي. رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا.
- بشير، فايز خضر، الكرد، ضياء أحمد. (٢٠٢١). جودة الحياة وعلاقتها بالاتجاه نحو ممارسة الأنشطة الرياضية لدى عينة من المعاقين حركياً بقطاع غزة. مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية.
- البشير، محمد محمود. (٢٠٠٥). فاعلية نموذج التقدير الجزئي في معايرة فقرات متعددة الخطوات. جرش للبحوث والدراسات، جامعة جرش، الأردن.
- البطش، محمد وليد. (٢٠٠٥). الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقاتها في ميدان التربية الخاصة. الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية.
- البطي، تركي، بشيري، فهد، حمد، مدثر، عامر، ياسر، الجودي، هيا، الصالحي، صالح، دغش، هديل، وفارنهام، جيرمي. (٢٠٢٠). اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية. الجمعية السعودية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، المملكة العربية السعودية.
- جمحاوي، ايناس. (٢٠٠٠). مقارنة خصائص الفقرات وفق النظرية التقليدية ونظرية الاستجابة للفقرة في مقياس للقدرة الرياضية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

- حمدان، احمد عمر. (٢٠١٦). تقنين مقياس لايتير-٣ للذكاء غير اللفظي على البيئة الأردنية لتشخيص مجموعة من اضطرابات الطفولة. رسالة ماجستير، جامعة عمان الأهلية، الأردن.
- حمدان، محمد زياد. (١٩٩٥). تفوق العلميين ذكاء على أقرانهم الأدبيين واقع علمي أم مغالطة منقولة. مجلة كلية الآداب، جامعة الملك سعود.
- الحوطي، علي زيد. (٢٠١٤). الدلالات التمييزية للاختبار الشامل للذكاء غير اللفظي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين في دولة الكويت. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- الدوني، السيد محمود، المصري، إبراهيم جابر، حسين، محمد عمر، علي ، اللقاني يوسف. (٢٠١٨). علم نفس الذكاء. دار العلم والايمان، دسوق.
- الذهبي، هناء مزعل. (٢٠١٧). تقنين اختبار الذكاء لمارتن لوثر جوهان للأطفال في سن السابعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية.
- الروسان، فاروق. (١٩٩٦). أساليب القياس والتقويم في التربية الخاصة. دار الفكر، الأردن.
- الزاملي، علي حسين. (٢٠١٧). بناء وتقنين المقاييس النفسية. جامعة القادسية، بغداد.
- سلمان، شاهر خالد، آل حرشان، نجاح علي. (٢٠٢٠). بناء اختبار تحصيلي محكي في الرياضيات وفق النموذج اللوجستي الثلاثي المعلم لنظرية الاستجابة للفقرة. مركز دبيزنو لتعليم التفكير: عمان.
- سلمي، ميرود خديجة. (٢٠٢١). الحق في التعليم عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التشريع الجزائري. مجلة سوسولوجيا، الجزائر.
- سليمان، عبدالرحمن سيد. (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة أساليب التعرف والتشخيص. مكتبة زهراء الشرق: القاهرة.
- السيد، حنان، السرسى، أسماء، والبحيري، محمد. (٢٠٢١). الشعور بالضياع وعلاقته بضبط الذات لدى عينة من المراهقين المكفوفين. مجلة دراسات الطفولة.
- الشباطات، أماني محمود. (٢٠١٨). تقنين صورة أردنية من مقياس ستانفورد بينيه للطفولة المبكرة- الصورة الخامسة، رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- الشريف، عبدالفتاح عبدالمجيد. (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. مكتبة الانجلو، القاهرة.
- الشكري، حمود، عبدالجواد، هناء، وإسماعيل، ميمي. (٢٠٢١). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الذكاء وقوى الدافعية وأثر الأقران والتقديرات السابقة والمعدل التراكمي لدى طلبة الجامعة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج.
- شنوب، منى عبد المقصود. (٢٠٢١). المعالجة الدرامية لقضية التنمر لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية.

الظاهر، قحطان. (٢٠٠٨). مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل للنشر، الأردن.
عالم، سارة محمد. (٢٠١٠). الدلالات التشخيصية للتباين بين الذكاء اللفظي والأدائي
لذوات صعوبات التعلم من تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.
رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي: البحرين.
عبدالكافي، إسماعيل. (٢٠٠١). اختبارات الذكاء والشخصية. مركز الإسكندرية
للكتاب: الإسكندرية.
عبدالله، آية إدريس. (٢٠١٦). معدل الذكاء غير اللفظي للأطفال ذوي صعوبات التعلم
الأكاديمي على ضوء بعض المتغيرات: دراسة تطبيقية على تلاميذ مدارس
مرحلة الأساس-الحلقة الثانية- بمحليتي أم درمان وشرق النيل. رسالة ماجستير،
جامعة أم درمان الإسلامية.
علام، صلاح الدين. (٢٠٠٥). نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد
ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي. القاهرة: دار الفكر.
علام، صلاح الدين. (٢٠٠٧). الاختبارات الشخصية مرجعية المحك في المجالات
التربوية والنفسية والتدريبية. القاهرة: دار الفكر.
علام، صلاح الدين. (٢٠١٣). إتقان القياس النفسي الحديث النظريات والطرق.
القاهرة: دار الفكر.
عليمات، مهدي محمد. (٢٠٢٢). بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات وفق
النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة. مجلة جامعة القدس المفتوحة، الأردن.
غانم، حجاج وآخرون. (٢٠٠٩). علم النفس المدرسي بحوث ومقاييس معاصرة.
القاهرة: عالم الكتب.
غراييه، الناطور، المنيزل. (٢٠٠٦). تقنين اختبار الذكاء الشامل للبيئة الأردنية.
مجلة العلوم التربوية.
فراج، عفاف أحمد، حسن، نهى مصطفى. (٢٠٠٤). الفن وذوي الاحتياجات
الخاصة. مكتبة الأنجلو: القاهرة.
كاظم، أمينة محمد. (١٩٨٨). دراسة نظرية نقدية حول القياس الموضوعي للسلوك
(نموذج راش)، مؤسسة الكويت للتقويم العلمي: الكويت.
كامل، محمد علي. (٢٠٠٤). القياس والإرشاد النفسي في ميدان التربية الخاصة. دار
الطلوع: القاهرة.
المالكي، منصور سعيد، الأسمرى، عبدالرحمن عوض، عبدالله، جابر محمد، إسماعيل،
نضرة محمود، ومحمد، أسامة عبدالفتاح. (٢٠٢٠). دور المشاركة في الأنشطة
الرياضية في تعزيز الهوية الوطنية لدى بعض فئات التلاميذ ذوي الاحتياجات
الخاصة مقارنة بالعاديين بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية.

محمد، شحته عبدالمولى. (٢٠١٦). نحو أدوات قياس متطورة في ضوء النماذج الرياضية للاستجابة للمفردة. مركز التمييز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود.

<https://ecsme.ksu.edu.sa/sites/ecsme.ksu.edu.sa/files>

محمد، عادل عبدالله. (٢٠٠٤). الإعاقات العقلية. دار الرشاد: مصر.
محمد، عبدالواحد، آدم، محمد. (٢٠٢١). مقارنة تحليلية لواقع تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع التشادي. المجلة العلمية للتربية الخاصة.
محمد، محمد إبراهيم. (٢٠٢٠). البنية العملية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال النسخة الرابع: دراسة مقارنة للتحليل العاملي التوكيدي بين النموذج من الدرجة الأولى والنموذج الهرمي والنموذج الثنائي. المجلة التربوية، جامعة المنيا.
المسعودي، أحمد. (٢٠٠٥). الخصائص السيكومترية لاختبار بيتا ٣ للذكاء غير اللفظي للفئة العمرية ١٣-١٨ سنة للبيئة السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

موسى، علي، وفاروق، عبدالفتاح. (٢٠١٠). دليل اختبار الذكاء للراشدين. متحرر من عامل الثقافة. جامعة الزقازيق.

الناغي، هبة. (٢٠١١). أثر عدد مفردات الاختبار على تقدير قدرات الأفراد ودالة المعلومات لاختبار تحصيلي مرجعي المحك في الرياضيات باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد.
نتائج مسح ذوي الإعاقة. (٢٠١٧). في هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة.

<https://apd.gov.sa/statistics>

النفيعي، عبدالرحمن. (٢٠١٨). تقنين اختبار سنجرس-او من للذكاء غير اللفظي على طلاب الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة أم القرى في ضوء نموذج موكن للتجانس الإطراي. مجلة البحث العلمي في التربية.

وشاحي، سماح. (٢٠٠٣). التدخل المبكر وعلاقته بتحسين مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون. دراسة جامعية، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث، مصر.

يحيى، فتيحة، بزوح، ابتسام. (٢٠٢١). دور مواقع التواصل الاجتماعي في التوعية الصحية لذوي الاحتياجات الخاصة. المجلة العلمية للتربية الخاصة، ص ٢٩٣-٣١١.

يوسف، محمد، أحمد، هند، وصلاح الدين، إيمان. (٢٠٢٢). الألعاب الإلكترونية التعليمية وأثرها في تنمية مهارات الانتباه التفاعلي للأطفال من ذوي التوحد البسيط والمتوسط. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ص ٤٨-١.
ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Cabas-Hoyos, K., Gonzalez-Bracamonte, Y., & Hoyos-Regino, P. (2017). *Teorías de la inteligencia y su aplicacion en las organizaciones en el siglo XXI: una revision*. Clio America, 11(22).
- Crocker, L. M., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical & modern test theory*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- De Gruijter, D. N. M. & Van der Kamp, L. J. Th. (2008). *Statistical test theory for the behavioral sciences*. Chapman & Hall. ISBN.
- Egorova, L. V., & Danilova, E. B. (2023). *The Leiter-3 scale as a tool for examining children with disorders of the emotional-volitional sphere*. PSYCHIATRY, 21(2), 64-71.
- Егорова, Л. В., & Данилова, Е. Б. (2023). *Шкала Leiter-3 как инструмент обследования детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы*. ПСИХИАТРИЯ, 21(2).
- Grondhuis, S. N., & Mulick, J. A. (2013). *Comparison of the Leiter International Performance Scale Revised and the Stanford-Binet Intelligence Scales, in children with autism spectrum disorders*. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 118(1), 44-54.
- Grondhuis, S. N., Lecavalier, L., Arnold, L. E., Handen, B. L., Scahill, L., McDougle, C. J., & Aman, M. G. (2018). *Differences in verbal and nonverbal IQ test scores in children with autism spectrum disorder*. Research in Autism Spectrum Disorders, 49, 47-55.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Sage Publications, Inc.
- Harris, D., (1989). *Comparison Of 1, 2, And 3 Parameter IRT Models*. Educational Measurement: Issues and Practice, 5, 35-47.
- Head, J. (1997). *Assessment of nonverbal cognitive processes in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Doctoral dissertation, George Fox University.

- Leiter, R. G., & Arthur, G. (1940). *The Leiter international performance scale* (Vol. 1). Santa Barbara State College Press.
- National Autism Association. (2017). *Autism: definition, causes and diagnosis*. London. United kingdom
- Pezner, M. (1980). *The validity of the Leiter International Performance scale in measuring the intelligence of normal, borderline, and mentally deficient children*.
- Provazza, S., Giofrè, D., & Nocera, A. (2016). *La Leiter-3 e la valutazione cognitiva nella psicopatologia dello sviluppo*. Un caso clinico. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 20(1), 145-152.
- Rani, M. U., & Prakash, S. (2015). *A Study on Intelligence of High School Students*. *Journal on Educational Psychology*, 9(1), 46-51.
- Roid, J. H., Miller, Lucy, J., Bombolan, Mark, Koch, Chris. (2013). *The International Literary Scale of Performance - 3rd Edition*. WoodDale Handbook, IL, Stoelting.
- Saad, M. A. E., & ElAdl, A. M. (2019). *Defining and determining intellectual disability (intellectual developmental disorder): insights from DSM-5*. *Psycho-Educational Research Reviews*, 51-54.
- Shukla, R. (2010). *Dictionary of education*. APH Publishing.
- Yen, W. (1992). *Scaling Performance Local Item Dependence*. *Journal of Education Measurements*, 30(3), 187-213.



توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقتها برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم

**The Role of Educational Technology in Enhancing
Motivation for Learning among Students with Learning
Disabilities**

إعداد

وجدان بنت عبد الله بن عبد الهادي آل سليم
Wejdan Abdullah al- Saleem

د. عمرة بنت عبد الرحمن بن محمد
Dr. Amra Abdalrahman Mohammed

أستاذ مساعد في التربية الخاصة بجامعة جدة

Doi: 10.21608/jasht.2024.366484

استلام البحث: ٢٠٢٤/٦/٩

قبول النشر: ٢٣/٦/٢٠٢٤

آل سليم، وجدان بنت عبد الله بن عبد الهادي و محمد، عمرة بنت عبد الرحمن (٢٠٢٤). توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقتها برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقات والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣١)، ٢٤٥ – ٢٨٦.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقتها برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور تكنولوجيا التعليم في تعزيز الدافعية للتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما هدفت إلى الكشف عن مدى توظيف معلمي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، ومعرفة مستوى الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو التعلم باستخدام تكنولوجيا التعليم. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٨) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام استبانة (من إعداد الباحثة) للكشف عن مدى توظيف معلمي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم بالعملية التعليمية وعلاقتها برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمهم متوسطة، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين مدى توظيف تكنولوجيا التعليم وجميع أبعاد الدافعية للتعلم والدرجة الكلية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.5) لاستخدام تكنولوجيا التعليم على رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة حول مدى توظيف تكنولوجيا التعليم وجميع أبعاد الدافعية للتعلم والدرجة الكلية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم، تعزى لمتغير (الجنس- سنوات الخبرة- مكان العمل). وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، قامت الباحثة بتقديم العديد من التوصيات والمقترحات البحثية لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المستقبلية حول استخدام تكنولوجيا التعليم، والتي قد تسهم في تحسين وتطوير عملية تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، الدافعية للتعلم، تكنولوجيا التعليم.

Abstract:

The current study aimed to reveal the extent of employing educational technology and its relationship to raising the level of motivation to learn among students with learning difficulties from the point of view of their teachers in the Makkah Al-Mukarramah region. The study relied on the descriptive, correlational approach, and the study sample consisted of (148)

male and female teachers of learning difficulties teachers in the first stage. In order to achieve the objectives of the study, a questionnaire was used to reveal the extent to which teachers of learning disabilities employ educational technology in the educational process and its relationship to raising the level of motivation to learn among students with learning difficulties, prepared by the researcher. The results of the study concluded that the extent of the use of educational technology in teaching students with learning difficulties in the primary stage in the Makkah region from the point of view of their teachers is moderate. The study also indicated that there is a positive correlation with statistical significance at the level of significance (0.01) between the extent of the use of educational technology and all dimensions. Motivation to learn and the total grade of students with learning difficulties from the point of view of their teachers, and the presence of a statistically significant effect at a significance level (0.5) of using educational technology on raising the level of motivation to learn among students with learning difficulties in the primary stage, as well as indications of the absence of statistically significant differences. The average ranks of the sample members' responses regarding the extent to which educational technology is used and all dimensions of motivation to learn and the total score for students with learning difficulties from the point of view of their teachers is attributed to the variable (gender - years of experience - workplace) . In light of the results of the current study, the researcher presented many recommendations and research proposals to conduct further studies and future research on the use of educational technology, which may contribute to improving and developing the learning process for students with learning difficulties.

Keywords: learning difficulties, motivation to learn, educational technology

المقدمة

تعد صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة، وأحد المواضيع المهمة التي أولى لها العلماء والباحثون اهتمامًا كبيرًا في العقود الأخيرة؛ محاولين تحديد مفهوم صعوبات التعلم وتحديد الأدوات والبرامج التشخيصية التي يمكن أن تساعد في تقليل آثارها السلبية على الطلبة. ولا يقتصر حدوث صعوبات التعلم على مرحلة دراسية معينة، بل إنها تكون مصاحبة لهم مدى الحياة؛ مما يؤثر عليهم داخل المدرسة وخارجها.

والطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم هم مجموعة غير متجانسة، حيث إنهم يختلفون عن بعضهم البعض حسب نوع الصعوبة التي يعانون منها ودرجتها، فكل طالب لديه خصائص سلوكية تختلف عن الخصائص السلوكية الموجودة عند الطلبة الآخرين، ولكن قد يتفق مع غيره من الطلبة في بعض الصفات، ويختلف عنهم في صفات أخرى؛ مما يجعل أعراض صعوبات التعلم تختلف من طالب لآخر (البطانية وآخرون، ٢٠١٥).

وتكمن خطورة صعوبات التعلم في أنها صعوبات خفية، فالطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم عادةً ما يكونون أشخاصًا عاديين، ومن الخارج لا يمكنك معرفة أنهم يختلفون عن الطلبة العاديين، فمدرسو الصف العادي ليس لديهم ما يقدمونه لهم غير وصفهم بالأغبياء والكسالي واللامبالين؛ مما يؤدي بهم إلى الفشل وتكرار الرسوب والتسرب من المدرسة (بطرس، ٢٠١٧).

وكما هو معروف أيضًا، فإن صعوبات التعلم تسبب العديد من المشاكل والحوادث النفسية، أهمها الخجل والدونية وقلة احترام الذات، كما تؤدي أيضًا إلى ضعف المثابرة والطموح، وقلة الرغبة في التعلم، وينظرون إلى أنفسهم على أنهم بطيئون أو متأخرون أو مختلفون، ويصبح الإحباط والإخفاق في المدرسة تجربة مربكة بالنسبة لهم؛ مما يجعلهم يمتنعون عن الذهاب إلى المدرسة، بالإضافة إلى أنهم يقومون بالشكاوى الصحية مثل آلام في المعدة والصداع وغيرها من الأمراض، ويظهرون بعض السلوكيات السلبية مثل العصيان والعدوانية والنكوص، وتكون نظراتهم لذواتهم دونية (الصيادي، 2017).

لذلك، لا بد من بذل بعض الجهد والتركيز على هذه الفئة ومحاولة إيجاد الوسائل التي تساعد على تصحيح وتحسين أوجه القصور والتغلب على الصعوبات، وتحسين العملية التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام التطورات التكنولوجية؛ لحل المعوقات والمشاكل النفسية وتحسين أدائهم الأكاديمي، وذلك من خلال برامج لها مواصفات لا تقل عن البرامج المقدمة لأقرانهم من الطلبة العاديين، انطلاقاً من ضرورة وأهمية تلبية الاحتياجات التي تكون نتيجة لطبيعة الصعوبة والمشكلة، وتتطلب اهتمامًا خاصًا ودعمًا نفسيًا واجتماعيًا وتعليميًا عاليًا؛ من أجل مساعدة هؤلاء الطلبة على تحقيق نفس المستويات المقبولة من الدافعية، وتقدير

الذات، والمهارات الاستقلالية كأقرانهم العاديين. كما تساعد تكنولوجيا التعليم المعلم على مواكبة النظرة التربوية الحديثة، التي تُعدُّ المتعلم محور العملية التعليمية والتعلمية، وتسعى إلى تنميته في مختلف جوانبه الفسيولوجية، والانفعالية، والمعرفية، واللغوية، والخلاقية، والاجتماعية، والاندفاعية (الفريجات، 2010؛ القشاعة، 2015). بناءً على ما سبق ذكره ووضوح أهمية أثر تكنولوجيا التعليم على الدافعية للإنجاز والتعلم لدى الأشخاص العاديين وغير العاديين؛ تولد موضوع هذه الدراسة، والرغبة في زيادة الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باستخدام الطرق الحديثة وتوظيف تكنولوجيا التعليم، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ووضوح أهمية وفاعلية التكنولوجيا في تحسين مستوى الدافعية.

مشكلة الدراسة

إن صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة، حيث بلغت نسبة انتشار الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية ٧% (أبو نيان، 2021). والذين يعانون من مشكلات أكاديمية وصعوبة في التعلم بالطرق التقليدية، ويحتاجون إلى اهتمام أكبر بهذا الجانب من حيث تلبية احتياجاتهم التعليمية باستخدام استراتيجيات وطرق تعليمية مختلفة ومتطورة تعالج فروقهم الفردية، وتزيد من دافعتهم نحو التعلم، كتكنولوجيا التعليم، والابتعاد عن أساليب التعليم التقليدية التي تشعرهم بالإحباط وتقلل من دافعتهم تجاه التعلم؛ مما يشعرهم بأنهم أقل من أقرانهم. وأكدت على ذلك رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في توفير الفرص التعليمية الملائمة لجميع الطلبة دون استثناء، وتوظيف الاستراتيجيات التعليمية الحديثة في العملية التعليمية؛ من أجل توفير بيئة تعليمية داعمة وشاملة للتعليم ومحفزة على الإبداع والابتكار، ومن أجل تحسين جودة التعليم.

وقد حظي موضوع الدافعية للتعلم باهتمام كبير من قبل التربويين؛ لما له من أثر كبير في التعلم وتحفيز وتوجيه دافعية الطلبة، حتى يزاووا الأنشطة المعرفية والعاطفية والحركية، كما تعد الدافعية عنصراً فعالاً في تحقيق الأهداف التعليمية، وتم إجراء العديد من الأبحاث والدراسات لإيجاد طرق حديثة لتحفيز الطلبة على التعلم، وجعلهم يستجيبون للمواقف التعليمية، ومساعدتهم على اكتساب معارف ومهارات جديدة، واستخدام استراتيجيات متقدمة (الخواندة، 2021).

وأوصت العديد من الأبحاث والدراسات باستخدام تكنولوجيا التعليم لتحسين دافعية التعلم، حيث توفر العديد من الأدوات وطرق التدريس، ومن هذه الدراسات: دراسة مزرارة (٢٠٢١) التي أشارت إلى أهمية توظيف تكنولوجيا التعليم بالبرامج التربوية المختلفة؛ لما لها من دور في مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التغلب على المشكلات المتعلقة بالعملية التعليمية ودافعية التعلم. كما أشارت دراسة المصطفى (٢٠٢٠) إلى فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم في زيادة التحصيل الأكاديمي ورفع مستوى الدافعية نحو التعلم بالمرحلة الابتدائية. وأوصت دراسة غانم

(٢٠٢١) بضرورة توظيف تكنولوجيا التعليم بوسائلها وتقنياتها؛ لما لها دور إيجابي على دافعية التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولما لها من دور في مساعدتهم على التعلم وتسهيله لهم.

