



مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

المجلد الخامس - العدد العشرون يوليو ٢٠١٧ م

تطلب المجلة من مكتبة دار الزهراء

الرياض . طريق مكة المكرمة
ت : ٤٦٤١١٤٤ - ف : ٤٦٥٩٥٣٧
١٢٤ ش ممدوح سالم . مدينة نصر . القاهرة
ت : ٠١١٢٩١١٥٠٩

دار الزهراء
للنشر والتوزيع



مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عادل عبد الله محمد

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عبد المنعم نافع

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث)

رئيس التحرير

أ.د. أبو المجد إبراهيم الشوربجي

(وكيل الكلية لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة)

مدير التحرير

أ.د. إيهاب عبد العزيز الببلاوى

(مدير مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية)

هيئة التحرير

أ.د. إبراهيم السيد عطية أ.د. فوقية حسن عبد الحميد

أ.د. أحمد الرفاعي بهجت أ.د. محمود عطا مسيل

أ.د. إيمان فؤاد كاشف أ.د. نبيل محمد زايد

تنسيق إلكترونى

أ. محمود عبد القادر

المسئول المالى

أ. عفاف شاكر

اللجنة الاستشارية (*)

- Prof. Fathali M. Moghaddam
Director, Interdisciplinary Program in
Cognitive Science
Professor, Department of Psychology
Georgetown University
- Prof. Jerrell C. Cassady
Professor of Educational Psychology
Ball State University
- Prof. Jerry G. Trusty
Professor of Education (Counselor Education)
، Penn State College of Education
- Prof. Michael Wehmeyer
Ross and Mariana Beach Professor; Director
and Senior Scientist, Beach Center on
Disability; Co-Director, Kansas University
Center on Developmental Disabilities
- Prof. Mourad Ali Eissa
Dean, College of Education , Arees University
Houston, TX, USA
- Prof. Richard J. Hazler
Professor of Education (Counselor Education)
Professor of Psychology ، Penn State College of
Education
- Prof. Rom Harre
Distinguished Research Professor - Cultural
Psychology Georgetown University

- أ.د/بندر العتيبي
جامعة الملك سعود - السعودية
- أ.د/جمال محمد الخطيب
الجامعة الأردنية - الأردن
- أ.د/حمد بليبه العجمي
كلية التربية الأساسية - الكويت
- أ.د/صلاح الدين فرح بخيت
جامعة الخرطوم - السودان
- أ.د/عبد العزيز السيد الشخص
جامعة عين شمس - مصر
- أ.د/عبد العزيز العبد الجبار
جامعة الملك سعود - السعودية
- أ.د/عبد الرقيب أحمد البحيري
جامعة أسيوط - مصر
- أ.د/عبد الله محمد الوابلي
جامعة الملك سعود - السعودية
- أ.د/فتحي مصطفى الزيات
جامعة المنصورة - مصر
- أ.د/محمد محمد شوكت
جامعة قناة السويس - مصر

(*) ملحوظة:

الأسماء تم ترتيبها أبجدياً.

اللجنة العلمية (*)

أ.د/ إبراهيم عبد الله الزريقات (الجامعة الأردنية - الأردن)	أ.د/ عبد الباسط خضر (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ أحمد عبد العزيز التميمي (جامعة الملك سعود)	أ.د/ عبد الرحمن سيد سليمان (جامعة عين شمس - مصر)
أ.د/ إسماعيل إبراهيم بدر (جامعة بنها - مصر)	أ.د/ عبد الصبور منصور محمد (جامعة قناة السويس - مصر)
أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ عبد العظيم عبد السلام العطاوي (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ الشناوي عبد المنعم الشناوي (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ عبد الله الوابلي (جامعة الملك سعود - السعودية)
أ.د/ أمال عبد السمیع باظة (جامعة كفر الشيخ - مصر)	أ.د/ عطية عطية سيد أحمد (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ بهاء الدين السيد النجار (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ علي مهدي كاظم (جامعة السلطان قابوس - عمان)
أ.د/ حجازي عبد الحميد حجازي (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ عماد محمد مخيمر (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ حسن مصطفى عبد المعطي (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ فائق فاروق عبد الفتاح (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ خالد عبد الرازق النجار (جامعة القاهرة - مصر)	أ.د/ فاروق السيد جبريل (جامعة المنصورة - مصر)
أ.د/ زيد محمد البتال (جامعة الملك سعود - السعودية)	أ.د/ فؤاد حامد موافى (جامعة المنصورة - مصر)
أ.د/ زيدان أحمد السرطاوي (جامعة الملك سعود - السعودية)	أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس - مصر)
أ.د/ زينب محمود شقير (جامعة طنطا - مصر)	أ.د/ محمد أحمد الدسوقي (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ سامية لطفي الأنصاري (جامعة الإسكندرية - مصر)	أ.د/ محمد أحمد سعفان (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ سعيد طه أبو السعود (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بني سويف - مصر)	أ.د/ محمد المري إسماعيل (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ سميرة أبو الحسن أبو زيد (جامعة القاهرة - مصر)	أ.د/ محمد بيومي خليل (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ صالح عبد الله هارون (جامعة الخرطوم - السودان)	أ.د/ محمد صبري الحوت (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ صلاح شريف وردة (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ مشيرة عبد الحميد اليوسفي (جامعة المنيا - مصر)
أ.د/ صلاح فؤاد مكاوي (جامعة قناة السويس - مصر)	أ.د/ منال عبد الخالق جاب الله (جامعة بنها - مصر)
أ.د/ عادل محمد العدل (جامعة الزقازيق - مصر)	أ.د/ هشام عبد الرحمن الخولي (جامعة بنها - مصر)

(*) ملحوظة:

الأسماء تم ترتيبها أبجدياً. والأساتذة الوارد أسماؤهم من تخصصات متنوعة في الآداب والتربية للتداخل بين التربية الخاصة وفروع العلوم الأخرى.

سياسات وشروط وقواعد النشر

٣. يكون في أسفل الصفحة للملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على ست كلمات، تعبر عن محاور البحث بدقة.
٤. يرفق بالعمل المرسل للنشر بيان يتضمن اسم الباحث وجهة عمله وأرقام الاتصال والبريد الإلكتروني، وعنوانه كاملاً.

ب - قواعد الكتابة:

الصفحات والخطوط:

١. يكون مقياس الصفحة A4، أن تكون مساحة الكتابة على الورق بمقياس ١٢ × ١٩ سم.
٢. كتابة متن البحث بخط Traditional Arabic مقاس (١٦)، المسافة مفردة بين السطور، ومرة ونصف بين الفقرات.
٣. كتابة العناوين الرئيسية بخط PT Bold Heading مقاس (١٤)، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢. والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس (١٠) مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها.
٤. كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس (١٢) وكتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس (١٢).
٥. كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس (١٠) على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس (٩) إذا لزم الأمر.
٦. كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية. إن وجدت باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
٧. يلتزم الباحث/الباحثين باستخدام الأرقام العربية (١-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠) سواء في متن البحث، أو الجداول والأشكال، أو المراجع، ولا تقبل الأرقام الهندية، أو غيرها.
٨. يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي، وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعته.
٩. استخدام الترقيم التلقائي بدلاً من الترقيم اليدوي .
١٠. استخدام Table بدلاً من Textbox .

سياسات النشر:

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية ذات الصلة بالتربية الخاصة، والتي لم يسبق نشرها أو تقييمها في جهة أخرى.
٢. تُعتبر الأعمال التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
٣. تخضع البحوث والدراسات للتحكيم العلمي من قبل نخبة من الأساتذة المختصين في موضوعات هذه البحوث.
٤. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات النشر للبحوث المقدمة للمجلة حسب معاييرها، وترتيب البحوث والدراسات بالمجلة وفق اعتبارات تنظيمية وفنية خاصة، ولا علاقة لها بمكانة البحث أو الباحث.
٥. يعد إرسال البحث للمجلة تعهداً من الباحث / الباحثين يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة.
٦. لا يجوز نشر البحث في أي منفذ آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة وبعد مرور سنة على الأقل من تاريخ صدور العدد، ويشار إلى هذه الموافقة عند إعادة النشر.
٧. تحتفظ المجلة بحقوقها في أن تختزل أو تعيد صياغة بعض الجمل والعبارة لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
٨. يعطي الباحث (الباحثون) نسخة واحدة من العدد المنشور فيه البحث، و(٥) مستلزمات منه.
٩. تؤول كل حقوق النشر للمجلة في حالة قبول البحث للنشر، حيث يتم تحويل ملكية النشر من المؤلف إلى المجلة، كما يحق للمجلة إعادة نشر البحث إلكترونياً.

شروط وقواعد النشر بالمجلة

١. الشروط اللازمة لقبول البحث في المجلة (الشروط الفنية) :
 ١. ترسل البحوث والدراسات مكتوبة على الكمبيوتر من عدد (٢) نسخة ورقية، ونسخة واحدة إلكترونية على CD باسم رئيس تحرير مجلة التربية الخاصة.
 ٢. يعد الباحث/الباحثين ملخصين للبحث: أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عدد كلمات كل منهما عن (٢٠٠) كلمة.

المراسلات

- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الإلكتروني للمجلة: iescz2012@yahoo.com
- أو إلى العنوان التالي: مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية - كلية التربية جامعة الزقازيق - الزقازيق - جمهورية مصر العربية
- أو عن طريق رقم الهاتف : ٠١٢٧٥٧٦٧٥٧٢
- متابعة الجديد في المجلة يرجى الدخول إلى الموقع الإلكتروني للمجلة www1.zu.edu.eg/foecenter

محتويات العدد

- ١ التحقق من البنية السيكومترية والعملية للأنشطة الإبداعية لتورانس وعلاقتها بالاستشارة الفائقة والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة السويس .
د. أحمد سعيد زيدان
Doi: 10.12816/0038594
- ٥٩ فعالية برنامج إرشادي جمعي في تنمية الذكاء الروحي والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة .
د. عمر السيد حمادة
Doi: 10.12816/0038595
- ٩٧ تقنين قائمة تشخيص صعوبات التعلم النوعية لدى تلاميذ الصفوف من ٦-١ في سلطنة عمان .
محمود محمد إمام
علي معدي كاظم،
راشد سيف المحرزي
صالح خليفة الخمري
Doi: 10.12816/0038596
- ١٢٨ التشخيص المبكر لصعوبات التعلم في مرحلة الروضة .
أ. سميحة عبد الرشيد
أ. د. عبد العزيز محمد العبد الجبار
Doi: 10.12816/0038597
- ١٧٠ مستوى المخاوف المرضية وعلاقته بتقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم "دراسة سيكومترية كينيكية"
أ. سالي حسنة حبيب
Doi: 10.12816/0038598
- ٢٢٤ واقع برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر في ضوء مؤشرات الجودة لتلك البرامج .
د. أحمد محمد شبيب
د. أحمد فوزي جنيد
د. محمد أكرم حمدان
Doi: 10.12816/0038599
- ٣٠٨ أنماط الاستشارة الفائقة لدى المتفوقين عقليا وعلاقتها بمستوي الكمالية .
د. محمود محمد الطنطاوي
Doi: 10.12816/0038600
- ٣٦١ المعوقات النفسية والاجتماعية لتجربة الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الشرقية كما يدركها المعلمون .
أ. د. محمد محمد بيومي خليل
أ. د. إيهاب عبد العزيز البيلوي
محمود أحمد الطاهر
Doi: 10.12816/0038601

التحقق من البنية السيكومترية والعملية للأنشطة
الإبداعية لتورانس وعلاقتها بالاستثارة الفائقة
والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية
بجامعة السويس

إعداد

د- أحمد سعيد زيدان
مدرس التربية الخاصة- كلية التربية
جامعة السويس

١٤٣٨هـ- ٢٠١٧م

المستخلص

استهدف البحث الحالي مايلي: ١- الكشف عن نسبة الطالبات ذات النشاط الإبداعي (كفئة من فئات التربية الخاصة) في مجتمع البحث الحالي ٢- التحقق من ثبات وصدق قائمة الأنشطة الإبداعية وحساب الصدق العاملي التوكيدي للتحقق من مستوى جودة النموذج المقترح في هذا البحث الحالي التي قسمت قائمة الأنشطة الإبداعية إلى أربع عوامل أو أبعاد وهي (اللغوي، العلمي، الفنى، الاجتماعى) ٢- الكشف عن العلاقة بين الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية والدرجة الكلية للاستثارة الفائقة والتحصيل الأكاديمي للمقررات الدراسية التالية: (اللغة الأجنبية، حقوق الإنسان، مهنة التعليم ومبادئ التدريس) ٣- الكشف عن أثر درجات التحصيل الأكاديمي: (اللغة الأجنبية، حقوق الإنسان، مهنة التعليم ومبادئ التدريس) ودرجات الدرجة الكلية للاستثارة الفائقة على درجات الأنشطة الإبداعية، وذلك من خلال التطبيق على عينة قوامها (٢٠٠) طالبة من طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة السويس بمتوسط عمر زمني قدره (١٩,٥٧) وانحراف معيارى قدره (٠,٤٥)، وأسفرت نتائج البحث الحالي على النتائج التالية: [١- تتمتع قائمة الأنشطة الإبداعية بثبات وصدق مقبولين ٢- ينطوى مفهوم (الأنشطة الإبداعية) على أربع عوامل أو أبعاد: (اللغوي، والعلمي، والفنى، والاجتماعى) ٣- توجد علاقة دالة بين قائمة الأنشطة الإبداعية ومبادئ التدريس والدرجة الكلية للاستثارة الفائقة ٤- يؤثر المقرر الدراسى (مبادئ التدريس) والدرجة الكلية للاستثارة الفائقة على درجات الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الإبداعية - الاستثارة الفائقة - التحصيل الأكاديمي.

Abstract:

The present study aims to: 1 - To reveal the percentage of female students with creative activity (as a category of special education) in the current research community 2-reliability and validity of the list of creative activities and the calculation of the confirmatory factor analysis to verify from the level of goodness of fit indices model in this present study, which divided the list of creative activities into four dimensions (Linguistics, Scientific, artistic and Social) 2- reveal the relationship between the total degree of creative activities and the total degree of overexcitability and academic achievement of the following courses: (foreign language, human rights, teaching profession and teaching principles) 3- reveal effect of degrees academic achievement (foreign language, human rights, teaching profession and teaching principles) and total degree of overexcitability on total degree of creative activities through the application on a sample of 200 female students from the first year at the Faculty of Education at the University of Suez with an age average (19.57) and standard deviation (0.45), and results declared : [1- the list of creative activities has got acceptable reliability and validity 2- the concept (creative activities) involves four factors or dimensions: (linguistic, scientific, artistic and social) 3- There is a significant relationship between the list of creative activities and principles teaching and the total degree of overexcitability 4- The degree of (teaching principles) and the total degree of overexcitability affect the degree of total creative activity.

Key word: creative activities- Overexcitability- Academic zachievement.

مقدمة:

إن الإبداع فيما يرى جمهرة الباحثين هو السلوك الذى يحدث أمراً لم يكن موجوداً من قبل بحيث يأتى على غير مثال، ويضيف آخرون إلى ذلك وبحيث يكون ملائماً لمقتضى الحال (حنورة، ٢٠٠٣ ص ١٢).

ومن الطرق الهامة فى الكشف عن هؤلاء المبدعين قائمة الأنشطة الإبداعية لتورانس والتي لم تستخدم فى كثير من الدراسات العربية والأجنبية فى الوقت الحالى فى حدود علم الباحث الحالى، علماً بأن هذه الأنشطة الإبداعية على جانب كبير من الأهمية فى عملية الكشف عن هذا المبدع؛ حيث إنها تمثل المحك الرئيسى للتعرف على المبدع كما تشير دراسة (حبيب، ١٩٩٢).

وتأكيداً على ما تقدم^١ يشير تورانس ١٩٦٩ إلى أن العملية الإبداعية تتجسد فى صورة نشاط يبذله الشخص بتعاقب منتظم يدخل فيه: ١- بحثه عن الحلول الممكنة للمشكلات مستعيناً فى ذلك بخبراته الخاصة وأخبارات الآخرين ٢- تقييمه لهذه الحلول واختيارها والتعديل فيها ثم اختبارها من جديد ٣- توصيل هذه الحلول للآخرين (حبيب، ٢٠٠٨ ص ٧).

ونظراً لأن كل أدوات الكشف عن المبدعين تركز على العمليات المعرفية كما فى اختبارات الذكاء مثل اختبار ستانفورد - بينيه واختبارات التفكير الإبداعى مثل اختبار تورانس (المصور واللفظى) واختبار سمات الشخصية واختبارات التحصيل الأكاديمى، فقد ظهرت أداة جديدة تسمى (اختبار الاستثارة الفائقة) لدابوسكى التى تعتمد فى تشخيص الفئات السابقة على الجوانب الانفعالية والوجدانية وهو اتجاه حديث نسبياً وهذا يتفق مع دراسة (المطيرى، ٢٠٠٨)؛ لذا رغب الباحث الحالى فى التحقق من الخصائص العملية للأنشطة الإبداعية لتورانس وعلاقتها بكل من الاستثارة الفائقة والتحصيل الأكاديمى لطالبات الجامعة؛ إذ تعد المتغيرات الثلاثة السابقة من المحكات الهامة فى الكشف عن المبدعين .

٢- مشكلة البحث:

يعد قياس الإبداع فى ضوء النشاط أو السلوك الإبداعى على جانب كبير من الأهمية؛ إذ يعتبر أمراً هاماً فى البحوث العلمية فيما يتعلق فى الكشف عن

المبدعين، وفي ضوء قراءات الباحث الحالى لطرق الكشف المختلفة عن المبدعين، فقد وجد إغفال بعض الباحثين عن دور **الأنشطة الإبداعية** كأداة للكشف عن هذه الفئة؛ مما كان دافعا لتسليط الضوء على قائمة الأنشطة الإبداعية التى أعدها تورانس (١٩٦٩) والذى قننه على البيئة المصرية (حبيب، ٢٠٠٨)، وتتمتع هذه الأداة بثبات وصدق مقبولين تبعاً لرأى معده ومقننه، وبناءً عليه فإن الدراسة الحالية تحاول التحقق من ذلك؛ حتى يستفاد من هذه الأداة فى الأبحاث المستقبلية ذات الصلة بالكشف عن المبدعين بصورة مطمئنة، وعليه تنبثق أسئلة الدراسة الحالية على هذا النحو:

١. هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط عينة البحث والمتوسط الفرضى (٣١) لدى مجتمع البحث فى الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية؟
٢. هل تتمتع قائمة الأنشطة الإبداعية لتورانس بصدق وثبات مقبولين؟
٣. هل يمكن الاستدلال على بناء عاملى يتكون من أربع عوامل لدرجات أفراد العينة على قائمة الأنشطة الإبداعية؟
٤. هل توجد علاقة بين (الدرجة الكلية والأبعاد) للأنشطة الإبداعية و(الدرجة الكلية والأبعاد) للاستثارة الفائقة والتحصيل الأكاديمى (اللغة الأجنبية، حقوق الإنسان، مهنة التعليم و مبادئ التدريس) لدى طالبات كلية التربية بجامعة السويس؟
٥. هل يمكن بناء نموذج سببى يفسر العلاقة بين المتغيرات المستقلة: اللغة الأجنبية (س١)، وحقوق الإنسان (س٢)، ومهنة التعليم (س٣) ومبادئ التدريس (س٤) والدرجة الكلية للاستثارة الفائقة (س٥) على المتغير التابع: الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية (ص) لدى طالبات كلية التربية بجامعة السويس؟
٦. هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين الطالبات مرتفعات الأنشطة والطالبات منخفضات الأنشطة الإبداعية على الدرجة الكلية لاختبار الاستثارة الفائقة؟
٧. هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين الطالبات مرتفعات الأنشطة والطالبات منخفضات الأنشطة الإبداعية على درجة التحصيل الأكاديمى لمقرر مبادئ التدريس؟

٣- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١. الكشف عن مستوى الأنشطة الإبداعية لدى عينة البحث الحالي في ضوء درجاتهم الخام والثائية وفق قائمة الأنشطة الإبداعية لتورانس.
٢. التحقق من صدق وثبات قائمة الأنشطة الإبداعية الذي أعده تورانس (١٩٦٩)، وقام بتقنيه على البيئة العربية (حبيب، ٢٠٠٨)، وذلك من خلال تطبيقه على طالبات كلية التربية بجامعة السويس، وحساب الثبات الكلى للاختبار والمقاييس الفرعية التي يتألف منها، وحساب العاملى التوكيدي؛ للتحقق من مستوى جودة النموذج المقترح فى الدراسة الأصلية التى قسمت اختبار الأنشطة الإبداعية إلى أربعة أبعاد.
٣. الكشف عن العلاقة بين قائمة الأنشطة الإبداعية (وأبعادها) والاستثارة الفائقة (وأبعادها) والتحصيل الأكاديمى لدى طالبات كلية التربية بجامعة السويس.
٤. الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من التحصيل الأكاديمى والدرجة الكلية للاستثارة الفائقة على الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية.

٤- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

(١) الأهمية النظرية:

- أ. إثراء المكتبة العربية بإطار نظري يتسم بالجدة والأصالة عن الأنشطة الإبداعية والاستثارة الفائقة وهما أداتان مفيدتان فى التعرف على فئة المبدعات من طالبات الجامعة بالسويس.
- ب. التحقق من الخصائص السيكومترية والعاملية لقائمة الأنشطة الإبداعية؛ لتكون أداة تتمتع بدرجة ثقة مطمئنة لاستخدامها.
- ج. التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار الاستثارة الفائقة لطالبات الجامعة.

(٢) **الأهمية التطبيقية:**

- أ. إمكانية تطبيق قائمة الأنشطة الإبداعية على طالبات الجامعة بدرجة ثقة عالية ، وهي مرحلة دراسية تضاف إلى المراحل الدراسية (الابتدائية والإعدادية والثانوية) التي قننت عليها هذه القائمة من قبل مقنن هذه القائمة على البيئة المصرية
- ب. إعداد الباحث الحالى اختبار الاستنارة الفائقة لطلاب وطالبات الجامعة والذي يمكن تطبيقه فى هذه المرحلة العمرية بموثوقية فى البحوث المستقبلية.
- ج. استخدم الدراسة الحالية أحد أنواع المنهج الوصفى وهو المنهج الإحصائى الذى كثر استخدامه فى البحوث الأجنبية وقل استخدامه فى البحوث العربية؛ مما قد يسهم فى توجيه أنظار الباحثين إلى هذا المنهج الجديد والاستفادة منه فى البحوث المستقبلية، والذى يعرف (هذا المنهج) بنموذج المعادلة التركيبية Structural Equation Model كما يشير (محمد وجاد الله، ٢٠٠٤).

٥- محددات البحث:

١. **المحددات المنهجية:** استخدم الباحث الحالى المنهج الوصفى (التحليل العاملى والارتباط)؛ وذلك لملائمة متغيرات البحث.
٢. **المحددات البشرية:** اقتصر البحث الحالى على طالبات الفرقة الأولى (جميع الشعب) بكلية التربية بجامعة السويس، وقد اقتصر الباحث الحالى على الطالبات فقط دون الطلاب؛ وذلك نظراً أن نسبة الطالبات كبيرة تصل إلى ٩٨٪ من الإجمالى للفرقة هذه.
٣. **المحددات الزمانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى ٢٠١٦-٢٠١٧.
٤. **الأساليب الإحصائية:** تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية - معامل ارتباط بيرسون - اختبار (ت) لعينة واحدة- تحليل الانحدار المتعدد المتدرج- التحليل العاملى التوكيدى.

٦- مصطلحات البحث:

(١) **الأنشطة الإبداعية: Creative Activities**: قائمة تحتوى على إحدى وثمانين نشاطاً يتضمن بعض السلوكيات والتصرفات والأعمال التى تكشف عن وجود الإبداعية ظاهرة وواضحة وملموسة فى فنون اللغة وبعض الجوانب الاجتماعية والعلمية والفنية. وقد حرص تورانس عند وضعه للاختبار على أن تصف وحداته السلوك الإجرائى الذى يعكس وجود الأنشطة الإبداعية من خلال الجوانب التالية: اللغوية، العلمية، الفنية، الاجتماعية، وذلك فى ضوء المقياس المستخدم وهو من إعداد تورانس وقام بإعداده للاستخدام فى البيئة العربية (حبيب، ٢٠٠٨).

(٢) **الاستثارة الفائقة: Overexcitabilities**: عرفها دابروسكي (Dabrowski, 1972) بأنها استجابات تفوق المؤثرات المسببة لها، وتظهر على شكل ردود فعل قوية لمثيرات داخلية أو خارجية فى المجالات النفس حركية أو الحسية أو العقلية أو التخيلية أو الانفعالية، ويمكن أن ينظر لها بشكل إيجابى كمؤشرات على تطور الإمكانيات والاستعدادات الفردية الدالة على الموهبة (جروان، ٢٠٠١ ص ١٦٤).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: الدرجة التى تحصلن عليها طالبات الفرقة الأولى من كلية التربية بجامعة السويس على اختبار الاستثارة الفائقة (الدرجة الكلية وأبعاد الاختبار الفرعية المتمثل فى: النفس حركية، الحسية، التخيلية، العقلية والانفعالية) والذى أعده الباحث الحالى.

(٣) **التحصيل الأكاديمى Academic Achievement**: ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التى يحصلن عليها طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة السويس على المواد الدراسية (مقررات متطلبات الكلية) وهى: اللغة الأجنبية، حقوق الإنسان، مهنة التعليم ومبادئ التدريس.

٧- الإطار النظري والدراسات السابقة:

(١) الأنشطة الإبداعية

أ- المفهوم

المفهوم اللغوي: نشاط « اسم والجمع نشاطات وأنشطة، ومصدر نشط إلى / نشط في / نشط لـ . والنشاط ممارسة فعلية لعمل ما وعكسه كسل له، وشاب نشيط: ذو نشاط وهو من يعمل بحيوية وخفة (www.almaany.com) (download,14-5-2016). ويقال: " نشط " إليه، وله نشاطاً: خف له وجد فيه، فهو ناشط ونشيط وهي ناشطة ونشيطة. و (نشط) في العمل ونحوه: طابت نفسه إليه (الوسيط، ٢٠٠٤، ص ٩٢٢).

المفهوم القاموسي النفسي: يعرف (النشاط) بأنه « ما يؤديه الكائن الحي من فعل عضوي أو عقلي» (معجم اللغة العربية، ١٩٨٤، ص ٧).

المفهوم النفسي لدى علماء النفس: يقصد بالأنشطة الإبداعية، كل ما يمكن أن تقدمه المدرسة [أو الجامعة] من برامج وفعاليات مدروسة خارج الفصل أو داخله يشغل بها الطلبة فتكسيبهم مهارات وخبرات خاصة تجعلهم أكثر قدرة على النجاح والمساهمة في ابتكار حلول المشكلات في بيئتهم داخل المدرسة وخارجها. ومن أمثلة هذه الأنشطة:

- الأنشطة العلمية كتشجيع الطلبة على صناعة الأجهزة العلمية وإجراء التجارب ومتابعة المخترعات العلمية.
- الأنشطة الموسيقية كتكوين الفرق الموسيقية والمسرحية.
- الأنشطة الفنية كأعمال الفن التشكيلي مثل الرسم والتصوير والتصميم والزخرفة.
- الأنشطة المهنية والحرفية كأعمال التجليد والدهان والأعمال الزراعية والتجارية.
- أنشطة ثقافية واجتماعية... إلخ (المسليم وزينل، ١٩٩٢، ص ٢٠٤).

ب- طبيعة الأنشطة الإبداعية:

إن الإبداع هو النشاط الذى يقود إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة والقيمة، والشكل الأساسى للنشاط هو العمل بكل مظاهره المتنوعة، وهو يمثل جملة النشاطات التى يقوم بها التلاميذ والطلاب عبر الدروس وحلقات البحث التقنية أو الاجتماعية فى المدارس أو نشاطات الورش المدرسية وفى المشاريع والانتاج والرحلات العلمية والاشتراك فى المعارض كلها تشكل أمثلة مناسبة لتطوير القدرات الإبداعية (الابتكارية).

ويشير تورانس (١٩٦٩) إلى أن العملية الإبداعية تتجسد فى صورة نشاط يبذله الشخص بتعاقب منتظم يدخل فيه: (١- بحثه عن الحلول الممكنة للمشكلات مستعيناً فى ذلك بخبراته الخاصة أو خبرات الآخرين-٢- تقييمه لهذه الحلول واختيارها والتعديل فيها ثم اختبارهن من جديد-٣- توصيل هذه الحلول للآخرين)، وقد أوضحت الدراسات أن الأنشطة الإبداعية يجب أن تتصف بالطلاقة والتفرد (حبيب، ٢٠٠٨).

ج- نموذج القريطى (٢٠١٤) فى تفسير الأنشطة الإبداعية:

قدم القريطى (٢٠١٤) نموذجاً لمستويات الأداء الفائق (النشاط الفائق) الذى يشمل (بالترتيب) الموهبة Giftedness (الاستعداد العالى)، والتفوق Talent، والإبداعية Creativity والعبقرية Genius والتى يعبر عنها بشكل هرمى الذى تمثل الموهبة قاعدته وأساسه، فإذا ما تهيأت لها العوامل والظروف المناسبة للنمو تأخذ مستويات أخرى من الأداء الفعال ترتقى صعوداً وتمثل فى التفوق والإبداعية والعبقرية .

وفيما يتعلق بمستوى الإبداعية فى هذا النموذج - وهو موضع اهتمام الباحث الحالى - فإنه يختص بالأداء الإبداعى وليس مجرد الأداء المتفوق لبعض المهام، حيث إنه عملية تسفر عن إنتاج أشكال أو أفكار أو صياغات أو نظريات أو علاقات أو تكوينات أو نظم تتميز بصفات معينة كالجدة والأصالة والمرونة والطلاقة والقبول والفائدة الاجتماعية واستمرار الأثر، وقد يكون هذا الإنتاج ذو صبغة علمية أو أدبية أو فنية أو فى غير ذلك من المجالات التى تحظى بتقدير مجتمع ما فى فترة زمنية معينة، ومن مظاهر مستوى الإبداعية فى هذا النموذج هى أى نواتج

جديدة وأصلية هادفة ومفيدة ومتنوعة في محتويات معنوية تتمثل في: مخترعات ونظريات علمية، أعمال فنية تشكيلية، أعمال أدبية مثل (القصة والرواية والشعر)، أداء حركي، وموسيقى ودراما وعلوم اجتماعية وإنسانية (القريطى، ٢٠١٤ ب).

تعقيب على النماذج والنظريات المفسرة للموهبة والإبداع :

يرى الباحث الحالى أن نموذج القريطى قد قدم مقترحاً وافياً شاملاً الموهبة وتطورها في مستويات أرقى متمثلة في التفوق العقلى ثم الإبداع ثم العبقرية، حيث قد عالج مظاهر الإبداعية أو النشاط الإبداعى في صورة أنشطة علمية وأدبية وفنية واجتماعية وهو ما يتفق مع الجوانب الأربعة المكونة للأنشطة الإبداعية لتورانس وهى الجوانب (اللغوى، العلمى، الفنى والاجتماعى)، وعليه فهو نموذج هذا النموذج بمثابة ترجمة واضحة لمفهوم الأنشطة الإبداعية التى قدمها تورانس، وبالتالي فإن الباحث الحالى يعتبر مظاهر الإبداعية في نموذج القريطى متغيرات مشاهدة لمتغير كامن هو الأنشطة الإبداعية، وبناءً عليه فإن الباحث الحالى يتبنى هذا النموذج في هذه الدراسة الحالية.

د- مجالات الموهبة والإبداع :

القدرة العقلية العامة [الموهبة العقلية] وتشمل: مخزون كبير من المعلومات العامة، واتساع نطاق ما يستخدمه المبدع منها أو يعبر بها، واستخدام المبدع لمفردات لغوية ذات مستويات عالية من التجريد ومعرفة متفردة بالمفاهيم المجردة بصورة تفوق أقرانه في العمر الزمنى.

الاستعداد الأكاديمي الخاص، وتشمل: الارتفاع غير العادى للأداء على أي من الاختبارات التحصيلية أو اختبارات الاستعدادات في مجال دراسى معين، كالرياضيات أو اللغات أو القدرة العددية أو المكانية أو الاستعداد العلمى.

التفكير الابتكارى [الإنتاجى]، وتشمل: الانفتاح على الخبرة، والقدرة على توظيف الأفكار، والميل إلى التعقيد وتحمل الغموض، والرغبة في المجازفة أو المخاطرة.

القدرة على القيادة، وتشمل: القدرة في توجيه الآخرين، والشغف بحل المشكلات والقدرة على حل المشكلات الفردية والجماعية، وارتفاع مستوى الثقة بالنفس وتحمل المسئوليات والقدرة على التفاوض.

الفنون البصرية والأدائية وتشمل: ظهور قدرات خاصة فى مختلف الفنون الأدائية مثل: **الفنون التشكيلية** كالرسم، التلوين، الخط، النحت، التصوير، الخزف، الديكور، الهندسة، تشكيل المعادن، الأخشاب وغيرها من المهارات اليدوية و**الموهبة الموسيقية**: وتمثل فى الإحساس الفطرى بالإيقاع، وتمييز الأصوات وتقليدها منذ الصغر، والأداء الموسيقى والعزف على الآلات الموسيقية، و**الموهبة الأدبية**: وتمثل فى: قدرة الفرد على الأداء الفنى فى اللغة والأدب، والخطابة، ونظم الشعر، والنثر، والزجل وكتابة القصة، و**الموهبة فى الأداء الفنى فى مجالات**: التمثيل، الدراما والغناء.

القدرات النفس الحركية، وتشمل: **المهارات اليدوية والميكانيكية** التى تظهر فى صورة مستوى عالٍ من الأعمال الدقيقة الماهرة، و**المهارات البدنية** التى تظهر فى التفوق فى المجالات الرياضية واللياقة البدنية والعضلية والمرونة الحركية، و**مهارة الحركات الإيقاعية والمكانية** وتظهر صورة مستوى عالٍ من المهارات الحركية، وخفة الحركة والرشاقة والقدرة على أداء الحركات الصعبة، الدقة والاتزان الحركى والاتزان فى الأنشطة الحركية والمهارات العملية (عبدالمعطى وعواد وشاش، ٢٠١٤؛ سليمان، ٢٠١٤؛ محمد، ٢٠٠٥أ).

د- خصائص المبدعين:

يتمتع المبدعون بمجموعة من الخصائص التى تميزهم عن أقرانهم من العاديين وهى على النحو التالى:

الخصائص الجسمية: فهم أفضل من أقرانهم العاديين من حيث الصحة الجسمية فقد كانوا أكثر وزناً عند الميلاد، وأكثر طولاً، وأقوى بنية، وأكثر تفوقاً من حيث المرونة الجسمية والسرعة والسيطرة العضلية واللياقة البدنية، وأقل عرضة من غيرهم للإصابة بالأمراض، ويحتفظون بحيوتهم ونشاطهم وصحتهم مع مرور الزمن.

الخصائص العقلية المعرفية: فهم يتصفون بالذكاء والمقدرة العالية على الانتباه ودقة الملاحظة، واليقظة العقلية، وحب الاستطلاع، والتمعن والتفكير فى النظم والآراء والمقولات والأحداث والظواهر، ولديهم مقدرة فائقة على التعامل بكفاءة مع النظم الرمزية والأفكار المجردة، وتحليل

الموضوعات والمواد المعقدة، وفهم المبادئ والقوانين العامة وتعميمها في المواقف والأوضاع الجديدة، ويتميزون بالتفكير الناقد والتأمل والخيال، وحل المسائل المعقدة والألغاز وإنجاز المهام العقلية الصعبة، وينشغلون بقضايا فكرية وفلسفية عميقة مثل القضايا المتعلقة بمعنى الحياة، وما بعد الموت والقضاء والقدر والقيم العليا كالعدل والحرية والجمال.

الخصائص اللغوية: يتميزون بالتبكير في النطق والكلام وفي تعلم القراءة والكتابة، وسرعة معدل النمو اللغوي، وثراء الذخيرة اللغوية، الطلاقة اللغوية، واتسام لغتهم بالثراء والتعبير الأصيل والمحسنات البديعية، وسرعة التعلم والحفظ، وشغف بالقراءة المستفيضة، وهم محبون للإطلاع في مجالات عديدة، ويبدون اهتماماً بمعانى الكلمات والأفكار، ويحبون البحث في القواميس ودوائر المعارف، والاهتمام بجمع المعلومات ونزعة عالية لحب الاستطلاع.

الخصائص المزاجية والانفعالية: يتميزون عن أقرانهم العاديين فيمايلي: ثقة بالنفس عالية، ومبادأة ويقظة، ونضج في الشخصية، وروح الدعابة والمرح والحس الفكاهي، والنضج الأخلاقي، والحساسية تجاه متاعب الآخرين واحتياجاتهم، والتعاطف معهم وتقديم المساعدة لهم، والاعتماد على النفس والاستقلالية، والاكتفاء الذاتي، والعزيمة والمثابرة، والطموح وقوة الإرادة، ودافعية عالية للإنجاز، المغامرة والمجازفة ومواجهة التحديات، والنزعة الكمالية، والحساسية المفرطة والحدة الانفعالية-أى قوة المشاعر والعواطف- التى تبدو فى حساسيتهم وقوة استجاباتهم للمثيرات والمواقف والأحداث التى تجرى حولهم أو لما ينبعث من داخلهم من مشاعر أو هواجس أو أفكار (باطة، ٢٠٠٧؛ بدران، د-ت؛ الشخص، ٢٠١٥؛ القريطى، أ، ٢٠١٤؛ شقير، ٢٠٠٥؛ المنير، ٢٠١١).

(٢) الاستشارة الفائقة :

أ- المفهوم :

المفهوم النفسى : يشير هذا المفهوم إلى الاستجابة المرتفعة على مثير، وقد سلط هذا المفهوم الضوء على حساسية شخص يتمتع بقدرات عقلية عالية فى كثير من الأحيان (James, Gore and Edward, 2007, 22)، وتعرف كذلك بأنها القدرة على تحفيز الإثارة الانفعالية من مرحلة أقل إلى مرحلة أعلى (Renolde and Miller, 2003, 492).

ب- نظرية دابروسكى المفسرة للاستشارة الفائقة :

تنفرد نظرية دابروسكى (Dabrowski, 1967, 1972) فى النمو العاطفى والاستعداد التطورى فى تناولها لمجموعة من الخصائص الشخصية والانفعالية التى تميز الأطفال الموهوبين بصورة واضحة، حيث تضمنت هذه النظرية معالجة تفصيلية لمفهوم الاستعداد التطورى ومكوناته، وقد عرف دابروسكى الاستنارات الفائقة على أنها استعدادات فائقة موروثية تظهر على شكل ردود أفعال قوية على المثيرات الداخلية والخارجية من خلال رغبة جامحة للتعلم، وخيال مفعم بالحيوية والطاقة الجسدية والحساسية الزائدة وحدة الانفعالات، وتظهر فى خمسة أشكال هى: (١- الاستثارة النفسحركية الفائقة Psychomotor: هى استثارة مضرطة للجهاز العضى العصبى، تظهر بصورة نشاط وحيوية دائمة وحركة مستمرة، وحماس وسرعة فى الكلام، وتصرف مندفع فى المواقف، ودافع نحو التنافس والعمل بنشاط ودافعية ٢- الاستثارة الحسية الفائقة Sensual: هى ردود فعل عالية وقوية نحو المثيرات التى يتم تلقيها من خلال الحواس الخمس، وتظهر على شكل استجابة لأصوات غير مسموعة للآخرين أو الشكوى والخوف من الأصوات، والأكل الزائد والاستمتاع به، وقدرة على تمييز الطعم واستمتاع بالنكهات، وملمس الأشياء والمشاهد الطبيعية ٣- الاستثارة العقلية الفائقة Intellectual: تظهر على شكل حاجة مستمرة للفهم واكتساب المعرفة والتحليل والتأليف، والاتصاف الشديد، والقراءة الشرة، وشدة الملاحظة والتركيز والمتابعة فى المجهود العقلى، والتفكير فوق العرفى والأخلاقى ٤- الاستثارة التخيلية الفائقة Imagination: تظهر على شكل استغراق عميق فى الخيال والعيش فيه، وإيجاد عالم خاص وأصدقاء

خياليين، واستخدام مكثف للصور التخيلية، والمجاز وأحلام اليقظة، والخلط بين الحقيقة والخيال-الاستثارة الانفعالية (العاطفية) الفائقة Emotional: تظهر على شكل بناء علاقات وارتباطات عاطفية عميقة، وحساسية مفرطة تجاه الآخرين والأماكن والأشياء، والتعاطف والحساسية المرهفة تجاه مشاعر الآخرين (جروان، ٢٠١١ص١٦٥).

تعقيب على نظرية نظرية دابروسكى :

يؤكد دابروسكى فى نظريته على أهمية الجانب العاطفى فى الإبداع بالتوازى على مع الجانب العقلى، وهذا ما يؤكد (شوكوت، ٢٠١٥) حيث يشير إلى أن العلماء والباحثين أكدوا على أهمية الجانب الوجدانى (الانفعالى أو العاطفى) فى الحياة العقلية للإنسان؛ بل يؤكد التفاعل بينها فمثلا: لم يتجاهل جالتون (١٩٨٠) وجود عوامل مختلفة تؤدى إلى العبقرية (مصطلح القرن ١٩ للتفوق)، فى رأيه أن العبقرية محصلة للعوامل الوراثية والخصائص الوجدانية والظروف البيئية ويشارك فى هذا الرأى كل من (وكسلر، ١٩٤٨) و (تيرمان وأودن، ١٩٤٧)، (بياجيه، ١٩٦٧) و (جيلفورد، ١٩٥٦ و ١٩٦٧) و (تاننبوم، ١٩٨٣) و (القريطى، ٢٠١٤).

ومن ثم فيرى فإن هذه النظرية تسلط الضوء على الجانب الانفعالى أو الوجدانى لدى المبدعين بشكل كبير إلا أن الباحث الحالى يرى فى هذه النظرية أنها لا تخرج كونها رصد للخصائص الوجدانية للمبدع.

(٣) دراسات سابقة:

يستعرض الباحث الحالى متغيرات الدراسة وعلاقتها بمتغيرات أخرى من خلال عرض للدراسات السابقة التى تناولتها وهى على النحو التالى من محاور:

— المحور الأول: الأنشطة الإبداعية وعلاقتها بمتغيرات أخرى:

فيما يتعلق بالدراسات التنبؤية بمتغير (الأنشطة الإبداعية) من خلال بعض المتغيرات النفسية (الصلابة النفسية ومستوى الطموح) فنجد ذلك فى دراسة (زيدان، ٢٠١٧) فقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن التنبؤ بالأنشطة الإبداعية من خلال ما تسهم به الصلابة النفسية ومستوى الطموح، وكانت عينة الدراسة قوامها (١٦٩) طالباً من المدرسة الثانوية الفنية الصناعية المتقدمة بالسويس بمتوسط عمر زمنى (١٨،٤٤) وانحراف معيارى قدره (٠،٥٥)، وقد توصلت الدراسة

إلى أنه يمكن: ١- يمكن التنبؤ بالأنشطة الإبداعية من خلال ما تسهم به الدرجة الكلية لمستوى الطموح ٢- يمكن التنبؤ بالأنشطة الإبداعية من خلال ما يسهم به البعد الثانى لمقياس الصلابة النفسية (ضبط النفس) ٣- يمكن التنبؤ بالأنشطة الإبداعية من خلال ما تسهم به البعد الثانى لمقياس مستوى الطموح (الاتجاه نحو التفوق والنجاح) ٤- وجود اختلافات فى ديناميات الشخصية بين الحالات الطرفية الأكثر ارتفاعاً والأكثر انخفاضاً على اختبار الأنشطة الإبداعية لدى المدرسة الثانوية الفنية الصناعية المتقدمة بالسويس كما يوضحها اختبار التات. وفيما يتعلق بالدراسات المقارنة المتعلقة بالمتغيرات الديموغرافية (نوع المدرسة، وجنس الطلبة، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، نوع عمل الأب، نوع عمل الأم، نوع العلاقة بين الأب والأم، مكان الإقامة) نجد ذلك فى دراسة (حوامدة، ٢٠٠٦)، وتوصلت هذه الدراسة فى مجملها إلى وجود تأثير دال إحصائياً على الأنشطة الإبداعية من خلال المتغيرات الديموغرافية السابقة، وفى دراسة (حبيب، ٢٠٠٨) حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين المراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية) من الذكور والإناث على قائمة الأنشطة الإبداعية لتورانس، وقد توصلت الدراسة عن وجود فروق دالة بين ذكور المراحل التعليمية الثلاثة على قائمة تورانس وبالمثل وجود فروق دالة بين إناث المراحل التعليمية الثلاثة على قائمة الأنشطة الإبداعية، وكذلك وجود فروق دالة بين العينة الكلية للمراحل التعليمية الثلاثة. وعن علاقة الأنشطة الإبداعية بالتفكير الإبداعى فتطالعنا دراسة كل من: (حبيب، ٢٠٠٨؛ Mailgram and Milgram, 1976) حيث أسفرت هاتين الدراستين عن وجود ارتباط موجب دال بين قائمة الأنشطة الإبداعية لتورانس وكل من: ١- اختبار أبراهام للتفكير الإبداعى اللفظى (الارتباط معقول) ٢- اختبار الدوائر للتفكير الإبداعى الشكلى (الارتباط منخفض)، وعن دراسة التنبؤ للمعايير المستخدمة فى الكشف عن الأطفال المبتكرين نجدها فى دراسة (حبيب، ١٩٩٠) حيث توصلت هذه الدراسة إلى نتائج مفادها أن: ١- عوامل التفكير الإبداعى اللفظى ترتبط بالمحك الأسمى (السلوك الإبداعى أو قائمة الأنشطة الإبداعية لتورانس) لدى كل من الذكور والإناث ٢- لا ترتبط عوامل التفكير الشكلى بالمحك الأسمى لدى كل من الذكور والإناث والعينة الكلية ٣- إن المحكات البديلة (التفكير الإبداعى اللفظى، التفكير الإبداعى الشكلى، سمات الشخصية) مجتمعة تنجح فى التنبؤ بالسلوك الإبداعى للذكور بنسبة ٢٤% وللإناث بنسبة ٢٦%.

المحور الثاني : الاستثارة الفائقة وعلاقتها بمتغيرات أخرى :

يرتبط متغير الاستثارات الفائقة بمتغيرات أخرى كما أسفرت عنها الدراسات السابقة فمنها على سبيل المثال لا الحصر : دراسة (Vuyk; Krieschok) (Kerr,2016) فقد أسفرت النتائج على اشتغال عامل الانفتاح على الخبرة الذي - أحد العوامل الخمسة الكبرى - على متغير الاستثارة الفائقة وذلك في ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي على عينة قدرها (٤٦١) من المراهقين المبدعين وغير المبدعين، وفي دراسة (Winkler and Voight,2016) وجد هناك فروق دالة بين الموهوبين وغير الموهوبين على مقياس الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين إلا أن حجم التأثير كان غير دال، بينما كان حجم التأثير لكل من البعدين (الاستثارة الفائقة الانفعالية والحسية) كان صغيراً، وفي دراسة (Mofield and Parker,2015) حيث أسفرت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الكمالية والاستثارة الفائقة لدى الموهوبين المراهقين، وفي دراسة (McGovern; Simon) (Dack Beduna; William; Esche,2015) أسفرت النتائج عن وجود إسهام نسبي للدرجة المنخفضة للتنظيم الانفعالي في التنبؤ بالدرجة المرتفعة للاستثارة الفائقة الانفعالية لدى المراهقين، وفي دراسة (Novka,2015) فقد أسفرت الدراسة أن الأفراد الموهوبين يميلون نحو الاستثارة الفائقة (درجة كلية وأبعاد)، فغالبا ما يظهر الفنان ميلاً نحو الاستثارة الفائقة الانفعالية والاستثارة التخيلية بينما نجد العلماء يميلون نحو الاستثارة الفائقة العقلية والاستثارة الفائقة النفس حركية، وفي دراسة (Rinn and Reynolds,2012) وجدت علاقة بين الاستثارة الفائقة ومتغير النشاط الزائد وفرط الانتباه لدى الموهوبين، وفي دراسة (Siu,2010) أظهرت النتائج عن وجود فروق دالة على مقياس الاستثارة الفائقة (الانفعالية والحسية) لصالح الإناث (الموهوبات وغير الموهوبات) وليس لصالح الأطفال الذكور من (الموهوبين وغير الموهوبين) في هونج كونج، وفي دراسة (Warne,2011) أسفرت النتائج أنه ينبغي توخي الحذر عند تفسير درجات اختبار الاستثارة الفائقة وذلك في نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي كانت تهدف إلى التحقق من صدق هذا الاختبار الذي طبق على عينة من الجنسين من طلاب الجامعة، وفي دراسة (Harrison and Van Hangethan,2011) حيث أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الاستثارة الفائقة والأرق وقلق الموت

والخوف من المجهول، وفي دراسة (Tieso,2007) أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة بين الطلاب الموهوبين من الذكور والطالبات الموهوبات من الإناث- (ن=١٤٣) من الجنسين- لصالح الطالبات الموهوبات على (الاستثارة الفائقة الحسية والاستثارة الفائقة الانفعالية).

ـ المحور الثالث : التحصيل الأكاديمي وعلاقته بمتغيرات أخرى :

يرتبط متغير التحصيل الأكاديمي بمتغيرات نفسية أخرى أظهرتها الدراسات السابقة منها دراسة (محمود، ٢٠١٥) حيث هدف الدراسة إلى التعرف على معدل الذكاء ودرجة الإبداع ومؤشر التحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية بولاية الخرطوم على عينة قدرها (٣٠٠٠)، وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة بين الذكاء الإبداع (التفكير الإبداعي) لدى طلاب المرحلة الثانوية ماعدا بعد الأصالة، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين معدل الذكاء كمؤشر والتحصيل الأكاديمي، وفي دراسة (Fayombo,2012) التي هدفت إلى الكشف عن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال درجات الذكاء العاطفي لعينة قدرها (١٦٣) طالب جامعي بغرب الهند، وأسفرت الدراسة على أن الذكاء العاطفي يسهم بمقدار ٤٠٪ وذلك في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي. وفي دراسة (الحموي، ٢٠١٠) حيث هدفت الدراسة إلى معرفة نوع العلاقة بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات على عينة (١٨٠) تلميذ وتلميذة من طلاب الصف الخامس بمحافظة دمشق بسوريا، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات ومثل هذه النتيجة قد تحققت في دراسات سابقة لكل من: (Huane, 2011; Emenheiser, 2014; Seaton, Parker, Marsh, Carven, Yeng, 2014). وفي دراسة (الحلاوي، ٢٠٠٩) حيث هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي على عينة (٤٨) طالب وطالبة جامعيين وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي.

ـ المحور الرابع: الأنشطة الإبداعية علاقتها بالاستثارة الفائقة والتحصيل الأكاديمي:

من خلال المسح الإلكتروني والورقي للكشف عن وجود علاقة بين الأنشطة الإبداعية والاستثارة الفائقة والتحصيل الأكاديمي، فإنه لم يستدل على وجود

دراسات سابقة تربط بين هذه المتغيرات مجتمعة بصورة مباشرة، ولكن كانت بشكل ثنائى وهى على النحو التالى: ففى دراسة (الصليبي وإياد، ٢٠١٤) التى هدفت لمعرفة العلاقة بين التحصيل الأكاديمى والتفكير الإبداعى (والذى يعد منبئاً بالأنشطة الإبداعية كما أشارت دراسة حبيب، ١٩٩٢) وذلك على عينة قدرها (٢٠٠) طالب جامعى بفلسطين وقد أظهرت الدراسة عن وجود علاقة دالة بين التحصيل الأكاديمى فى مادة الرياضيات والتفكير الإبداعى، وفى دراسة (المطيرى، ٢٠٠٨) فهذت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين أنماط الاستثارات الفائقة وبين الذكاء والتحصيل الدراسى وفعاليتها فى الكشف عن الطلبة الموهوبين فى الصنفين السابع والتاسع المتوسطين فى دولة الكويت، وذلك على عينة قدرها (١٠٢٠) طالباً وطالبة بمتوسط عمر زمنى (١٢،٣) و (١٤،٤)، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين الاستثارات الفائقة والتحصيل الدراسى لصالح الموهوبين، وفى دراسة (Wahlberg, 2004) التى هدفت إلى التحقق من قدرة مقياس الاستثارة الفائقة لدابروسكى على التعرف على الموهوبين المبدعين، وذلك على عينة قوامها (٢١٢) طالب جامعى مقسمة على النحو التالى (١٠٤) طالب بكلية الفنون الجميلة يمثلون الموهوبين المبدعين و (١٠٨) طالب من كليات العلوم الإنسانية يمثلون الطلاب غير الموهوبين المبدعين وكانت اعمارهم (١٨) سنة، وتوصلت الدراسة إلى مايلى: مجموعة الطلاب الموهوبين المبدعين أظهروا مستوى مرتفع من الاستثارة الفائقة (الدرجة الكلية) بشكل دال إحصائياً عن أقرانهم من الطلاب غير الموهوبين المبدعين، بالإضافة إلى أن الموهوبين المبدعين أظهروا كذلك مستوى مرتفع من الاستثارات الفائقة (الانفعالية والعقلية) بشكل دال إحصائياً مقارنة بالطلاب غير الموهوبين المبدعين، وفى دراسة (Bouchard, 2000) حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التلاميذ من سن (٤-١٢) باستخدام مقياس الاستثارة الفائقة وأكدت الدراسة أنه لا توجد علاقة بين الاستثارة الفائقة والتحصيل الأكاديمى، وفى دراسة (Gallagher, 1985) والتى هدفت إلى المقارنة بين الاستثارة الفائقة والتفكير الإبداعى (لتورانس) والتحصيل الأكاديمى على عينة قدرها (١٢) تلميذ موهوب و (١٢) تلميذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بالولايات المتحدة الأمريكية وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الاستثارة الفائقة والأبعاد الفرعية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعى، وكذلك وجدت فروق دالة إحصائياً

بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا على التفكير الإبداعي والاستثارة الفائقة النفس حركية والاستثارة الفائقة التخيلية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين الاستثارة الفائقة العقلية لكل من الدرجات العليا والدرجات الدنيا على اختبار كاليفورنيا للتحصيل الأكاديمي (القواعد والقراءة)، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين الاستثارة الفائقة التخيلية والعقلية والانفعالية واختبار كاليفورنيا للتحصيل الأكاديمي (الرياضيات).

تعقيب على الدراسات السابقة :

- يلاحظ من الدراسات السابقة أن الأنشطة الإبداعية والاستثارة الفائقة والتحصيل الأكاديمي، كانت هدفاً للعديد من الدراسات على مستوى المنهج الوصفي (ارتباطات، تنبؤات).
- تنوعت الدراسات السابقة ما بين دراسات عربية ودراسات أجنبية لمتغيرات الدراسة الحالية؛ مما يدل على مدى الاهتمام بهذه المتغيرات على النطاقين الإقليمي والعالمي.
- اهتمت الدراسات السابقة بالاستثارة الفائقة وعلاقتها بالمتغيرات التالية: الكمالية، قلق الموت، الخوف من المجهول، الأرق، النشاط الزائد وفرط الانتباه والتنظيم الانفعالي.
- اهتمت الدراسات السابقة بعلاقة الأنشطة الإبداعية بمتغيرات عديدة مثل (الصلابة النفسية ومستوى الطموح، والمتغيرات الديموغرافية: نوع المدرسة، وجنس الطلبة، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، نوع عمل الأب، نوع عمل الأم، نوع العلاقة بين الأب والأم، مكان الإقامة، بالإضافة إلى التفكير الإبداعي).
- اهتمت الدراسات السابقة بالتحصيل الأكاديمي وعلاقته بالمتغيرات التالية: الذكاء العاطفي، التفكير الإبداعي ومفهوم الذات.
- يلاحظ كذلك أن الدراسات السابقة ركزت فقط على الربط بين متغيرين فقط بعكس الدراسة الحالية التي ربطت المتغيرات الثلاثة مجتمعين.
- ربطت كل الدراسات السابقة بين متغيرين فقط (كدراسة ارتباطية)، بينما في الدراسة الحالية فقد ربطت المتغيرات الثلاثة من خلال الكشف عن

مستوى الإبداعية المرتفعة لدى عينة الدراسة والتحقق من الخصائص السيكلومترية والعاملية لقائمة الأنشطة الإبداعية لتورانس وعلاقة هذه القائمة بالاستثارة الفائقة والتحصيل الأكاديمي، الأمر الذي لم يوجد في دراسات سابقة- في حدود علم الباحث- مما يعد إضافة علمية جديدة في مسار (فئة المبدعين).

٩- فروض البحث؛

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث الحالي فإن الباحث الحالي توصل إلى الفروض التالية:

١. لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسط عينة البحث والمتوسط الفرضي (٣١) لدى مجتمع البحث في الدرجة الكلية لقائمة الأنشطة الإبداعية.
٢. تتمتع قائمة الأنشطة الإبداعية لتورانس بصدق وثبات مقبولين.
٣. يمكن الاستدلال على بناء عاملى يتكون من أربع عوامل لدرجات أفراد العينة على قائمة الأنشطة الإبداعية.
٤. توجد علاقة بين الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية (وأبعادها) والدرجة الكلية للاستثارة الفائقة (وأبعادها) والتحصيل الأكاديمي (اللغة الأجنبية، حقوق الإنسان، مهنة التعليم و مبادئ التدريس) لدى طالبات كلية التربية بجامعة السويس.
٥. يمكن بناء نموذج سببى يفسر العلاقة بين المتغيرات المستقلة: اللغة الأجنبية (س١)، وحقوق الإنسان (س٢)، ومهنة التعليم (س٣) ومبادئ التدريس (س٤) والدرجة الكلية للاستثارة الفائقة (س٥) على المتغير التابع: الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية (ص) لدى طالبات كلية التربية بجامعة السويس.
٦. يوجد فروق دالة إحصائية بين الطالبات مرتفعات الأنشطة والطالبات منخفضات الأنشطة الإبداعية على الدرجة الكلية لاختبار الاستثارة الفائقة؟
٧. يوجد فروق دالة إحصائية بين الطالبات مرتفعات الأنشطة والطالبات منخفضات الأنشطة الإبداعية على درجة التحصيل الأكاديمي لمقرر مبادئ التدريس؟

١٠- إجراءات البحث:

(١) **منهج البحث:** يخضع البحث الحالي إلى المنهج الوصفي الذي يعمل على وصف الظاهرة، وتصنيف المعلومات، وتنظيمها، وتفسيرها؛ بغية الوصول إلى استنتاجات عامة، تساعد على فهم الواقع وتطويره.

(٢) خطوات تطبيق البحث الحالي:

- أ. **تقدم الباحث الحالي** بطلب رسمي للسيدة الأستاذة الدكتورة عميدة الكلية بالموافقة على إجراء تطبيق البحث على عينة البحث، وقد تمت الموافقة.
- ب. **قام الباحث الحالي بتطبيق أدوات البحث** على العينة أثناء محاضراتهن بعد الاستئذان من الزملاء الأساتذة لبعض الوقت من المحاضرة وذلك على النحو التالي:
- ج. **عينة التقنين:** كان الهدف منها هو حساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبارات البحث الحالي، وتكونت هذه العينة من العينة العشوائية البسيطة من طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة السويس، وكان حجم هذه العينة (٢٠٠) طالبة، وكان عمرهن الزمني يتراوح ما بين (١٩-٢٠) سنة بمتوسط قدره (١٩،٥٧) وانحراف معياري قدره (٠،٤٥).
- د. **قام الباحث بتعريف الطالبات بطبيعة البحث** وشرح فقرات الاختبارات مع التوضيح أن هذا الاختبارات تجرى لأغراض البحث العلمي، وأن درجاتهم ستعامل بسرية تامة.
- هـ. **تم تطبيق الاختبارات في ثلاث جلسات** (٥٠ دقيقة تقريبا لكل جلسة) بعد إعطاء التعليمات اللازمة.
- و. **تطبيق أدوات البحث:** قام الباحث بتطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة .
- ز. **عينة البحث:** تم اختيار العينة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة باستخدام القرعة وحجمها (٢٣٩) طالبة بكلية التربية بجامعة السويس الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٦-٢٠١٧ من مجتمع الدراسة والذي بلغ حجمه (٦٤١) طالب وطالبة، وذلك في ضوء الأقسام العلمية التالية كما هو موضح بجدول (١):

جدول (١)

توزيع عينة البحث حسب الأقسام العلمية ونسبتها المئوية

م	القسم	العدد	النسبة المئوية
١	اللغة الإنجليزية	٢٥	١٠,٤٦%
٢	رياض أطفال	٢٩	١٢,١٣%
٣	إنجليزي أساسى	٢٥	١٠,٤٦%
٤	اللغة العربية العام	١٤	٥,٨٥%
٥	اللغة العربية أساسى	٢٦	١٠,٨٧%
٦	التربية الفنية	٢٢	٩,٢٠%
٧	الرياضيات العام	١٩	٧,٩٤%
٨	الكيمياء	٢٩	١٢,١٣%
٩	علوم أساسى	٣٩	١٦,٣١%
١٠	بيولوجى	١١	٤,٦٠%
١١	إجمالى العدد	٢٣٩	١٠٠%

(٣) أدوات البحث :

أ- قائمة الأنشطة الابتكارية لتورانس (تقنين للبيئة المصرية : حبيب، ٢٠٠٨) :

قدم (حبيب، ٢٠٠٨) وصفاً لهذه القائمة على النحو التالي :

وصف القائمة: صمم هذه القائمة تورانس (1969) Torrance؛ للكشف عن مقدار الأنشطة الإبداعية التي يقوم بها التلاميذ. وقد قام حبيب (٢٠٠٨) بترجمة هذه القائمة وإعدادها على البيئة المصرية.