وبناءً على ما تم ذكره ووضوح أهمية دور الدافعية من أجل التعلم واعتبارها شرطاً من شروط العملية التعليمية، ومعرفة مدى انخفاض دافعية التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسبب ما يتعرضون له من مشكلات أكاديمية أدت بهم إلى الشعور بالإحباط والفشل وانخفاض الدافعية للتعلم، وتحسن هذه المشكلة عند توظيف تكنولوجيا التعليم؛ مما أدى إلى زيادة الدافعية وتحسنها لدى هذه الفئة، ولما لمستته الباحثة أثناء التدريب الميداني لمرحلة (البكالوريوس) من تحسن مستوى طالباتها وزيادة دافعيتهن نحو التعلم عند توظيفها لبعض وسائل وتقنيات تكنولوجيا التعليم المتوفر منها ضمن العملية التعليمية، من (السيورة الذكية، والبروجكتر، والكمبيوتر، والأجهزة الذكية، والبرامج الإلكترونية التعليمية)؛ تولد لدى الباحثة أهمية موضوع هذا البحث من أجل قياس مدى توظيف معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم بوسائلها وتقنياتها المختلفة، والتعرف على علاقتها برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من خلال السؤال الرئيس: ما دور تكنولوجيا التعليم في تعزيز الدافعية للتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

أسئلة فرعية:

١. ما مدى توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

٢. هل يسهم استخدام تكنولوجيا التعليم في رفع مستوى الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة

١. تهدف الدراسة الحالية الكشف عن مدى توظيف معلمي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٢. معرفة مستوى الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو التعلم باستخدام تكنولوجيا التعليم.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

١. تعد هذه الدراسة من الدراسات الحديثة -على حد علم الباحثة- التي حاولت الكشف عن أثر استخدام تكنولوجيا التعليم في رفع مستوى الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٢. تناولها أحد الجوانب المهمة والأساسية في عملية التعلم، وهو الدافعية للتعلم.

٣. مواكبة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي أكدت على توفير فرص التعليم الملائم للجميع دون استثناء مع تحسين جودته، من خلال توظيف

الاستراتيجيات التعليمية الحديثة في العملية التعليمية. كما هدفت الرؤية إلى تزويد المؤسسات التعليمية، وخاصة المدارس، بأجهزة الكمبيوتر وأجهزة العرض اللازمة لتمكين التنوع في عملية التعلم، وتجهيز مختبرات العلوم بكافة الأدوات والمعدات اللازمة إلى جانب السبورات الذكية التي أصبحت ضرورة من ضروريات التعليم الحديث.

الأهمية التطبيقية:

١. قد ترشد المعلمين والمعلمات إلى ضرورة الاهتمام بتوظيف تكنولوجيا التعليم في رفع مستوى الدافعية؛ مما يحسن التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٢. إثراء المجال العلمي المتعلق بتوظيف تكنولوجيا التعليم.
٣. يرجى من أداة هذه الدراسة أن تحقق ما تهدف إلى تحقيقه الدراسة الحالية، وهو معرفة أثر استخدام تكنولوجيا التعليم في رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية:

معرفة أثر استخدام تكنولوجيا التعليم في رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

الحدود البشرية:

طبقت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية والأهلية الابتدائية.

الحدود المكانية:

طبقت الدراسة الحالية في مدارس المرحلة الابتدائية العامة الملحق بها صفوف صعوبات التعلم التابعة للإدارة العامة للتعليم في كلٍ من (مكة المكرمة، جدة، الطائف).

الحدود الزمنية:

طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2024م.

مصطلحات الدراسة

أولاً: صعوبات التعلم (Learning Disabilities)

تعرف اصطلاحاً بأنها: اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقة أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، 2020).

وتعرف الباحثة ذوي صعوبات التعلم إجرائيًا بأنهم: الطلبة الذين يدرسون بمدارس التعليم العام الحكومية للمرحلة الابتدائية، والمشخصون بأنهم من فئات صعوبات التعلم الملحقين بغرف المصادر ويتلقون خدمات التربية الخاصة فيها.

ثانيًا: تكنولوجيا التعليم (Educational Technology)

تُعرف اصطلاحًا بأنها: مجموعة من الموارد السمعية والبصرية المستعملة في التعليم، كالصور والأفلام وأدوات التسجيل والراديو والتلفزة وأجهزة العرض، وهي طريقة نظامية منهجية تأخذ بعين الاعتبار جميع المصادر البشرية واحتياجات المتعلمين ومستوياتهم، والأهداف التربوية (الفريجات، 2010).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: استخدام الأجهزة والتقنيات الإلكترونية المتوفرة بالمدرسة من (الحاسب الآلي، البروجكتر، الأجهزة الذكية، السبورة الذكية، التلفزيون التعليمي، الفيديو، وغيرها)، بهدف علاجي، من خلال العملية التعليمية.

ثالثًا: الدافعية للتعلم (Learning motivation)

تعرف اصطلاحًا بأنها: اتجاه الفرد نحو الأهداف واندماجه في الأنشطة التي يتوقع أن يحقق من خلالها النتائج المرغوبة (أبو العينين، 2018).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: المستوى المرتفع لأداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والذي ينتج عن المثابرة، والرغبة في التفافس، والبحث عن التقدير من المحيطين والرغبة في النجاح والتفوق.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: صعوبات التعلم

مفهوم صعوبات التعلم

لقد حظي مصطلح صعوبات التعلم باهتمام كبير من قبل مصادر متعددة، حيث إنه لم يقتصر فقط على العلماء، بل كان هناك اهتمام وجهود من قبل الجمعيات؛ وذلك من أجل إيجاد تعريف لصعوبات التعلم. وعلى الرغم من اختلاف تعريف صعوبات التعلم حسب اهتمام كل جهة، فإن جميعها اتفقت على جوهر صعوبات التعلم وهو أن هناك بعض الطلبة ممن لا يعانون من إعاقات حسية أو عقلية أو اضطرابات عاطفية/ سلوكية يعانون من صعوبة في اكتساب الكفاية الأكاديمية. ومن هذه التعريفات ما يأتي:

كان كيرك هو أول من أطلق مصطلح "صعوبات التعلم"، وأول تعريف قدمه كان في عام ١٩٦٢م، وينص على ما يأتي: "ترجع صعوبة التعلم إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجنة، الكتابة أو الحساب؛ نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية" (البطانية وآخرون، ٢٠١٨).

وأتى تعريف صعوبات التعلم وفقاً للدليل الإحصائي والتشخيصي (DSM-5) بأنها: صعوبة مستمرة بالتعلم؛ لضعف القدرة على استخدام المهارات الأكاديمية، وتشمل صعوبة بالرياضيات، والقراءة، والكتابة، وتؤثر بدورها على الأداء الاجتماعي، أو المهني، أو الأكاديمي، وتتضح صعوبات التعلم أثناء سنوات الدراسة عندما يتعلم الطلبة مهارات أعلى من قدراتهم، وتكون مهاراتهم الأكاديمية أقل من المتوسط بالنسبة لأقرانهم ومن هم في عمرهم، ومجموعتهم الثقافية، وجنسهم، ولا يكون سبب ذلك التدني مشكلات بصرية وسمعية، أو صعوبات فكرية، أو تلقي تعليم غير كافٍ، أو مشكلات نفسية اجتماعية (Black & Grant, 2014).

وعرف متولي (٢٠١٥) صعوبات التعلم بأنها: المصطلح الذي يصف تباين الطلبة الواضح بين ذكائهم الطبيعي ومستوى تحصيلهم الدراسي، مع معاناة هؤلاء التلاميذ في الجوانب المتعلقة بالتعلم كالانتباه، أو الإدراك، أو الفهم، أو الكتابة، أو القراءة، أو التهجّي، أو الحساب، أو أي من المهارات ذات الصلة بكل العمليات السابقة، ويستثنى الإعاقات الأخرى كأن تكون سبباً لهذه الصعوبة مثل الإعاقات السمعية والبصرية، أو الفكرية، أو غيرها من الإعاقات.

وعلى الصعيد المحلي، فقد اعتمدت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية تعريفها لصعوبات التعلم بأنها: "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والإملاء، والتعبير والخط والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية". (وزارة التعليم، ٢٠٢٠)

أسباب صعوبات التعلم

يوجد اختلاف بين المختصين والباحثين في مجال صعوبات التعلم تجاه أسباب صعوبات التعلم، ولكن أبرز هذه الأسباب ما تم الإشارة إليه من قبل (أبو شعيرة، ٢٠١٥؛ معمار، ٢٠١٩؛ النجار، ٢٠١٧)، وهي كالآتي:

أولاً: إصابة المخ المكتسبة

يعتبر من أكثر أسباب صعوبات التعلم شيوعاً، والتي قد تكون نتيجة لإصابة الأم أثناء الحمل ببعض الأمراض كالحصبة الألمانية، أو سوء تغذيتها أثناء الحمل، أو تعاطيها للسجائر والكحول. وقد يكون من أسباب الإصابة تعرض الطفل لبعض الإصابات أثناء الولادة، مثل: الولادة المتعسرة أو المبكرة، نقص الأكسجين، أو الإصابات الناتجة عن استخدام الأدوات الحادة أثناء التوليد. بينما يوجد هناك أسباب تحدث بعد الولادة من حوادث وإصابات، مثل: تعرض الطفل لحادث سيارة، أو تعرضه لبعض الصدمات الفيزيائية، كضربة الشمس أو السقوط من الأعلى؛ مما

يؤدي إلى خلل في أداء وظيفة الدماغ، أو يؤدي إلى صعوبات التعلم أو بطء بالتعلم؛ لتأثر الإدراك والاستيعاب والفهم بشكل متكامل.

ثانيًا: العوامل الكيميائية

وهو مهاجمة الجهاز المناعي للجنين من خلال إفراز مواد كيميائية، وذلك لأن هذا الجهاز المناعي للأم يتفاعل مع الجنين؛ لمحاولة الحفاظ على توازن الجسم، متمثلًا ذلك في إفرازات الغدد الصماء التي تصب في الدم بشكل مباشر، بحيث يؤدي هذا التفاعل إلى اختلال الجهاز العصبي للجنين، ما يسبب صعوبات التعلم وذلك نتيجة لما يسمى باضطراب أو خلل الكيمياء الحيوية.

ثالثًا: العوامل الوراثية

أجريت دراسات على العديد من التوائم أو الأسر، والتي أشارت إلى أن ما نسبته ٢٠% - ٣٥% من الطلبة لديهم صعوبات تعلم وذلك من خلال العامل الوراثي، وهذا يعني أن للوراثة دورًا في نقل صعوبات التعلم كأي صفة وراثية أخرى. قد يعاني الإخوان والأخوات والأقارب من صعوبات مماثلة، كما قد تكون البيئة التي ينشأ فيها الطلبة ذوو صعوبات التعلم هي السبب لصعوبات التعلم؛ نتيجة لتأثيرها على قدرات وسلوك الطلبة.

رابعًا: الحرمان البيئي

صعوبات التعلم قد تكون بسبب تعرض الأطفال إلى الحرمان الوظيفي أو نقص حاد في التغذية لمدة زمنية طويلة، والذي يؤثر بدوره على التحصيل الأكاديمي والتعلم.

النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

تعددت الاتجاهات والزوايا المفسرة لصعوبات التعلم، كما اختلف العلماء حول الأسباب الحقيقية لتلك الصعوبات، وعلى الرغم من ذلك فإنه يجب الاهتمام بفهم النظريات المفسرة لصعوبات التعلم؛ وذلك لما ينتج عنها من كيفية التعرف على ذوي صعوبات التعلم، وطريقة تنمية وتدريب قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، بناءً على تلك التفسيرات، ومن هذه النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

- الاتجاه النمائي:

ينطلق هذا الاتجاه من فرضية: أن نمو الجانب العقلي المعرفي والنمو الإنساني عمومًا يخضع لسياق متتابع من المراحل، حيث إن المرحلة السابقة تمهد للمرحلة اللاحقة، ولكل مرحلة خصائصها من حيث الوظيفة أو من حيث البنية. ويشير إلى وجود علاقة تفاعلية بين مستوى نضج الفرد والمهام التعليمية، كما يشير أيضًا إلى أن عملية التعلم هي عملية معقدة وتراكمية تمر بعدد من المراحل المتدرجة، وأي خلل في أي مرحلة من مراحل النمو يؤثر على عملية التعلم؛ وذلك بسبب التأخر بالنضج (سهيل، ٢٠١٢).

- الاتجاه النفسي العصبي:

بناءً على هذا الاتجاه، فإنه تفسر صعوبات التعلم ضمن إطار وذلك بوصفها نتيجة لاضطرابات بسيطة في وظائف المخ. كذلك يفترض الأطباء أن ثمة مسارات سمعية ولمسية وبصرية وحركية ذات علاقة بمراكز في المخ تقوم بتلقي المعلومات عن طريق تلك النواقل الحسية، ويقوم الدماغ بالاستجابة لها عن طريق الحواس في مجال الانفعال والتفكير والحركة، ووجود أي خلل بأي مركز من مراكز المخ يؤثر على الوظيفة الحسية المرتبطة به بشكل سلبي. بناءً على ذلك، فإن وجود أي اضطراب أو خلل بالجهاز العصبي المركزي لدى الطلبة يؤثر على سلوكهم، حيث يؤدي إلى اضطراب أو قصور أو خلل في الوظائف المعرفية والإدراكية والمهارات الحركية والدراسية واللغوية لدى الطلبة؛ مما يؤدي إلى صعوبات التعلم (الزيات، ١٩٩٨).

- الاتجاه السلوكي:

يرى هذا الاتجاه أن صعوبات التعلم تكون نتيجة لمشكلات في البيئة التعليمية أو مشكلات في السياق الاقتصادي أو الاجتماعي أو الثقافي أو تاريخ تعلم الطفل. بالإضافة إلى أن النظرية السلوكية تركز على التقليد والنمذجة؛ ونتيجة لذلك يتجلى فشل الطلبة حيث يظهرون تبايناً بين التحصيل الأكاديمي المتوقع والقدرات العقلية، ويظهرون أيضاً فشلاً بمهاراتهم الأكاديمية مقارنة بأقرانهم والطلبة الآخرين. وتعد صعوبات التعلم من وجهة نظر سلوكية أنها أساليب التحصيل الدراسي الخاطئ، والتي تعود أسبابها إلى ما يأتي:

- ١- عدم كفاءة المعلم، واستخدام أساليب تدريس غير مناسبة.
 - ٢- عدم ملائمة الظروف البيئية في المدرسة والأسرة والمجتمع.
 - ٣- افتقار الطلبة إلى الدافعية.
 - ٤- عدم استخدام أسلوب التعزيز المناسب.
- والنظرية السلوكية تركز على تفسير صعوبات التعلم من خلال العلاقة المباشرة بين المثير والاستجابة، على عكس تفسير النظريات الأخرى التي حاولت تفسير صعوبات التعلم من خلال التعامل مع العمليات العقلية، فنجد الاتجاه السلوكي يهتم بتعديل السلوك الظاهر القابل للقياس، وتعديل الظروف البيئية والتعليمية واتباع البرامج الفردية في العلاج (إبراهيم والحارثي، ٢٠١٥؛ النوبي، ٢٠١١).

- الاتجاه المعرفي:

هذا الاتجاه هو عبارة عن تصور يحاكي فيه العقل البشري الذي يتلقى الخبرة عن طريق الحواس، فتكون العملية التي تليها التفكير، ومن ثم يخرجها بصورة سلوك عملي أو لفظي. ويفسر الاتجاه المعرفي صعوبات التعلم نتيجة لخلل في العمليات العقلية كالإدراك، والانتباه، والتذكر، وتكوين المفاهيم، التفكير، وحل المشكلة، والتخيل، واتخاذ القرار، والاستدلال، وما يرتبط بها من أساليب التفكير

الابتكاري والناقد، وأساليب معرفية؛ أي حدوث اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات التي قد تظهر في الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها أو معالجتها أو التنظيم أو اشتقاق الاستراتيجيات المناسبة، أو ضعف في كفاءة التمثيل المعرفي، أو تجهيز ومعالجة المعلومات (إبراهيم والحارثي، ٢٠١٥).

المحور الثاني: الدافعية للتعلم

مفهوم الدافعية للتعلم

تعرف الدافعية للتعلم (بشكل عام) بأنها: تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بأهميتها المعنوية والمادية بالنسبة إليه أو بالحاجة إليها. وتستثار هذه القوة المحركة بعدة عوامل متعلقة بالفرد نفسه (خصائصه، اهتماماته، ميوله، حاجاته)، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشخاص، الأدوات، الأفكار، الأشياء، الموضوعات) (الجهني، ٢٠١٧).

وتشير الدافعية للتعلم -أيضاً- إلى: الطاقة التي تجعل الطالب يتصرف بطريقة معينة في الموقف التعليمي؛ ليضمن حصوله على الثواب بصفة معنوية أو مادية، ووصوله لأهدافه المحددة، وتجنب العقاب والفشل أو اللوم (متولي وآخرون، ٢٠١٦).

أنواع الدافعية

أولاً: الدافعية الداخلية

المتعلم يكون مصدرها بنفسه، إذ إنه يندفع نحو التعلم برغبة داخلية منه لإرضاء ذاته، وكسب المهارات التي يميل إليها ويحبها، والسعي وراء الشعور بمتعة التعلم. حيث إن الدافع الداخلي للتعلم يحدد النشاط النفسي الذي يقوم بدفع المتعلم إلى الإقدام والمبادرة إلى التعلم من أجل تحقيق أهداف نابعة من ذاته ولإشباع حاجاته، فيقوم ببذل جهد نحو تحقيقها.

والمقصود بالدافعية الداخلية: قدرة الفرد على تحديد رغباته وميوله واهتماماته، والقيام بإشباع حاجاته دون وجود مساعدة من الآخرين لإشباع هذه الحاجات وهو ما يعرف بالقوى الخارجية (محمد، ٢٠١٦).

ثانياً: الدافعية الخارجية

يرتبط الدافع الخارجي للتعلم بمصادر خارجية، مثل رضا المعلم، الوالدين، أو الحصول على درجة، ويكون مرهوناً بالظروف والعوامل الخارجية (السلمي، ٢٠٢١).

ويجب الإشارة إلى عدم التقليل من أهمية الدافعية الخارجية مقارنةً بالدافعية الداخلية؛ لأنه لا يمكن المفاضلة بينهما، لدورهما القوي والفعال على سلوك الفرد.

وظائف الدافعية للتعلم

هناك أثر وظيفي للدافعية بالعملية التعليمية، وتتمثل هذه الوظائف في

(BORAH, 2021, p. 552-551):

١ - وظيفة التنبيه والاستثارة:

تقوم الدافعية للتعلم على استثارة وتنبيه سلوك التلميذ نحو تحديد أهدافه وتحقيقها؛ ولكن قد لا تكون السبب لحدوث هذا السلوك، فالاستثارة مهمة من أجل تحقيق السلوك المطلوب، حيث إن الاستثارة الضعيفة قد لا تساعد التلميذ على تحقيق أهداف التعلم، فالاستثارة تحفز الفرد نحو الهدف وتقوم بتعبئة الطاقة لديه، وتستمر هذه الطاقة معبأة إلى أن يحقق أهدافه ويشبع حاجاته.

ولكن يجب التنبيه إلى أن تعبئة التلميذ بدرجة عالية من الاستثارة قد تؤدي إلى تشتته، فيؤدي ذلك إلى إعاقة الأداء بدل أن تيسره؛ وذلك بسبب وجود زيادة بالدافعية فوق الحد الأمثل.

٢ - الوظيفة التوقعية:

تقوم هذه الوظيفة للدوافع على المعلم، حيث إنه يقوم بشرح ما يمكن عمله بعد الانتهاء من وحدة دراسية للطلاب، والمعلم الناجح لا يعتمد في تعليمه للطلاب على نماذج السلوك الفطري، حيث إن الطالب يكون مزوداً ببعض الخبرات المختلفة بكل مرحلة والتي يجب أن يتم استغلالها من قبل المعلم من أجل الحصول على أحسن النتائج، وكل ذلك من أجل توضيح بعض التطبيقات والأسس التي تساعد في جعل التعلم ممكناً وتحقيق شرط الدافعية.

٣ - وظيفة التوجيه والاختيار:

ترى هذه الوظيفة أن الدوافع هي التي تقوم باختيار النشاط وتوجيهه، ومن بعدها يستجيب الفرد لمواقف محددة دون غيرها، ويتم تحديد الطريقة أو الكيفية التي يستجيب بها لتلك المواقف.

النظريات المفسرة لدافعية التعلم

نظرية التقييم المعرفي:

تعد هذه النظرية من النظريات التي ساهمت في دراسة مفهوم الدافعية للتعلم عند الطلبة المراهقين ومن النظريات الاجتماعية المعرفية الحديثة، وتم تطويرها من قبل دوسي وريان، وتهدف إلى تنمية الإرادة والرغبة في التعلم عند الطلبة، مما يجعل عملية التعلم ذات قيمة لديه؛ حتى يصبح واثقاً من نفسه. وبناءً على هذه النظرية، فإنه كلما كان الفرد مدرّكاً لكفاءته أنها عالية وفي وضعية ضبط ذاتي، تصبح الدافعية داخلية؛ أي عالية، وعندما يكون تقييم الفرد لكفاءته منخفضاً وتناقض في الضبط الذاتي لديه، تصبح الدافعية خارجية لديه ومن ثم ضعيفة (الدهري، ٢٠١١).

نظرية العزو:

ترجع هذه النظرية بالأساس إلى العالم الألماني Heider، وهو يخالف النظرية السلوكية في نظريته إلى أن الإنسان ليس مستجيباً للأحداث فقط، ولكن هو مفكر في سبب حدوثها، كما يفترض علماء هذه النظرية أن الأفراد الذين يرون أنفسهم أكفاء في مهمة ما يمكن أن يعزوا ذلك النجاح إلى جهدهم وقدرتهم، وينسبون الفشل

إلى أسباب أخرى، ومن يرون أنهم غير أكفاء يعززون الفشل إلى نقص قدراتهم وبيحثون عن تفسير خارجي للنجاح (الزغول والهنداوي، ٢٠١٩).

نظرية دينامية السمات في الدافعية لـ Cattell:

يرى Cattell أنه يوجد إطار عام هو من يقوم على تنظيم العوامل التي يمكن على أساسها تفسير السلوك الإنساني، وقد أطلق عليه اسم الشبكة الدينامية، كما استخدم Cattell في دراسته المنهج التحليلي العاملي. ويهدف هذا المنهج الإحصائي إلى معرفة أنواع السلوك التي ترتبط مع بعضها بعضاً، ولقد توصلت النتائج إلى أنه يوجد فئتان متنوعتان من العوامل التي تؤثر على الدافعية: الفئة الأولى متعلقة بعوامل الطاقة الحيوية والمحركة مع ما يصاحبها من النزاعات الوجدانية المناظرة، والفئة الثانية أطلق عليها مسمى عوامل العاطفة؛ أي يقصد بها الدافعية التي اكتسبها الفرد (خلال، ٢٠٠٦).

نظرية الهدف:

تعد هذه النظرية من أهم وأحدث النظريات التي تقوم على تفسير الدافعية للتعلم، وذلك من خلال أن الأفراد الذين يكون لديهم توجه نحو أهداف التعلم (الإتقان) تكون دافعتهم أكثر، وقد وضح علماء هذه النظرية أنه يوجد نوعان من الأهداف المدرسية، وهما (الزغول والهنداوي، ٢٠١٩):

- أهداف التعلم: وتسمى أيضاً أهداف المهمة أو أهداف الإتقان، وقد تعني دافعية إثبات الشخصية أو تحقيق الهوية، والطلبة ذوو أهداف التعلم هم أكثر دافعية للتعلم (دافعية داخلية) من الطلبة ذوي أهداف الأداء.
- أهداف الأداء: وتسمى أيضاً أهداف الأنا أو أهداف القدرة، وقد أثبتت الدراسات أن الطلبة ذوي أهداف الأداء يميلون إلى إظهار قدرات عالية في التعلم، وذلك من أجل أن يحصلوا على تقديرات مناسبة من طرف الآخرين، ويشير ذلك إلى أن الأداء يعكس التوجه الخارجي لديهم.

نظرية التقرير الذاتي:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الأفراد بطبيعة الحال مدفوعون إلى تنمية كفاياتهم وذكائهم، وأنهم يجدون المتعة بإنجازاتهم، والاندماج بالأنشطة التي تظهر مهاراتهم بالأداء وقدراتهم المعرفية، كما أنها تزودهم بالإمكانيات التي تساعدهم على أن يطوروا فاعليتهم وكفاياتهم، فالشعور بالكفاية والفاعلية الذي يكون بسبب النجاح يعزز جهمهم بالإتقان، ويساعد برفع مستوى الدافعية الداخلية من أجل القيام بمهام أخرى مشابهة، كما أن الدافعية الداخلية تضعف عند الشعور بعدم الكفاية، وبالتالي يضعف جهمهم للقيام بالمهام وإتقانها (نوفل، ٢٠١١).

المحور الثالث: تكنولوجيا التعليم

يعد مجال تكنولوجيا التعليم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أحد المجالات الأساسية والحديثة في التعليم، حيث إن مجال التعليم الخاص شهد مؤخرًا اهتمامًا

شديداً وتركيزاً كبيراً بتوظيف تكنولوجيا التعليم، والتي تعد أحد العوامل والمجالات الرئيسية التي أسهمت بفاعلية في تفاعل واندماج هؤلاء الطلبة مع أقرانهم ومجتمعهم وفي المدارس العادية بنجاح؛ لأنه كان لها دور كبير وفعال في تغيير وتطوير نوعية حياة هؤلاء الطلبة، وساهمت أيضاً بزيادة دافعيتهم نحو التعلم وتكوين اتجاهات إيجابية نحوه؛ مما ساعد على تحسن مستواهم الأكاديمي (المصطفى واجبار، ٢٠٢٠).

تعريف تكنولوجيا التعليم

يوجد الكثير من التعريفات لمصطلح تكنولوجيا التعليم، ولكن من أبرز هذه التعريفات تعريف (ريتشي وأسليز) والذي ظهر عام ١٩٧٠، والذي يعد أول تعريف لتكنولوجيا التعليم، وينص على ما يأتي: "أنها النظريات والتطبيقات المستخدمة في تصميم العمليات والمصادر، والسعي وراء تطويرها، ومن ثم استخدامها بشكل منظم بهدف تحقيق فاعلية التعلم".

وتم تعريف تكنولوجيا التعليم من قبل الموسوعة الأمريكية عام ١٩٧٨، بأنها: "العلم الذي يعمل على إدماج المواد التعليمية والأجهزة وتقديمتها؛ بهدف القيام بالتدريس وتعزيزه، وهي تقوم على عاملين، هما: الأجهزة، والمواد التعليمية التي تشمل الصور والبرمجيات؛ وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية".

أهمية تكنولوجيا التعليم

نتيجة لاختلاف الطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث طريقة تعلمهم وتفكيرهم واستيعابهم للمعلومات، مقارنة بأقرانهم الأسوياء؛ فإن ذلك يجعلهم بحاجة إلى المساعدة من قبل من هم حولهم من أجل تجاوز هذه العقبة، واعتماد الوسائل التكنولوجية في التكفل بهم يساعدهم على حل بعض مشكلاتهم التعليمية كمشكلة الحساب والكتابة، ومشكلة القراءة والاستيعاب القرائي، ومساعدتهم على القيام بالواجبات المدرسية. بناءً على ذلك، تبين أهمية الوسائل التكنولوجية واعتبارها من الوسائل المهمة في مجالات متعددة ومن بينها مجالات التعامل مع الطلبة الذين يواجهون صعوبات. وتظهر أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم فيما يأتي (مزرارة، ٢٠٢١):

- ١- تتضمن الوسائل التكنولوجية أساليب الاستثارة التي تؤثر بشكل واضح على القدرات المتبقية لدى الطلبة الذين يواجهون صعوبات تعلم، مثل: التأثيرات الإيقاعية، التأثيرات الصوتية، التأثيرات السمعية وغيرها؛ مما يساهم في تغيير السلوك وتعديله.
- ٢- إتاحة الفرص لذوي الإعاقة للتعلم من خلال الخبرات البديلة: هناك ظروف أو مواقف يصعب أو يستحيل على الإنسان معها أن يتعلم بالخبرات الواقعية والحقيقية؛ إما لارتفاع تكلفة تنفيذها أو صعوبتها أو استحالتها، أو لبعدها المكاني أو الزماني، أو لكبر أو صغر حجمها.

٣- تسعى تكنولوجيا التعليم إلى تعويض الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الفقد الذي يكون نتيجة لنقص قدراتهم.

٤- إتاحة فرص التعلم المستمر والذاتي: فهؤلاء الطلبة بحاجة إلى اكتساب المهارات والمعارف التي تفرضها طبيعة العصر المتجدد، بناءً على متطلبات سوق العمل، وذلك من خلال تصميم برامج تدريبية مناسبة واستخدام وسائل تعليمية مختلفة، وذلك بعد حصولهم على المؤهلات الدراسية.

٥- مقابلة الفروق الفردية بين الطلبة: لأنه من المعروف أنه لكل إعاقة خصائصها واحتياجها التعليمي الذي يختلف عن الإعاقات الأخرى، والأفراد الآخرين، حيث إن هناك درجات متفاوتة في مستوى القصور للإعاقة نفسها.

٦- ترتبط الوسائل التكنولوجية بأكثر من فعل أو عمل في وقت واحد، مثل الارتباط بالإنصات والمشاركة لمواجهة صعوبات التعلم؛ لأنه غالباً تكون هناك حاسة مفضلة لدى الطالب في التعلم، فوسائل التكنولوجيا تدعم الحاسة المفضلة لدى الطلبة للتعلم.

٧- تساعد الوسائل التكنولوجية على التحفيز للتعلم وتقوية التذكر والفهم والاستعادة، وتساعد على الإدراك الحسي.

٨- تهيئة الخبرات التعليمية المباشرة: وذلك لأن بعض الموضوعات الدراسية تتصل بالبيئات الخارجية التي قد يصعب على الطلبة ذوي الإعاقة الإلمام بها بطريقة كلية، وذلك لما يفرضه النقص الناتج عن ضعف وقصور قدراتهم، فتلعب الوسائل التكنولوجية التعليمية دوراً في تهيئة الفرص للطلبة لاكتساب الخبرات المباشرة، وذلك من خلال الأنشطة المختلفة التي تتخلل تدريس هذه الموضوعات، سواء في مشاهدة النماذج أم الزيارات الميدانية أم الرحلات.

مكونات تكنولوجيا التعليم

تتكون تكنولوجيا التعليم من عدة عناصر، وهي كالآتي (عيسى، ٢٠١٧):

- النظرية والممارسة: تستند جميع الأنظمة والمعارف التي تدرس إلى ممارسات علمية ونظريات محددة تمد المتعلم بالمبادئ المرجوة والمفاهيم.

- الاستخدام والتطوير والتصميم التقويم والإدارة: حيث يجب تصميم العملية التعليمية بطريقة تبهر المتعلم وتجذبه، وبعد ذلك يتم تطوير الوسائل والأدوات بما يتناسب مع عملية الاستخدام والتصميم، ثم يلي ذلك إدارة الوسائل بطريقة فعالة، وتقويمها بما يناسب العملية التعليمية.

- العمليات والمصادر: وتتضمن العمليات سلسلة من الإجراءات التي تُوجه لتحقيق هدف محدد، أما المصادر فتعتبر التسهيلات التي تساعد على دعم عملية التعلم.

- التعلم: هو النشاط الذي يسعى إلى إكساب المتعلم معرفة أو مهارة محددة.

- التعليم: هو الأسلوب أو التصميم المنظم الذي يهدف إلى مساعدة المتعلم على إنجاز التغيير الذي يرغب به في الأداء.

مجالات تكنولوجيا التعليم

- قامت جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا بتحديد خمسة مجالات تهتم بها تكنولوجيا التعليم وينصب عملها عليها، وهذه المجالات هي (مازن، ٢٠١٢):
- التصميم: ويتضمن هذا المجال تصميم البرامج التعليمية، وتصميم الاستراتيجيات والمواد التعليمية، وكتابة النصوص التعليمية وذلك مع مراعاة خصائص المتعلمين أثناء التصميم.
 - التطوير: ويتضمن قضايا الإنتاج وتطويرها مثل إنتاج تطبيقات تكنولوجيا الكمبيوتر مثل تكنولوجيا الوسائط المتعددة، بما في ذلك الوسائل التفاعلية والهاوير ميديا، وإنتاج البرامج السمعية والبصرية وغيرها من التقنيات التي تتكاتف وتتفاعل مع بعضها لتحقيق الأهداف التعليمية.
 - الاستخدام: تهتم تكنولوجيا التعليم بتوظيف الوسائل والوسائط التعليمية واستخدامها في مواضيعها، وتهتم أيضاً بنشر ومتابعة التجديدات التربوية وتأسيس السياسات والنظم اللازمة للتطبيق والممارسة التعليمية.
 - الإدارة: يهتم هذا المجال بالمصادر الإدارية، وإدارة المشروعات ونظم التواصل والتبادل الإدارية، وإدارة المعارف والمعلومات وتنظيم مصادرها.
 - التقويم: يهتم هذا المجال بتحليل وعلاج المشكلات التعليمية، ويهتم أيضاً بالتقويم النهائي أو الشامل والتقويم التكويني.

النظريات المفسرة لتكنولوجيا التعليم

تقسم نظريات التعلم ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم إلى ثلاث مدارس نظرية رئيسية، وهي: المدرسة المعرفية، والمدرسة السلوكية، والمدرسة البنائية (سالم، ٢٠١٠):

المدرسة المعرفية:

- تهتم هذه النظرية بمصادر المعرفة، وتبدأ من الموقف المعرفي للتعلم. تركز هذه النظرية أيضاً على استيعاب المتعلم وإدراكه وفهمه للمعرفة، بدلاً من التركيز على الكمية، أي مقدار المعرفة المقدمة للمتعلم.
- وللمدرسة المعرفية مجموعة من المبادئ، وهي كالآتي:
١. تحديث وإنشاء الاستراتيجيات المعرفية الفعالة التي يمكن للمعلمين اتباعها حتى يتمكنوا من توصيل المعرفة بنجاح للطلبة.
 ٢. ترى المدرسة المعرفية أن الطلبة الركيزة الأساسية في بناء العملية التعليمية.
 ٣. تهتم بعقلية الطلبة والسعي لتنمية مهاراتهم.
 ٤. النظرية المعرفية تؤكد أن السلوك الخارجي للطلبة لا ينبغي أن يكون معنى، مثل الاهتمام بحالتهم العقلية والذهنية.

المدرسة السلوكية:

تساهم هذه النظرية بتطوير مفهوم التعلم، حيث إنها تركز على سلوك الطلبة والظروف التي يحدث التعلم في ظلها، والارتباط بين مفهوم التعلم إلى سلوك معزز يختلف في مرحلة واحدة من تطوره، كما تؤكد مرحلة السلوك المعزز على المعلمين ضرورة استخدام للأدوات اللازمة لتعزيز عملية التعلم، وذلك لعدم قدرة المعلم على القيام بذلك وحده؛ لأن تكنولوجيا التعليم تقوم بمساعدة المعلمين بشكل كبير على خلق هذا التطوير والتمكين الأكاديمي.

المدرسة البنائية:

النظرية البنائية تربط بين التكنولوجيا والعلم، مما يتيح الفرصة للمتعلمين لفهم أهمية العلم في المجتمع ودوره الفعال في حل المشاكل التعليمية ومشاكل المجتمع. ومن مميزات هذه النظرية: تمنح الطلبة الفرصة لتولي دور المعلمين؛ مما يخلق موقفاً إيجابياً تجاه العلم والمعلمين والمجتمع ومشاكله المختلفة، وتجعل الطلبة النقطة المحورية في العملية التعليمية وذلك من خلال تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم، حيث يقوم الطالب باكتشاف الأنشطة ويبحث عنها وينفذها، وتوفر الفرص للطلبة لممارسة العمليات العلمية المتكاملة والأساسية.

من خلال ما تم عرضه، اتضح دور تكنولوجيا التعليم في حل المشكلات التعليمية المختلفة، سواء بالجانب الاجتماعي أم السلوكي أم الأكاديمي. كما ترى الباحثة أن التعلم باستخدام التكنولوجيا يسهل التعلم ويجعله ممتعاً ويلبي احتياجات الطلبة ويراعي فروقهم الفردية، فهي تقوم بإثارة حواسهم المختلفة واستثارة عدد من العمليات النفسية الداخلية للتعلم مثل زيادة الدافعية للتعلم. وهو ما أكدته دراسة المصطفى (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها وجود أثر إيجابي عند استخدام تكنولوجيا التعليم في زيادة دافعية التعلم، وأوصت الدراسة بتبني استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس وتصميم المناهج.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت تكنولوجيا التعليم مع صعوبات التعلم

هدفت دراسة الغانمي (2020) إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي باستخدام اليدويات الافتراضية لتطوير المهارات الحاسوبية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة جدة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. واشتملت أدوات الدراسة على اختبار يشمل (٢٤) فقرة لقياس مهارات: الجمع والطرح. ولتطبيق التدخل تم تطوير تطبيق (أياد) باليدويات الافتراضية للتمثيل المحسوس لتعليم مهارتي: الجمع والطرح. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالباً وطالبة. وأشارت أبرز النتائج إلى فاعلية التطبيق التعليمي باليدويات الافتراضية في تطوير مهارتي: الجمع والطرح، لدى عينة الدراسة.

وهدف دراسة الصياد (2020) إلى التعرف على واقع استخدام التقنيات التعليمية مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية والمعوقات التي تحول دون الاستخدام الفعال للتقنيات التعليمية من قبل معلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتطبيق هذه الدراسة. وتكونت أداة الدراسة من استبانة (من إعداد الباحث) لقياس واقع ومعوقات استخدام التقنية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) معلمة. وتوصلت أبرز نتائج هذه الدراسة إلى أن معلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية يستخدمن تقنيات التعليم بدرجة متوسطة مع طالباتهن، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة المعلمات تعزى لمتغير (الخبرة التدريسية- المؤهل العلمي- الدورات التدريبية).

وهدف دراسة البو سعيدية (2022) إلى معرفة درجة توظيف معلمي ذوي صعوبات التعلم بمحافظة شمال الشرقية لتكنولوجيا التعليم في تعليم القراءة. استعانت الباحثة بالمنهج الوصفي التحليلي. وتكونت أداة الدراسة من استبيان مغلق (من إعداد الباحثة) مكون من (٣٠) عبارة على ثلاثة محاور. وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) معلمًا ومعلمة. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن توظيف معلمي ذوي صعوبات التعلم في محافظة شمال الشرقية لتكنولوجيا التعليم في التعليم القراءة بشكل عام جاء بدرجة متوسطة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة البحث تعزى لمتغير (الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي).

وتناولت دراسة الشهري (2022) واقع استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بجهة. اتبع الباحث المنهج الوصفي. كما قام الباحث باستخدام مقياس واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر (من إعداد الباحث). وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) معلمًا ومعلمة من معلمي ذوي صعوبات التعلم. وتوصلت النتائج إلى أن متوسط واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر بأبعاده كان مرتفعًا، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المعلمين والمعلمات لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر تعزى لمتغير (الجنس).

كما أجرت الحربي (2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميه في جدة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي. وقامت باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. واشتملت عينة الدراسة على (١٦٧) من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمدينة جدة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام السبورة التفاعلية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية أتى بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وعدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات العليا).

ثانياً: الدراسات ذات العلاقة بالدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم
هدفت دراسة الخوالدة (2022) إلى التعرف على فاعلية برنامج تربية بدنية في تحسين مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. وتمثلت أداة الدراسة في مقياس الدافعية للتعلم الذي تم بناؤه من قبل الباحث. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً من الطلبة المشخصين بصعوبات التعلم في المدارس في العاصمة عمان. وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة أن برنامج التربية البدنية له أثر إيجابي في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وأجرت المحيربي (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تطبيق برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي. وتمثلت أداة الدراسة في مقياس الدافعية للتعلم (من إعداد الباحثة). وتكونت عينة الدراسة من (١٥) طالباً. وكانت أهم النتائج أن استخدام البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط قد ساعد على تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة من فئة صعوبات التعلم المحددة في عينة البحث.

ثالثاً: الدراسات ذات العلاقة بتأثير تكنولوجيا التعليم على الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

هدفت دراسة مصطفى (2020) إلى الكشف عن أثر استخدام تكنولوجيا التعليم على التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي في مادة الرياضيات ودافعتهم نحو تعلمها بمدينة الدوحة بدولة قطر. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وتمثلت أداة الدراسة في مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدينة الدوحة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ومن أبرزها أن مستوى الدافعية مرتفع عند استخدام تكنولوجيا التعليم.

ما يميز الدراسة الحالية:

- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث أدواتها المتمثلة في استبانة (من إعداد الباحثة).

- كما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تفرداها بالبحث عن توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقتها برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم، حيث لا توجد دراسة سابقة -في حدود علم الباحثة- تناولت متغيرات الدراسة الحالية مع فئة صعوبات التعلم. منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (٦٢٠) معلمًا ومعلمة.

عينة الدراسة

تمثلت العينة الكلية للدراسة في (١٨٠) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة، وقد تم تقسيمها إلى قسمين، كالآتي:

أ- المشاركون في الدراسة الاستطلاعية:

بلغ عدد المشاركين في الدراسة الاستطلاعية (٣٢) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة، وتم استخدام تلك العينة في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالية.

ب- المشاركون في الدراسة الأساسية:

بلغ عدد المشاركين في الدراسة الأساسية (١٤٨) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة. والجدول والأشكال التالية توضح إجمالي عدد المشاركين في عينة الدراسة الأساسية، وتوزيعهم حسب متغيرات الدراسة التصنيفية وفقًا لخصائص العينة.

- الجنس:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس (ن=١٤٨) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	معلم	17	١١.٥%
	معلمة	131	٨٨.٥%
	المجموع	148	١٠٠%

يوضح الجدول (١) أن ما نسبته (١١.٥%) من أفراد العينة من الذكور، وأن ما نسبته (٨٨.٥%) من أفراد العينة من الإناث. وهذا يشير إلى أن الغالبية الذين شملتهم العينة هم من فئة الإناث. ويوضح الشكل البياني الآتي هذه النتائج:

- المؤهل العلمي:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي (ن=١٤٨) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
المؤهل العلمي	بكالوريوس	118	٧٩.٧%
	دراسات عليا	30	٢٠.٣%
	المجموع	148	١٠٠%

يوضح الجدول (٢) أن ما نسبته (٧٩.٧%) من أفراد العينة حاصلون على مؤهل علمي بكالوريوس، وأن ما نسبته (٢٠.٣%) من أفراد العينة حاصلون على دراسات عليا. وهذا يشير إلى أن الغالبية الذين شملتهم العينة هم من فئة الحاصلين على بكالوريوس.

سنوات الخبرة:

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة (ن=١٤٨) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	87	٥٨.٨%
	من ٥-١٠ سنوات	22	١٤.٩%
	١١ سنة فأكثر	39	٢٦.٤%
	المجموع	148	١٠٠%

يوضح الجدول (٣) أن ما نسبته (٥٨.٨%) من أفراد العينة لديهم سنوات خبرة أقل من (٥) سنوات، وما نسبته (١٤.٩%) من أفراد العينة لديهم سنوات خبرة تتراوح ما بين (٥-١٠) سنوات، وما نسبته (٢٦.٤%) من أفراد العينة لديهم سنوات خبرة (١١) سنة فأكثر. وهذا يشير إلى أن الغالبية الذين شملتهم العينة لديهم سنوات خبرة أقل من (٥) سنوات

-مكان العمل:

جدول (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير مكان العمل (ن=١٤٨) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
مكان العمل	مدرسة حكومية	88	٥٩.٥%
	مدرسة خاصة	60	٤٠.٥%
	المجموع	١٤٨	١٠٠%

يوضح الجدول (٤) أن ما نسبته (٥٩.٥%) من أفراد العينة يعملون بالمدارس الحكومية، وأن ما نسبته (٤٠.٥%) من أفراد العينة يعملون بالمدارس الخاصة. وهذا يشير إلى أن الغالبية الذين شملتهم العينة هم من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة الذين يعملون بالمدارس الحكومية.

أداة الدراسة

استبانة توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقته برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة (إعداد الباحثة). الهدف من الاستبانة:

تقتضي طبيعة هذه الدراسة إعداد استبانة لمعرفة مدى توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقته برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من

وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة. ولإعداد هذه الاستبانة، مرت الباحثة بالخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة:** تهدف الاستبانة إلى قياس مدى توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقته برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة.
- **خطوات إعداد الاستبانة:**

- ١- اعتمدت الباحثة في بناء الاستبانة على الآتي:
 - أ- تعريفات توظيف تكنولوجيا التعليم والدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة.
 - ب- الاسترشاد ببعض الأدوات التي استُخدمت لقياس توظيف تكنولوجيا التعليم والدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة، مثل استبانات (أحمد، 2020؛ البراغيتي، 2021؛ الحطاب، 2016).
 - ج- تحديد المحاور الأكثر مناسبة للدراسة -وهما محوراً: (توظيف تكنولوجيا التعليم والدافعية للتعلم)- والتي تضمنتها التعريفات والدراسات السابقة، والأدوات الخاصة بقياس توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقته برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة، حيث أمكن للباحثة تحديد محورين للاستبانة، وهما كالآتي:
- **المحور الأول:** توظيف تكنولوجيا التعليم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة، ويتضمن (٩) عبارات تهدف إلى معرفة مدى توظيف تكنولوجيا التعليم.

- **المحور الثاني:** الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة، ويتضمن (٢٣) عبارة تهدف إلى معرفة أبعاد الدافعية للتعلم (المثابرة على التعلم، الرغبة في النجاح والتفوق، الرغبة في التنافس).
- ٢- في ضوء ما سبق، صاغت الباحثة (٣٢) عبارة (الصورة الأولى) لاستبانة توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقته برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة، وبلي كل عبارة أربعة اختيارات بالنسبة لكل من المحور الأول والثاني، وهي: (دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ولكل اختيار درجة. والمحوران منفصلان عن بعضهما، وكل محور يمثل درجة كلية.

الخصائص السيكمترية للاستبانة:

أولاً: صدق الأداة

تم حساب صدق الاستبانة بالطرق الآتية:

أ- صدق المحكمين:

تم حساب صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق (المحكمين)، من خلال عرض استبانة توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقته برفع

مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة بقسم التربية الخاصة، وقد بلغ عددهم (١٥) محكمًا وكانت نسب اتفاق الحكمين على بنود التحكيم تراوحت ما بين (٨٦.٧% - ١٠٠%)، وكان متوسط نسب الاتفاق (٩٣.٣%)، وهي نسب اتفاق عالية؛ مما يدعو إلى الثقة في صلاحية الاستبانة لقياس ما تهدف إليه. وقد أشار بعض المحكمين بتعديل صياغة بعض العبارات، وقد راعت الباحثة ذلك.