تقديم الاختبار: يطلب من الطالبة فى هذه القائمة الإجابة عن مدى مشاركته فى الأنشطة المختلفة التي يتضمنها الاختبار، وإذا كانت العبارة تنطبق عليها فيقوم بوضع علامة (√) تحت نعم وإذا كانت لا تنطبق عليه يضع علامة (√) تحت لا.

تصحيح الاختبار: إن جميع القائمة فى الاتجاه الموجب والدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوصة تساوى مجموع عدد مرات الإجابة بنعم، وحيث أن القائمة تشتمل على (٨١) بنداً، فإن الدرجة الكلية لهذه القائمة تكون (٨١) درجة.

صدق القائمة فى ضوء ما قام به مقنن القائمة (حبيب، ٢٠٠٨):

- **صدق البناء:** أوضح تورانس المؤلف أنه تم تجميع البنود من خلال نتائج الأبحاث والدراسات العديدة التى تناولت التلاميذ المبدعين وأنشطتهم وتصرفاتهم وسلوكهم وميولهم واهتماماتهم من خلال مواقف الحياة اليومية، هذا بالإضافة إلى أن تورانس قد قدم قوائم أخرى كثيرة للطلاب فى المراحل العمرية المختلفة؛ مما يكشف عن توافر صدق البناء.
- **الصدق التلازمى:** استخدم الباحث اختبار أبراهام للتفكير الإبداعى اللفظى، واختبار الدوائر للتفكير الإبداعى الشكلى كمحكات خارجية للقائمة الحالية، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين هذه المحكات وبين درجات التلاميذ على قائمة الأنشطة الإبداعية وكانت معاملات الارتباط بين الاختبارات السابقة على الترتيب تدرج مابين (٠,٢١)؛ (٠,٤٦) وكانت هذه الارتباطات دالة.
- **صدق المقارنة الطرفية:** تمت مقارنة متوسطات الدرجات التى حصل عليها أعلى (٣٠%) وأقل من (٣٠%) من الطلاب فى كل مرحلة من المراحل العمرية الثلاثة، وأسفر نتائج التحليل الإحصائى باستخدام اختبار «ت» عن قدرة الاختبار التمييزية.

ثبات القائمة: فى ضوء ما قام به مقنن القائمة (حبيب، ٢٠٠٨): بحساب ثبات ال الطرق الإحصائية التالية:

- **طريقة إعادة إجراء الاختبار لمرتين متتاليتين** بفاصل زمنى قدره ١٥ يوماً على عينة قدرها (٣٠٠) طالب وطالبة (١٥٠ طالب، ١٥٠ طالبة) موزعين بالتساوى على المراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائية والإعدادية والثانوية)، حيث كان معامل الارتباط لذكور المراحل الثلاثة بالترتيب (٠,٨١، ٠,٧٩، ٠,٧١) وهى قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، بينما كان معاملات الارتباط لإناث المراحل الثلاثة بالترتيب (٠,٨٤، ٠,٨١، ٠,٧٧) وهى قيم دالة عند مستوى (٠,٠١).

○ **طريقة التجزئة النصفية** بين البنود الفردية والزوجية وكان معاملات الارتباط لذكور المراحل التعليمية الثلاثة بالترتيب (٠،٧٢، ٠،٧٦، ٠،٦٩) وهى قيم دالة عند مستوى (٠،٠١)، بينما كان معاملات الارتباط لإناث المراحل التعليمية الثلاثة هى على الترتيب (٠،٧٥، ٠،٧٥، ٠،٦٦) وهى دالة عند مستوى (٠،٠١).

○ **طريقة الاتساق الداخلى:** بين كل بند والدرجة الكلية على العينات الثلاثة وكان متوسط معاملات الارتباط بوجه عام تدرجت ما بين (٠،٣٥- ٠،٧٣) وكانت دالة عند مستوى (٠،٠١).

مكونات القائمة: حرص تورانس عند وضعه للاختبار على أن تصف وحداته السلوك الإجرائى الذى يعكس وجود الأنشطة الإبداعية من خلال الجوانب التالية:

○ **البعد الأول (الجانب اللغوى):** يشتمل على كتابة قصيدة شعرية أو مسرحية أو قصة، واستخدام قواميس للغة وكشف أخطاء لغوية. وتشمل على ١١ فقرة ذات الأرقام التالية: (١-٢-٣-٥-٦-١٠-١١-٣٠-٤٣-٤٤-٧٢).

○ **البعد الثانى (الجانب العلمى):** يتضمن قراءة مجلة علمية أو كتاب علمى، التخطيط لتجربة علمية، تجميع صخور، حضور معرض علمى، القيام بطباعة صور فوتوغرافية، الاشتراك فى مسابقة علمية، القيام بتقطير ماء، صناعة الحبر، استخدام مغناطيس والاحتفاظ بكتاب علمى. وتشمل على ٢٣ فقرة ذات الأرقام التالية: (١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٤١-٤٦-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٧-٥٨-٥٩-٦٠-٦١-٦٣-٦٤-٦٥).

○ **البعد الثالث (الجانب الفنى):** يتضمن الاشتراك فى إدارة مسرحية، القيام بالتمثيل، تصميم مسرح، الرسم بالألوان الزيتية أو المائية، النقش على الصابون أو الخشب، رسم نموذج لاختراع، تصميم آلة موسيقية وتصميم إعلانات للمدرسة. وتمثله ٢٨ فقرة ذات الأرقام التالية: (٧-٨-٩-١٢-١٣-١٤-٢٤-٣١-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤٢-٤٧-٤٨-٤٩-٥٦-٧٠-٧٥-٧٦-٧٧-٧٨-٧٩-٨٠-٨١).

٥ **البعد الرابع (الجانب الاجتماعي):** يتضمن الاشتراك في حل مشكلة مع زملاء آخرين، محاولة تحسين شيء ما في النادي أو المنزل، المساهمة في معرض للعب الأطفال والقيام بلعبة جديدة وتلعيهما للآخرين، ويمثل هذا الجانب ١٩ فقرة ذات الأرقام التالية: (٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٢-٣٣-٤٥-٥٠-٥١-٦٢-٦٦-٦٧-٦٨-٦٩-٧١-٧٣-٧٤) (حبيب، ٢٠٠٨).

ب- اختبار الاستشارة الفائقة (إعداد: الباحث الحالي):

الإحصاء الوصفي للاختبار في صورته الأولى (قبل الحذف):

تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (٢٠٠) طالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة السويس في فبراير ٢٠١٧، وتم الحصول على نتائج الإحصاء الوصفي لهذا الاختبار كما مبين بالجدول (٢).

جدول (٢)

الإحصاء الوصفي لاختبار الاستشارة الفائقة

ن	المتوسط	المتوسط الوسيط	المنوال	انحراف معياري	التباين	المدى	أعلى درجة	أدنى درجة	الالتواء	التفرطح
٢٠٠	١٧٨,٦	١٧٩,٠٠	١٧٤,٠٠	١٤,٧١	٢١٦,٥٢	٩٢,٠٠	٢٢٠	١٢٨	٠,٠٠٤	٠,٣٥٠

يتضح من جدول (٢) أن قيمة المتوسط تكاد تتساوى مع قيمة الوسيط؛ مما يعد مؤشر دال على اعتدالية التوزيع.

الخصائص السيكمترية لاختبار الاستشارة الفائقة:

٥ **صدق الاختبار:** تم حساب صدق اختبار الاستشارة الفائقة من خلال طرق الصدق التالية:

طريقة صدق المحتوى: تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق المحتوى (صدق المحكمين)، وهذا من خلال عرض الاختبار في صورته الأولى - مع تعريف لمفهوم الاستشارة الفائقة لطلاب الجامعة وأبعاده ومصادر اشتقاق هذا الاختبار - على عشرة محكمين من أساتذة الجامعة في تخصص الصحة النفسية و علم النفس والتربية الخاصة، وقد أدلى عدد من السادة الأساتذة

المحكمين بنسبة (٩٢٪) بالموافقة على جميع عبارات المقياس، وقد طلب منهم تحديد الآتى: (مدى دقة صياغة بنود المقياس، وصحة اللغة وملائمتها للعينة موضع البحث، وهل تحتوى العبارة الواحدة على أكثر من مضمون أم لا، وهل ثمة تضارب فى عبارات الاختبار أم لا، وهل يصلح الاختبار فى قياس ما وضع لقياسه أم لا، وإضافة ما يجب أن يضاف).

طريقة صدق التكوين الفرضى (القدرة التمييزية): تم حساب هذا الصدق من خلال حساب النسبة الحرجة "ذ" Critical Ratio لدرجات أعلى ٢٧٪ ودرجات أدنى ٢٧٪ للعينة الاستطلاعية وقوامها (٢٠٠)، وبلغت قيمة النسبة الحرجة "ذ" (١٠،٩٨) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١)، مما يعني أن اختبار الاستثارة الفائقة تتوافر عليه القدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين على هذا الاختبار، وعليه فالاختبار إذن صادق، والتوجه النظري الذي يقول بوجود فروق كمية بين العينتين المتطرفتين على هذا الاختبار صادق كذلك.

ثبات الاختبار: ويشمل الطرق التالية:

○ **طريقة إعادة الاختبار:** تم تطبيق الاختبار على المفحوصين ثم أعيد تطبيقه بعد ١٥ يوماً وأسفر معامل الارتباط بين التطبيقين عن قيمة قدرها (٠،٨١)، وهو معامل ثبات قوى مما يعنى ثبات الدرجة واستقرارها على المقياس

○ **طريقة الثبات بالتجزئة النصفية (الفردى والزوجى):**

تم حساب ثبات التجزئة النصفية (الفردى - الزوجى) وهى ما تعرف بمعامل الاتساق الداخلى، وهى موضحة بالجدول (٣).

جدول (٣)

حساب ثبات اختبار الاستثارة الفائقة لطالبات الجامعة باستخدام طريقة التجزئة النصفية

نصف الاختبار	ن	م	ع	معامل ارتباط بيرسون
النصف الفردى	٢٠٠	٩٤،٠٥	٨،٢٩	××٠،٨١
النصف الزوجى	٢٠٠	٨٤،٥٥	٧،٧٥	

×× دالة عند مستوى (٠،٠١)

يتضح من جدول (٣) أن معامل الارتباط ليبرسون هي (٠,٦٨) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (٠,٠١). وباستخدام معادلة (سبيرمان- براون)؛ لتصحيح معامل طول ثبات التجزئة النصفية، حيث أسفر معامل الثبات المصحح عن قيمة قدرها (٠,٨١) وهو معامل ثبات قوى؛ مما يعنى ثبات واستقرار الدرجة على المقياس.

- الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للتجانس: تم الحصول على معامل ثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ مقداره (٠,٧٧)، وهو معامل ثبات قوى؛ مما يعنى ثبات واستقرار الدرجة على المقياس.
- الثبات باستخدام التجانس الداخلى بين درجات العبارات والدرجة الكلية للاختبار الفرعى: بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية (ن=٢٠٠) تم حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للاختبار الفرعى (أبعاد الاختبار) باستخدام التجانس الداخلى. والجدول (٤) يوضح حساب هذا التجانس.

جدول (٤)

معامل ارتباط (ر) المفردة بالدرجة الكلية بالاختبار الفرعى (البعد)

الاستشارة الفائقة الانفعالية		الاستشارة الفائقة العقلية		الاستشارة الفائقة التخيلية		الاستشارة الفائقة الحسية		الاستشارة الفائقة الانفس حركية	
(ر)	العبارة	(ر)	العبارة	(ر)	العبارة	(ر)	العبارة	(ر)	العبارة
٠,٣١٤	٩	٠,٤٢٢	٧	٠,٣٦٤	٥	٠,٨٦	٣	٠,٤٠٠	١
٠,١٨٤	١٢	٠,٥٢٦	٨	٠,١٢٣	٦	٠,١٥٣	٤	٠,٣٥٤	٢
٠,٣٧٠	٢٢	٠,٢٨٠	١٧	٠,٣٦٧	١٥	٠,٢٧٧	١٣	٠,٤٣٤	١٠
٠,٢٦٨	٢٣	٠,٢٧٨	١٨	٠,٣٩٤	١٦	٠,٠٧٨-	١٤	٠,٢٠٤	١١
٠,٢٥٩	٣١	٠,٣٦٣	٢٤	٠,٠٧٤	٢٦	٠,٣٥٨	١٩	٠,٠٠٢-	٢٠
٠,٠٢٢	٣٢	٠,٣٩٦	٢٥	٠,٤٤٧	٢٧	٠,٤٦٨	٢٨	٠,٠٩٦-	٢١
٠,٣٤١	٣٨	٠,١٨٥	٣٠	٠,١٦٢	٣٣	٠,٣٩١	٢٩	٠,٥٣١	٤٠
٠,٢٢٩	٤٣	٠,٢١١	٣٦	٠,١٨٣	٣٤	٠,٢٥٦	٣٥	٠,٠٧٨	٤١
٠,٣٧٧	٤٤	٠,٠٠٧	٣٧	٠,٢٥٨	٣٩	٠,٢٧٦	٤٧	٠,١٥٠	٤٩
٠,٤٠٠	٤٥	٠,٢٨٥	٤٢	٠,٣١٥	٤٦	٠,٣٦١	٤٨		

يتضح من جدول (٤) أن جميع الارتباطات باستخدام معامل ألفا مقبولة ماعدا العبارات أرقام (٣، ٤، ٦، ١٢، ١٤، ٢٠، ٢١، ٢٦، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٧، ٤١، ٤٩) فهي أقل العبارات ارتباطا بالدرجة الكلية للاختبارات الفرعية للاختبار، لذا تم حذفها من الاختبار؛ مما يعنى التحقق من ثبات الاختبار الأمر الذى يطمئن الباحث لاستخدامه.

٥ الثبات باستخدام التجانس الداخلى بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار الاستشارة الفائقة لطلاب الجامعة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت معاملات الارتباط للأبعاد كما هو مبين بالجدول (٥) التالى:

جدول (٥)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار الاستشارة الفائقة

معامل ارتباط بيرسون	ع	م	ن	الأبعاد
××٠,٣٢	٣,٥٢	١٧,٨٠	٢٠٠	الاستشارة الفائقة النفس حركية
	١١,٥٠	١٢٤,٧٤	٢٠٠	الدرجة الكلية للاختبار
××٠,٦٢	٣,٨٢	٢٦,٢٣	٢٠٠	الاستشارة الفائقة الحسية
	١١,٥٠	١٢٤,٧٤	٢٠٠	الدرجة الكلية للاختبار
××٠,٦٥	٣,٦٣	٢١,٠٤	٢٠٠	الاستشارة الفائقة التخيلية
	١١,٥٠	١٢٤,٧٤	٢٠٠	الدرجة الكلية للاختبار
××٠,٦٧	٤,١٨	٢٨,٣٧	٢٠٠	الاستشارة الفائقة العقلية
	١١,٥٠	١٢٤,٧٤	٢٠٠	الدرجة الكلية للاختبار
××٠,٦٨	٤,١٨	٣١,٢٨	٢٠٠	الاستشارة الفائقة الانفعالية
	١١,٥٠	١٢٤,٧٤	٢٠٠	الدرجة الكلية للاختبار

×× دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٥) أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار الاستشارة الفائقة دالة عند مستوى (٠,٠١) وذلك على النحو التالى: الاستشارة الفائقة النفس حركية (٠,٣٢)، والاستشارة الفائقة الحسية (٠,٦٢)، والاستشارة الفائقة التخيلية (٠,٦٥)، والاستشارة الفائقة العقلية (٠,٦٧)،

والاستثارة الفائقة الانفعالية (٠،٦٨)؛ مما يعنى التحقق من ثبات الاختبار الأمر الذى يطمئن الباحث لاستخدامه.

٥ الثبات باستخدام التجانس الداخلى بين درجات العبارات والدرجة الكلية للاختبار: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية لاختبار الاستثارة الفائقة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت معاملات الارتباط كما هو مبين بالجدول (٦) التالى:

جدول (٦)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات العبارات والدرجة الكلية لاختبار الاستثارة الفائقة

العبارة (ر)	العبارة (ر)	العبارة (ر)	العبارة (ر)	العبارة (ر)	العبارة (ر)	العبارة (ر)	العبارة (ر)	العبارة (ر)	العبارة (ر)
××٠،٤٠	٢٩	××٠،٣٠	٢٢	××٠،٣٣	١٥	××٠،٣٧	٨	××٠،٢٧	١
××٠،٣٣	٣٠	××٠،٣٠	٢٣	××٠،٤٣	١٦	××٠،٣١	٩	×٠،١٨	٢
××٠،٣٦	٣١	××٠،٤٣	٢٤	××٠،٤٩	١٧	××٠،٤٤	١٠	٠،١١	٣
××٠،٣٠	٣٢	××٠،٤٧	٢٥	××٠،٣٨	١٨	٠،١٣	١١	٠،٢٥	٤
××٠،٤٢	٣٣	××٠،٤٠	٢٦	××٠،٣٦	١٩	××٠،٤١	١٢	××٠،٢٢	٥
××٠،٣٦	٣٤	××٠،٣٩	٢٧	××٠،٣٧	٢٠	××٠،٢٨	١٣	××٠،٤١	٦
		××٠،٣٣	٢٨	××٠،٢٩	٢١	××٠،٣٩	١٤	××٠،٣٥	٧

×× دالة عند مستوى (٠،٠١)

يتضح من جدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات العبارات والدرجة الكلية لاختبار الاستثارة الفائقة وكل معاملات ارتباط بيرسون دالة عند مستوى (٠،٠١)؛ مما يعنى التحقق من ثبات الاختبار الأمر الذى يطمئن الباحث لاستخدامه.

١١- نتائج فروض البحث:

(١) التحقق من صحة الفرض الأول الذى ينص على "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط عينة البحث الحالى والمتوسط الفرضى (٣١) لدى مجتمع البحث فى الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة وذلك كما هو موضح بالجدول (٧).

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) للعينة (ن=٢٣٩)

ن	قيمة ت المحسوبة	د-ح	متوسطات الفروق	الدلالة
٢٣٩	١،١٥٦	٢٣٨	٠،٨٥٣	٠،٢٥

يتضح من جدول (٧) أن قيمة الدلالة تساوى ٢٥٪ وهى قيمة أكبر من مستوى المعنوية ٥٪ وبالتالي تقبل الفرض الصفري الذى ينص على: " لا يوجد فروق دال إحصائياً بين متوسط عينة البحث والمتوسط الفرضى وقدره (٣١) لدى مجتمع البحث فى الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية.

(٢) **التحقق من صحة الفرض الثانى الذى ينص على: " تتمتع قائمة الأنشطة الإبداعية بصدق وثبات مقبولين "**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: الإحصاء الوصفى، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ وتمت المعالجة الإحصائية على النحو التالى:

الإحصاء الوصفى: تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (٢٠٠) طالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة السويس فى شهر (فبراير ٢٠١٧)، وتم الحصول على نتائج الإحصاء الوصفى لهذا الاختبار كما مبين بجدول (٨).

جدول (٨)

الإحصاء الوصفى لاختبار قائمة الأنشطة الإبداعية لتورانس

ن	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعيارى	التباين	المدى	أعلى درجة	أدنى درجة	الالتواء	التفرطح
٢٠٠	٣١،٢٦	٣٢،٠٠	٣٧،٠٠	١١،٥١	١٣٢،٦٦	٧٩،٠٠	١٠٠	٨٠،٠٠	٠،٢١٠	١،٠٢

يتضح من جدول (٨) أن قيمة المتوسط تكاد تتساوى مع قيمة الوسيط ؛ مما يعد مؤشر دال على اعتدالية التوزيع.

صدق القائمة: تم استخدام طريقة صدق التكوين الفرضي أو ما يعرف بصدق المقارنة الطرفية أو القدرة التمييزية وذلك من خلال حساب النسبة الحرجة "Critical Ratio" لدرجات أعلى ٢٧٪ ودرجات أدنى ٢٧٪ للعينة الاستطلاعية وقوامها (٢٠٠)، وبلغت قيمة النسبة الحرجة " (٢٢،٤١) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١)؛ مما يعني أن اختبار الاستتارة الفائقة تتوافر عليه القدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين على هذا الاختبار، وعليه فالاختبار إذن صادق، والتوجه النظري الذي يقول بوجود فروق كمية بين العينتين المتطرفتين على هذا الاختبار صادق كذلك.

ثبات القائمة: قام الباحث الحالى بحساب ثبات هذه القائمة بالطرق التالية:

○ **إعادة تطبيق الاختبار:** تم تطبيق القائمة على المفحوصين ثم أعيد تطبيقه بعد ١٥ يوماً وأسفر معامل الارتباط بين التطبيقين عن قيمة قدرها (٠،٨٣)، وهو معامل ثبات قوى مما يعنى ثبات الدرجة واستقرارها على المقياس.

○ **الثبات بالتجزئة النصفية:** تم حساب ثبات التجزئة النصفية (الفردى- الزوجى) وهى ما تعرف بمعامل الاتساق الداخلى، وهى موضحة بالجدول (٩).

جدول (٩)

حساب ثبات اختبار الأنشطة الإبداعية لتورانس بطريقة التجزئة النصفية (الفردى-الزوجى)

معامل ارتباط بيرسون	ع	م	ن	درجتا الاختبار
××٠،٩٠	٦،٢٨	١٥،١٢	٢٠٠	النصف الفردى
	٥،٨٣	١٦،١٥	٢٠٠	النصف الزوجى

×× دالة عند مستوى (٠،٠١)

يتضح من الجدول (٩) أن معامل الارتباط لبيرسون هي (٠،٨١) وهو معامل ارتباط دال، وباستخدام معادلة (سببيرمان - بروان ١٩١٠)؛ لتصحيح معامل طول ثبات التجزئة النصفية، فقد أسفر معامل الثبات المصحح عن قيمة قدرها (٠،٩٠)، وهو معامل ثبات قوى؛ مما يعنى ثبات واستقرار الدرجة على المقياس.

○ الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للتجانس: تم الحصول على معامل ثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ مقداره (٠,٨٩)، مما يعنى ثبات واستقرار الدرجة على المقياس.

○ الاتساق الداخلى بين الأبعاد والدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية:

تم حساب ثبات القائمة من خلال الاتساق الداخلى بين الأبعاد (الجوانب الأربعة والدرجة الكلية للأنشطة الابتكارية وذلك كما موضح بالجدول (١٠):

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين الدرجة على الأبعاد والدرجة الكلية لقائمة الأنشطة الإبداعية لتورانس

معامل ارتباط بيرسون	ع	م	ن	المتغيرات
××٠,٦٩	٢,٢٣	٣,٥٠	٢٠٠	الجانب اللغوى
	١١,٥١	٣١,٢٦	٢٠٠	الدرجة الكلية للاختبار
××٠,٨٩	٤,٠٣	٨,٠٦	٢٠٠	الجانب العلمى
	١١,٥١	٣١,٢٦	٢٠٠	الدرجة الكلية للاختبار
××٠,٨٨	٤,٣١	١١,٩٥	٢٠٠	الجانب الفنى
	١١,٥١	٣١,٢٦	٢٠٠	الدرجة الكلية للاختبار
××٠,٨٣	٣,١٢	٧,٧٥	٢٠٠	الجانب الاجتماعى
	١١,٥١	٣١,٢٦	٢٠٠	الدرجة الكلية للاختبار

×× دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٠) أن معاملات الارتباط بين الدرجة على الأبعاد والدرجة الكلية لقائمة الأنشطة الإبداعية لتورانس دالة عند مستوى (٠,٠١) وهى على النحو التالى (الجانب اللغوى، الجانب العلمى، الجانب الفنى والجانب الاجتماعى) وكانت قيم معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية على الترتيب (٠,٦٩، ٠,٨٩، ٠,٨٨ و ٠,٨٣).

الاتساق الداخلى بين كل عبارة والدرجة الكلية: تم حساب الثبات القائمة من خلال طريقة الاتساق الداخلى بين كل عبارة والدرجة الكلية وهذا كما موضح بجدول (١١) التالى:

جدول (١١)

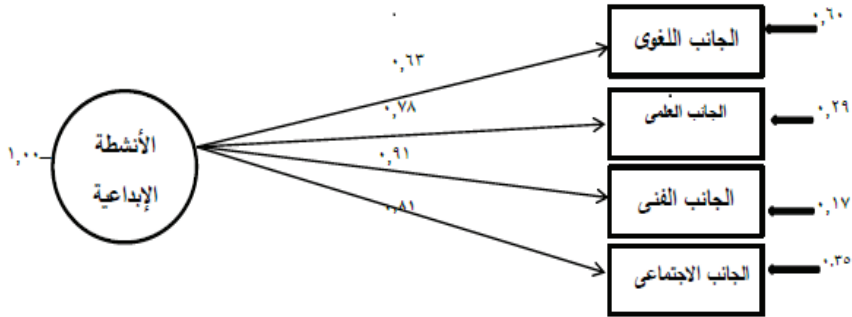
معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية (طريقة الاتساق الداخلي)

العبارة	(ر) ن=٢٠٠	العبارة	(ر) ن=٢٠٠	العبارة	(ر) ن=٢٠٠	العبارة	(ر) ن=٢٠٠
١	**٠,٣٨	٢٣	**٠,٤٢	٤٥	**٠,٣٢	٦٧	**٠,٤٥
٢	**٠,٢٤	٢٤	**٠,٢٦	٤٦	**٠,٤٦	٦٨	**٠,٣٩
٣	**٠,٣٦	٢٥	**٠,١٩	٤٧	**٠,٤١	٦٩	**٠,١٩
٤	**٠,٢٣	٢٦	**٠,٢٨	٤٨	**٠,٣٥	٧٠	**٠,٢٦
٥	**٠,٢٠	٢٧	**٠,١٩	٤٩	**٠,٣٠	٧١	**٠,٣١
٦	**٠,٣١	٢٨	**٠,٢٨	٥٠	**٠,٣٣	٧٢	**٠,٢٥
٧	**٠,٣٣	٢٩	**٠,٢١	٥١	**٠,٤٨	٧٣	**٠,٤٧
٨	**٠,٣٣	٣٠	**٠,٢٩	٥٢	**٠,٣١	٧٤	**٠,٣٢
٩	**٠,٢٨	٣١	٠,١٣	٥٣	**٠,٣٩	٧٥	**٠,٤٢
١٠	**٠,٢٥	٣٢	**٠,٤٤	٥٤	**٠,٣٤	٧٦	**٠,٢٦
١١	**٠,٤٥	٣٣	**٠,٣٥	٥٥	**٠,٣٥	٧٧	٠,١٣
١٢	**٠,٢٦	٣٤	**٠,٣٢	٥٦	**٠,٣٠	٧٨	**٠,٣١
١٣	*٠,١٦	٣٥	**٠,٣٤	٥٧	**٠,٤٠	٧٩	**٠,٣٧
١٤	**٠,٣٣	٣٦	**٠,٣٥	٥٨	**٠,٤٢	٨٠	**٠,٢٨
١٥	**٠,٤٣	٣٧	**٠,٣٤	٥٩	**٠,١٧	٨١	**٠,٣٠
١٦	**٠,٢٨	٣٨	**٠,٢٥	٦٠	**٠,٢٢		
١٧	**٠,٣٢	٣٩	**٠,٤٠	٦١	**٠,٣٨		
١٨	**٠,٣١	٤٠	**٠,٤٨	٦٢	**٠,٢٥		
١٩	**٠,٣٩	٤١	**٠,٤٤	٦٣	**٠,٣٩		
٢٠	**٠,٤٠	٤٢	**٠,٤٧	٦٤	**٠,٤٤		
٢١	**٠,٤٣	٤٣	**٠,٣٥	٦٥	**٠,٣٩		
٢٢	**٠,٢٩	٤٤	**٠,٤٢	٦٦	**٠,٣١		

×دالة عند مستوى (٠,٠٥) ××دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١١) أن جميع العبارات ذات علاقة دالة مع الدرجة الكلية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥) ماعدا العبارتين رقم (٣١، ٧٧) حيث أنهما ذات علاقة غير دالة بالدرجة الكلية، ومن ثم يتضح أن قائمة الأنشطة الإبداعية التي أعدها تورانس يتمتع بصدق وثبات مقبولين على عينة البحث، وعليه فقد تحقق صحة الفرض الثاني.

(٣) **التحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على:** « يمكن الاستدلال على بناء عاملى يتكون من أربع عوامل لدرجات أفراد العينة على قائمة الأنشطة الإبداعية». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام التحليل العاملى التوكيدى باستخدام البرنامج الإحصائى ليزرل «Lisrel» والشكل (١) يوضح ذلك:



كا=٢١،٧٨=د.ح=٢ مستوى الدلالة=٠،٤١٠٢٩ جذر متوسط مربع البواقي=٠،٠٠٠

شكل (١)

يوضح نتائج التحليل العاملى التوكيدى

أ- تفسير نتائج الفرض الثالث:

يوضح المسار التخطيطى الموضح بالشكل السابق تشعبات المتغيرات المشاهدة الأربعة (الجانب اللغوى، الجانب العلمى، الجانب الفنى، الجانب الاجتماعى) وهى تلك المقادير قرينة الأسهم الخارجية من العامل الكامن (الأنشطة الإبداعية) والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (الأربعة للأنشطة الابتكارية سألفة الذكر)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة إلى المتغيرات المشاهدة من جهة اليمين فى المسار التخطيطى فإنها توضح تباينات الخطأ فى تقدير هذه المتغيرات المشاهدة، الصحيح الموضوع بجوار السهم المتجة إلى (الأنشطة الإبداعية) من جهة اليسار يوضح معامل ارتباط المتغيرات المستقلة فى النموذج وهو هنا عامل واحد (الأنشطة الإبداعية) وهو ما يطلق عليه (العامل الكامن)؛ لذلك معامل الارتباط يساوى واحد. والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي حيث $n = 239$

المتغير المشاهد	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة «ت» ودلالاتها الإحصائية	معامل الثبات
الجانب اللغوي	٠,٦٣٤	٠,٠٦٠٨	$\times \times 10,414$	٠,٤٠٢
الجانب العلمي	٠,٧٨٢	٠,٠٥٦٧	$\times \times 13,792$	٠,٦١١
الجانب الفني	٠,٩١١	٠,٠٥٢٩	$\times \times 17,215$	٠,٨٣٠
الجانب الاجتماعي	٠,٨٠٦	٠,٠٥٦٠	$\times \times 14,379$	٠,٦٤٩

×× دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)

ب- توضيح النتائج:

- يتضح من النتائج السابقة أن نموذج العامل الواحد قد حظى على قيم جيدة لمؤشرات المطابقة، وأن معاملات الصدق الأربعة (التشبعات) دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).
- ويلاحظ أن المتغير المشاهد (الجانب الفني) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (الأنشطة الإبداعية): حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوي (٠,٩١١)، يليه المتغير المشاهد (الجانب الاجتماعي).
- كما يلاحظ أيضاً أن (الجانب الفني) هو أكثر مؤشرات المتغير الكامن ثباتاً ($R^2 = 0,830$) ويمكن تفسير مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2) أو (معامل الثبات) لهذا المتغير كما يلي: أن نسبة ٨٣,٠٠% من التباين في درجات هذا المتغير المشاهد (الجانب الفني) يمكن تفسيرها بالتباين في المتغير الكامن الواحد (الأنشطة الإبداعية)، أما كمية التباين الباقية (غير المفسرة) في هذا المتغير وهي (١٧,٠٠%) لا يمكن تفسيرها بهذا النموذج ويمكن أن تعزى إلى أخطاء القياس في (الجانب الفني) كما يمكن أن نقول أن الحد الأدنى لثبات (الجانب الفني) هو (٠,٨٣٠).
- كما يلاحظ أيضاً أن (الجانب الاجتماعي) هو ثاني مؤشرات المتغير الكامن ثباتاً ($R^2 = 0,649$)، ويمكن تفسير مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2) أو (معامل الثبات) لهذا المتغير كما يلي: أن نسبة ٦٤,٩% من التباين في درجات

هذا المتغير المشاهد (الجانب الاجتماعي) يمكن تفسيرها بالتباين في المتغير الكامن الواحد (الأنشطة الإبداعية) أما كمية التباين الباقية (غير المفسرة) في هذا المتغير وهي (٣٥،١٪) لا يمكن تفسيرها بهذا النموذج ويمكن أن تعزى إلى أخطاء القياس في (الجانب الاجتماعي)، كما يمكن أن نقول أن الحد الأدنى لثبات (الجانب الاجتماعي) هو (٠،٦٤٩).

- كما يلاحظ أيضاً أن (الجانب العلمي) هو ثالث مؤشرات المتغير الكامن ثباتاً ($R^2 = 0,611$) ويمكن تفسير مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2) أو (معامل الثبات) لهذا المتغير كما يلي: أن نسبة ٦١،١٪ من التباين في درجات هذا المتغير المشاهد (الجانب العلمي) يمكن تفسيرها بالتباين في المتغير الكامن الواحد (الأنشطة الإبداعية)، أما كمية التباين الباقية (غير المفسرة) في هذا المتغير وهي (٣٨،٩٪) لا يمكن تفسيرها بهذا النموذج ويمكن أن تعزى إلى أخطاء القياس في (الجانب العلمي)، كما يمكن أن نقول أن الحد الأدنى لثبات (الجانب العلمي) هو (٠،٦١١).

- كما يلاحظ أيضاً أن (الجانب اللغوي) هو رابع مؤشرات المتغير الكامن ثباتاً ($R^2 = 0,402$) ويمكن تفسير مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2) أو (معامل الثبات) لهذا المتغير كما يلي: أن نسبة ٤٠،٢٪ من التباين في درجات هذا المتغير المشاهد (الجانب اللغوي) يمكن تفسيرها بالتباين في المتغير الكامن الواحد (الأنشطة الإبداعية)، أما كمية التباين الباقية (غير المفسرة) في هذا المتغير وهي (٥٩،٨٪) لا يمكن تفسيرها بهذا النموذج ويمكن أن تعزى إلى أخطاء القياس في (الجانب اللغوي) كما يمكن أن نقول أن الحد الأدنى لثبات (الجانب اللغوي) هو (٠،٤٠٢).

- كما أن تباينات الخطأ والمعطاة بجوار كل علاقة (أو معادلة) تفسر عادة على أنها أخطاء القياس (أو الأخطاء المشاهدة) في المتغيرات المشاهدة، وهذه الأخطاء تمثل أخطاء في المتغيرات بدلاً من كونها أخطاء في المعادلات.

- ومن هنا يمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي بالنموذج الأول قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتي أو الكامن لقائمة (الأنشطة الإبداعية)، وأن الظاهرة أو المتغير الرئيسي الذي يقيسه هذا

الاختبار عبارة عن عامل كامن ينتظم حوله العوامل الفرعية الأربعة المشاهدة (الجوانب الأربعة: اللغوي، العلمي، الفني، الاجتماعي) لهذا المتغير الرئيسي (الأنشطة الإبداعية).

(٤) التحقق من نتائج الفرض الرابع الذي ينص على: « توجد علاقة دالة بين الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية (وأبعادها) والدرجة الكلية للاستثارة الفائقة (وأبعادها) ودرجات التحصيل الأكاديمي (اللغة الأجنبية، حقوق الإنسان، مهنة التعليم و مبادئ التدريس) لدى طالبات كلية التربية بجامعة السويس».

وللتحقق من نتائج هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات السابقة وذلك موضح بجدول (١٣):

يتضمن من جدول (١٣) الحصول على النتائج التالية :

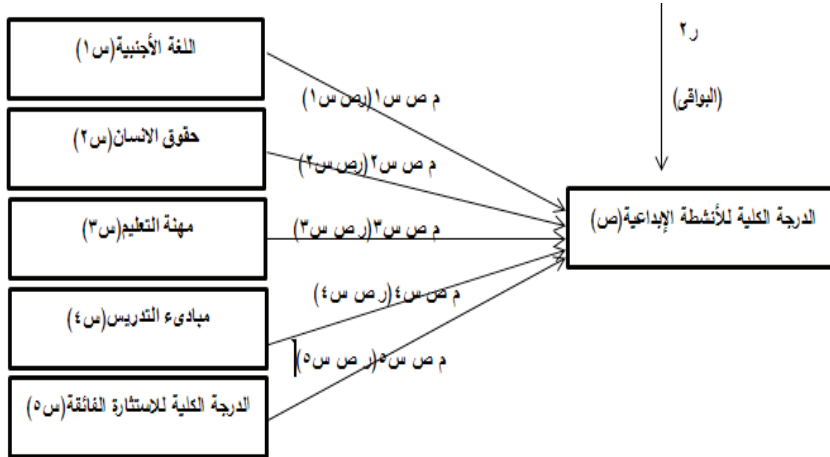
١. وجود ارتباط إيجابي بين الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية وكل من:
 - ١- أبعادها ٢- الدرجة الكلية للاستثارة الفائقة وأبعادها (النفس حركية، الحسية، التخيلية، العقلية) باستثناء عدم وجود ارتباط دال بين الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية وبعد (الاستثارة الفائقة الانفعالية).
٢. عدم وجود ارتباط بين الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية واللغة الأجنبية وحقوق الانسان ومهنة التعليم باستثناء وجود ارتباط بينها وبين مبادئ التدريس.
٣. وجود ارتباط إيجابي بين الجانب اللغوي للأنشطة الإبداعية وكل من:
 - ١- الأبعاد الثلاثة الأخرى: العلمي والفني والاجتماعي ٢- الدرجة الكلية للاستثارة الفائقة وأبعادها (الحسية، والتخيلية، والعقلية) وذلك باستثناء عدم وجود بين هذا الجانب والاستثارة النفس حركية ٣- مبادئ التدريس باستثناء عدم وجود ارتباط بين هذا الجانب (اللغوي) واللغة الأجنبية وحقوق الانسان ومهنة التعليم.
٤. وجود ارتباط إيجابي بين الجانب العلمي وكل من:
 - ١- الجانبين (الفني والاجتماعي) للأنشطة الإبداعية ٢- الدرجة الكلية للاستثارة الفائقة وأبعادها (النفس حركية، الحسية، التخيلية، العقلية والانفعالية) ، وذلك باستثناء عدم وجود ارتباط بين الجانب العلمي والاستثارة الفائقة الانفعالية ٣- مبادئ التدريس باستثناء عدم وجود ارتباط بين هذا الجانب (العلمي) واللغة الأجنبية وحقوق الانسان ومهنة التعليم.
٥. وجود ارتباط إيجابي بين الجانب الفنى وكل من:
 - ١- الجانب الاجتماعي للأنشطة الإبداعية ٢- الدرجة الكلية للاستثارة الفائقة وأبعادها (النفس حركية، الحسية، التخيلية، العقلية والانفعالية) باستثناء عدم وجود ارتباط دال بين الجانب الفنى وكل من الاستثارة الفائقة (النفس حركية و التخيلية والانفعالية)، بينما نجد أن عدم وجود ارتباط بين الجانب الفنى واللغة الأجنبية وحقوق الانسان ومهنة التعليم إلا أن ثمة ارتباط إيجابي بين الجانب الفنى ومبادئ التدريس .

٦. وجود ارتباط إيجابي بين الجانب الاجتماعي للأنشطة الإبداعية وكل من ١-الدرجة الكلية للاستثارة الفائقة وأبعادها (النفس حركية، الحسية، التخيلية، العقلية، الانفعالية) باستثناء عدم وجود ارتباط بين الجانب الاجتماعي والاستثارة التخيلية والانفعالية، وكذلك نجد عدم ارتباط دال بين الجانب الاجتماعي للأنشطة الإبداعية واللغة الأجنبية وحقوق الإنسان ومهنة التعليم ومبادئ التدريس.
٧. وجود ارتباط إيجابي بين الدرجة الكلية للاستثارة الفائقة وأبعادها ولكن لا يوجد ارتباط دال بينها وبين جميع مقررات متطلبات الكلية (اللغة الأجنبية وحقوق الانسان ومهنة التعليم ومبادئ التدريس).
٨. وجود ارتباط إيجابي بين الاستثارة الفائقة النفس حركية وكل من ١- الاستثارة الفائقة الانفعالية بينما يوجد ارتباط دال سلبى بينها والاستثارة الفائقة العقلية بالإضافة إلى عدم وجود ارتباط بينها (الاستثارة الفائقة النفس حركية) وجميع مقررات متطلبات الكلية.
٩. وجود ارتباط إيجابي بين الاستثارة الفائقة الحسية وبين كل من: ١- الاستثارة التخيلية والعقلية والانفعالية غير أنه لا يوجد ارتباط بينها (الاستثارة الفائقة الحسية) وجميع مقررات متطلبات الكلية.
١٠. وجود ارتباط إيجابي بين الاستثارة الفائقة التخيلية وكل من ١-الاستثارة الفائقة العقلية والانفعالية كذلك بينما لا يوجد ارتباط بينها وجميع مقررات متطلبات الكلية.
١١. وجود ارتباط إيجابي بين الاستثارة الفائقة العقلية والاستثارة الفائقة الانفعالية بينما لا يوجد ارتباط بين الأولى (الاستثارة الفائقة العقلية) وجميع مقررات متطلبات الكلية.
١٢. عدم وجود ارتباط بين الاستثارة الفائقة الانفعالية وجميع مقررات متطلبات الكلية.
١٣. يوجد ارتباط إيجابي بين جميع مقررات متطلبات الكلية بعضهم البعض.

(٥) التحقق من صحة الفرض الخامس الذى ينص على: " يمكن بناء نموذج سببى يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات التالية: اللغة الأجنبية (س١) وحقوق الإنسان (س٢) ومهنة التعليم (س٣) ومبادئ التدريس (س٤) والدرجة الكلية للاستشارة الفائقة (س٥) على متغير الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية (ص) ". "

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل المسار وذلك فى ضوء الخطوات التالية (انظرغانم، ٢٠٠٨):

الخطوة الأولى: افتراض النموذج السببى لتفسير العلاقات الارتباطية بين المتغيرات التابعة والمستقلة والذي يأخذ الشكل (٢):



شكل (٢)

يوضح النموذج السببى الافتراضى لتفسير العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المستقلة (س١، س٢، س٣، س٤) والتابعة (ص)

الخطوة الثانية: إيجاد المصفوفة الارتباطية بين متغيرات النموذج الموجود بالجدول (١٥).

الخطوة الثالثة: حساب معاملات المسار الخاصة بالنموذج المفترض، حيث معاملات المسار هى معاملات بيتا المعيارية الموجودة بتحليل الانحدار وهو موضح بالجدول (١٦) التالى:

جدول (١٦)

قيم معاملات بيتا المعيارية (معاملات المسار) ومعامل التحديد (ر^٢)

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية		قيمة ت	الدلالة	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري التقدير	قيمة ف	الدلالة
	بيتا	الخطأ المعياري	بيتا	بيتا								
الثابت	-٨,٣٥٤	٨,٣٥٤			-١,٠٠٣	٠,٣١٧						
اللغة الأجنبية	٠,١٨٢	٠,٦٩١	٠,٠١٨		٠,٢٦٣	٠,٧٩٣						
حقوق إنسان	١,١٥٣	٠,٦٢٤	-٠,١٣٣		-١,٨٤٧	٠,٠٦٦						
مهنة التعليم	-٠,٧٤٧	٠,٧٢٩	-٠,٠٧٧		-١,٠٢٤	٠,٣٠٧						
مبادئ التدريس	٢,٢١٠	٠,٧٠١	٠,٢٢٦		٣,١٥٥	٠,٠٠٢						
د.ك الاستشارة ×	٠,٣٠٧	٠,٠٦٢	٠,٣٠٢		٤,٩١٠	٠,٠٠٠						

د.ك تعني: الدرجة الكلية للاستشارة الفائقة.

الخطوة الرابعة: التعويض بقيم أوزان الانحدار المعيارية (معاملات المسار) المأخوذة من تحليل الانحدار المتعدد وقيم معاملات الارتباط المأخوذة من المصفوفة الارتباطية في النموذج السببي الأساسي .

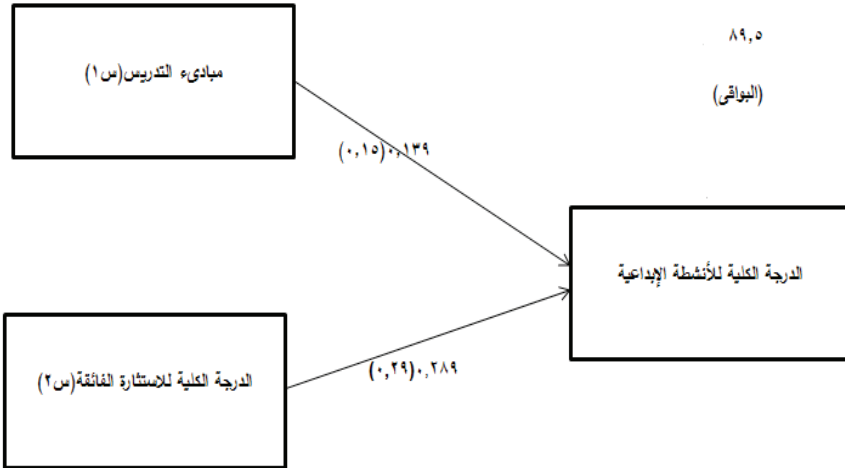
الخطوة الخامسة: يتم فحص معاملات المسار لاستبعاد أي متغير مستقل يحظى بمعامل مسار أقل من ٠,٠٥ وبالتالي سيتم معاملات بيتا (معاملات المسار) لكل من المتغيرات المستقلة التالية: (اللغة الأجنبية، حقوق الإنسان، مهنة التعليم حيث معاملات مساراتهم أقل من ٠,٠٥، والإبقاء على معاملات مسار مبادئ التدريس والدرجة الكلية للاستشارة الفائقة) ثم إعادة التحليل مرة أخرى ولكن على المتغيرات الجديدة وهذا كما يوضحه جدول (١٤):

جدول (١٤)

قيم معاملات بيتا المعيارية (معاملات المسار) ومعامل التحديد (ر^٢)

المدلالة	قيمة Fz	الخطأ المعياري المقدر	معامل التحديد المعدل	معامل التحديد	معامل الارتباط	المدلالة	قيمة ت	المعاملات المعيارية		النموذج
								بيتا	الخطأ المعياري	
٠,٠٠٠	١٣,٩١٤	١٠,٨٤٢	٠,٠٩٨	٠,١٠٥	٠,٣٢٥	٠,٢٠٤	١,٢٧٥	٠,١٣٩	٠,٦٠٢	الثابت
						٠,٠٢٥	٢,٢٦٣	٠,١٣٩	٠,٦٠٢	مبادئ التدريس
						٠,٠٠٠	٤,٦٨٦	٠,٢٨٩	٠,٠٦٣	د.ك للاستشارة الفائقة

وبفحص جدول (١٤) يتبين أن جميع معاملات المسار للمتغيرات المستقلة (مبادئ التدريس (س١) والدرجة الكلية للاستشارة الفائقة (س٢) أكبر من ٠,٠٠٥، ولذلك فإن النموذج السببي الأساسي يوضحه شكل (٣) التالي:



شكل (٣)

يوضح النموذج السببي الأساسي (المعدل او النهائي) للمتغيرات المستقلة والتابعة

وفيما يتعلق بالثشق الثاني من الفرض الخامس وهو التأثيرات غير المباشرة للمتغيرين المستقلين وهما: مبادئ التدريس (س١) والدرجة الكلية للاستشارة الفائقة (س٢) على المتغير التابع الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية (ص)، حيث يتم التأثيرات غير المباشر من خلال المعادلة التالية:

$$\text{المجموع الكلى للتأثيرات غير المباشرة} = \text{معامل الارتباط} - \text{معامل المسار}$$

(غانم، ٢٠٠٨، ص٤٠٨)

وبناءً على هذه المعادلة فإن التأثيرات غير المباشرة للمتغير المستقل مبادئ التدريس (س١) تساوى (٠،٠١١) بينما التأثيرات غير المباشرة للمتغير المستقل الدرجة الكلية للاستشارة الفائقة (س٢) تساوى (٠،٠٠١).

(٦) **التحقق من صحة الفرض السادس الذى ينص على:** يوجد فروق دالة إحصائياً بين الطالبات مرتفعات الأنشطة الإبداعية والطالبات منخفضات الأنشطة الإبداعية على الدرجة الكلية لاختبار الاستشارة الفائقة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وذلك موضح بجدول (١٥):

جدول (١٥)

الفروق بين الطالبات مرتفعات الأنشطة الإبداعية والطالبات منخفضات الأنشطة الإبداعية على الدرجة الكلية لاختبار الاستشارة الفائقة

الأفراد	ن	م	ع	د-ح	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
طالبات مرتفعات الأنشطة الإبداعية	٧٢	١٢١،٦٦	١،٣٤	١٤٢	٤،٤٣٧-	٠،٠٠٠
طالبات منخفضات الأنشطة الإبداعية	٧٢	١٢٩،٨٠	١،٢٤			

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة الدلالة تساوى (٠،٠٠٠٪) وقيمة أصغر من مستوى (٥٪) لذا نقبل الفرض البديل وعليه فقد تحقق صحة الفرض السادس والذى ينص على: «أنه يوجد فروق دالة إحصائياً بين الطالبات مرتفعات الأنشطة الإبداعية والطالبات منخفضات الأنشطة الإبداعية على الدرجة الكلية لاختبار الاستشارة الفائقة لصالح الطالبات مرتفعات الأنشطة الإبداعية».

(٧) التحقق من صحة الفرض السابع الذى ينص على: " يوجد فروق دالة إحصائية بين الطالبات مرتفعات الانشطة الإبداعية والطالبات منخفضات الأنشطة الإبداعية على درجة مقرر مبادئ التدريس " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وذلك موضح بجدول (١٦):

جدول (١٦)

الفروق بين الطالبات مرتفعات الانشطة الإبداعية والطالبات منخفضات الأنشطة الإبداعية على درجة مقرر مبادئ التدريس

الأفراد	ن	م	ع	د-ح	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
طالبات مرتفعات الأنشطة الإبداعية	٧٢	٣,٧٥	١,٢١	١٤٢	٢,٢١٠-	٠,٠٢٩
طالبات منخفضات الأنشطة الإبداعية	٧٢	٤,١٩	١,١٩			

يتضح من جدول (١٦) أن قيمة الدلالة تساوى (٢,٩%) وقيمة أصغر من مستوى (٥%) لذا نقبل الفرض البديل وعليه فقد تحقق صحة الفرض السادس والذى ينص على: " أنه يوجد فروق دالة إحصائية بين الطالبات مرتفعات الانشطة الإبداعية والطالبات منخفضات الأنشطة الإبداعية على درجة مقرر مبادئ التدريس لصالح الطالبات مرتفعات الأنشطة الإبداعية .

١٢ - تفسير نتائج البحث:

فى ضوء النتائج الإحصائية المستخدمة للتحقق من صحة فروض البحث الحالى، تم الوصول إلى النتائج الإحصائية التالية:

(١) أسفر نتائج الفرض الأول عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط عينة البحث الحالى والمتوسط الفرضى (٣١) لدى مجتمع البحث فى الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية، وهذا يعنى أن مستوى الأنشطة الإبداعية هو (مستوى متوسط)؛ حيث إن الدرجة الخام (٣١) تناظر الدرجة التائية (٥٠) حسب معايير القائمة وفق تقنين (حبيب، ٢٠٠٨)، وهذا يعنى أن هذه القائمة لها تستطيع أن تميز بين مستويات الأنشطة الإبداعية (المرتفع والمتوسط والمنخفض) وهذا

يتفق مع دراسة (حبيب، ٢٠٠٨)، وهذه النتيجة منطقية ومتسقة؛ حيث إن المناهج التعليمية في الجامعة لا تهتم بالأنشطة الإبداعية في مقرراتها بالشكل الكافي الذي ينهض بالطالبة لأن تكون مبدعة متميزة (أي طالبة ذات مستوى مرتفع من الإبداعية)، بينما ينصب اهتمامها على الحفظ والاستذكار فقط بشكل كبير؛ مما كان له الأثر السلبي في انخفاض مستوى الأنشطة الإبداعية إلى المتوسط بدلاً أن تكون هذه الأنشطة مرتفعة المستوى في عالم لا يعترف إلا بالتميز والقدرة على الإبداع وهذا يخالف ما يشير إليه (موسى، ٢٠٠٧) حيث يشير إلى أن تنمية القدرات العقلية هي الغرض والهدف الأساسي من التربية، حيث إن كلمة التربية في معناها الواسع هي تنمية العمليات العقلية العليا .

(٢) أسفر نتائج الفرض الثاني عن تمتع قائمة الأنشطة الإبداعية الذي أعده تورانس (تقنين على البيئة المصرية: حبيب، ٢٠٠٨) بصدق وثبات مقبولين على طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة السويس وهذه الدراسة تتفق مع دراسة (حبيب، ١٩٩٠؛ ٢٠٠٨) ودراسة (زيدان، ٢٠١٧)؛ مما يعنى الاطمئنان على استخدام هذه القائمة في الكشف عن المبدعين من طالبات المرحلة الجامعية.

(٣) أسفر نتائج الفرض الثالث عن التحقق من صحة النموذج الذي افترضه تورانس (١٩٦٩) كما أشار (حبيب، ٢٠٠٨) من حيث أن هناك تكوين فرضي أو عامل عام واحد والذي يعرف بالأنشطة الإبداعية بحيث تشترك الأبعاد أو الجوانب الأربعة (اللغوي، العلمي، الفنى والاجتماعي) بقدر كاف في تكوين هذا العامل العام؛ ولذا يسمى هذا النوع من التحليل باسم التحليل العاملي العادي (أو من الدرجة الأولى) أو التحليل العاملي غير الهرمي (انظر: تيغزة، ٢٠١٢). ويلاحظ من نتائج هذا التحليل أن الجانب الثالث (الفنى) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (الأنشطة الإبداعية)، ثم الذي يليه من جوانب على الترتيب (الاجتماعي، العلمي واللغوي)، وهذا يتفق مع نموذج القريطى حيث أن النشاط الإبداعى يظهر من خلال الأدعاءات (الأنشطة الإبداعية) في صورة نواتج أصيلة متمثلة في الجوانب اللغوية والعلمية والفنية والاجتماعية، وهذا يعنى أن طالبات كلية التربية بجامعة السويس يتمتعن بجوانب إبداعية فنية في المقام الأول؛ نظرا لكون الفتيات تميلن إلى الاهتمام بالمظاهر الجمالية (أى الاستثارة الحسية لديهن مرتفعة مقارنة بالذكور من الطلاب) نحو الطبيعة وهذا يتفق مع دراسة

(Siu,2010) حيث أظهرت نتائجها عن وجود فروق دالة على مقياس الاستثارة الفائقة (الانفعالية والحسية) لصالح الإناث (الموهوبات وغير الموهوبات) وليس لصالح الأطفال الذكور من (الموهوبين وغير الموهوبين).

(٤) فيما يتعلق بنتيجة الفرض الرابع والذي أسفر عن وجود ارتباط دال بين الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية وأبعادها (اللغوى، والعلمى، والفنى والاجتماعى)؛ مما يؤكد قوة الخصائص السيكومترية لهذه القائمة (الصدق والثبات) وهذا يتفق مع دراسة (حبيب، ١٩٩٠، ٢٠٠٨؛ زيدان، ٢٠١٧)، وكذلك من نتائج ما أسفر عنه الفرض الرابع وجود علاقة إيجابية بين الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية والدرجة الكلية للاستثارة الفائقة، فقد تم الحصول على معامل ارتباط دال قيمته (٠،٢٩) بحجم تأثير (متوسط) وهذه النتيجة منطقية، وهذا يرجع إلى وجود خصائص مشتركة بين الاستثارة الفائقة والأنشطة الإبداعية متمثلة فى القدرات العقلية والنفس حركية والحسية والتخيلية فقط دون وجود ارتباط بين الأنشطة (الدرجة الكلية والأبعاد) بالاستثارة الفائقة الانفعالية، وهذا يتفق جزئياً إلى ما تشير إليه دراسة (الشايب والخطيب، ٢٠١٥)، ودراسة (Gallagher, 1985)، وهذا النتيجة تتفق مع نموذج (القريطى، ٢٠١٤ب)، والخلاصة نستطيع أن نقرر بأن مقياس الاستثارة الفائقة (الدرجة الكلية، وأبعادها: الحسية، والتخيلية والعقلية) تعد من خصائص الطالبات المبدعات، وهذا متمثلاً فى أبعاد الأنشطة الإبداعية، ونظراً لعدم وجود ارتباط بين الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية والاستثارة النفس حركية والانفعالية فهذا راجع إلى كون الأنشطة الإبداعية تهتم بالجانب المعرفى العلقى فقط دون الاهتمام بالجوانب الانفعالية والنفس حركية للطالبة المبدعة فى كلية التربية بالسويس وهذا واضح فى أبعاد هذه الأنشطة (اللغوى، العلمى، الفنى والاجتماعى).

وفىما يتعلق بوجود علاقة بين الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية ومبادئ التدريس دون مقررات متطلبات الكلية الأخرى، فهذا يعد نتيجة منطقية حيث توجد خصائص مشتركة بين المبدعين المتمثلة فى الأنشطة الإبداعية والتحصيل الأكاديمى - (مقرر مبادئ التدريس والتي تعد من أهم المواد الدراسية لدى الطالبات؛ لأنها بمثابة المنهج وخرطة الطريق الذى يسير عليه معلم المستقبل) - وهى القدرات العقلية المرتفعة التى تحظى بها الطالبة ذات النشاط الإبداعى؛ والتي تساعد على الحفاظ والتذكر والفهم والتحليل للمادة العلمية، وهذا يتفق مع

دراسة (الصليبي وإياد، ٢٠١٤) ودراسة (Gallagher, 1985)، وهذا يتفق أيضاً إلى ما أشار إليه الباحث الحالي في الإطار النظري من خصائص المبدعين المعرفية، والتي منها القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع وهذا ما أشارت إليه (شقيير، ٢٠٠٥، ص٤٧)، وكذلك يتفق مع نموذج (القريطى، ٢٠١٤ ب) الذى أشار فيه أن من خصائص المبدعين هى التميز فى العلوم الاجتماعية والإنسانية والتي منها مادة (مبادئ التدريس).

وفيما يتعلق بوجود علاقة إيجابية بين مبادئ التدريس والاستثارة الفائقة (الدرجة الكلية والاستثارة الحسية والتخيلية والعقلية) وهذا قد يرجع إلى أن من خصائص الطالبة المبدعة (ذو النشاط الإبداعى المتميز) فى دراستها الجامعية بكلية التربية بالسويس هو تطلعها أن تكون معلمة متميزة فى تخصصها حينما تعمل بمجال التدريس كمعلم فى المستقبل وهذا لا يتأتى إلا من خلال التميز فى ردود الفعل المرتفعة نحو المثيرات التى يتم تلقيها من خلال الحواس الخمسة والقدرة العالية فى التخيل والتميز المعرفى، الأمر الذى يجعلها معلمة تتصف بالكفاءة التدريسية دون غيرها من الزميلات، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Bounchard, 2000) وتختلف مع دراسة (المطيرى، ٢٠٠٨)، علاوة على ذلك أن معظم المقررات الدراسية تخضع للمعايير المعرفية فى المقام الأول دون غيرها من المعايير الوجدانية (الانفعالية)، ولذا ينبغى على أساتذة الجامعات أن يضمنوا فى مقرراتهم الدراسية الجوانب الانفعالية بشكل متوازن مع الجوانب المعرفية التى يجب أن تكتسبها الطالبة الجامعية.

وحول وجود ارتباط إيجابى بين المواد الأكاديمية (اللغة الأجنبية، حقوق الإنسان، مهنة المعلم ومبادئ التدريس) بعضهم البعض، فهذه نتيجة منطقية ؛ وذلك لأن هذه المقررات العلمية تعتمد جميعها استيعابها وفهمها على كفاءة القدرات العقلية فإذا كانت الطالبة المبدعة المتفوقة فى مادة، فإنه سوف تكون متفوقة فى جميع المواد فى الغالب، وهذا يتفق إلى ما يشير إليه (غانم، ٢٠١٥) بشأن الخصائص العقلية للمتفوقين عقلياً، إذ يتميزون بقدرتهم العالية فى التحصيل الأكاديمي وينعكس ذلك فى العديد من المؤشرات لعل من أهمها حصولهم على درجات مرتفعة أو نهائية فى جميع المواد. كل النتائج السابقة تتفق مع نموذج (القريطى، ٢٠١٤ ب)

(٥) فيما يتعلق بنتائج الفرض الخامس وفيه تم التوصل إلى وجود تأثير سببي لكل من متغيرى مبادئ التدريس والدرجة الكلية للاستثارة الفائقة على الدرجة الكلية للأنشطة الإبداعية وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Gallagher, 1985)، وتتفق مع نموذج القريطى (٢٠١٤ب) ويرجع الباحث الحالى هذه النتيجة إلى أن طالبات الفرقة الأولى فى كلية التربية بجامعة السويس يهتمين بمادة (مبادئ التدريس) والذى من مؤشرات هذا الاهتمام، هو الدراسة المتعمقة لهذا المقرر والتفكير فى إيجاد طرق تدريس جديدة تتناسب وخصائص تلاميذ العصر الحديث ؛ وذلك من أجل تحقيق الذات والتفوق فى مادة تخصصها أثناء عملها بالتدريس بالإضافة إلى رغبة (معلمة المستقبل هذه) أن تستقطب أكبر كم من التلاميذ والطلاب فى غرف الحجرات الدروس الخصوصية بعد أن أصبح الدرس الخصوصى لدى أولياء الأمور من الموروث الثقافى الواجب عمله ولا يتأتى ذلك إلا بالاجتهاد فى طرق تدريس التخصص؛ من أجل أن تكون معلمة متميزة ومبدعة فيها ومن ثم يتحقق الشق الأول من الفرض الخامس وهو أن مادة مبادئ التدريس سبب من أسباب وجود الأنشطة الإبداعية لدى هذه الطالبة (معلمة المستقبل)، وفيما يتعلق بالشق الثانى من نتيجة الفرض الخامس وهو ” الاستثارة الفائقة سبب آخر من أسباب وجود الأنشطة الإبداعية لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة السويس وهذا يتفق مع دراسة (المطيرى، ٢٠٠٨) ودراسة (Gallagher, 1985)، ويرجع الباحث الحالى إلى أن الاستثارة الفائقة بأبعادها (النفس حركية والحسية والتخليبية والعقلية) على وجه الخصوص هى من خصائص الشخص المبدع كما يشير (غانم، ٢٠١٥) بالإضافة أنه يمكن اعتبار الاستثارة الفائقة هى أحد خصائص المبدعين وذلك بالرجوع للإطار النظرى (خصائص المبدعين).

وإجمالاً فإنه يمكن الاستفادة من نتائج الفرض الخامس من خلال ضرورة الاهتمام بهذين المتغيرين (مبادئ التدريس والدرجة الكلية للاستثارة الفائقة) وذلك لتأثيرهما الواضح دون غيرهما من الممتغيرات الأخرى سألفة الذكر على متغير يعد من أهم الممتغيرات التربوية فى العصر الحديث وهو متغير (الأنشطة الإبداعية) وهو متغير نسعى جميعاً إلى تنميته لدى طلابنا وطالبتنا الجامعيين، ومن ثم يمكن إعداد البرامج الإرشادية النمائية التى تزيد من تنمية

مبادئ التدريس من الاكتشاف وتقصى المعلومة والاستثارة الفائقة بما يسهم فى تنمية الأنشطة الإبداعية لدى تلك الطالبات الجامعيات.

(٦) فيما يتعلق بنتائج الفرض السادس، فقد تم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات مرتفعات الأنشطة الإبداعية والطالبات منخفضات الأنشطة الإبداعية على الدرجة الكلية لاختبار الاستثارة الفائقة لصالح الطالبات مرتفعات الأنشطة الإبداعية، وهذه النتيجة منطقية ومتسقة حيث إن من خصائص المبدعين أنهم يتمتعون بمستوى مرتفع من الاستثارة الفائقة عن أقرانهم من غير المبدعين وهذا يتفق مع دراسة (المطيرى، ٢٠٠٨) و (Wahlberg, 2004) ودراسة (Gallagher, 1985)

١٣- التوصيات:

١. إجراء المزيد من الدراسات التى تهدف إلى تقنين مقاييس عربية للكشف عن المبدعين من طلاب الجامعة.
٢. دراسة صدق وثبات قائمة الأنشطة الإبداعية على فئات وعينات مختلفة فى دول أخرى؛ للتحقق من صدقه وثباته.
٣. دراسة وثبات على اختبار الاستثارة الفائقة على فئات مختلفة وعينات مختلفة فى دول أخرى؛ للتحقق من صدقه وثباته.
٤. يمكن الاستفادة من قائمة الأنشطة الإبداعية فى الكشف عن المبدعين على عينات مختلفة.

١٤- بحوث مستقبلية مقترحة:

(١) بحوث ارتباطية:

- أ. الأنشطة الإبداعية وعلاقتها بالتفكير الإبداعى والاستثارة الفائقة والتحصيل الأكاديمى لدى الطلاب المبدعين وغير المبدعين بمدارس الثانوى العام بمحافظة السويس.
- ب. الاستثارة الفائقة وعلاقتها بمفهوم الذات وقلق الموت لدى الطلاب المبدعين بكليات بجامعة السويس.
- ج. التحصيل الأكاديمى وعلاقته بالذكاء والتفكير الإبداعى ومفهوم الذات لدى طلاب وطالبات (المبدعين وغير المبدعين من الجنسين) كليات جامعة السويس.

(٢) بحوث فروق:

- أ. الفروق بين الجنسين من طلاب كلية التربية على قائمة الأنشطة الإبداعية لتورانس (دراسة مستعرضة).
- ب. الفروق بين الجنسين من طلاب كلية التربية بجامعة السويس (مرتفعى ومنخفضى) الاستثارة الفائقة والتحصيل الأكاديمى (دراسة مستعرضة).
- ج. الفروق بين الجنسين من طلاب كلية التربية بجامعة السويس فى التحصيل الأكاديمى والذكاء (دراسة مستعرضة).

(٣) بحوث عاملية:

- أ. التحقق من البنية السيكمترية والعاملية للاستثارة الفائقة لدى (مرتفعى ومنخفضى) الأنشطة الإبداعية لتورانس لدى طلاب وطالبات جامعة السويس.
- ب. التحقق من البنية السيكمترية والعاملية للأنشطة الإبداعية لتورانس لدى (مرتفعى ومنخفضى) الاستثارة الفائقة لدى طلاب وطالبات جامعة السويس.
- ج. التحقق من البنية السيكمترية والعاملية للأنشطة الإبداعية لتورانس لدى (مرتفعى ومنخفضى) التحصيل الأكاديمى لدى طلاب وطالبات جامعة السويس.

(٤) بحوث تجريبية -كلينكية:

- أ. فعالية برنامج إرشادى معرفى سلوكى لتنمية الصلابة النفسية ومستوى الطموح لذوى الأنشطة الإبداعية المنخفضة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة السويس (دراسة تجريبية-كلينكية).
- ب. فعالية برنامج إرشادى متعدد المداخل لخفض الكمالية العصابية لدى مرتفعى الاستثارة الفائقة من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة السويس (دراسة تجريبية - كلينكية).
- ج. فعالية برنامج معرفى سلوكى لتنمية مفهوم الذات لدى منخفضى الاستثارة الفائقة من طلاب وطالبات الجامعة.

المراجع

- باطة، آمال عبدالسميع مليجي (٢٠٠٧). اختبار الكشف عن الخصائص المرفية والشخصية للطفل الموهوب: كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- باطة، آمال عبدالسميع مليجي (٢٠١٤). دليل الكشف عن الأطفال الموهوبين: الإطار النظري والتعليمات. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- بدران، مرو حسن أحمد (د - ت). الشخصية المبدعة. القاهرة: الدار الذهبية.
- تيغزة، أمحمد بوزيان (٢٠١٢). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، مفاهيمها ومناهجها بتوظيف حزمة SPSS وليزرل Lisrel. عمان: دار المسيرة.
- جروان، فتحى عبدالرحمن (٢٠١١). فاعلية مقياس الاستنارات الفائقة فى الكشف عن الموهوبين أكاديمياً. القاهرة: مجلة العلوم التربوية، ١٩ (١٣)، ١٦١-١٨٤.
- حسن، عزت عبدالحميد محمد (٢٠١٦ أ). الإحصاء النفسى والتربوى، تطبيقات باستخدام برنامج Spss18. القاهرة: دار الفكر العربى.
- حسن، عزت عبدالحميد محمد (٢٠١٦ ب). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل ٨.٨. القاهرة: دار الفكر العربى.
- الحلاج، أنسام على (٢٠٠٩). الذكاء العاطفى وتحصيل الطلبة الأكاديمى. العراق: مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ٩ (١)، ٣٩٠-٤١٢.
- الحموى، منى (٢٠١٠). التحصيل الدراسى وعلاقته بمفهوم الذات، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس، الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى مدارس محافظة دمشق الرسمية. مجلة دمشق، ٢٦، ١٧٣-٢٠٨.
- حنورة، مصرى عبدالحميد (٢٠٠٣). الإبداع وتنميته من منظور تكاملى. ط٣. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- عبدالمعطى، حسن مصطفى وعواد، عصام نمر وشاش، سهير محمد سلامة. (٢٠١٤). الإرشاد النفسى لذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

غانم، حجاج (٢٠٠٨). الإحصاء التربوي يدويًا وباستخدام *SPSS*. القاهرة: عالم الكتب.

سليمان، سناء محمد. (٢٠١٤). أبنائنا الموهوبين بين الرعاية والحماية. القاهرة: عالم الكتب.

الشخص، عبدالعزيز السيد. (٢٠١٥). أساليب التعرف على المتفوقين عقليًا والموهوبين ورعايتهم وتنمية قدراتهم الابتكارية: برنامج مقترح. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين تحت شعار "نحو استراتيجيات وطنية لرعاية المبتكرين. جامعة الإمارات المتحدة، كلية التربية. ١٩-٢١ مايو. ص ٢٥٤-٢٧٦.

شوكت، محمد محمد. (٢٠١٥). الإبداع والإلهام: نظرية مسارات التفكير الإبداعي، رؤى جديدة. القاهرة: دار الفكر العربي.

الصليبي، إبراهيم وإياد، صوان (٢٠١٤). العلاقة بين التفكير الإبداعي والتحصيل في الرياضيات في الجامعات الفلسطينية، دراسة مقارنة بين جامعة القدس والجامعة الأمريكية في جنين. جامعة عين شمس، كلية التربية: مجلة الإرشاد النفسى، ٣ (٣٨)، ٦٣٦-٦٦١.

القريطى، عبدالمطلب أمين. (٢٠١٤). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. القاهرة: عالم الكتب.

القريطى، عبدالمطلب أمين (٢٠١٤). الموهوبين والمتفوقون: خصائصهم واكتشافاتهم ورعاياتهم. القاهرة: عالم الكتب.

الشايب، آلاء يوسف محمود والخطيب، بلال (٢٠١٥). العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وفق نظرية دابروسكى وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس السلط. العراق: المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤ (١٢)، ٤٦-٦٣.

شقير، زينب محمود (٢٠٠٥). أمى لأبى والدك المتفوق والموهوب: إلى أين؟. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية وزهراء الشرق والأنجلو المصرية ودار الكتاب الحديث.

شقير، زينب محمود (٢٠٠٥). الاكتشاف المبكر والتشخيص التكاملى لغير العاديين. القاهرة: زهراء الشرق.

- محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٥). سيكولوجية الموهبة. القاهرة: دار الرشاد.
- محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٥). قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة: كراسة التعليمات. القاهرة: دار الرشاد.
- محمد، محمد حبشى حسين وجاد الله، جادالله أبوالمكارم (٢٠٠٤). المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من الكتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوى. رابطة الإخصائين النفسيين المصرية: مجلة دراسات نفسية، ١٤ (٣)، ٢٨١-٣٣٦.
- محمود، إبراهيم عبد الرحيم إبراهيم (٢٠١٥). معدل الذكاء وعلاقته بدرجة الإبداع والتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لطلاب المدارس الثانوية بولاية الخرطوم. دكتوراه. الخرطوم: جامعة الخرطوم.
- المطيرى، ثامر فهد ركاد (٢٠٠٨). العلاقة بين أنماط الاستشارات الفائقة وفق نظرية دابروسكى وبين الذكاء والتحصيل الدراسى وفعاليتها فى الكشف عن الطلبة الموهوبين فى المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. دكتوراة. الأردن: جامعة عمان العربية.
- المنير، راندا عبدالعليم. (٢٠١١). برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين فى رياض الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربى.
- موسى، فاروق عبدالفتاح (٢٠٠٧). القياس النفسى والتربوى للأسوياء وللمعوقين. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

Bouchard, Lorraine (2000). *An instrument for the measure of Dabrowskian overexcitabilities to identify gifted elementary estudents*. P.hd. University of Houston.

Collins, John W; O'Brien; Nancy Patricia (2011). *The Greenwood Dictionary of Education*: Second Edition. Amazon. Com.

Emenheiser, David E (2014). *Relations between Academic Achievement and Self-Concept among Adolescent Students with Disabilities over Time*. Ed.D. Dissertation. The George Washington University.

- Fayombo, Grace A (2012). Emotional Intelligence and Gender as Predictors of Academic Achievement among Some University Students in Barbados. *International Journal of Higher Education*, 1 (1), 102-111.
- Gallagher, Shelagh A (1985). A Comparison of the Concept of Overexcitabilities with Measures of Creativity and School Achievement in Sixth-Grade Students. *Roeper Review*, 8 (2), 115-19.
- Harrison, Gregory E.; Van Haneghan, James P (2011). The Gifted and the Shadow of the Night: Dabrowski's Overexcitabilities and Their Correlation to Insomnia, Death Anxiety, and Fear of the Unknown. *Journal for the Education of the Gifted*, 34 (4), 669-697.
- Huang, Chiungjung (2011). Self-Concept and Academic Achievement: A Meta-Analysis of Longitudinal Relations. *Journal of School Psychology*, 49 (5) 505-528.
- James T. Webb, Janet L. Gore, Edward R. Amend (2007). *A Parent's Guide to Gifted Children*. Great Potential Press, Inc.
- McGovern, Kristin M.; Simon-Dack, Stephanie L.; Beduna, Kerry N.; Williams, Cady C.; Esche, Aaron M (2015). Emotions, Cognitions, and Well-Being: The Role of Perfectionism, Emotional Overexcitability, and Emotion Regulation. *Journal for the Education of the Gifted*, 38 (4), 343-357.
- Mofield, Emily L.; Parker Peters, Megan (2015). The Relationship between Perfectionism and Overexcitabilities in Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38 (4), 405-427.
- Novak, Angela (2015). A Unique Perspective on the Emotional Needs of Gifted Students: Dabrowski's Overexcitabilities. *Understanding Our Gifted*, 25 (2), 20-25.

- Reynolds, William M; Freedheim, Donald. K; Weiner, Irving. B (2003). *Handbook of Psychology, Educational Psychology*. Amazon.com.
- Rinn, Anne N.; Reynolds, Marilyn J (2012). Overexcitabilities and ADHD in the Gifted: An Examination. *Roeper Review*, v34 n1 p38-45.
- Seaton, Marjorie; Parker, Philip; Marsh, Herbert W.; Craven, Rhonda G.; Yeung, Alexander Seeshing (2014). The Reciprocal Relations between Self-Concept, Motivation and Achievement: Juxtaposing Academic Self-Concept and Achievement Goal Orientations for Mathematics Success. *Educational Psychology*, 34 (1), 49-72.
- Siu, Angela F. Y (2010). Comparing Overexcitabilities of Gifted and Non-Gifted School Children in Hong Kong: Does Culture Make a Difference? *Asia Pacific Journal of Education*, 30 (1), 71-83.
- Tieso, Carol L (2007). Patterns of Overexcitabilities in Identified Gifted Students and their Parents: A Hierarchical Model. *Gifted Child Quarterly*, 51 (1), 11-22.
- Vuyk, M. Alexandra; Krieschok, Thomas S.; Kerr, Barbara A (2007). Openness to Experience Rather than Overexcitabilities: Call It Like It Is. *Gifted Child Quarterly*, 60 (3), 192-211.
- Warne, Russell T (2011). An Investigation of Measurement Invariance across Genders on the Overexcitability Questionnaire-Two. *Journal of Advanced Academics*, 22 (4), 578-593.
- Winkler, Daniel; Voight, Adam (2016). Giftedness and Overexcitability: Investigating the Relationship Using Meta-Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60 (4), 243-257.

**فعالية برنامج إرشادي جمعي فى تنمية الذكاء الروحي
والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة**

د/عمر السيد حمادة
أستاذًا للتربية الخاصة المساعد
كلية التربية - جامعة الملك فيصل

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف على فعالية برنامج إرشادي جمعي لتنمية الذكاء الروحي لدى معلمي التربية الخاصة وأثره على الرضا الوظيفي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) معلماً من معلمي (الصم والموهوبين وذوي الإعاقة الفكرية) في المرحلة المتوسطة والعاملين بالمدارس الحكومية بمدارس الاحساء وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين أحدهما تجريبية مكونة من (٧) معلمين والأخرى ضابطة مكونة من (٧) معلمين، وتم تطبيق مقياسي الذكاء الروحي والرضا الوظيفي من إعداد الباحث إضافة إلى برنامج لتنمية الذكاء الروحي لدى هؤلاء المعلمين وأظهرت النتائج ما يلي : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة ورتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الروحي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الروحي لصالح القياس البعدي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الذكاء الروحي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة الضابطة ورتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الرضا الوظيفي في القياسين البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على مقياس الرضا الوظيفي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الرضا الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: معلمي التربية الخاصة - الرضا الوظيفي - الذكاء الروحي.

Abstract:

The present study aimed to effective mentoring program for the development of spiritual intelligence I own and its impact on job satisfaction have education teachers and study sample consisted of (14) a teacher of teachers (the deaf and talented and mental retardation) in the middle stage and working in public schools Ahsa were divided evenly into two groups, one experimental consisting of (7) teachers and other controlling group (7) teachers were applied Stand art spiritual intelligence and job satisfaction of the researcher added to the program for the development of spiritual intelligence of these teachers and the results showed the following:-There were statistically significant differences between the average scores of the control group ranks and ranks of the experimental group on the spiritual intelligence in the dimensional measurement for the experimental group scale. There were statistically significant differences among the middle ranks of the experimental group in the pre and post indices on the spiritual intelligence scale in favor of telemetric. There were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group arranged in two measurements dimensional and sequential to gauge the spiritual intelligence. The presence of statistically significant differences among the middle ranks of the control group and arranged scores of the experimental group on job satisfaction scale in the two measurements posttest for the experimental group. The existence of statistically significant differences between the averages of the experimental group arranged on a scale of job satisfaction in the two measurements pre and post in favor of the dimensional measurement. There were no statistically significant differences between the average scores of the experimental group arranged in two measurements dimensional and sequential to measure job satisfaction.

Key word: spiritual intelligence- job satisfaction

مقدمة:

يعد المعلم العنصر الفعال في نجاح أي برنامج تربوي فمهنة المعلم تسمو فوق كل مهنة لذا رضاه عن عمله ونتاجه من العناصر الأساسية في تحقيق رسالته؛ وبالتالي تحسين الوضع التعليمي على العموم ووضعيته على الخصوص. وإن من أهم عوامل نجاح المعلم في العمل، هو الرضا الوظيفي عن المهنة، فالرضا الوظيفي من أهم مؤشرات نجاح المدرسة كمؤسسة تربوية. وهو قضية له أهميتها في حياة الافراد والجماعات، وأن رضا الفرد عن مهنته يعد أساساً لتوافقه النفسي والاجتماعي ويرتبط ذلك بالنجاح في العمل ويعكس مكانته داخل مجتمعه.

ونظراً إلى أن مهنة التعليم من أكثر المهن عرضه للضغوط فنجد أن الدراسات أشارت إلى قدرة الذكاء الروحي على تحقيق السعادة ومواجهه الضغوط والمواقف الصعبة بطريقه سليمة, (Nad, Marcinko, Vuksan, Jakovljevic, & Jakovljevic, 2008 ,79-83)

وحتى ينجح المعلم في أداء أدواره المرجوة منه يتطلب ذلك توفير بيئة تعليمية ذات مناخ تنظيمي قائم على روح التعاون وعمل الفريق فعندما تكون الروح المعنوية للمعلم جيدة ينعكس ذلك على الرضا الوظيفي له.

ويعد الذكاء الروحي مفهوم حديث وأحد مفاهيم علم النفس الإيجابي فهو يسهم في إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ومواجهة المشكلات المختلفة فهو غير ديني بالضرورة ويمكن تعريفه أو ملاحظته من خلال بعض المعايير كأساس له مثل التعاون والمشاركة الاجتماعية، شعور الفرد بكونه جزء من المجتمع، وسماحه الروح والعمل، الشعور بالراحة النفسية مع الآخرين وبالوحدة بدونهم.

ويؤكد كل من Salmabadi, Khamesan, Usefynezhad, & Shekipoor, (2016) أن بالذكاء الروحي يمكن التنبؤ بالمرونة في التفكير والكفاءة الذاتية وهذا بدوره يؤدي إلى تغلب الفرد على الصعوبات التي تواجهه في حياته وتحد من التوتر النفسي الناشئ عن الضغوط في العمل.

والإنسان بطبيعته يحتاج إلى الإرشاد والتوجيه الذي يجعله قادراً على مواجهه مشكلاته ويقبل على الحياة بكل مميزاتها وعيوبها والمحرك الأساسي للإنسان هو الذكاء الروحي هو مصدر توجيه للذكاءات الأخرى لدى الإنسان فهو البوصلة الموجهة للحياة.

فالمعلم الذي يتمتع بالذكاء الروحي يعود بالنفع على الطلاب ذوي الإعاقة والموهوبين بصفة عامة والصم بصفة خاصة وهذا ما أشار إليه Saidy Hassan (2009) Rahman Jalil, Ismail & Krauss إلى أن الذكاء الروحي له تأثير خاص على الطلاب، كما يساعد منع حدوث الانفعالات التي تؤثر سلبياً على تفكير الطلاب؛ مما يجعله يرتبط بقوة مع انفعالات الفرد ولا ينفصل عنها.

مشكلة البحث:

في ضوء ملاحظة الباحث المتكررة لأداء الكثير من معلمي التربية الخاصة خلال قيامه بالإشراف على بعض طلاب التربية الخاصة بالتدريب الميداني وجد أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة والتي يتسبب عنها ضغوط نفسية لدى المعلمين الأمر الذي قد يؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي فهو يحتاج إلى مهارات وقدرات خاصة ليتمكن من رعاية التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، فهو في حالة من التوتر والضيق ناتجة عن شعوره بنقص القدرة على أداء عمله بكفاءة بسبب أعباء العمل الزائدة، وعدم ملاءمة المنهج لقدرات واستعدادات التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، وتدني المكانة الاجتماعية وقلة المرتبات، وسوء العلاقة بين المعلم والتلاميذ وأولياء الأمور، أدى ذلك إلى عدم الرضا لما يقوم به وهذا بدوره ينعكس على عمله فالعلاقة بين الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي علاقة طردية فكلما كان الفرد راضياً عن عمله يكون أداءه إيجابياً والعكس. ومن مظاهر عدم الرضا الوظيفي التي لوحظت على معلم التربية الخاصة ارتفاع نسبه الغياب في المدرسة وقلة الأداء وعدم الشعور بالارتياح في العمل.

والذكاء الروحي له دور كبير في تحسين الرضا الوظيفي لدى المعلمين حيث أكدت العديد من الدراسات أن هناك علاقة ايجابية مهمة بين الذكاء الروحي للمعلمين ورضاهم الوظيفي ومنها دراسة كل من Beyranvand, Azizi, & Manshadi, (2016); Mandeep, (2013); Yang, (2012); Zamani, &

البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما فعالية برنامج إرشادي جمعي في تنميته الذكاء الروحي وأثره على الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة؟

وينبثق من هذا التساؤل الرئيس عدة أسئلة فرعية على النحو التالي:

- (١) ما الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الذكاء الروحي في القياس البعدي؟
- (٢) ما الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الروحي؟
- (٣) ما الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الروحي؟
- (٤) ما الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة التجريبية على مقياس الرضا الوظيفي في القياس البعدي؟
- (٥) ما الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الرضا الوظيفي؟
- (٦) ما الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الرضا الوظيفي؟

أهداف البحث:

استهدف البحث التعرف على فعالية الإرشاد الجمعي في تنمية الذكاء الروحي لدى معلمي التربية الخاصة وأثره على الرضا الوظيفي لديهم.

أهمية البحث:

تحدد أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- (١) تُعد تلك الدراسة مدخلاً صحيحاً لوضع برامج لتنمية الذكاء الروحي من ناحية، ومن ناحية أخرى مدى تأثير ذلك على الرضا الوظيفي لديهم.
- (٢) تقديم عدد من التوصيات لتحسين الذكاء الروحي لدى معلمي ذوي الإعاقة والموهوبين.

- (٣) توجيه نظر مخططي برامج التربية الخاصة الموجهة للمعلمين ذوي الإعاقة والموهوبين
- (٤) اعداد مقياس الذكاء الروحي في العمل لمعلمي ذوي الإعاقة والموهوبين.
- (٥) اعداد مقياس الرضا الوظيفي لمعلمي ذوي الإعاقة والموهوبين.

مصطلحات البحث:

- (١) **الذكاء الروحي** Spiritual Intelligence : يعرف الباحث الذكاء الروحي معلم التربية الخاصة بأنه مجموعة من القدرات والاستعدادات التي يجب أن يمتلكها المعلم وتتضمن (اليقظة الذهنية، والتفكير الايجابي، والشعور بالنعمة والقابلية للسمو، والوعي الذاتي، والقدرة على توظيف الروحانيات في مواجهه المشكلات) و تمكنه من الأداء الجيد داخل الفصل وخارجه ويعرف اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في اجابته على مقياس الذكاء الروحي المستخدم في الدراسة الحالية
- (٢) **الرضا الوظيفي** Job Satisfaction : يعرف الباحث الرضا الوظيفي بأنه الشعور الايجابي الذي يحس به معلمي ذوي الإعاقة أثناء أدائهم للعمل في المدرسة ويتكون هذا الشعور من أبعاد فرعية هي التقدير وتحقيق الذات وتحمل المسؤولية وتكون علاقات اجتماعية داخل المدرسة وخارجها وبيئة العمل والحوافز المادية والمعنوية. ويعرف اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في اجابته على مقياس الرضا الوظيفي المستخدم في الدراسة الحالية.
- (٣) **معلم التربية الخاصة** Special Education Teacher: هم المعلمون على رأس العمل والذين يتعاملون مع ذوي الإعاقة والموهوبين في مدارس الذكور الحكومية (الصم والموهوبين والإعاقة الفكرية).

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً : الذكاء الروحي Spiritual Intelligence :

مفهوم الذكاء الروحي: لم يحظى مفهوم الذكاء الروحي على مستوى الدراسات العربية بمثل ما حظى به على مستوى الدراسات الأجنبية على الرغم من أهميته باعتباره أحد مجالات النمو الروحي فهو تعبير عن الصفات الروحية الفطرية من خلال أفكارك والإجراءات والمواقف.

عرفه (Emmons, 2000, 26) بأنه: ”مجموعة من القدرات والاستعدادات التي تمكن الافراد من حل المشكلات وتحقيق الاهداف في حياتهم“.

أما Vaughn (2002, 9) عرفه بأنه: ”الاهتمام بحياة الفرد العقلية الداخلية، ومزاجه، وعلاقته بالوجود في الحياة، وأنه يتضمن القدرة على الفهم العميق للأسئلة المتعلقة بالوجود، والتبصر بمستويات متعددة من الشعور“.

وفي نفس السياق يشير Charles (2004) بأنه يمثل العلاقة التكاملية بين الروح والعقل. وذكر بويل (Bowel, 2004) أن الذكاء الروحي، ليس فقط حول ”ما علينا تعلمه“ و”كيف نتصرف“. فهو يقع في حوالي ”لماذا“ نقوم به ”ما نقوم به“.

ويشير Dhar (2008, 206-207) أن الذكاء الروحي هو الذكاء المطلق ويمكن فهمه في ضوء ثلاثة مستويات:

- **معرفي: Cognitive** ويشتمل على البحث عن الأسئلة الأساسية في الوجود ومحاولة إيجاد إجابات للقضايا الوجودية، والغرض في الحياة والتفكير في الاحتمالات غير المدركة.
- **سلوكي: Behavioral** ويشتمل ما يقوم به الفرد من ممارسة للأشطة الروحية التأمل، والتسامح، والصدق، والتفأؤل، وممارسة الإجراءات والتدابير الصحية.
- **وجداني: Affective** ويتعلق بشعور الفرد بالسلامة، والمرح، والرحمة والتعاطف، والغضب، والخوف، وحب الطبيعة، وقلق الموت، والاستمتاع بالفن والرسم والنحت والموسيقى

بينما عرف Painton (2009, 268) الذكاء الروحي بأنه: ”قدرة الفرد على الوعي بالأبعاد الداخلية العميقة لنفسه بما يقوده إلى الحكمة والحدس والرحم“.

بينما عرفته Bhoslay (2015) بأنه: ”التعبير عن الصفات الروحية الفطرية للفرد من خلال أفكاره واتجاهاته وردود أفعاله في المواقف الاجتماعية المختلفة“.

مكونات الذكاء الروحي:

يرى (Emmons, 2000, 64) أن الذكاء الروحي يتكون من القابلية للسمو، والقدرة على الدخول في حالات روحانية متزايدة ذات مستوى عالٍ من الوعي، والقدرة على استثمار النشاطات اليومية والعلاقات والمشاعر والقدسية، والقدرة على الاستفادة من الموارد الروحية في حل المشكلات اليومية.

أما (Zohar, 2005, 47) يرى أنه يتكون من اثني عشر مكوناً تتمثل في الوعي الذاتي، والتلقائية، والقيم، والكلية، والرفقة، والتنوع والاستقلال عن المجال، والسؤال عن السببية: لماذا، وإعادة التشكيل، والنظرة الإيجابية للمحن والشدائد، والتواضع والشعور بالمهنة

أما (Wigglesworth, 2006, 8) يرى أن مكونات الذكاء الروحي تتمثل في الوعي بالأنما العليا للذات، والوعي الشامل، وإجادة الذات العليا للانا، والإجادة الاجتماعية / الوجود الروحي.

هذا ويرى (Amram, 2008, 29-35) أن مكونات الذكاء الروحي تتمثل في خمسة مكونات المكون الأول في الوعي والمكون الثاني ويسمى الفضيلة والمكون الثالث ويسمى المعنى والمكون الرابع ويتمثل في التسامي والمكون الخامس ويتمثل في الحقيقة.

أهمية الذكاء الروحي للمعلمين:

يشير (Seybold & Hill, 2001) أنه بامتلاك الفرد للذكاء الروحي ينعكس ذلك بالإيجاب على التوافق الانفعالي وتحسين نوعيه الحياه لديه وبناء أهداف وتوقعات واقعيه عاليه نحو الحياه والعيش بسلام مع الاخرين بعد تحقيق السلام الداخلي مع الذات.

ويشير (Rogers, 2001, 589-603) أنه بنمو الذكاء الروحي في العمل والكليات والجامعات يمكن أن يخلق بيئة تعليميه تعزز وتدعم الشعور بالكمال والاتصال والمجتمعيه بالإضافة إلى شعورهم بالرضا عن العمل.

كما ترى (Sisk, 2002, 210) أنه يمد الفرد بالقدرة على تطوير المعرفة الداخليه، كما يزوده بالقدرة على الاتصال بالعقل الكوني Universal Mind من

خلال الحدس العميق بالإضافة إلى إمداده بالقدرة على حل المشكلات.

ويري كوفي (33, 2005) Covey أن الذكاء الروحي وسيله تسهم في فهم المبادئ الرئيسية لضمير الإنسان، وهو بمثابة أساس موجه للذكاءات الأخرى ويمكن تفسير هذا النموذج أننا في بداية عمر الإنسان نركز على الجسم واحتياجاته وهو ما يسمى بالذكاء البدني ثم بعد ذلك تنمو مهارات العقل وهو ما يسمى بالذكاء العقلي ويأتي بعد ذلك الذكاء الوجداني وفي قمة الذكاءات الروحي وتوضح أهمية الذكاء الروحي في أنه يفتح القلب وينير العقل ويلهم الروح ويربط النفس البشرية بالأرض.

وقد استنتج (110-106, 2013) Rachel أنه بزياده نمو الذكاء الروحي لدى المعلمين يصبح لديهم القدرة على إعادة الصياغة ورؤيه الاشياء بشكل أفضل (أوسع)

النظريات المفسرة للذكاء الروحي: تباينت النظريات والنماذج المفسرة للذكاء الروحي يمكن استعراض منها ما يلي :

أ- نظريه سترينبرج Sternburg:

وهي من اهم النظريات في علم النفس حيث يري صاحب هذه النظرية أن الذكاء عبارته عن مجموعة من مهارات التفكير والتعلم التي تستخدم لحل مشكلات الحياة ويعتمد sternburg على أساليب معالجه المعلومات لدراسة الذكاء ويشير لينده بودينار (٢٠١١) إلى أن النظرية تدرس علاقة الذكاء بالمكونات العقلية والخبرات الشخصية للفرد والبيئة الاجتماعية.

ب- نظريه إيمونز (2000) Emmons :

يبلور Emmons نظريته في عدة محاور رئيسة هي:

- (١) التسامي: وهي قدره الفرد على الدخول في حالات أعلي من الوعي والذي يتضمن تجاوز الوجود المادي.
- (٢) التصوف: ويتمثل في إدراك الحقيقة الواقعية من خلال شعور الفرد بالانتماء للآخرين.
- (٣) القدسية: وهي التعرف على ما هو مقدس في أنشطه الحياة اليومية

- (٤) المواجهة الدينية والروحية: وهي القدرة على الاستفادة من المصادر الروحية لحل المشكلات في الحياة.
- (٥) سمات الفضيلة: تتمثل في قدره الفرد على تشجيع الاندماج في سلوك الفضيلة والتعبير عن الامتنان، التواضع وقد قام Emmons بحذف المحور (٥).

ثانياً: الرضا الوظيفي job satisfaction:

مفهوم الرضا الوظيفي:

يعرفه العباسي (٢٠٠٤) الرضا الوظيفي بأنه : «ذلك الشعور بالرضا الذي يشعر به الفرد في عمله أو وظيفته بسبب عوامل تتعلق بهذا العمل أو الوظيفة».

أما عبد اللطيف (٢٠٠١) يعرف الرضا الوظيفي بأنه: «الشعور الذي يمتلك الفرد نحو عمله. وهذا الشعور قد يكون صريحا أو مضمرا. يعبر عن مدى ما يحصل عليه الفرد من ثمرات نتيجة الجهد الذي يبذله من أجل تأمين حاجاته المادية والمعنوية. وكلما كان الرضا عالياً كان أداءه أفضل. والعكس صحيح. ودرجة الإشباع التي يحصل عليها الفرد من عمله تلعب دوراً مهماً في مفهوم الرضا عن العمل».

وعرفه Tao (2012, 214) بالدرجة التي يشعر بها الموظف بالاستمتاع بوظيفته.

بينما يعرفه Baloy (2012, 214) بأنه: ” مجموعة من الاتجاهات التي يمتلكها الموظف بشأن الخصائص المتعددة لظروف العمل“.

كذلك عرف Cakmac (2015) أنه مصطلح مركب يستخدم لوصف المشاعر الإيجابية التي يمتلكها الموظف تجاه وظائفهم.

– أهمية الرضا الوظيفي للمعلمين :

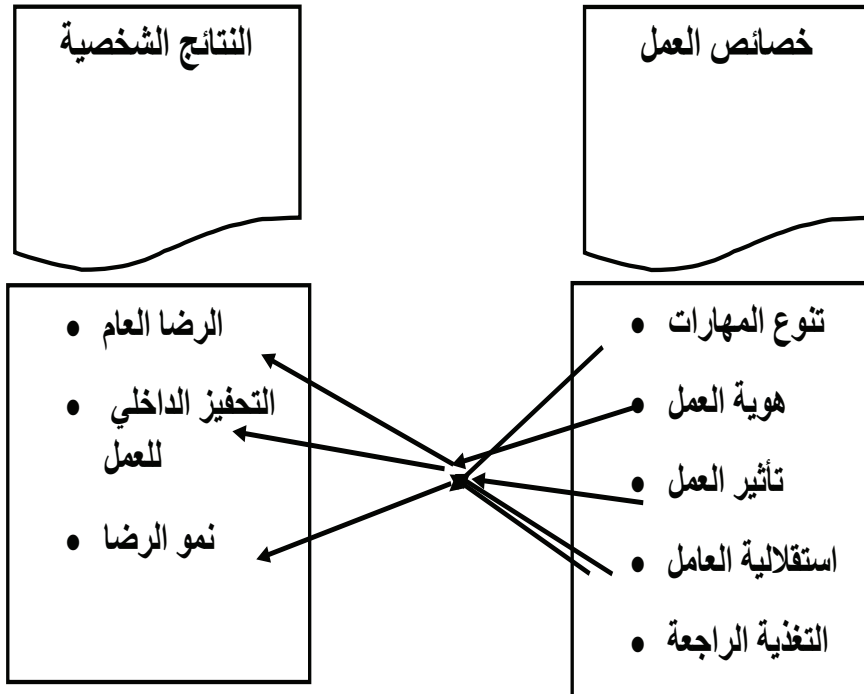
أشار كولي, Skordilis, Karkaletsis, Tzetzis, Kourtessis, Kouli (2015, 12) & Bonti, أنه عندما يكون معلمي التربية الخاصة في حاله رضا في مدرستهم وأقل ارهاقا في عملهم كانوا قادرين على الإنجاز الشخصي بالتالي يعود النفع على الطلاب ويخلق جو من الراحة في العمل.

وهذا ما سبق أن أشارت إليه الشيخ (١٩٩٧، ٢٦٥) بأن عندما يشعر المعلمون

بالرضا يكون أكثر ارتباطيه وكفاءة ودافعيه للإنتاج، ويزداد هذا الشعور عندما يكون مصدره العمل وليس العائد المادي من وراء الوظيفة.
النظريات المفسرة للرضا الوظيفي :

أ- نظرية خصائص العمل Job characteristics theory

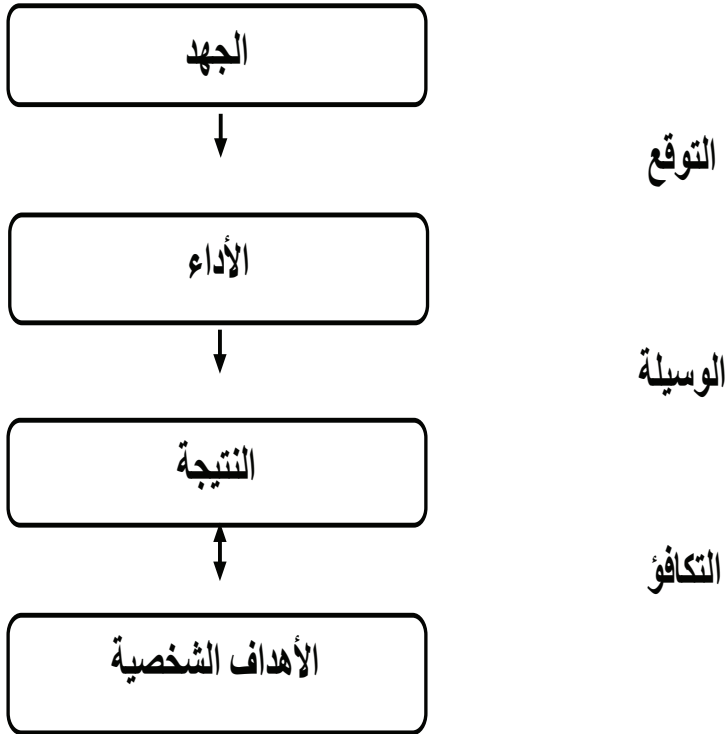
تعود تلك النظرية إلى هكمان وأولدهام (Hackman & Oldham) حيث أشارا إلى أن مخرجات العمل تتأثر بالعديد من المتغيرات. وإن وضوح المهام لدى الموظف يجعله يشعر بالرضا الوظيفي، فوضوح الهدف يخلق القوة والدافع لديه مما يجعله راضٍ وملتزم في عمله. وترى تلك النظرية أن هناك خمسة خصائص أساسية للعمل هم تنوع المهارات، هوية العمل، تأثير العمل، استقلالية العامل، توفير التغذية الراجعة. ترتبط تلك الخصائص بثلاثة أبعاد نفسية وهم معنى العمل، ومسؤولية الفرد عن نواتج العمل، ومعرفة الفرد بالنواتج (Saif et al,2012,1390-1391; Na-Nan,K & Pukkeeree,2013,96; Mukul et al,2013,190; Kumar et al,2010,208-209) وفيما يلي ملخص لنظرية خصائص العمل.



شكل يوضح نظرية خصائص العمل

ب- نظرية التوقع Expectations Theory

تعود تلك النظرية إلى فروم Vroom والتي تركز على النتائج. تشير تلك النظرية إلى أن الأفراد لديهم مجموعة متنوعة من الأهداف ويمكن تحفيزهم، إذا كانوا يتوقعون: أن هناك ارتباط دال بين الجهود والأداء.



معتقدات الأفراد طبقاً لنموذج فروم

(Ciarnien et al,2010,980; Simone,2015,20-21;
Chiang&Jang,2008,314; Lunenburg ,2011,2-3)

ج- نظرية الحدث الوجداني Affective Event Theory

تم تطوير تلك النظرية بواسطة هاورد وراسل Howard& Russell

لتوضيح الكيفية التي يؤثر بها كل من العواطف والمزاج على الرضا الوظيفي لدى الموظف. إن تلك النظرية تفسر الروابط بين المؤثرات الداخلية لدى الموظفين والتي تتمثل في الإدراكات، والعواطف والحالات المزاجية وغيرها بردود أفعالهم للأحداث التي تحدث في بيئة العمل والتي تؤثر على ادائهم وولائهم للمنظمة. كما تؤكد تلك النظرية على المحفزات الإيجابية والسلبية والوجدانية في مكان العمل والتي يتم تمييزها بالإضافة إلى تأثيرها السيكولوجي الواضح على الرضا الوظيفي لدى الموظفين (Dugguh&Dennis,2014,13-14).

ثالثا: العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي :-

يشير (Zohar, & Marshall (2000, 22) أنه عندما يكون الذكاء الروحي مرتفع عند الناس سوف يظهر لديهم سلوك لائق والعكس عندما يكون لديهم ذكاء روحي منخفض سوف يظهر لديهم سلوك غير مرغوب فيه وغير مقبول.

ويؤكد (Yang (2012, 35-40) أن الذكاء الروحي له دور كبير في تحسين الرضا الوظيفي لدى المعلمين وأعضاء هيئة التدريس فهو يعتبر نقطة البداية للحد من ضغوط أعباء العمل وإثارة الحماسة والنشاط لدى المعلمين لمزيد من العمل.

وفي نفس السياق يشير (Mandeep, (2013, 12) أن هناك علاقة ايجابية مهمة بين الذكاء الروحي للمعلمين ورضاهم الوظيفي، كما يوجد فرق كبير بين الذكاء الروحي لمعلمي الحكومة ومعلمي المدارس الثانوية الخاصة.

ويؤكد على ذلك (Yahyazadeh-Jeloudar (2012, 3) أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي للمعلمين وخمسة عوامل للرضا الوظيفي وهي (طبيعة العمل نفسه، المواقف تجاه المشرفين، العلاقات مع زملاء العمل، وفرص الترقية، وحالة العمل في البيئة الحالية) ولكن لا علاقة ذات دلالة إحصائية مع عامل واحد (المرتبات) أيضا أن هناك فرق كبير بين المعلمين في الذكاء الروحي في المراحل الدراسية المختلفة

وتشير داماني (Zamani, & Karimi, (2015, 739-743) أن الذكاء الروحي وبعض مكوناته خلق معني الشخصية والوعي المتسامي لهم علاقة قوية

مع الرضا الوظيفي كذلك أيضا تشير أيضا أن الوعي المتسامي قادرا على التنبؤ بالرضا الوظيفي.

أما (Beyranvand, et al., (2016, 22) يشير في دراسة هدفت إلى معرفه العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الاجتماعي (الزواجي والوظيفي) وكانت من نتائج هذه الدراسة أنه تم العثور على ارتباطات ايجابية بين الذكاء الروحي والرضا الزواجي والوظيفي كما تشير الدراسة إلى الحاجة إلى الرضا الزواجي عند المعلمين باستخدام الذكاء الروحي.

دراسات وبحوث سابقة:

قام الباحث بتصنيف الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة في ثلاثة محاور على النحو التالي:

أولا : دراسات تناولت الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة :

استهدفت دراسة بلاتسديو (Platsidou (2009) الكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي والذكاء العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة. واشتملت العينة على (١٢٧) معلم من معلمي التربية الخاصة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين أظهروا مستويات متدنية من الاحتراق النفسي والإجهاد والرضا الوظيفي، وكشف تحليل الانحدار أن الإجهاد العاطفي يمكن التنبؤ به عن طريق الرضا عن العمل. وأن العمل على تحسين الرضا عن العمل من المرجح أن يعمل كوقاية من الاحتراق النفسي والإرهاك والإجهاد.

أما دراسة ويليامز وآخرون (Williams et al. (2014) فقد استهدفت معرفة مدى ارتباط مشاعر الإرهاق بالرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) من معلمي التربية الخاصة وكانت نتائج الدراسة تكشف عن وجود علاقة بين الإرهاق والرضا الوظيفي. انخفاض الرضا الوظيفي. كذلك كانت من نتائج الدراسة أن التحليل الوصفي للبيانات السكانية تشير إلى وجود علاقة بين المتغيرات الديموغرافية والإرهاق. الاستنتاجات والآثار الناتجة عن تحليل البيانات تشير إلى أن المعلمين والقيادات التربوية يمكن أن توظف الممارسات والسياسات مما يؤدي إلى انخفاض مشاعر الإرهاق وزيادة الرضا الوظيفي لدى الأفراد العاملين معلمي التربية الخاصة.

فيما استهدفت دراسة كولي (Kouli, et al. (2015) تقييم الرضا الوظيفي والإرهاق بين معلمي التربية الخاصة في المدرسة الثانوية، والتحقيق في العلاقات بين الرضا الوظيفي والإرهاق. وتكونت العينة ٤٨ معلمي التربية الخاصة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٢٤-٦٤ سنة. وكانت من نتائج الدراسة أن المعلمين ذوي الإعاقة والموهوبين كانوا يعاونون من "الإرهاق العاطفي" الذي لعب دور في جعل المعلمين أقل رضا مع مهنتهم كذلك هناك ارتباط بين الرضا الوظيفي كان مؤشرا كبيرا إنجاز شخصي بالتالي تحسين التخطيط للإطار ودعم النظام التعليمي للمعلمين في التربية الخاصة تكييفها وفقا لشروط ومطالب جديدة.

ثانيا : دراسات تناولت الذكاء الروحي والرضا الوظيفي :

استهدفت دراسة (Yahaya & Lutfi (2012) الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي لدى المعلمين المدارس الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من ١١٧ من معلمي المدارس الثانوية، واسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي للمعلمين ورضاهم الوظيفي.

فيما استهدفت دراسة (Yahyazadeh-Jeloudar (2012) التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي لدى المعلمين المدارس الثانوية وشارك في الدراسة (١٧٧) من المعلمين وكانت من نتائج الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي للمعلمين وخمسه عوامل للرضا الوظيفي (طبيعة العمل نفسه، المواقف تجاه المشرفين، والعلاقات مع زملاء العمل، وفرص الترقيه والرواتب والمنافع في حاله العمل في البيئة الحالية) وكشفت الدراسة أيضا ان هناك فرق كبير بين المعلمين في الذكاء الروحي في المراحل الدراسية المختلفة.

بينما استهدفت دراسة (Nodehi, & Nhardani (2013) التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٥) من معلمي المرحلة الثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود علاقة ارتباطيه موجبة داله احصائياً بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي للمعلمين. ولم توجد فروق بين الذكور والإناث على مقياس الذكاء الروحي. وعدم وجود تأثير دال

إحصائياً لدرجة التعليم على متغير الرضا الوظيفي.

أما دراسة (Mandeep, 2013) فقد استهدفت التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية شارك في الدراسة (١٠٠) من معلمي المدارس الثانوية. واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الروحي والرضا الوظيفي للمعلمين وكشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية مهمة بين الذكاء الروحي للمعلمين ورضاهم الوظيفي كما يوجد فرق كبير بين الذكاء الروحي لمعلمي المدارس الثانوية الحكوميه ومعلمي المدارس الثانوية الخاصة ولكن الفرق ضئيل في الرضا الوظيفي لكلاهما.

بينما استهدفت (Zamani, & Karimi, 2015) فحص العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية وتكونت عينة الدراسة من ٣٢٠ من معلمات المدارس الثانوية بأصفهان وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون، معادلة الانحدار المتعدد، وتحليل متعدد المتغيرات التباين لتحليل البيانات وكانت الأبحاث الوصفية الارتباطية. وشمل سكان كل معلمي المدارس الثانوية الإناث أصفهان (٢٠١٥) في العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤. وأظهرت النتائج أن الذكاء الروحي وبعض مكونات خلق معني الشخصية والوعي المتسامي بهم علاقة قوية مع الرضا الوظيفي، كما أظهرت النتائج أن الوعي المتسامي قادراً على التنبؤ بالرضا الوظيفي.

أما دراسة (Beyranvand, et al., 2016) فقد استهدفت معرفة العلاقة بين أنماط التعلق والذكاء الروحي والرضا الاجتماعي في المدارس الابتدائية الحكومية وتم استخدام عينة عشوائية طبقية وتم اختيار (٢٦٠) فرداً. وقد تم جمع البيانات باستخدام مقياس التعلق للكبار، والذكاء الروحي والتقرير الذاتي، ومقياس الرضا الاجتماعي. ومن نتائج الدراسة أنه تم العثور على ارتباطات ايجابية بين الذكاء الروحي والرضا الزوجي والرضا الزوجي. كما تشير الدراسة إلى الحاجة إلى الرضا الزوجي في المعلمين باستخدام الذكاء الروحي

ثالثاً: دراسات تناولت فعالية برنامج لتنمية الذكاء الروحي لدى المعلمين

استهدفت (Charkhabi, Mortazavi, Alimohammadi, & Davoud Hayati, 2014) تحديد أثر التدريب الذكاء الروحي على مؤشرات الوضع

الصحي العقلي من الطلبة الإيرانيين. وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالب من المرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج مدى فعالية الذكاء الروحي على مؤشرات الصحة النفسية من الحساسية والوسواس القهري والاكتئاب والقلق والعدوان.

بينما استهدفت دراسة (Ramaa et al. (2015) عمل برنامج لتحسين الذكاء الروحي للمعلمين وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ معلم متدرب وتم تنفيذ البرنامج واكساب المعلمين بعض مكونات الذكاء الروحي وهي الفضيلة والرؤية والالتزام والرحمة والمرونة والرضا والوعي الذاتي من خلال ممارسه بعض التمارين الروحية التي تهدف إلى إنتاج نوع جديد من انسان لا يعرف الخوف. وكانت نتائج الدراسة مدى فعالية البرنامج في اكساب المعلمين بعض مكونات الذكاء الروحي على المعلمين والمتدربين وكان له تأثير متساوي على الذكور والإناث.

فيما استهدفت دراسة (Chan, & Siu, (2016) التعرف على الخصائص السيكومترية للطلاب الجامعيين ذوي الذكاء الروحي وكذلك تأثير الذكاء الروحي على الرضا عن الحياة والصحة النفسية لدى هؤلاء الطلاب وتكونت عينة الدراسة من (٢١٣) طالباً المرحلة الجامعية وكانت نتائج الدراسة أن للذكاء الروحي تأثير إيجابي على كل من الرضا عن الحياة والصحة النفسية وتقتترح الدراسة إلى عمل بحوث في المستقبل مثل هذه النوعية من الدراسات.

التعليق عن الدراسات السابقة:

من خلال استعراض نتائج الدراسة يمكن الإشارة إلى أن:

(١) أن معلمي التربية الخاصة أظهروا مستويات متدنية من الرضا الوظيفي يرجع ذلك إلى

- الاجهاد التي يتعرض له المعلمون في تعليمهم لذوي الإعاقة والموهوبين.
- أعباء العمل الزائدة. وهذا يؤكد كل من (Kouli, et al. (2015); Lipscomb & Belinda (2014); Platsidou, (2009)

(٢) وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي وأكد كل من (Beyranvand, et al., (2016); Mandeep, (2013); Nodehi, من (2013); Yahyazadeh-Jeloudar (2012); & Nhardani (2013); Zamani, & Karimi, (2015).

(٣) فعالية برامج الذكاء الروحي في تحسين الذكاء الروحي في تحسين الرضا الوظيفي وأكد على ذلك كل من Chan, & Siu, (2016); Charkhabi et al. (2014); Hartwick & Kang, (2013); Ramaa, et al. (2015)

فروض البحث:

- (١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة ورتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الروحي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- (٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الروحي لصالح القياس البعدي.
- (٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الذكاء الروحي.
- (٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة الضابطة ورتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الرضا الوظيفي في القياسين البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- (٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على مقياس الرضا الوظيفي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- (٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الرضا الوظيفي.

الطريقة والإجراءات:

١- منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي، والتصميم المستخدم هو تصميم القياس القبلي والبعدي والمتابعة القائم على استخدام مجموعتين متجانستين من معلمي ذوي الإعاقة والموهوبين (الصم - الموهوبين - الإعاقة الفكرية) ويهدف البرنامج الإرشادي إلى تنميه الذكاء الروحي وأثر ذلك على الرضا الوظيفي لديهم.

٢- عينة البحث :

تكونت عينة الدراسة من (٢٢) معلماً من معلمي ذوي الإعاقة والموهوبين وتم تطبيق مقياس الذكاء الروحي والرضا الوظيفي على العينة وتم استبعاد (٨) معلمين ممن لديهم ذكاء روحي مرتفع ورضا وظيفي لتصبح العينة (١٤) معلماً ممن لديهم ذكاء روحي منخفض ورضا وظيفي منخفض وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة كلاهما (٧) معلمين.

أدوات البحث :

أ - مقياس الذكاء الروحي لمعلمي التربية الخاصة : والذي يهدف إلى تقدير الذكاء الروحي وتمثل خطوات بنائه في المراحل الآتية :-

- ١- الاطلاع على الدراسات والمقاييس السابقة: حيث تم الاطلاع على دراسة وعبد الرزاق (٢٠١٦) ودراسة (Ramaa (2015) ودراسة أحمد رمضان محمد (٢٠١٥) وقاسم (٢٠١٥) (Mandeep, (2013) ودراسة راشيل Rachel, et al. (2013) ودراسة كريستوفر (Christopher (2012) وأحمد (٢٠٠٧).
- ٢- تحديد مكونات المقياس : في ضوء الأطر والأدبيات السيكولوجية المعنية بالذكاء الروحي والتي تم تقسيمه إلى: اليقظة الذهنية، التفكير الإيجابي، الشعور بالنعمة، الوعي الذاتي، السمو، توظيف الروحانيات وكانت عدد عبارات المقياس في صورته المبدئية (٥٥) مفردة وتم استبعاد (٣) مفردة غير مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس ليصبح عدد مفردات المقياس (٥٢).

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الروحي :**١- الاتساق الداخلي للمقياس :**

تم إجراء الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الروحي وذلك من خلال حساب قيمة معامل ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية له، وذلك على النحو التالي:

جدول (١)

معامل ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية

معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة
××٠,٨٨٧	٣٧	-	١٩	××٠,٨٦٨	١
××٠,٨٨١	٣٨	××٠,٧٥٠	٢٠	×٠,٣٨٠	٢
×٠,٣٨٠	٣٩	××٠,٨٠٣	٢١	×٠,٣٨٠	٣
×٠,٣٨٠	٤٠	××٠,٨١٨	٢٢	×٠,٣٨٠	٤
××٠,٨٨٦	٤١	××٠,٨٨٧	٢٣	××٠,٨٨٦	٥
×٠,٣٨٠	٤٢	××٠,٨٨٧	٢٤	×٠,٣٨٠	٦
××٠,٧٢٦	٤٣	××٠,٧٢٦	٢٥	××٠,٨٨٦	٧
××٠,٨٨٦	٤٤	××٠,٨٨٧	٢٦	××٠,٨٨٣	٨
××٠,٨٨٦	٤٥	×٠,٣٨٠	٢٧	×٠,٣٦٢	٩
××٠,٨٨٦	٤٦	×٠,٣٨٠	٢٨	××٠,٨٧٦	١٠
××٠,٨٨٦	٤٧	×٠,٣٨٠	٢٩	××٠,٨٨٧	١١
××٠,٨٨٦	٤٨	×٠,٣٨٠	٣٠	×٠,٣٨٠	١٢
×٠,٣١٠	٤٩	××٠,٨٨٧	٣١	××٠,٨٨٦	١٣
××٠,٨٨٣	٥٠	××٠,٨٨١	٣٢	××٠,٨٨٦	١٤
××٠,٨٨١	٥١	××٠,٨٨١	٣٣	××٠,٨٥٠	١٥
××٠,٨٨١	٥٢	××٠,٨٨١	٣٤	-	١٦
××٠,٨٨١	٥٣	×٠,٣٦٢	٣٥	××٠,٨٥٠	١٧
××٠,٨٨٧	٥٤	-	٣٦	××٠,٥٣٨	١٨
××٠,٨٨٧	٥٥				

× دالة عند ٠,٠٥ ×× دالة عند ٠,٠١

تبين النتائج الموضحة بالجدول السابق أن المفردات (١٦، ١٩، ٣٦) غير مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس ومن ثم يمكن حذف هذه المفردات. ليصبح المقياس مكون من (٥٢) مفردة جميعها ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس وقيمة معامل الارتباط ما بين ٠,٠٥، ٠,٠١، كما هو موضح بالجدول السابق.

٢ - صدق المقياس :**١ - الصدق التمييزي :**

لتتحقق من صدق المقياس من خلال طريقة الصدق التمييزي تم توزيع درجات أفراد عينة الدراسة وفق الإربعيات، ثم تم المقارنة بين الإربعي الأعلى والإربعي الأدنى للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الروحي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢)

المقارنة بين الإربعي الأعلى والإربعي الأدنى للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الروحي

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
منخفضي الذكاء الروحي	٧	٤	٢٨	٠	٣,٧٩٨-	٠,٠٠١
مرتفعي الذكاء الروحي	١٢	١٣,٥	١٦٢			

تشير النتائج المبينة بالجدول السابقة قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الروحي حيث كانت قيمة (Z) ٣,٧٩٨ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٠١ وهذا يشير أن المقياس يتمتع بمعامل صدق تمييزي مرضي.

٢ - ثبات المقياس :**١ - الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ :**

تم حساب الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ، وتبين أن معامل ثبات ألفا للمقياس ككل (٠,٩٤٥) وهذا يشير إلى تمتع المقياس بمعامل ثبات عالي. بالإضافة لمراجعة نتائج قيمة ألفا بعد حذف المفردات المؤثرة على ثبات المقياس.

ب - مقياس الرضا الوظيفي :

من خلال مراجعته أدبيات الدراسة من مراجع ودراسات وثيقة الصلة بموضوع الدراسة توصل الباحث إلى أنه يمكن تقسيم الرضا الوظيفي إلى أربع مجالات هي: التقدير وتحقيق الذات، وتحمل المسؤولية، العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، بيئة العمل والحوافز المادية والمعنوية وقام الباحث بعد ذلك بصياغته

المفردات المتعلقة بالمجالات السابقة في صورته المبدئية (٣٣) مفردة وتم استبعاد (٤) مفردة غير مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس ليصبح عدد مفردات المقياس (٢٩) مفردة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا الوظيفي:

١- الاتساق الداخلي للمقياس:

تم إجراء الاتساق الداخلي لمقياس الرضا الوظيفي بهدف التأكد من تجانس مفردات المقياس مع بعضها البعض وأنها تتكامل لتحقيق الهدف الأساسي للمقياس والتمثل في قياس الرضا الوظيفي بمكوناته ومظاهره المختلفة لدى عينة الدراسة. ولتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب قيمة معامل ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية له، وذلك على النحو التالي:

جدول (٣)

معامل ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية

معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة
××٠,٩١٦	٢٣	××٠,٩٣١	١٢	××٠,٩٢٨	١
٠,٢٣٧-	٢٤	××٠,٨٩٦	١٣	××٠,٨٣٩	٢
×٠,٤٠٦	٢٥	٠,٠٥٤	١٤	××٠,٨٥٦	٣
٠,٠٦٢	٢٦	٠,٢٧٠-	١٥	××٠,٨٨٢	٤
××٠,٨٥٩	٢٧	××٠,٨٧٣	١٦	××٠,٩٢٧	٥
×٠,٣٦٣	٢٨	××٠,٨٦٨	١٧	××٠,٩٣٩	٦
××٠,٩١٩	٢٩	××٠,٨٩٠	١٨	××٠,٩١٩	٧
××٠,٩٠٧	٣٠	××٠,٩١٨	١٩	××٠,٩٢٤	٨
××٠,٩٠٧	٣١	××٠,٩٠١	٢٠	××٠,٨٥٨	٩
××٠,٩٠١	٣٢	××٠,٩٢٩	٢١	××٠,٩٢٠	١٠
××٠,٩١٥	٣٣	××٠,٨٣٩	٢٢	××٠,٩٠٨	١١

× دالة عند ٠,٠٥ ×× دالة عند ٠,٠١

تبين النتائج الموضحة بالجدول السابق أن المفردات (١٤، ١٥، ٢٤، ٢٦) غير مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس ومن ثم يمكن حذف هذه المفردات. ليصبح المقياس مكون من ٢٩ مفردة جميعها ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس وقيمة معامل الارتباط ما بين ٠,٠٥، ٠,٠١، ٠,٠١ كما هو موضح بالجدول السابق.