ب- صدق المقارنة الطرفية:

كما قامت الباحثة الحالية بحساب صدق الاستبانة باستخدام صدق المقارنة الطرفية، مستخدمة اختبار مان - ويتني Mann-Whitney U؛ لمعرفة مدى دلالة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في محوري الاستبانة من العينة الاستطلاعية، حيث قامت الباحثة بترتيب درجات عينة البحث الاستطلاعية (٣٢) من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة من خارج عينة البحث الأساسية، على استبانة توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقته برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة ترتيبًا تنازليًا، ثم قارنت بين (٢٧%) من الحاصلين على أعلى الدرجات، و(٢٧%) من الحاصلين على أقل الدرجات باستخدام اختبار مان ويتني، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٥) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المرتفعين والمنخفضين على استبانة توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقته برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة

المحور	البيان المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة z	قيمة الدلالة
توظيف تكنولوجيا التعليم	المرتفعون	9	14.00	126.00	.000	-3.621	.000
	المنخفضون	9	5.00	45.00			
الدافعية للتعلم	المرتفعون	9	14.00	126.00	.000	-3.755	.000
	المنخفضون	9	5.00	45.00			

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (Z) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بالنسبة لمحوري الاستبانة، حيث بلغت على الترتيب (-٣.٦٢١)، (-٣.٧٥٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المنخفضين والمرتفعين في محوري الاستبانة لصالح المرتفعين؛ وهذا يدل على أن محوري استبانة توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقته برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة لهما قدرة تمييزية في التمييز بين المنخفضين والمرتفعين؛ مما يدعو إلى الثقة في صدق الاستبانة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في الاستبانة ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في محوري استبانة توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقتها برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

م	المحور	المرتفعون		المنخفضون	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	توظيف تكنولوجيا التعليم	3.6200	0.20230	2.6189	0.33431
٢	الدافعية للتعلم	3.9956	0.01333	3.2600	0.11358

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي للمرتفعين في محوري استبانة توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقتها برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة، أعلى من المتوسط الحسابي للمنخفضين فيها؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المرتفعين والمنخفضين في محوري استبانة توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقتها برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة لصالح المرتفعين؛ وهذا يُعد مؤشراً على الصدق التمييزي لمحوري الاستبانة.

ج- الصدق الذاتي للمقياس:

بعد تحكيم الاستبانة، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على بيانات العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٢) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة، وتم حساب الصدق الذاتي لها عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات (السيد، ٢٠٠٦، ٤٠٢). وكانت درجة الصدق الذاتي كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٧) الصدق الذاتي لاستبانة توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقتها برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (ن=٣٢) معلماً ومعلمة

م	محور الاستبانة	الأبعاد	معامل الثبات	الجذر التربيعي لمعامل الثبات (الصدق الذاتي)
١	توظيف تكنولوجيا التعليم	المحور ككل	٠.٧٢٠	٠.٨٤٨
٢	الدافعية للتعلم	المثابرة على التعلم	٠.٨٤٠	٠.٩١٦
		الرغبة في النجاح والتفوق	٠.٧٩٢	٠.٨٨٩
		الرغبة في التنافس	٠.٨٤١	٠.٩١٧
		المحور ككل	٠.٩١٨	٠.٩٩١

يتضح من الجدول (٧) أن قيم الجذر التربيعي لمعامل الثبات تراوحت ما بين (٠.٨٤٨ - ٠.٩٩١)، وهي بذلك تقترب من الواحد الصحيح؛ وهو ما يؤكد صدق محوري استبانة توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقته برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة.

ثانياً: حساب الاتساق الداخلي

وذلك عن طريق حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الأول: توظيف تكنولوجيا التعليم، لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمهم، بعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية البالغ عدد أفرادها (٣٢) معلماً ومعلمة. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور توظيف تكنولوجيا التعليم (ن=٣٢) معلماً ومعلمة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥١٦	٢	٠.٦٠٦	٣	٠.٥٩١
٤	٠.٥١٣	٥	٠.٦٥٧	٦	٠.٦٧٥
٧	٠.٦٦٣	٨	٠.٦٦٠	٩	٠.٦٧٣

يتضح من الجدول (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور: مدى توظيف تكنولوجيا التعليم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة، تراوحت ما بين (٠.٥١٣ - ٠.٦٧٥)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)؛ وهذا يدل على وجود علاقة طردية بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الأول: توظيف تكنولوجيا التعليم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم بمنطقة مكة المكرمة. وبالنسبة للمحور الثاني: الدافعية للتعلم، فقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تلك العبارة. والجدول (٩) الآتي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بواسطة معامل ارتباط بيرسون:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على محور الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (ن=٣٢) معلماً ومعلمة

المثابرة على التعلم		الرغبة في النجاح والتفوق		الرغبة في التنافس	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٠	٠.٨٢٦	١٩	٠.٦٥٢	٢٦	٠.٥٣٣
١١	٠.٤٣٩	٢٠	٠.٦٨٧	٢٧	٠.٦٠٠

المتابعة على التعلم		الرغبة في النجاح والتفوق		الرغبة في التنافس	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٢	**٠,٨٢٣	٢١	**٠,٥٦٣	٢٨	**٠,٧٧٩
١٣	**٠,٧٤٠	٢٢	**٠,٧٤٨	٢٩	**٠,٨٠٢
١٤	**٠,٧٠٤	٢٣	**٠,٧٨٠	٣٠	**٠,٧٧٣
١٥	**٠,٦٥٧	٢٤	**٠,٦٨٩	٣١	**٠,٧٤٣
١٦	**٠,٥٥٥	٢٥	**٠,٥٨٩	٣٢	**٠,٧٨٢
١٧	**٠,٥٦٢				
١٨	**٠,٦٩٥				

يتضح من الجدول (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠.٥٣٣ - ٠.٨٢٦) لجميع أبعاد الدافعية للتعلم، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)؛ وهذا يدل على وجود علاقة طردية بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع أبعاد المحور الخاص بالدافعية للتعلم.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمحور الدافعية للتعلم وبعضها البعض، وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للمحور. والجدول (١٠) الآتي يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمحور الدافعية للتعلم: جدول (١٠) معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمحور الدافعية للتعلم (ن = ٣٢) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم

م	أبعاد محور الدافعية للتعلم	المتابعة على التعلم	النجاح والتفوق	الرغبة في التنافس	الدرجة الكلية للاستبانة
١	المتابعة على التعلم	_____	_____	_____	_____
٢	الرغبة في النجاح والتفوق	**٠.٧٧٢	_____	_____	_____
٣	الرغبة في التنافس	**٠.٥٤٢	**٠.٦٧٠	_____	_____
	الدرجة الكلية للاستبانة	**٠.٨٩٠	**٠.٩١٣	**٠.٨٣١	_____

** : دالة عند مستوى (٠,٠١)، * : دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٠) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمحور الدافعية للتعلم تراوحت ما بين (٠.٥٤٢ - ٠.٩١٣)، وجميعها قيم مقبولة إحصائياً؛ وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي لمحور الدافعية للتعلم الذي يتعرض له الطفل ذو صعوبات التعلم.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمهم، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (ن=٣٢) معلماً ومعلمة بمنطقة مكة المكرمة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٠	**,٥٩٢	١١	*٠,٤٣٢	١٢	**٠,٦٤٥
١٣	**,٦٩٢	١٤	**٠,٥٩١	١٥	**٠,٦٦٢
١٦	**,٥٠٦	١٧	**٠,٥٩٧	١٨	**٠,٦١٣
١٩	**,٥٣٩	٢٠	**٠,٦٤٧	٢١	*٠,٤٠٩
٢٢	**,٨٠٠	٢٣	**٠,٦٨١	٢٤	**٠,٥٥١
٢٥	**,٥٩٦	٢٦	*٠,٤٤١	٢٧	**٠,٦٢٦
٢٨	**,٦٠٦	٢٩	**٠,٧٢٠	٣٠	**٠,٥٧٩
٣١	**,٥٦٦	٣٢	**٠,٦٥١		

** : دالة عند مستوى (٠,٠١)، * : دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٤٠٩ - ٠,٨٠٠) للمحور الثاني: الدافعية للتعلم لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وبذلك أصبح المحور الثاني مكوناً من (٢٣) عبارة موزعة على أبعاد ثلاثة. وبذلك أصبحت الاستبانة مكونة من (٣٢) عبارة موزعة على محوري الاستبانة، حيث اشتمل المحور الأول: توظيف تكنولوجيا التعليم على (٩) عبارات، أي إنه لم يحذف منه شيء، بينما اشتمل المحور الثاني: الدافعية للتعلم على (٢٣) عبارة ولم يحذف منه شيء أيضاً.

ثالثاً: الثبات

لحساب ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)؛ استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ Cronbach,s؛ للتأكد من ثبات الاستبانة، وذلك بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية التي بلغ عدد أفرادها (٣٢) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة. والجدول (١٢) الآتي يوضح معاملات الثبات لكل محور من محوري الاستبانة:

جدول (١٢) معاملات الثبات لمحموري استبانة توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقته برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميه (ن=٢٥) معلماً ومعلمة

محاو الاستبانة	الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات المحور
توظيف تكنولوجيا التعليم	المحور ككل	٩	-----	٠.٧٢٠
الدافعية للتعلم	المثابرة على التعلم	٩	٠.٨٤٠	٠.٩١٨
	الرغبة في النجاح والتفوق	٧	٠.٧٩٢	
	الرغبة في التنافس	٧	٠.٨٤١	

يتضح من الجدول (١٢) أن معامل الثبات للمحور الأول: توظيف تكنولوجيا التعليم بلغ (٠.٧٢٠) لإجمالي فقراته، فيما بلغ ثبات المحور الثاني: الدافعية للتعلم (٠.٩١٨) لإجمالي فقراته؛ وهذا يدل على أن محوري الاستبانة يتمتعان بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

وصف الاستبانة في صورتها النهائية:

بعد أن تم حساب الصدق والثبات لمحموري الاستبانة، أصبحت في صورتها النهائية تتكون من (٣٢) عبارة تمثل محوري الاستبانة، والجدول (١٣) الآتي يوضح توزيع العبارات على محوري الاستبانة:

جدول (١٣) توزيع أرقام العبارات على كل محور من محوري استبانة توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقتها برفع مستوى الدافعية للتعلم

م	محورا الاستبانة	الأبعاد	أرقام عبارات كل بعد	المجموع
١	توظيف تكنولوجيا التعليم	المحور ككل	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩	٩
٢	الدافعية للتعلم	المثابرة على التعلم	١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨	٢٣
		الرغبة في النجاح والتفوق	١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥	
		الرغبة في التنافس	٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢	
٣٢	إجمالي عبارات الاستبانة			٣٢

تصحيح المقياس:

تتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٢) عبارة، موزعة على محورين، ويُصحح المحوران من خلال الاستجابة على مستويات رباعية متدرجة

(دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتعطى الدرجة (٤) للإجابة بـ (دائماً)، والدرجة (٣) للإجابة بـ (أحياناً)، والدرجة (٢) للإجابة بـ (نادراً)، والدرجة (١) للإجابة بـ (أبداً).
نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول

وبنص على: ما مدى توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمهم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي العام والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة، على محور توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمهم، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجمالي العام لمحور توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمهم (ن=٨٤) معلماً ومعلمة

الدرجة الكلية لمحور توظيف تكنولوجيا التعليم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
إجمالي محور توظيف تكنولوجيا التعليم	3.223	.496	متوسطة

تشير نتائج الجدول (١٤) إلى أن مدى توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمهم بشكل إجمالي، جاء بمستوى موافقة (متوسطة)، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٢٢٣)، وانحراف معياري (0.496).

وفيما يلي عرض لاستجابات عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة على كل فقرة من فقرات محور: توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة.

- النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بكل فقرة من فقرات محور توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة من وجهة نظر معلمهم، حسب المتوسط المرجح (الحسابي):

للتعرف على مدى كل فقرة من فقرات محور توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمهم؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات هذا المحور. وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي صعوبات التعلم على كل فقرة من محور توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة (ن=١٤٨) معلماً ومعلمة

م	العبارات	النسب والتكرار	درجة الموافقة على مدى توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	النسب
			مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
١	أستخدم الهاتف الذكي في تدريس الطلبة.	ك	38	78	23	9	2.97	7	812	متوسطة
		%	25.7	52.7	15.5	6.1	9			
٢	أستخدم الجهاز اللوحي (الأي باد) في تدريس الطلبة.	ك	29	74	22	23	2.73	9	950	متوسطة
		%	19.6	50.0	14.9	15.5	6			
٣	أستخدم السيورة الذكية في تدريس الطلبة.	ك	55	61	13	19	3.02	6	989	متوسطة
		%	37.2	41.2	8.8	12.8	7			
٤	أستخدم الفيديو هات التعليمية في تدريس الطلبة.	ك	93	52	2	1	3.60	1	556	مرتفعة
		%	62.8	35.1	1.4	.7	1			
٥	أفعل جهاز الحاسب الآلي في تدريس الطلبة.	ك	71	58	12	7	3.30	5	813	مرتفعة
		%	48.0	39.2	8.1	4.7	4			
٦	أطبق التعلم النشط من خلال عرض فيديو هات لمواقف تعليمية.	ك	87	52	4	5	3.49	2	714	مرتفعة
		%	58.8	35.1	2.7	3.4	3			
٧	أستخدم الأجهزة والوسائط الصوتية في تدريس الطلبة.	ك	81	56	10	1	3.46	3	653	مرتفعة
		%	54.7	37.8	6.8	.7	6			
٨	أستخدم الألعاب الإلكترونية أثناء الحصة الدراسية.	ك	41	74	18	15	2.95	8	898	متوسطة
		%	27.7	50.0	12.2	10.1	2			
٩	أستخدم جهاز عرض البيانات (البروجكتر) أثناء الحصة الدراسية.	ك	90	42	8	8	3.44	4	827	مرتفعة
		%	60.8	28.4	5.4	5.4	5	1		
المتوسط الحسابي العام لمحو توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلميهم										
							3.22	3	496	---

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١٤)، تبين ما يأتي:
تضمن المحور الأول من الاستبانة، والمتعلق بمدى توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة من وجهة نظر معلميهم، (٩) فقرات تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين

(٢٠٧٣٦ إلى ٣٠٤٩٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين: الثالثة والرابعة، من المقياس المتدرج الرباعي، والتي تتراوح ما بين (٢٠٥٠ إلى ٤٠٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة أو مرتفعة. وهذه النتيجة تدل على وجود تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مدى توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة من وجهة نظر معلمهم.

وفيما يلي أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرتين جاءت بين الفقرات المُتعلّقة بمدى توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة من وجهة نظر معلمهم، وذلك وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

١. جاءت العبارة رقم (٤)، وهي تنص على: "أستخدم الفيديو هات التعليمية في تدريس الطلبة"، بالمرتبة الأولى بين العبارات المُتعلّقة بمدى توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة من وجهة نظر معلمهم، بمتوسط حسابي (٣٠٦٠١ من ٤)، وانحراف معياري (٠٠٥٠٦)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الرباعي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة.

٢. جاءت العبارة رقم (٦)، وهي تنص على: "أطبق التعلم النشط من خلال عرض فيديو هات لمواقف تعليمية"، بالمرتبة الثانية بين العبارات المُتعلّقة بمدى توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة من وجهة نظر معلمهم، بمتوسط حسابي (٣٠٤٩٣ من ٤)، وانحراف معياري (٠٠٧١٤)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الرباعي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة.

٣. جاءت العبارة رقم (٧)، وهي تنص على: "أستخدم الأجهزة والوسائط الصوتية في تدريس الطلبة"، بالمرتبة الثالثة بين العبارات المُتعلّقة بمدى توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة من وجهة نظر معلمهم، بمتوسط حسابي (٣٠٤٦٦ من ٤)، وانحراف معياري (٠٠٦٥٣)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الرباعي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة.

٤. جاءت العبارة رقم (٨)، وهي تنص على: "أستخدم الألعاب الإلكترونية أثناء الحصة الدراسية"، بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المُتعلّقة بمدى توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة من وجهة نظر معلمهم، بمتوسط حسابي (٢٠٩٥٢ من ٤)، وانحراف معياري (٠٠٨٩٨)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الرباعي والتي تُشير إلى الموافقة متوسطة.

٥. جاءت العبارة رقم (٢)، وهي تنص على: "أستخدم الجهاز اللوحي (الأيباد) في تدريس الطلبة"، بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بمدى توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة من وجهة نظر معلمهم، بمتوسط حسابي (٢.٧٣٦ من ٤)، وانحراف معياري (٠.٩٥٠)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الرباعي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة.

بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور الأول من الاستبانة، والمتعلق بمدى توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة من وجهة نظر معلمهم، (٣.٢٢٣ من ٤)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الرباعي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة؛ مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة. وتبين من النتائج أن أبرز الفقرات التي حصلت على الموافقة بدرجة مرتفعة في هذا المحور هي: (أستخدم الفيديوهاات التعليمية في تدريس الطلبة، أطبق التعلم النشط من خلال عرض فيديوهاات لمواقف تعليمية، أستخدم الأجهزة والوسائط الصوتية في تدريس الطلبة، أستخدم جهاز عرض البيانات (البروجكتر) أثناء الحصة الدراسية، أفعل جهاز الحاسب الآلي في تدريس الطلبة).

نتائج السؤال الثاني

وينص على: هل يسهم استخدام تكنولوجيا التعليم في رفع مستوى الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟
للإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة بصياغة الفرض الآتي: "يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.5) لاستخدام تكنولوجيا التعليم على رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية".
وللتحقق من صحة هذا الفرض الثاني؛ لا بد أولاً من التأكد من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية، وذلك بالاعتماد على نتائج تحليل التباين للانحدار (Analysis of variance)، بالإضافة إلى استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط (Linear Regression Analysis)؛ وذلك لتحديد أثر استخدام تكنولوجيا التعليم على رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (١٥) نتائج تحليل التباين للانحدار للتأكد من صلاحية النموذج

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	3.676	1	3.676	36.283	.000
البواقي	14.794	146	.101		
الكلي	18.470	147			

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (٣٦.٢٨٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند قيمة دلالة (0.000)، وهي بذلك أقل من مستوى الدلالة المفروض والذي يبلغ (0.05)، وبناءً عليه نستنتج أن النموذج صالح لاختبار هذه الفرضية.

جدول (١٦) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لاستنباتة توظيف تكنولوجيا التعليم وعلاقته برفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم

المتغير التابع	الارتباط R	معامل التحديد R ²	معامل التحديد المعكوف	القيمة المحسوبة (t)	القيمة الحرجة	معامل الانحدار B	Beta	الدلالة مستوى	الدرجة
توظيف تكنولوجيا التعليم	٠.٤٤٤	٠.١٩٩	٠.١٩٩	١٥.٠٧	٢.٦٠	٠.٣١	٠.٤٤٤	٠.٠٠٠	١٩%

ويتضح من الجدول (١٦) ما يأتي:

- أن قيمة (t) المحسوبة بلغت (15.076)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية يبلغ (0.000)، وهو أقل من مستوى المعنوية المفروض والذي يبلغ (0.05)، وعليه نستنتج أن هناك تأثيراً ذا دلالة إحصائية لاستخدام تكنولوجيا التعليم على رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثانية.

- كما أن قيمة معامل الارتباط التي تعبر عن أقصى ارتباط بين المتغيرين (استخدام تكنولوجيا التعليم والدافعية للتعلم) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، أي إن استخدام تكنولوجيا التعليم يسهم في التأثير على رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وأن استخدام تكنولوجيا التعليم يسهم في تفسير قدر من التباين في الدافعية للتعلم نسبته (١٩.٤%)؛ وهذا يعني تحقق الفرض الثاني للدراسة الحالية، وبالتالي يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.5) لاستخدام تكنولوجيا التعليم على رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة. وعليه، يمكن التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال استخدام تكنولوجيا التعليم، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالدافعية للتعلم من استخدام تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية على النحو الآتي:

$$\text{الدافعية للتعلم} = ٢.٦٠١ + ٠.٣١٩ \times \text{استخدام تكنولوجيا التعليم}$$

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول

أشارت نتائج السؤال الأول، الذي ينص على: ما مدى توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة

المكرمة من وجهة نظر معلمهم؟ إلى أن مدى توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمهم جاءت بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة الاستخدام المتوسط لتكنولوجيا التعليم من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لعدة أسباب، ومن ضمنها: قناعات بعض معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم باستخدام الأساليب التقليدية -كالتلقين- في العملية التعليمية، وعدم وعيهم بأهمية تكنولوجيا التعليم وفعاليتها في العملية التعليمية والآثار الكبيرة التي تعود بها على تحقيق الأهداف التعليمية. وقد يعود السبب إلى ضعف البنية التحتية وعدم توفر العدد الكافي والمتنوع من الأجهزة والتقنيات التكنولوجية، وإلى عدم توفر الصيانة الدورية؛ مما لا يتيح استخدامها بشكل مستمر وجيد، كما قد يكون توفرها بعدد قليل؛ مما لا يسمح لجميع المعلمين باستخدامها.

واتضح أن هناك تفاوتاً في درجة استخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما تبين بنتائج الدراسة، حيث إنه كان هناك خمس من التقنيات والوسائل التكنولوجية تم استخدامها بدرجة مرتفعة وهي: (السطورة الذكية، الفيديوهاات التعليمية، جهاز الحاسب الآلي، الأجهزة والوسائط الصوتية، وجهاز عرض البيانات -البروجكتر)، بينما كان هناك أربع من التقنيات جاء استخدامها بدرجة متوسطة وهي: (الهاتف الذكي، الأيباد، السطورة الذكية، الألعاب الإلكترونية)، وجاء استخدام المعلمين المرتفع كالآتي:

- "أستخدم الفيديوهاات التعليمية في تدريس الطلبة"، بمتوسط حسابي (٣.٦٠١ من ٤)، وانحراف معياري (٠.٥٥٦)؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى سهولة الحصول عليها وعرضها، وتوفرها بأشكال متنوعة ومتعددة بمواقع الإنترنت، وتوفرها بشكل يجذب انتباه الطلبة لاحتوائها على رسوم متحركة واستثارتها لحواسهم، ولا تستدعي خبرة وجهداً من المعلمين.

- "أستخدم الأجهزة والوسائط الصوتية في تدريس الطلبة"، بمتوسط حسابي (٣.٤٦٦ من ٤)، وانحراف معياري (٠.٦٥٣)؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى سهولة الحصول عليها، ولأنها موفرة للوقت والجهد ولا تستدعي خبرة من المعلم والمعلمة.

- "أفعل جهاز الحاسب الآلي في تدريس الطلبة"، بمتوسط حسابي (٣.٣٠٤ من ٤)، وانحراف معياري (٠.٨١٣)؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مميزات الحاسب الآلي، وهي: القدرة التخزينية العالية، والسرعة الهائلة، وتعدد الاستخدامات، والدقة في معالجة البيانات. كما قد يعود السبب إلى توفره بعدد مناسب في المدرسة. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراستي: (الصياد، 2020؛ الشهري، 2022) حيث جاء استخدام جهاز الحاسب الآلي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدرجة مرتفعة.

- "أستخدم جهاز عرض البيانات (البروجكتر) أثناء الحصة الدراسية"، بمتوسط حسابي (٣.٤٤٥ من ٤)، وانحراف معياري (٠.٨٢٧١)؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة

إلى توفير الإدارة المدرسية لهذا الجهاز بالفصول الدراسية، وإلى خبرة المعلمين في استخدامه ولاستثارته لحواس الطلبة. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة الصياد (2020) حيث جاء استخدام البروجكتر مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدرجة مرتفعة.