ـ صدق المقياس :

١ - الصدق التمييزي :

لتتحقق من صدق المقياس من خلال طريقة الصدق التمييزي تم توزيع درجات أفراد عينة الدراسة وفق الإرباعيات، ثم تم المقارنة بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الرضا الوظيفي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤)

المقارنة بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى للتحقق من قدرة المقياس على التمييز

بين مرتفعي ومنخفضي الرضا الوظيفي

مستوى الدلالة	قيمة Z	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المجموعات
٠,٠٠١	٣,٩٢٤-	صفر	٣٦	٤,٥	٨	منخفضي الرضا الوظيفي
			١٣٥	١٣,٥	١٠	مرتفعي الرضا الوظيفي

تشير النتائج المبينة بالجدول السابقة قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الرضا الوظيفي حيث كانت قيمة (Z) ٣,٩٢٤ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٠١ وهذا يشير أن المقياس يتمتع بمعامل صدق تمييزي مرضي.

ـ ثبات المقياس :

١ - الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ :

تم حساب الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ، وتبين أن معامل ثبات ألفا للمقياس ككل (٠,٩٧٩) وهذا يشير إلى تمتع المقياس بمعامل ثبات عالي.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول: وينص على «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة ورتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الروحي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية». ولتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار مان وتني لنتائج التطبيق البعدي لتحديد الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، وجاءت نتائج الاختبار كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٥)

نتائج اختبار مان - ويتني للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في الذكاء الروحي

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٧	١١	٧٧	٠	٣,١٤٤	٠,٠١
المجموعة الضابطة	٧	٤	٢٨			

تظهر لنا النتائج الموضحة بالجدول السابقة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الروحي لصالح المجموعة التجريبية ؛ ومن هنا نجد أنه تحقق الفرض الأول وتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل حيث كانت قيمة Z تساوي ٣,١٤٤ وهي القيمة دالة عند مستوى ٠,٠١.

ويرجع الباحث تنميه مهارات الذكاء الروحي لدى المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة مما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج الإرشادي لدى المعلمين أفراد المجموعة التجريبية. حيث يتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة تناولت بعض المهارات والإرشادات التي أدت إلى تنميه اليقظة الذهنيه والتفكير الإيجابي والقدرة على توظيف الروحانيات في حل المشكلات والشعور بالنعمة

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات التي تؤكد على حدوث تحسن في مستوى الذكاء الروحي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة مثل دراسة Chan, & Siu, (2016) ودراسة راماء (2015) Ramaa ودراسة مورتيزا (2014) Morteza.

نتائج الفرض الثاني: وينص على «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الروحي لصالح القياس البعدي». ولتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار ويلكوكسون لنتائج المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وجاءت نتائج الاختبار كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٦)

يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الذكاء الروحي

نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
سالبة	٠	٠	٠	٢,٣٦٦-	٠,٠١
موجبة	٧	٤	٢٨		
متعادلة	٠				

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الروحي في اتجاه القياس البعدي، وأن مجموع رتب الفروق السالبة (T2) تساوي (صفر)، ومجموع رتب الفروق الموجب (T1) تساوي (٢٨) وبأخذ قيمة (T) الصغرى وهي (T2) ومقارنتها بالقيمة الحرجة الجدولية عند (ن) (عدد الأزواج بعد استبعاد الأزواج التي لها فروق متعادلة إن وجدت) = ٧ ومستوى دلالة ٠,٠١، وقيمتها (٧)؛ نجد أن (T) المحسوبة أقل من (T) الجدولية، وقيمة (Z) للدرجة الكلية للمقياس تساوي (٢,٣٦٦-) حيث أن الإشارة السالبة تشير إلى أن اتجاهها الفروق لصالح التطبيق البعدي؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الروحي وبهذا يكون قد تحقق الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي استخلصت جميعها المكونات الإيجابية لإنجاح برامج تنمية مهارات الذكاء الروحي من خلال تحديد مكوناته التي تشمل على اليقظة الذهنية والتفكير الإيجابي، والشعور بالنعمة والقبالية للسمو والوعي الذاتي والقدرة على توظيف الروحانيات في مواجهة المشكلات وهذا ما يؤكد أظهرته الدراسة الحالية من نتائج الفرض الأول

نتائج الفرض الثالث : ونصه « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الذكاء الروحي.

ولتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق ويلكوكسون لنتائج المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وجاءت نتائج الاختبار كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٧)

يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الذكاء الروحي

مستوى الدلالة	Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	نوع الرتب
٠,٧٠٥	٠,٣٧٨-	٤	٤	١	سالبة
		٦	٢	٣	موجبة
				٣	متعادلة

يتضح لنا من الجدول السابق أنه لا يوجد فروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الروحي، حيث كانت قيمة Z تساوي - ٠,٣٧٨ وهي قيمة ليس دالة.

وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت استمرار أثر البرنامج في تنمية مهارات الذكاء الروحي بعد انتهاء البرنامج لما تحتويه هذه المهارات على العديد من المهارات الاجتماعية من خلال فنيات إرشادية جماعية تساعد أفراد المجموعة التجريبية على مواجهة المشكلات والتفكير الإيجابي ومن هذه الدراسات دراسة Chan, & Siu, (2016) ودراسة مورتيزا (2014) Morteza .

نتائج الفرض الرابع : وينص على «أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة الضابطة ورتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الرضا الوظيفي في القياسين البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار مان-وتني لنتائج التطبيق البعدي لتحديد الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، وجاءت نتائج الاختبار كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٨)

يوضح نتائج اختبار مان - ويتني للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في الرضا الوظيفي

مستوى الدلالة	قيمة Z	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المجموعات
٠,٠١	٣,١٧٦	٠	٧٧	١١	٧	المجموعة التجريبية
			٢٨	٤	٧	المجموعة الضابطة

تظهر لنا النتائج الموضحة بالجدول السابقة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الرضا الوظيفي لصالح المجموعة التجريبية ؛ ومن هنا نجد أنه تحقق الفرض وتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل حيث كانت قيمة Z تساوي ٣,١٧٦ وهي القيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ ..

ويرجع الباحث التحسن في الرضا الوظيفي للمعلمين إلى مهارات الذكاء الروحي حيث نلاحظ أن الأبعاد الفرعية للرضا الوظيفي التي تتمثل (التقدير وتحقيق الذات، وتحمل المسؤولية العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، بيئة العمل والحوافز المادية والمعنوية) ترتبط ارتباط مباشر بأبعاد الذكاء الروحي.

أكدت الدراسات تلك العلاقة الموجبة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي كما أظهرت نتائج بعض الدراسات إمكانية التنبؤ بالرضا الوظيفي بين الذكاء الروحي مثل دراسة (Beyranvand, et al., (2016, 22) ودراسة داماني Zamani وآخرون (٢٠١٥) (Mandeep, (2013) ودراسة نيوديهي (2013) Nodhi ودراسة سوليمان (2012) Yahyazadeh-Jeloudar.

نتائج الفرض الخامس : ونصه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على مقياس الرضا الوظيفي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

ولتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق ويلكوكسون لنتائج المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وجاءت نتائج الاختبار كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٩)

يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الرضا الزوجي

نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
سالبة	٠	٠	٠	٢,٣٧٥-	٠,٠١
موجبة	٧	٤	٢٨		
متعادلة	٠				

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الرضا الزوجي في اتجاه القياس البعدي، وأن مجموع رتب الفروق السالبة (T2) تساوي (صفر)، ومجموع رتب الفروق الموجب (T1) تساوي (٢٨) وبأخذ قيمة (T) الصغرى وهي (T2) ومقارنتها بالقيمة الحرجة الجدولية عند (ن) (عدد الأزواج بعد استبعاد الأزواج التي لها فروق متعادلة إن وجدت) = ٧ ومستوى دلالة ٠,٠١، وقيمتها (٧)؛ نجد أن (T) المحسوبة أقل من (T) الجدولية، وقيمة (Z) للدرجة الكلية للمقياس تساوي (٢,٣٧٥-) حيث أن الإشارة السالبة تشير إلى أن اتجاه الفروق لصالح التطبيق البعدي؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الرضا الزوجي وبهذا يكون قد تحقق الفرض.

يرجع الباحث استمرار التحسن في الرضا الوظيفي للمعلمين الي استمرار تأثير النكاه الروحي لدي المعلمين وهذا ما تؤكدته دراسة داماني Zamani وأخرون (٢٠١٥)

نتائج الفرض السادس : ونصه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الرضا الوظيفي

ولتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق ويلكوكسون لنتائج المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وجاءت نتائج الاختبار كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٩)

ويلكوكسون لنتائج المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي الرضا الوظيفي

المجموعات	القياس	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
التجريبية	البعدي - التتبعي	سالبة	٠	٠	٠	١,٤١٤-	٠,١٥٧
		موجبة	٢	١,٥	٣		
		متعادلة	٥				

يتضح لنا من الجدول السابق أنه لا يوجد فروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الرضا الوظيفي، حيث كانت قيمة Z تساوي - ١,٤١٤ وهي قيمة ليس دالة. والرسم البياني أما عن فعالية البرنامج في تحسين الرضا الوظيفي واستمرار تأثيره على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج يعود إلى الآثار الإيجابية للبرنامج ورغبة المعلمين (المجموعة التجريبية) في الاستفادة من البرنامج الإرشادي في مجال العمل الخاص بهم. وهذا ما تؤكد العديد من الدراسات مثل دراسة (Nodhi (2013); Yahyazadeh-Jeloudar (2012).

خاتمة وتوصيات :-

استناداً إلى النتائج السابقة التي أسفرت عنها الدراسة الحالية يقدم الباحث عدد من التوصيات التالية :-

(١) توجيه انتباه القائمين على وزارة التربية والتعليم على ضرورة الأخذ بفكرة البرنامج وتطبيقه بجميع المدارس العادية ومدارس ذوي الإعاقة والموهوبين.

(٢) ضرورة الاهتمام بالذكاء الروحي من الناحية النظرية والعملية وإجراء المزيد من الدراسات والبحوث على عينة مختلفة من المجتمع.

البحوث المقترحة:

- (١) تنمية الذكاء الروحي للطلاب الصم وذوي صعوبات التعلم وأثره على الإنجاز الأكاديمي.
- (٢) علاقة الذكاء الروحي بمواجهة الضغوط
- (٣) اجراء دراسات مستقبلية حول الذكاء الروحي وعلاقته بمتغيرات الشخصية.

المراجع

حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٧). دليلك العملي إلى قوة الذكاء الروحي. القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع.

العباسي، عبد الحميد محمد (٢٠٠٤). الرضا الوظيفي لدى ضابط الأمن الكويتي. مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت، الكويت، ٣٤ (٤)، ٨٩٦-٨٧٣

عبد اللطيف، عبد اللطيف (٢٠٠٠). العلوم السلوكية في التطبيق الإداري: السلوك التنظيمي (ط٣). دمشق: جامعة دمشق.

عبد الهادي، جودت عزت؛ والعزة، سعيد حسني (٢٠١٤). التوجيه المهني ونظرياته. عمان، دار الثقافة.

Amram, Y. & Dryer, C. (2008). The integrated spiritual intelligence scale (ISIS): Development and preliminary validation, Paper presented at the 116th Annual (August 2008) *Conference of the American psychological Association. Boston, MA*. Available on: www.vosiamram.net/papers1.

Baloyi, S. , Van Waveren, C. , & Chan, K.. (2014). The role of supervisor support in predicting employee job satisfaction from their perception of the performance management system: A test of competing models in engineering environments. *South African Journal of Industrial Engineering*, 25(1), 85-95.

Beyranvand, H., Azizi, A., Manshadi, S. (2016). Relationship between attachment styles and intelligence and marital satisfaction in married female teachers. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 26 (135), 149-152.

- Bhoslay, R. (2015) A study of effectiveness of spiritual intelligence enhancement programme for trainee teachers. *International Conference on Contemporary Issues in Education*, 17 - 19
- Brown , K and Ryan, R (2003): the benefits of being present: mindfulness and its role in psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Cakmak,E.; Oztekin,O & Karadag,E. (2015). The Effect of Leadership on Job Satisfaction. In Karadag,E (2015). *Leadership and Organizational Outcomes*. Springer International Publishing Switzerland.
- Chan, A. W., & Siu, A. F. (2016). Application of the spiritual intelligence self-report inventory (SISRI-2) Among Hong Kong University Students. *International Journal of Transpersonal Studies*, 35(1), 1-12..
- Charkhabi, M., Mortazavi, A., Alimohammadi, S. & Davoud Hayati, D. (2014). The Effect of Spiritual Intelligence Training on the Indicators of Mental Health in Iranian Students: An Experimental Study *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159 (355 – 358)(Available online at www.sciencedirect.com ScienceDirect
- Chiang,C & Jang,S. (2008). An expectancy theory model for hotel employee motivation. *International Journal of Hospitality Management*, 13, 313–322.
- Ciarnien,R., Kumpikait,V. & Vienažindien,M. (2010). Expectation and job satisfaction : Theoretical and empirical research. *6th International Scientific Conference*,978-984.
- Dhar, N., Datta, U. & Nandan, D. (2008). Importance of Spiritual Health in Public Health Systems of India. *Health and Population- Perspectives and Issues*, 31(3),204-211.

- Dugguh, S & Dugguh, A. (2014). Job satisfaction theories: Traceability to employee performance in organizations. *Journal of Business and Management*,16(5),11-18.
- Emmons, R. (2000). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10 (1), 3-26.
- Hartwick, M. & Kang, S., (2013). Spiritual practices as a means of coping with and ameliorating stress to reduce teacher attrition. *Journal of Research on Christian Education*, 22
- Hartwick, M. (2012). An overview of an emerging of area of research into the religious and Spiritual lives of public school Teachers ,*interrational hand book of religion and education* ,p663-677
- King, D. (2008). Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure. *Master*, Trent University Peterborough, ON, Canada
- Kouli, O., Kourtessis, T.1, Tzetzis, G., Karkaletsis, , Skordilis, , & Bonti,)2015). Job Satisfaction and Burnout of Greek Secondary Special Education Teachers By PANR *Journal of Physical Activity, Nutrition and Rehabilitation*.
- Kumar,A.; Abbas,Q.; Ghumro,I. & Zeeshan,A. (2010). Job Characteristics as Predictors of Work Motivation and motivation. *Asian Journal of Business and Management Sciences*,4 (1),206-216.
- Lipscomb W., & Belinda J. (2014). A correlational analysis of burnout and job satisfaction among special education teachers DAI-A 76/01(E), *Dissertation Abstracts International*. 225; 3674140
- Lunenburg, F. (2011). Expectancy theory of motivation: Motivating by altering expectations. *International Journal of Business Management and Administration*, 15 (1), 1-6.

- Mandep, K.(2013). Spiritual intelligence of secondary school teachers in relation to their job satisfaction, *International Journal of Educational Research and Technology* (4), 104-106.
- Mukul,A.; Rayhan,S & Hoque,F. & Islam,F. (2013). Job characteristics model of Hackman and Oldham in garment sector in Bangladesh: a case study at Savar area in Dhaka district. *International Journal of Economics, Finance and Management Sciences*, 1(4), 188-195.
- Nad, S; Marcinko, D; Vuksan, B; Jakovljevic, M; Jakovljevic,G. (2008). Spiritual Well-Being, Intrinsic Religiosity, and Suicidal Behavior in Predominantly Catholic Croatian War Veterans With Chronic Posttraumatic Stress Disorder: A Case Control Study. *Journal of Nervous & Mental Disease*, 196(1), 79- 83. Doi: 10.1097/NMD.0b013e31815faa5f. from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18195647>
- Na-Nan,K & Na-Nan,P. (2013). Influence of Job Characteristics and Job Satisfaction Effect Work Adjustment for Entering Labor Market of New Graduates in Thailand. *International Journal of Business and Social Science*,4 (2), 95-103.
- Oyewobi, L., Suleiman, B., & Muhammad-Jamil, A. (2012). Job satisfaction and job commitment: A study of quantity survivors in Nigerian public service. *International Journal of Business & Management*, 7(5), 179–192.
- Painton,M.(2009).Children’s Spiritual Intelligence. In O’Higgins-Norman,J & Scott,D. (2009). *International Handbooks of Religion and Education*. Springer.
- Platsidou, M. (2009). Burnout, job satisfaction and emotional intelligence of special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57 (2), 131-155.

- Rachel, saline (2013): Spiritual Intelligence it correlation with teacher effectiveness and and academic achievement –astudy *International Journal of education and Psychological research (ijepr)*v 2, issue2 pp:106-110.
- Rogers,J,L(2001):invoking the spiritual in campus life and leadership,Journal of college student development v,42,n6,p589-603
- Saidy E., Hassan A., Rahman F., Jalil H., Ismail I., & Krauss S. (2009). Influence of emotional and spiritual intelligence from the national education philosophy towards language skills among secondary school students. *European Journal of Social Sciences*,9 (1).
- Saif,S.; Nawaz,A.; Jan,F& Khan,M. (2012). Synthesizing the theories of job-satisfaction across the cultural/attitudinal dimensions. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*,3 (9), 1382-1396.
- Salmabadi, M., Khamesan, A., Usefynezhad, A., Sheikhipoor, M. (2016). The mediating role of spiritual intelligent in relationship of mindfulness and resilience original article health, *Spirituality and Medical Ethics*. 3(3),18-24.
- Simone,S. (2015). Expectancy Value Theory: Motivating Healthcare Workers. *American International Journal of Contemporary Research*,5(2), 19-23.
- Sisk, D. (2002). Spiritual intelligence: The tenth intelligence that integrates all other intelligences. *Gifted Education International*, 16(3), 208-212.
- Tao,H.; Zhang,A.; Jingchao,H. & Zhang,Y. (2012). Regional differences in job satisfaction for mainland Chinese nurses. *Nurs Out look*,60,213-220.
- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42 (2), 16-33.

- Wigglesworth, c. (2006). Why spiritual intelligence is essential to mature leadership, integrated leadership. *Review*, 6(3), 117- 135.
- Wilbur,k.(2001). How straight is the spiritual path ? the relation of *Psychological* and spiritual growth in the eyes of the spirit : an integral vision for aworld gone slightly mad boston: shamhala publication ,Inc.
- Yahya,s.,& lutfi.(2012).what is the relationship between Spiritual Intelligence and Job Satisfaction among MAand PA teachers? *International Journal of Business and Social Science* 3(8) ,120-170
- Yahyazadeh-Jeloudar. S. (2012). What is the relationship between spiritual intelligence and job satisfaction among MA and BA Teachers? *International Journal of Business and Social Science* , 1. 3 8.
- Yang, L(2012). Spirit-oriented to improve jop stasfaction of teachers in physical education instituts, *Advances In Intelligen And Soft Computing* ,119 , (5),35-40.
- Zamani, M., & Karimi, F. (2015). Relationship between spiritual intelligence and job satisfaction among female high school teachers educational research and reviews, 10 (6), 739-743.
- Zohar, D. (2005). Spiritually intelligent leadership. *Leader to Leader*, 38, 45-51.
- Zohar, D.& Marshall, I.(2000).*SQ connecting with our spiritual intelligence*. New York :Bloomsbury.

**تقنين قائمة تشخيص صعوبات التعلم النوعية لدى تلاميذ
الصفوف من ١-٦ فى سلطنة عمان**

علي مهدي كاظم^(١)

محمود محمد إمام^(١)

صالح خليفة المخمري^(٢)

راشد سيف المحرزي^(١)

(١) قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

(٢) دائرة برامج التربية الخاصة، المديرية العامة للبرامج التعليمية، وزارة التربية والتعليم.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقنين قائمة تشخيص صعوبات التعلم النوعية على طلبة الحلقتين الأولى والثانية بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان وفحص الخصائص السيكومترية لها. تألفت العينة من ١٢٣٩ بواقع ٦٥١ من الطلبة العاديين و٦٨٨ من الطلب المحالين لغرف صعوبات التعلم في الصفوف من الأول إلى السادس. وقد تم ترجمة القائمة بالطريقة الأمامية والخلفية من أجل تطويعها للبيئة العربية. وتم التحقق من صدق المقياس من خلال ثلاثة إجراءات، هي صدق المحتوى، والصدق المرتبط بمحك حيث تم حساب معامل الارتباط بين القائمة وثلاثة مقاييس أخرى للقراءة والكتابة واللغة البراجماتية (الاستخدام الاجتماعي للغة)، والصدق العاملي. كما تم التحقق من الثبات من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، واستخدام طريقة التجزئة النصفية. وأخيراً تم حساب معايير الدرجات الخام للقائمة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع القائمة بمؤشرات صدق قوية حيث كانت معاملات ارتباط دالة إحصائياً بين أبعاد القائمة والدرجة الكلية للمقاييس الثلاثة المحكية، كما أظهرت النتائج تمتع القائمة ببنية عاملية مكونة من ستة أبعاد متطابقة مع البيئة العاملة الأصلية للقائمة. كما أظهرت القائمة مؤشرات ثبات مرتفعة حيث تراوحت قيم معامل ألفا للأبعاد المختلفة للمقياس من ٠,٩٦ إلى ٠,٩٨، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية من ٠,٩١-٠,٩٧. وأخيراً تم حساب المعايير المئينية للدرجات الخام. وقد تم مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة التي هدفت إلى فحص حساسية مقاييس تقدير المعلمين في فرز الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: قائمة تشخيص صعوبات التعلم، الفرز، سلطنة عمان.

Validation of the Learning Disabilities Diagnostic Inventory (LDDI) for Grades 16- Students in the Sultanate of Oman

***Mahmoud M. Emam, Ali M. Kazem, Rashid S. Almehrizi,
and Saleh K. Al-Makhmari***

Abstract:

The current study aimed to investigate the psychometric properties of the Learning Disabilities Diagnostic Inventories (LDDI) through its standardization on a national sample of Omani students in grades 16- in Oman. The study sample included 1239 students (651 typically achieving students and 688 students referred to learning disabilities units in schools). The LDDI was translated using the forward backward translation method in order to adapt it to the Arabic language. Validity of the LDDI was tested using three methods: content validity, criterion validity and construct validity. Criterion validity was tested through administration of three other rating scales of reading, written language and pragmatic language. Construct validity was tested through examination of its factor structure. Reliability was tested using two methods: Cronbach's alpha, and split half reliability. Finally, national norms were calculated for the national sample. Results of the study showed that the LDDI has good validity and reliability indicators. The LDDI correlated significantly with the criterion measures and its factor structure consisted of 6 factors which were reported in the original instrument. The LDDI showed excellent alpha coefficients ranging from 0.960.98-, and excellent reliability coefficients 0.910.97- using split half-reliability. National norms were drawn from the sample. Results are discussed in the light of the literature focusing on the use of teachers rating scales in screening for learning disabilities.

Keywords: Learning Disabilities Diagnostic Inventories; Screening, Oman

مقدمة

ينظر المعلمون والآباء إلى المختصين في إجراءات التشخيص على أنهم المرجع في تفسير نتائج اختبارات ومقاييس التشخيص التي يكون الهدف منها تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطالب، كما ينظر إلى جهات نظر الاختصاصيين في التشخيص على أنها ذات قيمة في تسكين الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وتحديد احتياجاتهم من التدخل العلاجي سواء كان هذا التدخل سلوكياً أو أكاديمياً. وعلى الرغم من أن إجراءات التقييم والتشخيص للجوانب الأكاديمية في البيئة المدرسية تستهدف بجانب تصنيف الطلاب من حيث مستواهم الأكاديمي التعرف على الطلبة الذين هم عرضة لخطر معاناتها من صعوبات التعلم النوعية Specific Learning Disabilities إلا أن كثيراً من الممارسين والتربويين لا ينتبهون إلى أهمية تحديد مستوى الخطر Risk Status بالنسبة لكل طالب وهو الأمر الذي يجب أن يعطي الأولوية مبكراً في المراحل الدراسية. بمعنى أنه إذا تم في مرحلة ما قبل المدرسة كان ذلك أفضل من القيام به في الصفوف المبكرة من المدرسة الابتدائية وإذا تم في الصفوف المبكرة من المدرسة الابتدائية كان ذلك أفضل من القيام به في الصفوف المتأخرة وهكذا. وهذا إنما يؤكد على أهمية التعرف والتشخيص المبكر من أجل استهداف التدخل العلاجي المبكر (Brookhart, 2013). وتشير الدراسات البحثية إلى أهمية تنفيذ التدخل العلاجي قبل أن يتفاقم الوضع الأكاديمي للطالب ومن ثم تؤكد هذه الدراسات على أهمية توافر إجراءات وأدوات ذات حساسية شديدة لفرز المشكلات التعليمية وصعوبات التعلم مبكراً (Klingbeil, McComas, Burns, & Helman, 2015; Kettler & Albers, 2013).

ويهتم الباحثون والممارسون على السواء بضرورة أن تكون أداة الفرز العام والشامل ذات كفاءة حتى يمكن استخدامها في الحكم على احتمالية معاناة الطالب من مشكلات التعلم بوجه عام وصعوبات التعلم النوعية على وجه الخصوص. ومن ثم فإن بناء أدوات فرز شاملة والتحقق من كفاءتها يعد أمر مهم ولا غني عنه في البيئات التربوية حيث أن الاكتشاف المبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم النوعية ومشكلات التعلم بوجه عام سوف يسهل من استبدال إجراءات الاستجابة القائمة على رد الفعل بالاستجابة القائمة على الإجراءات الوقائية

والتدخل العلاجي المبكر (Albers, Glover, & Kratochwill, 2007). وتعد تقديرات المعلمين Teacher Ratings لأداء التلاميذ من أهم طرق الفرز والتي تتمتع بقوة وصلاحيه عالية في التعرف على التلاميذ الذين هم عرضة لخطر مشكلات التعلم الأكاديمية Academic Difficulties بوجه عام وصعوبات التعلم النوعية بوجه خاص. وتتكون مقاييس تقدير المعلم من أحكام المعلمين عن التلاميذ بناء على التفاعل معهم لمدة زمنية تتراوح بين أسابيع إلى شهور والتي تشمل على مشاهدتهم وملاحظاتهم حول خصائص ذات علاقة بتحصيلهم الأكاديمي (مثل عوامل تمكينهم أكاديمياً وفرص تعلمهم ونموهم الأكاديمي) والتي لا يمكن اختبارها بصورة مباشرة (Kettler, Elliott, Davies, & Griffin, 2012). وقد كان استخدام مقاييس تقدير المعلم من النقاط المهمة التي اهتم بها الباحثون وأجريت عليها العديد من الدراسات الإمبريقية فيما يتعلق بقيمتها وكفاءتها في عمليات الفرز العام والشامل Universal Screening وركزت هذه الدراسات على مقارنة مقاييس تقدير المعلم ومحكات أخرى مثل اختبارات التحصيل المقننة والقياسات القائمة على المنهاج من حيث كفاءة التعرف على التلاميذ ذوي مشكلات التعلم وصعوبات التعلم النوعية وكذلك من حيث دقتها وحساسيتها في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للتلاميذ في صفوف ومراحل تعليمية تالية، فضلاً عن التأكد من خصائصها السيكومترية.

مشكلة البحث:

يُنظر للمعلمين على أنهم مصدر قوي وغني للعملية التدريسية في البيئة المدرسية. وقد تم الاعتماد على أحكام المعلمين في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التدريس (Coladrarci, 1992)، وكذلك في المساعدة في عمليات الفرز والإحالة (Kenny & Chekaluk, 1993). وعلى الرغم من أن هناك قلة من الباحثين المشككين في مدى صدق أحكام المعلمين وتقديراتهم (Madelaine & Wheldall, 2005) إلا أن تقديرات المعلمين مازالت تعد طريقة سريعة وقليلة التكلفة في تقييم القدرة الأكاديمية ما في ذلك في فرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد استخدمت معظم الدراسات التي تناولت دقة أحكام المعلمين الاختبارات المقننة كمحك للحكم على دقة تلك الأحكام وتقويمها.

ومع ذلك هناك بعض الباحثين الذين يرون العكس؛ بمعنى أن المعلمين يجب أن ينظر لهم ولتقديراتهم وأحكامهم على أنها اختبارات محكية لصدق الاختبارات الأدائية الأخرى المقننة (Gresham, Reschly, & Carey, 1987).

ويتم الاعتماد على أحكام وتقديرات المعلمين في عمليات الإحالة والفرز والتي تأتي كأول خطوة في عملية متعددة المراحل من أجل تقديم الدعم اللازم للتلاميذ الذين يحتاجون للدعم. وفي النماذج التربوية الحديثة مثل نموذج الاستجابة للتدخل العلاجي Response to Intervention (وهو أحد النماذج التربوية الشاملة لتقديم الدعم للتلاميذ ذوي مشكلات التعلم بوجه عام وصعوبات التعلم النوعية بوجه خاص)، يتم الاعتماد على أحكام المعلمين في تقديم بيانات إضافية لدعم عملية الفرز الشاملة والتعرف على التلاميذ الذين هم عرضة لخطر صعوبات التعلم (Fuchs & Fuchs, 2006). وقد دعمت الدراسات البحثية استخدام أحكام المعلمين نظراً لتقديمها معلومات دقيقة تسهم في التنبؤ بتحصيل التلاميذ (Demaray, Eckert, Montarello, & Storie, 2008; Begeny, Elliott, 1998; Hoge & Coladarci, 1989).

ومن المعروف أن هناك العديد من التقييمات التي تعتمد على أحكام المعلمين وتقديراتهم لأداء التلاميذ الأكاديمي سواء في بيئات البحث أو البيئات المدرسية. فمن حيث الجانب البحثي تسهم التقييمات القائمة على أحكام المعلمين في تقويم أنواع التدخلات العلاجية المختلفة وعمليات التعليم والتعلم داخل حجرة الدراسة ونمو التلاميذ عقليا وفعاليا واجتماعيا وسلوكيا (Meisels, Bickel, Nicholson, Xue, & Atkins-Burnett, 2013). وفي البيئات المدرسية يعتمد المعلمون على أحكامهم في تقويم تحصيل التلاميذ، وتخطيط التدريس، والتواصل مع الوالدين بشأن مستوى أبنائهم؛ كما تستخدم تقديرات المعلمين وأحكامهم في اتخاذ قرارات تتعلق بالفرز والتشخيص والإحالة للحصول على خدمات التربية الخاصة (McTighe & Ferrara, 1998). وتشير الدراسات في البيئة الغربية إلى أن عدد التلاميذ الذي لا يقرؤون في مستوى صفهم المدرجين به يتراوح من ٢٠ إلى ٣٠٪ (Snowling, Duff, Petrou, Schiffeldrin, & Bailey, 2011).

وبالنسبة لسلطنة عمان فقد تم إنشاء برنامج صعوبات التعلم في العام ٢٠٠١/٢٠٠٢ وذلك من خلال إنشاء غرف صعوبات التعلم في مدارس الحلقتين الأولى والثانية في مرحلة التعليم الأساسي. وتم إعداد معلمين متخصصين للعمل مع هذه الفئة من الطلاب من خلال إتاحة الفرصة للمعلمين العاملين لتغيير مساهمهم الوظيفي وحوصلهم على التأهيل والتدريب المناسب في مجال صعوبات التعلم من خلال التدريبات أثناء الخدمة وكذلك حصولهم على دبلوم صعوبات التعلم من جامعة السلطان قابوس. ومنذ إنشاء البرنامج عانى المتخصصون من عدم وجود أدوات تشخيص مقننة على البيئة العمانية وقد أشارت إلى ذلك عدد من الدراسات (Emam & Kazem, 2016; El-Keshky & Emam, 2015)؛ حيث أشارت هذه الدراسات إلى التقارير الميدانية التي أكدت اعتماد الميدان على عدد من الاختبارات الإدراكية التي تم تقنينها على بيئات عربية أخرى غير البيئة العمانية. وفي سلطنة عمان ليست هناك في الوقت الحالي طريقة متسقة للحصول على آراء المعلمين حول الأداء الأكاديمي للتلاميذ. ولذلك يعد توفير مقياس يتمتع بالثبات والصدق من الأولويات في الوقت الحالي نظراً لأنها سوف تخدم الميدان التربوي وخاصة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومن ثم سيدعم ذلك إجراءات التشخيص المبكرة والتدخل العلاجي الوقائي المبكر (إمام، والمعمرى، والشوربجي، وكاظم، والمنذري، وحمدان، وآخرون، ٢٠١٣). ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة حيث أنها تقدم أداة مرتبطة بالمجتمع العماني وخصائصه ومن ثم يمكن للمعلمين الاعتماد عليها كخطوة أولى للفرز.

- (١) ما مؤشرات صدق قائمة تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصفوف (٦-١) بسلطنة عمان؟
- (٢) ما مؤشرات ثبات قائمة تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصفوف (٦-١) بسلطنة عمان؟
- (٣) ما معايير الدرجات الخام لقائمة تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصفوف (٦-١) بسلطنة عمان؟

أهمية البحث:

للبحث أهمية نظرية تتمثل في الإسهام في أدبيات البحث العلمي المتعلقة ببناء مقاييس تتمتع بالصدق والثبات؛ كما يكتسب البحث أهمية تطبيقية من حيث أنه يقدم أداة فرز يمكن للمعلم العام في مدراس الحلقة الأولى والثانية في سلطنة عمان استخدامها من أجل فرز التلاميذ ذوي مشكلات التعلم بوجه عام وصعوبات التعلم النوعية بوجه خاص.

أهداف البحث:

- (١) توفير أداة قياس مقننة ومناسبة للبيئة العمانية لتقدير لفرز صعوبات التعلم النوعية لدى تلاميذ الحلقة الأولى والثانية بسلطنة عمان.
- (٢) التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لقائمة تشخيص صعوبات التعلم واستخراج المعايير التي يمكن في ضوءها تفسير الدرجة الخام التي يحصل عليها الطالب العماني.

محددات البحث:

- (١) **المحددات البشرية:** اقتصر إجراءات هذه الدراسة على عينة ممثلة لتلاميذ الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي والتي ضمن الصفوف من الأول إلى السادس. وقد اشتملت العينة على التلاميذ العاديين والتلاميذ المدرجين ببرنامج صعوبات التعلم.
- (٢) **المحددات المكانية:** تم تطبيق الدراسة على محافظات السلطنة جميعها وعددها (١١) محافظة.
- (٣) **المحددات الزمنية:** تم تطبيق قائمة تشخيص صعوبات التعلم خلال تطبيق المشروع الاستراتيجي الممول من المكرمة السامية لجلالة السلطان قابوس والذي استهدف تشخيص صعوبات التعلم وقد استمر المشروع في الفترة ما (٢٠١٢-٢٠١٥).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

١- **التقنين Standardization:** عرفه علام (٢٠٠٦) بأنه: ”ما يقصد به أن يكون بناء وتصحيح وتفسير نتائج الاختبار أو أداة القياس مستنداً إلى قواعد

محددة، تتوحد فيه وتحدد بدقة مواد الاختبار، وطريقة تطبيقه، وتعليمات إجابهته وطريقة تصحيحه أو تسجيل درجاته، فهو ينطبق على الظروف المثالية التي يستطيع فيها مصمم أداة القياس ضبط جميع المتغيرات ما عدا المتغير الذي يهدف للاختبار لقياسه“ (ص ٢٩). ويعرف التقنين إجرائيا لقائمة تشخيص صعوبات التعلم LDDI هو استخراج الخصائص السيكومترية لمفرداته، وذلك بحساب الصدق والثبات والمعيار الميئيني بعد تطبيقه على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من أجل سهولة استخدامه وصحة اعتماد نتائجه.

٢- صعوبات التعلم النوعية Specific Learning Disabilities:

إن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في صورة صعوبات شديدة في امتلاك القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الحسابية أو استخدامها، وهذه الاضطرابات تتأصل في الفرد ويفترض أنها تنتج عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتظهر تأثيراتها مدى الحياة. بالإضافة إلى ذلك، قد تتواجد المشكلات في السلوك الذاتي التنظيمي أو الإدراك الاجتماعي أو التفاعل الاجتماعي مع صعوبات التعلم إلا إنها لا تشكل وحدها صعوبة تعلم. ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث بالتزامن مع حالات الإعاقات الأخرى (على سبيل المثال القصور الحسي أو التأخر العقلي أو الاضطراب العاطفي الخطير) أو مع المؤثرات الخارجية (مثل الفروق الثقافية عدم كفاية التعليم أو عدم صحته)، إلا أنها لا تنتج عن تلكم الحالات أو المؤثرات (إمام وآخرون، ٢٠١٣).

٣- قائمة تشخيص صعوبات التعلم Learning Disabilities

Diagnostic Inventory: تعد قائمة تشخيص صعوبات التعلم أحد مقاييس التقدير، والتي تم تصميمها لمساعدة الأخصائيين النفسيين وأخصائيو صعوبات التعلم والنطق والتخاطب وغيرهم من ذوي الاختصاص في جوهر عملية تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلاب من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية. وقد قام ببناء القائمة كل من (Hammil & Bryant, 1998)، وقد تم تقنين القائمة وفقا لمعايير البناء

الخاصة بالجمعية الأمريكية النفسية American Psychological Association (APA). وقد تم تقنين القائمة على عينة ممثلة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم والبالغ عددهم (٢١٥٢) طالباً في الولايات المتحدة الأمريكية من (٤٣) ولاية بالإضافة للعاصمة واشنطن، وقد أظهر تقنين القائمة على العينة الأمريكية تمتعها بخصائص سيكومترية جيدة من الصدق والثبات ويعتمد تفسير الدرجات في القائمة على المئينيات percentile والتساعيات المعيارية stanines. وتتألف القائمة من ستة مقاييس تقديرية مستقلة تقيم المجالات الستة لصعوبات التعلم كما تم تحديدها من قبل: المكتب الأمريكي للتعليم US Office of Education، واللجنة العمومية الدولية the National Joint Committee. وتضم مجالات صعوبات التعلم التالية: الاستماع Listening، والتحدث Speaking، والقراءة Reading، والكتابة Writing، والرياضيات Mathematics، والاستدلال Reasoning.

إطار نظري ودراسات سابقة

وجهات نظر المعلمين: الصدق التنبؤي والحساسية التشخيصية

تعد وجهة نظر المعلم ومصادقته على تصنيف التلاميذ من القضايا المهمة التي تؤثر على فرص التعرف على التلاميذ ذوي المشكلات التحصيلية بوجه عام وصعوبات التعلم النوعية بوجه خاص (Kettler & Albers, 2013). وتنطبق هذه الحقيقة على أنظمة الفرز التي تعتمد على تقديرات المعلمين؛ نظراً لأن دليل الصدق على الاستنتاجات التي يتم التوصل إليها من خلال مقاييس تقدير المعلم تبنى إلى حد ما على الاعتقاد بأن المعلم يجيب بأمانة ودون تحيز على ما تتضمنه هذه المقاييس. فإذا كانت هذه المقاييس عملية أي أنها تتضمن سمات تتعلق بالأداء العملي داخل وخارج حجرة الدراسة فإن هذه المقاييس يجب أن يتم المصادقة عليها من المعلمين نظراً لكونهم على اتصال دائم مع التلاميذ ويستطيعون إصدار أحكام مهنية على أداء التلاميذ بناءً على الشواهد العديدة التي يقوموا بجمعها عن قصد أو يلاحظوها عن غير قصد. كما أن المعلمين يستطيعون تقديم معلومات هامة لتقويم نظم الفرز في أية بيئة تعليمية، وهو ما يتم التعبير عنه من خلال ما يسمى بالتعرف الإيجابي والسلبي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فعلى سبيل المثال

هناك ما يمكن الإشارة له بالحالات الإيجابية المزيفة False Positive Case وهي التي تتمثل في فرز تلميذ على أنه ذي صعوبات تعلم في حين ان هذه التلميذ لا يعاني من صعوبات تعلم في مقابل الحالات السلبية المزيفة False Negative Case والتي تشير إلى الفشل في التعرف على تلميذ لديه صعوبات تعلم.

ومن المعروف أن الخطأ وارد في أي عملية قياس وعملية الفرض لا تستثنى من هذه القاعدة السيكومترية. ففي عملية الفرض يمكن تقسيم الخطأ القياسي إلى الفئتين السابق ذكرهما وهما الحالات الإيجابية المزيفة، والسلبية المزيفة. ويوجه عام يمكن القول بأنه في غالبية مواقف الفرض لا تمثل الحالات الإيجابية المزيفة مشكلة كبيرة مقارنة بالحالات السلبية المزيفة حيث تتم عملية التعرف قبل أن تتفاقم المظاهر التي تشير إلى الاضطراب الذي يتم فرزه كما الحال بالنسبة لاضطراب صعوبات التعلم. ومن ثم فإن ينظر إلى التدخل العلاجي القائم على المنطق الوقائي في هذه الحالة بالنسبة لهذه الحالات الإيجابية المزيفة على أنه أقل تكلفة.

وفي هذا الصدد تشير الدراسات البحثية إلى أن أحكام المعلمين يمكن أن تكون منبئات دقيقة لاحتياجات التلاميذ من الدعم الأكاديمي. فقد أشار (Gresham, et al., 1987) إلى أن المعلمين استطاعوا التعرف على ٩٦٪ من التلاميذ الذي تم تشخيصهم بصعوبات التعلم النوعية، وفي تكرار لهذه الدراسة بعد عشر سنوات أفاد (Gresham, MacMillan, & Bocian, 1997) إلى أن المعلمين استطاعوا التعرف بنجاح على ٩١٪ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النوعية، ٩٥٪ من التلاميذ ذوي التحصيل المتدني، ١٠٠٪ من التلاميذ ذوي معامل الذكاء المنخفض. وهناك عدد من الدراسات التي تم إجرائها باستخدام النظام المختصر لتقويم الكفاية الأكاديمية Brief Academic Competence Evaluation Screening System (BACESS; Elliott, DiPerna, & Huai, 2003) والتي تشتمل على مجموعة من قوائم التقدير Rubrics المصممة للفرز الشامل للمشكلات التعليمية (Kettler & Elliott, 2010; Kettler, Elliott, & Albers, 2008; Kettler, 2007). وقد استخدمت هذه الدراسات اختبارات التحصيل التي تطبق على مستوى وطني أي على مستوى الولاية في الولايات المتحدة الأمريكية كمقاييس محكية لمقارنة تقديرات المعلمين بها. وبوجه

عام أظهرت هذه الدراسات تمتع أداة النظام المختصر لتقويم الكفاية الأكاديمية BACESS بكفاءة تحديد Specificity عالية وصلت إلى (٨٢٠)، وقيمة تنبؤ إيجابية Positive Predictive Value متوسطة وصلت قيمتها إلى (٠,٧٦) وقيمة تنبؤية سلبية Negative Predictive Value بلغت قيمتها (٠,٦٦)، وحساسية منخفضة Sensitivity بعض الشيء وصلت قيمتها (٠,٥٧). في حين قام (Kettler et al., 2012) بدراسة أخرى مشابهة باستخدام قوائم تقدير أخرى مثل أدلة فرز الأداء Performance Screening Guides (PSGs) والتي تم استخراجها من نظام تحسين المهارات الاجتماعية Social Skills Improvement System (SSiS; Gresham & Elliott, 2008) وذلك بهدف التنبؤ بأداء تلاميذ الصفين الثالث والخامس في أستراليا على اختبارات التحصيل الوطنية. وقد أظهرت أدلة فرز الأداء PSGs طبقاً لنتائج الدراسة حساسية عالية (٠,٩٥) وقيمة تنبؤية سلبية بلغت قيمتها (٠,٩٩)، وكفاءة تحديد منخفضة (٠,٤٥)، وقيمة تنبؤية إيجابية منخفضة جدا بلغت قيمتها (٠,٢٠)، وهو ما يعكس إفراز عدد كبير من الحالات الإيجابية المزيفة False Positives. وقد انتهى الباحثون في هذه الدراسة إلى أن الـ PSGs هي مقياس ملائم للفرز في نظام يشتمل على الفرز في مراحل مبكرة من سنوات الدراسة المبكرة بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الصف الثالث الابتدائي كما أنها ذات كفاءة في اختيار التلاميذ الذين يحتاجون إلى عدد من التدخلات العلاجية منخفضة التكلفة أي التي لا تحتاج إلى حصول التلميذ على ما يسمى ببيان أحقيته في التدخلات العلاجية المخصصة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي يتم تمويلها من الحكومة الفيدرالية طبقاً لقانون تعليم الأطفال ذوي الإعاقات في الولايات المتحدة الأمريكية والمعروف بقانون IDEA.

ومن المهم أن نضع في اعتبارنا أن الفرز يتم القيام به للتعرف على السمات الحالية لل صعوبات والمشكلات التي من المتوقع أن تتطور فيما بعد. ومن ثم يجب تقويم أنظمة الفرز ليس فقط بناء على الأداء الحالي على مقاييس التحصيل ولكن أيضاً بناء على الأداء المستقبلي (على سبيل المثال الأداء بعد نصف عام دراسي فيما بعد). ففي دراسة قام بها (Snowling, et al., 2011) تم التحقق من صدق تقديرات المعلمين الخاصة بتقديم التلاميذ في مهارات الوعي الصوتي والمضاهاة بين الصوت والحرف كمؤشر فرز لخطر الديسلكسيا، وقد اشتملت عينة الدراسة

على (٧٣) تلميذاً في العام السادس من عمرهم وقد تم تحديد هذه العينة على أنهم عرضة لخطر الديسلكسيا من مجتمع من تلاميذ المدرسة الابتدائية نظراً لتقدمه البطيء في مهارات الوعي الصوتي ومهارات المضاهاة بين الصوت والحرف؛ وبعد ستة أشهر تمت المقارنة بين العينة وعينة أخرى من التلاميذ العاديين على اختبارات مقننة في القدرة القرائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين قد بالغوا في تحديد مؤشرات الخطر لدى هؤلاء الأطفال. ومع ذلك قدمت تقديرات المعلمين دعماً قوياً حينما تم إضافتها لأداء التلاميذ على اختبارات الوعي بالمقطع الصوتي والتسمية السريعة حيث كانت نتائج الاختبارات وتقديرات المعلمين معاً مؤشراً ذات حساسية عالية في تحديد التلاميذ الذين أظهروا صعوبات تعلم فيما بعد. وقد انتهت الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين تستطيع الكشف عن مستوى خطر التعرض للديسلكسيا وأن دقة التقديرات يمكن تحسينها عند مزاجتها بتطبيق اختبارين في المهارات الصوتية.

وفي دراسة قام بها (Teisl, Mazzocco, & Myers, 2001) تم اختبار الحساسية والقوة التنبؤية لتقديرات المعلمين للأداء التحصيلي الأكاديمي المستقبلي لتلاميذ مرحلة ما قبل المدرسة في الصف الأول؛ حيث قام المعلمون بتقدير التلاميذ في القراءة والحساب وقدر وقت التعلم مقارنة بالأقران بالإضافة لنقاط الضعف التي رأى المعلمون أنها تمثل إشارات إنذار بالنسبة للتلميذ. وقد تم تحليل تلك المتغيرات مع مقاييس نواتج الأداء في القراءة والحساب والتي تم تطبيقها في الصف الأول. وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط دال احصائياً بين درجات مقاييس النواتج وتقديرات المعلمين، كما تم حساب قيم الحساسية والتحديد والتنبؤ لتقديرات المعلمين وأظهرت النتائج تمتعها بقيم عالية.

تقديرات المعلمين في مقابل مقاييس النواتج الأدائية

اهتمت الدراسات البحثية بالمقارنة بين قيمة تقديرات المعلمين مقارنة بمقاييس أخرى للأداء في عملية فرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فعلى سبيل المثال كانت هناك عدد من الدراسات التي قارنت بين تقديرات المعلمين والقياسات القائمة على المنهاج Curriculum Based Measures (CBM) وهي عبارة عن اختبارات فرز قصيرة يتم تطبيقها في مجالات القراءة والحساب والكتابة للتعرف على الطلبة ذوي مشكلات التحصيل بوجه عام وذوي صعوبات التعلم بوجه

خاص. وفي هذه الصدد قام كل من (Feinberg & Shapiro, 2003) بدراسة تم فيها قيام المعلمين بملء مقياس القراءة الفرعي من مقياس تقويم الكفاية الأكاديمية (Academic Competence Evaluation Scales (ACES); (DiPerna & Elliott, 2000)، كما قام المعلمون بالتنبؤ بالطلاقة القرائية للتلاميذ من خلال أدائهم على ثلاثة اختبارات قائمة على المنهاج. وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين تقديرات المعلمين وتنبؤاتهم بأداء التلاميذ على القياسات القائمة على المنهاج والأداء الفعلي للطلبة على تلك القياسات حيث بلغت قيم معامل الارتباط بين (٠,٦٢)، و(٠,٧٠). وفي دراسة أخرى قام كل من (Martin & Shapiro, 2011) بفحص أحكام المعلمين وآرائهم وتنبؤاتهم بكيف سيكون أداء الطلبة على اختبار المؤشرات التفاعلية للمهارات الأبجدية الأساسية والمعروفة باسم Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS (Good & Kaminski, 1996, 2002). وقد أظهرت نتائج الدراسة اتساقاً مع نتائج دراسات بحثية سابقة من حيث تأكدها على وجود معامل ارتباط دال إحصائياً بين توقعات المعلمين لأداء التلاميذ وأدائهم الفعلي على الاختبار وقد كانت معاملات الارتباط في المدى المتوسط وتراوحت من (٠,٤٧) إلى (٠,٥٨).

كما قام كل من Eckert, Dunn, Coddling, Begeny, & Kleinmann, (2006) بفحص أداء التلاميذ على القياسات القائمة على المنهاج في القراءة والحساب ومقارنتها بتقديرات المعلمين لأدائهم وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الارتباط بين تقديرات المعلمين وأداء التلاميذ في القراءة كان عالياً جداً حيث تراوح معامل الارتباط ما بين (٠,٥٩-٠,٨٣) في حين أن معامل الارتباط بين تقديرات المعلمين وأداء التلاميذ على القياسات القائمة على المنهاج في الحساب كان منخفضاً أو متوسطاً (٠,٠٩-٠,٣٢). وفي دراسة قام بها (Begeny, Krouse, Brown, & Mann, 2011) تم فحص العلاقة بين تقديرات المعلمين على مقياس المعلم لأداء القراءة (Teacher Rating Scale of Reading Performance (TRSRP (Begeny, et al., 2008) وهو عبارة عن مقياس مكون من ٩ عبارات يتم من خلالها تقييم مدى واسع من مهارات القراءة، وأداء التلاميذ على اختبارات الـ DIBELS التي أشرنا لها سابقاً وقد أظهرت النتائج وجود معامل ارتباط متوسط (٠,٤٣). وفي دراسة قام (Madelaine & Wheldall, 2005) تمت المقارنة بين

تقديرات المعلمين لأداء القرائي للطلبة وكفاءة هذه التقديرات في التعرف على التلاميذ ضعاف القراءة في مقابل الاعتماد على القياسات القائمة على المنهاج للقيام بنفس الدور وقد أظهرت نتائج الدراسة أن حوالي نصف المعلمين تعرفوا على نفس العدد من الطلاب الضعاف في القراءة اللذين تم تحديدهم من خلال القياسات القائمة على المنهاج، كما أن حوالي ١٥٪ فقط من المعلمين تعرفوا على أضعف ثلاثة تلاميذ في القراءة والذي تم تحديدهم من خلال القياسات القائمة على المنهاج. وقد انتهى الباحثان إلى أن تقديرات المعلمين تعد طريقة سهلة وغير مكلفة للفرز إلا أن الاعتماد عليها كلية يجب أن يؤخذ بحذر.

وأشارت بعض الدراسات أن دقة أحكام المعلمين وتقديراتهم قد تتباين بتباين مستوى تحصيل التلاميذ (منخفض-متوسط-مرتفع). ففي دراسة قام بها (Feinberg & Shapiro, 2009) طلب من المعلمين التنبؤ بالتلاميذ ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض في القراءة باستخدام مقياس ACES المشار إليه سابقاً ومقارنته بأداء التلاميذ على القياسات القائمة على المنهاج في القراءة واختبار تحصيل مقنن للقراءة (الاختبارين الفرعيين للتعرف على الكلمات والحروف، والفهم القرائي من بطارية وودكوك-جونسون للتحصيل النسخة الثالثة). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معاملات الارتباط بين تقديرات المعلمين وأداء التلاميذ على تلك الاختبارات قد تراوحت من المتوسطة إلى القوية (٠,٤٧-٠,٦٦). وقد كانت تقديرات المعلمين أقوى بالنسبة للطلبة ذوي الأداء الأكاديمي المتوسط مقارنة بالتلاميذ ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض. ومن الدراسات التي أشارت إلى ضعف كفاءة تقديرات المعلمين في التنبؤ بأداء التلاميذ منخفضي التحصيل دراسات (Martin, 2006; Bates & Nettlebeck, 2001) إلى أن المعلمين يبالغون في تقدير أداء التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في القراءة، وإلى أن ضعف تنبؤ أحكام المعلمين بأداء التلاميذ منخفضي التحصيل يكون أكثر في الصفوف المبكرة وخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة والصف الأول.

كما تمت المقارنة بين تقديرات المعلمين ونتائج الاختبارات المقننة. ففي دراسة قام بها (Coladarei, 1992) وجد أن معامل الارتباط بين أحكام المعلمين وتقديراتهم للتلاميذ وأداء التلاميذ على الاختبارات المقننة قد بلغ (٠,٦٧) وهو ما يؤكد أن أحكام المعلمين وتقديراتهم لأداء التلاميذ أكاديمياً صادقة بوجه عام.

وقد أشار العديد من الباحثين إلى الحاجة إلى وسيلة للتعرف على الأطفال الذين هم عرضة لخطر صعوبات التعلم *At Risk for Learning Disabilities* على أن تتمتع هذه الوسيلة بانخفاض التكلفة وكفاءة النواتج كما يمكن للمعلمين استخدامها داخل حجرة الدراسة دون إحداث أية تأثيرات على عمليات التعليم والتعلم (Fletcher, Tannock, & Bishop, 2001; Gaines & Davis, 1987; Hoge & Coladarci, 1989). وقد قام (Perry & Meisels, 1990; Shinn et al., 1987) بمراجعة لـ ١٧ دراسة تم إجرائها في الفترة ما بين ١٩٦٢-١٩٨٨ حول المقارنة بين أحكام المعلمين لأداء التلاميذ أكاديمياً مقارنة بالاختبارات معيارية المرجع وقد انتهى الباحثان إلى أن تلك الدراسات تؤكد أن أحكام المعلمين للتحصيل الأكاديمي للتلاميذ تتمتع بالدقة والصدق الكافيين، وهو ما أكدته أيضاً كل من (Perry & Meisels, 1996) في دراسة مماثلة اشتملت على مزيد من الدراسات التي أجريت. وفي هذا الصدد ذكر الباحثان:

”من الغريب أن المسؤولية تقع على المعلمين لكي تتماشى وجهات نظرهم حول أداء التلاميذ أكاديمياً مع الاختبارات المقننة معيارية المرجع وخاصة في التعرف على الطلبة المعرضين لخطر الفشل الدراسي، والتمييز بين منخفضي التحصيل والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فالواقع أن تلك الاختبارات لها جوانب قصور كثيرة، بل إن المعلمين يجب النظر إليهم باعتبارهم المصدر الغني والرئيس لإصدار أحكام صحيحة وصادقة عن المستوى الأكاديمي للتلاميذ بناء على التفاعلات اليومية والملاحظات العديدة التي تنجم عن تلك التفاعلات“ (ص ٢٧)

وقام (Martinez, Stecher, & Borko, 2009) بدراسة على عينة كبيرة تم فيها المقارنة بين أحكام المعلمين والاختبارات معيارية المرجع في العديد من الصفوف. وقد وجد الباحثون أن دقة أحكام المعلمين تباينت باختلاف الصفوف حيث كانت معاملات الارتباط بين تقديرات المعلمين ودرجات التلاميذ على الاختبارات معيارية المرجع أكثر قوة في الصفين الثالث والخامس. وفي دراسة قام بها (Kilday, Kinzie, Mashburn, & Whittaker, 2012) تم فحص أحكام المعلمين وتقديراتهم لمهارات الرياضيات المبكرة وخاصة الحس العددي والهندسة في حوالي ٣٣ من حجرات الدراسة في مدارس ولاية فيرجينيا بشرق الولايات المتحدة

الأمريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تبايناً بين تقديرات المعلمين بلغ حوالي ٤٠٪ وهو ما يعكس وجود فروق بين المعلمين وليس التلاميذ. ومع ذلك أشار الباحثون إلى أن المعلمين نجحوا في تقدير مهارات التلاميذ من حيث كونها فوق أو تحت المتوسط.

وبوجه عام تتميز أحكام المعلمين بالعديد من المزايا عند استخدامها لأغراض الفرز والتعرف والتشخيص منها: (١) يستطيع المعلمون ملاحظة أداء التلميذ على عينة شاملة للمحتوى الأكاديمي مقارنة بما يمكن تضمينه في اختبارات التحصيل المقننة؛ (٢) ومن ثم تقدم أحكام المعلمين عينة أكثر تمثيلاً للمجالات الأكاديمية المختلفة؛ (٣) تقدم تقديرات المعلمين بيانات فريدة بخصوص مدى استعداد التلميذ للتعلم والنجاح، (٤) وأخيراً فإن الحصول على معلومات من المعلمين حول الأداء الأكاديمي للتلاميذ يقدم بيانات خاصة بالصدق الاجتماعي والتي تدعم جهود التصنيف ورصد الأداء كما تدعم القرارات المتعلقة بتلك العمليات.

دراسات استخدمت قائمة تشخيص صعوبات التعلم LDDI

تم اختبار الخصائص السيكومترية للقائمة في عدد من الدراسات أولها دراسة التقنيين للقائمة والتي قام بها (Hammill & Bryant, 1998) حيث اشتملت عينة التقنيين على (٢,١٥٢) من تلاميذ المدرسة الابتدائية تم تقييمهم من خلال (٥٢٢) معلماً وأظهرت نتائج التقنيين تمتع القائمة بقيم ثبات مرتفعة؛ حيث تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار حيث تراوحت معاملات الارتباط على المقاييس الفرعية بين التطبيقين من ٠,٨٦ إلى ٠,٩٠، وبطريقة الاتساق الداخلي من خلال معامل الفا لكرونباخ وتراوحت قيم معاملات الفا من ٠,٩٢ إلى ٠,٩٥ وبطريقة ثبات ما بين المحكمين حيث تراوحت معاملات الارتباط بين المحكمين من ٠,٩٦ إلى ٠,٩٩. وبالنسبة للصدق فقد تم حساب صدق المحتوى من خلال عرض العبارات على (٣٦) من الخبراء في مجال صعوبات التعلم وحساب صدق المحك من خلال ترشيحات المعلمين لجوانب الضعف لعدد (١١٥) تلميذاً ومقارنتهم بتقديرات عدد من المعلمين الآخرين على القائمة وأخيراً تم حساب صدق المفهوم الفرضي من خلال إجراء التحليل العملي التوكيدي للقائمة والذي أظهر بنية القائمة المكونة من ٦ أبعاد. وفي دراسة أخرى استخدم

(Lock & Layton, 2002) القائمة لفحص حساسية المعلمين للفرق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة ضعاف التحصيل من الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وقد أظهرت نتائج الدراسة التي اشتملت على تقييم (١٢١) تلميذاً أن هناك فروق بين المجموعتين في كل المقاييس الفرعية للقائمة. كما عدل الباحثان في دراسة أخرى من القائمة وجعلوها في صورة تقرير ذاتي وذلك للتعرف على جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ كما يدركوها هم (Lock & Layton, 2001). وفي دراسة أخرى استخدم Layton & Lock, (2002) القائمة لفحص دور تدريب المعلمين في زيادة حساسيتهم للتقييم السليم والصحيح والتمييز بين مؤشرات صعوبات التعلم ومؤشرات ضعف التحصيل نتيجة تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وقام (Padeliadu & Sideridis, 2008) باستخدام القائمة لبناء أداة أخرى مشابهة تعتمد على مفهوم اضطراب المعالجة الداخلية وأطلقوا على اسم الأداة الجديدة مقياس فرز صعوبات التعلم Learning Disabilities Screening Scale (LDSC) وأخيراً قام Layton & Lock, (2001) بفحص صعوبات التعلم لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وفائدتها في التشخيص المزدوج. وأخيراً استخدم Layton & Lock, (2003) القائمة في فحص الاستدلال من خلال المقياس الأخير من القائمة لدى الطلبة في مرحلة الجامعة ومدى تأثيره على أدائهم في المرحلة ما بعد الثانوية. والواقع أن كل هذه الدراسات أشارت إلى تمتع القائمة بمعاملات ثبات ومؤشرات صدق مرتفعة.