كما جاء استخدام المعلمين المتوسط على النحو الآتي:

- "أستخدم الألعاب الإلكترونية أثناء الحصة الدراسية"، بمتوسط حسابي (٢.٩٥٢ من ٤)، وانحراف معياري (٠.٨٩٨).

- "أستخدم الجهاز اللوحي (الأيباد) في تدريس الطلبة"، بمتوسط حسابي (٢.٧٣٦ من ٤)، وانحراف معياري (٠.٩٥٠). واختلفت هذه النتيجة عما توصلت إليه دراستي: (الصياد، 2020؛ Ok & Bryant, 2016) حيث جاء استخدام الأيباد بدرجة مرتفعة

- "أستخدم الهاتف الذكي في تدريس الطلبة"، بمتوسط حسابي (٢.٩٧٩ من ٤)، وانحراف معياري (١.٨١٢).

- "أستخدم السبورة الذكية في تدريس الطلبة"، بمتوسط حسابي (٣.٠٢٧ من ٤)، وانحراف معياري (٠.٩٨٩). واختلفت هذه النتيجة عما توصلت إليه دراسة الصياد (2020) حيث جاء استخدام السبورة الذكية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدرجة منخفضة، وعن دراسة كل من: (الحربي، 2023؛ الرحيبة، 2022؛ الشهري، 2022) حيث جاء استخدام السبورة الذكية بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة هذه النتائج لعددٍ من الأسباب، وهي كالآتي: كثافة الطلبة بالمدارس وخاصة بالمدارس الحكومية، وتكلفتها وصعوبة الحصول عليها واستخدامها حيث إنه يحتاج المعلمون إلى خبرة لاستخدامها، وكذلك إلى قلة وعي المعلمين بأهمية استخدامها.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

أشارت نتائج السؤال الثالث، الذي ينص على: هل يسهم استخدام تكنولوجيا التعليم في رفع مستوى الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟ إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٥) لاستخدام تكنولوجيا التعليم على رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

مما يشير إلى أن تكنولوجيا التعليم لها أثر إيجابي في رفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة أسباب، من أبرزها: أن تكنولوجيا التعليم تقلل القلق عند الطلبة، وتنوع الأنشطة التي تقدمها تكنولوجيا التعليم يساعد الطلبة على الاندماج مع أقرانهم، كما تساعد على خلق بيئة آمنة تنعكس على شخصيات الطلبة، وتتيح تكنولوجيا التعليم للطلبة ذوي صعوبات التعلم فرص التعاون والاستقلالية والتفاعل الاجتماعي الإيجابي على حدٍ سواء، وفي

خلق مشاعر إيجابيه تجاه معلميه ومدرستهم وتجاه أنفسهم، كما أن تكنولوجيا التعليم تحتوي على ألعاب وأنشطة تعمل على زيادة روح المنافسة والتحدى وبالتالي تنشيط الطلبة وتقليل مشاعر الرهبة والإحباط لديهم، ولأنه يتم عرض المادة العلمية بطريقة غير تقليدية ممتعة ومشوقة وبنفس الوقت ملبية لاحتياجاتهم المختلفة ومراعية أيضاً لأنماطهم التعليمية المختلفة حسب الحاسة المفضلة لديهم؛ مما يوفر لكل طالب الفرص المتساوية مع أقرانه ويكون قادراً على العطاء، وإذا أعطي الطلبة الفرصة للمنافسة والدعم الكافي حسب فروقهم الفردية، فإن دافعيته نحو التعلم تكون مرتفعة.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة مصطفى (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن مستوى الدافعية مرتفع عند استخدام تكنولوجيا التعليم. واتفقت أيضاً مع ما جاء في الإطار النظري في أن تكنولوجيا التعليم أسهمت بفاعلية في تفاعل واندماج هؤلاء الطلبة مع أقرانهم ومجتمعهم وفي المدارس العادية بنجاح؛ لأنه كان لها دور كبير وفعال في تغيير وتطوير نوعية حياة هؤلاء الطلبة، وساهمت أيضاً بزيادة دافعيته نحو التعلم وتكوين اتجاهات إيجابية نحوه؛ مما ساعد على تحسن مستواهم الأكاديمي (المصطفى واجبار، ٢٠٢٠).

توصيات الدراسة

توصي الباحثة بمجموعة من التوصيات، وذلك بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، وهي كالآتي:

- ١) تشجيع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استخدام تكنولوجيا التعليم في عملية التعلم.
- ٢) تشجيع الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استخدام تكنولوجيا التعليم لزيادة دافعيته وتحسين تحصيلهم الأكاديمي.
- ٣) تشجيع الأهالي على استخدام تكنولوجيا التعليم مع أبنائهم؛ للمحافظة على دافعيته للتعلم حتى خارج المدرسة.
- ٤) زيادة مستوى اهتمام إدارة المدرسة في توفير تكنولوجيا التعليم في غرف المصادر والصفوف العادية، والعمل على إجراء صيانة دورية لها ليتم استخدامها بشكل جيد ومستمر.
- ٥) عقد ورش عمل ودورات تدريبية لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تهدف إلى توعيتهم بأهمية توظيف تكنولوجيا التعليم بالعملية التعليمية.
- ٦) تبني استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم المناهج والتدريس.

المقترحات البحثية

١. إجراء دراسة تكشف عن معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم بالعملية التعليمية بمنطقة مكة المكرمة.
٢. إجراء دراسة مشابهة لأهداف الدراسة الحالية باستخدام المنهج التجريبي.

٣. إجراء دراسة تكشف عن أهم تقنيات التعليم المستخدمة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ولها أثر كبير عليهم.
٤. إجراء دراسة تهدف إلى تطوير تكنولوجيا التعليم المستخدمة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٥. الكشف عن مدى توفر تكنولوجيا التعليم بالمدارس.

المراجع

- إبراهيم، إلهام؛ والحارثي، صبحي. (٢٠١٥). تقنين مقياس تشخيص صعوبات التعلم الجامعي في البيئة السعودية. *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، ٣٤ (١٦٥)، ٢٩٧-٤٦٢.
- أبو العيين، حنان عثمان محمد؛ وعبد النبي، فادية رزق عبد الجليل. (2018). تنمية الدافعية للإنجاز كمدخل لتحسين مستوى الطموح باستخدام بعض فنيات البرمجة اللغوية العصبية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمنطقة نجران. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٣ (١)، ١٢-٣١.
- أبو شعيرة، غباري. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٢١). *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. ط ٤، الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
- أحمد، عصام محمد سيد. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع المعزز لعلاج صعوبات تعلم الكيمياء وتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٣ (٢)، ١٨٥-٢٤٦.
- البراغيتي، محمود خليل؛ وأبو جودة، جنان. (2021). واقع استخدام معلمي التربية الخاصة تقنيات التعليم الحديثة في المدارس وسبل تفعيلها. *مجلة علوم التربية الرياضية*، ١٤ (٥)، ٢٨٥-٢٩٩.
- البطانية، أسامة. (٢٠١٨). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. ط ٨، دار المسيرة.
- بطرس، بطرس حافظ. (٢٠١٧). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. ط ٥، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- البو سعيدية، هدى ناصر؛ والصوافية، جوخة بنت محمد بن سليم؛ والعجمي، قاسم بن عبد الله. (٢٠٢٢). مدى توظيف معلمي ذوي صعوبات التعلم في محافظة شمال الشرقية لتكنولوجيا التعليم في تعليم القراءة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٤ (٣)، ١٨٧-٢١١.
- الجهني، ليلى سعيد سويلم. (٢٠١٧). المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs ودورها في دعم الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة- شؤون البحث العلمي والدراسات العليا*، ٢٥ (٣)، ٢٢٨-٢٥٧.
- الحطاب، لين حكم وصفي. (٢٠١٦). درجة استخدام التكنولوجيا المساندة وأثرها على دافعية التعلم لدى الطلاب المكفوفين في الأردن. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، ١١ (٢)، ٢٩٩-٣٠٩.
- خلال، نبيلة. (٢٠٠٦). *سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر.

- الخواندة، أيمن صالح، والعيد، وفاء عايد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج التربية البدنية في زيادة الدافعية للتعلم لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية والنفسية، ١٧ (١)، ٢٧٢-٢٩٤.
- الزغول، عماد عبد الرحيم؛ والهنداوي، علي فالج. (٢٠١٩). مدخل إلى علم النفس. دار الكتاب الجامعي.
- زيات، فتحي. (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية: اضطرابات العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سالم، أحمد محمد. (٢٠١٠). الوسائل وتقنيات التعليم: المفاهيم، المستحدثات، التطبيقات. الرياض: مكتبة الرشد.
- السلمي، فهد مسيعد. (٢٠٢١). التصميم التعليمي وأثره في زيادة الدافعية للتعلم لدى الطالب. المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، الرياض: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، ٢٧٠-٢٨٥.
- سهيل، تامر. (٢٠١٢). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.
- السيد، فؤاد بهي. (٢٠٠٦). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشهري، يعن الله حسن علي؛ والحارثي، صبحي بن يعبد عويض. (٢٠٢٢). واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة. مجلة البحوث التربوية والنوعية، (١٥)، ٢١٨-٢٥١.
- الصياد، وليد عاطف منصور؛ والمقبل، أميرة عبد العزيز. (٢٠٢٠). واقع استخدام تقنيات التعليم في غرف المصادر مع ذوات صعوبات التعلم ومعوقاتهما من وجهة نظر معلماتهن بمدينة الرياض. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، (٢) ١٠، ٤٧٤-٥١٨.
- الغانمي، ديماس غازي؛ والحساني، سامر بن عبد الحميد حمود. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تعليمي باستخدام اليدويات الافتراضية على الأجهزة اللوحية لتطوير المهارات الحسابية لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في محافظة جدة. مجلة العلوم الإنسانية، (٥)، ٨-٢٤.
- الفريجات، غالب عبد المعطي. (٢٠١٤). مدخل إلى تكنولوجيا التعليم. ط. ٢، كنوز المعرفة.
- مازن، حسام. (٢٠١٢). تكنولوجيا التربية وتطبيقاتها الإلكترونية. القاهرة: سحاب.

متولي، سها؛ وأبو دنيا، نادية؛ وعبد الغفار، محمد. (٢٠١٦). الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلاب التعليم الثانوي الفني. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان كلية التربية، ٢٢ (١)، ٦٩٥ - ٧٣٨.

متولي، فكري لطيف. (٢٠١٥). مشكلات التعلم النمائية والأكاديمية. الرياض، مكتبة الرشد.

محمد، هبة. (٢٠١٦). برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير الجغرافي والدافعية للتعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٨١، ١ - ٤٨.

المحيري، فاطمة صباح محمد. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالحلقة الثانية. المجلة العربية للتربية النوعية، (٢٦)، ٥١٩ - ٥٤٦.

مزرارة، نعيمة؛ وسيد، نوال. (٢٠٢١). أهمية دور تكنولوجيا التعليم في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المجلة العلمية للتربية الخاصة، ٣ (٢)، ٢١ - ٢٨.

المصطفى، غدير عبد الحليم نمر؛ واجبارة، محمد عدنان محمد. (2020). أثر استخدام تكنولوجيا التعليم على التحصيل الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم في مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي ودافعتهم نحو تعلمها بمدينة الدوحة بدولة قطر. المجلة الدولية لضمان الجودة، ٣ (٢)، ١١٨ - ١٢٦.

معمار، صهيب. (٢٠١٩). المدخل إلى صعوبات التعلم: الفئة المحيرة والخفية من التعريف إلى التدخل. طبعة إلكترونية.

النجار، عبير. (٢٠١٧). صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال. طبعة إلكترونية.

النوبي، محمد. (٢٠١١). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

نوفل، محمد. (٢٠١١). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، فلسطين، ٢٥ (٢)، ٢٧٧ - ٣٠٨.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. المملكة العربية السعودية، الرياض: مطبوعات وزارة التعليم.

Black, D. W., & Grant, J. E. (2014). *DSM-5® guidebook: the essential companion to the diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Pub.

Borah, Mayuri. (2021). Motivation in learning. *Journal of critical reviews*, 8(2).

Ok, M. W., & Bryant, D. P. (2016). Effects of a strategic intervention with iPad practice on the multiplication fact performance of fifth-grade students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 39(3): 146-158.



القلق وعلاقته بالسلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي

اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين

**Anxiety and its relationship to aggressive behavior among
students with autism spectrum disorder from the point of
view of teachers**

إعداد

د. ود حسين داغستاني

Dr. Wad Hussein Daghestani

أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي،

مملكة البحرين

Doi: 10.21608/jasht.2024.366485

استلام البحث: ٢٠٢٤/٦/٩

قبول النشر: ٢٣/٦/٢٠٢٤

داغستاني، ود حسين (٢٠٢٤). القلق وعلاقته بالسلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣١)، ٢٨٧ – ٣٢٢.

<http://jasht.journals.ekb.eg>

القلق وعلاقته بالسلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين القلق والسلوك العدواني لدى عينة من التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمهم، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت العينة من (٦٠) من التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تراوحت أعمارهم من ٥ - ١٤ عاماً والمتحقين بمراكز التربية الخاصة في مملكة البحرين. وأظهرت النتائج انخفاض مستوى القلق وانخفاض السلوك العدواني بنوعيه الموجه نحو الذات والموجه نحو الآخرين لدى عينة الدراسة. كما أظهرت النتائج علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القلق والعدوان بنوعيه. وأوصت الدراسة بالعمل على توفير بيئة آمنة وداعمة للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد للتقليل مما يواجهونه من صعوبات تؤثر على نوعية وجودة الحياة تعود إلى القلق والعدوان.

Abstract:

The current study aimed to reveal the correlation between anxiety and aggressive behavior among a sample of students with autism spectrum disorder from the point of view of their teachers, as the study followed the descriptive, correlational approach. The sample consisted of (60) students with autism spectrum disorder whose ages ranged from 5 to 14 years and who were enrolled in special education centers in the Kingdom of Bahrain. The results showed a low level of anxiety and a decrease in aggressive behavior, both directed toward the self and directed toward others, among the study sample. The results also showed a statistically significant correlation between anxiety and aggression of both types. The study recommended working to provide a safe and supportive environment for students with autism spectrum disorder to reduce the difficulties they face that affect the quality of life and lead to anxiety and aggression .

المقدمة

التوحد هو إحدى الاضطرابات النمائية الشاملة التي تؤثر على نمو الطفل وتظهر أعراضه في عدة مجالات، منها القصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي كالصعوبة في بدء المحادثات مع الآخرين وتكوين الصداقات وفهم المشاعر؛

والسلوكيات النمطية كالتأرجح والدوران؛ والاهتمامات المحددة والتي تتمثل في التركيز على مواضيع وأنشطة معينة إلى جانب التمسك الشديد بالروتين الصارم (عبدالله، ٢٠١٦). كما وتتفاوت هذه الأعراض في شدتها بناءً على حالة الطفل، فعلى الرغم من المعايير التشخيصية الثابتة والأسس العامة المتبعة في التعرف على الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد إلا أن لكل فرد توحدي خبرته الخاصة والفريدة فيما يتعلق بنمط المظاهر السلوكية والاهتمامات المختلفة.

وتعد مشكلات التكامل الحسي إحدى الجوانب الهامة في فهم التوحد، حيث يواجه الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد العديد من التحديات في معالجة المعلومات الحسية التي يتم استقبالها من البيئة المحيطة كالصوت والضوء والروائح المختلفة (Balasco et al., 2019). وتظهر هذه الصعوبات إما على شكل حساسية زائدة أو منخفضة؛ فيشعر الفرد التوحدي بانزعاج شديد تجاه المثيرات البيئية فيقوم بتغطية أذنيه أو يرفرف بيديه أمام العين للتقليل من التعرض للضوء، في حين لا يستجيب أفراد آخرون للمثيرات فيقل لديهم الإحساس بالألم وقد لا ينتبهون للأصوات العالية أو المزجة (Hodges et al., 2020).

وترتبط هذه الأعراض ارتباطاً وثيقاً باضطرابات أخرى منها ما هو داخلي كمشاعر القلق والتوتر، ومنها ما هو ظاهري كالسلوك العدواني. فالقلق من الاضطرابات الانفعالية الشائعة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد وتتفاوت حدته ما بين مشاعر توتر متقطعة ونوبات هلع شديدة وقد يؤثر بشكل كبير على نوعية الحياة وجودتها. وهناك العديد من الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى الشعور بالقلق لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد كالتغير المفاجئ في الروتين، وشدة المثيرات الحسية المحيطة، والصعوبة في فهم وتفسير المواقف الاجتماعية المختلفة (عبد المنعم وآخرون، ٢٠١٦).

أما بالنسبة للسلوك العدواني والذي يعتبر أيضاً أحد السمات المنتشرة لدى العديد من الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، فقد يرتبط بالتواصل المحدود لدى الفرد التوحدي والذي يؤدي بدوره إلى الصعوبة في التعبير عن الاحتياجات والمشاعر مما قد يقود إلى الإحباط والعدوان. وكما القلق قد يؤدي التغيير في الروتين ومشكلات التكامل الحسي إلى ظهور السلوك العدواني لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد كرد فعل على شعورهم بعدم الأمان أو شعورهم بالألم تجاه المثيرات الحسية (Rinaldo & Perry, 2023). وقد يكون العدوان موجه نحو الذات، أو نحو الغير، أو تجاه الممتلكات (عبدالله، ٢٠١٦). ولكونه سلوك غير مقبول اجتماعياً غالباً ما يُقابل بالابتعاد عن الفرد التوحدي ومحاولة تجنبه مما يؤثر بدوره على البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد ويزيد من مشاعر القلق والتوتر لديه.

مشكلة الدراسة

تشكل أعراض اضطراب طيف التوحد تحديات عديدة يواجهها التلاميذ ذوي التوحد عند التعامل مع آخرين كالقصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، والتمسك بالروتين، والسلوكيات النمطية التكرارية. وقد تزيد بعض الأعراض الشائعة والمصاحبة للتوحد الصعوبات التي من شأنها أن تؤثر سلباً على حياتهم اليومية، وعلاقتهم مع أسرهم، ومع الأخصائيين، والمعلمين، ومع الأقران كالقلق والسلوك العدواني والذي أشارت بعض الدراسات إلى انتشاره بصورة كبيرة قد تصل إلى ٣٠%-٥٠% (Jean et al., 2021; Swift & Dorstyn, 2024; Williams et al., 2015)، والتي قد تظهر لدى الفرد التوحدي عندما يشعر بالعجز أو الغضب لعدم قدرته على التواصل، أو عند زيادة المثيرات الحسية، أو بسبب الضعف في مهارات التنظيم الانفعالي، أو التغيير في الروتين (Ambler et al., 2015). فتزداد لديه الصعوبات الأكاديمية والاجتماعية، فيظهر التأثير السلبي على البيئة التعليمية من حيث تركيز التلميذ والمشاركة الصفية، مما يزيد من السلوكيات غير المقبولة، وتقل فرص الاستفادة من البرامج التدريبية والعلاجية إلى جانب زيادة التحديات في التفاعل والتواصل الاجتماعي مع الآخرين والاتجاه إلى العزلة ومحاولة تفادي المواقف الاجتماعية المختلفة التي قد تكون سبباً في زيادة التوتر والشعور بعدم الراحة. وهناك ارتباط وثيق بين القلق والعدوان (Rinaldo & Perry, 2023)، حيث إن شعور الفرد التوحدي بالقلق قد يحفز لديه السلوك العدواني، وقد يستخدم العدوان كآلية للتكيف مع المواقف المثيرة للقلق والتوتر بسبب القصور في فهم السلوكيات المقبولة اجتماعياً والردود الانفعالية والسلوكية الملائمة للمواقف المختلفة مما يجعله عرضة لنوبات الغضب الشديدة كاستجابة للضغوط المحيطة به (Niditch et al., 2012) كما أن السلوك العدواني قد ينتج عنه شعور التلميذ بالتوتر والقلق، لكونه من السلوكيات غير المقبولة والتي قد تؤدي بحد ذاتها إلى مشكلات جمة سواء في البيئة الأكاديمية أو البيئة الاجتماعية. إن العمل على كشف مستوى القلق لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، وفهم علاقته بالسلوك العدواني والذي يظهر كسلوك عدواني موجه نحو الذات، أو نحو الآخرين من الأمور التي توفر معلومات هامة عن التلميذ التوحدي مما يساعد على تحديد نقاط القوة والاحتياج لديه للعمل على توفير الدعم المناسب والبرامج التدريبية الملائمة، وعليه تتمحور مشكلة الدراسة حول التساؤلات التالية.

أسئلة الدراسة

١. ما مستوى القلق لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد؟
٢. ما مستوى العدوان لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القلق والعدوان لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١. الكشف عن مستوى القلق لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد.
٢. الكشف عن مستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد.
٣. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستوى القلق والسلوك العدواني لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

١. فهم العلاقة بين القلق والسلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد يساعد على تطوير برامج تدريبية وعلاجية فعالة مما يقلل من المشكلات التي تواجههم ويسهم في تحسين جودة الحياة.
٢. توفير المعلومات للأخصائيين ومقدمي الرعاية مما يساعد على الفهم المتعمق لهذه العلاقة والتعامل معها بشكل ملائم.
٣. قد يشكل السلوك العدواني في حالة وجوده مخاطر على سلامة التلميذ التوحد وعلى أسرته، فالحمل على فهم هذه السلوكيات ومعالجتها يمكن أن يسهم في خلق بيئة أكثر أمناً.
٤. للسلوك العدواني والقلق تأثيرات سلبية على تطور مهارات التلميذ التوحد واستفادته من العملية التعليمية، وعليه فقد تعمل الدراسة الحالية على زيادة فهم هذه الأعراض والقدرة على التعامل معها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

اضطراب طيف التوحد

يرتبط التوحد بنمو الدماغ وتظهر أعراضه في مرحلة الطفولة المبكرة ويستمر مع الفرد مدى الحياة، فهو من أكثر الاضطرابات النمائية انتشاراً ويؤثر على التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين بحيث يكون الطفل منغلق على ذاته وضعيف التواصل مع محيطه (عبد الحافظ، ٢٠١٩). وبناء على الإحصائيات الحديثة من مركز السيطرة على الأمراض والوقاية منها، ومنظمة الصحة العالمية فإن التوحد في ازدياد مضطرب بنسبة طفل واحد في كل (٥٩) طفل، وأن ١٦% من الأطفال يتم تشخيصهم بالتوحد، ويصاب به الأفراد بغض النظر عن خلفياتهم العرقية والاقتصادية (Kogan et al., 2018). وقد تعود هذه الزيادة إلى تغير معايير التشخيص في النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (Diagnostic Statistical Manual-5)، وإلى زيادة الوعي بشكل التوحد وأعراضه ومظاهره (Mandell et al., 2016).

وعلى الرغم من أن التوحد يصيب الذكور بنسبة أكبر من الإناث ٤:١، إلا أن الدراسات الحديثة أشارت إلى أن التوحيديات الإناث عادة ما يتم تشخيصهن بشكل خاطئ (D'Mello et al., 2022; Hodges et al., 2020)، أو في وقت متأخر، أو تجاهلهن، لكون الإناث من التوحيديات غالباً ما يقمن بإخفاء ما يواجهن من صعوبات اجتماعية فلا تظهر عليهن أعراض التوحد بشكل واضح (Lai et al., 2016)؛ كما أن النظرة النمطية للاضطراب عادة ما تصنفه كاضطراب ذكوري (Wood-Downie et al., 2020). ورغم عدم معرفة أسباب التوحد بشكل قاطع إلا أن هناك العديد من العوامل المرتبطة بالاضطراب كالعوامل البيئية مثل المضاعفات التي تحدث أثناء الحمل أو التلوث البيئي؛ والعوامل الجينية والوراثية بحيث تزيد نسبة التشخيص بالتوحد إلى ٢-٤% إذا كان أحد الأشقاء مصاب بالتوحد إلى جانب أن حدوثه في التوائم المتماثلة يصل إلى نسبة ٣٦% (عبد الحافظ، ٢٠١٩)؛ بالإضافة إلى العوامل العصبية المتعلقة بوظائف المخ (Hodges et al., 2020).

ويتم تشخيص اضطراب طيف التوحد سلوكياً بناءً على محكات معينة للتشخيص، مثل المحكات التشخيصية المستخدمة في الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية والتي تتناول في المجمل القصور الشديد والمستمر في عمليتي التفاعل والتواصل الاجتماعي مع الآخرين وتتضمن القصور في المهارات العاطفية والاجتماعية، والقصور في التواصل البصري وتعذر فهم لغة الجسد وتعابير الوجه؛ إلى جانب صعوبة تطوير العلاقات والصدقات مع الآخرين والحفاظ عليها، والسلوك غير الملائم للسياق الاجتماعي (مسعودة وخليدة، ٢٠٢١). كما تتضمن معايير التشخيص الأنماط السلوكية المحدودة والمتكررة كالاهتمام بموضوعات معينة متعلقة بالتاريخ أو العلوم؛ والأنشطة المحددة كاللعب بطريقة غير تقليدية وتعلق الفرد الشديد بالأشياء. بالإضافة إلى الإصرار على اتباع طقوس روتينية معينة مما يشكل العديد من التحديات التي تواجه الفرد التوحيدي عند حدوث أي تغيير في البيئة كانتقال الفرد من مكان إلى آخر أو تغيير في نوع الطعام (Hosseinzadeh et al., 2021).

وهناك العديد من التعريفات التي تناولت اضطراب طيف التوحد بناءً على أعراضه ومظاهره، حيث عرفته منظمة الصحة العالمية على أنه "مجموعة من الاعتلالات المتنوعة التي تتصف ببعض الصعوبات في التفاعل الاجتماعي والتواصل. ولهذه الاعتلالات سمات أخرى تتمثل في أنماط لا نموذجية من الأنشطة والسلوكيات مثل صعوبة الانتقال من نشاط إلى آخر والاستغراق في التفاصيل وردود الفعل غير الاعتيادية على الأحاسيس" (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٢٣، ص.١). وعرفته الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association) على أنه اضطراب نمائي يظهر خلال مرحلة الطفولة المبكرة

وبسبب قصور في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي بالإضافة إلى مشكلات في المهارات الاجتماعية الانفعالية والسلوكيات التكرارية النمطية والأنشطة المحددة (American Psychological Association, 2023). وعُرف التوحد أيضاً على أنه إعاقة نمائية عادة ما تظهر في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وتؤثر في نمو ووظيفة الدماغ مما يؤدي إلى قصور في التواصل، والتعلم والتفاعل الاجتماعي، إلى جانب ظهور العديد من السلوكيات النمطية والتكرارية (إبراهيم، ٢٠٢٠).

ويتضح من التعريفات السابقة أعراض ومظاهر التوحد والتي تتم بدورها عن بعض خصائص الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد كقلة التفاعل الاجتماعي والانعزال عن الآخرين وفهم مشاعرهم، إلى جانب الصعوبة في تكوين العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها. وكذلك المشكلات في التعبير عن المشاعر والقصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي مما يؤثر سلباً على قدرة الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد على التكيف الاجتماعي؛ وأيضاً الخصائص السلوكية والتي تتصف بالنمطية والتكرار والانخراط الشديد في الروتين وانخفاض المرونة ومقاومة أي تغيير في البيئة المحيطة. كما يواجه الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبة في التنظيم الذاتي والتحكم في الانفعالات والعواطف مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى العدوان ونوبات الغضب (Posar et al., 2015).

وترتبط خصائص الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد ارتباطاً وثيقاً بالمشكلات السلوكية كسلوك إيذاء الذات والعدوان تجاه الآخرين وتخريب الممتلكات، إلى جانب مشاعر القلق والتوتر لديهم كونهم يواجهون صعوبة كبيرة في فهم وتفسير المثيرات المحيطة، حيث إن القلق يكاد أن يعد سمة من سمات ذوي اضطراب طيف التوحد (عبدالمعظم وآخرون، ٢٠١٦).

القلق لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد

يُعرف القلق على أنه حالة من الخوف غير المبرر وتختلف أعراضه لدى الفرد التوحدي ما بين جسدية كالتعب الشديد، والصداع، والزيادة في ضربات القلب، والصعوبة في التنفس وبالذات إذا كان مستوى القلق مرتفعاً؛ وأعراض نفسية كالعصبية الزائدة والمستمرة، والعدائية الملاحظة تجاه الذات وتجاه الآخرين (حميمي، ٢٠١٨). ويعاني حوالي ٣٠-٤٢٪ من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من اضطراب القلق حيث إنه يعتبر من أكثر الاضطرابات المصاحبة للتوحد شيوعاً (Ambler et al., 2015). وقارنت دراسة (Caamaño et al., 2013) ما بين المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد وغير التوحديين ووجدت أن أعراض القلق تظهر لدى ٧٦٪ من ذوي اضطراب طيف التوحد، في حين تظهر ذات الأعراض لدى ٣٦٪ من غير التوحديين. وبالمثل وجدت دراسة (Gjevik et al., 2011) أن ٧٢٪ من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم أعراض مصاحبة

للتوحد، وجاء القلق كأعلى نسبة تبلغ 41% مقارنة بباقي الأعراض. ويشخص حوالي ٦٣% من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باضطرابات مصاحبة للتوحد، كالاكتئاب واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، بحيث يكون اضطراب القلق أكثرها انتشاراً بنسبة ٥٨.٣% (Amr et al., 2012).

وما زال الجدل قائماً ما إذا كان القلق سمة متزامنة مع اضطراب طيف التوحد أم أنه ينشأ بسبب المشكلات المعرفية لدى الأفراد ذوي التوحد، أو أنه نتيجة للصعوبة التي يواجهونها في التعامل مع ما يحدث في البيئة المحيطة من مثيرات (Bearss et al., 2016). فتختلف النظريات المفسرة للقلق ما بين الاستعداد العصبي البيولوجي (White et al., 2012)، واضطراب الوظائف التنفيذية (Hollocks et al., 2015)، والقصور في المهارات التكيفية للتعامل مع المواقف والظروف المختلفة (Operto et al., 2021). كما يعزو العديد من أولياء الأمور مشاعر القلق والتوتر لدى أبنائهم من ذوي اضطراب طيف التوحد إلى التغييرات غير المتوقعة في روتينهم اليومي أو الحساسية الشديدة للمثيرات الحسية (O'Nions et al., 2018). وأكدت دراسة Mazurek et al. (2013) على أن هناك ارتباط وثيق بين القلق والاستجابة المفرطة للمثيرات الحسية. وفي دراسة غنيم (٢٠٢١)، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الاضطرابات الحسية والسلوكيات النمطية التكرارية واضطراب القلق عن طريق تقديرات أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تراوحت أعمارهم ما بين ٧-١٣ عاماً؛ أظهرت نتائج الدراسة علاقة ارتباطية عالية ما بين الاضطرابات الحسية بأنواعها اللمسية والذوقية والشمية والقلق نتيجة للصعوبة في تنقية هذه المثيرات واستيعابها. وشارنت دراسة (Rodgers et al., 2012)، بين (٣٤) طفلاً مشخّصاً بالتوحد و (٢٠) طفلاً مشخّصاً بمتلازمة ويليامز فيما يتعلق بالقلق والسلوكيات التكرارية؛ وأشارت النتائج إلى ارتفاع نسبة القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مقارنة بمتلازمة وليامز، وازدياد مستوى القلق بازدياد السلوكيات التكرارية. كما تناولت دراسة (MacLennan et al., 2020)، العلاقة بين الحساسية للمثيرات الحسية والقلق لدى (٤١) طفلاً مشخّصاً توحد تراوحت أعمارهم ما بين ٣-١٤ عاماً عن طريق تقديرات أولياء الأمور والتقدير الذاتي، وأظهرت النتائج علاقة ارتباطية إيجابية بين مشكلات التكامل الحسي والقلق.

كما أن شعور الفرد التوحدي بالارتباك نحو البيئة المحيطة، والتعامل مع المواقف غير المألوفة والقصور في المهارات الاجتماعية التي تؤدي إلى الصعوبة في فهم وتفسير الأحداث والخبرات التي يتعرض لها والقصور في مهارات التنظيم الانفعالي، والتعرض للتممر، كلها أسباب قد تؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق (مجد، ٢٠٢٢). كما ذكرت دراسة (Storch et al., 2012)، بأن التمر من قبل الأقران يعتبر أحد الأسباب المحتملة لظهور أعراض القلق والاكتئاب ومشاعر الوحدة لدى

ذوي التوحد. وتوصلت نتائج دراسة (Adams et al., 2014)، لذات النتيجة بأن المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تعرضوا للتتمر من قبل أقرانهم تظهر لديهم أعراض القلق بصورة كبيرة مقارنة بمن لم يتعرضوا لخبرة التتمر. وظهرت نتائج مشابهة في دراسة حالة لراشد توحدي من ذوي الأداء المرتفع يبلغ من العمر (٢٦) عاماً ومشخص باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتعرض للتتمر خلال المرحلة العمرية من ٧-١١ سنوات، واتصف سلوكه بالعدوان والتهور في السنوات الأولى من العمر، أصبحت تتناوب نوبات قلق شديدة تصل إلى (٤) فأكثر نوبات يومياً مما أثر بشكل كبير على حياته اليومية ومنعه من التفكير في دخول الجامعة (Fogler et al., 2019). وفي دراسة (Conner et al., 2020)، طلب من أولياء أمور (١١٠٧) طفل توحدي منهم (٨٨١) من الذكور، و (٢٢٦) من الإناث في المرحلة العمرية من ٦-١٧ عاماً تعبئة استبيان يتناول علاقة القلق بمشكلات التنظيم الانفعالي، حيث أظهرت النتائج أن زيادة القصور في مهارات التنظيم الانفعالي تؤدي إلى زيادة مستويات القلق لدى ذوي اضطراب طيف التوحد.

وهناك عوامل أخرى مرتبطة باضطراب القلق لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد ومنها القدرات اللغوية والعقلية، حيث توصلت نتائج دراسة (٢٠١٢) Grondhuis and Aman إلى أن التوحدين ذوي القدرات اللغوية والمعرفية المرتفعة أكثر عرضة لاضطراب القلق والتوتر، بحيث قد يعود ذلك إلى قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم وزيادة الوعي الذاتي لديهم بما يمرون به من انفعالات مقارنة بأقرانهم التوحدين ذوي القدرات المنخفضة (Edirisooriya et al., 2021). وأظهرت دراسة (Mingins et al., 2020)، نتيجة مماثلة حيث تم تحليل (٤٩) ورقة علمية قارنت بين (١٨,٤٣٠) طفل توحدي من غير المعاقين ذهنياً والمعاقين ووجدت علاقة قوية وطردية بين المهارات العقلية المرتفعة والقلق بحيث أن زيادة نسبة الذكاء تؤدي إلى زيادة مستوى القلق. وبالمثل مهارات السلوك التكيفي، فكلما زادت المهارات التكيفية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد كلما زادت مشاعر القلق والاكتئاب لديهم (Rieske et al., 2013; Stratis & Lecavalier, 2013). أما بالنسبة لعلاقة المهارات الاجتماعية وشدة التوحد مع اضطراب القلق؛ فانخفاض المهارات الاجتماعية وشدة التوحد يؤديان إلى مستويات مرتفعة من القلق والاكتئاب (Chang et al., 2012; Mannion et al., 2014). وتناولت دراسة (Magiati et al., 2015)، الارتباط بين جنس الطفل التوحدي، والعمر، والسلوك التكيفي، وشدة التوحد بأعراض القلق عن طريق مقياس تقدير لأولياء أمور (٢٤١) طفل توحدي تراوحت أعمارهم ما بين ٦-١٨ عاماً. وأظهرت النتائج ارتفاعاً في أعراض القلق، ولم تختلف الأعراض تبعاً لمتغير الجنس، في حين زادت أعراض القلق بزيادة شدة التوحد والسلوكيات النمطية التكرارية، وزيادة العمر والسلوك التكيفي. وقام (Kim et al., 2021)، بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين القلق والعمر،

والسلوكيات النمطية التكرارية، والمشكلات السلوكية لدى (٩٦) من المراهقين المشخصين بالتوحد في المرحلة العمرية من ١١-١٨ عاماً. وبيّنت النتائج أنه كلما زاد عمر المراهق التوحدي كلما زادت لديه أعراض القلق حيث إن التوقعات المجتمعية تزيد من المراهق بزيادة عمره وبالتالي يصبح المراهق أكثر وعياً للصعوبات المجتمعية التي يواجهها فيزيد لديه الإحساس بالقلق والتوتر. كما وجدت النتائج علاقة ارتباطية بين السلوكيات النمطية التكرارية والتمسك بالروتين ومشاعر القلق باعتبار أعراض القلق كمصدر وكنتيجة للسلوكيات النمطية. أما بالنسبة للمشكلات السلوكية، فقد بينت النتائج أن ذوي اضطراب طيف التوحد الذي يمرون بمستويات عالية من القلق عادة ما ينجرون في سلوكيات غير مقبولة اجتماعياً لمحاولة التقليل من حدة القلق ومنها سلوك العدوان وإيذاء الذات. وفي دراسة (Gotham et al., 2013)، والتي هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين القلق وأعراض التوحد، على (١٤٢٩) فرد توحدي تراوحت أعمارهم ما بين ٥-١٨ عاماً، وأظهرت النتائج ارتباط القلق بالعمر الزمني للأطفال والذكاء اللفظي إلى جانب مشاعر الانزعاج، ومشكلات الانتباه، والسلوك العدواني. كما قام (Vasa et al., 2020)، بتحليل محتوى (٤٤) دراسة منشورة متعلقة بالقلق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ووجد أن نسبة انتشار القلق تتراوح ما بين ١.٦% - ٦٢% إلى جانب انتشار القلق لدى الأفراد ذوي التوحد عند مقارنتهم بغير التوحديين في (١٧) دراسة، كما أظهرت النتائج ارتباط القلق بزيادة الحساسية تجاه المؤثرات الحسية، واضطرابات النوم، والسلوك العدواني، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

كما أكدت العديد من الدراسات العلاقة الوثيقة بين القلق والسلوك العدواني لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد (Ambler et al., 2015; Sullivan et al., 2019; Waters & Healy, 2012)، وما تؤدي إليه من تأثيرات سلبية تتضمن تقليل الفرص التعليمية، والتعب الجسدي، وزيادة العزلة الاجتماعية (منصور وفيصل، ٢٠١٩).

السلوك العدواني لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد

عرف منصور وفيصل (٢٠١٩)، السلوك العدواني على أنه سلوك لفظي أو بدني يهدف إلى إلحاق الضرر بالذات، أو بالآخرين، أو بالملكات وغالباً ما ينتج عن الشعور بالغضب ويؤدي إلى استبعاد الشخص ومحاولة تجنبه من أفراد المجتمع. ويعتبر السلوك العدواني من السلوكيات الشائعة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد حيث يظهر بما نسبته حوالي ١٧% - ٥٦% (Baweja et al., 2023). وفي دراسة مقارنة بين (٣٥) من الأفراد المشخصين بالتوحد، (٢٧) ذكور و(٨) من الإناث، وذات العدد من الأفراد غير التوحديين من الذكور والإناث في ظهور السلوك العدواني كرد فعل على الهجوم من آخرين؛ أظهرت النتائج أن ذوي التوحد من الذكور أظهروا رد فعل عدواني عنيف دون الأخذ في الاعتبار عمر وجنس المهاجم

مقارنة بغير التوحديين من الذكور، بينما أظهرت الإناث التوحيديات رد فعل عدواني أقل من الإناث غير التوحيديات (Kaartinen et al., 2014). وبينت دراسة Hill (2014) et al.، عند فحص السلوك العدواني لدى (٤٠٠) طفل توحدي بمتوسط أعمار (١٦) عاماً، بأن كل طفل من أصل أربعة أطفال حصلوا على درجة مرتفعة على مقياس قائمة السلوك العدواني. وبالمثل أظهرت نتائج دراسة Mazurek et al. (2013)، والتي قاست العدوان لدى (١٥٨٤) من الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد، بأن نسبة انتشار العدوان وصلت إلى ٥٣% وارتبط بسلوك إيذاء الذات، واضطرابات النوم، والمشكلات الحسية، وضعف التواصل والتفاعل الاجتماعي. وفي مراجعة للأدب المتعلق بالتوحد والعدوان، وجد Matson and Adams (2014)، أن السلوك العدواني أكثر انتشاراً لدى الذكور من ذوي التوحد ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالضعف في المهارات الاجتماعية والمهارات المعرفية. وهكذا يرتبط العدوان بالأعراض الأساسية لاضطراب طيف التوحد كضعف التفاعل الاجتماعي، والسلوكيات النمطية والتكرارية، ومشكلات التكامل الحسي، إلى جانب القصور في مهارة التنظيم الانفعالي وشدة التوحد (عبدالله، ٢٠١٦، Patel et al., 2016). فالاستعداد العصبي البيولوجي جنباً إلى جنب مع الضغوط البيئية تجعل الفرد ذوي اضطراب طيف التوحد عرضة لنوبات الغضب والتي قد تكون عبارة عن استجابات انفعالية وجسدية لما يمر به من ضغوط نفسية (Mazefsky et al., 2012). وفي دراسة (Elkhamisi and Almutery (2018، تم قياس السلوك العدواني الموجه نحو الذات كأن يرمي بنفسه على الأرض، ونحو الآخرين كعض وركل الآخرين، وسلوك تخريب الممتلكات لدى (١٠٨) طفل توحدي تراوحت أعمارهم من ٥-١٦ عاماً، وأظهرت النتائج انتشار السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين، يتبعه العدوان نحو الذات وأخيراً سلوك تخريب الممتلكات بناءً على تقديرات أولياء الأمور. وكما أن القلق قد يكون سبباً لتفاقم السلوك العدواني، يمكن أن يؤدي العدوان إلى اضطراب القلق والتوتر (Niditch et al., 2012; Sawyer, et al., 2014). وربط (Foley and Baz (2021، السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالقصور في مهارات التنظيم الذاتي الناتجة عن مشكلات التكامل الحسي ومستويات القلق الحادة والشديدة والتي تصيب ٨٧% من الأفراد المشخصين بالتوحد، وأن الطفل التوحدي يُظهر السلوكيات العدوانية بدون نية إحداث الضرر بذاته أو بالآخرين وإنما نتيجة لما يواجهه من صعوبات في البيئة المحيطة.

وقد يلجأ الطفل التوحدي إلى السلوك العدواني تجاه الذات كالعض أو ضرب الرأس، أو تجاه الآخرين كضربهم والبصق عليهم أو تحطيم ممتلكاتهم كوسيلة لخفض حدة المثيرات الحسية، أو للصعوبة التي يواجهها في التنظيم الانفعالي، أو كمحاولة لخفض مستوى القلق خاصة في حال تواجده في مواقف غير مريحة أو غير مألوفة

(Pruijssers et al., 2013). وعلى الرغم من أن القلق يظهر بصورة أقل حدة لدى التوحديين ذوي القدرات المنخفضة، إلا أن انخراطهم في السلوك العدواني يكون أكثر شدة، فكلما انخفضت نسبة الذكاء زاد العدوان الموجه نحو الذات (Ambler et al., 2015). وبناء على دراسة (Soke et al. (2016، فإن ٢٨% من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ينخرطون في سلوكيات إيذاء الذات؛ في حين قام (Steenfeldt-Kristensen et al. (2020، بتحليل (٣٧) ورقة علمية ووجدوا أن ٤٢% من الأطفال والراشدين ذوي اضطراب طيف التوحد يمارسون سلوكيات إيذاء الذات. وعند مقارنة العدوان الجسدي والعدوان الموجه نحو الذات بين (١٤٣٦) طفل مشخص بالتوحد، و(١٠٥٦) طفل مشخص باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة العمرية من ٢- ١٧ عاماً، وُجد أن سلوك العدوان أكثر انتشاراً بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Baweja et al., 2023).

كما أن السلوك العدواني لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يزيد من المشكلات في التواصل الاجتماعي والتفاعل المقبول مع البيئة المحيطة (Waters & Healy, 2012)، إلى جانب كونه قد يمثل عائقاً أمام العملية التعليمية وأمام الحصول على الخدمات المساندة، واكتساب المهارات التكيفية (McGill & Poynter, 2012). كما قارن (Kalvin et al. (2023، بين (٥٢) طفل مشخص بالتوحد، و (٢٩) طفل غير توحدي في المرحلة العمرية من ٨- ١٥ عاماً في العلاقة بين السلوك العدواني ومهارات التكيف الاجتماعي وأظهرت النتائج أن العدوان يظهر بشكل أكبر لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يؤثر سلباً على اكتساب المهارات التكيفية. ووجد (White et al. (2012، في دراستهم على (٦١٨) من ذوي اضطراب طيف التوحد علاقة وثيقة بين مشاعر القلق والسلوك العدواني. وقام (Soke et al. (2017، بربط السلوك العدواني تجاه الذات باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والقلق، إلى جانب نسبة الذكاء، واضطرابات النوم والمشكلات في العلاقات الاجتماعية مع الأقران (Sullivan et al., 2019). وقابل (Nasir and Tahir (2012)، (٧) من أمهات ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تراوحت أعمارهم ما بين ٣- ١٨ عاماً، للتعرف على مشاعر القلق، والغضب، والاكتئاب لديهم، وبيّنت نتائج الدراسة أنه على الرغم من أن ٧١% من الأطفال أظهروا مشاعر القلق إلا أن الغضب كان من أكثر المشاعر التي ذكرها المشاركون تكراراً لدى أطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد والتي كانت غالباً ما تظهر عندما يواجه الأطفال صعوبة في التعبير عن احتياجاتهم.

وتم التطرق إلى المشكلات السلوكية والانفعالية لدى (٨٦٣) طفلاً توحدياً في دراسة (Maskey et al. (2013، وأظهرت النتائج أن سلوك إيذاء الذات والمشكلات في الأكل وفرط الحركة، ظهرت لدى ٥٣% من الأطفال، وارتبطت حدة المشكلات السلوكية بصعوبات التكامل الحسي والقدرات اللغوية المنخفضة. في حين

أن أعراض القلق ونوبات الغضب والعدوان تجاه الآخرين حدثت بشكل متكرر بغض النظر عن عمر الأطفال وقدراتهم.