منهجية البحث وإجراءاتها

عينة البحث

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع طلبة الصفوف من الأول إلى السادس من مدارس الحلقتين الأولى والثانية من المدارس الحكومية في جميع المحافظات في سلطنة عمان. وقد روعي في اختيار العينة خمسة متغيرات ديمغرافية، وهي: حالة الطالب، ونوع الطالب، والصف الدراسي، والمحافظة، والعمر الزمني. وفيما يلي وصف للعينة وفقاً لكل متغير من هذه المتغيرات. والجدول (١) يتضمن وصفاً لعينة الدراسة.

جدول (١)

عينة الدراسة موزعة وفقا لعدد من المتغيرات الديمغرافية

المتغير	ومستوياته	العدد	%	
حالة الطالب	طلبة صعوبات تعلم	٥٨٨	%٤٧,٥	
	طلبة عاديون	٦٥١	%٥٢,٥	
النوع	ذكور	٥٧٩	%٤٦,٧	
	إناث	٦٦٠	%٥٣,٣	
الصف الدراسي	الأول والثاني	٤٤٦	%٣٦	
	الثالث	٣٧٠	%٢٩,٩	
	الرابع	٢٥٩	%٢٠,٩	
	الخامس والسادس	١٦٤	%١٣,٢	
المحافظة	جنوب الباطنة	١٧٥	%١٤,١	
	مسقط	١٦٧	%١٣,٥	
	ظفار	١٦٣	%١٣,٢	
	الباطنة شمال	١٣٩	%١١,٢	
	الظاهرة	١٢١	%٩,٨	
	جنوب الشرقية	١١٥	%٩,٣	
	الداخلية	١٠٦	%٨,٦	
	الشرقية شمال	١٠٥	%٨,٥	
	الوسطى	٨٨	%٧,١	
	البريمي	٣٨	%٣,١	
	مسندم	٢٢	%١,٨	
	العمر الزمني	٦	١٩	%١,٥
		٧	٢٧٨	%٢٢,٤
٨		٣٥٨	%٢٨,٩	
٩		٢٨٠	%٢٢,٦	
١٠		٢٠٣	%١٦,٤	
١١		٦٨	%٥,٥	
١٢		٣٣	%٢,٧	
	المجموع	١٢٣٩	%١٠٠	

أداة البحث:

قام ببناء القائمة كل من هاميل وبرايانت (Hammil & Bryant, 1998). وتشتمل القائمة على ستة مقاييس فرعية مستقلة: الاستماع Listening، والتحدث Speaking، والقراءة Reading، والكتابة Writing، والرياضيات Mathematics، والاستدلال Reasoning. ويتكون كل مقياس مستقل من (١٥) مفردة سهلة التصنيف ويستجيب عليها المعلمون من خلال مقياس تساعي لتكرار اظهار الطالب لسلوكيات تعبر عن وجود صعوبات نوعية لديه. وتتراوح الدرجة الخام لكل مقياس مستقل بين الدرجة (١٥) والدرجة (١٣٥). وقد تم توليد هذه المفردات بعد مراجعة وتمحيص للأدبيات والبحوث الأمبريقية المنهجية في مجال صعوبات التعلم وبشكل خاص تلك التي تناولت المجال النفس-عصبي لصعوبات التعلم، وقد تم التحقق من مدى ملائمة السلوكيات التي تعبر عنها تلك المفردات من خلال دراسة قام بها مجموعة من الباحثين والخبراء في الميدان (Hammil & Brayant, 1998).

ويتمثل الهدف الأساسي للقائمة في مساعدة المختصين والخبراء في تحديد صعوبات التعلم لدى الأفراد. ومما تجدر الإشارة إليه أن القائمة التشخيصية لصعوبات التعلم LDDI لا يعد مقياسا كميًا للقدر أو للإنجاز في المجال المقيّم، ولكنه يصف النمط الذي يظهره الطالب في مهارة محددة في المجال المستهدف (القراءة، الكتابة على سبيل المثال) والمترافقة مع صعوبات التعلم المحددة (صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة). إن استخدام القائمة يحول المسار التشخيصي للأفراد ذوي صعوبات التعلم من مجرد إيجاد درجة الطالب في اختبار محكي إلى دراسة نمط المهارة التي يمتلكها هذا الطالب، لا سيما أن تلك المهارات ذات الصلة الوثيقة بصعوبات التعلم النوعية specific learning disabilities.

ترجمة المقياس

تم إعداد النسخة العربية للمقياس في إطار مشروع استراتيجي ممول من المكرمة السامية لجلالة السلطان قابوس استهدف بناء إطار منهجي لتشخيص وعلاج صعوبات القراءة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان (إمام وآخرون، ٢٠١٤). وقد تم تكييف وموائمة القائمة من خلال ترجمتها لـ لغة العربية وذلك باستخدام استراتيجية الترجمة المتتالية

consecutive translation والترجمة العكسية back-translation، وقام باحث ثالث من ذوي الخبرة في تخصص علم النفس الترجمة العكسية بدون الاطلاع على المقياس الأصلي. وحقت الترجمتان المستوى المطلوب من عملية الموازنة. وعدّل الباحثون بعضاً من المفردات لتتناسب مع خصائص اللغة العربية من حيث السياق اللغوي والصياغة والبناء: كالمفردة (١١) من مقياس الاستماع (يواجه صعوبة في معرفة أن كلمتين يمكن أن تبدأ أو تنتهي بنفس الصوت (مسجد- معهد، كوب- كوخ، نور-سور)، والمفردة ١٣ من مقياس الكتابة (يتهجى الكلمات بالحروف الصحيحة ولكن بترتيب غير صحيح- على سبيل المثال "فقل" بدلاً من "قفل")، كما أدرج المؤلفون أمثلة توضيحية في مواقع مختلفة من المقياس حتى يكون أكثر وضوحاً بين يدي المستفيدين من هذه القائمة، الأمر الذي زاد من صدق الترجمة للنسخة العربية من القائمة.

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال على: «ما مؤشرات صدق قائمة تشخيص صعوبات التعلم على عينة من تلاميذ الصفوف (١-٦) بسلطنة عمان؟»

يُعد الصدق Validity من أهم الخصائص السيكومترية لأدوات القياس (Gronlund, 2006)؛ ويقصد به "أن يقيس الاختبار ما وضع لأجل قياسه" (كاظم، ٢٠٠١، ص ١٠٤)، وفي القائمة الحالية، تم التحقق من صدق القائمة بالطرائق الآتية:

١-١-١ صدق المحتوى: يقصد بالصدق الظاهري face validity مدى تأكيد الخبراء والمتخصصين بأن المقياس يقيس ما وضع لقياسه من خلال قراءة عباراته الظاهرة (Anastasi & Urbina, 1997). ويتحقق هذا الصدق إذا كان المقياس يبدو في ظاهره صالحاً لقياس المتغير المرغوب قياسه، ويتضمن عبارات وثيقة الصلة به، ومضمونا متفقاً مع الغرض منه (فرج، ٢٠٠٧). ولأجل ذلك، تم استطلاع آراء ٣٠ من أساتذة قسم علم النفس بجامعة السلطان قابوس، وخبراء التربية الخاصة، ومشرفي صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم، وبعد تجميع آراء المحكمين وتحليلها، اتضح أنهم اتفقوا بنسبة تتراوح بين ٨٠٪ - ١٠٠٪ على مناسبة العبارات

للغرض المقاس، واقتروا ملاحظات تتعلق بصياغة بعض العبارات تم الأخذ بها جميعها. كما تمت مراجعة القائمة مرة ثانية من مشرفي التربية الخاصة ومساعدى البحث المشاركين في الورشة التدريبية على تطبيق أدوات المشروع الاستراتيجي. وقد أبدوا العديد من الملاحظات التي تتعلق بإعادة صياغة بعض العبارات بحيث تبدو أكثر وضوحاً، وقد تم الأخذ بجميع الملاحظات أيضاً. وتتفق نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن أحكام المعلمين يمكن أن تكون منبئات دقيقة لاحتياجات التلاميذ من الدعم الأكاديمي، فقد أشارت الدراسات البحثية إلى صدق محتوى مقاييس تقدير المعلم في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النوعية، وذوي التحصيل المتدني وذوي معامل الذكاء المنخفض بنسب عالية دراسة (Gresham, MacMillan, & Bocian, 1997; Gresham, et al., 1987).

١-٢- الصدق المرتبط بمحك (الصدق التلازمي مع ثلاثة محكات خارجية): يقصد بالصدق المرتبط بمحك "قدرة الأداة على الارتباط بنتائج أداة أخرى صادقة وثابتة نسبياً" (النمر، ٢٠٠٦، ص. ٦٢)، وهو على نوعين: الصدق التلازمي، والصدق التنبؤي (كاظم، ٢٠٠١). وفي هذه القائمة، تم التحقق من الصدق التلازمي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد قائمة تشخيص صعوبات التعلم (٦ أبعاد)، وبين ثلاثة مقاييس مستقلة لملاحظة المهارات الأكاديمية واللغوية وهي: مقياس ملاحظة القراءة Reading Observation Scale والذي قام بينائه (Wiederholt, Hammill, & Brown, 2009) ويتكون من (٢٥) عبارة تصف سلوكيات القراءة لدى التلاميذ في الصفوف المبكرة، ومقياس ملاحظة اللغة المكتوبة Written Language Observation Scale وهو مقياس قام بينائه (Hammill & Larsen, 2009) ويتكون من ٢٥ عبارة يتم من خلالها تقدير جوانب اللغة المكتوبة لدى التلاميذ، ومقياس ملاحظة اللغة الاجتماعية Pragmatic Language Observation Scale. وهو مقياس قام بينائه (Newcomer & Hammill, 2009) ويشتمل على ٣٠ عبارة تصف الاستخدام الاجتماعي للغة في السياق السليم بالنسبة لتلاميذ الصفوف المبكرة. وقد تم تطبيق هذه المقاييس أيضاً على نفس العينة التي تم تطبيق قائمة تشخيص صعوبات التعلم عليها وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٩-٠,٨٦). وجميعها دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١). والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين أبعاد قائمة تشخيص صعوبات التعلم وثلاثة محكات خارجية (ن=١٢٣٩)

المحكات الخارجية			مقاييس قائمة تشخيص صعوبات التعلم
ملاحظة اللغة الاجتماعية	ملاحظة التعبير الكتابي	ملاحظة القراءة	
٠,٧٤	٠,٧٣	٠,٧٦	١- الاستماع
٠,٧٨	٠,٧٤	٠,٧٨	٢- التحدث
٠,٧٦	٠,٨٠	٠,٨٤	٣- القراءة
٠,٧٧	٠,٨٢	٠,٨٦	٤- الكتابة
٠,٦٩	٠,٧٤	٠,٧٨	٥- الحساب
٠,٧٧	٠,٧٨	٠,٨٣	٦- الاستدلال
جميع الارتباطات دالة عند مستوى $\geq ٠,٠١$.			

ويتضح من الجدول (٢) أن مقاييس قائمة تشخيص صعوبات التعلم ترتبط بجميع المقاييس الأكاديمية واللغوية التي تم استخدامها كمحكات خارجية، وفيما يأتي توضيح ذلك:

١- الاستماع: ارتبط الاستماع بشكل دال إحصائياً وبمستويات متقاربة مع المقاييس الثلاثة وهي مقياس ملاحظة القراءة (٠,٧٦)، ومقياس ملاحظة الكتابة (٠,٧٣)، ومقياس ملاحظة اللغة الاجتماعية (٠,٧٤).

٢- التحدث: ارتبط التحدث بشكل دال إحصائياً وبمستويات متقاربة مع المقاييس الثلاثة وهي مقياس ملاحظة القراءة (٠,٧٨)، ومقياس ملاحظة الكتابة (٠,٧٤)، ومقياس ملاحظة اللغة الاجتماعية (٠,٧٨).

٣- القراءة: ارتبطت القراءة بشكل دال إحصائياً بالمقاييس الثلاثة جميعاً، وبمستوى أكبر مع مقياس ملاحظة القراءة (٠,٨٤)، يليه مقياس ملاحظة الكتابة (٠,٨٠)، ويليه مقياس ملاحظة اللغة الاجتماعية (٠,٧٦).

٤- الكتابة: ارتبطت الكتابة بشكل دال إحصائياً بالمقاييس الثلاثة جميعاً، وبمستوى أكبر مع كل من مقياس ملاحظة القراءة (٠,٨٦)، ومقياس ملاحظة الكتابة (٠,٨٢)، وكان أقلها ارتباطاً مع مقياس ملاحظة اللغة الاجتماعية (٠,٧٧).

- ٥- الحساب:** ارتبط الحساب بشكل دال بالمقاييس الثلاثة التي استخدمت كمحكات خارجية وهي مقياس ملاحظة القراءة (٠,٧٨)، ومقياس ملاحظة الكتابة (٠,٧٤)، ومقياس ملاحظة اللغة الاجتماعية (٠,٦٩).
- ٦- الاستدلال:** ارتبط الاستدلال بشكل دال إحصائياً بالمقاييس الثلاثة التي استخدمت كمحكات خارجية وهي مقياس ملاحظة القراءة (٠,٨٣)، ومقياس ملاحظة الكتابة (٠,٧٨)، ومقياس ملاحظة اللغة الاجتماعية (٠,٧٧).

من العرض السابق يتضح أن مقاييس قائمة تشخيص صعوبات التعلم ترتبط بشكل منطقي بمقاييس الملاحظة الأكاديمية والكتابة للقراءة والكتابة واللغة الاجتماعية. وقد أشارت الدراسات في هذا الصدد إلى ارتباط مقاييس تقدير صعوبات التعلم التي تعتمد في إكمالها على أحكام المعلمين بمحكات أخرى تثبت صدقها مثل دراسات (Kettler, Elliott, 2010; Kettler, Elliott, & Albers, 2008; Kettler, 2007; Elliott, DiPerna, & Huai, 2003; DiPerna & Elliott, 2000). حيث أظهرت هذه الدراسات ارتباط مقاييس تقدير المعلمين في تشخيص صعوبات التعلم باختبارات التحصيل والمقاييس القائمة على المنهج CBM وتمتع مقاييس التقدير بكفاءة تحديد، وقيمة تنبؤ إيجابية Positive Predictive Value متوسطة. كما أشارت دراسة تقنين القائمة إلى تمتع القائمة بصدق المحك (Hammill & Bryant, 1998).

١-٣-١- صدق البناء: تم التحقق من توافر مؤشرات لصدق البناء Construct Validity في المقياس من خلال ثلاث طرق، وهما:

١-٣-١- الإحصاءات الوصفية لقائمة تشخيص صعوبات التعلم: تتوزع أغلب الظواهر النفسية توزيعاً اعتدالياً بين أفراد المجتمع، وتدلل المؤشرات الإحصائية Statistical Indices للمقياس على مدى قرب توزيع درجات العينة من التوزيع الطبيعي Normal Distribution، والذي يعد معياراً للحكم على تمثيل العينة للمجتمع، ومن ثم تعميم النتائج. تم حساب بعض المؤشرات الإحصائية المهمة وهي: أقل درجة، وأعلى درجة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والالتواء، والتفطح لكل مقياس فرعي في القائمة. والجدول (٣) يتضمن عرضاً لذلك.

جدول (٣)

الإحصاءات الوصفية لعينة التقنين في قائمة تشخيص صعوبات التعلم (ن=١٢٣٩)

التضلع kurtosis	الالتواء skewnes	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أعلى درجة	أقل درجة	المقاييس الفرعية
٠,٥٦-	٠,٢٦-	٢٨,٤٣	٩١,٠٢	١٣٥	١٥	الاستماع
٠,٧٩-	٠,٠٨-	٢٩,٨٢	٨٥,٦٣	١٣٥	١٥	التحدث
١,٠٧-	٠,٠١-	٣٣,٧٨	٨٢,٩٦	١٣٥	١٥	القراءة
١,١٥-	٠,٠٧	٣٤,٤٨	٨١,٠٨	١٣٥	١٥	الكتابة
١,١٠-	٠,٠١-	٣٤,٤٧	٧٩,٠٣٢	١٣٥	١٥	الحساب
١,٠٢-	٠,١٢	٣٣,٧١	٧٦,٩٨	١٣٥	١٥	الاستدلال

١-٣-٢- مصفوفة الارتباطات الداخلية Internal Correlations Matrix:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المقاييس الفرعية الستة، وقد تراوحت معاملات الارتباط المحسوبة بين (٠,٧٢٣-٠,٩٣٦) وهي قيم مرتفعة ودالة عند مستوى $\leq ٠,٠٠١$ ، مما يشير الى تمتع مقاييس قائمة تشخيص صعوبات التعلم بارتباطات بينية عالية تدعم البناء النظري لصعوبات التعلم النوعية من حيث أنها مترابطة وتؤثر بعضها على بعض. والجدول (٤) يتضمن ذلك.

جدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد قائمة تشخيص صعوبات التعلم

المقاييس الفرعية	١	٢	٣	٤	٥	٦
١- الاستماع						
٢- التحدث	٠,٨٨٨					
٣- القراءة	٠,٨٥٤	٠,٨٦٩				
٤- الكتابة	٠,٨٣٦	٠,٨٥٥	٠,٩٣٦			
٥- الحساب	٠,٧٢٣	٠,٧٢٥	٠,٧٧٠	٠,٧٨٧		
٦- الاستدلال	٠,٧٩٤	٠,٨٢١	٠,٨٤٢	٠,٨٦٣	٠,٨١١	

ملاحظة: جميع الارتباطات دالة عند مستوى $\geq ٠,٠٠١$.

١-٣-٣- الصدق العاملي :

تم حساب الصدق العاملي Factorial Validity لقائمة تشخيص صعوبات التعلم عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) للتأكد من صدق البناء الكامن للقائمة.

بشكل عام، يستهدف التحليل العاملي Factor Analysis الكشف عن عدد صغير نسبياً من المتغيرات غير المشاهدة التي تمثل تمثيلاً كافياً للعلاقات البيئية بين عدد كبير من المتغيرات المقاسة، بحيث أن كل متغير كامن يمثل مقداراً من التباين المشترك بين عدد من المتغيرات المقاسة، مما يجعل التعامل مع المتغيرات العديدة سهلاً عن طريق عدد قليل من المتغيرات الكامنة، التي تسمى بلغة التحليل العاملي العوامل الكامنة latent factors (تيفزة، ٢٠١٢).

ينقسم التحليل العاملي إلى تحليل عاملي استكشافي، وتحليل عاملي توكيدي. في التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis يتم التحقق من صحة نموذج نظري يوضح طبيعة العلاقة بين المتغيرات. أما في التحليل العاملي الاستكشافي Confirmatory Factor Analysis فلا يفترض الباحث بنية عاملية معينة، وإنما يكتشف هذه البنية بعد الانتهاء من إجراء التحليل العاملي.

لفحص صدق البنية العاملية factorial structure الداخلية لقائمة تشخيص صعوبات التعلم تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج ليزرل (Lisrel 8.52) للمقارنة بين قدرة ثلاثة نماذج للبنية العاملية الداخلية على تفسير الارتباطات البيئية بين عبارات القائمة والتباين في نتائج عينة التقنين. وتمثلت هذه النماذج البنائية الثلاثة في:

١. نموذج العامل الواحد (تشبع قائمة تشخيص صعوبات التعلم في عامل عام واحد فقط).
٢. نموذج العوامل الستة المستقلة (تشبع قائمة تشخيص صعوبات التعلم في المكونات الستة لصعوبات التعلم بشكل مستقل).
٣. نموذج العوامل الستة المرتبطة (تشبع قائمة تشخيص صعوبات التعلم في المكونات الستة لصعوبات التعلم بشكل مرتبط).

جدول (٥)

مؤشرات حسن المطابقة لصدق البنية العاملية الداخلية لقائمة تشخيص صعوبات التعلم

النموذج	مربع كاي/ درجة الحرية	جذر متوسط مربعات خطأ التقريب (RMSEA)	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	مؤشر حسن المطابقة (GFI)
العامل الواحد	٧,٤٢٤	٠,١٢٠	٠,٩٩	٠,٤٣
العوامل الستة المستقلة	٥,٣٧٤	٠,٠٦٧	٠,٩٩	٠,٦٨
العوامل الستة المرتبطة	٢,٩٣٤	٠,٠٤٦	١,٠٠	٠,٨٠

وللحكم على أفضلية النماذج البنائية في تفسير الارتباطات البيئية لعبارات القائمة، يشير (Bowen & Guo, 2011) إلى الاعتماد على عدد من مؤشرات حسن المطابقة أشهرها حصول النموذج على أصغر نسبة بين مربع كاي ودرجة الحرية، وحصول النموذج على أصغر جذر متوسط مربعات خطأ التقريب (RMSEA) بحيث يكون أقرب إلى الصفر، وحصول النموذج على أكبر قيمة لكل من مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index) ومؤشر حسن المطابقة (Goodness of Fit Index) بحيث يقترب من الواحد الصحيح. ويشير (Bowen & Guo, 2011) أن الحكم على جودة نموذج معين، أو المقارنة بين عدة نماذج يتم الحصول عليها من البيانات نفسها، ويعد أفضل النماذج هو النموذج الذي يتميز بتوفر أفضل قيم لأكثر عدد من مؤشرات حسن المطابقة مجتمعة، ولا يتم الحكم في ضوء مؤشر واحد فقط.

ويتضح من جدول (٥) أن جميع نتائج مؤشرات حسن المطابقة دعمت صدق البنية الداخلية لقائمة تشخيص صعوبات التعلم؛ حيث أظهرت النتائج تفوق نموذج المكونات الستة المرتبطة لصعوبات التعلم على النموذجين الآخرين. فقد كانت قيمة النسبة بين مربع كاي ودرجة الحرية أصغر القيم (٢,٩٣٤)، وكانت قيمة جذر متوسط مربعات خطأ التقريب (RMSEA) أصغر القيم (٠,٠٤٦)، وحققت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) القيمة الكاملة (١,٠٠)، وحققت قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) أكبر القيم (٠,٨٠). وبذلك فإن البيانات تؤكد نموذج المكونات

السته المرتبطة لصعوبات التعلم والتي تم بناء القائمة في ضوءها وبذلك يعد مؤشرا على صدق التكوين لقائمة تشخيص صعوبات التعلم.

وتتفق نتائج التحليل العاملي التوكيدي مع بيانات معد قائمة تشخيص صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية (Hammill & Bryant, 1998)، وبذلك تقدم تعريزا وبشكل قوي على قدرة القائمة على تكرار البنية العاملية الداخلية عبر الثقافات، مما يعكس قوة الأساس الذي تستند إليه قائمة تشخيص صعوبات التعلم. كما أشارت الدراسات السابقة التي اعتمدت على تقديرات المعلمين في فرز صعوبات التعلم النوعية إلى كفاءة مقاييس التقدير في فرز صعوبات التعلم لتغطيتها للجوانب الأكاديمية المختلفة مثل القراءة، والكتابة، والحساب، واللغة استماعا وتحديثا، والتفكير المنطقي (Kilday et al., 2012; Martinez et al., 2009; Fletcher, Tannock, & Bishop, 2001; Perry & Meisels, 1996; Rapport, & Perriello, 1991) وهي نفس الأبعاد المتضمنة في القائمة المستخدمة في الدراسة الحالية.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال على: «ما مؤشرات ثبات قائمة تشخيص صعوبات التعلم على عينة من تلاميذ الصفوف (١-٦) بسلطنة عمان؟»

المعنى العام للثبات Reliability أن يعطي الاختبار نتائج متشابهة إذا ما أعيد تطبيقه على ذات الأفراد في ظل ظروف التطبيق الأول نفسها، مما يعني قلة تأثير نتائج الاختبار بعوامل الصدفة أو العشوائية (Nitko & Brookhart, 2007)، وفي القائمة الحالية تم حساب معامل الثبات بطريقتين، وهما:

٢-١ - معامل ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا - كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient لصفات الصفوف الدراسية الأربع، ولجميع أفراد العينة في كل مقياس فرعي على حده، وقد تراوحت معاملات ألفا بين ٠,٩٥٨ - ٠,٩٨٩. وهي معاملات ثبات مرتفعة جدا ومقبولة مقارنة بمعاملات ثبات القائمة الأصلية (Hammill & Bryant, 1998). والجدول ٥ يبين نتائج معاملات ألفا كرونباخ لقائمة تشخيص صعوبات التعلم.

جدول (٦)

معاملات الفا كرونباخ للمقاييس الفرعية لقائمة تشخيص صعوبات التعلم

المقاييس الفرعية	الأول والثاني (ن=٤٤٦)	الثالث (ن=٣٧٠)	الرابع (ن=٢٥٩)	الخامس والسادس (ن=١٦٤)	الكلية (ن=١٢٣٩)
الاستماع	٠,٩٦٧	٠,٩٦٤	٠,٩٥٨	٠,٩٧١	٠,٩٦٥
التحدث	٠,٩٦٧	٠,٩٦٥	٠,٩٦٦	٠,٩٧٨	٠,٩٦٨
القراءة	٠,٩٧٩	٠,٩٧٨	٠,٩٨٠	٠,٩٨٢	٠,٩٧٩
الكتابة	٠,٩٨٠	٠,٩٧٨	٠,٩٨٢	٠,٩٨٤	٠,٩٨٠
الحساب	٠,٩٨١	٠,٩٨٠	٠,٩٨٣	٠,٩٨٧	٠,٩٨٢
الاستدلال	٠,٩٨٣	٠,٩٨٤	٠,٩٨٥	٠,٩٨٩	٠,٩٨٥

٢-٢-٢ طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية Split-half Method لكل فئات الصفوف الدراسية الأربع، ولجميع أفراد العينة في كل مقياس فرعي على حده بوساطة معامل ارتباط بيرسون بين المفردات الفردية والزوجية، وتم تصحيحه بمعادلة سيبرمان- براون. وقد تراوحت معاملات الثبات بين ٠,٩١٧-٠,٩٧٧. وهي معاملات ثبات مرتفعة جداً، ومقبولة علمياً (الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩). وبوجه عام يُعد معامل الثبات الذي يساوي أو يزيد عن ٧٠٪ مقبولاً في مقاييس الشخصية (الأنصاري، ٢٠٠٦). والجدول ٦ يبين معاملات ثبات التجزئة النصفية وفقاً لفئات الصف الدراسي. وبوجه عام تعكس نتائج ثبات القائمة تمتع تقديرات المعلمين بمعاملات ثبات مرتفعة، وهو ما اتفقت عليه الدراسات السابقة؛ حيث أكدت تمتع تقديرات المعلمين بالثبات فعلى سبيل المثال تم إجراء دراستين بفاصل زمني عشر سنوات وانتهت الدراستان إلى ثبات نتائج الاعتماد على تقديرات المعلمين في فرز صعوبات العلم حيث انتهت دراسة (Gresham, et al., 1987)، ودراسة (Gresham, MacMillan, & Bocian, 1997) إلى نفس النتائج وهما ما يعكس تمتع مقاييس تقدير المعلمين بدرجة مرتفعة من الثبات.

جدول (٧)

معاملات التجزئة النصفية (سيبرمان براون) للمقاييس الفرعية لقائمة تشخيص صعوبات التعلم

المقاييس الفرعية	الأول والثاني (ن=٤٤٦)	الثالث (ن=٣٧٠)	الرابع (ن=٢٥٩)	الخامس والسادس (ن=١٦٤)	الكلية (ن=١٢٣٩)
الاستماع	٠,٩٤٤	٠,٩٣٥	٠,٩١٨	٠,٩١٧	٠,٩٣٣
التحدث	٠,٩٥٢	٠,٩٣٦	٠,٩٣٠	٠,٩٥٩	٠,٩٤٥
القراءة	٠,٩٦٦	٠,٩٦٧	٠,٩٧٢	٠,٩٧٧	٠,٩٦٩
الكتابة	٠,٩٧١	٠,٩٦٣	٠,٩٦٤	٠,٩٧٣	٠,٩٦٧
الحساب	٠,٩٦٦	٠,٩٦٥	٠,٩٧٥	٠,٩٧٢	٠,٩٦٩
الاستدلال	٠,٩٦٦	٠,٩٦٥	٠,٩٧٥	٠,٩٧٢	٠,٩٦٩

نتائج السؤال الثالث :

ينص السؤال على: «ما معايير الدرجات الخام لقائمة تشخيص صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ الصفوف (١-٦) بسلطنة عمان؟».

تُعرف المعايير norms بأنها موازين مستوى أداء مجموعة من الطلبة في اختبار ما، وتستخدم للحكم على مستوى أداء أي فرد، بالنسبة لأداء المجموعة التي ينتمي إليها (كاظم، ٢٠٠١)، وتتأتى أهمية المعايير من إعطائها الدرجات الخام raw scores معنى، وإتاحتها الفرصة لتفسير الدرجة التي يحصل عليها الطالب، فضلاً عن ذلك فهي من الخصائص الأساسية لعملية التقنين (Gronlund, 2006). وقد تم حساب الرتب المئينية Ranks Percentile، والتساقيات Stanines كمعايير للدرجات الخام لعينة التقنين (ن=١٢٣٩)؛ لأنها من أكثر المعايير شيوعاً في الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، لإعطائها صورة واضحة عن مركز الفرد النسبي في المجموعة التي ينتمي إليها، ولسهولة حسابها ووضوح مدلولها (Anastasi, & Urbina, 1997; Nitko & Brookhart, 2007)، فضلاً عن ذلك فهي تناسب الصغار والكبار، ويمكن استخدامها في المؤسسات التربوية، والعلاجية، والصناعية (Thorndike & Hagen, 1977). وحيث أن مستويات مقاييس صعوبات التعلم تختلف باختلاف المرحلة الدراسية للطلبة، فقد

تم حساب المعايير للدرجات الخام للمقاييس الفرعية الستة للقائمة وما يقابلها من المثينات والتساقيات وفقا للصف الدراسي لكل طالب^(١).

ومن ثم يمكن القول بأنه يمكن الاعتماد على المعايير المستخرجة للقائمة في تسكين الطلبة الذين يتم فرزهم مثلها في ذلك مثل الاختبارات معيارية المرجع. وتؤكد ذلك نتائج الدراسات السابقة على حاجة مقاييس تشخيص صعوبات التعلم إلى درجات معيارية تقارن أداء الطلبة مع بعضهم لفرز الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم تتطلب التدخل العلاجي (Gronlund, 2006). وأشارت دراسات (Perry & Meisels, 1996; Hoge & Coladarci, 1989) التي راجعت عدداً من الدراسات التي قارنت بين أحكام المعلمين لأداء التلاميذ أكاديمياً مقارنة بالاختبارات معيارية المرجع تمتع أحكام المعلمين للتحصيل الأكاديمي للتلاميذ بالدقة والصدق الكافيين. كما أشارت نتائج الدراسات التي قارنت بين مقاييس تقدير المعلمين والاختبارات معيارية المرجع إلى وجود معامل ارتباط قوي بينهما (Coladarci, 1992).

الملخص والتوصيات:

قدم نتائج هذا البحث دعماً قوياً على إمكانية استخدام تقديرات المعلمين على قائمة تشخيص صعوبات التعلم بمثل استخدامات الاختبارات المقننة معيارية المرجع في عمليات فرز الطلبة وفقاً لمستويات صعوبات التعلم ونوعيتها من أجل التشخيص الصادق والثابت للطلبة وإحالتهم إلى البرامج التعليمية العلاجية المناسبة لنوع صعوبات التعلم التي يعانون منها. وظهر ذلك من خلال تمتع القائمة بمؤشرات صدق عالية من حيث صدق محتواها والصدق المرتبط بمحك ومرشحات الصدق البنائي المستخدمة في هذا البحث ومن حيث مستوى ثبات نتائجها حيث تمتعت بمؤشرات ثبات مرتفعة جداً. كما قدم البحث درجات معيارية لكل مقياس من مقاييس قائمة تشخيص صعوبات التعلم لأربع مستويات دراسية. في ضوء نتائج البحث يمكن صياغة التوصيات التالية:

(١) نظراً لكبر حجم جداول المعايير، تعذر إدراجها في البحث، وللحصول عليها يمكن التواصل مع الباحث الرئيس عبر البريد الإلكتروني الاتي: memam@squ.edu.om

- (١) توظيف قائمة تشخيص صعوبات التعلم (النسخة العمانية) في فرز الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- (٢) تدريب معلمي صعوبات التعلم بمدارس السلطنة على تطبيق قائمة تشخيص صعوبات التعلم واستخراج الدرجات المعيارية لكل طالب وتفسيرها.
- (٣) إجراء دراسات ميدانية لدراسة حساسية القائمة على فرز الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- (٤) إجراء دراسات حول مقارنة نتائج الفرز باستخدام القائمة مقارنة بالاعتماد على الاختبارات معيارية المرجع والقياسات القائمة على المنهاج.
- (٥) تقنين القائمة على بيانات عربية أخرى وإجراء دراسات عبر ثقافية لبحث البيئة العاملة للقائمة.

المراجع

- إمام، محمود محمد (أكتوبر، ٢٠١٤). التأصيل لنماذج التقييم المنهجية في التربية الخاصة في العالم العربي؛ دراسة تحليلية لتقييم صعوبات التعلم في ضوء نماذج التقييم الامبيريقية. ندوة سلطنة عمان لمبادرة النهوض بمجال التربية الخاصة في دول الخليج، منتج شنغريلا.
- إمام، محمود محمد؛ والمعمرى، وطفة؛ والشوربجي، سحر؛ وكاظم، علي مهدي؛ والمنذري، ريا؛ وحمدان، أحمد حسن؛ والقارسي، جلال؛ والمسكري، زيانة (٢٠١٣). التشخيص للعلاج أم العلاج للتشخيص: مدخل الاستجابة للعلاج في تشخيص الطلاب ذوي صعوبات القراءة في سلطنة عمان. مجلة كلية التربية - جامعة بني سويف، ٢، ٢٧-٥٢.
- الأنصاري، بدر (٢٠٠٦). المرجع في مقاييس اضطرابات الشخصية: تقنين على المجتمع الكويتي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- تيغزة، أمحمد بوزيان (٢٠١٢). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL. عمان: دار المسيرة.
- الزاملي، علي؛ والصارمي، عبد الله، وكاظم، علي مهدي (٢٠٠٩). مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي. الكويت: مكتبة الفلاح.
- فرج، صفوت (٢٠٠٧). القياس النفسي (ط٦). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كاظم، علي مهدي (٢٠٠١). القياس والتقويم في التعلم والتعليم. إربد: دار الكندي.
- النمر، عصام (٢٠٠٦). محاضرات في أساليب التشخيص في التربية الخاصة. عمان: دار اليازوري.

Albers, C. A., Glover, T. A., & Kratochwill, T. R. (2007a). Introduction to the special issue: How can universal screening enhance educational and mental health outcomes? *Journal of School Psychology, 45*, 113–116.

- Bates, C., & Nettelbeck, T. (2001). Primary school teachers' judgments of reading achievement. *Educational Psychology, 21*, 177-187.
- Begeny, J. C., Eckert, T. L., Montarello, S., & Storie, M. S. (2008). Teachers' perceptions of students' reading abilities: An examination of the relationship between teachers' judgments and students' performance across a continuum of rating methods. *School Psychology Quarterly, 23*, 43-55.
- Begeny, J. C., Krouse, H. E., Brown, K. G., & Mann, C. M. (2011). Teacher judgments of students' reading abilities across a continuum of rating methods and achievement measures. *School Psychology Review, 40*, 23-38.
- Bowen, N. K., & Guo, S. (2011). *Structural equation modeling*. Oxford University Press.
- Brookhart, S. M. (2013). The use of teacher judgement for summative assessment in the USA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 20*(1), 69-90.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of experimental education, 60*(4), 323-337.
- Demaray, M. K., & Elliott, S. N. (1998). Teachers' judgments of students' academic functioning: A comparison of actual and predicted performances. *School Psychology Quarterly, 13*(1), 8-24.
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (2000). *Academic competence evaluation scales manual K-12*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Eckert, T. L., Dunn, E. K., Coddling, R. S., Begeny, J. C., & Kleinmann, A. E. (2006). Assessment of mathematics

- and reading performance: An examination of the correspondence between direct assessment of student performance and teacher report. *Psychology in the Schools, 43*, 247–265.
- El-Keshky, M., & Emam, M. (2015). Emotional and behavioural difficulties in children referred for learning disabilities from two Arab countries: A cross-cultural examination of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in developmental disabilities, 36*, 459-469.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2007). *Social Skills Improvement System Performance Screening Guide*. Minneapolis, MN: Pearson.
- Elliott, S. N., DiPerna, J. C., & Huai, N. (2003). *Brief Academic Competence Evaluation Screening System*. Unpublished instrument, University of Wisconsin–Madison.
- Elliott, S. N., Huai, N., & Roach, A. T. (2007). Universal and early screening for educational difficulties: Current and future approaches. *Journal of School Psychology, 45*, 137–161.
- Emam, M. M., & Kazem, A. M. (2016). Visual motor integration as a screener for responders and non-responders in preschool and early school years: implications for inclusive assessment in Oman. *International Journal of Inclusive Education, 20*(10), 1109-1121.
- Feinberg, A. B., & Shapiro, E. S. (2003). Accuracy of teacher judgments in predicting oral reading fluency. *School Psychology Quarterly, 18*, 52–65.
- Feinberg, A. B., & Shapiro, E. S. (2009). Teacher accuracy: An examination of teacher-based judgments of students' reading with differing achievement levels. *The Journal of Educational Research, 102*(6), 453-462.

- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2006). Implementing responsiveness-to-intervention to identify learning disabilities. *Perspectives on Dyslexia*, 32, 39–43.
- Glover, T. A., & Albers, C. A. (2007). Considerations for evaluating universal screening assessments. *Journal of School Psychology*, 45, 117–135.
- Good, R. H., & Kaminski, R. A. (Eds.). (2002). *Dynamic indicators of basic early literacy skills* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement (Available from <http://dibels.uoregon.edu/>)
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., & Bocian, K. M. (1997). Teachers as “tests”: Differential validity of teacher judgments in identifying students at-risk for learning difficulties. *School Psychology Review*, 26, 47–60.
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., & Bocian, K. M. (1997). Teachers as “tests”: Differential validity of teacher judgments in identifying students at-risk for learning difficulties. *School Psychology Review*, 26, 47–60.
- Gresham, F. M., Reschly, D. J., & Carey, M. (1987). Teachers as “tests”: Classification accuracy and concurrent validation in the identification of learning disabled students. *School Psychology Review*, 16, 543–563.
- Gresham, M., & Elliott, S. N. (2008). *Rating scales manual — SSiS social skills improvement system*. Minneapolis, MN: Pearson.
- Hammill, D. D. & Bryant, B. (1998). *The Learning Disabilities Diagnostic Inventory*. Austin, TX: PRO-ED.
- Hammill, D. D. & Larsen, S. (2009). *Written Language Observation Scale*. Austin, TX: PRO-ED.

- Hoge, R. D., & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research*, 59(3), 297-313.
- Kenny, D. T., & Chekaluk, E. (1993). Early reading performance: A comparison of teacher-based and test-based assessments. *Journal of learning disabilities*, 26(4), 227-236.
- Kettler, R. J. (2007). Screening for early learning problems within an urban population: The Brief Academic Competence Evaluation Screening System. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 3, 47-58.
- Kettler, R. J., & Albers, C. A. (2013). Predictive validity of curriculum-based measurement and teacher ratings of academic achievement. *Journal of school psychology*, 51(4), 499-515.
- Kettler, R. J., & Elliott, S. N. (2010). A brief broadband system for screening children at risk for academic difficulties and poor achievement test performance: Validity evidence and applications to practice. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 282-307.
- Kettler, R. J., Elliott, S. N., & Albers, C. A. (2008). Structured teacher ratings to identify students who need help: Validation of the Brief Academic Competence Evaluation Screening System. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 260-273.
- Kettler, R. J., Elliott, S. N., Davies, M., & Griffin, P. (2012). Using academic enabler nominations and social behavior ratings to predict students' performance on Australia's national achievement test. *School Psychology International*, 33(1), 93-111.

- Kilday, C. R., Kinzie, M. B., Mashburn, A. J., & Whittaker, J. V. (2012). Accuracy of teacher judgments of preschoolers' math skills. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(2), 148-159.
- Klingbeil, D. A., McComas, J. J., Burns, M. K., & Helman, L. (2015). Comparison of predictive validity and diagnostic accuracy of screening measures of reading skills. *Psychology in the Schools, 52*(5), 500-514.
- Layton, C. A. & Lock, R. H. (2001). Determining learning disabilities in students with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB), 95*(05).
- Layton, C. A. & Lock, R. H. (2002). Sensitizing teachers to English language learner evaluation procedures for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 25*(4), 362-367.
- Layton, C. A. & Lock, R. H. (2003). The impact of reasoning weaknesses on the ability of postsecondary students with learning disabilities to select a college major. *NACADA Journal, 23*(1-2), 21-29.
- Lock, R. H., & Layton, C. A. (2001). Succeeding in postsecondary ed through self-advocacy. *Teaching Exceptional Children, 34*(2), 66-71.
- Lock, R. H., & Layton, C. A. (2001). The efficacy of the Learning Disabilities Diagnostic Inventory in postsecondary settings. *College and University, 77*(4), 3.
- Lock, R. H., & Layton, C. A. (2002). Isolating intrinsic processing disorders from second language acquisition. *Bilingual Research Journal, 26*(2), 383-394.

- Lock, R. H., & Layton, C.A. (2002). Isolating intrinsic processing disorders from second language acquisition. *Bilingual Research Journal*, 26(2), 383-394.
- Madelaine, A., & Wheldall, K. (2005). Identifying low-progress readers: Comparing teacher judgment with a curriculum-based measurement procedure. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(1), 33-42.
- Martin, S. D. (2006). *Examining the accuracy of teachers' judgments of students' early literacy skills*. Unpublished doctoral dissertation, Lehigh University, Bethlehem, PA.
- Martin, S. D., & Shapiro, E. S. (2011). Examining the accuracy of teachers' judgments of DIBELS performance. *Psychology in the Schools*, 48, 343-356.
- Martinez, J. F., Stecher, B., & Borko, H. (2009). Classroom assessment practices, teacher judgments, and student achievement in mathematics: Evidence from the ECLS. *Educational Assessment*, 14(2), 78-102.
- McTighe, J., & Ferrara, S. (1998). *Assessing Learning in the Classroom. Student Assessment Series*. NEA Professional Library, Distribution Center, PO Box 2035, Annapolis Junction, MD 20701-2035.
- Meisels, S. J., Bickel, D. D., Nicholson, J., Xue, Y., & Atkins-Burnett, S. (2001). Trusting teachers' judgments: A validity study of a curriculum-embedded performance assessment in kindergarten to grade 3. *American Educational Research Journal*, 38(1), 73-95.
- Newcomer, P. & Hammill, D. D. (2009). *Pragmatic Language Observation Scale*. Austin, TX: PRO-ED.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2007). *Educational assessment of student*. Englewood Cliffs. NJ: Merrill Prentice Hall.

- Perry, N. E., & Meisels, S. J. (1996). How Accurate are Teacher Judgments of Students' Academic Performance? U.S. Department of Education, Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Sideridis, G. D., Antoniou, F., & Padeliadu, S. (2008). Teacher biases in the identification of learning disabilities: An application of the logistic multilevel model. *Learning Disability Quarterly*, 31(4), 199-209.
- Snowling, M. J., Duff, F., Petrou, A., Schiffeldrin, J., & Bailey, A. M. (2011). Identification of children at risk of dyslexia: the validity of teacher judgements using 'Phonic Phases'. *Journal of Research in Reading*, 34(2), 157-170.
- Teisl, J. T., Mazzocco, M. M., & Myers, G. F. (2001). The utility of kindergarten teacher ratings for predicting low academic achievement in first grade. *Journal of Learning Disabilities*, 34(3), 286-293.
- Thorndike, R.L., & Hagen, E. (1977) Measurement and evaluation in education and psychology (4th ed.). New York: Wiley.
- Wiederholt, J., Hammill, D., & Brown, V. (2009). *Reading Observation Scale*. Austin, TX: PRO-ED.

التشخيص المبكر لصعوبات التعلم فى مرحلة الروضة

أ.د. عبد العزيز محمد العبد الجبار
أستاذ التربية الخاصة
كلية الشرق العربي للدراسات العليا

سميحه عيد الرشيدى
ماجستير تربية خاصة
كلية الشرق العربي للدراسات العليا

ملخص البحث:

استهدف البحث تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى الأطفال بمرحلة الروضة في مدينة الرياض، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في نسبة انتشار صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (١٢٩) طفل بمرحلة الروضة بمدينة الرياض، بواقع (٦٧) ذكور، و(٦٣) إناث، وتم استخدام مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى طفل مرحلة الروضة (٥-٦) سنوات، من إعداد صالح الفراء، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة العلاقات بين المتغيرات والفروق بين مجموعات البحث بما يتفق مع فروض البحث، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى مهارات الطلاب النمائية للأطفال؛ مما يشير على انخفاض مستوى تعرض الطلاب للصعوبات النمائية، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) باختلاف متغير الجنس نحو (صعوبات التعلم النمائية ككل) مما يشير إلى عدم تأثير متغير البحث على استجابات أفراد عينة البحث نحو صعوبات التعلم النمائية ككل.

الكلمات المفتاحية: التشخيص المبكر - صعوبات التعلم - مرحلة الروضة.

Early diagnosis of learning disabilities at the kindergarten**Samiha Eid Alrashidi***special education master**Arab East College***prof. Abdulaziz Aljabar***professor - special education department**Arab East College***Abstract:**

This study aimed to specify the percentage of spread of learning disabilities for children at kindergarten in Riyadh city, and to reveal the difference between males and females . The sample consists of (129) child at the kindergarten (67 males) and (63 females) . the scale of early detection of developmental learning disabilities for the kindergarten child (5-6 years), prepared by Salih Alfara is used . The researcher used the correlative descriptive methodology to study the relation between the variables and the differences between the study groups in a manner that is appropriate to the research hypothesis . the results shows that there is no difference with statistical significance according to the sex variable on (0.05 level) towards (developmental learning disabilities as a whole), which indicates that the research variable doesn't affect the responses of the research sample members towards learning disabilities as a whole.

Keywords: Early diagnosis - learning disabilities - kindergarten

مقدمة:

تعد صعوبات التعلم من الموضوعات الهامة والمطروحة حالياً في الوقت الحاضر على الساحة العلمية لما لها من أهمية كبيرة في مجال التربية الخاصة، كذلك للأهمية الكبيرة التي أعطيت لها من قبل المهتمين بها على اختلاف تخصصاتهم كالأطباء وعلماء النفس وعلماء التربية والاجتماع وأولياء الأمور والمعلمين وغيرهم وذلك لتزايد أعداد هؤلاء الطلاب في المدارس وكذلك لاختلاف وسائل الكشف والتشخيص والتقييم، إلى جانب أن مظاهر صعوبات التعلم قد تشترك مع مظاهر من الفئات الأخرى كبطئي التعلم والتخلف العقلي وغير القادرين على التعلم. (عبد الحميد، ٢٠١١).

وتعد مرحلة الروضة من أهم المراحل التربوية التي تهدف إلى تنمية قدرات الطفل المعرفية والحركية وتهيئته نفسياً وذهنياً للمدرسة. وتؤكد الدراسات على أهمية هذه المرحلة لأن ما يحدث للطفل فيها يترك أثر عميقاً في مستقبله. ويمكن أن يكتسب الطفل العديد من المهارات والمفاهيم التي تسهم في النمو الشامل والمتكامل إذا ما توافرت البرامج المناسبة لقدراته واستعداداته. ويمارس الطفل في هذه المرحلة العديد من الأنشطة (الرسم، التلوين، الأناشيد، القصص، الصلصال، وغيرها من الأنشطة) التي تسهم في تدريب الحواس وتنميتها وإكسابه العديد من الخبرات والمعارف والحقائق (الضرا، ٢٠٠٥).

ومما لا شك فيه أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي الذين تصدر عنهم سلوكيات تعد بمثابة مؤشرات تنبئ بإمكانية تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم شأنهم في ذلك شأن أقرانهم ذوي صعوبات التعلم يبدون العديد من أوجه القصور في العمليات المعرفية المختلفة وهو ما أشار إليه على أنه سلوكيات منبئة بتلك الصعوبات اللاحقة. ونحن نرى أن ملاحظة أوجه القصور هذه أو تلك السلوكيات يعتبر إجراءً في غاية الأهمية لأن من شأنه أن يساعدنا في الاكتشاف المبكر لمثل هذه الحالات وهو الأمر الذي يدفعنا حتماً إلى تقديم برامج التدخل المبكر المناسبة لهم مما يترتب عليه الحد بدرجة كبيرة من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم (بخش، ب.ت).

تشير الأدلة العلمية بأنه من الممكن تشخيص وتحديد الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أو الصعوبات التي يواجهونها في مرحلة ما قبل المدرسة. وتعزز الأدلة التأثيرات الإيجابية للتدخل المبكر في النجاح المدرسي. وهناك حاجة التي الفحص والتقييم المستمر من قبل المعلمين والآباء والمهنيين للتعرف على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في المجالات التي أشارت إليها الدراسات على أنها مؤشرات لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، وبمجرد تحديد مجالات الصعوبة يصبح من الممكن تحديد التدخل المناسب لمنع المشاكل الناشئة لتطوير صعوبات التعلم، وقد يكون الاعتراف المبكر والاستجابة لاحتياجات الطلاب ذا تأثير إيجابي على عدد الطلاب المحولين لبرامج التربية الخاصة على انه لديهم صعوبات التعلم (Gillis,2011).

مشكلة البحث:

تمثل مشكلة تزايد انتشار صعوبات التعلم تحدياً كبيراً للعاملين في هذا المجال سواء لدى الدول المتقدمة أو الأقل تقدماً، وذلك بسبب الآثار التي تتركها على الذين يعانون منها وعلى الأسرة؛ فصعوبات التعليم والمدرسة والمجتمع من المجالات المهمة التي لم تحظ بالعناية الكافية قياساً إلى أهميتها الأمر الذي يتطلب مزيداً من البحث إلى تشخيص هذه الصعوبات والتعرف إليها لدى الطفل منذ بداية مرحلة الروضة وذلك لأهمية هذا التشخيص (الضرا، ٢٠٠٥).

تشير البحوث والدراسات إلى ارتفاع نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في المدارس العامة، ويتلقون خدمات التربية الخاصة، ومن المهم في هذا المجال معرفة كيف تطورت صعوبات التعلم وكيف نشأت لدى الأطفال الصغار وما تأثيرها عليهم، وإذا تمت الإجابة على هذا التساؤل؛ أي تم التعرف على كيفية تطور ونشأت صعوبات التعلم في وقت مبكر فإنه يمكن للآباء والمعلمين وغيرهم من المهنيين التعرف على العلامات المبكرة للصعوبات التعلم، ومن ثم تقديم الدعم الإضافية حسب الحاجة لتفادي خطر تعرضهم لصعوبات التعلم (Gillis, 2011).

ويرى (Gillis (2011 أن البحوث والدراسات التي تناولت مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة أو التشخيص المبكرة لصعوبات التعلم ما زالت قليلة. وأوصى بالمزيد من البحث للكشف عن مؤشرات صعوبات التعلم في وقت مبكر.

لذلك يهتم البحث الحالي بالكشف عن صعوبات التعلم في مرحلة الروضة، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- (١) ما نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية بين أطفال مرحلة رياض الأطفال؟
- (٢) هل هناك فروق في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال باختلاف النوع (ذكور / إناث)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- (١) التعرف على نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية بين أطفال مرحلة رياض الأطفال.
- (٢) التعرف على الفروق في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال باختلاف النوع (ذكور / إناث).

أهمية البحث:

الأهمية النظرية (العملية):

- (١) انه تزداد الحاجة إلى دراسات في مجال صعوبات التعلم على مستوى المراحل التعليمية، كما يوجد عدد ليس بالقليل من الطلاب لديهم صعوبات تعلم.
- (٢) محاولة التعرف على مؤشرات صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة ما يساعد على تقديم خدمات التدخل المبكر والحد من أثارها.
- (٣) إن التعرف على صعوبات التعلم وتشخيصها وعلاجها يساعد في التغلب على ظاهرة التسرب أو الفاقد أو الإهدار في التعلم في كافة مراحلها، ويساعد على التقليل من الضياع المادي والنفسي في العملية التعليمية.

الأهمية التطبيقية (علمية):

- (١) يوفر البحث الحالي نتائج مهمة قد تفيد الباحثين عند إعداد البرامج الإرشادية والعلاجية والتربوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- (٢) عرض العديد من التوصيات التي يؤمل الاستفادة منها في معالجة تلك المشكلات وتقديم الحلول المقترحة لها، للاستفادة منها في مساعدة الممارسين في الميدان التربوي لمساندة وعم تلك الفئة.

مصطلحات البحث:

صعوبات التعلم learning disabilities: طبقاً للدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦/١٤٣٧) تعرف صعوبات التعلم بأنها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المفهومة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والإملاء (الخط، والتعبير، والخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعمى الفكري أو السمعى أو البصري أو غيرها من أنواع العمى أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية.

الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم children at risk: يعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال في المقياس المستخدم في البحث.

محددات البحث:

التزمت الباحثة بالحدود التالية:

المحددات الموضوعية: اقتصر هذا البحث على تناول مدى انتشار صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة الروضة بمدينة الرياض.

المحددات المكانية: اقتصر البحث على مدارس رياض الأطفال في مدينة الرياض.

المحددات الزمانية: طبقت أدوات هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

الإطار النظري:**التشخيص المبكر لصعوبات التعلم**

تشير البحوث والدراسات إلى أن الأطفال الذين لديهم تأخر في اللغة language delays أو عجز في اللغة language impairments في مرحلة الطفولة المبكرة أو في سنوات المدرسة المبكرة أكثر احتمالاً لتعرضهم لصعوبات التعلم أو صعوبات التعلم في القراءة من أقرانهم الأطفال الذين لا يعانون تأخر في اللغة language delays أو عجز في اللغة language impairments (Carts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002).

ويظهر على الأطفال أنماط ومظاهر سلوكية في مرحلة الطفولة المبكرة قد تُنذر بصعوبات تعلم، وأن هذه السلوكيات يمكن ملاحظتها (Steele, 2004).

وأن التدخل المبكر والدعم التربوي لهؤلاء الأطفال قبل دخولهم المدرسة قد يؤدي إلى تيسر الانتقال لهم مما يسمح لهم بأن يكونوا أكثر نجاحاً في مرحلة رياض الأطفال، وما بعدها. على الرغم من أن الأطفال قد لا يتم التعرف عليهم رسمياً بأنه لديهم صعوبات تعلم حتى يصلوا إلى سن المدرسة، ويمكن استخدام مقاييس الفحص السريعة والفعالة من حيث التكلفة للتعرف على الأطفال الذين يكونوا عرضة لخطر صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة (Satz & Fletcher, 1988)

أهمية التشخيص المبكر

يؤدي الفحص المبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم إلى إمكانية تخفيف الآثار السلبية التي قد تترتب على صعوبات التعلم فيما بعد، وذلك من خلال التدخل المبكر بتوجيه الأطفال إلى الخدمات الوقائية في سن مبكرة. وهذا يتفق مع تقرير المعهد الوطني للصحة National Institutes of Health والبحوث والدراسات إلى أشارت إلى فحص الطفل عند بداية الالتحاق بالمدرسة قد يكون متأخر جداً (Lange & Thompson, 2006).

وركز (Torgesen 2014) على أهمية دقة التشخيص والتقييم المبكر لصعوبات التعلم والذي يترتب عليه تدخل مبكر يحد من تفتشي مشكلة صعوبات التعلم.

متطلبات التشخيص المبكر

يتطلب الفحص المبكر لصعوبات التعلم أدوات تركز على نقاط الضعف في وقت مبكر، وتمتاز بالسرعة والشفافية في فحص المؤشرات التي يمكن ان سهم في تطوير صعوبات التعلم قبل بلوغ سن المدرسة، وليس كافيًا في أدوات التشخيص التركيز على المؤشرات التشخيصية فقط ولكن يمكن أن تزودنا بمعلومات عن نقاط القوة والضعف في الجانب المعرفي والذي يمكن الاستفادة منه في المزيد من الاجراءات الوقائية (Lonigan, 2005).

مؤشرات صعوبات التعلم

قد التراث العلمي من خلال البحوث والدراسات العديد من الأوصاف للسلوكيات التي تنذر بصعوبات التعلم في وقت مبكر، وهي تشمل مدى كبير ومتنوع من السلوكيات المرتبطة بالعجز في اللغة وفي مهارات القراءة والكتابة (Joshi, 2003). ويرى (Catts and Hogan, 2003) أن ضعف النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة يعتبر دليل أكثر مصداقية على وجود مشكلة محتملة في القراءة فيما بعد.

وأضاف (Lowenthal, 1998) بعض السلوكيات المتعلقة بالذاكرة والتنظيم الاجتماعي والانفعالي والتنظيم الذاتي والمهارات الحركية. ورأى (Teglasi, Cohn, & Meshbesher, 2004) أن جوانب من مزاج الطفل قد تكون ذات تأثير على التعلم مثل مستوى النشاط ومدى الاهتمام.

ويمكن حصر مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة في ستة مجموعات فرعية مثل هي: اللغة، ومهارات القراءة والكتابة، والحساب المبكر، والتنظيم الانفعالي الاجتماعي، والضبط الذاتي، والمهارات الحركية الإدراكية. وأن هذه المهارات التي تم تحديدها قد تُعطي فكرة عن المجالات التي يجب التركيز عليها عند فحص وتقييم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وفي مراحل المدرسة المبكرة.

مهارات اللغة

وتشمل مهارات اللغة مهارات: مزج الأصوات (مثل C/A/T يجعلها CAT)، السجع rhyming، تمييز بداية الأصوات discrimination of beginning sounds، الصرف morphology (مثل الجمع بين الكلمات، أصل الكلمات، اللاحقات للتعبير عن المعنى)، والفهم السريع والذي يساهم في تطوير مهارات القراءة للأطفال ويستمر حتى بعد سنوات من التقييم الأولي (Olofsson & Niedersoe, 1999). ومفردات الأطفال قد تكون مؤشر على مهارات القراءة، واللغة الاستقبالية قد تكون مؤشر على الانجاز الأكاديمي العام (Olofsson & Niedersoe, 1999)، وقد حددت دراسات أخرى التسمية الآلية السريعة للحروف والأشياء كمؤشر على مهارات القراءة (Olofsson & Niedersoe, 1999).

ويرى (Badián, 1994) أن تصنيف الأطفال كقراء ضعاف يعني لديهم عجز في ذاكرة الجملة، واللغة المنطوقة، ومعدل تسمية الحروف والألوان والأشكال. واقترح (Haney, 2002) أن مهارة مثل مهارة كتابة الاسم قد تكون مؤشر على مهارات القراءة والكتابة في وقت مبكر. وأن القصور في فهم معاني الكلمات والجمل، وإنتاج الكلمة قد يكون مؤشر بصعوبة تعلم الكلمة (Gray, 2004). وتشير البحوث والدراسات إلى أن ذوي صعوبات التعلم لديهم عجز في المعالجة الصوتية، مثل التعرف على أصوات الكلام وتمييزه (O'Malley et al., 2002).

مهارات القراءة والكتابة المبكرة

تشير البحوث والدراسات إلى أن مهارات القراءة والكتابة المبكرة ترتبط بصعوبات التعلم أو عجز التعلم. فقد أشار (Most, Al-Yagon, Tur-Kaspa, & Margalit, 2000) إلى أن مهارات القراءة والكتابة المبكرة تسهم في صعوبات التعلم أو العجز في التعلم. وأن مهارات الوعي الصوتي ومهارات المعالجة الصوتية تلعب دوراً في القدرة على القراءة أو التعرض لصعوبات القراءة.

وأشار (Mann & Foy, 2003) إلى مجموعة أخرى من المهارات تم تحديدها كمؤشرات للقدرة على القراءة مثل معرفة أصوات الحروف، التمييز بين بداية الأصوات، والإدراك الصوتي، التلاعب الصوتي، الحروف المطبوعة، التهجي، بناء الجملة.

توصل (Most et al., 2000) أن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم لديهم معدل منخفض من مهارات الوعي الصوتي مقارنة بأقرانهم غير لخطر صعوبات التعلم.

واقترح (Chiappe et al., 2001) أن القصور في إدراك الكلام يلعب دوراً سببياً في المعالجة الصوتية للأطفال المصنفين كقراء ضعاف، وأن التمثيلات الصوتية المتميزة بشكل غير كافٍ هي حلقة وصل بين الإدراك الناقص للكلام والوعي الصوتي.

وتوصل (Mann & Foy, 2003) أن صعوبة القراءة أكثر انتشاراً ضمن الأطفال الذين لديهم عجز في إنتاج الكلام، على الرغم من أن مشاكل إنتاج الكلام لا تتنبأ بالضرورة بضعف الانجاز في القراءة.

وتعتبر اضطرابات الكتابة والقراءة من الاضطرابات الشائعة والأكثر تكرارا لدى ذوي صعوبات التعلم، وتشير البحوث والدراسات إلى أنه يوجد تقريبا ٤ أطفال كل ١٠ عشرة أطفال من ذوي صعوبات تعلم الحساب لديهم اضطرابات في القراءة (Robinson et al, 2002).

المهارات الاجتماعية الانفعالية Social Emotional Skills

اتفاقاً مع البحوث والدراسات التي تمت على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم كشفت أن الاطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم لديهم صعوبات اجتماعية وانفعالية. فتوصل (Most, et al (2000 إلى أن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أقل قبول اجتماعي من أقرانهم، ولديهم شعور أقل بالتماسك من أقرانهم غير المعرضين لخطر صعوبات التعلم. توصل McClelland and Morrison (2003 إلى ان الأطفال ذوي صعوبات التعلم أو المعرضين لخطر صعوبات التعلم أقل تعاوناً من أقرانهم العاديين.

مهارات ضبط الذات Self-Management Skills

يرتبط بناء المهارات الاجتماعية المرتبط بالعمل بمهارات الضبط الذاتي، فتوصل (McClelland & Morrison (2003 أن مهارات التنظيم الذاتي مثل: البقاء في المهمة، وتنظيم مواد العمل، والاستماع للتعليمات واتباعها قد تسهم في الأداء الأكاديمي.

ويرى (Agostin and Bain (1997 أن ليس من المستغرب أن يكون الضبط الذاتي من مؤشرات النجاح المدرسي. توصل (Blumsack, Lewandowski and Waterman, (1997 إلى القدرة على الاحتفاظ بالانتباه في المهمة مؤشر يميز بين الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم والأطفال بدون صعوبات تعلم. وتتقف نتائج هذه الدراسات مع الوصف المفاهيمي لصعوبات التعلم التي تأخذ في الاعتبار مهارات الضبط الذاتي التي تساعد الأطفال على النجاح في المدرسة (Lowenthal, 1998).

المهارات الإدراكية الحركية Perceptual Motor Skills

وتشير البحوث في هذا المجال إلى أن المهارات الإدراكية الحركية قد تسهم في نتائج التعلم، فقد توصل (Holopainen, Ahonen and Lyytinen (2001 أن المهارات الإدراكية الحركية التي تسهم في نتائج التعلم مثل الذاكرة العاملة،

التفكير النظري البصري (مثل مقارنة المفاهيم البصرية الجديدة بالمفاهيم المفهومة بالفعل للحصول على مفهوم جديد)، والذاكرة البصرية، وأن هذه المهارات قد تسهم في المهارات الأكاديمية فيما بعد.

وأشار (Badián (1994) إلى أن الأطفال المصنفين كقراءة ضعاف لديهم أكدت الدراسات أنه لديهم عجز في الذاكرة البصرية، توصل (Blumsack, Lewandowski and Waterman (1997) إلى ان القدرة على اتباع الاتجاهات المتعددة مؤشر يميز بين الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والأطفال بدون صعوبات تعلم.

توصل (O'Malley et al (2002) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم عجز في التمييز الإدراكي (مثل: تحديد أصوات الكلام)، والتكامل البصري الحركي (مثل: تأزر اليد والعين).

العوامل البيولوجية

تشير البحوث والدراسات إلى وجود عوامل عضوية قد تؤدي إلى زيادة خطر الإصابة بصعوبات التعلم، ومن هذه العوامل المسؤولية الجينية genetic liability، وانخفاض الوزن عند الولادة، والبحوث التي فحص علاقة العوامل الوراثية بصعوبات توصلت إلى أن صعوبات التعلم لدى الآباء قد تسهم بنسبة من ٢٥% - ٦٠% في احتمال انتقال صعوبات التعلم إلى الأبناء، وأن صعوبات التعلم لدى الأخوة قد تسهم بنسبة ٤٠% في احتمال انتقال صعوبات التعلم إلى أختهم، (Plomin & Walker, 2003). لأن الجينات المسؤولة عن حدوث صعوبات التعلم قد تكون مسؤولة أيضاً عن اضطرابات أخرى مثل اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، واضطراب طيف التوحد (Williams, Oliver, Allard, & Sears, 2003).

وتعد مشكلة انخفاض الوزن عند الولادة مرتبطة بصعوبات التعلم، فانخفاض الوزن عند الولادة لأقل من ٢٥٠٠ جرام قد يهيئ الأطفال للتأخر في نمو المهارات اللغوية، وخاصة الأطفال الذين لديهم ضغوط اجتماعية أو اقتصادية مثل الفقر، أو الأطفال الذين يحتاجون لتدخل طبي مكثف بعد الولادة (Stanton-Chapman, Chapman, & Scott, 2001)

وتشير البحوث والدراسات إلى أن الاضطرابات المعرفية البسيطة قد تزيد من احتمال تعرض الأطفال لخطر صعوبات التعلم، وخاصة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، فقد توصلت الدراسات إلى أن ما يقرب من ٦٦٪ من ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في اللغة المكتوبة، وأن ما يقرب من ٢٧٪ لديهم صعوبات في القراءة، فتعتبر صعوبات التعلم واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد اضطرابات طيف متداخلة overlapping spectrum disorders (Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000)

دراسات سابقة:

فيما يلي عرض لأهم البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، والتي يمكن الاستفادة بما توصلت إليها من نتائج وتوصيات في منهج البحث الحالي:

هدفت دراسة (Chu, Vanmarle, & Geary (2013) إلى دراسة الصعوبات الكمية لأطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم في الرياضيات، وتكونت العينة من ٣٥ طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة، وتم استخدام بطارية المهام الكمية لتقييم الصعوبات الكمية، وتم التوصل إلى أن عينة الدراسة كانت أقل دقة في نظام العد التقريبي approximate number system، وكان احتمال تعرضهم لصعوبات تعلم الرياضيات مضاعف بمقدار ٢،٤، وكان الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم لديهم ضعف في فهم العلاقات التنظيمية، وانخفاض في تعلم الأرقام العربية، وعدد الكلمات والقيم الأساسية لها، وأن ضعف الأداء في هذه المهام أدى إلى زيادة تعرضهم لخطر صعوبات التعلم في الرياضيات بمقدار يتراوح من ٣،٦ - ٤،٥.

وهدفت دراسة (Zambrano-Sánchez, et al (2010) التعرف على مؤشرات صعوبات التعلم لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض، وتكونت العينة من ١٦٢ طفلاً بولاية مكسيكو، وتراوح العمر من ٤-٦ سنوات، وتم استخدام اختبار وكسلر للذكاء واختبار رسم الرجل، واختبار بندر جشطلت، وتم التوصل إلى وجود علاقة بين صعوبات التعلم والاضطرابات المعرفية والعقلية، وأن المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يؤثر على التعلم، وأوصت الدراسة بأن مرحلة ما قبل المدرسة سن مناسب لفحص الاضطرابات المعرفية والعقلية والتي يمكن أن تؤثر على تعليم القراءة والكتابة.

وهدفت دراسة محمد (٢٠٠٦) التعرف على مستوى بعض العمليات المعرفية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي ممن تبدو عليهم مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وهو ما يفيد في الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم، كما تهدف إلى إمكانية التنبؤ بهذا القصور وتلك الصعوبات اللاحقة من خلال درجاتهم في العمليات العقلية موضوع هذا البحث، وتكونت عينية الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة، تضم الأولى عشرة أطفال يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي الفونولوجي والثانية تضم عشرة أطفال آخرين يعانون من قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام والأشكال، بينما تضم المجموعة الثالثة عشرة أطفال عاديين واستخدم الباحث مجموعة من الأدوات والاختبارات وهي اختبار ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة، بالإضافة إلى ألعاب للأطفال لتشخيص مشكلاتهم، وأيضاً استخدم بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم من إعداد الباحث، واستخدم مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقيل المطور للأسرة، وكذلك اختبار المسح النيورولوجي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، وكذلك مقياس النمو الإدراكي لأطفال الروضة، بالإضافة إلى مقياس الذاكرة قصيرة وطويلة المدى، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق داله بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم، كما أسفرت عن وجود فروق داله إحصائياً بين الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وفق النمط المستخدم في هذا البحث في المتغيرات المعرفية موضوع البحث وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة حيث كشفت نتائجها عن أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم يتأخرون عن أقرانهم العاديين في مستوى النمو العقلي المعرفي بوجه عام وهو الأمر الذي يترك أثراً واضحاً على قيامهم بالعمليات المعرفية المختلفة. وهدفت دراسة الفزا (٢٠٠٥) إلى إعداد وبناء قائمة للكشف المبكر عن صعوبات التعلم عن صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة (٥-٦) سنوات في مجالات أربع ومكونة من (٥٥) صعوبة بهدف مساعدة المسئولين والمهتمين بالطفل العربي على إعداد برامج التدخل المناسبة لهذه الصعوبات قبل التحاق الطفل بالمدرسة.

وهدفت دراسة Mann & Foy (2001) التعرف على نمو الكلام والادراك الصوتي ومعرفة الحرف، وادراك وانتاج القراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت العينة من ٩٩ طفلاً (٥٠ بنات، ٤٩ ذكور) من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في المدى العمري من ٤ - ٦ سنوات، وتم استخدام اختبار القراءة، واختبار الذاكرة العاملة اللفظية، واختبار المفردات، ومهام الإدراك الصوتي، وسرعة التسمية، وتم التوصل الى وجود مجموعة من المهارات تعتبر كمؤشرات للقدررة على القراءة مثل معرفة اصوات الحروف، التمييز بين بداية الأصوات، والإدراك الصوتي، التلاعب الصوتي، الحروف المطبوعة، التهجي، بناء الجملة، وأن القصور في هذه العوامل قد يكون منبأ بصعوبات القراءة فيما بعد.

وهدفت دراسة Most, et al (2000) دراسة الوعي الصوتي وترشيحات الأقران والكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وتكونت العينة من ٣٩ طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة، وتم استخدام مقياس الوعي الصوتي ومقياس الكفاءة الاجتماعية، وتم التوصل إلى أن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم لديهم انخفاض في الوعي الصوتي والكفاءة الاجتماعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- (١) اهتمت البحوث والدراسات بدراسة وتشخيص صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال، وهذا يشير إلى أهمية التشخيص المبكر لصعوبات التعلم.
- (٢) يبدو من البحوث والدراسات السابقة أن البحث في مجال التشخيص المبكر لصعوبات التعلم مازال محدود جداً في حدود علم الباحثة.
- (٣) تتفق البحث الحالي مع دراسة دراسة الضرا (٢٠٠٥) في استخدام قائمة تشخيص صعوبات التعلم في مرحلة مبكرة.

فروض البحث:

- (١) تتباين نسب انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال.
- (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور في مرحلة رياض الأطفال والإناث في صعوبات التعلم.

منهج البحث :

تمثل الدراسة المنهجية أساساً لتحقيق أهداف البحث وتحديد العلاقة بين متغيرات البحث، من خلال جمع البيانات والإجابة على الفروض المطروحة في البحث، وتعتمد الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة العلاقات بين المتغيرات والفروق بين مجموعات البحث بما يتفق وفروض البحث.

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الحكومي بمدينة الرياض.

العينة الاستطلاعية :

تكونت من (٢٥) طفلاً وطفلة، طبقت عليهم قائمة الكشف عن صعوبات التعلم النمائية، وهدفت الدراسة الاستطلاعية إلى التوصل إلى دلالات صدق وثبات للأداة تمهيداً لتطبيقها على أفراد العينة النهائية.

العينة الرئيسية :

تكونت من (١٢٩) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وفيما يلي جداول توزيع أفراد عينة البحث:

جدول (١)

توزيع أفراد مجتمع البحث وفق النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	٦٧	٥١,٩
أنثى	٦٢	٤٨,١
المجموع	١٢٩	١٠٠,٠

يوضح الجدول (١) توزيع أفراد مجتمع البحث وفق النوع، ويتضح من النتائج أن النسبة الأعلى من أفراد عينة البحث من الأطفال من الذكور بنسبة بلغت (٥١,٩٪)، مقابل (٤٨,١٪) منهم من الإناث.

جدول (٢)

توزيع أفراد مجتمع البحث وفق العمر

العمر	التكرار	النسبة
٥ سنوات	٤١	٣١,٨
٦ سنوات	٨٨	٦٨,٢
المجموع	١٢٩	١٠٠,٠

يوضح الجدول (٢) توزيع أفراد مجتمع البحث وفق العمر، ويتضح من النتائج أن النسبة الأعلى من النتائج أعمارهم ٦ سنوات بنسبة بلغت (٦٨,٢٪)، مقابل (٣١,٨٪) منهم أعمارهم ٥ سنوات.

جدول (٣)

توزيع أفراد مجتمع البحث وفق الصف

الصف	التكرار	النسبة
تمهيدي متقدم	٩٨	٧٦,٠
بالونات	٢٦	٢٠,٢
الورود	٥	٣,٩
المجموع	١٢٩	١٠٠,٠

يوضح الجدول (٣) توزيع أفراد مجتمع البحث وفق الصف، ويتضح من النتائج أن النسبة الأعلى من الطلاب بصفوف تمهيدية متقدمة بنسبة بلغت (٧٦,٠٪)، مقابل (٢٠,٢٪) منهم بصفوف البالونات، ويوجد (٣,٩٪) منهم بصفوف الورود.

أداة البحث :

قامت الباحثة بالاعتماد على مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى طفل مرحلة الروضة (٥-٦) سنوات، من إعداد صالح الفراء، وتتكون القائمة من (٥٠) فقرة موزعة على أربعة كالتالي:

المجال الأول: صعوبات بصرية وحركية وتتضمن بعدين صعوبات في أداء مهارات حركية كبيرة (تناسق عضلي)، وصعوبات التحكم في الحركات الدقيقة (تحكم عضلي).

المجال الثاني: الصعوبات المعرفية وتتضمن خمس أبعاد (صعوبات الانتباه والتمييز، صعوبات في الذاكرة والتفكير، صعوبات التكامل فيما بين الحواس (التكامل الحسي)، صعوبات في تشكيل وتكوين المفهوم، صعوبات في حل المشكلة)

المجال الثالث: صعوبات في النمو اللغوي وتتضمن ثلاث أبعاد (صعوبات في اللغة والكلام (تغيير لفظي)، وصعوبة في فهم اللغة المنطوقة (استقبال وإرسال).

المجال الرابع: وقياس الصعوبات الاجتماعية والنفسية لدى الطالب.

نصحيح المقياس:

ولتصحيح المقياس تم استخدام مقياس ليكرت Likert الرباعي لتقدير درجة الاستجابة على عبارات ومحاوور الأداة، ويتم إعطاء الدرجة الموزونة (٤) للاستجابة "دائماً"، والدرجة (٣) للاستجابة "غالباً"، والدرجة (٢) للاستجابة "أحياناً"، والدرجة (١) للاستجابة "نادراً". وعلى ذلك تم استخدام معيار من أربع درجات للحكم على المقياس، وعليه تم تفسير النتائج وفق المعيار.

ويطبق المقياس من خلال المعلمة التي أمضت سنة دراسية كاملة مع الطفل على أن تجيب على كل فقرات المقياس لكل طفل في الصف الدراسي على حدة. حيث يبلغ المجموع النهائي للدرجات (٢٢٠) درجة، فإذا حل الطفل على أقل من ١٣٢ درجة من مجموع الدرجات النهائية يكون لديه صعوبات تعلم نمائية ويجب الاهتمام بعلاجها. وإذا حصل الطفل على أقل من ٦٠٪ (٦) درجات في المجال الأول يكون لديه صعوبات فيه، وإذا حصل الطفل على أقل من ٦٠٪ (١٥) درجة في المجال الثاني يكون لديه صعوبات فيه. وإذا حصل الطفل على أقل من ٦٠٪ (٩) درجات في المجال الثالث يكون لديهم صعوبات فيه، وإذا حصل الطفل على أقل من ٦٠٪ (٣) في المجال الرابع يكون لديه صعوبات فيه.

الصدق الظاهري لأداة البحث (صدق المحكمين): تم التأكد من الصدق الظاهري للمقياس وذلك بعرضه في صورته الأوثية على (٦) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وتم وضع خطاب يوضح مشكلة البحث وأهدافه ثم طلب رأي المحكمين حول وضوح عبارات المقياس أو عدمه، ودرجة أهميته، ودرجة الحذف أو الإضافة لما يروونه من مستوى العجز المتعلم لدى الطلاب، وبناءً على ذلك ثم جمع اقتراحات، وتوصيات المحكمين من تعديلات لغوية أو فنية أو علمية، وإضافة بعض العبارات، ومن ثم الأخذ بهذه الآراء والمقترحات، وبذلك أصبحت الأداة مكونة من (٥٥) عبارة على محور واحد وهو مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة.

صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقه ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) طفلاً لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وتم استخدام معامل الارتباط بيرسون (pearson) وتبين أن المحاور تمتع بارتفاع الاتساق الداخلي للمقياس وصدقها في قياس ما تم وضعه من أجلها كما هو مبين بالجدول (٤).

جدول (٤)

معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية	١	٠,٤٤٥××	٢٠	٠,٦٤٥××	٣٩	٠,٨١٢××
	٢	٠,٣٦٠××	٢١	٠,٦٢٣××	٤٠	٠,٧٤١××
	٣	٠,٧٥٨××	٢٢	٠,٥١٦××	٤١	٠,٧٩٩××
	٤	٠,٥٧١××	٢٣	٠,٦٣٣××	٤٢	٠,٧٣٣××
	٥	٠,٦١٥××	٢٤	٠,٨٤٤××	٤٣	٠,٨٠٠××
	٦	٠,٦٤٥××	٢٥	٠,٦٧٩××	٤٤	٠,٧٦٦××
	٧	٠,٦٠٢××	٢٦	٠,٦٦١××	٤٥	٠,٦٣٨××
	٨	٠,٧٠٣××	٢٧	٠,٤٦٨××	٤٦	٠,٧٧٨××
	٩	٠,٦٢٣××	٢٨	٠,٦٨٠××	٤٧	٠,٧٣٤××
	١٠	٠,٦٤٣××	٢٩	٠,٨٠٧××	٤٨	٠,٦٠٧××
	١١	٠,٥١١××	٣٠	٠,٨١٣××	٤٩	٠,٦٤٣××
	١٢	٠,٦٠٩××	٣١	٠,٤٩١××	٥٠	٠,٦٩٠××
	١٣	٠,٤٣٦××	٣٢	٠,٦٢٦××	٥١	٠,٦٥١××
	١٤	٠,٥١٠××	٣٣	٠,٦٨٩××	٥٢	٠,٧٨٠××
	١٥	٠,٦٠٠××	٣٤	٠,٦٠٩××	٥٣	٠,٨٠٦××
	١٦	٠,٧٥٨××	٣٥	٠,٦٢٢××	٥٤	٠,٦٢٤××
	١٧	٠,٧٧٣××	٣٦	٠,٥٥٢××	٥٥	٠,٧٤٨××
	١٨	٠,٧٢٥××	٣٧	٠,٧٥٠××		
	١٩	٠,٥٨٤××	٣٨	٠,٦٨٠××		

××دالة عند مستوى ٠,٠١

×دالة عند مستوى ٠,٠٥

يوضح الجدول أعلاه أن درجة ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى أن العبارات للمقياس تمتع بارتفاع الاتساق الداخلي للمقياس وصدقها في قياس ما تم وضعه من أجلها.

إجراءات الثبات: تم التحقق من ثبات الاستبانة عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ باستخدام برنامج الحزم الإحصائية الخاص بالعلوم الاجتماعية SPSS. ويوضح الجدول (٢) معاملات ثبات أداة البحث.

جدول (٥)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور البحث

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية	٥٥	٠,٩٥٩

يتضح من الجدول (٥) أن معامل الثبات عال حيث بلغ معامل الثبات العام (٠,٩٥٩) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها.

إجراءات البحث:

بعد التأكد من صدق وثبات أداة البحث (الاستبانة) قامت الباحثة بالحصول على الإذن الخاص بتطبيق البحث من كلية التربية بكلية الشرق العربي (ملحق رقم ١)، وتم توزيع المقياس على المعلمات برياض الأطفال، وقد بلغت (١٢٩) من أطفال مرحلة الروضة، وتم ذلك خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، وبعد ذلك تم إدخال البيانات، ومعالجتها إحصائياً بالحاسب الآلي عن طريق برنامج (SPSS) ومن ثم قام الباحث بتحليل البيانات واستخراج النتائج.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية، وتم إجراء المعالجات باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). واعتمد الباحث على الأساليب التالية لمعالجة البيانات:

- (١) التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة البحث وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة البحث.
- (٢) استخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة البحث.
- (٣) استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة.
- (٤) المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد البحث عن المحاور الرئيسة.
- (٥) تم استخدام الانحراف المعياري «Standard Deviation» للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد البحث عن متوسطها الحسابي.
- (٦) تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة مستوى العجز المتعلم لدى أفراد عينة البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

سعى هذا البحث إلى محاولة الكشف عن صعوبات التعلم النمائية، ولتحقيق ذلك الهدف سيتم خلال هذا الفصل استعراض ما أسفرت عنه نتائج البحث الميدانية المطبقة على كل من طلاب رياض الأطفال، من خلال التعرف على خصائص مفردات البحث، يلي ذلك الإجابة عن أسئلة البحث وتحليل النتائج.

حيث كانت النتائج كالتالي:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض على أنه: «تباين نسب انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال». قامت الباحثة باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى نسبة انتشار صعوبات التعلم، مع حساب نسبة الانتشار لل صعوبات بحساب النسبة المئوية للانتشار، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مع حساب نسبة الانتشار لكل صعوبة للتعرف على مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى طلاب رياض الأطفال

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نسبة الانتشار	المتغيرات
١,٥٦	١٩,٣٤	%٩٦,٧	أ. المهارات الحركية (التناسق العضلي)
٢,١٥	١٨,٦٦	%٩٣,٣	ب. التحكم في الحركات الدقيقة (تحكم عضلي)
٣,٤١	٣٨,٠٠	%٩٥	الصعوبات البصرية الحركية
٢,١٦	١٧,٠٥	%٨٥,٢٥	أ. صعوبات الانتباه والتمييز
١,٨٢	١٩,١٢	%٩٥,٦	ب. صعوبات في الذاكرة والتفكير
١,٣٨	١٩,٣٧	%٩٦,٨٥	ت. صعوبات التكامل بين الحواس (التكامل الحسي)
١,٤٤	١٩,٣٩	%٩٦,٩٥	ث. صعوبات في تشكيل وتكوين المفهوم
١,٩٩	١٨,٧١	%٩٣,٥٥	ج. صعوبات في حل المشكلة
٧,١٤	٩٣,٦٣	%٩٣,٦٣	الصعوبات المعرفية
١,٨١	١٩,٣٥	%١٩,٣٥	أ. صعوبات في اللغة والكلام (التعبير اللفظي)
١,٣٨	١٩,٦١	%٩٨,٠٥	ب. صعوبة في فهم اللغة المنطوقة (استقبال وإرسال)
١,٦٨	١٩,٣١	%٩٦,٥٥	ت. صعوبات تنظيمية (ترابط سمعي لفظي)
٤,٤٧	٥٨,٢٨	%٩٧,١٣	صعوبات في النمو اللغوي
١,٦٣	١٩,٣٩	%٩٦,٩٥	الصعوبات الاجتماعية والنفسية
١٥,٤٠	٢٠٩,٣٠	%٩٥,١٤	صعوبات التعلم النمائية ككل

×× دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

× دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يوضح الجدول السابق مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى أفراد عينة البحث من أطفال الروضة، كما تشير النتائج إلى ارتفاع مستوى صعوبات التعلم النمائية حيث بلغ المتوسط درجة صعوبات التعلم النمائية للطلاب (٢٠٩,٣٠) من مجموع درجات (١٢٠) درجة.

كما أشارت النتائج إلى ارتفاع الصعوبات البصرية الحركية حيث بلغ المتوسط الحسابي للكشف عن الصعوبات البصرية الحركية (٣٨,٠٠) من واقع (٤٠) درجة، حيث بلغ مستوى الصعوبات الحركية (التناسق العضلي) للأطفال (١٩,٣٤) من واقع (٢٠) درجة، وبلغ متوسط مهارات التحكم في الحركات الدقيقة (تحكم عضلي) (١٨,٦٦) من واقع (٢٠) درجة.

كما أبرزت النتائج أيضاً ارتفاع مستوى الصعوبات المعرفية لدى الطلاب بمتوسط حسابي بلغ (٩٣,٦٣)، وبلغ متوسط صعوبات الانتباه والتمييز (١٧,٠٥)، وصعوبات الذاكرة والتفكير (١٩,١٢)، كما بلغ متوسط درجات صعوبات التكامل بين الحواس (التكامل الحسي) لدى الطلاب (١٩,٣٧)، ومتوسط صعوبات تشكيل وتكوين المفهوم (١٩,٣٩)، في حين بلغ متوسط صعوبات حل المشكلات لدى طلاب الروضة (١٨,٧١).

وكشفت النتائج أيضاً عن ارتفاع مستوى الصعوبات اللغوية لدى طلاب الروضة حيث بلغ متوسط درجات الصعوبات اللغوية (٥٨,٢٨)، وبلغ متوسط صعوبات اللغة والكلام (التعبير اللفظي) لدى الأطفال (١٩,٣٥)، كما بلغ متوسط صعوبات فهم اللغة المنطوقة (استقبال وإرسال) (١٩,٦١)، في حين بلغ متوسط الصعوبات التنظيمية (ترابط سمعي لفظي) (١٩,٣١).

كما بينت النتائج ارتفاع الصعوبات الاجتماعية والنفسية لدى الطلاب بمتوسط حسابي بلغ (١٩,٣٩).

كما أشارت النتائج إلى أن نسبة الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة بلغت (٩٥,١٤)٪، كما لوحظ ارتفاع جميع نسب صعوبات البصرية الحركية بنسبة بلغت (٩٥)٪، كما نسبة صعوبات المعرفية (٩٣,٦٣)٪ لدى الطلاب، وبلغ مستوى صعوبات النمو اللغوي ما نسبته (٩٧,١٣)٪، في حين أن مستوى الصعوبات الاجتماعية والنفسية لدى الطلاب (٩٦,٩٥)٪.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض على أنه: «عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور في مرحلة رياض الأطفال والإناث في صعوبات التعلم».

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "T-test" لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد مجتمع البحث وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول:

جدول (٧)

نتائج اختبار t-test للفروق في إجابات مجتمع البحث حول متوسط صعوبات التعلم النمائية للطلاب باختلاف متغير الجنس

المحور	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المهارات الحركية (التناسق العضلي)	ذكر	٦٧	١٩,٤٢	١,٤٥	١٢٥	٠,٦٠٢	٠,٥٢٢
	أنثى	٦٠	١٩,٢٥	١,٦٩			
التحكم في الحركات الدقيقة (تحكم عضلي)	ذكر	٦٧	١٩,١٦	١,٧١	١٢٥	٢,٨٦٨	×٠,٠٠٨
	أنثى	٦٠	١٨,١٠	٢,٤٤			
الصعوبات البصرية الحركية	ذكر	٦٧	٣٨,٥٨	٢,٨٥	١٢٥	٢,٠٥٨	٠,١٢٧
	أنثى	٦٠	٣٧,٣٥	٣,٨٧			
صعوبات الانتباه والتمييز	ذكر	٦٧	١٧,١٦	١,٩٣	١٢٥	٠,٦٤٤	×٠,٠٤٤
	أنثى	٦٠	١٦,٩٢	٢,٤٠			
صعوبات في الذاكرة والتفكير	ذكر	٦٧	١٩,١٩	١,٦٧	١٢٥	٠,٤٩٤	٠,٥١٧
	أنثى	٦٠	١٩,٠٣	١,٩٩			
صعوبات التكامل بين الحواس (التكامل الحسي)	ذكر	٦٧	١٩,٦٣	٩٥٠	١٢٥	٢,٢٥٣	×٠,٠٠٣
	أنثى	٦٠	١٩,٠٨	١,٧٠			
صعوبات في تشكيل وتكوين المفهوم	ذكر	٦٧	١٩,٥٧	١,٢٠	١٢٥	١,٥٠٥	×٠,٠١٦
	أنثى	٦٠	١٩,١٨	١,٦٦			
صعوبات في حل المشكلة	ذكر	٦٧	١٨,٩٧	١,٧٧	١٢٥	١,٥٧٥	٠,١٢٣
	أنثى	٦٠	١٨,٤٢	٢,١٩			
الصعوبات المعرفية	ذكر	٦٧	٩٤,٥٢	٦,١٧	١٢٥	١,٤٩٥	٠,١٩٠
	أنثى	٦٠	٩٢,٦٣	٨,٠٣			

المحور	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
صعوبات في اللغة والكلام (التعبير اللفظي)	ذكر	٦٧	١٩,٤٨	١,٦٢	١٢٥	٨١٠.	٠,١١٦
	أنثى	٦٠	١٩,٢٢	٢,٠١			
صعوبة في فهم اللغة المنطوقة (استقبال وإرسال)	ذكر	٦٧	١٩,٧٨	٨٨.	١٢٥	١,٤٠٢	×٠,٠١٢
	أنثى	٦٠	١٩,٤٣	١,٧٧			
صعوبات تنظيمية (ترابط سمعي لفظي)	ذكر	٦٧	١٩,٤٩	١,١٢	١٢٥	١,٢٦٢	×٠,٠٤١
	أنثى	٦٠	١٩,١٢	٢,١٣			
صعوبات في النمو اللغوي	ذكر	٦٧	٥٨,٧٥	٣,٣٩	١٢٥	١,٢٣٦	×٠,٠٤٦
	أنثى	٦٠	٥٧,٧٧	٥,٤١			
الصعوبات الاجتماعية والنفسية	ذكر	٦٧	١٩,٦٤	٨٥.	١٢٥	١,٨٩١	××٠,٠٠١
	أنثى	٦٠	١٩,١٠	٢,١٧			
صعوبات التعلم النمائية ككل	ذكر	٦٧	٢١١,٤٩	١٢,١٩	١٢٥	١,٧٠٩	٠,١٧٣
	أنثى	٦٠	٢٠٦,٨٥	١٨,١٣			

× فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل ×× فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) باختلاف متغير الجنس نحو (صعوبات التعلم النمائية ككل) مما يشير إلى عدم تأثير لمتغير الجنس لدى أفراد مجتمع البحث على استجابات أفراد عينة البحث نحو صعوبات التعلم النمائية ككل.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) باختلاف متغير الجنس نحو كل من (المهارات الحركية (التناسق العضلي)، والصعوبات البصرية الحركية، وصعوبات في الذاكرة والتفكير، وصعوبات في حل المشكلة، والصعوبات المعرفية، وصعوبات في اللغة والكلام (التعبير اللفظي)؛ مما يشير إلى عدم تأثير لمتغير الجنس لدى أفراد مجتمع البحث على استجابات أفراد عينة البحث نحو صعوبات التعلم النمائية ككل المتمثلة في كل من المهارات الحركية (التناسق العضلي)، والصعوبات البصرية الحركية، وصعوبات في الذاكرة والتفكير، وصعوبات في حل المشكلة، والصعوبات المعرفية، وصعوبات في اللغة والكلام (التعبير اللفظي).

بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) باختلاف متغير الجنس نحو كل من (التحكم في الحركات الدقيقة) (تحكم عضلي)، وصعوبات الانتباه والتمييز، وصعوبات التكامل بين الحواس (التكامل الحسي)، وصعوبات في تشكيل وتكوين المفهوم، وصعوبة في فهم اللغة المنطوقة (استقبال وإرسال)، وصعوبات تنظيمية (ترابط سمعي لفظي)، وصعوبات في النمو اللغوي) لصالح أفراد عينة البحث من الذكور.

بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) باختلاف متغير الجنس نحو (الصعوبات الاجتماعية والنفسية) لصالح أفراد عينة البحث من الذكور.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

- (١) الاهتمام ببيئة التعلم والتي تسهم بشكل كبير في تفاعل الأطفال مع البرامج التعليمية.
- (٢) التعلم التنافسي يساعد على التنافس وإخراج الطاقات الحقيقية مع القدرة على الانتباه.
- (٣) العمل على توفير برامج تشخيصية دقيقة للأطفال ذوي صعوبات التعلم حتى لا يقع الخلط بين فئات المتشابهة، مثل التخلف العقلي، والتخلف الدراسي وبطء التعلم.
- (٤) العمل على تجهيز فريق مختص ومتكامل لأداء وظائف التشخيص والتصنيف، لأن حالات صعوبات التعلم ليست متجانسة وكل طفل يعتبر حالة في حد ذاته.
- (٥) العمل على تخصيص قسم خاص ومنهج خاص وتعليم خاص لكل فئة من فئات ذوي صعوبات التعلم حسب نوعية المشاكل التي يعانون منها انطلاقاً من نتائج التقييم والتشخيص.
- (٦) استغلال البحوث والدراسات العلمية والسعي لتطبيقها بما يحقق فائدة في مجال التربية الخاصة.
- (٧) الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال التربية الخاصة.

المراجع

بخش (ب.ت). بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالملكة العربية السعودية. متاح على الموقع https://old.uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4102829/2-2.pdf بتاريخ ٢٠-٥-١٤٣٧هـ.

عبد الحميد، صابر. (٢٠١١). صعوبات التعلم. المملكة العربية السعودية: جامعة الدمام.

محمد، عادل. (٢٠٠٦). بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. كلية التربية، جامعة الزقايق.

العساف، صالح محمد (٢٠١٢م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط ٢). الرياض: دار الزهراء.

الفرأ، إسماعيل. (٢٠٠٥). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة. مؤتمر التربية الخاصة العربي. الأردن. الجامعة الأردنية.

Agostin, T. M. & Bain, S. K (1997). Predicting curly school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34, 214-22

Badian, N. A (1994). Preschool prediction: Orthographic and phonological skills, and reading. *Annals of Dyslexia*, 44, S- 25.

Blumsack, J., Iewandowski, L., & Waterman, B (1997). Neurodevelopmental precursors to learning disabilities: A preliminary report from a parent survey. *Journal of Learning Disabilities*, W, 228-2 17

Catts, H. W., & Hogan, T. P (2003}. Language basis of reading disabilities and implications for early identification and remediation. *Reading Psychology*, 24, 223-246

- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45 (1), 142-157.
- Chiappe, P., Chiappe, D. L., & Siegel, L (2001). Speech perception, lexicality and reading skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 80, 58-74
- Chu, F. W.; Vanmarle, K.; Geary, D. C (2013). Quantitative deficits of preschool children at risk for mathematical learning disability. *Frontiers in psychology*, 4, 195.
- Coleman, M. K., Buysse, V., & Neitzel, J (2006). *Recognition and response: An early intervening system for young children at risk for learning disabilities*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina at Chapel Hill, FPG Child Development Institute.
- Gillis, M. C (2011). Promoting success: Early indicators of learning disabilities in preschool children. *Perspectives on Language and Literacy; Baltimore*, 37 (3), 29-31.
- Gray, S (2004). Word learning by preschoolers with specific language impairment: Predictors and poor learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1117-1132.
- Haney, R. R (2002). Name writing: A window into the emergent literacy skills of young children. *Early Childhood Education Journal*, 30, 101-105.
- Holopainen, L., Ahonen, T, & Lyytinen, H (2001). Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 401-413
- Ioshi, R. M (2003). Misconceptions about the assessment and diagnosis of reading disability. *Reading Psychology*, 24, 247-266.

- Jeermy J. Foster (2002). *Data analysis, using (SPSS) for Windows*, London. The Cromwell Press LTD.
- Lowenthal, B (1998). Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool. *Learning Disabilities*, 9, 25-31.
- Lowenthal, B (1998). Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool. *Learning Disabilities*, 9, 25-31.
- Mann, V. A., & Foy, J. C (2001). Phonological awareness, speech development, and letter knowledge in preschool children. *Annals of Dyslexia*, S3, 149-173.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206-224.
- Most, T, Al-Yagon, M., Tur-Kaspa, H., & Margalit, M (2000). Phonological awareness, peer nominations, and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities. *International journal of Disability, Development and Education*, 47, 84-105.
- Olofsson, A., & Niedersoe, L. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems: From 3 to 11 years of age. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 464-472.
- O'Malley, K., Francis, D. J., Foorman, B. R., Fletcher, J. M., & Swank, P R (2002). Growth in precursor and reading-related skills: Do low-achieving and IQ-discrepant readers develop differently?. *Learning Disabilities Research A Practice*, 17, 19-34.
- Satz, P., & Fletcher, M (1998). Early identification of learning disabled children: An old problem revisited, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 824-829

-
- Steele, M. M (2004). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32, 75-74.
- Teglasi, H., Cohn, A., & Meshbesher, N (2004). Temperament and learning disability. *Learning Disabilities Quarterly*, 27, 4-20.
- Torgesen, J. (2014). Introduction/History of Learning Disability Assessment. In: Taylor, a. Diagnostic Assessment of Learning Disabilities in Childhood. USA: Special School District.
- Zambrano-Sánchez, E., Martínez-Wbaldo, M. & Poblano, A (2010). Risk factor frequency for learning disabilities in low socioeconomic level preschool children in Mexico city. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 18(5), 998-1004.

**مستوى المخاوف المرضية وعلاقته بتقدير الذات
لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم
«دراسة سيكومترية كLINيكية»**

إعداد

د/سالي حسن حسن حبيب

مدرس التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة قناة السويس
أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالمملكة العربية السعودية

الملخص:

استهدف البحث الحالي التعرف على مستوى المخاوف المرضية وعلاقتها بتقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم «دراسة سيكومترية كLINيكية»، وقد قامت الباحثة أولاً باختيار عينة الدراسة الاستطلاعية وقد تكونت من (٣٠٠) تلميذة بالرياض المملكة العربية السعودية، حيث تراوحت أعمارهن ما بين (٨-١٢) سنة، وتم اختيار العينة السيكومترية من العينة الاستطلاعية بمعدل (١٢٠) تلميذة وتم الابقاء على (٧٥) تلميذة من التطبيق السيكومتري وهم يمثلون أعلى الدرجات على مقاييس (صعوبات التعلم والمخاوف وتقدير الذات)، ثم تم أخذ العينة الكلينية بعد إجراء وتطبيق الدراسة السيكومترية وتم أخذ الحالات الطرفية الأكثر ارتفاعاً والأكثر انخفاضاً على مقياسي المخاوف المرضية وتقدير الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهن (٤) حالات طرفية، (٢) أعلى وأقل في المخاوف المرضية، و(٢) أعلى وأقل في تقدير الذات، وطبقت عليهن أدوات البحث الكلينية وهي كراسة دراسة الحالة، واختبار T.A.T. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستوى المخاوف المرضية وتقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، ووجود فروق دالة إحصائية بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم مرتفعات ومنخفضات المخاوف المرضية في تقدير الذات لصالح منخفضي المخاوف المرضية، والتنبؤ ببعض أبعاد المخاوف المرضية دون غيرها بأبعاد تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والمخاوف المرضية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بتقدير الذات هي المخاوف الاجتماعية والذي فسر ما قيمته ٣٢,٨٪، يليه الخوف من المستقبل والذي فسر ما قيمته (٦,٧٠٪) من التباين في تقدير الذات، كما توجد اختلافات في ديناميات الشخصية بين الحالات الطرفية الأكثر ارتفاعاً والأكثر انخفاضاً على مقياسي المخاوف المرضية وتقدير الذات التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التلميذات ذوات صعوبات التعلم - المخاوف المرضية - تقدير الذات.

Abstract:

The aim of this study is to find out the level of phobia disorder and their relation to self-esteem in children with learning disabilities. The researcher chose the exploratory sample first. It consisted of 600 children in Saudi Arabia. The sample ranged from 8-12 years., The psychometric sample was selected from the exploratory sample at 120 children and 75 children were extracted from the psychometric application. They represented the highest scores on the criteria of learning difficulties, self-esteem and the clinical sample after the psychometric study was carried out. Take Terminal Services The highest and lowest level was found on the measures of self-esteem and self-esteem for children with learning disabilities. The measure of learning difficulties, the scale of the phobia disorder, and the self-assessment scale were applied. After the application of psychometric instruments, (4) cases were selected and (2), And (2) higher and lower self-esteem, and applied the tools of clinical research, case study, and TAT test. The study results to the presence of correlation function relationship between the level of phobias and self-esteem in children with learning difficulties, and the presence of statistically significant differences between children with learning difficulties and low phobias in self-esteem for the benefit of low phobias, and predict some of the dimensions of phobias without other dimensions of estimate self I have children with learning disabilities, sick and concerns that can contribute to the prediction of self-esteem are social concerns, which explained the value of 32.8%, followed by fear of the future, which explained the value of (6.70%) of the variation in self-esteem, and there are differences in the d Personal between the highest and most peripheral cases declined to Stand art phobias and self-esteem of children with learning difficulties.

Keywords: Children with learning disabilities - phobia disorder - self-esteem.

مقدمة:

تعد صعوبات التعلم من أكثر مجالات التربية الخاصة التي لاقته اهتماماً واسعاً، حيث يعانون الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مراحل تعليمهم من مشكلات عديدة في عملية التعلم، ويواجهون تحديات كبيرة بسبب ظهور بعض المخاوف المرضية الناتجة من الضغوط التي تمارسها عليهم البيئة المدرسية والمنزلية التي تترك آثاراً صادمة مفزعة في حياة الأفراد على اختلاف أعمارهم.

وأكد راشد (٢٠٠٢، ص. ٧٩) أن الخوف الذي يتعرض له الطفل ذوي صعوبات التعلم يكون نتيجة عدم استطاعته وقدرته على استيعاب المواد الدراسية مثل بقية أقرانه العاديين في الصف الدراسي يرتبط بشكل مباشر بسلوك المعلم، أو تقبل الطفل لبقية أقرانه، أو أحد والديه.

ويعد الخوف مثل أي سلوك ينمو من خلال ثلاثة أنواع من الظواهر الفطرة، والنضج، والخبرة الاجتماعية التي لها الأثر في تنوع الاستجابات وذلك طبقاً لتطور قشرة المخ (شكري، ٢٠٠٨).

ويرى شوكت (١٩٩٣) أن تقدير الذات يؤدي دوراً مهماً في تشكيل خصائص الشخصية لارتباطه ارتباطاً دالاً بالنجاح والتوافق النفسي والاجتماعي وارتباط الجوانب المنخفضة منه بمشاعر عدم التقبل والعجز والاضطرابات النفسية والسلوكية.

فغالباً ما يشعر الأفراد الذين يعانون من اضطرابات نفسية ومشكلات انفعالية بأنهم وحيدون فيحسبون أن ما من أحداً هناك يمر بمثل حالتهم، وأن ليس هناك من يفهم معاناتهم (ديانا هيلز، روبرت هيلز، ١٩٩٩، ص. ٣٩).

مشكلة البحث:

مما دفع الباحثة إلى الاهتمام بهذا البحث بالرغم من تعدد وتنوع الدراسات في مجال المخاوف المرضية وتقدير الذات أن تلك الدراسات لا تتناسب مع اتساع هذه الظاهرة النفسية الانفعالية في المجتمع السعودي موضع الاهتمام حيث تعرضت حياة التلميذات ذوات صعوبات التعلم إلى مشكلات مدرسية وأسرية كثيرة تركت آثار سلبية على تصرفاتهن وسلوكياتهن حيث انتابهن درجة عالية من المخاوف

المرضية، والقلق، وتدنى مستوى تقدير الذات لديهن، وهذا يتطلب تضافر جهود الباحثين والمتخصصين المساهمة في وضع الخطط للحد من انتشار المخاوف المرضية من أجل بناء جيل يتمتع بدرجة كافية من تقدير الذات والصحة النفسية.

وتعد المخاوف المرضية إحدى الاضطرابات الانفعالية التي يعاني منها الكثير من الأطفال التي تؤثر على نمو شخصيتهم، حيث أنها أحد أشد الانفعالات تأثيراً على التفكير والعمليات العقلية الأخرى (باطه، ٢٠٠٣، ص. ٩٩).

ويعاني ما بين ٥% - ٩% من الأفراد كل عام من نوع أو أكثر من أنواع الرهاب، وتختلف أعراض الرهاب ما بين الحالات الخفيفة إلى الحالات الحادة (أبو العزيم، ١٩٩٩، ص. ١٦).

وقد ركزت بعض الآراء والدراسات على نوعية المخاوف المرضية وبعض المشكلات الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم ومدى تأثيرها على تقدير الذات لديهم من نواحي عده مثل دراسة كل من: إبراهيم (١٩٩٤)؛ باظه (٢٠٠٢)؛ بلكيلاني (٢٠٠٨)؛ تركى (٢٠٠٦)؛ زيور (١٩٩٠)؛ العاسمي وآخرون (٢٠٠٦)؛ عبد الحميد (١٩٨٢)؛ عبد العظيم (٢٠٠٠)؛ عسكر (١٩٩٠)؛ عكاشة (١٩٩٠)؛ محمود Cunningham, Mcholm, & Boyle (2006); Fredrick & (٢٠٠٠) Grow (1996); Morris, & leuenberger, (1990); Popovic (2005); Swank, & Shin (2015); Twenge, & Campbell (2001)

ولكن لم تبين أي الدراسات السابقة مستوى المخاوف المرضية وعلاقته بتقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم كدراسة سيكومترية وكلينيكية بصورة مباشرة لذلك وجب على الباحثة توضيح هذه العلاقة ومستواها لديهن والتركيز عليها.

ولذا رأت الباحثة أنه من الأفضل التركيز على دراسة مستوى المخاوف المرضية الشائعة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في سن الطفولة حيث يواجهن كثير من المشكلات في هذه المرحلة كضعف تقدير ذواتهن وضعف ثقتهن بأنفسهن.

وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة البحث تتمثل في الإجابة على الأسئلة الآتية :

- (١) هل توجد علاقة بين مستوى المخاوف المرضية وتقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟
- (٢) هل توجد فروق بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم مرتفعات ومنخفضات المخاوف المرضية في تقدير الذات؟
- (٣) هل تنبئ بعض أبعاد المخاوف المرضية دون غيرها بأبعاد تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟
- (٤) هل توجد اختلافات في ديناميات الشخصية بين الحالات الطرفية الأكثر ارتفاعاً والأكثر انخفاضاً على مقياسي المخاوف المرضية وتقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

أهداف البحث :

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية :

- (١) التعرف على العلاقة بين مستوى المخاوف المرضية وتقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- (٢) التعرف على الفروق بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم مرتفعات ومنخفضات المخاوف المرضية في تقدير الذات لصالح منخفضي المخاوف المرضية.
- (٣) التعرف على أبعاد المخاوف المرضية المنبئة والمؤثره في أبعاد تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- (٤) الكشف عن الحالات الدينامية النفسية لدى الحالات الطرفية عينة البحث.

أهمية البحث :

- (١) الاهتمام بفئة التلميذات ذوات صعوبات التعلم وما يواجههن من مشكلات تتعلق بمستوى المخاوف لديهن وتقديرهن لذواتهن.
- (٢) ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت فئة التلميذات ذوات صعوبات التعلم في مستوى المخاوف المرضية وتقدير الذات لديهن بصورة مباشرة.

- (٣) تكمن أهميته في الجانب الوقائي متمثلاً في معرفة العوامل الكامنة والمؤثرة في مستوى المخاوف المرضية وتقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، لإعداد البرامج الوقائية والعلاجية لتحسين مستوى المخاوف المرضية ورفع تقديرهن لذواتهن.
- (٤) استخدام الجانب الكلينيكي بجانب السيكوميتري يساعد على فهم ومعرفة جوانب الشخصية وسماتها التي تتميز بها، والأسباب الكامنة وراء ارتفاع مستوى المخاوف المرضية وانخفاض تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- (٥) إرشاد المهتمين والأخصائيين إلى إتباع الأساليب المناسبة لمعرفة المخاوف المرضية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم والحفاظ على مستوى تقديرهن لذواتهن.

مصطلحات البحث:

- ١- **المخاوف المرضية phobia disorder**: «هي مخاوف تنشأ من مفاهيم ومعتقدات وأفكار خاطئة مصدرها مثيرات بيئية خارجية وتفكير الطفل وتخيالاته حول ذاته وظروفه الصحية وهو ما يؤدي بالفرد إلى تجنب موضوع الخوف، وما يتصل به من مثيرات أخرى لعجزه عن مواجهة هذه المخاوف التي ترتبط بموقف لا يمثل خوف حقيقي» (باطه، ٢٠٠٥، ص ص. ٤ - ٢٣). وهذا ما تتبناه الباحثة تعريفاً إجرائياً للدراسة.
- ٢- **تقدير الذات: self-esteem**: تُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: «رغبة الطفل في مقارنة نفسه بالآخرين إذا تطلب تقديرًا لنفسه، ويكون من خلال تقدير الآخرين له في المواقف سواء كان هذا التقدير سلبياً أو ايجابياً».
- ٣- **صعوبات التعلم learning disabilities**: هو اضطراباً وانحرافاً عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وربما يعكس هذا اضطراباً في التفكير أو الحديث أو القراءة أو التهجي أو الحساب أو الذاكرة أو الانتباه مع الطلاب العاديين حركياً وحسياً وعقلياً (الزيات، ١٩٨٩، ٤٥٠) وهذا ما تتبناه الباحثة تعريفاً إجرائياً للدراسة.

إطار النظري ودراسات سابقة:

أولاً: صعوبات التعلم: learning disabilities

تعد صعوبات التعلم من أهم ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطوراً بسبب الاهتمام الكبير بها في الآونة الأخيرة، وتركيز الأهل واهتمامهم بمشكلات أطفالهم الذين يظهرون مشكلات تعليمية كبيرة والتي لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقات الأخرى؛ بالإضافة إلى ذلك فإن مفهوم صعوبات تعلم قد لاقى قبولاً من تجاه الوالدين فصار أكثر تداولاً.

وقد عرفته اللجنة الوطنية الأميركية لصعوبات التعلم NJCLD بأنها: ”مجموعة متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والاستدلال الرياضي، يفترض أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي أو ربما تظهر مع حالات أخرى كالتخلف العقلي أو العجز الحسي أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية أو متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتعامل الاجتماعي أو التأثيرات البيئية وليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو التأثيرات“ (الزيات، ١٩٩٨، ص ١٢٠ - ١٢١)

كما أن أعداد الأطفال ذوي صعوبات التعلم يزيد عن أعداد الأطفال المصابين بالإعاقة الفكرية ولذا فإنه من الناحية النظرية والعملية فإن هؤلاء الأطفال - ذوي صعوبات التعلم - يستحقون الاهتمام الكبير والمتزايد، فعند دراسة مجموعة من التلاميذ نجد أن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يكون مستوى الإنجاز لديهم ضعيف وغير متوازن لكثير من المهام مما يجعل عملية علاج هذه الحالات عملية صعبة (الديب، ١٩٩٠)

ولقد أطلقت تسميات مختلفة على الأطفال التي تعاني من ظاهرة صعوبات التعلم مثل الأطفال ذوو الإصابات الدماغية (Brain- Injured children)، الأطفال ذوو المشكلات الإدراكية (children with perceptual Handicaps)، لأطفال ذوو الخلل الدماغى البسيط (children with minimal brain dysfunction)، الإعاقة الخفية (hidden hardicpped)، وقد تم الاتفاق

بين أخصائي التربية الخاصة على أن المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم (children with learning disabilities) هو أكثر المصطلحات استعمالاً في ميدان التربية الخاصة (الروسان، ٢٠٠١، ص. ٢٠١)

ويعاني ذوي صعوبات التعلم من انخفاض تقدير الذات، كما أنه نادراً ما تكون صعوبات التعلم خطيرة لدرجة أنها يمكن أن تعوق إمكانية الشخص على أنه يعيش حياة عادية وسعيدة (Morris & Leuenberger, 1990)

وتوصلت نتائج دراسة العجمي (٢٠١٦) أن انخفاض تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعود إلى شعرهم بالفشل في التعامل مع المواقف الأكاديمية ومقارنة مستواهم مع أقرانهم.

ويشير عبد العظيم (٢٠٠٠، ص. ٥) على أهمية التشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم وتحديدهم؛ لأن بدون ذلك سيتكون لديهم شعور داخلي بالقلق وانخفاض تقدير الذات لديهم، كما أنه سيؤثر على سلوكهم داخل الصف الدراسي مما يجعل سلوكهم أكثر عدوانية وعنف.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد بعض صفات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فيما يلي: سوء التوافق المدرسي، عدم القدرة على تركيز الانتباه أثناء شرح الدروس لفترات طويلة نسبياً، السلوك الاجتماعي غير السوي داخل المدرسة، سوء التوافق الشخصي وعدم تقبل الذات، سوء التوافق الصحي، التفاعل السلبي مع زملاء والمعلمين في الصف الدراسي، الاضطراب النفسي، الاتجاهات المدرسية السالبة للتلميذ (منسي، ٢٠٠٣، ص. ٢٤٤ - ٢٤٥).

وقد هدفت دراسة Johnson et al., (1990) إلى تحديد الاضطرابات في الوظائف الإدراكية التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة مكونة من ٣٠ طفلاً من ذوي صعوبات التعلم في القراءة و(٣٠) طفلاً من العاديين يتراوح عمرهم الزمني ما بين (٧-١١ سنة) ومتوسط معامل ذكائهم (١٠٦,٧)، وقد توصلت النتائج إلى أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من اضطراب في كل من التمييز السمعي والبصري، كما أنهم يعانون من قصور في الإنجاز على المهام الإدراكية البصرية والسمعية.

وقامت دراسة صقر (١٩٩٢) بتحديد الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض الخصائص المعرفية (الانتباه - الإدراك - الذاكرة طويلة المدى) وبعض الخصائص اللامعرفية (تقدير الذات - دافعية الإنجاز) وتكونت عينه الدراسة من (١٨) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والحساب، وطبق على أفراد عينة الدراسة مقياس لذكاء الأطفال، ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، واختبار المسح النيروولوجي السريع ومقياس لدافعيه الإنجاز والقلق وتقدير الذات، وقد أوضحت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في الدرجة الكلية للقدرة الإدراكية وفي الدرجة الكلية للقدرة على الانتباه وفي الذاكرة قصيرة المدى.

كما استهدفت دراسة محمود (٢٠٠٠) الاضطرابات الانفعالية وعلاقتها بصعوبات تعلم القراءة، حيث تكونت عينه الدراسة من (١٠٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم (٥٠ ذكور - ٥٠ إناث)، و(١٠٠) تلميذاً وتلميذة من العاديين (٥٠ ذكور - ٥٠ إناث) وقد طبق عليهم اختبار الذكاء المصور، اختبار القدرة على القراءة الصامتة، مقياس القراءة الجهرية، مقياس تقدير الخصائص السلوكية ومقياس المستوي الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وأوضحت النتائج أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة في الأبعاد الآتية: ”نمط صعوبات التعلم، وضعف الانتباه والتركيز والذاكرة والفهم، وضعف القراءة والكتابة الهجاء، والصعوبات الانفعالية العامة، وبطء الإنجاز والدافعيه“.

وهدفت دراسة عواد (٢٠٠٢) إلى التعرف على طبيعة الفروق في مكونات الكفاءة الاجتماعية كالسلوك المفضل لدى المعلم، والسلوك المفضل لدى الأقران، وسلوك التوافق المدرسي، فيما بين التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم وقد تكونت العينة من (٤٢) تلميذاً وتلميذة من المتفوقين، و(٨٧) تلميذاً وتلميذة من العاديين، (٣٢) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، طبق على أفراد العينة قائمة المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم إعداد الباحث، وقائمة المؤشرات السلوكية المميزة للمتفوقين إعداد الباحث، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن إعداد: القرشي، ١٩٨٧، ومقياس وكسر ومكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي صورة الأطفال (تعريب الباحث، ٢٠٠٢)، وأسفرت

النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي والدرجة الكلية للمقياس لصالح العاديين.

وحددت دراسة بخش (٢٠٠٦) إلى تحديد نسب انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال بمرحلة الروضة بمكة المكرمة، بحث العلاقة بين وجود صعوبات لدى الطفل وبين مفهومه لذاته، وتكونت عينة الدراسة من (٥١٤) طفلاً وطفلة (٢٦٢ طفلاً- ٢٥٢ طفلة) بالسنة الثانية بالروضة وبلغ متوسط أعمارهم (٥,١٢) سنة وانحراف معياري (٢,٠٢)، وأظهرت نتائجها إلى انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال بمرحلة الروضة ووجود فروق بين الذكور والإناث في هذه المؤشرات، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ممن لديهم صعوبات تعلم وبين الأطفال الذين ليس لديهم مثل هذه المؤشرات في مفهوم الذات لصالح الأطفال الذين لا يعانون من مؤشرات صعوبات التعلم.

ثانياً: المخاوف المرضية phobia disorder

إن الخوف في إطاره ومظهره الطبيعي له وظائف إيجابية في كثير من الأحيان، إلا أنه اشتدت درجته وتطرفت حالاته، فإنه يؤثر في الطفل تأثير سلبي يعكس في شكل اضطراب في السلوك ومن ثم في الشخصية وهذا النوع من الخوف يطلق عليه الخوف المرضي الذي يصنف في الدليل التشخيصي والاحصائي الثالث الصادر في (DSM-111(1980) (in:Majed & Sing,2009)

وتُعرف المخاوف المرضية بإنها: ”خوف لا مبرر له من شئ أو عمل ما فصفة الخوف تعزي هنا إلى حقيقة هي أنها متأصلة في عُقد الطفولة فما يخشي منه المرء شعورياً يرمز إلى شئ مكبوت قد يكون إما خبرة واقعية وإما أن يكون في كثير من الأحيان حالة انفعالية يحس بها كخطر يهدد شخصيته كلها“ (أسعد، ١٩٩٨، ص. ١١١)

ويري فيلدمان (Feldman, 1996, p. 545) بإنها: ”عبارة عن مواقف شديدة لا عقلانية من مواقف، أو أشياء غير محددة مثل الخوف من الأماكن المغلقة، والخوف من الأماكن المرتفعة“.

ويُعرف أيضًا بأنه: "خوف مرضي من موضوع، أو موقف لا يستثير عادة الخوف لدى عامة الناس، كالخوف من الأماكن المفتوحة" (طه وآخرون، ٢٠٠٥، ٦٤٢)

وأوضحت باظه (٢٠٠١، ص. ٨١) أن الخوف الأعظم هو الخوف من إبادة الذات وفنائها، ونهرب من الخوف بتنظيم حياتنا، أو يتحول إلى موضوعات خارجية مثل الإفراط في الطعام، أو الإدمان بغرض مصادرة الخوف.

والخوف المرضي يسبب درجة كبيرة من القلق لصاحبه مما يجعل المريض عاجزًا عن احتمال الموقف (العيسوي، ٢٠٠١، ص. ١٧٩).

وتشير باظة (٢٠٠٢، ص. ١٨٤) أن هناك خصائص للمخاوف المرضية تعرضت لها معظم التعريفات بأنها تكثر المخاوف المرضية في الطفولة، يرتبط الخوف المرضي بموقف لا يمثل خوفًا حقيقيًا، مصدر الفوبيا أحيانًا من مثيرات بيئية خارجية وأحيانًا من تفكير الشخص وتخيلاته، يظهر الخوف المرضي في صورة شديدة لا تتناسب مع مصدر الخوف، يؤدي الخوف المرضي إلى تجنب الفرد لموضوع الخوف وما يتصل به من مثيرات أخرى، تعد المخاوف المرضية هي بداية حدوث الاضطرابات الوجدانية، ويتم إزاحة الخبرة المخيفة من الموضوع الاصيل إلى الموضوعات البديلة التي ترمز له.

وأشار العيسوي (١٩٨٤، ص. ١٤٨) أن المخاوف المرضية ترجع إلى خبرة مروعة، استجابات شرطية في موقف يؤدي إلى الخوف في الغالب في الطفولة المبكرة، وإسقاط رمز لخوف عام في معظم الحالات ينسي المريض السبب الحقيقي.

كما أوضح زهران (١٩٩٧، ص. ٥٠٥) أن الظروف الأسرية المضطربة، والسلطة الوالدي المتمتة، الفشل المبكر في حل المشكلات من أسباب المخاوف المرضية.

وتقديرًا لمفهوم المخاوف وتقدير الذات وتوضيحًا لما يحدث بينهم فإنه يعدد الخوف رد فعل وقتي إزاء خطر يقوم على أساس تقدير المرء لقوته تقديرًا منخفضًا بالقياس إلى قوة العامل Factor الذي يتهدهده، ويختفى الخوف بفعل تغيير ميزان القوى، مما يمثل ضياع قيمة الذات كما أنه يمكن أن يشل حياة المرء (ب ب وولمان، ١٩٩٥، ص. ٣٧).

ويري (Dannahy 2004) في دراسته التي أجراها أن الأفراد ذوو الضوياً الاجتماعية يفكرون خلال مراجعة الأحداث التي تتسم بالقلق، والمعارف السلبية التي ترتبط بالإدراك الذاتي، ونتيجة لذلك يتم تقدير الموقف الاجتماعي بشكل سلبي، وبالتالي يزيد من القلق، ويقلل من توقع النجاح في المواقف الاجتماعية المستقبلية.