وفي دراسة (Pugliese et al. (2014، تم التطرق إلى العلاقة بين سمات التوحد والقلق والشعور بالغضب والعدوان اللفظي والجسدي لدى (٩٤٨) من ذوي اضطراب طيف التوحد، وأظهرت النتائج أن الشعور بالغضب له دور كبير في العلاقة بين القلق والعدوان بنوعيه الموجه نحو الذات ونحو الآخرين، وكلما زادت سمات التوحد لدى الأفراد كلما زاد الشعور بالغضب وبالتالي زيادة القلق والسلوك العدواني لديهم. وعليه أوصت الدراسة بالعمل على الاستراتيجيات العلاجية التي تستهدف العدوان والغضب خاصة لمن يعانون من شدة سمات التوحد.

وهدف دراسة (Ambler et al., (2015، إلى التحقق من ارتباط القلق بالعدوان لدى (١٠٤) من المراهقين المشخصين بالتوحد غير المعاقين ذهنياً والملتحقين بمدارس التعليم العام الذين تراوحت أعمارهم من ١٢-١٨ عاماً ومقارنتهم بأقرانهم من ذات العمر والجنس، واشتملت الأدوات على مقياس التقدير الذاتي للقلق والغضب ومقياس تقدير المعلمين للسلوك. وأظهرت النتائج أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من مستويات أعلى من القلق والغضب مقارنة بأقرانهم كما أفاد المعلمون أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يظهرون سلوكيات أكثر عدوانية مما يجعلهم أكثر عرضة للفصل المؤقت من المدرسة. وأوضحت النتائج أن القلق له دور كبير في الربط بين التوحد والعدوان الجسدي تجاه الآخرين، فكلما زادت مستويات القلق كلما زاد السلوك العدواني لدى ذوي اضطراب طيف التوحد. وعليه أوصت الدراسة بالكشف المبكر عن القلق لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد مما يساعد على التقليل من السلوك العدواني.

وتناول (Williams et al., (2015، العلاقة بين القلق، واضطرابات النوم، والمشكلات السلوكية والتي تضمنت السلوك العدواني، وسلوك إيذاء الذات، والسلوكيات النمطية التكرارية لدى مجموعة من الأطفال والمراهقين المشخصين بالتوحد في المرحلة العمرية من ٦-١٧ عاماً، (٨٠) من الذكور، و (٢٩) إناث، و(٤٦) من المجموع الكلي لديهم إعاقة ذهنية حيث قام بتعبئة الاستبيان (١٠٩) من أولياء الأمور. وأظهرت النتائج أن اضطرابات النوم والمشكلات السلوكية تحفز أعراض القلق بنسبة ٣٤% مع الأخذ بعين الاعتبار شدة سلوك إيذاء الذات والإعاقة الذهنية كعوامل تنبئ بشدة أعراض القلق.

وفي دراستهما قام (Cohen and Tsiouris (2020، بفحص العلاقة بين محفزات السلوك العدواني لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد وعوامل مختلفة كالجنس، ودرجة الإعاقة الذهنية، وشدة التوحد، والاضطرابات النفسية عن طريق استبيان تم تطبيقه على (٢٢٤٣) من الراشدين ذوي اضطراب طيف التوحد، وأظهرت النتائج (٤) محفزات رئيسية للعدوان وهي الإحباط، والشعور بعدم الراحة،

وعدم تقبل التغيير في البيئة المحيطة، ورد الفعل الدفاعي حيث ارتبطت زيادة هذه المحفزات بشكل كبير بجميع العوامل المذكورة في الدراسة. وقام (Jean et al. (2021)، بدراسة التداخل بين القلق، والاكتئاب، والشعور بالانزعاج، والسلوك العدواني لدى (٤٢) فرد توحدي من ذوي الأداء المرتفع والذين تراوحت أعمارهم ما بين ١٢ - ٣٩ عاماً، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين (١٧) فرد، و (٢٥) فرد بناء على شدة أعراض التوحد المتعلقة بالاستجابة الاجتماعية والسلوكيات التكرارية. وبينت النتائج بأن لشدة الأعراض علاقة طردية مع القلق والعدوان والاكتئاب، كما أن زيادة مشاعر القلق تؤدي إلى زيادة مشاعر الاكتئاب وسلوك العدوان.

وفي دراسة (Rinaldo and Perry (2023)، تم التحقق من العلاقة بين السلوك العدواني وكل من الوظائف المعرفية، والعمر، والقلق، ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى (١١٧٩) طفل توحدي في المرحلة العمرية من ٤-١٨ عاماً عن طريق تقديرات أولياء الأمور والمعلمين. وأظهرت النتائج علاقة محدودة بين السلوك العدواني وعمر الطفل والوظائف المعرفية، بينما كانت هناك علاقة وثيقة بين العدوان والقلق ومشكلات التواصل الاجتماعي بحيث يزداد السلوك العدواني لدى ذوي اضطراب طيف التوحد بازدياد القلق ومشكلات التواصل الاجتماعي مع الآخرين. وعليه فإن القلق والعدوان من السلوكات الشائعة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، وعلاقتهما وثيقة ومتعدد الأوجه وغالباً ما يرتبطان بطريقة تؤثر سلباً على سلوك الفرد وأدائه وجودة حياته. حيث إن القلق قد يكون محفزاً للسلوك العدواني، وكلاهما مرتبط بخصائص التوحد وشدته لكون القصور في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومشكلات التكامل الحسي، ونقص مهارات التعامل مع المواقف المزعجة، وضعف التنظيم الانفعالي قد تؤدي إلى زيادة مستويات القلق والذي قد يظهر بدوره كعدوان تجاه الذات وتجاه الآخرين.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لكونه يلائم أغراض الدراسة الحالية من حيث الأهداف والإجراءات والعينة المستهدفة وذلك بغرض الكشف عن وتوضيح العلاقة الارتباطية بين القلق والسلوك العدواني لدى عينة من التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد.

متغيرات الدراسة

تتكون متغيرات الدراسة من: القلق، السلوك العدواني، المقدر (معلمون).

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع البحث من التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، الملتحقين بمراكز التربية الخاصة بمملكة البحرين، خلال العام الدراسي (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤).

عينة الدراسة

تكونت عينة البحث من (٦٠) من التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، تراوحت أعمارهم من ٥ - ١٤ سنة، بمتوسط ٨.١، وانحراف معياري ٢.٥٠، كما يوضح جدول (١) خصائص العينة.

جدول ١ خصائص العينة من حيث العدد والجنس وشدة التوحد

النسبة المئوية	العدد	الفئات
الجنس	43	ذكور
	17	إناث
	31	بسيط
شدة التوحد	27	متوسط
	2	شديد
	2	شديد

يتضح من الجدول (١)، أن الغالب من عينة الدراسة كانوا من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد البسيط بعدد (٣١) تلميذ، يليه (٢٧) تلميذ من ذوي اضطراب التوحد المتوسط، وأخيراً تلميذين من ذوي اضطراب التوحد الشديد.

أدوات الدراسة

مقياس القلق

الخصائص السيكومترية لمقياس القلق

تم حساب صدق وثبات مقياس القلق لذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تراوحت أعمارهم من ٥ - ١٤ سنة، بمتوسط عمري ٨.٢٣، وانحراف معياري ٢.٣٨، وتم حساب صدق وثبات مقياس القلق على النحو التالي:

أولا الصدق

صدق الفقرات

جدول (٢) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس القلق والدرجة الكلية للبعد

العبرة	الارتباط مع البعد
١	.656**
٢	.697**
٣	.641**
٤	.551**
٥	.616**
٦	.723**
٧	.727**
٨	.565**
٩	.705**

.757**	١٠
.842**	١١
.694**	١٢
.762**	١٣
.610**	١٤

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٢) أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جميع عبارات مقياس القلق وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، حيث كانت جميع معاملات الارتباط بين العبارة وبين الدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى تمتع عبارات المقياس بمستوى صدق مرتفع.

ثانيا الثبات

جدول (٣) معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية لمقياس القلق

معامل ثبات ألفا	معامل التجزئة النصفية
.912	0.76

يتضح من جدول (٣) ارتفاع معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية للثبات لمقياس القلق للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تراوحت معاملات الثبات لكل من أبعاد المقياس والدرجة الكلية بين (0.76 - ٠.٩١٢)، وهي معاملات ثبات مرتفعة.

الخصائص السيكومترية لمقياس العدوان

تم حساب صدق وثبات مقياس العدوان على نفس العينة الاستطلاعية التي تم حساب صدق وثبات مقياس القلق عليها، وتم حساب صدق وثبات مقياس العدوان على النحو التالي

أولا الصدق

جدول (٤) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس العدوان والدرجة الكلية للبعد

العدوان نحو الآخرين		العدوان نحو الذات	
العبرة	الارتباط مع البعد	العبرة	الارتباط مع البعد
١	.834**	١	.890**
٢	.741**	٢	.896**
٣	.822**	٣	.912**
٤	.766**	٤	.910**
٥	.844**	٥	.849**
٦	.862**	٦	.745**
٧	.891**	٧	.876**
٨	.759**	٨	.854**

.841**	٩	.737**	٩
.695**	١٠	.785**	١٠
.886**	١١	.812**	١١
.832**	١٢	.840**	١٢
.755**	١٣	.843**	١٣
.833**	١٤	.883**	١٤

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جميع عبارات مقياس العدوان وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، حيث كانت جميع معاملات الارتباط بين العبارة وبين الدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى تمتع عبارات المقياس بمستوى صدق مرتفع.

ثانياً الثبات

تم حساب ثبات مقياس العدوان بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج.

جدول (٥) معامل ثبات ألفا والتجزئة النصفية لمقياس العدوان

معامل التجزئة النصفية	معامل ثبات ألفا	البعد
٠.٩٦٣	٠.٩٥٩	العدوان نحو الآخرين
٠.٨٩٧	٠.٩٦٧	العدوان نحو الذات
٠.٩١٢	٠.٩٧٧	الدرجة الكلية للمقياس

يتضح من جدول (٥) ارتفاع معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية للثبات لمقياس العدوان للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تراوحت معاملات الثبات لكل من أبعاد المقياس والدرجة الكلية بين (٠.٩٧٧-٠.٩١٢)، حيث تعتبر معاملات ثبات مرتفعة.

طريقة تطبيق وتصحيح المقياس

يتم تطبيق مقياسي القلق والعدوان للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد عن طريق معلمهم، حيث يقومون بالاستجابة على عبارات المقياس من خلال تدرج ثلاثي تبعاً لأسلوب ليكرت Likert في ثلاث مستويات: (نعم - أحياناً - لا)، ويجب المعلم من خلال وضع علامة لكل بند أسفل الاستجابة التي تنطبق على الطفل، حيث تقدر (نعم) بثلاث درجات، و (أحياناً) درجتان، و (لا) بدرجة واحدة، وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين (14) و (42)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقاييس إلى ارتفاع مستوى القلق والعدوان لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى القلق والعدوان لديهم.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول

ينص السؤال الثاني على "ما مستوى القلق لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة البحث على مقياس القلق للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، وللحكم على مستوى القلق، تم استخدام معادلة تحديد طول الفئة المستخدمة للإجابة على السؤال الأول، كما سيتم الاستعانة بتوزيع مستوى المقياس على المتوسط والمشار إليها في الجدول السابق.

جدول ٦ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس القلق للتلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط	البعد
منخفض جدا	١.٥٠	6.80	مقياس القلق

يتضح من جدول (٦) تدني مستويات القلق لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد المشاركين في الدراسة الحالية.

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى انخفاض مستوى القلق لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد حيث تختلف هذه النتيجة مع الدراسات السابقة والتي أشارت إلى ارتباط القلق بسمات التوحد (Conner et al., 2020; Jenkinson et al., 2020; Rodgers & Ofield, 2018). وقد يعزى هذا الاختلاف إلى التحاق التلاميذ بمراكز التربية الخاصة في مملكة البحرين بحيث تؤدي البرامج التدريبية إلى التقليل من مستويات القلق كما أوضحت دراسة Kaster and Lucyshyn (2018)، فعالية البرامج التدريبية كالب برامج القائمة على العلاج السلوكي المعرفي في خفض نسبة القلق لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد. وأكدت دراسات أخرى على مدى فعالية البرامج المستخدمة باختلاف أنواعها مثل البرامج القائمة على اللعب (زيدان، ٢٠١٦؛ عبد المنعم وآخرون، ٢٠١٦)، والبرامج الرياضية (أوسماعيل وآخرون، ٢٠٢٠)، والبرامج السلوكية (العثمان وإبراهيم، ٢٠٢٣). كما أكدت دراسة Loftus et al. (2023)، على أهمية أثر التدريب في خفض مستوى القلق لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد والذي يؤدي بدوره إلى انخفاض السلوك العدواني. كما تناولت العديد من الدراسات الارتباط بين شدة التوحد وارتفاع مستوى القلق، وعليه قد يؤدي اتصاف التلاميذ المشاركين في البحث بتوحد بسيط إلى انخفاض في مستوى القلق (Avin et al., 2018; Ben-Itzhak et al., 2020; Smith et al., 2019).

نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال الأول على "ما مستوى العدوان لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة البحث على مقياس العدوان للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، وللحكم على مستوى العدوان، تم تطبيق معادلة تحديد طول الفئة

$$\frac{5-1}{5} = \frac{4}{5} = 0.80$$

من المعادلة السابقة يتضح أن الفرق بين كل مستوى من مستويات العدوان يتحدد ب ٠.٨٠، وعلى ذلك تتوزع مستويات العدوان تبعاً للجدول التالي

جدول ٧ توزيع مستوى عبارات أداة الدراسة حسب قيمة المتوسط الحسابي

المستوى حسب المتوسط	المتوسط الحسابي
منخفض جداً	1.79 – 1.00
منخفض	2.59 – 1.80
متوسط	3.39 – 2.60
مرتفع	4.19 – 3.40
مرتفع جداً	5.00 – 4.20

جدول ٨ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العدوان للتلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة المتوسط	المستوى
العدوان نحو الآخرين	23.75	11.90	١.٦٩	منخفض جداً
العدوان نحو الذات	22.21	11.54	١.٥٩	منخفض جداً
الدرجة الكلية للعدوان	45.97	22.59	١.٦٤	منخفض جداً

يتضح من جدول (٨) انخفاض مستويات السلوك العدواني الموجه نحو الذات، والعدوان الموجه نحو الآخرين وفي الدرجة الكلية لمقياس العدوان لدى عينة الدراسة. أشارت النتائج إلى تدني مستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في الدراسة الحالية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Farmer et al., 2015)، والتي تناولت انخفاض العدوان لدى (٤١٤) طفل توحدي ووصفته بأنه يظهر كردة فعل دفاعية وليس كفعل استباقي. في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة والتي تشير إلى انتشار العدوان بين الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد (Baweja et al., 2023; Kalvin et al., 2023; Steinfeldt et al., 2020). وقد يعود ذلك إلى كون التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد المشاركين في الدراسة الحالية ملتحقين بمراكز التربية الخاصة في مملكة

البحرين حيث إن البرامج التدريبية المقدمة في هذه المراكز بمختلف أنواعها لها أثر إيجابي في خفض سلوك العدوان. كما أوضحت دراسة منيب وآخرون (٢٠٢٢) ودراسة خصاونة (٢٠١٩)، حيث اعتمدت الدراستان على فنيات اللعب في خفض السلوك العدواني عن طريق التدريب على التعبير الصريح والملائم عن انفعالات الغضب والقلق والتوتر التي تؤدي إلى زيادة العدوان. وبالمثل ذكر David (2021)، أن البرامج التدريبية لها أثر كبير على خفض السلوك العدواني والذي يعتبر أحد الأهداف الهامة التي من شأنها أن تلبي احتياجات الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في خلق حياة أفضل. وأيضاً دراسة (Pas et al. 2016)، والتي أكدت على أهمية تدريب المعلمات على خفض السلوك العدواني لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد. كما أن التلاميذ ذوي التوحد المشاركين في الدراسة الحالية اتسموا بانخفاض شدة التوحد والذي قد يؤثر بدوره على العدوان كما أشارت العديد من الدراسات إلى العلاقة الارتباطية بين شدة التوحد وزيادة السلوك العدواني (Boogert et al., 2021; Cohen & Tsiouris, 2020 ; Giacomo et al., 2016 ; Lindor et al., 2019).

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القلق والعدوان لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد؟" للإجابة على السؤال الثالث للبحث، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين القلق وبين العدوان لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد، ويبين الجدول التالي هذه النتائج:

جدول ٩ معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين القلق والعدوان لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد

القلق	البعد
.592**	العدوان نحو الآخرين
.623**	العدوان نحو الذات
.628**	الدرجة الكلية للعدوان

يتضح من جدول (٩) وجود علاقة ارتباطية بين كل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس العدوان بمستوى القلق.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية بين القلق والعدوان بنوعيه الموجه نحو الذات ونحو الآخرين بحيث ظهر القلق بمستوى منخفض لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد المشاركين في الدراسة مما أدى بدوره إلى مستوى منخفض من العدوان بنوعيه الموجه نحو الذات ونحو الآخرين، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة والتي تشير إلى أن ارتفاع أو انخفاض مستوى القلق مرتبط بشكل كبير بزيادة أو نقصان السلوك العدواني (Jean et al., 2021;

Matson & Adams, 2014; Rinaldo & Perry, 2023). وأوضحت دراسة منيب وآخرون (٢٠٢٢)، أن زيادة الانفعالات المختلفة كالغضب والقلق والخوف تؤدي إلى زيادة العدوان، وبالمثل أشارت دراسة Fernandez- et al. (2021) Prieto إلى وجود علاقة وثيقة بين مشكلات التكامل الحسي والقلق والعدوان لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. كما أوضح (Mirjana et al. (2019) وIbrahim et al. (2019)، أن ارتفاع مستوى القلق لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يعتبر مؤشر للتنبؤ بزيادة السلوك العدواني، ولم تختلف في ذلك نتائج دراسة (Pozzo et al. (2018، والتي أشارت إلى أن القلق يزيد من خطر ظهور السلوك العدواني والعنف الموجه نحو الذات ونحو الآخرين لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك دراسة (Zaboski and Storch (2018، والتي أكدت على العلاقة الارتباطية بين القلق والسلوك العدواني وسلوك إيذاء الذات لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد تعود العلاقة بين القلق والعدوان إلى عدة أسباب منها القصور لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في التعبير الملائم لما يشعرون به من انفعالات، والضعف في مهارات التنظيم الانفعالي فيكون التعبير عن القلق في شكل عدوان (Patel et al., 2016). كما قد يشعر الفرد التوحدي بعدم الأمان نتيجة للتغير في الروتين أو مشكلات التكامل الحسي فيزيد لديه الإحساس بالقلق مما يؤدي بدوره إلى ظهور السلوك العدواني (O'Nions et al., 2018).

الخلاصة

أكدت نتائج الدراسة الحالية على وجود العلاقة الارتباطية بين القلق والسلوك العدواني بنوعيه الموجه نحو الذات ونحو الآخرين لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد. وعلى الرغم من أن العديد من نتائج الدراسات السابقة أشارت إلى زيادة مستوى القلق والسلوك العدواني لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل عام إلا أن نتائج الدراسة الحالية جاءت مختلفة عن المعتاد حيث أشارت إلى انخفاض مستوى القلق وبالتالي انخفاض السلوك العدواني لدى عينة الدراسة، حيث عزت الباحثة هذه النتيجة إلى البرامج التدريبية المتوفرة في المراكز وإلى كون التلاميذ المشاركين في الدراسة الحالية من ذوي التوحد البسيط. كما وتسهم نتائج الدراسة الحالية في الحث على فهم الصعوبات التي يواجهها التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد والتي قد تؤثر بشكل كبير عليهم وعلى البيئة المحيطة والعمل على توفير بيئة آمنة وداعمة لحماية التلاميذ من السلوكيات العدوانية التي قد تؤذيهم أو تؤذي المحيطين بهم.

توصيات الدراسة

١. العمل على زيادة الوعي بما يمر به التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد من تحديات كالقلق والعدوان مما قد يزيد من الصعوبات التي يواجهونها في تطوير وبناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين والحفاظ عليها.

٢. تقديم برامج تدريبية ملائمة لاحتياجات التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد لمساعدتهم على التعامل مع ما قد ينتابهم من قلق وتوتر، والتعبير المقبول عن هذه المشاعر وخفض السلوكيات العدوانية تجاه الذات والآخرين.

٣. التركيز على الأسباب التي قد تؤدي إلى زيادة القلق والعدوان لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد والعمل على معالجتها والتقليل منها كمشكلات التكامل الحسي.

٤. العمل على توفير بيئة آمنة وداعمة للتلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد وأسره للتعامل الملائم والسليم مع مشاعر القلق والتوتر وما قد ينشأ عن هذه المشاعر من سلوكيات غير مقبولة كالسلوك العدواني.

البحوث المقترحة

١. فاعلية برنامج تدريبي لخفض القلق والسلوك العدواني لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.
٢. القلق وعلاقته بالعدوان من وجهة نظر أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
٣. دراسة تحليلية لأسباب القلق والعدوان لدى المراهقين من ذوي اضطراب طيف التوحد.

المراجع العربية

- إبراهيم، أحمد. (٢٠٢٠). التوحد بين ضرورة التشخيص المبكر وصعوباته. *المجلة الاجتماعية القومية*، ٥٧ (٢)، ٥٠-٢١.
- أوسماعيل، صفية، وأوسماعيل، مخلوف، ورابع، بورزامة. (٢٠٢٠). مدى فاعلية برنامج قائم على الألعاب الرياضية في تخفيف القلق لدى الأطفال حاملي لاضطراب طيف التوحد. *مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية*، ٢ (٧)، ٣٢٥-٣١٦.
- حميمي، عتاب. (٢٠١٨). تأثير اضطراب القلق على التوافق النفسي والاجتماعي للأطفال المتدربين المرضى بالتوحد وعلاجه. *دراسات في علم الارطوفوبيا وعلم النفس العصبي*، ٣ (٢)، ٤٣-٣٠.
- خصاونة، سهم حمادة. (٢٠١٩). أثر ممارسة اللعب في تخفيف السلوك العدواني للأطفال المصابين باضطرابات التوحد (دراسة ميدانية). *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٨، ٣٠-١.
- زيدان، عصام محمد. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي باستخدام اللعب وأثره في خفض مستوى القلق لدى الطفل التوحدي. *مجلة بحوث التربية النوعية*، ٤٤، ٤٢-٢٤.
- عبد الحافظ، شيماء. (٢٠١٩). طفل التوحد. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال- جامعة المنصورة*، ٦ (٢)، ٦٧-٤٢.
- عبدالمعظم، منى، وزيدان، عصام، وإبراهيم، ماجدة، والمرسى، وديع. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي باستخدام اللعب وأثره في خفض مستوى القلق لدى الطفل التوحدي. *مجلة بحوث التربية النوعية*، ٤٤، ٤٢-٢٣.
- عبدالله، أحمد عمرو. (٢٠١٦). الكفاءة الاجتماعية في علاقتها بمختلف أنواع السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *المجلة المصرية لعلم النفس الاكلينيكي والإرشادي*، ٤ (٤)، ٥١٤-٤٨٩.
- العثمان، عبدالعزيز عبدالله، وإبراهيم، منى توكل. (٢٠٢٣). فعالية التدخل السلوكي القائم على الأدلة في خفض مستوى القلق وتحسين التواصل الاجتماعي والانتباه المشترك لدى أطفال التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، ٩ (١)، ١٥٨-١٠٩.
- غنيم، وائل ماهر. (٢٠٢١). الاضطرابات الحسية وعلاقتها بالسلوكيات النمطية التكرارية واضطراب القلق لدى عينة من ذوي اضطراب طيف التوحد. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٨٩ (١)، ١٥٢٧-١٤٥٧.
- محمد، حسين أحمد. (٢٠٢٢). اضطرابات الإفراغ وعلاقتها باضطرابات القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المعاقين عقليا. *مجلة جامعة أم القرى لعلوم التربية والنفسية*، ١٤ (٢)، ١١٥-٩٤.

مسعودة، حمادو، وخليدة، مهريّة. (٢٠٢١). تشخيص اضطراب طيف التوحد وفق المعايير الجديدة لـ DSM5- دراسة وصفية تحليلية بالمركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنياً بتقريت-ورقلة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٥ (١٨)، ٤١٧-٤٣٦.

منصور، السيد كامل، وفيصل، ضياء أبو عاصي. (٢٠١٩). علاقة سلوكيات التحدي بكل من اضطرابات القلق والنوم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، ٤٤ (١)، ١٩٠-٢٣٠.

منيب، تهاني محمد، وعلي، عبد الحميد محمد، وسليمان، محمد سليمان. (٢٠٢٢). فعالية برنامج باللعب في خفض بعض السلوكيات العدوانية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة كلية التربية-جامعة العريش*، ١٠ (٣١)، ٢٢٧-٢٥٠.

منظمة الصحة العالمية. (٢٠٢٣). *التوحد*.

<https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

المراجع الأجنبية

Adams, R.E., Fredstrom, B.K., Duncan, A.W., Holleb, L.J., & Bishop, S.L. (2013). Using self- and parent-reports to test the association between peer victimization and internalizing symptoms in verbally fluent adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), 861-872. doi:10.1007/s10803-013-1938-0

Ambler, P.G., Eidels, A., & Gregory, C. (2015). Anxiety and aggression in adolescents with autism spectrum disorders attending mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 18, 97-109. doi.org/10.1016/j.rasd.2015.07.005

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Amr, M., Raddad, D., El-Mehesh, F., Bakr, A., Sallam, K., & Amin, T. (2012). Comorbid psychiatric disorders in Arab children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 240-248. doi.org/10.1016/j.rasd.2011.05.005

- Avni, E., Ben-Itzhak, E., & Zachor, D.A. (2018). The Presence of Comorbid ADHD and Anxiety Symptoms in Autism Spectrum Disorder: Clinical Presentation and Predictors. *Frontiers in Psychiatry*, 9. doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00717
- [Balasco](#), L., Provenzano, G., & Bozzi, Y. (2019). Sensory Abnormalities in Autism Spectrum Disorders: A Focus on the Tactile Domain, From Genetic Mouse Models to the Clinic. *Front Psychiatry*, 10. doi: 10.3389/fpsyt.2019.01016
- Baweja, R., Waschbusch, D.A., & Mayes, S.D. (2023). Physical Aggression Toward Others and Self: Correlates in Autism, Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, and Population-Based Child Samples. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1(4), 274-283. doi.org/10.1016/j.jaacop.2023.07.004
- Bearss, K., Taylor, C.A., Aman, M.G., Whittemore, R., Lecavalier, L., Miller, J., Pritchett, J., Green, B., & Scahill, L. (2016). Using qualitative methods to guide scale development for anxiety in youth with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(6), 663–672. DOI: 10.1177/1362361315601012
- Ben-Itzhak, E., Koller, J., & Zachor, D.A. (2020). Characterization and Prediction of Anxiety in Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Longitudinal Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48, 1239–1249. doi.org/10.1007/s10802-020-00673-0
- Boogert, F.V.D., Sizoo, B., Spaan, P., Tolstra, S., Bouman, Y.H.A., Hoogendijk, W.J.G., & Roza, S.J. (2021). Sensory Processing and Aggressive Behavior in Adults with Autism Spectrum Disorder. *Brain Sciences*, 11(1), 95. [doi.org/10.3390/brainsci11010095](#).
- Caamaño, M., Boada, L., Merchán-Naranjo, J., Moreno, C., Llorente, C., Moreno, D., Arango, C., & Parellada, M. (2013). Psychopathology in children and adolescents with ASD without mental retardation. *Journal of Autism and*

- Developmental Disorders*, 43, 2442–2449. DOI: 10.1007/s10803-013-1792-0
- Chang, Y., Quan, J., & Wood, J.J. (2012). Effects of anxiety disorder severity on social functioning in children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24, 235–245. doi.org/10.1007/s10882-012-9268-2
- Cohen, I.L., & Tsiouris, J.A. (2020). Triggers of Aggressive Behaviors in Intellectually Disabled Adults and Their Association with Autism, Medical Conditions, Psychiatric Disorders, Age and Sex: A Large-Scale Study. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 50, 3748–3762. doi.org/10.1007/s10803-020-04424-4
- Conner, C.M., White, S.W., Scahill, L., & Mazefsky, C.A. (2020). The role of emotion regulation and core autism symptoms in the experience of anxiety in autism. *Autism*, 24(4). doi.org/10.1177/1362361320904217
- David, S. (2021). Treatment of Aggression in Adults with Autism Spectrum Disorder: A Review. *Harvard Review of Psychiatry*, 29(1), 35-80. DOI: 10.1097/HRP.0000000000000282
- D'Mello, A.M., Frosch, I.R., Li, C.E., Cardinaux, A.L., & Gabrieli, J.D.E. (2022). Exclusion of females in autism research: Empirical evidence for a “leaky” recruitment-to-research pipeline. *Autism Research*, 15(10), 1929-1940. doi.org/10.1002/aur.2795
- Edirisooriya, M., Dykiert, D., & Auyeung, B. (2021). IQ and internalizing symptoms in adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 3887–3907. doi.org/10.1007/s10803-020-04810-y
- Elkhamisi, E.S., & Almutery, M. (2018). Aggression Dimensions in Students with Autism. *European Scientific Journal*, 14(9), 330- 345. Doi: 10.19044/esj.2018.v14n9p330

- Farmer, C., Butter, E., Mazurek, M.O., Cowan, C., Lainhart, J., Cook, E.H., DeWitt, M.B., & Aman, M. (2015). Aggression in children with autism spectrum disorders and a clinic-referred comparison group. *Autism*, 19(3), 281–291. doi: 10.1177/1362361313518995
- Fernandez-Prieto, M., Moreira, C., Cruz, S., Campos, V., Martínez-Regueiro, R., Taboada, M., Carracedo, A., & Sampaio, A. (2021). Executive Functioning: A Mediator Between Sensory Processing and Behaviour in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 2091–2103. doi.org/10.1007/s10803-020-04648-4
- Fogler, J., Stein, D., Barbaresi, W., Bridgemohan, C., Steinbauer-Schütz, A., Dirmhirn, A., Holzinger, Da., Radesky, J., & Fellingner, J. (2019). High-Functioning Autism, Severe Anxiety, and Bullying in a 26 Year Old. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(4), 312-314. DOI: 10.1097/DBP.0000000000000674.
- Foley, G.M., & Baz, T. (2021). 9 - “Aggression” in young children on the autistic spectrum: the dysregulation–“aggression” hypothesis. In, *Emerging Programs for Autism Spectrum Disorder: Improving Communication, Behavior, and Family Dynamics* (pp.141-160). Academic Press.
- Giacomo, A.D., Craig, F., Terenzio, V., Coppola, A., Campa, M.G., & Passeri, G. (2016). Aggressive Behaviors and Verbal Communication Skills in Autism Spectrum Disorders. *Global Pediatric Health*, 3. doi.org/10.1177/2333794X16644360
- Gjevik, E., Eldevik, S., Fjæran-Granum, T., & Sponheim, E. (2011). Kiddie-SADS reveals high rates of DSM-IV disorders in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(6), 761–769. doi: 10.1007/s10803-010-1095-7

- Gotham, K., Bishop, S.L., Hus, V., Huerta, M., Lund, S., Buja, A., Krieger, A., & Lord, C. (2013). Exploring the Relationship Between Anxiety and Insistence on Sameness in Autism Spectrum Disorders. *Autism Research*, 6(1), 33-41. doi.org/10.1002/aur.1263
- Grondhuis, S.N., & Aman, M.G. (2012). Assessment of anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), 1345-1365. doi.org/10.1016/j.rasd.2012.04.006
- Hill, A.P., Zuckerman, K.E., Hagen, A.D., Kriz, D.J., Duvall, S.W., Van Santen, J., Nigg, J., Fair, D., & Fombonne, E. (2014). Aggressive Behavior Problems in Children with Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Correlates in Large Clinical Sample. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1121-1133. DOI: 10.1016/j.rasd.2014.05.006.
- Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(1), S55-S65. doi: 10.21037/tp.2019.09.09
- Hollocks, M.J., Jones, C.R.G., Pickles, A., Baird, G., Happé, F., Charman, T., & Simonoff, E. (2014). The association between social cognition and executive functioning and symptoms of anxiety and depression in adolescents with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 7(2), 216-228. doi: 10.1002/aur.1361.
- Hosseinzadeh, M., Koohpayehzadeh, J., Bali, A.O., Rad, F.A., Souri, A., Mazaherinezhad, A., Rezapour, A., & Bohlouli, M. (2021). A review on diagnostic autism spectrum disorder approaches based on the Internet of Things and Machine Learning. *The Journal of Supercomputing*, 77, 2590-2608. doi.org/10.1007/s11227-020-03357-0
- Ibrahim, K., Kalvin, C., Marsh, C.L., Anzano, A., Gorynova, L., Cimino, K., & Sukhodolsky, D.G. (2019). Anger

- Rumination is Associated with Restricted and Repetitive Behaviors in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 3656–3668. doi.org/10.1007/s10803-019-04085-y
- Jean, F.A.M., Jouni, A., Bouvard, M.P., Camelot, G., Beggato, A., Scheid, I., Gaman, A., Bouquet, C., Moal, M.L.L., Houenou, J., Delorme, R., Leboyer, M., & Amestoy, A. (2021). Overlap of anxiety, depression, irritability and aggressiveness in autism spectrum disorder: an exploratory study using cluster analysis. *Advances in Autism*. DOI:10.1108/aia-08-2020-0048
- Jenkinson, R., Milne, E., & Thompson, A. (2020). The relationship between intolerance of uncertainty and anxiety in autism: A systematic literature review and meta-analysis. *Autism*, 24(8), 1933-1944. doi.org/10.1177/1362361320932437.
- Kaartinen, M., Puura, K., Helminen, M., Salmelin, R., Pelkonen, E., & Juujärvi, P. (2014). Reactive aggression among children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2383–2391. doi.org/10.1007/s10803-012-1743-1
- Kalvin, C.B., Jordan, R., Rowley, S., Weis, A.L., Ibrahim, K., & Sukhodolsky, D.G. (2023). Aggression Is Associated with Social Adaptive Functioning in Children with ASD and Anxiety. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 38(3). doi.org/10.1177/10883576231165265
- Kester, K.R., & Lucyshyn, J.M. (2018). Cognitive behavior therapy to treat anxiety among children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 52, 37-50. doi.org/10.1016/j.rasd.2018.05.002
- Kim, S.Y., Kim, Y.A., Song, D.Y., Bong, G., Kim, J.M., Kim, J.H., & Yoo, H.J. (2021). State and Trait Anxiety of

- Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Psychiatry Investigation*, 18(3), 257–265. doi: 10.30773/pi.2020.0328
- Kogan, M.D., Vladutiu, C.J., Schieve, L.A., Ghandour, R.M., Blumberg, S.J., Zablotsky, B., Perrin, J.M., Shattuck, P., Kuhlthau, K.A., Harwood, R.L., & Lu, M.C. (2018). The Prevalence of Parent-Reported Autism Spectrum Disorder Among US Children. *Pediatrics*, 142(6), e20174161. doi.org/10.1542/peds.2017-4161
- Lai, M.C., Lombardo, M. V., Ruigrok, A. N., Chakrabarti, B., Auyeung, B., Szatmari, P., Happé, F., & Baron-Cohen, S. (2016). Quantifying and exploring camouflaging in men and women with autism. *Autism*, 21(6). doi.org/10.1177/1362361316671012. *Frontiers in Psychiatry*, 10. doi.org/10.3389/fpsy.2019.00487.
- Lindor, E., Sivaratnam, C., May, T., Stefanac, N., Howells, K., & Rinehart, N. (2019). Problem Behavior in Autism Spectrum Disorder: Considering Core Symptom Severity and Accompanying Sleep Disturbance.
- Loftus, T., Mathersul, D.C., Ooi, M., & Yau, S.H. (2023). The efficacy of mindfulness-based therapy for anxiety, social skills, and aggressive behaviors in children and young people with Autism Spectrum Disorder: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 14. doi.org/10.3389/fpsy.2023.1079471
- MacLennan, K., Roach, L., & Tavassoli, T. (2020). The Relationship Between Sensory Reactivity Differences and Anxiety Subtypes in Autistic Children. *Autism Research*, 13(5), 785-795. doi: 10.1002/aur.2259
- Magiati, I., Ong, C., Lim, X.Y., Tan, J.W.L., Ong, A.Y.L., Patrycia, F., Fung, D.S.S., Sung, M., Poon, K.K., & Howlin, P. (2015). Anxiety symptoms in young people with autism spectrum disorder attending special schools: Associations with gender, adaptive functioning and autism

- symptomatology. *Autism*, 20(3), 306-320. doi.org/10.1177/1362361315577
- Mandell, D.S., Barry, C.L., Marcus, S.C., Xie, M., Shea, K., Mullan, K., & Epstein, A.J. (2016). Effects of Autism Spectrum Disorder Insurance Mandates on the Treated Prevalence of Autism Spectrum Disorder. *JAMA Pediatr.*, 170(9), 887-893. doi:10.1001/jamapediatrics.2016.1049
- Mannion, A., Brahm, M., & Leader, G. (2014). Comorbid Psychopathology in Autism Spectrum Disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1, 124-134. DOI 10.1007/s40489-014-0012-y
- Maskey, M., Warnell, F., Parr, J.R., Couteur, A.L., & McConachie, H. (2013). Emotional and Behavioural Problems in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 851-859. doi.org/10.1007/s10803-012-1622-9.
- Matson, J.L., & Adams, H.L. (2014). Characteristics of aggression among persons with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(11), 1578-1584. doi.org/10.1016/j.rasd.2014.08.004
- Mazefsky, C.A., Herrington, J., Siegel, M., Scarpa, A., Maddox B.B., Scahill, L., & White, S.W. (2013). The Role of Emotion Regulation in Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(7), 679-688. doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.006
- Mazurek, M.O., Kanne, S.M., & Wodka, E.L.(2013). Physical aggression in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 455–465. doi.org/10.1016/j.rasd.2012.11.004
- Mazurek, M.O., Vasa, R.A., Kalb, L.G., Kanne, S.M., Rosenberg, D., Keefer, A., Murray, D.S., Freedman, B., & Lowery, L.A. (2013). Anxiety, sensory over-responsivity, and gastrointestinal problems in children with autism

- spectrum disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(1), 165–176. Doi:10.1007/s10802-012-9668-x
- McGill, P., & Poynter, P. (2012). High cost residential placements for adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 584-7. doi: 10.1111/j.1468-3148.2012.00689.x.
- Mingins, J.E., Tarver, J., Waite, J., Jones, C., & Surtees, A. (2020). Anxiety and intellectual functioning in autistic children: A systematic review and meta-analysis. *Autism*, 25(1), 18-32. doi.org/10.1177/13623613209532
- Mirjana, D., Nenad, G., Branislav, B., & Milena, J. (2019). Predictors of aggressive behavior in children with autism spectrum disorder. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 2(2), 70-81. DOI:10.26407/2019jrtd.1.22
- Nasir, S.J., & Tahir, S. (2012). Anger, Anxiety and Depression in Children with Autism in Home and School Settings: A Qualitative Analysis. *Journal of Behavioural Sciences*, 22(2), 83-98.
- Niditch, L.A., Varela, R.E., Kamps, J.L., & Hill, T. (2012). Exploring the association between cognitive functioning and anxiety in children with autism spectrum disorders: the role of social understanding and aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41(2), 127-37. doi: 10.1080/15374416.2012.651994.
- O'Nions, E., Happé, F., Evers, K., Boonen, H., & Noens, I. (2018). How do Parents Manage Irritability, Challenging Behaviour, Non-Compliance and Anxiety in Children with Autism Spectrum Disorders? A Meta-Synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48,1272–1286. doi.org/10.1007/s10803-017-3361-4
- Operto, F.F., Pastorino, G.M.G., Scuoppo, C., Padovano, C., Vivenzio, V., Pistola, I., Belfiore, G., Rinaldi, R., Simone, V., & Coppola, G. (2021). Adaptive Behavior,

- Emotional/Behavioral Problems and Parental Stress in Children With Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Neuroscience*, 15. doi.org/10.3389/fnins.2021.751465
- Pas, E.T., Johnson, S.R., Larson, K.E., Brandenburg, L., Church, R., & Bradshaw, C.P. (2016). Reducing Behavior Problems Among Students with Autism Spectrum Disorder: Coaching Teachers in a Mixed-Reality Setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 3640–3652. doi.org/10.1007/s10803-016-2898-y
- Patel S., Day, T.N., Jones, N., & Mazefsky, C.A. (2016). Association between anger rumination and autism symptom severity, depression symptoms, aggression, and general dysregulation in adolescents with autism spectrum disorder. *Autism*, 21(2). doi.org/10.1177/1362361316633566
- Posar, A., Resca, F., & Visconti, P. (2015). Autism according to diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th edition: The need for further improvements. *Journal of Pediatric Neurosciences*, 10(2), 146–148. doi: 10.4103/1817-1745.159195
- Pozzo, J.D., Roché, M.W., & Silverstein, S.M. (2018). Violent behavior in autism spectrum disorders: Who's at risk? *Aggression and Violent Behavior*, 39, 53-60. doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.007
- Pruijssers, A.C., van Meijel, B., Maaskant, M., Nijssen, W., & van Achterberg, T. (2013). The relationship between challenging behaviour and anxiety in adults with intellectual disabilities: a literature review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(2), 162-171. doi.org/10.1111/jir.12012
- Pugliese, C.E., Fritz, M.S., & White, S.W. (2014). The role of anger rumination and autism spectrum disorder-linked perseveration in the experience of aggression in the general population. *Autism*, 19(6), 704-712. doi.org/10.1177/13623613145487

- Rieske, R.D., Matson, J.L., & Davis, T.E. (2013). The moderating effect of autism symptomatology on anxiety symptoms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25, 517–531. doi.org/10.1007/s10882-012-9330-0
- Rinaldo, E., & Perry, A. (2023). Associations of age, anxiety, cognitive functioning, and social impairment with aggression in youth with autism. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 108. doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102246
- Rodgers, J., & Ofield, A. (2018). Understanding, Recognising and Treating Co-occurring Anxiety in Autism. *Current Developmental Disorders Reports*, 5, 58–64. doi.org/10.1007/s40474-018-0132-7
- Rodgers, J., Riby, D.M., Janes, E., Connolly, B., & McConachie, H. (2012). Anxiety and repetitive behaviours in autism spectrum disorders and Williams syndrome: a cross-syndrome comparison. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 175-180. DOI: 10.1007/s10803-011-1225-x
- Sawyer, A., Lake, J.K., Lunskey, Y., Liu, S.K., & Desarkar, P. (2014). Psychopharmacological treatment of challenging behaviours in adults with autism and intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(7), 803-813. doi.org/10.1016/j.rasd.2014.03.021
- Smith, I.C., Ollendick, T.H., & White, S.W. (2019). Anxiety moderates the influence of ASD severity on quality of life in adults with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 62, 39-47. doi.org/10.1016/j.rasd.2019.03.001
- Soke, G.N., Rosenberg, S.A., Hamman, R.F., Fingerlin, T., Robinson, C., Carpenter, L., Giarelli, E., Lee, L.C., Wiggins, L.D., Durkin, M.S., & DiGuseppi, C. (2016). Brief Report: Prevalence of Self-injurious Behaviors among Children with Autism Spectrum Disorder—A Population-Based Study.

- Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(11), 3607–3614. doi: 10.1007/s10803-016-2879-1
- Soke, G.N., Rosenberg, S.A., Hamman, R.F., Fingerlin, T., Rosenberg, C.R., Carpenter, L., Lee, L.C., Giarelli, E., Wiggins, L.D., Durkin, M.S., Reynolds, A., & DiGuseppi, C. (2017). Factors Associated with Self-Injurious Behaviors in Children with Autism Spectrum Disorder: Findings from Two Large National Samples. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(2), 285-296. doi: 10.1007/s10803-016-2951-x
- Steenfeldt-Kristensen, C., Jones, C.A., & Richards, C. (2020). The Prevalence of Self-injurious Behaviour in Autism: A Meta-analytic Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(11), 3857-3873. doi: 10.1007/s10803-020-04443-1.
- Storch, E.A., Larson, M.J., Ehrenreich-May, J., Arnold, E.B., Jones, A.M., Renno, P., Fujii, C., Lewin, A.B., Mutch, P.J., Murphy, T.K., & Wood, J.J. (2012). Peer victimization in youth with autism spectrum disorders and co-occurring anxiety: relations with psychopathology and loneliness. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(6), 575–590. doi.org/10.1007/s10882-012-9290-4
- Stratis, E.A., & Lecavalier, L. (2013). Restricted and repetitive behaviors and psychiatric symptoms in youth with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), 757–766. doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.017
- Sullivan, M.O., Gallagher, L., & Heron, E.A. (2019). Gaining Insights into Aggressive Behaviour in Autism Spectrum Disorder Using Latent Profile Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(10), 4209-4218. doi: 10.1007/s10803-019-04129-3
- Swift, H.N.T., & Dorstyn, D.S. (2024). Anxiety Prevalence in Youth with Autism: A Systematic Review and Meta-analysis of Methodological and Sample Moderators. *Review Journal*

- of Autism and Developmental Disorders. doi.org/10.1007/s40489-023-00427-w
- Vasa, R.A., Keefer, A., McDonald, R.G., Hunsche, M.C., & Kerns, C.M. (2020). A Scoping Review of Anxiety in Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 13(12), 2038-2057. doi.org/10.1002/aur.2395
- Waters, P., & Healy, O. (2012). Investigating the relationship between self-injurious behavior, social deficits, and cooccurring behaviors in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Autism Research and Treatment*, 1–7. doi: 10.1155/2012/156481
- White, S.W., Kreiser, N.L., Pugliese, C., & Scarpa, A. (2012). Social anxiety mediates the effect of autism spectrum disorder characteristics on hostility in young adults. *Autism*, 16(5). doi.org/10.1177/136236131143
- Williams, S., Leader, G., Mannion, A., & Chen, J. (2015). An investigation of anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 10, 30-40. doi.org/10.1016/j.rasd.2014.10.017
- Wood-Downie, H., Wong, B., Kovshoff, H., Mandy, W., Hull, L., & Hadwin, J.A. (2020). Sex/Gender Differences in Camouflaging in Children and Adolescents with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 1353–1364. doi.org/10.1007/s10803-020-04615-z
- Zaboski, B.A., & Storch, E.A. (2018). Comorbid autism spectrum disorder and anxiety disorders: a brief review. *Future Medicine*, 13(1). doi.org/10.2217/fnl-2017-0030.