حيث تكشف دراسة عبد الحميد (١٩٨٢) ديناميات شخصية الأطفال الرهابيين كما في قصصهم على اختبار تفهم الموضوع، وما هي الأعراض الكلينيكية المميزة للبناء الدينامي للطفل الرهابي كما تكشف عنها استجاباته، وذلك من خلال تطبيق مقياس الخوف ترجمة: عواطف بكر، ومقياس المخاوف إعداد: الطيب، والخلو من العصابية إعداد: عطية هنا، واختبار تفهم الموضوع إعداد بيلاك ١٩٧٥، والمقابلات الكلينيكية على عينة قوامها (١٠) أطفال يتراوح أعمارهم ما بين (٩ - ١٢) سنة مرحلة الطفولة المتأخرة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (هـ) ذكوراً، (هـ) إناثاً، وتوصلت النتائج من خلال التطبيق إلى وجود عدد من الأعراض الكلينيكية المميزة للبناء الدينامي للطفل الرهابي تتمثل في (الخوف من الوحدة، الخوف من إبتعاد الوالدين، والعرق، والرعدة، والفرع، والصراخ الشديد) وكما توصلت النتائج إلى أن شخصية الطفل الرهابي دائماً مضطربة، وشديدة الخوف من أي جديد، أو مجهول.

وتهدف دراسة عسكر (١٩٩٠) إلى فاعلية اختبار تفهم الموضوع في الكشف عن المؤشرات الأوديبيية لدى ستة حالات مصابة بالمخاوف المرضية، وتوصلت النتائج إلى أن البحث كشف عن عدم وجود صعوبة في تطبيق الاختبار سواء على الذكور، أو الإناث من الحالات المدروسة إذ ما تكون الحالة في حالة من الاستعداد العقلي، والانفعالي للتعبير الخيالي الرمزي عن المشاعر تجاه الموضوعات مما يتيح عرض استجابات قصصية ثرية لدى كل الحالات للتخفيف من الصراعات الداخلية إذ تتجه العدوانية في مثل هذه الحالات إلى الموضوعات المتخيلة التي يستثيرها رؤية المفحوص للاختبار، وأشارت النتائج أيضاً إلى فاعلية اختبار تفهم الموضوع في الكشف عن المؤشرات الأوديبيية المسقطه لدى المصابين بالمخاوف المرضية على نحو واضح، وبشكل صريح لدى بعض الحالات، ولقد جاءت النتائج على نحو يوضح

طبيعة الصراع العصابي بين عوالم الذات الثلاثة، وبين الذات، والعالم الخارجي بحسب طبيعة الإحباط الخارجي، أو الداخلي، ولقد جاءت مؤشرات العدوان القديمة الموجهة إلى موضوعات خارجية متمثلة في الأب والأم والآخريين بحسب طبيعة الصراع الذي عاشته الحالات أثناء تطورها النفسى الطفلى، ولقد جاءت المؤشرات الدفاعية فى نحو يشير إلى أشكال التجنب كميكانيزم مميز لكل الأعصبة، وكدفاع ضد حالات الخواف.

وتهدف دراسة زيور (١٩٩٠) إلى معرفة سيكوديناميات المخاوف لدى عينة من الأطفال حيث تشمل عينة الدراسة على (١٠) أطفال عند عمر (١١) سنة من الذين لديهم أعراض الفوبيا (فوبيا المدرسة - فوبيا الحيوان) وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطفل الذى يعانى من الفوبيا لا يمكن أن يرتفع ذكاءه العملى إلا إذا استطاع التغلب على مشاعر الحصر، والقلق لديه كما أن تكتيك رورشاخ له القدرة على تشخيص المخاوف المرضية لدى الأطفال فى محددات استجاباتهم، وسيطرة الدفاعات العدوانية على الذين ينتمون إلى بيئات مضطربة مهددة لهم، والنسبة المئوية المرتفعة فى متوسط استجابات الأطفال، وبخاصة فوبيا الحيوان، وفوبيا المدرسة كما توصلت النتائج أيضاً إلى أن استمرار الإصابة بالفوبيا ممكن أن تتطور إلى اضطراب ذهانى.

وتهدف أيضاً دراسة Thomas, & Neville (1991) إلى كيفية اكتساب المخاوف طبقاً لما تشير إليه نظرية راتشمان (1977) Rachman وذلك من إستفتاء يحتوى على عشرة أنواع من المخاوف المرضية (كالخوف من الحروب النووية، وحوادث السيارات، والإختناق، والبراكين، والزلازل، والحرائق، والثعابين) على عينة من الأمريكين، والاستراليين من الأطفال، والمراهقين قوامها (١٠٩٢) تم تقسيمهم إلى (٥٥٦) ذكوراً، (٥٣٦) إناث، ويتراوح أعمارهم ما بين (٩ - ١٤) سنة، وتوصلت النتائج إلى أن من هم أصغر سناً كانوا أكثر مخاوفاً ممن هم أكبر منهم سناً، وهذا يدل على أن المخاوف تقل مع التقدم فى العمر، كذلك أتضح من خلال النتائج أن الإناث أكثر مخاوفاً من الذكور.

وتؤكد دراسة حسين (١٩٩٢) على إيجاد الفرق بين كلاً من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، والأسوياء، والمتخلفين عقلياً فى المخاوف المرضية لديهم، وذلك من خلال تطبيق اختبار المخاوف المرضية (الفوبيات) للأطفال إعداد: الطيب، على عينة قوامها (٢٢٠) تلميذاً، وتلميذة بمدارس البحرين مقسمين إلى: (٨٠) لديهم صعوبات تعلم، (٦٠) لديهم تخلف عقلى بسيط، (٦٠) أسوياء، وتوصلت النتائج إلى أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم، والمتخلفين عقلياً لديهم مخاوف مرضية أكثر من الأطفال الأسوياء.

وتختبر دراسة ميتشيل (1999) Michele هذه الدراسة فرضية كلارك عن طريق التعامل مع أفراد يعانون من المخاوف المرضية الاجتماعية العامة، أفراد خجولين، ومجموعة ضابطة لا تعاني من القلق الاجتماعي، وقد خضع المشتركون في كل مجموعة بطريقة عشوائية لتغذية رجعية سلبية، وتمت المقارنة بين المجموعات المتغيرات المعرفية المشتملة على تركيزها على إشارات التهديد، وتقوية المتفاعلين اجتماعياً، والتقدير الذاتي في مقابل التقدير من الآخرين، وتمت ملاحظة الميل نحو المعارف الذاتية السلبية لدى الأفراد الذين يعانون من الضوبيا الاجتماعية بينما يفتقر الأفراد الذين يعانون من الخجل من هذا الميل، ومع ذلك، كانت المجموعتين تركزان بشكل أقل على أعراض القلق.

وتهدف دراسة باظة (٢٠٠٢) إلى عدة أهداف منها الكشف عن الاضطرابات السلوكية، والوجدانية لدى ذوى الاحتياجات الخاصة، وتوصلت النتائج إلى أن ظهور الاكتئاب لديهم كأحد الاضطرابات الوجدانية يرجع إلى ضعف التواصل، والتقليل من قيمة الذات، والشعور بالإحباط.

وكذلك أيضاً دراسة تركى (٢٠٠٦) تهدف إلى معرفة أكثر المخاوف الشائعة لدى المراهقين المكفوفين من خلال مقارنتهم بمخاوف المراهقين المبصرين، من خلال المنهج السيكوميتري والكلينيكي والتعرف على المخاوف الشائعة لدى كلاً منهم فى ضوء محك الجنس، ولدى المكفوفين فى ضوء مستوى الإعاقة، والكشف عن الديناميات النفسية لدى الحالات الطرفية فى عينة الدراسة، وقد استخدم مقياس المخاوف الشائعة لدى المكفوفين، والمبصرين إعداد: الباحث كأداة سيكومترية، واستمارة المقابلة الشخصية إعداد: صلاح مخيمر، واختبار ساكس

كأداة كLINIكية، ولقد توصلت نتائج الدراسة السيكومترية إلى تشبع مخاوف معينة دون غيرها لدى المبصرين، وهي الخوف من (الثعابين، والأمراض المعدية، والفشل في الدراسة، وانقطاع النور فجأة في المنزل ليلاً، ومن الإيداء، والأشباح، وقبل أداء الامتحان، وعند الهزاز المفزع، والحريق، واللمس فجأة عندما يندق باب المنزل ليلاً)، ولقد أوضحت النتائج الكلينية: حيث تركزت المخاوف لدى المكفوفين في الخوف من (الوحدة، والنفس، والموت، والأحلام المخيفة، والعقاب، أما المبصرين قد تركزت مخاوفهم حول الخوف من الفشل في الدراسة، والعقاب) كما أظهر المبصرون (اضطرابات مرتفعة في الإتجاه نحو الشعور بالذنب، ونحو القدرات الذاتية) وأظهر المبصرون مخاوفاً أعلى من المكفوفين في العبارات الدالة على المخاوف على اختبار ساكس لتكملة الجمل، وأظهرت النتائج أن لخبرات الطفولة، وظروف التنشئة الاجتماعية، والاتجاهات داخل الأسرة بالإضافة إلى العلاقات الشخصية أثر على نمو المخاوف وارتفاعها لدى الحالات الطرفية.

وتقارن دراسة (Cunningham, et al. (2006 بين الفوبيا الاجتماعية، والقلق، وسلوك العناد، والمهارات الاجتماعية، ومفهوم الذات في ثلاث مجموعات: (١) ٢٨ طفلاً يعانون من الصمت الخاص، والذين لا يتكلمون إلى المدرسين إلا أنهم يتحدثون على الأرجح مع الوالدين، والرفاق في المنزل، والمدرسة، (٢) ٣٠ طفلاً يعانون من الصمت العام (الذين يتحدثون في المنازل) و (٣) ٢٥ طفلاً كمجموعة ضابطة، وقد أظهر الأطفال ذوو الصمت قلقاً أكبر في المدرسة، المزيد من القلق العام، اضطراب الوسواس القهري، أعراضاً اكتئابية في المنزل، وقد أشار الآباء والمدرسون إلى أن درجات الفوبيا الاجتماعية، والقلق لدى الأطفال في المجموعتين الفرعيتين الخاصة بالصمت الخاص، والصمت العام كانت أعلى مقارنة بالمجموعة الضابطة، وقد أظهر الأطفال في كلتا المجموعتين جوانب نقص أكبر في المهارات الاجتماعية اللفظية، وغير اللفظية في المنزل، والمدرسة مقارنة بالأطفال في المجموعة الضابطة، ولم يشر الآباء، والمدرسون إلى وجود فروق في المقاييس غير اللفظية الخاصة بالتعاون الاجتماعي، وحل الصراع، ولم تشر النتائج إلى وجود دليل على أن الصمت الانتقائي يرتبط بزيادة في المشكلات الخارجية مثل سلوك العناد، أو اضطراب نقص الانتباه، وفرط الحركة ADHD، وعلي الرغم من أن الأطفال الذين يعانون من الصمت الخاص يتحدثون في مواقف ذات مدى أوسع

ويبدون قلقاً أقل مع مدرسيهم مقارنة بالأطفال الذين يعانون من الصمت العام، فقد وجدت جوانب نقص في المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين، كما وجد أن كلتا المجموعتين تعانين من الفوبيا الاجتماعية.

وسعت دراسة (Li, 2007) إلى فحص مخاوف التعبير عن الذات لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وبطء في التقدم الذهني، وتم استخدام برنامج مسح الخوف لدى الأطفال وقائمة مظاهر القلق، وتكونت عينة الدراسة من طلبة ذوي صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم من (7-18) سنة، وظهر الذكور ذوي البطء في التقدم الذهني أعلى مستويات الخوف المتعلقة بالفشل والتوبيخ بينما أظهرت الإناث مستويات أعلى من الذكور في الخوف إجمالياً، والمخاوف المتعلقة بالإصابات الصغيرة والحيوانات الصغيرة.

وتوصلت دراسة الحوامدة (2014) إلى أكثر المخاوف المرضية شيوعاً لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية هو الخوف من الثعبان، الظلام، كما لوحظ أن درجة الخوف لدى الإناث كانت أعلى منها لدى الذكور.

وتوصلت نتائج دراسة المدهون (2015) إلى فاعلية البرنامج الإرشادي للحد من المخاوف المرضية لدى عينة من الذكور والإناث.

ثالثاً: تقدير الذات self-esteem

يمثل مفهوم تقدير الذات ظاهرة سلوكية يفترض أنها قابلة للقياس؛ وبالتالي فإنه يمكن معالجتها وتناولها بطريقة علمية، ويترتب على ذلك أنه يمكن قبول أو رفض أي من جوانبها، ويعد مفهوم تقدير الذات مؤشراً للصحة النفسية. فقد أكد «روث وايلي» Ruth Willey أن المصابين باضطرابات نفسية يعانون في الغالب من عدم الكفاءة، والعجز عن المواجهة، وأنهم أقل مقاومة لضغوط الحياة، وأكثر استخداماً للحيل الدفاعية (سليمان، 1992، ص. 90).

وتقدير الذات هو التقييم الذي يعتمد على كيف أن الشخص يقدر ويستحسن أو لا يستحسن نفسه (Hildebrandt, 2007, p. 5)، وأن تقدير الذات له دور أساسي في تقديرات الصحة النفسية عند الطفل (Lynch et al., 2001).

كما أن تقدير الذات مرتبط بتكامل شخصية الفرد، حيث يرى Ziller, (1966, pp, 84-95) أن تقدير الذات يقع كوسط بين ذات الفرد والواقع الاجتماعي الذي يعيشه، وهو بذلك يعمل على المحافظة على الذات من خلال تلك الأحداث السلبية أو الإيجابية التي يتعرض لها. حيث يعلو تقدير الذات في مرحلة الطفولة، ويقل في مرحلة المراهقة (Robins et al., 2002)

يرغبون الأطفال أولاً في أن يشعر الآخرون شعوراً طيباً نحوهم، ثم إنهم بعد ذلك يرغبون في الشعور بطريقة طيبة نحو أنفسهم، وتعمل هذه الحاجة مستقلة عن العلاقات مع الآخرين حيث يمارس اعتبار الذات في العلاقة بأي نوع من أنواع خبرات الذات (العاسمي وآخرون، ٢٠٠٦، ص. ١٧٣)

إن مفهوم الذات يتأثر بالخصائص والمميزات الأسرية، فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعتاية والتقبل يرفع ذلك من قدراته واهتماماته (سعد، ٢٠٠٥، ص. ٤١٨)

ويعد الأفراد الذين لديهم تقدير ذات عالٍ يكونون راضين عن حياتهم التي يعيشونها ويعطون انفعالات موجبة، ونتائج أكثر توكيدية (Popovic, 2005, p. 39; Twenge & Campbell, 2001)

وأوضح حسين (٢٠٠٧، ص. ٤٤) أن كوبر حدد مستويات لتقدير الذات تتمثل في الآتي:

- أ. تقدير الذات المرتفع: هم الأشخاص أنفسهم هامين ويستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، ويكون لديهم فكرة كافية لما يظنونه صحيحاً.
- ب. تقدير الذات المنخفض: يعد الأشخاص أنفسهم غير هامين جداً وغير محبوبين وهم غير قادرين على فعل الأشياء التي يودون فعلها كما يفعل الآخرون.
- ج. تقدير الذات المتوسط: يعد الأشخاص من هذا النوع ممن يقعون بين هذين النوعين من الصفات ويتحدد تقدير الذات من قدرتهم على عمل الأشياء المطلوبة منهم.

وتهدف دراسة (John, 1986) إلى الكشف عن علاقة كل من تقدير الذات والتفاعل مع الأقران بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال.

وقد تناولت دراسة عكاشة (١٩٩٠) تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لمجموعة من أطفال مدينة صنعاء، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أهمية ونوع الرعاية التي يعيش في كنفها الطفل، والتي تؤثر على تقدير الذات لدى الطفل، فحرمان الطفل من أحد الوالدين أو كليهما يؤثر تأثيراً سلبياً على تقدير الطفل لذاته.

وتوصلت دراسة إبراهيم (١٩٩٤) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات إنفعالية، ومشكلات التكيف الاجتماعي، ومنها الشعور بالدونية، أقل تكيفاً ومرونة، وأقل قبولاً اجتماعياً، كما أنهم يظهرون سلوكيات ضد المجتمع، كما يعانون من بعض المشكلات السلوكية والتي تتمثل في انخفاض مفهوم الذات، كما أنهم أكثر قلقاً وخوفاً واكتئاباً من العاديين في نفس المدى العمري كما أنهم أقل تركيزاً ولديهم نقص في الانتباه، وقلة المثابرة خاصة عندما يواجهون بمشكلات دراسية صعبة.

كما توصلت أيضاً دراسة الديب (٢٠٠٠) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات، والشعور بالانتماء والتوافق الاجتماعي، والتحرر من الميول المضادة للمجتمع، والعلاقات الأسرية والمدرسية لصالح العاديين.

وركزت دراسة أحمد (٢٠٠٤) على العلاج التكاملي متعدد الأبعاد كنوع من الأساليب العلاجية وذلك من خلال تطبيق مقياس تقدير الذات واللجاجة للتغلب على المشكلة الكلامية لدى الأطفال.

وركزت دراسة (Fredrick & Grow 1996) على العلاقة بين عجز الاستقلال Autonomy وتقدير الذات المنخفض، وجاءت النتائج مؤكدة أن عجز الاستقلال يرتبط بنقص تقدير الذات.

وتناولت دراسة بلكيلاني (٢٠٠٨) تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل، وتوصلت نتائجها بأن العلاقة بينهم تبادلية وأن أفراد العينة لديهم تقدير عالي لذواتهم.

وهدفت دراسة إبراهيم (٢٠٠٨) إلى تعديل صورة الذات لدى مجموعة من الفتيات من خلال الوقوف على بعض فنيات العلاج بالسيكودراما، وتوضح النتائج أن العلاج باستخدام السيكودراما بفنيتها ذو تأثير فعال في تعديل وتحسين صورة الذات لدى الأطفال بوجه عام.

وتناولت دراسة الغامدي (٢٠٠٩) تقدير الذات والثقة بالنفس وعلاقتها باضطرابات الكلام لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة، وتوصلت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين اضطرابات الكلام وتقدير الذات لدى المضطربين في الكلام، وتوجد فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين العادين والمضطربين في الكلام لصالح العادين، وأكدت الدراسة أنه يمكن التنبؤ باضطرابات الكلام من خلال درجات الثقة بالنفس وتقدير الذات.

وكشفت دراسة بلان، والمدحجي (٢٠١٣) عن طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي، وقد توصلت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مستويات تقدير الذات «تقدير الذات العائلي، تقدير الذات المدرسي، تقدير الذات الرفاعي» جماعة الأصدقاء، والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية، وإلى أن تقدير الذات العائلي، وتقدير الذات المدرسي منبئان للسلوك العدواني، وأن تقدير الذات العائلي يعد أكثر إسهاماً في التنبؤ بالسلوك العدواني من تقدير الذات المدرسي.

وتناولت دراسة Marshall, Parker, Ciarrochi, & Heaven, (2014) تقدير الذات كنوع من الدعم الاجتماعي دراسة طويلة خلال أربع سنوات، وتوصلت النتائج إلى زيادة مستويات جودة الدعم الاجتماعي من خلال تقدير الذات.

وركزت دراسة Swank, & Shin (2015) على استخدام التدخل الإرشادي الجماعي وتقديم المشورة في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال الذين يعانون من مشكلات عاطفية وسلوكية، وتوصلت نتائجها إلى زيادة تقدير الذات بين أفراد

العينة (٣١) بالإضافة إلى شعورهم بالهدوء والسعادة والتعلم والعمل معا من خلال خبرتهم مع الآخرين.

وناقشت دراسة (Raskauskas, Rubiano, Offen, & Wayland (2015) العلاقة بين الكفاءة الذاتية والاجتماعية وتقدير الذات وبين تعرض الطلاب للأداء الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلى استنتاج مفاده أن التفاعل بين الكفاءة الذاتية والثقة بالنفس قد يعطي علاقة معتدلة بين الأقران والأداء الأكاديمي.

وأكدت دراسة زيدان وآخرون (٢٠١٦) التي هدفت تحسين فاعلية الذات لدى ذوى صعوبات التعلم وجود فرق دال احصائيا بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات في اتجاه القياس البعدي .

وأكدت نتائج دراسة سليمان وآخرون (٢٠١٦) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من القلق والمخاوف المرضية أكثر من التلاميذ العاديين نظراً لأن سماتهم الشخصية والانفعالية تتسم بالمشكلات النفسية التي تعوقهم لتحقيق النجاح الأكاديمي.

واتضح من نتائج دراسة كل من; (Geoffrey & Harrison, (2001); Hildebrandt, (2007); Lynch et al., (2001); Pattan et al., (2006); Tiggemann, (2005); wood et al., (1996) أن الإناث كانت لديهن مستويات منخفضة من تقدير الذات عن الذكور.

فروض البحث:

- (١) توجد علاقة ارتباطية دالة بين مستوى المخاوف المرضية وتقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- (٢) توجد فروق دالة احصائياً بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم مرتفعات ومنخفضات المخاوف المرضية في تقدير الذات لصالح منخفضي المخاوف المرضية.
- (٣) تنبئ بعض أبعاد المخاوف المرضية دون غيرها بأبعاد تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

(٤) توجد اختلافات في ديناميات الشخصية بين الحالات الطرفية الأكثر ارتفاعاً والأكثر انخفاضاً على مقياسي المخاوف المرضية وتقدير الذات التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

إجراءات البحث

١- عينة البحث:

لقد مرت عملية اختيار عينة البحث بمرحلتين، هما:

المرحلة الأولى: تم اختيار العينة الاستطلاعية وقد تكونت من (٣٠٠) تلميذة بالمملكة العربية السعودية (الرياض)، حيث تراوحت أعمارهن ما بين (٨-١٢) سنة.

المرحلة الثانية: تم اختيار العينة السيكومترية من العينة الاستطلاعية بمعدل (١٢٠) تلميذة وتم اختيار (٧٥) تلميذة من بينهن وهم يمثلون أعلى الدرجات على مقياس (صعوبات التعلم - المخاوف - تقدير الذات).

المرحلة الثالثة: تم أخذ العينة الكلينيكية بعد إجراء وتطبيق البحث السيكومتري وتم أخذ الحالات الطرفية الأكثر ارتفاعاً وانخفاضاً على مقياسي المخاوف المرضية وتقدير الذات للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.

٢- أدوات البحث:

وتنقسم أدوات الدراسة إلى الآتي:

أدوات البحث السيكومترية وتتضمن الآتي:

١- مقياس المخاوف الشامل إعداد: باظة (٢٠٠٥)

يتكون المقياس الحالي من (٦٠) بنداً تقع في (٥) أبعاد أساسية وهي (الخوف من المستقبل، والخوف من الموت والحساب، والخوف الخاص بالعلاقات الاجتماعية، والخوف من المرض والحوادث، والخوف الغير معروف المصدر) وكل بعد يتضمن (١٢) مفرد.

- تصحيح المقياس:

يصحح المقياس على خمس استجابات هي (مرتفعة جداً-مرتفعة-متوسطة-بسيطة-إطلاقاً) ويتم إعطاء الدرجات كالتالي: (٥) مرتفعة جداً- (٤) مرتفعة-

(٣) متوسطة- (٢) بسيطة- (١) إطلاقاً) وتوزع الدرجات طبقاً لترتيب العبارات في المقياس بمعنى العبارة الأولى للبعد الأول، والثانية للبعد الثاني، والثالثة للبعد الثالث، والرابعة للبعد الرابع، والخامسة للبعد الخامس، ونبدأ هكذا بالتتالي إلى العبارة (٦٠) للبعد الخامس. وتم تطبيقها على (٦١١) تلميذ وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات التلميذات ككل أي الدرجة الكلية وأيضاً الأبعاد الخمسة للمقياس

وبعد استخراج النتائج وجد أن أعلى بعد ارتفاعاً في متوسط الدرجات لكل المجموعات هو البعد الرابع (الخوف من الموت والحساب) حيث تراوح ما بين (٤٣,٧ - ٢٨,٣١)

ـ الكفاءة السيكومترية للمقياس :

تكونت عينة التقنين من (٥٠) من التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الرياض.

ـ الصدق المرتبط بالمحكات :

وتعتمد تلك الطريقة على مقارنة درجات المقياس بدرجات مقياس آخر تم استخدامه كمحك خارجي، حيث استخدمت الباحثة درجات الطلاب في مقياس (زينب شقير، ٢٠٠٢) وحصل على قيمة ارتباط بين المقياسين (٠,٦٩) وهي دالة عند مستوي (٠,٠١)

ـ الثبات بطريقة إعادة إجراء المقياس :

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين التطبيقين بفاصل زمني (٢١) يوم للمقياس وقد خلص إلى معامل ارتباط (٠,٩٢) للدرجة الكلية وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) كما استخدمت طريقة الفا لكرونباخ ويوضح جدول (١) ان جميع القيم مرضية وجيدة.

جدول (١) حساب الثبات

ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق	البعد
٠,٨٣	٠,٨٩	البعد الأول
٠,٨٣	٠,٩٠	البعد الثاني
٠,٨٥	٠,٩٠	البعد الثالث
٠,٨٤	٠,٨٧	البعد الرابع
٠,٨٠	٠,٨٩	البعد الخامس
٠,٨٧	٠,٩٢	الدرجة الكلية

ـ الاتساق الداخلي :

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية وكانت معاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠,٥٦ - ٠,٦٤) وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يتضمن في الجدول (٢).

جدول (٢)

معاملات الارتباط بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس المخاوف الشامل

الدرجة الكلية	البعد
٠,٥٦	البعد الأول
٠,٦٤	البعد الثاني
٠,٦٠	البعد الثالث
٠,٥٨	البعد الرابع
٠,٦٣	البعد الخامس

جميع الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١)

وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات المقياس بطرق كثيرة ومتنوعة؛ مما يجعل استخدامها مناسباً وملائماً للبحث الحالي.

٢- مقياس تقدير الذات (إعداد: الباحثة)

يتكون من (٢٠) عبارة وينقسم المقياس إلى (٤) أبعاد تتمثل في:
 (بُعد الاتجاه نحو الذات- بُعد الاتجاه الاجتماعي- بُعد الاتجاه نحو الثقة بالنفس-
 بُعد الاتجاه التعليمي)

ويتم تصحيح العبارات على استجابتيين هما (نعم، ولا) وتصحح طبقاً
 (٠-١) للعبارات ذات الطابع الايجابي، والعكس للعبارات ذات الطابع السلبي
 والتي في مسلسل العبارات الموجبة (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨) والعبارات السالبة
 (٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠)، وبهذا تكون الدرجة الكلية للمقياس
 (٢٠) ويحدد هذا المقياس مستويين لتقدير الذات هما: (تقدير الذات المنخفض من
 (١٠-٢٠) درجات - تقدير الذات المرتفع من (٢٠-١١) درجة)
 ولتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق أجرت الباحثة الخطوات التالية:

أولاً: حساب الصدق:

١- حساب صدق المحكمين: حيث عرض المقياس على عشرة من الأساتذة، وقد أسفرت
 تلك الخطوة عن تعديل بعض العبارات التي رأوا أن ثمة صعوبة على الأطفال ذوي
 صعوبات التعلم.

٢- حساب صدق المحك: وتعتمد تلك الطريقة على مقارنة درجات المقياس بدرجات
 مقياس آخر تم استخدامه كمحك خارجي، حيث استخدمت الباحثة درجات
 الطلاب في مقياس (محمد أحمد سلامة، ١٩٨٣) وقد تم حساب معامل الارتباط
 بين التقديرين وقد بلغ (٠,٧٣) وهو دال عند (٠,٠١) أي أن المقياس يتمتع بدرجة
 صدق مناسبة.

ثانياً: حساب الثبات:**طريقة إعادة الاختبار:**

حيث تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية، وبعد التطبيق
 الأول بخمسة عشر يوماً، تم تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس العينة، ولقد
 راعت الباحثة توفير نفس ظروف التطبيق الأولى قدر الإمكان، وقد تم حساب
 معامل الارتباط بين التطبيقين وقد بلغ (٠,٩٥) للدرجة الكلية وهي قيمة دالة عند
 مستوى (٠,٠١) كما استخدمت طريقة الفا لكرونباخ ويوضح الجدول (٣) ان جميع
 القيم مرضية وجيدة.

جدول (٣)

معامل الثبات لأبعاد تقدير الذات بطريقة ألفا وإعادة التطبيق

ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق	أبعاد تقدير الذات
٠,٨٥	٠,٩٠	بُعد الاتجاه نحو الذات
٠,٨٢	٠,٨٧	بُعد الاتجاه الاجتماعي
٠,٨٠	٠,٩١	بُعد الاتجاه نحو الثقة بالنفس
٠,٨٣	٠,٩٠	بُعد الاتجاه التعليمي
٠,٨٩	٠,٩٥	الدرجة الكلية

٣- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم إعداد:

مصطفى كامل (٢٠٠١)

وضعه ماكليست عام (١٩٧١) وقام بإقتباسه وتعريبه مصطفى كامل للبيئة العربية عام (٢٠٠١)، ويهدف الاختبار إلى وضع تقديرات للأطفال في خمس خصائص سلوكية هي: (الفهم السمعي والذاكرة، والتأزر الحركي، واللغة المنطوقة، والسلوك الشخصي الاجتماعي، والتوجيه).

تطبيق الاختبار:

يمكن أن يقوم بتطبيق الاختبار كل من له معرفة وثيقة بالطفل موضع التقدير، كالمعلمين والأخصائيين النفسيين وغيرهم من المشتغلين بمشكلات الطفل، والمتطلبات الأساسية لتطبيق الاختبار هي أن تتاح للمعلمين الذين يقومون بالتقدير فرصه كافيه لملاحظة سلوك الأطفال موضع التقدير، حتي تكون تقديراتهم واقعيه، بالإضافة إلى دراستهم للتعريفات الإجرائية للخصائص السلوكية الخمس التي يشمل عليها الاختبار.

تقدير الدرجات :

يتكون المقياس من (٢٤) فقرة، ويتم تقدير الطفل في كل منها على مقياس خماسي، وبالتالي فإن الدرجة المتوسطة هي (٣) والتقديران (١) و (٢) أقل من المتوسط، والتقديران (٤) و (٥) فوق المتوسط وتوضع دائره حول الدرجه التي تمثل تقدير المعلم للتلميذ في كل فقرة، ويتم جمع هذه الدرجات الأربع والعشرين للحصول على الدرجه الكلية، ويعد الطفل معرضاً لخطر المعاناه من صعوبات تعلم

حين يحصل على درجه أقل من (٢٠) في الجزء اللفظي (الفهم السماعي- اللغه المنطوقه)، وأقل من (٤٠) في الجزء غير اللفظي (التوجيه- التآزر الحركي- السلوك الشخصي الاجتماعي)، وأقل من (٦٥) في الدرجة الكلية، وتقع هذه الدرجات تحت المتوسط بانحراف معياري واحد.

صدق المقياس : قام معرب الاختبار بحساب صدق المقياس عن طريق :

١- تقديرات المعلمين كمحك للصدق :

حيث تمت مقارنة أداء عينة من تلاميذ الصف الرابع ذكور على المقياس وأدائهم على اختبار الفرز العصبي السريع، وكانت معاملات الارتباط بين الدرجات على الاختبارين سالبه مما يقدم مؤشراً على صدق مقياس تقدير سلوك التلميذ كأداة لفرز حالات صعوبات التعلم.

٢- الاتساق الداخلي :

تم حساب الارتباطات الداخلية بين المكونات الخمس للمقياس، على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ن=١٠٣)، وتشير بيانات الجدول (٤) إلى توافر مؤشرات التماسك الداخلي للمقياس.

جدول (٤)

معاملات الارتباط الداخلية بين مكونات مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم

م	الخصائص السلوكية	١	٢	٣	٤	٥
١	الفهم السماعي	-	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٣٣	٠,٦٩
٢	اللغة المنطوقة		-	٠,٦٤	٠,٢٧	٠,٥٤
٣	التوجيه			-	٠,٣٥	٠,٧٦
٤	التآزر الحركي				-	٠,٦٥
٥	السلوك الشخصي الاجتماعي					-

ثبات المقياس :

قام معرب الاختبار بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق فكانت $r=٠,٦٢$ للفهم السماعي، $r=٠,٥١$ للغة المنطوقة، $r=٠,٥٦$ للتوجيه، $r=٠,٢١$ للتآزر الحركي، $r=٠,٤٤$ للسلوك الشخصي الاجتماعي وهي ارتباطات داله عند (٠,٠٥، ٠,٠١)

الكفاءة السيكومترية للمقياس في البحث الحالي :

ـ الصدق المرتبط بالمحكات :

وتعتمد تلك الطريقة على مقارنة درجات المقياس بدرجات اختبار المسح النيورولوجي السريع لعبد الوهاب محمد كامل تم استخدامه كمحك خارجي، وحصلت الباحثة على قيمة ارتباط بين المقياسين (٠,٦٧) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)

ـ الثبات بطريقة إعادة إجراء المقياس :

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين التطبيقين بفواصل زمني من ٢١ يوم للمقياس وقد خلص إلى معامل ارتباط (٠,٩٥) للدرجة الكلية وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) كما استخدمت طريقة ألفا لكرونباخ ويوضح الجدول (٥) أن جميع القيم مرضية وجيدة.

جدول (٥)

معامل الثبات لأبعاد تقدير الذات بطريقة ألفا وإعادة التطبيق

م	الخصائص السلوكية	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
١	الفهم السماعي	٠,٨٤	٠,٨٠
٢	اللغة المنطوقة	٠,٨٥	٠,٨١
٣	التوجيه	٠,٨٣	٠,٨٠
٤	التأزر الحركي	٠,٨٩	٠,٨٣
٥	السلوك الشخصي الاجتماعي	٠,٨٩	٠,٨٥

وعلى ذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات المقياس بطرق كثيرة ومتنوعة مما يجعل استخدامها مناسباً وملائماً للدراسة الحالية.

٢ـ أدوات البحث الكليينكية :

١ـ استمارة دراسة الحالة للأطفال إعداد: آمال عبد السميع باظه (١٩٩٨)

وهي تضم معلومات عن الحالة من الناحية «الأسرية والاجتماعية، والتعليمية، والصحية، والنفسية وكل بند من هذه البنود يضم مجموعة أسئلة متفرقة عن بعضها البعض يتم الإجابة عليها من قبل الفاحص وعلاقته بأسرة الحالة محور الدراسة.

٢- اختبار تفهم الموضوع (شبيه التات T. A. T) ٩ لوحات إعداد: محمد أحمد نابلسي، سعاد عقاد موصللي (١٩٨٩)

يتكون اختبار (شبيه التات T. A. T) من (٩) لوحات وجميع هذه اللوحات مرسومة باللونين الأبيض والأسود، وهذه اللوحات مرقمة من الخلف من واحد إلى تسعة، وذلك بشكل يساعد المبحوث على تحديد اتجاه اللوحة أي كيفية تناولها، وهذه اللوحات تصور أشخاصا وأشياء غامضة وغير مكتملة.

تطبيق الاختبار :

يتم تطبيق الاختبار من خلال عرض اللوحات أمام المبحوث ودفعه لتأليف روايات قصيرة حول هذه اللوحات كي تعكس ميوله اللاواعية، وبعد الانتهاء من عرض اللوحات التسعة واستكمال روايات المبحوث حولها على الفاحص أن يجري مقابلة حوارية مع المبحوث متحريرا من خلالها النقاط التالية: (من أين أستقي المبحوث مصادر رواياته، وما هي أسباب انفعال المبحوث، وما مدى جدية خضوع المبحوث للاختبار.

٣- المقابلات الشخصية:

قامت الباحثة بعمل (٥) مقابلات لكل حالة على حده من الحالات الطرفية موضوع البحث على مقياسي المخاوف المرضية وتقدير الذات.

الخطوات الإجرائية:

- (١) تطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، ومقياس تقدير الذات الصورة الأولية منه لحساب الثبات والصدق على العينة.
- (٢) استخلاص العينة الأساسية وطبقت عليهم مقياس المخاوف المرضية، ومقياس تقدير الذات في صورته النهائية.
- (٣) تصحيح المقاييس وفقاً لمفاتيح التصحيح، وحصرت الدرجات الخام لمقاييس البحث وتدوينها.
- (٤) استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة واستخراج النتائج السيكومترية ومناقشتها.

- (٥) حصر الدرجات الأعلى والدرجات الأقل لمقياسي المخاوف المرضية، وتقدير الذات والبدء في إجراءات البحث الكليينكية.
- (٦) تم تحديد الحالات الطرفية الأكثر ارتفاعاً والأكثر انخفاضاً على مقياسي المخاوف المرضية وتقدير الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم بعدد (٤) حالات بواقع حالتين لكل مقياس على حده وذلك للوقوف على العوامل الدينامية التي تميز مرتفعي الدرجات عن منخفضي الدرجات على المقياسين.
- (٧) تطبيق كراسة دراسة الحالة والإجابة على أسئلتها.
- (٨) تطبيق اختبار تفهم الموضوع أو ما يسمى بشبيه التات والمكون من (٩) صور على الأربع حالات وتحديد النقاط الدينامية من خلال استجاباتهم على صور المقياس.
- (٩) عمل المقابلات الشخصية بواقع (٥) مقابلات لكل حالة تم فيها مناقشة كل ما يتعلق بحياتهم مع استقطاع جزء من المقابلة للوالدين.
- (١٠) تلخيص ما دار في المقابلات الشخصية والوقوف على أهم العوامل النفسية التي ارتبطت بالمخاوف وتقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- (١١) استخلاص العوامل الدينامية التي أدت إلى ذلك ومعرفتها وشرح نتائج البحث الكليينكية.

نتائج البحث:

أولاً: نتائج البحث السيكومترية:

١- اختبار صحة الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه: « توجد علاقة ارتباطية دالة بين مستوى المخاوف المرضية وتقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم».

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين مستوى المخاوف المرضية وتقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

الأبعاد	الخوف من المستقبل	الخوف الخاص بالعلاقات الاجتماعية	الخوف من المرض والحوادث	الخوف من الموت والحساب	الخوف الغير معروف المصدر	الدرجة الكلية
الاتجاه نحو الذات	٠,٥٥-	٠,٥٠-	٠,٤٧-	٠,٥٢-	٠,٥٤-	٠,٥٧-
الاتجاه الاجتماعي	٠,٤٥-	٠,٥٧-	٠,٦٠-	٠,٤٩-	٠,٥٦-	٠,٦٣-
الاتجاه نحو الثقة بالنفس	٠,٥٠-	٠,٥٠-	٠,٥٢-	٠,٤٤-	٠,٤٣-	٠,٤٩-
الاتجاه التعليمي	٠,٤٩-	٠,٤٩-	٠,٤٨-	٠,٥٠-	٠,٥١-	٠,٥٣-
الدرجة الكلية	٠,٥٢-	٠,٥٧-	٠,٥٩-	٠,٤٩-	٠,٥٠-	٠,٦٨-

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين تقدير الذات والمخاوف المرضية لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم مرتفعة وسالبة ودالة عند مستوى دلالة ٠,٠١. وبهذا فقد تم التحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على: توجد علاقة ارتباطية دالة بين مستوى المخاوف المرضية وتقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

ومما لاشك فيه إنه من الوهلة الأولى ونظريا سنرى أن هناك علاقة سلبية بين المخاوف المرضية وتقدير الذات حيث أن مظاهر ومكونات هذين المتغيرين متناقضان تقريبا، وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى حياة هؤلاء التلميذات ذوات صعوبات التعلم التي يعانون من المشكلات المدرسية والاسرية والتي تمثلت في مخاوفهم من المستقبل، العلاقات الاجتماعية، المرض والحوادث، الموت والحساب، والغير معروف المصدر مما يزيد من عجز الطفل في الثقة بالنفس، الاتجاه الاجتماعي، نحو الذات، والاتجاه التعليمي.

ومن خلال نتائج الفرض الأول يتضح أن المخاوف المرضية غالباً ما تزداد أكثر في مرحلة الطفولة وتقل مع تقدم العمر، وبالتركيز على العلاقة الارتباطية بين المخاوف المرضية ومفهوم الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم يتبين أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة وسالبة، وبهذا يعطينا مؤشر بأن من لديهم مخاوف يكون لديهم تقدير ذات منخفض وعلي العكس بأن من لديهم تقدير ذات

عال يكونون راضين عن حياتهم التي يعيشونها ويعطون انفعالات موجبة مع قلة حدوث المخاوف لديهم، وهذا الفرض يعطي الفرصة للتدخلات العلاجية مستقبلاً في وضع برامج لتنمية ورفع تقدير الذات لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية ودراسية، حيث يؤدي زيادة تقدير الذات لديهم إلى الشعور بالهدوء والسعادة والتعلم والعمل مما يعطي مؤشراً إيجابياً في خفض صعوبات التعلم لدى الأطفال.

وتتفق هذه النتائج مع كلاً من: دراسة توماس وأولندك وآخرون (Thomas, & Neville, 1991)، و(أمال عبد السمیع باظه، ٢٠٠٢، ١٨٤)، ودراسة أحمد الكبير، رمضان درويش (٢٠٠٦)، فوفس وتونج، (Twenge & Campbell, 2001 – Popovic, 2005: 39)، دراسة سوانك، جاكلين Swank, Jacqueline M (2015)، ودراسة سعيد إبراهيم (١٩٩٤)

٢- اختبار صحة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه: «توجد فروق دالة إحصائية بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم مرتفعات ومنخفضات المخاوف المرضية في تقدير الذات لصالح التلميذات منخفضات المخاوف المرضية».

جدول (٧)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلميذات ذوات صعوبات التعلم مرتفعات ومنخفضات المخاوف المرضية في تقدير الذات

ت	الانحراف المعياري	المتوسط	حجم العينة	المجموعة	تقدير الذات
٧,٩٨٧××	.٨١٧	٢,٤٣	٣٢	منخفض	الاتجاه نحو الذات
	.٦٦٢	١,٩٠	٣٠	مرتفع	
٨,٣٠٤××	.٧١٨	٢,٦٣	٣٢	منخفض	الاتجاه الاجتماعي
	.٧١٢	١,١٠	٣٠	مرتفع	
٨,٩٢٧××	.٥٥٦	٢,٦٣	٣٢	منخفض	الاتجاه نحو الثقة بالنفس
	.٧٥٩	١,١٠	٣٠	مرتفع	
٦,٦٨٢××	.٤٧٩	٢,٦٧	٣٢	منخفض	الاتجاه التعليمي
	١,٠٧٣	١,٢٣	٣٠	مرتفع	
١٣,٥١٠××	١,٤٣٢	١٠,٣٦	٣٢	منخفض	الدرجة الكلية
	١,٤٥١	٥,٣٣	٣٠	مرتفع	

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائياً بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم مرتفعات ومنخفضات المخاوف المرضية في تقدير الذات بجميع أبعاده لصالح التلميذات منخفضات المخاوف المرضية.

ومن خلال نتائج الفرض الثاني والتي جاءت نتائجها بوجود فروق دالة إحصائياً بين التلميذات ذوات صعوبات التعلم مرتفعات ومنخفضات المخاوف المرضية في تقدير الذات بجميع أبعاده لصالح منخفضي المخاوف المرضية، حيث يتضح أن الطفل من ذوي صعوبات التعلم والذي يعاني من المخاوف المرضية لا يمكن أن يسلم أبداً من مواجهة ذاته ووضعها دائماً في إطار تقدير ذات منخفض إلا إذا استطاع التغلب على مشاعر الحصر لديه، وأن هؤلاء الأطفال مقارنة بالأطفال الأسوياء يكون لديهم مخاوف مرضية أكثر، حيث أن تقدير الذات له دور أساسي في تقديرات الصحة النفسية عند الطفل، ويلعب تصور الفرد لقدراته العقلية دوراً كبيراً في نمو وتطور ذاته العقلية، حيث أن هذا متوقف على الوسط الاجتماعي المتواجد دائماً فيه، وأن الطفل ذو صعوبات التعلم يدور في حلقة من الإخفاق النفسي والأكاديمي، وانخفاض تقدير الذات.

وتتفق هذه النتائج مع كل من: حسين (١٩٩٢)؛ وزيور (١٩٩٠)؛ وسعد (٢٠٠٥، ٤١٧)؛ وصقر (١٩٩٢)؛ وعبد العظيم (٢٠٠٠، ٥)؛ ومحمود (٢٠٠٠)؛ ومنسي (٢٠٠٣، ٢٤٤، ٢٤٥)؛ Lynch et al., (2001); Morris & Leuenberger, (1990)

٣- اختبار صحة الفرض الثالث :

نص الفرض الثالث على أنه: «تنبئ بعض أبعاد المخاوف المرضية دون غيرها بأبعاد تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم». تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (٨)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي حسب تأثير المخاوف المرضية على

تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

المرتبة	المخاوف	R	R ²	التغير في R ²	B	Beta	ف ومستوى دلالتها	ت ومستوى دلالتها
١	الاجتماعية	٠,٥٧٣	٠,٣٢٨	٠,٣٢٨	٦,٢١	٠,٦٤٩	٢٦,٨٩××	٣٢,٥٤××
٢	الخوف من المستقبل	٠,٥١١	٠,٢٦١	٠,٠٦٧	١,٣٥	٠,٢٨١	٣٠,٧١××	٤٧,٧٨××

دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن المخاوف المرضية والتي يمكن أن تسهم في التنبؤ بتقدير الذات هي المخاوف الاجتماعية والذي فسر ما قيمته ٣٢,٨٪ من التباين في تقدير الذات، يليه الخوف من المستقبل والذي فسر ما قيمته (٦,٧٠٪) من التباين في تقدير الذات. كما يمكن صياغة معادلة التنبؤ بتقدير الذات من المخاوف المرضية على النحو التالي:

تقدير الذات = ١٢,٤٤ + ٦,٢١ المخاوف الاجتماعية + ١,٣٥ الخوف من المستقبل.

ومن خلال نتائج الفرض الثالث يتضح أن التلميذات ذوات صعوبات التعلم واللاتي يعانين من المخاوف المرضية وخاصة المخاوف الاجتماعية ويوليها الخوف من المستقبل تعتبر منبئة بتقدير الذات لديهن، حيث أنهن يفكرن دائماً عند مراجعة المواقف والمشاعر الاجتماعية والأفكار السلبية التي ترتبط بالإدراك الذاتي لديهن، ونتيجة لذلك تقل مستويات توقع النجاح في المواقف الاجتماعية المستقبلية، ومع استخدام فرضية «كلارك» عن طريق التعامل مع أفراد يعانون من المخاوف المرضية الاجتماعية العامة تمت ملاحظة الميل نحو المعارف الذاتية السلبية لدى الأفراد الذين يعانون من المخاوف الاجتماعية، حيث تم بعدها تقوية المتفاعلين اجتماعياً والتقدير الذاتي في مقابل التقدير من الآخرين، ووجود الاضطرابات الوجدانية عند ذوي الإعاقة والتي تعد المخاوف المرضية جزءاً من هذه الاضطرابات والتي تعمل على التقليل من قيمة الذات، وأن لخبرات الطفولة، وظروف التنشئة

الاجتماعية، والاتجاهات داخل الأسرة بالإضافة إلى العلاقات الشخصية أثر على نمو المخاوف وارتفاعها لدى الحالات الطرفية، وأن التفاعل بين الكفاءة الذاتية والثقة بالنفس قد يعطي علاقة معتدلة بين الأقران والأداء الأكاديمي، وأن زيادة مستويات جودة الدعم الاجتماعي تتم من خلال تقدير الذات.

وتتفق هذه النتائج مع كلاً من: باظة (٢٠٠٢)؛ بلكيلاني (٢٠٠٨)؛ تركي (٢٠٠٦)؛ الديب (٢٠٠٠)؛ العاسمي وآخرون (٢٠٠٦)؛ عسكر (١٩٩٠)؛ عكاشة (١٩٩٠)؛ عواد (٢٠٠٢)؛ Dannahy (2004); Cunningham, et al. (2006); Fredrick & Grow (1996); Marshall, et al. (2014); Michele, (1999); Raskauskas, et al.(2015)

ثانياً: نتائج البحث الكليينكية:

٤- اختبار صحة الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه: «توجد اختلافات في ديناميات الشخصية بين الحالات الطرفية الأكثر ارتفاعاً والأكثر انخفاضاً على مقياسي المخاوف المرضية وتقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم». تم الاعتماد على درجات الحالات المتطرفة في مقياس المخاوف المرضية ويوضح الجدولين (٩، ١٠) نتائج ذلك.

جدول (٩)

أعلى درجات المخاوف ودرجة مفهوم الذات المناظرة

درجة مفهوم الذات	درجة المخاوف
٤,٩٦	٢٥٥
٥,٠٢	٢٥٤
٥,٨٤	٢٥٠

جدول (١٠)

أقل درجات المخاوف ودرجة مفهوم الذات المناظرة

درجة مفهوم الذات	درجة المخاوف
١٣,٤٨	١٩٠
١٤,١٥	١٨٣
١٤,٧٧	١٧٩

تفسير نتائج الفرض الرابع:

الحالة الأولى:

جدول (١١)

الأعلى على مقياس المخاوف

النوع	أنثى
المستوي التعليمي	طالبة
العمر	١١ سنة

- ملخص الحالة من خلال المقابلات الكلينيكية ودراسة الحالة :

هي الأبنة الثالثة والصغرى في ترتيب إخوتها ويسبقها أخت أكبر منها مباشرة عمرها (١٤ سنة) طالبة واخ أكبر عمره (١٩ سنة) طالب بإحدى الجامعات، عمر الأب (٤٦ عاماً)، وعمر الأم (٤١ عاماً)، حاصلين على مؤهلات عليا، والحالة هنا تشعر بالكراهة تجاه الأب فهي لا تراه إلا وقتاً قليلاً، أما من ناحية الأم فهي تشعر أنها غريبة عنها ولا تشعر بحنانها وحبها فهي تحاول أن تحبها ولكن أشياء كثيرة تمنعها من هذا الحب وتجبرها أن تكرهها، وتعتبر أمها أهم ضغط نفسي في حياتها فهي تشعر بالتوتر وفقدان الشخصية عند معاملتها لها وعند مواجهة أي أزمة تشعر بالاضطراب ولا تستطيع المواجهه فهي لا تفضل أي أحد من أفراد الأسرة نظراً لما تراه من تفرقة في المعاملة فهي تقول ان سبب انخفاض مستواها الدراسي هو طرق معاملة أسرتها السيئة لها وحالتها النفسية والخلافات المستمرة بينها وبين والدها منذ الطفولة، وتسمع فجأة أصواتاً غريبة ومخيفة وما يؤرقها عند النوم هو حدوث مشكلة أو أزمة وفي حالة الشعور بالقلق والتوتر وإساءة الناس لها فهي تشعر بالذنب تجاه نفسها ومشاعر نقص، وكثيرة الخوف من المجهول والظلام والأصوات العالية والخوف من الجلوس وحيدة.

وقد أخبرها بعض الأطباء بان لديها مخاوف شديدة ومشاعر اكتئاب، وتعد الأسرة أن المرض النفسي من الشيطان ولذلك يتجاهلونها فهي لا تريد ان تفكر في مهنة تمتهنها لأنها تشعر بالفشل وفقدان الأمل في المستقبل.

- تفسير استجابات الحالة على اختبار تفهم الموضوع (شبيه التات T.A.T).
تفسير قصصي للحالة الاولي عن لوحات اختبار تفهم الموضوع (شبيه التات T.A.T).

– اللوحة الأولى: يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / أن الحالة تسقط أحداث القصة على والدها الذي طردها وهي صغيرة عند جدتها حتى أنها لا تستطيع نسيان هذا الحدث في حياتها.

– اللوحة الثانية: يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / أنها ترجو الأمل وأنها مية بمشاعرها وتريد أن يرد الله عليها حياتها وهذه المشاعر المكبوتة تبين شدة الاكتئاب الذي تعاني منه المفحوصة فهي تشعر بإنها لا وجود لها.

– اللوحة الثالثة: يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / مدى شدة اليأس الذي تعاني منه حيث كل ما في الطبيعة لديها تراه هو موضوع للخوف والرعب كالخوف من الثعبان.

– اللوحة الرابعة: يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / ومقدار فقدان الثقة في النفس وفي الآخرين فهي كلما تريد أن تبحث عن السعادة فلا تستطيع أن تحدد قراراتها فتفضل كل أهدافها.

– اللوحة الخامسة: يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / رؤية المفحوصة لنفسها ولاسرتها ولكل من حولها فهي ترى كل من حولها حشرات مؤذية وضارة تريد قتلها.

– اللوحة السادسة: يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / مدى التناقض الوجداني واليأس الغالب عليها حيث ترى أنها لا وجود ولا قيمة لها رغم وجودها في وسط أهلها ولكنها مليئة بالخوف من الظلام والخوف من الالام.

– اللوحة السابعة: يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / أن الحالة فاقدة الثقة في نفسها وفي أصدقائها وتعد أمها أهم ضغط نفسي في حياتها حيث تشعر بأنها السبب في فقدان شخصيتها وثقتها.

– اللوحة الثامنة: يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / مقدار الكراهية التي توجهها أمها لها حيث ان شعورها بفقدان الثقة بنفسها جعلها تشعر بالنعاسة والشعور بالغربة.

– اللوحة التاسعة: يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / أن المفحوصة لا تفضل أي أحد من أفراد أسرتها وتفضل البعد عنهم وأنهم اختبار من الله لها وأنهم سبب فيما هي تشعر به الان من مخاوف.

- ومن المخاوف التي ظهرت لدى الحالة من خلال تفسير قصص اختبار تفهم الموضوع (شبيه التات T.A.T)

- الخوف من الظلام. - الخوف من الأصدقاء.
- الخوف من الثعبان. - الخوف من الالام.
- الخوف من الامتحان. - الخوف من الرسوب.

الحالة الثانية :

جدول (١٢)

الأقل على مقياس المخاوف

النوع	أنثي
المستوي التعليمي	طالبة
العمر	١١ سنة و٤ شهور

- ملخص الحالة من خلال المقابلات الكلينيكية ودراسة الحالة :

هي الأبنة الأولى في ترتيب الأسرة ويليها اخت أصغر عمرها (٦ سنوات)، عمر الأب (٥٥ عاماً)، وعمر الأم (٣٩ عاماً)، الأب يعمل محاسب والأم حاصلة على كلية آداب، والعلاقة بينهما جيدة والأم تستعمل أحياناً أسلوب عصبي في الحوار، لكن الأب ذو طباع هادئة ولا يتعصب غالباً، وأنها تشعر بأنها تحب أسرتها وتحب الجلوس في البيت دائماً وكثيراً ما لا تحب الخروج كثيراً إلا مع أبيها حيث ترى أنه يفهمها ويحترم طريقتها وتفكيرها المستقبلي، وأنها تحب أصدقائها كثيراً، وبالنسبة للتحصيل الدراسي هي جيدة جداً؛ إلا في مادة الرياضيات فهي تشعر أن مستواها لا يتحسن بسبب مدرسة المادة التي ما كانت دائماً تنتقدها بأنها لا تفهم، وهي تحب أختها كثيراً لكن غالباً ما تضربها لأنها تستفزها في أغلب أمور حياتها، وتستخدم أكثر أعراضها، لا تحب الأكل كثيراً وهي تشعر دائماً أنها محبوبة من الآخرين خاصة أعمامها وأخوالها غير خالاتها اللاتي غالباً ما ينتقدوها على أسلوب معاملتها مع أختها الصغرى.

- تفسير استجابات الحالة على اختبار تفهم الموضوع (شبيه التات T.A.T).
تفسير قصصي للحالة الأولى عن لوحات اختبار تفهم الموضوع (شبيه التات T.A.T).

- **اللوحة الأولى:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / أن الحالة تسقط أحداث القصة على بعض أقرانها الذين يحاولون انتقادها من وقت لآخر.
- **اللوحة الثانية:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / أنها تشعر دائماً رغم تيسير بعض الأمور من أبيها لها إلا أن هناك ما ينقصها وتحاول تحقيقه.
- **اللوحة الثالثة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / مدى سعادتها أحياناً في وحدتها رغم صديقاتها اللاتي يجبن المجئ لها باستمرار إلا أنها تشعر بالسعادة أكثر عندما تكون لوحدها.
- **اللوحة الرابعة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / طريقة تفكيرها في تحقيق أهدافها وأنها كثيراً ما تحب اتخاذ قراراتها بعد دراستها جيداً والاستعانة بمن حولها من الآخرين.
- **اللوحة الخامسة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / حبها الدائم والدفين لكل من يقدم لها خدمة بدون مقابل فهي تجعله محور اهتمام وثقة في أغلب أوقاتها.
- **اللوحة السادسة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / الشعور الكبير بالثقة ومحاولة تفهم الآخر حتي ولو كان غاضباً.
- **اللوحة السابعة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / محاولة لتحديد معالم شخصيتها كطريقة لجذب الآخرين طول الوقت.
- **اللوحة الثامنة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / التركيز الدائم على الأب واطهار ملامح الغيرة تجاه الأم عندما تحاول الضغط على أبيها في أمور حياتها.
- **اللوحة التاسعة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / شعور المفحوصة بأن الله قد أكرمها بوالديها وخاصة أبيها المتفاهم وأنه أفضل رجل في حياتها.
- ومن المخاوف التي ظهرت لدى الحالة من خلال تفسير قصص اختبار تفهم الموضوع (شبيه التات T.A.T)
- الخوف من المستقبل.
- الخوف من الله.

الحالة الثالثة:

جدول (١٣)

الأعلى على مقياس تقدير الذات،

النوع	أنثى
المستوي التعليمي	طالبة
العمر	١٠ سنة و١ شهر

- ملخص الحالة من خلال المقابلات الكلينيكية ودراسة الحالة :

هو الابنة الرابعة والأصغر في الأخوة والأخوات، الأخ الأكبر وعمره (٢٨ سنة) ويعمل بأحد الشركات ومتزوج وأخ عمره (٢٥ عاماً) ويعمل أيضاً ومتزوج وأخت عمرها (٢٢ عاماً) متزوجة، والأب عمره (٥٥ عاماً) ويعمل معلماً، والأم ليست على قيد الحياة، ومعاملتها مع أبيها طبيعية ولكن يسودها أحياناً النقاش الحاد وقد تعرض منه للعقاب البدني صغيراً، وأنها ترى أن الأب يخاف عليهم ويدلهم إلى الطريق الصحيح ولا يوجد تقرب في المعاملة بينها وبين اخوتها فهي ترى ان التسامح هو الذي يميزها عن أفراد اسرتها وعن جميع الناس، وتلجأ إلى قراءة القصص التي تحكي مشكلات الناس وتري ان كل شخص له شخصية مختلفة عن الآخر خاصة مدرسيها، وعلاقتها جيدة مع الزملاء والزميلات ولها صديقتان من أيام الطفولة، وتري أنها تعيش حياة جميلة مليئة بالفرح والرحلات والخروج مع أخوتها المتزوجين، وتري ان الجنس الآخر جنساً لا بد من التعاون معه، وهي لا تعاني من أي أعراض جسدية، وتتمنى ان تمتهن مهنة التدريس حتي تقوم بتدريس مادة الرسم التي تحبها، وتقبل آراء الآخرين، وتري انه جميل فهي تعاني من بعض المخاوف مثل الخوف من غضب والدها وأخوها الأكبر عليها.

- تفسير استجابات الحالة على اختبار تفهم الموضوع (شبيه التات T. A. T).
تفسير قصصي للحالة الاولي عن لوحات اختبار تفهم الموضوع (شبيه التات T. A. T).

- **اللوحة الاولى:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / ان الحياة لها قيمتها بوجود الآخرين ومن دون الآخرين الحياة مليئة بالمشكلات والتعاسة.
- **اللوحة الثانية:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / شعورها الدائم بالاطمئنان خاصة وجود والدها المستمر ومحاولته المستمرة لجعلها الأفضل في المدرسة.
- **اللوحة الثالثة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / رؤية الطفله المستمره لنفسها بأنها جريئه وتستطيع تحقيق كل أمنيات والدها التي دائما ما يسمعها منها باستمرار.
- **اللوحة الرابعة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / تركيزها على تقمص شخصية الرسام وأمنيته الدائمة على أن يكون مدرسه تدرس مادة الرسم.
- **اللوحة الخامسة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / رؤيتها للأشياء بواقعها الحقيقي دون تزييف أو تغيير في ملامحها.
- **اللوحة السادسة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / الشعور بالثقة الدائمة باجبار الآخرين على تحويل النقاش لذاتها هو وإدراتها لما تراه صحيحاً.
- **اللوحة السابعة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / تركيزها على أصدقائها بأنهم هم من تعتمد عليهم في وضع قراراتها الشخصية خاصة عندما تريد السفر في الاجازات وأنهم هم محور اهتمامها رغم الاجازات.
- **اللوحة الثامنة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / الشعور بأن القرب من الله هو الأهم وأننا لا بد أن نكون أقرب من الله لتحقيق أهدافنا وجعلنا سعداء أغلب الوقت.
- **اللوحة التاسعة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / الشعور بأن الأب هو أهم شخص في حياتها وأنه أكثر من يخاف عليها وأنه هو الذي يراها دائماً على صواب.
- ومن المخاوف التي ظهرت لدى الحالة من خلال تفسير قصص اختبار تفهم الموضوع (شبيه التات T.A.T)
- الخوف من المستقبل.
- الخوف من الله.
- الخوف على والده.

الحالة الرابعة:

جدول (١٤)

الأقل على مقياس تقدير الذات

النوع	أنثى
المستوي التعليمي	طالبة
العمر	١٠ سنة و١ شهر

- ملخص الحالة من خلال المقابلات الكلينيكية ودراسة الحالة :

هي الابنة الثانية في ترتيب أخوتها ويسبقها أخت كبري عمرها (١٤ عاماً) حاصلة على ثانوية عامة فقط لم تكمل دراستها، وأخ أصغر منها عمرة (٦ أعوام)، عمر الأب (٤٣ عاماً)، ويعمل بشركة مواد غذائية والأم عمرها (٣٨ عاماً) وهي ربة بيت ومن العادات التي يتسمان بها الشجار باستمرار وعدم الاستقرار الاسري وتشكو الحالة بعدم الاستقرار مع والدتها في المعاملة وكذلك الأب ولكن بدرجة أقل وأنها تشعر بتفرقة كبيرة في المعاملة بينها وبين اخواتها وعندما تتعرض لأي ضغط نفسي من امها أو ابيها تلجأ إلى الانطواء؛ لأنها ترى نفسها من النوع السلبي وأنها تهرب من المشكلات مع العلم بأنها تحب حل بعض المشكلات التي يعاني منها الآخرون ومن المشكلات التي تقابلها انها لا تشعر بالاطمئنان داخل الأسرة التي تعيش فيها، وتعاني بشدة من الكوابيس حيث تفضل النوم بالنهار خوفاً من النوم ليلاً لشدة الكوابيس التي تراها في نومها، وأما شهيتها للطعام فهي غير منتظمة، وهي تفضل الجنس الآخر؛ لأنها ترى انهم هم الوحيدون الذين يريدون اسعادها باستمرار، وتصف تكوينها البدني على أنه متوسط، ومن الوظائف التي تريد ان ترتبط بها في المستقبل هي مهنة التمريض، وتعد أن الولد له قيمة عن البنات في كل شيء.

- تفسير استجابات الحالة على اختبار تفهم الموضوع (شبيه التات T. A. T).
تفسير قصصي للحالة الاولي عن لوحات اختبار تفهم الموضوع (شبيه التات T. A. T).

ـ **اللوحة الأولى:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / تدل على شخصية الحالة السلبية ومحاولة اختلاقتها للمشكلات في أغلب الظروف.

ـ **اللوحة الثانية:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / الشعور الدائم باليأس والحزن وأنه لا محالة من مواجهة الآخرين ولكن هم أصحاب الانتصارات الأولى عليها في كل شئ.

ـ **اللوحة الثالثة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / الشعور بالنقص وأنها لاشئ في وجود من هم أفضل منها في مدرستها وعائلتها.

ـ **اللوحة الرابعة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / محاولتها الدائمة في جعل الآخرين ينتبهوا لها لكن للأسف كل المحاولات دائماً تأتي بالفشل.

ـ **اللوحة الخامسة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / أن العالم كله كذاب وأن له وجه آخر هو أخذ حق الآخرين بدون أي مشاعر ولا اعتبارات.

ـ **اللوحة السادسة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / الشعور بالنقص الدائم حول مواجهة المواقف وأنها ليس لديها القوة اللازمة لذلك.

ـ **اللوحة السابعة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / أن الأصدقاء لهم قيمة في الحياة في بعض المواقف لكن كله بمقابل وأن العلاقات ليست من أجل الحب الحقيقي.

ـ **اللوحة الثامنة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / الشعور بالغيرة حتى في وجود كل أفراد الأسرة ورغم حدوث الكثير من المناسبات إلا أنها ما يسيطر عليها هذا الشعور.

ـ **اللوحة التاسعة:** يتضح للباحثة من رؤية الحالة للوحة / محاولة البحث عن ملاذ حقيقي للثقة لكن كل أمامها لا ينجح في الحصول على ثقتها.

ـ ومن المخاوف التي ظهرت لدى الحالة من خلال تفسير قصص اختبار تفهم الموضوع (شبيه التات T.A.T)

- ـ الخوف من الآخرين.
- ـ الخوف من الله.
- ـ الخوف من المجهول.
- ـ الخوف من الظلام.
- ـ الخوف من الامتحان.
- ـ الخوف من الرسوب.

وتتفق هذه النتائج مع كل من: إبراهيم (٢٠٠٨)؛ وبخش (٢٠٠٦)؛ وتركي (٢٠٠٦)؛ وزيور (١٩٩٠)؛ وسليمان (١٩٩٠)؛ وعبد الحميد (١٩٨٢)؛ وعسكر (١٩٩٠). ويتضح من خلال الجوانب الدينامية التي تم العمل عليها من خلال اختبار تفهم الموضوع على أن الأطفال الذين لديهم مخاوف مرضية من خلال الأعراض الكلينيكية المميزة للبناء الدينامي لديهم (الخوف من الوحدة، الخوف من إبتعاد الوالدين، والعرق، والرعدة، والفرع، والصراخ الشديد، وسرعة دقات القلب، وصعوبة التنفس)، وأن شخصيتهم دائماً مضطربة، وشديدة الخوف من أى جديد، أو مجهول، وجاءت النتائج على نحو يوضح طبيعة الصراع العصابي بين عوالم الذات الثلاثة، وبين الذات، والعالم الخارجي، ولقد جاءت المؤشرات الدفاعية فى نحو يشير إلى أشكال التجنب كميكانيزم مميز لكل الأعصبة، وكدفاع ضد حالات الخوف، وأن يوجد لدى الأطفال الذين لديهم مخاوف مرضية اضطرابات مرتفعة فى الإتجاه نحو الشعور بالذنب، ونحو القدرات الذاتية، حيث يعد مفهوم تقدير الذات مؤشراً للصحة النفسية، وأن تقديم الحلم، وبناء الأنا، ذو تأثير فعال فى تعديل وتحسين صورة الذات لدى الأطفال بوجه عام.

— مدى الاتفاق بين النتائج السيكومترية والكلينيكية :

من خلال مقارنة النتائج السيكومترية والكلينيكية أمكن استنتاج مدى الاتفاق بينهما فى أهم الجوانب كما يلي :

- أظهرت العينة معدلات عالية فى جميع أنواع المخاوف وهي (الخوف من المستقبل والخوف من الآخرين والخوف من المجهول والخوف من الله) وكذلك ضعف تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم مرتبطة وواضحة لدى أفراد العينتين (السيكومترية والكلينيكية)
- كما أشارت نتائج البحث الكلينيكية على الحالات الطرفية الأربعة أن ارتفاع المخاوف وضعف تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم يرجع إلى خبرات الطفولة وظروف التنشئة الاجتماعية والظروف الاقتصادية والمعاملة الموجودة داخل الأسرة.
- ويمكننا أن نقرر أن الدراسة الكلينيكية فى هذا البحث جاءت متممة وموضحة للاستعراض المرجعي والنظري ومتفقة إلى حد كبير مع النتائج السيكومترية وكذلك مؤيدة لنتائج البحث الميدانية من البحث الحالي.

توصيات البحث:

- فى ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي (السيكومترية، والكلينيكية) من نتائج وتفسيرات فقد اقترحت الباحثة مجموعة من التوصيات الآتية:
- (١) ضرورة اجراء المزيد من البحوث على الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالاضطرابات النفسية لديهم.
 - (٢) ضرورة تدريب الآباء والأمهات على اختيار أنسب الأساليب التربويه في تقديم الخدمات التعليمية لأبنائهم بصورة ايجابية.
 - (٣) ضرورة تدريب الوالدين على اختيار أنسب المعاملات الوالدية دون اللجوء للعقاب البدني لإيضاح الصورة الإيجابية في التعامل.
 - (٤) تشجيع الطلاب على التفكير السليم والإيجابي نحو ذواتهم كفرصة لتصحيح الإخطاء المعرفية لديهم وعن أنفسهم.
 - (٥) تشجيع الطلاب على مواجهة المواقف دون خوف وبثقة حتي يتسني عدم ربط الخوف مع مواقف الحياة.
 - (٦) تدريب الطلاب على تنظيم انفعالاتهم كفرصة لجعل الذات في أفضل صورها.
 - (٧) توعية الوالدين والمعلمين إلى استخدام مصطلح المساندة النفسية، وأفضل طرق مهارات التواصل الفعال.
 - (٨) ضرورة التركيز من جانب المتخصصين على عمل برامج وقائية وعلاجية يكون لها بالغ الأثر في علاج المخاوف المرضية ورفع تقدير الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
 - (٩) ضرورة التركيز على عمل الدراسات السيكومترية والكلينيكية لما لها أهمية كبيرة في كشف ومعرفة ديناميات الشخصية.

المراجع

- إبراهيم، زينب محمد (٢٠٠٨). فاعلية بعض فنيات العلاج بالسيكودراما في تعديل صورة الذات للفتيات المفضلات الإقامة في المؤسسات الإيوائية. رسالة دكتوراه، كلية معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- إبراهيم، سعيد عبد الله (١٩٩٤). دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة علم النفس، (٢٩)، ٢٦-٤٧.
- أبو العزائم، محمود جمال أكتوبر (١٩٩٩). القلق النفسي، مجلة الطب النفسي الاسلامي « النفس المطمئنة، القاهرة، (٦٠)، ١٤ - ١٦.
- أحمد، عبد العزيز إبراهيم (٢٠٠٤). مدى فعالية برنامج علاجي تكاملي متعدد الأبعاد في علاج بعض حالات اللجلجة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية. فرع دمنهور.
- أسعد، يوسف ميخائيل (١٩٩٨). قاموس علم النفس. القاهرة: دار غريب.
- ب ب وولمان (١٩٩٥). مخاوف الاطفال (مترجم: محمد عبد الظاهر الطيب). القاهرة: دار المعارف.
- باطة، آمال عبد السميع (٢٠٠١). الصحة النفسية (ط٢). القاهرة: الأنجلو المصرية.
- باطة، آمال عبد السميع (٢٠٠٢). سيكولوجية غير العاديين (ذوي الاحتياجات الخاصة). القاهرة: الأنجلو المصرية.
- باطة، آمال عبد السميع (٢٠٠٣). الاطفال والمراهقون المعرضون للخطر. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- باطة، آمال عبد السميع (٢٠٠٥). مقياس المخاوف الشامل. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- بخش، أميره طه (٢٠٠٦). بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينه من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات الطفولة، معهد الطفولة، ٩ (٣١)، ٨٣ - ٩٣.

- بلان، كمال يوسف والمذحجي، منصور قاسم (٢٠١٣). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة. مجلة جامعة دمشق، ٢٩ (٢)، ٥٩-١٠٤.
- بلكيلاني، إبراهيم (٢٠٠٨). تقدير الذات وعلاقتها بقلق المستقبل، رسالة ماجستير، كلية الآداب، الأكاديمية العربية المفتوحة بالدمار.
- تركي، عائشة محمد (٢٠٠٦). المخاوف الشائعة لدى عينة من المراهقين المكفوفين والمبصرين (دراسة سيكومترية كLINيكية). رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- حسين، فؤاد محمد (٢٠٠٧). الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة اليمنيين وغير اليمنيين الوافدين إلى الجامعات السورية وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- حسين، محمد عبد المؤمن (١٩٩٢). الخوف المرضي وعلاقته بصعوبات التعلم والمتخلفين عقلياً. مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب (٢٢).
- الحوامدة، خولة يحيى وسليمان، نبيل على والسويلم، لطيفة أحمد (٢٠١٤). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمخاوف المرضية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢ (٥)، ١-٤٢.
- ديانا هيلز، روبرت هيلز (١٩٩٩). العناية بالعقل والنفس (مترجم عبد العلي الجسماني). بيروت: الدار العربية للعلوم.
- الديب، على محمد (١٩٩٠). رؤية سيكولوجية لمشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مجلة علم النفس، (٣٦)، ١٣٢-٦٥٦.
- الديب، محمد مصطفى (٢٠٠٠). الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض سمات الشخصية من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٣٤)، ١٧٣-٢٢٧.
- راشد، عدنان غائب (٢٠٠٢). سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية. القاهرة: دار وائل للنشر.

- رمضان، رشيدة عبد الرؤوف (٢٠٠٠). أفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء. القاهرة: دار الكتب العلمية.
- الروسان، فاروق (٢٠٠١). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمه في التربية الخاصة (ط٥). عمان: دار الفكر.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٧). الصحة النفسية والعلاج النفسي (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٨٩). دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة أم القري، (٢)، ٤٤٩-٤٩٦.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس التشخيصية والعلاجية». القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زيدان، وجدى عبداللطيف & دنيا، أحمد البدوي & الفقى، أمال ابراهيم (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعى فى تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بنها (١٠٦)، ١-٢٢.
- زيور، نيفين مصطفى (١٩٩٠). دراسة فى سيكوديناميات المخاوف لدى عينة من الأطفال. مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (١٦)، ٢٢ - ٣٧.
- سعد، يوسف عبد الكريم (٢٠٠٥) علم النفس الطفولة والمراهقة. حلب: منشورات جامعة حلب.
- سليمان، عبد الرحمن سيد (١٩٩٢). بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب (٢٤).
- جمعة، أحمد سمير وسليمان، السيد عبد الحميد وعبد الباقي، سلوى (٢٠١٦). الفروق فى القلق والاندفاع بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة حلوان ٢٢ (١)، ٦٩٤-٦٦٧.
- شريت، أشرف محمد (٢٠٠٠). مخاوف الأطفال المعاقين عقلياً. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر.

شكري، شكري محمد (٢٠٠٨). الفوبيا، التصنيف والتشخيص والقياس. الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

شوكت، محمد (١٩٩٣). تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالديه والعلاقة مع الآخريين، مركز البحوث التربويه، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
سقر، السيد أحمد (١٩٩٢). بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

طه، فرج عبد القادر وآخرون (٢٠٠٥). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي (ط٣). القاهرة: المكتبات الكبرى.

العاسمي، رياض نايل وآخرون (٢٠٠٦). الإرشاد النفسي والتربوي. دمشق: منشورات جامعة.

عبد الحميد، شيهان شعبان (١٩٨٢). تشخيص الرهاب عند الأطفال باستخدام اختبار تفهم الموضوع. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

عبد العظيم، حمدي (٢٠٠٠). فعالية الثراء الو سيلبي في التحصيل وتعديل أنماط التفضيل المعرفي للتلاميذ للمتفوقين ذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعه المنصورة، (٣٤)، ٣-٣٩.

العجمي، عبد الرحمن راضى ونور الادي، حنان محمد والسيد، منى حسن (٢٠١٦). اثر برنامج تدريبي قائم على تقدير الذات فى تنمية حل المشكلات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ٥ (٩)، ٢٤٣-٢١١.

عسكر، رأفت السيد (١٩٩٠). مدى فاعلية اختبار تفهم الموضوع فى الكشف عن المؤشرات الأوديبية لدى المصابين بالمخاوف المرضية ” دراسة تحليلية كينيتيكية“. رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، كلية الآداب، قسم علم النفس.

عكاشة، محمود (١٩٩٠). تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

- عواد، أحمد أحمد (٢٠٠٢). الخصائص السيكومترية لمقياس والكر-مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي على الأطفال في البيئة الاجتماعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٢ (٣٧)، ١-٤٥.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد (١٩٨٤). *أمراض العصر: الأمراض النفسية والعقلية والسيكوسوماتية*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠١). *الجديد في الصحة النفسية*. الاسكندرية: منشأة المعارف.
- الغامدي، صالح (٢٠٠٩). اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- محمود، فاتن محمد (٢٠٠٠). *الاضطرابات الأنفعاليه وعلاقتها بصعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.
- المدھون، عبدالكريم (٢٠١٥). *فاعلية برنامج إرشادي للحد من المخاوف المرضية وتحسين مستوى تقدير الذات لدى عينة من طلاب كلية التربية*، مجلة *الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، (٤٣)،
- منسي، محمود عبد الحليم (٢٠٠٣). *التعلم المفهوم، النماذج التطبيقات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

Cunningham,C., Mcholm, A. & Boyle, M. (2006). Social phobia anxiety, oppositional behavior, social skills, and self. concept in children with specific selective autism, generalicod seletive autism, and community controls. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 15 (5), 245 – 255

Dannahy, L. (2004). Post – event Processing in social Phobia and social anxiety Dclinpsychol University of Southampton, United kingdom.

- Feldman, R.(1996). *Understanding psychology* (14th ed). New York: lows San Francisco Auckland Bogota Caracas lisbo.
- Frederick, C. & Grow, V. (1996). A meditational model of autonomy, self-esteem, and eating disordered attitudes and behaviors, *Psychology of Women Quarterly*, 20 (2), 217 – 28.
- Geoffrey H. Cohane, Harrison G. & Pope. J. (2001). Body image in boys: A review of the literature, *International Journal of Eating Disorders*, 29 (4), 373-79.
- Hildebrandt, D. (2007). Relationship between Body Image and Self-Esteem of Ninth and Twelfth Graders, from: www.uwstout.edu/lib/theis/2007.
- John, F, I. (1986). Self and peer perceptions and attribution biass of aggressive and no aggressive boys in dyadic interaction annual convention, american psychological association, 9th Washington.
- Johnson, D.J(1990). *Review of research of specifi reading writing and mathematics disorder*. J. of kavavanagh. new York.
- Li, huijun, Morris, Richard j (2007). Assessing fears and related anxieties in children and adolescents with learning disabilities or mild mental retardation. *Academic journal.*, 445-457.
- Lynch, M. Myers, B., Kliewer, W. & Kilmartin, C. (April 2001). Adolescent self-esteem and gender: Explaring relations to sexual harassment, body image, media influence, and emotional expression, *Journal of Youth and Adolescence*, 30, (2), 225–244.
- Marshall, S., Parker, P., Ciarrochi, J. & Heaven, P, (May-Jun 2014). Is self-esteem a cause or consequence of social support? A 4-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 85 (3), 1275-1291.

- Michele, A. (1999). *Cognitive biases in shyness and social phobia*. PHD. The University of Texas at Austin.
- Morris, M. & leuenberger, J. (1990). A report of cognitive academic and linguistic profiled for college students with and without learning disabilities, *Journal learning disabilities*, 23 (6), 355-360.
- Pattan, N., Kang, S., Thakur, N., & Parthi, K. (2006). State self-esteem in relation to weight locus of control amongst adolescent, *J. Indian Assoc. Child Adolesc. Ment. Health*, 2 (1). 31 – 34.
- Popovic, N. (2005). *Personal Synthesis, Personal Well-Being Centre*.
- Raskauskas, J., Rubiano, S., Offen, I. & Wayland, A. (Jun 2015). Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18 (2) 297-314.
- Robins, R., Trzesniewski, Tracy, J., Gosling, S., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life Span, *Psychology and Aging*, 17 (3), 423 – 434.
- Swank, J. & Shin, S. (2015). Garden counseling groups and self-esteem: A mixed methods study with children with emotional and behavioral problems. *Journal for Specialists in Group Work*, 40 (3), 315-331.
- Thomas, O. & Neville, K. (1991). Origins of childhood fears, an evaluation of rachman,s therapy of fear acquisition. *Behavior Research and Therapy*, 29 (2), 117 – 123.
- Tiggemann, M. (2005). Body dissatisfaction and ablescent self-esteem: prospective findings, *Body Image*, 2 (2), 129– 135.
- Twenge, J. & Campbell, W. (2001). Age and birth cohort difference in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis,

- Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 321–344.
- Wood, K., Becker, J. & Thompson, J. (1996). Body dissatisfaction in preadolescent children, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17 (1), 85 – 100.
- Zillert, (1966). Self- esteem: Self- Social construct, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33 (1), 84-9.

واقع برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم فى محافظة وادي
الدواسر فى ضوء مؤشرات الجودة لتلك البرامج

إعداد

د . أحمد محمد شبيب

أستاذ التربية الخاصة المساعد كلية التربية بوادي الدواسر
جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز

د . أحمد فوزي جنيدى

أستاذ التربية الخاصة المساعد كلية التربية بوادي الدواسر
جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز

د . محمد أكرم حمدان

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة كلية التربية بوادي الدواسر
جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز

□ يتقدم الباحثون بجزيل الشكر وعظيم التقدير إلى جامعة الأمير

سطام بن عبدالعزيز، على دعمها لهذا المشروع البحثي

رقم (٤٤٧٢/٠٢/٢٠١٥) لعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

الملخص:

أدركت المملكة الأعداد الكبيرة من هؤلاء الطلبة والمتواجدين في المدارس دون تقديم الخدمات لهم، إذ سعت الوزارة إلى استحداث العديد من الفصول والبرامج الخاصة لهم والتي تعنى بتقديم الخدمات التعليمية ضمن برامج وصفوف ملحقة بالمدارس العادية تسمى بغرف المصادر، كما قامت بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي لسد حاجاتها من الكوادر المتخصصة والمؤهلة للعمل مع هؤلاء الطلاب. وقد اتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في تكرارات استجابات أفراد عينة البحث لصالح الاستجابة (موافق) في جميع عبارات مقياس واقع برامج صعوبات التعلم الموجودة في المدارس التي بها الدمج الشامل في محافظة وادي الدواسر، فيما عدا العبارة السابعة عشر؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في تكرارات استجابات أفراد عينة البحث لصالح الاستجابة (غير موافق) و توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر في ضوء مؤشرات الجودة لتلك البرامج“ ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر تعود إلى قسم البرنامج (بنين، بنات)“ و توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر تعود إلى سنوات خبرة المعلم (٥-٠ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)“

الكلمات المفتاحية: مؤشرات الجودة - برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

Reality Of Learning Disabilities programs in Wadi Al-Dawsir Governorate in Light of Quality Indicators for these Programs

The Kingdom has realized the large numbers of these students and those present in schools without providing them with services. The Ministry has endeavored to develop several special programs and programs for them which deal with the provision of educational services in programs and classes attached to the regular schools called the source rooms. In coordination with the Ministry of Higher Education Of the specialized cadres and qualified to work with these students. It was found that there were statistically significant differences at the level of (0.01) in the frequency of the responses of the sample members in favor of the response (OK) in all the terms of the measure of the reality of the learning difficulties programs in the schools that have the comprehensive integration in Wadi Al Dawaser governorate, Except for the seventeenth, where there are statistically significant differences at the level of significance (0.01) in the frequency of responses of the members of the research sample in favor of the response (disagreeable). There is a statistically significant relationship between the programs of students with learning difficulties in Wadi Al - The quality indicators of these programs «and there are no statistically significant differences between the programs of students with learning difficulties in the province of Wadi Al-Dawser belong to the program section (boys, girls) and there are differences of statistical significance between the programs of students with learning disabilities in the province of Wadi Al-Dawaser back to Years of Teacher Experience (0-5 years, 6-10 years, 11+ years) .

Keywords: Quality Indicators - Programs for students with learning disabilities.

مقدمة:

لقد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بتطوير برامج التربية الخاصة ومن ضمنها برامج صعوبات التعلم، وهذه بدوره أدى ضرورة ملحة لتقديم الأدلة المقنعة لأصحاب القرار والأسر وأفراد المجتمع بمدى فاعلية هذه البرامج والحكم عليها، وهذا لن يتجلى إلا من خلال إجراء عمل التقييم العلمي والموضوعي لها، والتي تؤكد لهم فيما إذا كان البرنامج يحقق الأهداف التي وضع من أجلها وتحقيق التطلعات المرجوة منها، وخصوصا فيما إذا كانوا ملتزمين بتطوير وتحسين نوعية هذه البرامج وضبط جودتها من خلال المؤشرات التي وضعت لها (الخطيب، ٢٠٠٨، ص ١١٣).

كما اكدت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJLCD, 2006) على ضرورة تصميم وتطوير البرامج التعليمية المتخصصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث أكدت على تزويد الطلبة بالتعديلات والتكيفات اللازمة عند الحاجة، كما اكدت أنه ولكون التعليم يعتمد أساساً على نوعية البرامج والخدمات المقدمة فإن ذلك يستدعي إجراء التقييم المنتظم والمستمر لهذه البرامج وتحديد فاعليتها للحصول على مخرجات جيدة ومرغوبة، كما أوصت بضرورة إجراء التقييم والمراجعة لتقدم الطالب على البرنامج التعليمي والخدمات المساندة، كما اشارت انه ولكون صعوبات التعلم تعد من الصعوبات المستمرة مع الفرد، فإن ذلك يتطلب تنسيقاً وتخطيطاً من البرامج على مساعدة الطالب على تسهيل عملية الانتقال في كل مراحل التعليم.

وقد أوصت الألتزام بالمؤشرات النوعية لتلك البرامج، وضرورة ان تستند تلك البرامج إلى عدد من الاجراءات ومنها: أن تتوفر لها الفلسفة والرؤية، أن يتم تصميم البرنامج الفردي في ضوء احتياجات الطفل في بيئات التعليم الدامج، أن تستند الممارسات التعليمية مع نتائج البحث العلمي، وفي فرص النمو المهني، وأن يجرى تقييماً للبرنامج.

وقد حظي تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم باهتمام عالمي وعربي ملحوظ خلال السنوات القليلة الماضية، وفي المملكة العربية السعودية كانت للجهود التي بذلتها الدولة ممثلة بوزارة التربية والتعليم دوراً مهماً في تعليم هؤلاء الطلبة والتأكيد على حقهم في التعليم كما يتجلى الاهتمام بهم من خلال الدعم المستمر

وغير المحدود الذي تتلقاه تلك الفئات والتي تحضاه برامجهم، وتحديدًا فقد لاقت فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم العناية الأكبر من الاهتمام من خلال التطور السريع لبرامجهم في كافة مستويات المملكة، فعلى الرغم من أن هذا التطور لم يحدث إلا منذ عام ١٤١٦/١٤١٧هـ بداية من فئة المرحلة الابتدائية، ثم الفئة المتوسطة عام ١٤٢٦/١٤٢٥هـ؛ إلا أنها تشتمل اليوم كافة أنحاء المملكة (حبيب، ٢٠٠٦، ص ٤٣). حيث أدركت المملكة الأعداد الكبيرة من هؤلاء الطلبة والمتواجدين في المدارس دون تقديم الخدمات لهم، إذ سعت الوزارة إلى استحداث العديد من الفصول والبرامج الخاصة لهم والتي تعنى بتقديم الخدمات التعليمية ضمن برامج وصفوف ملحقة بالمدارس العادية تسمى بغرف المصادر، كما قامت بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي لسد حاجاتها من الكوادر المتخصصة والمؤهلة للعمل مع هؤلاء الطلاب.

ومهما يكن من أمر فعلى الرغم من التطور الكمي الذي شهدته المملكة في استحداث وإنشاء مثل هذه البرامج، إلا أنه لا يقدم ضمانه كافية حول فاعلية عمل هذه البرامج ولا يشكل فائدة في عملية اتخاذ القرار المتعلق بتحسين نوعية هذه البرامج وتطورها وتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها؛ لذا لا بد من دراسة فاعلية هذه البرامج ودراسة واقعها من خلال الحكم عليها في ضوء المعايير النوعية التي وضعت من أجلها ومن خلال عملية التقييم المستمر لها، وبالتالي يمكن الاستفادة منها في عملية اتخاذ القرار المتعلق بالتخطيط لتلك البرامج وتحسين مخرجاتها، ودون ذلك سيؤدي إلى تبني توقعات افتراضية مبنية على الاجتهادات الشخصية حول فاعليتها وأدائها لا تستند إلى أسس ومعايير موضوعية، الأمر الذي قد يقود إلى عرقلة عمل تلك البرامج وعدم تطورها، مما يؤدي إلى مخرجات سلبية على أداء الطلبة.

وتعد صعوبات التعلم من الاضطرابات التي تفرض العديد من التحديات نظرًا لخصوصيتها وتفردتها بإشكاليات متنوعة، فعلى الرغم من أن هناك مؤشرات ومظاهر عامة لها إلا أن هناك تنوعًا كبيرًا فيها، كما أن هناك استراتيجيات وبيئات مختلفة تقدم لهم بناء على خصائصهم المختلفة ولما كان الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتميزون بخصائص واحتياجات فردية فإن ذلك يتطلب وضع برامج تربوية متخصصة لتلبية تلك الاحتياجات، ولا بد من الضرورة أن تتضمن

برامجهم بعض التعديلات التي تضمن أن يحقق هؤلاء الطلبة المخرجات والنتائج المطلوبة في ضوء التغيرات التي تطرأ على مهنة التربية الخاصة ومتطلبات تعليمهم في بيئات الدمج والتي تتطلب إعادة النظر في العديد من القضايا المتمثلة بأدوار المعلمون، والتعديلات والتكليفات المتعلقة بالمناهج واستراتيجيات التدريس (Hallahan & Kauffman, 2006).

ويفيد التقرير السنوي الصادر من محكمة التربية الأمريكية عام (١٩٨٤) إن أكثر من ٤٠٪ من تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من تلاميذ ذو صعوبات التعلم (سليمان، ٢٠٠٢، ص ١٥٥).

ويظهر صعوبات التعلم عندما يفضل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في مادة دراسية بعينها كالقراءة أو الكتابة وقد تكون عامه كالتى تظهر عندما يفضل التلميذ في أداء المهارات المرتبطة بالنجاح في أكثر من مادة دراسية وهنا يكون معدل أداء التلميذ للمهارات والمهام اقل من المعدل الطبيعي أو المعدل المتوقع أداءه من التلميذ (عواد، ١٩٩٧، ص ٢٢).

أسئلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ماهو واقع برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر في ضوء مؤشرات الجودة لتلك البرامج؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- (١) ما هو واقع برامج صعوبات التعلم الموجودة في المدارس التي بها الدمج الشامل؟
- (٢) هل هناك علاقة بين واقع برامج صعوبات التعلم الموجودة في المدارس التي بها الدمج الشامل و معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في هذه البرامج؟
- (٣) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في واقع برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر تعود إلى قسم البرنامج (بنين، بنات)؟

- (٤) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى في واقع برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر تعود إلى سنوات تأسيس البرنامج (٥-٠ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)؟
- (٥) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى في واقع برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر تعود إلى سنوات خبرة المعلم (٥-٠ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:-

- (١) تقييم واقع برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر في ضوء مؤشرات الجودة لتلك البرامج.
- (٢) قياس أثر قسم أو نوع البرنامج (بنين وبنات) على واقع برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء مؤشرات الجودة لتلك البرامج.
- (٣) قياس أثر خبرة البرنامج على واقع برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء مؤشرات الجودة لتلك البرامج.
- (٤) قياس أثر خبرة المعلم/المعلمة على واقع برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء مؤشرات الجودة لتلك البرامج.
- (٥) تحديد قائمه بمعايير الجودة الشاملة اللازمة لبرامج ذوي صعوبات التعلم.
- (٦) تقديم النموذج المقترح لبرامج ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الجود الشاملة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- (١) أنها تتناول أبرز الموضوعات والقضايا الهامة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو دراسة واقع برامجهم من خلال مقارنتها بمؤشرات الجودة لتلك البرامج، إذ أن مخرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم تتوقف على فاعلية البرامج المقدمة لها.

- (٢) أنها تستند إلى منهجية البحث العلمي، وبالتالي فإن نتائجها ستكون قيمة ودقيقة، إضافة إلى المعلومات المتعلقة بالإطار النظري والأدب السابق.
ومن الجانب العملي التطبيقي:
- (٣) أن نتائجها تفيد في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ، من خلال وضع الخطط الاجرائية لتحسين واقع برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء النتائج التي سيتم التوصل إليها، بشكل يضمن تقديم خدمات نوعية وذات جودة تلبى حاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتزيد من كفاءة معلمهم.
- (٤) توفير إطار مرجعي لمؤشرات الجودة في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم يمكن الاستفادة منه في دراسة واقع تلك البرامج سواء بشكل فردي على مستوى البرنامج الواحد أو بشكل جماعي على مستوى مجموعة من البرامج والمقارنة بينها.
- (٥) توفير أداة قياسية يمكن من خلالها قياس فاعلية برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتقييمها بشكل دوري.
- (٦) يمكن الاستفادة منها لدى أقسام التربية الخاصة وخصوصاً في مسار صعوبات التعلم في الجامعات السعودية لاعتماد المؤشرات الموضوعية لتلك البرامج في عملية وضع الخطط الدراسية والتركيز على الكفايات الأساسية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم والكفايات المتعلقة ببرامجهم.

الإطار النظري

مما لا شك فيه إن الإحصاءات لنسبة ذوي صعوبات التعلم تمثل نسبة كبيرة تفوق التوقع وهذا يتطلب تضافر الجهود المخلصة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم من خلال إجراءات محدده لیتسنی لنا تقديم الخدمة والرعاية المناسبة لهم، ومن هذه التنظيمات التي تناسب صعوبات التعلم نظام (الفصول النظامية) التي تضم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع التلاميذ العاديين في فصل نظامي واحد والذي يعرف (بالدمج الكلي الشامل) وفيه يكون ذوي صعوبات التعلم مسجلا في الفصل النظامي العادي، ويتلقى خدمات إضافية ومساعدات مباشرة في غرفة المصادر "Resource Room" عن طريق معلم خاص يسمي

معلم غرفة المصادر، ويقدم هذا المعلم خدمات بشكل يومي ومنتظم وتقتصر علي المدرسة التي تعمل بها فقط، كما يمكن إن تقدم خدماته لمعلمي الفصول النظامية (السعيد، وآخرون، ٢٠٠٠، ص ١٨٦).

وبذلك تصبح المدرسة هي البيئة المناسبة لصعوبات التعلم حيث إنها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الفصل المعلومات والمهارات الأكاديمية فحسب بل إنها تتيح للتلميذ التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين الذين يعتبران عنصران من أهم عناصر مقومات الحياة الاجتماعية السليمة وهذا يعتبر من أهم الأسس التي تبنى عليها برامج غرفة المصادر أن يقضى نصف يومه الدراسي في الأقل مع زملائه في الفصل العادي.

وقد توصلت دراسة عجلان (٢٠٠٣، ص ١٠٨) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد بلغت (٦,٤٪) ذكرت ايضا إن نسبة صعوبات التعلم تنخفض في النسب التي حددتها بعض الدراسات كلما زاد عدد المحكات المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم، ويضيف فايد (٢٠٠٣، ص ٢٠٤) انه رغم اختلاف تعريفات ذوي صعوبات التعلم وتصنيفاتهم من مجتمع إلى آخر فانه تم تقدير نسبتهم ما بين ٣ - ٢٨٪ من كل تلاميذ المدارس لديهم صعوبات تعلم.

ويشير كلا من الحلبي، وسلامة (٢٠٠٥، ص ٤٤) أن تطبيق معايير الجودة الشاملة أصبحت ضرورة ملحة وحتمية للمؤسسة التي ترغب في تحقيق التميز، ومن المسلمات العامة للجودة الشاملة تحقيق الإلتقان والتميز والاعتماد علي القياس الموضوعي للوصول إلى عملية تطوير فعلي وتحقيق أهداف محددة بطريقة إجرائية، والخروج بمخرجات ناتجة عن عمل فعلي له معايير أداء واضحة، ففي ظل هذا العصر المتلاحق بالمعارف والتكنولوجيا الفائقة في الدقة والإتقان وفقاً لأحدث ما توصلت إليه التكنولوجيا المعاصرة زادت معايير الجودة الشاملة لكل شيء ازدياد مضطرباً حتى أصبحت الجودة تعبر عنها بالحاسبات والأرقام الدقيقة ومنها الأيزو بمختلف أنواعه والتي تحدد مقدار الجودة بالضبط سواء في المجال التربوي أو غيره.

وقد اكد ذلك عبد الحميد (٢٠٠٥، ص ١٤) أن الجودة الشاملة هدف أسمى تسعى إليه المؤسسات التعليمية من أجل التطوير والتحسين الجوهرى المستمر ولا تقتصر على عنصر معين من عناصر العملية التعليمية ولكنها شاملة لجميع عناصر المنظومة التعليمية وتحقيق الجودة الشاملة بالمنظومة التعليمية يتطلب توفير عدد من المعايير أو المستويات بجميع عناصر ومكونات هذه المنظومة من مدخلات وإجراءات وصولاً إلى مخرجات تنال رضا وقبول المؤسسات المستفيدة من هذه المخرجات، ورضا هذه المخرجات عن أنفسها من حيث تحقيقها لأهداف التميز والتفوق وكذلك رضا المؤسسة التعليمية المنتجة لهم عن أدائها.

وقد قام الباحثون بزيارة ميدانية إلى بعض المدارس بالمرحلة الابتدائية والتي بها برامج صعوبات تعلم وتم إجراء عدة مقابلات شخصية مقننة لبعض معلمي المواد الدراسية المختلفة للمرحلة الابتدائية وتم عرض الأسئلة الآتية عليهم.

- (١) كم عدد تلاميذ ذوى صعوبات تعلم داخل كل فصل؟
 - (٢) ما هي نوع الصعوبات التعليمية التي تعاني منها تلاميذ ذوى صعوبات التعلم في المدرسة؟
 - (٣) ما هي أهم المشكلات التي تواجهك داخل المدرسة التي بها نظام الدمج الكلى الشامل؟
 - (٤) هل يوجد في المدرسة غرفة مصادر؟
 - (٥) هل يوجد ملف خاص بكل تلميذ ذوى صعوبات تعلم به يحدد فيه نوع الصعوبة التي تسبب مشكله؟
 - (٦) هل يوجد برنامج تعليمي لكل تلميذ ذوى صعوبات تعلم في المدرسة؟
 - (٧) هل يوجد داخل غرفة المصادر وسائل تعليمية متنوعة تخدمك اثناء الشرح؟
 - (٨) هل غرفة المصادر مرتبة بشكل يسهل استخدام ما فيها من وسائل تعليمية؟
- ومن عرض هذه الأسئلة على معلمي المواد الدراسية بالمدارس توصل الباحثون إلى هذه الإجابات التالية:

- (١) يوجد في الفصل من (٣:٥) تلميذ من ذوى صعوبات تعلم.
- (٢) يوجد صعوبات تعلم في (القراءة - الكتابة - التهجئة - الحساب).

(٣) توجد مشكلات تتمثل في عدم تقبل التلاميذ من قبل بعض المعلمين كالتلاميذ العاديين في الصف والمدرسة هذا بالإضافة إلى التحيز ضدهم والتفكير النمطي عنهم، مما يحد بالتالي من إمكانياتهم لتحقيق أقصى درجة من النمو الذي تسمح به طاقتهم وقدراتهم.

شعور هؤلاء التلاميذ بالإحباط وال فشل بدرجة اكبر من اقرانهم التلاميذ العاديين وذلك نتيجة فشلهم المتكرر في النجاح في المتطلبات المدرسية وانعكاسات ذلك الفشل في المنزل والمجتمع كنتيجة لذلك فانه يصبحون اقل مقاومة للإحباط وإميل للاستجابة المبالغ فيها في المواقف الضاغطة.

تدنى مفهوم الذات لديهم والذي يمكن أن يحصل بسبب التوقعات المتدنية لقدراتهم من قبل المعلمين والأقران العاديين.

وان هذا التلميذ لم يتلقى الرعاية المتكاملة من الناحية التعليمية التي تؤهله إلى التحصيل الدراسي المناسب وبناء على ما سبق يوجد تدنى في التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل هذه المدارس.

مفهوم ذوي صعوبات التعلم:

عرف الصمادي (١٩٩٧، ص ١٠٧٠) صعوبات التعلم بأنها وجود مشكلات تحصيل أكاديمية، لا ترجع إلى إعاقات عقلية، أو سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو إنفعالية، ويتميز هؤلاء الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم من صعوبات في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو في أداء العمليات الحسابية.

وعرفها اللطيف (٢٠٠٢) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فن واستخدام اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو على شكل اضطرابات فيما يلي:

- | | | |
|-------------|---------------------------------------|--------------|
| ١- الاستماع | ٢- التفكير | ٣- الكلام |
| ٤- القراءة | ٥- الكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) | ٦- الرياضيات |

ويعرفها عبد الحميد (٢٠٠٣، ص ١٢٦) «صعوبات التعلم على أنها مفهوم يشير إلى مجموعة من التلاميذ داخل الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق متوسط يظهرون تناقضا» كبير بين نسبة ذكائهم وتحصيلهم العقلي، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ فئة التلاميذ الذين تعود مشكلات تعلمهم إلى التخلف العقلي أو الإعاقات الحسية، أو الحرمان البيئي أو الاضطرابات النفسية.

ويعرف عوض الله (٢٠٠٣، ص ٢٦) صعوبات التعلم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين ادائهم الفعلي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية في مجال أو أكثر بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني، والمستوى العقلي، والصف الدراسي، ويستثنى من هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقات الحسية سواء كانت سمعية، أو بصرية، أو حركية، وكذلك المتأخرين عقلياً، والمضطربين انفعالياً، والمحرومين ثقافياً واقتصادياً.

ويعرف حافظ (٢٠٠٥، ص ٢٣) صعوبات التعلم بأنها مجموعة من الأطفال في الفصل الدراسي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم في العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة أو التهجي أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية كما يواجهون صعوبة في استقبال المعلومات وتكاملها واسترجاعها ويستبعد منهم ذوي الإعاقة الفكرية، والمضطربون انفعالياً والمحرومون بيئياً وثقافياً.

ويعرف كامل (٢٠٠٦، ص ٦) صعوبات التعلم بأنها الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية: القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، أو القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام والقراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية البسيطة وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة وقد تظهر منفردة، أو قد يكون لدى الطفل مشكلة في اثنين أو ثلاث مما ذكر.

وأشار عبدالله (٢٠٠٨) إلى أن تعريف الحكومة الفيدرالية (١٩٧٧) قد طرأت عليه بعض التغييرات الطفيفة في بعض الكلمات إلا أن صدر من جديد في عام (١٩٩٧) ضمن التعديلات التي طرأت على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات ليكون على النحو التالي:-

١ - من الناحية العامة: يعني مصطلح صعوبة التعلم النوعية أو المحددة Specific وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكلولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة، أو المنطوقة، وهو الاضطراب الذي يظهر في شكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة.

٢ - الاضطرابات المتضمنة: يتضمن هذا المصطلح حالات معينة مثل صعوبات الإدراك Perceptual Disabilities، وإصابات الدماغ، واختلال الاداء الوظيفي الدماغى البسيطة Minimal Brain Dysfunction، وعسر القراءة Dyslexia والجسمية الكلامية التطورية Development Aphasia.

٣ - الإضطرابات غير المتضمنة: - يتضمن مثل هذا المصطلح مشكلات التعلم التي تعتبر في أساسها نتيجة لإعاقة بصرية أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي أو أى قصور بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي يعاني الطفل منه (عبد الله، ٢٠٠٨، ص ص ٣١٩ - ٣٢٠).

وعلى الرغم من الاختلافات السابقة بين التعريفات التي ظهرت لصعوبات التعلم إلا أنها تتفق في بعض النقاط ومنها:

- (١) انخفاض المستوى التحصيلي للطفل وقدراته العقلية أى التفاوت بين نسبة الذكاء ومستوى التحصيل.
- (٢) لا ترجع صعوبات التعلم الى اي نوع من أنواع الإعاقات
- (٣) القصور في المجالات الأكاديمية كالقراءة، والكتابة، الحساب، إلا أن هذه المجالات هي جوهر صعوبات التعلم.

أنماط صعوبات التعلم:

من أبرز تصنيفات صعوبات التعلم وأكثرها شمولية ودقة ذلك التصنيف الذي قدمه كيرك وكالضنت (١٩٨٨، ص ١٩) من صعوبات التعلم، وقد سارت على نهج هذا التصنيف العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت في البيئة العربية وهي كما يلي:-

١ - صعوبات التعلم النمائية :

وتلك تشتمل على المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل فى الموضوعات الاكاديمية فقراءة الاعداد مثلا يحتاج الى التكامل السمعى البصرى، والذاكرة السمعية البصرية، واللغة وحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف اخرى عندئذ لديه صعوبة فى تعلم الكتابة، او التهجئة، او اجراء العمليات الحسابية. ولقد صنفت الصعوبات النمائية الى اولية (الانتباه- الادراك- الذاكرة)، صعوبات ثانوية (التفكير - اللغة الشفوية).

١ - الانتباه Attention :- هو القدرة على الحصول على المعلومات المناسبه وذكر عاشور (٢٠٠٦، ص ٤) بأن الانتباه هو احدى العمليات المعرفية الاساسية فى النشاط العقلى المعرفى.

وعرف عبدالله (٢٠٠٥، ب) الانتباه بأنه قدرة الفرد على انتقاء المثيرات والاحساسات المتبوعة التى يتعرض الفرد لها كالمثيرات السمعية، والبصرية، واللمسية وغيرها من المثيرات الحسية المختلفة التى يصادفها، والتركيز عليها للمدة الزمنية التى تتطلبها المثيرات والاستجابة لها

واشار الزيات (٢٠٠٦، ص ٣) الى أن صعوبات الانتباه تقع موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم مما حدا بالكثير من مجال التربية الى ان يعتبروا بان صعوبات الانتباه تقع خلف كثير من انماط صعوبات التعلم الاخرى، مثل صعوبات القراءة، والفهم القرائى، والصعوبات المتعلقة بالذاكرة، والصعوبات المتعلقة بالحساب، او الرياضيات بالاضافة لصعوبات التأزر الحركى، والصعوبات الإدراكية بشكل عام.

٢ - الادراك: perceptual: هو القدرة على تنظيم وتفسير المعلومات من خلال القنوات الحسية (سمعية - بصرية)، وذكر الزراد (١٩٩١، ص ص ١٢١-١٧٨) ان الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى العمليات الادراكية Perceptual Disabilities تؤدى الى اعاقه التناسق البصرى الحركى السمعى، والعلاقات المكانية لديهم، كما انهم لا يستطيعون تفسير المثيرات ومعرفة معناها، ولا يستطيعون تطوير الكثير من المهارات الادراكية، مثل تناسق حركة العين واليد والتسلسل من اجل الكتابة، ومن اجل التعلم.

٣- الذاكرة: Memory:

هى القدرة على استدعاء ماتم سماعه او مشاهدته او ممارسته او التدريب عليه وذكر الزيات (١٩٩٨، ص ٣٦٩) ان الذاكرة هى مركز العمليات المعرفية ومحورها الذى يؤثر على كل ماهو، معرفى، وعلى كافة انشطتنا العقلية المعرفية ولذلك ترتبط اضطراب الذاكرة ارتباطا وثيقا بكل من، اضطراب عملية الانتباه، او عمليات الادراك، او كلاهما مما يؤثر بشكل مباشر على كفاءة وفاعلية عمليات الذاكرة. و اشار كوافحه (٢٠٠٣، ص ٩٠) الى ان الاضطراب فى التفكير وضعف الذاكرة، وضعف الاستقبال، وعدم القدرة على الانتباه، وعدم اكتمال النمو اللغوى، انها مؤثر على اعاقا الطفل فى تحصيله فى المواضيع الاكاديمية، وهذه العمليات النفسية الاساسية، تشير اليها جميع التعريفات التى وضعت لصعوبات التعلم، وجميع هذه الاعراض يفترض أن لها علاقة مباشرة أيضا مع الخلل الوظيفى فى الجهاز العصبى المتوقع وجوده عند ذوى صعوبات التعلم.

- صعوبات التعلم الأكاديمي Academic Learning Disabilities

وتشمل صعوبات التعلم فى:-

١- **صعوبات تعلم القراءة:-** من أكثر الموضوعات انتشاراً بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتظهر فى عدم قدرة الطفل على الرباط بين شكل الحروف وصوته، وفى تكوين كلمات بسيطة من عدة أحرف ثلاثية أو رباعية، والتميز بين الأحرف المتشابهة والكلمات المتشابهة، وصعوبة التعرف السريع على الكلمات، وتحليلها لغرض نطقها (البندرى الشايع، ٢٠٠٦، ٣)

٢- **صعوبات تعلم الكتابة:-** ذكر كوافحه (٢٠٠٣، ص ٨٩) أن صعوبات الكتابة تظهر فى عدة أشكال أهمها عدم قدرة الطفل على التحكم فى المسافة بين الحروف، أو كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، فضلاً عن الأخطاء الإملائية والنحوية الناتجة عن عدم قدرته على التمييز الأصوات المتشابهة مما يؤدي إلى حدوث أخطاء فى كتابتها وحذف أو إضافة، أو إبدال، بعض الحروف الإملائية.

٣- **صعوبات تعلم الحساب:** محمد (٢٠٠٣، ص ١٧١) أن الصعوبات الخاصة بالحساب هى تلك الصعوبات التى ترتبط بصفة خاصة بفهم العمليات الحسابية، والعلاقات والأرقام، ومفاهيم الأعداد.

٤- **بعض الصعوبات الأكاديمية الأخرى:** -- وتلك تكون في بعض المواد الدراسية مثل الجغرافيا، والعلوم وذكر (Stacey & Julie, 2001) أن الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم غالباً ما يكون لديهم صعوبات أخرى في مجالات ثانوية.

التدريس العلاجي لذوى صعوبات التعلم :

ذكر أبونيان (٢٠٠١، ص ص ١٣٠-١٣٥) أنه يجب تدريس للأطفال ذوى صعوبات التعلم وفقاً لنظرية علمية واضحة ومن بين النظريات التي يمكن الاسترشاد بها:

- (١) النظرية السلوكية: مثل استخدام التعزيز، والنمذجة والإيضاح.
- (٢) النظرية المعرفية: مثل تحديد الهدف والتحدث لإجراء الحل، والتغذية الراجعة عن الأداء واستخدام استراتيجيات التعلم وكذلك استخدام وسائل التقنية مثل الآلة الحاسبة والحاسبات.

وتوجد عدة توجهات في إعداد البرامج العلاجية (أبو عميرة، ٢٠٠٢، ص ٢٨) ومنها:

- (١) استخدام كتب خاصة مناسبة تراعى إنخفاض تحصيلهم.
- (٢) استخدام خطوات أصغر حجماً (تحليل المهمة).
- (٣) تكييف البرنامج لضمان النجاح وذلك يشمل:
 - أ- تنمية العقل من خلال الخبرات الحسية واليدوية.
 - ب- جعل المقرر سهلاً عند بداية التعلم لكل المتعلمين.
 - ج- جعل الواجبات المنزلية والتدريبات الرياضية سهلة لضمان النجاح.
 - د- تقديم كل مهمة صعبة على حدى.
 - هـ- تقبل المدرس لمبدأ العمل مع كل متعلم حسب مستوى نموه.

وذكر زيتون (٢٠٠٣، ص ١٣٠) أن التدريس لفئات التربية الخاصة بشكل عام، وذوى صعوبات التعلم بشكل خاص يتطلب الإحاطة بجانبين مهمين هما:--

الجانب الأول:-- أن تبنى الإستراتيجية بالطريقة الفردية، وبمعنى أن يبنى لكل طالب برنامج خاص به، وهذا ما يسمى استراتيجيات التدريس الفردي لكل طالب، والتي تختلف عن استراتيجيات تدريس الطلبة العاديين، إذ تكون عامة لكل الطلبة في مرحلة دراسية معينة والمستوى عمرى معين.

الجانب الثاني:- وضع الأهداف بعد قياس الأداء الحالي، إذ يتم بعد ذلك البحث عن إستراتيجية ما لتدريسها، وهذا يختلف عن إستراتيجية مناهج الطلبة العاديين.

وأشار كامل (٢٠٠٦، ص ص ٣٢ - ٣٣) أن هناك بعض المبادئ الأساسية لتخطيط التعليم العلاجي ومنها:-

- (١) اكتشاف الحاجات الخاصة بالطفل.
- (٢) تطوير أهداف سنوية وأهداف تعليمية قصيرة المدى.
- (٣) تحليل المهمة التي سيتم تعلمها.
- (٤) تصميم التعليم في مستوى الطفل.
- (٥) اختيار طريقة التدريس وتحديد القناة المناسبة للاستجابة.
- (٦) تعديل المهمات لكي تتناسب مع المشكلات المعرفية للأطفال.
- (٧) اختيار المكافآت الملائمة للطفل.
- (٨) توفير التعليم الزائد.
- (٩) توفير تغذية راجعة.
- (١٠) تحديد مدى تقدم الطفل.

وأشار عبد الله (٢٠١١، ص ٣٠) أن هناك مجموعة من المبادئ والأسس التي

ترتكز عليها ملامح التربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم وهي:

- (١) أن يركز التعليم المقدم على حاجة الفرد.
- (٢) أن يتم تخطيطه بعناية وحرص.
- (٣) أن يتم اختيار ما نود أن نقوم بتعليمه بكل عناية وحرص.
- (٤) أن يكون مكثفاً.
- (٥) أن يكون متواصلاً ومطرداً.
- (٦) أن يتم بأسلوب خاص يتفق مع مستواهم، ويراعى حاجاتهم.
- (٧) أن يكون موجهاً بالأهداف goal directed
- (٨) أن يقدم الممارسة التطبيقية اللازمة.
- (٩) أن يكون مستخلصاً من نتائج البحوث في هذا المجال.
- (١٠) أن يتم مراقبة ورصد تطور كل تلميذ، وتحمل المسؤولية الناتجة عند تغير التعليم عندما تدل النتائج على عدم حدوث تطور كاف من جانب التلميذ.

وذكر هالاهان، وكوفمان (٢٠٠٧) بأنه هناك عدة نماذج للتدريس في التربية الخاصة ومنها

- ١- التشاور التعاوني في فصول التعليم العام:- وفيها يقوم معلمون التربية الخاصة كمستشارين لمعلمي التعليم العام ويتعاونوا معهم في تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية المختلفة في الفصول العامة. وهنا تقلل الوصمة الاجتماعية لهؤلاء الطلاب على أنهم من ذوي الإعاقات.
- ٢- التدريس التعاوني Co-teaching في فصول التعليم العام: وهنا يقوم المعلم مع معلم التربية الخاصة بعملية التدريس ويحدث تكامل بين التعليم العام والتربية الخاصة.
- ٣- فصول المصادر بالتربية الخاصة: وفيها يأخذ معلم التربية الخاصة تلاميذ الفصل الاصل ويتم تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حصة حوالى ٣٠ دقيقة في المرة الواحدة وذلك لعدة مرات في الأسبوع وباقى الوقت مع أقرانهم العاديين في الفصل العادى. وهنا يربط بين التعليم الخاص والتعليم العام.
- ٤- الفصل المستقل بذاته: وفيها يتم التدريس لمجموعة صغيرة حوالى ١٢ تلميذ مع معلم التربية الخاصة مع وجود هيئة مساعدة تساعد في الفصل والهدف هو تقديم تعليم مكثف للأفراد والجماعات.
- ٥- المدرسة النهارية الخاصة (المدرسة الداخلية): وتلك تصمم خصيصا لتقديم الخدمات لذوى الاحتياجات الخاصة خلال يوم دراسي كامل، ويظل التلميذ فيها طوال الأسبوع ويمكن أن يحقق التلميذ الاستفادة من وجوده في مجتمع مشارك فيه كل التلاميذ الآخرين الكثير من نفس المشكلات.

وهناك أيضا بعض المداخل العلاجية لذوى صعوبات التعلم وهي :-

- المدخل الطبي Medication Therapy Approach
- المدخل السلوكى Behavior al ther pay
- المدخل المعرفى Cognitive ther pay
- المدخل النفسي العصبي Neuropsychological therapy
- المدخل المتعدد أو التكاملى (الزيات، ٢٠٠٨، ص ٣٤٨).

دور معلم صعوبات التعلم :

- ١- المشاركة مع الفريق المتخصص بالمدرسة مع بداية كل عام دراسي في وضع خطة للقيام بالمسح الأولي لمن يتوقع أن لديهم صعوبة تعلم. (يفضل الاستفادة من عودة المعلمين قبل بداية العام الدراسي في إجراء المسح الأولي قدر الإمكان.
- ٢- الاشتراك في عمليات التشخيص والتقويم لتحديد صعوبة التعلم لدى كل تلميذ.
- ٣- الاشتراك في إعداد البرامج التربوية الفردية التي تتواءم مع خصائص واحتياجات كل تلميذ وذلك بالتنسيق مع لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة.
- ٤- تقديم الخدمات التربوية الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب طبيعة احتياجاتهم من خلال البرنامج.
- ٥- تبادل المشورة مع معلم الفصل العادي في الأمور التي تخص تلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل:
 - أ. طرق التدريس.
 - ب. أساليب التعامل مع التلميذ.
 - ج. كيفية تأدية الامتحانات.
 - د. متابعة سير التلميذ في البرنامج.
- ٦- تبني قضايا التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتمثيلهم في المجالس المدرسية. التعاون والتنسيق مع الفريق المدرسي في إعداد الجداول الدراسية الخاصة بكل تلميذ من المستفيدين من غرفة المصادر.
- ٧- لتنسيق مع المرشد الطلابي بشأن التعاون مع أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أجل تذليل الصعوبات التي يعاني منها أبناؤهم.
- ٨- نشر الوعي بين معلمي الفصول وكذلك إدارة المدرسة عن خصائص ذوي صعوبات التعلم، وكيفية اكتشافهم ونوعية الخدمة التي يمكن تقديمها لهم ضمن فريق العمل المدرسي.
- ٩- المشاركة في الدراسات، والأبحاث، والدورات، والندوات، والمؤتمرات في مجال اختصاصه.

دور مدير المدرسة نحو برنامج صعوبات التعلم :

- ١- أن يكون على دراية بأهداف البرنامج وعن مهام معلم صعوبات التعلم.
- ٢- الإشراف على البرنامج من خلال تلبية احتياجات ومستلزمات البرنامج وتهيئتها للاستخدام.
- ٣- المشاركة الفاعلة من خلال لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة.
- ٤- بناء نظام اتصال فعال بين مدير المدرسة ومعلم صعوبات التعلم ومعلم الفصل العادي وأولياء أمور التلاميذ الملحقين بالبرنامج.
- ٥- المشاركة في توعية أفراد المدرسة وأولياء الأمور والزوار وتصحيح المفاهيم الخاطئة عن البرنامج.
- ٦- السعي في تطوير البرنامج من خلال خبرة مدير المدرسة في الميدان والاطلاع العام وإبراز الملحوظات الإيجابية وتوضيح جوانب الاحتياج المهنية للمعلم ورفعها إلى قسم التربية الخاصة بالإدارة.

دور المرشد الطلابي نحو برنامج صعوبات التعلم

- ١- إعداد الخطط السنوية لبرامج التوجيه والإرشاد لطلاب ذوي صعوبات التعلم في إطار الخطة العامة للتوجيه والإرشاد.
- ٢- متابعة حالات التلاميذ التحصيلية والسلوكية وتقديم الخدمات الإرشادية لهم.
- ٣- التعرف على تلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتخاذ الوسائل والإجراءات الكفيلة بتلبية احتياجاتهم بالتعاون مع معلم صعوبات التعلم.
- ٤- تحري الأحوال الأسرية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومساعدة المحتاجين منهم.
- ٥- دراسة الحالات الفردية للتلاميذ الذين تظهر عليهم بوادر سلبية في السلوك وتفهم مشكلاتهم.
- ٦- العمل على توثيق الروابط بين البيت والمدرسة وإطلاع أولياء الأمور على مسيرة أبنائهم في البرنامج.

- ٧- الاتصال والتعاون مع معلم البرنامج ومع لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة بهدف جمع المعلومات عن التلميذ لتعبئة السجل الشامل، أو دراسة حالته.
- ٨- توعية المجتمع المدرسي بأهداف التوجيه والإرشاد وأهداف برنامج صعوبات التعلم وخطه وكيفية التوافق بينهما في الميدان.

المكان التربوي والتعليمي لذوي صعوبات التعلم :

تقدم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في مدارس التعليم العام عن طريق الفصل العادي مع خدمات غرفة المصادر.

غرفة المصادر :

إن مفهوم غرفة المصادر يتعدى مجرد الحيز المكاني الذي تجري فيه وتنطلق منه الخدمات التربوية المتخصصة، فهو نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ تربيته وتعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته وقدراته، في حين أنها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الفصل العادي ليست المعلومات والمهارات الأكاديمية فحسب، بل والتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين اللذين يعتبران عنصريين من أهم عناصر مقومات الحياة الاجتماعية السليمة

التعرف (اكتشاف التلاميذ):

يتم عادة التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الخطوات التالية:

أولاً: المسح :

في بداية كل عام دراسي يجب على معلم صعوبات التعلم إجراء مسح أولي لمعرفة التلاميذ المحتملين وجود صعوبات تعلم لديهم بناءً على كشف بنتائج العام الماضي أو نماذج الإحالات المتوفرة وذلك على النحو التالي:

أ. إعداد قائمة بالتلاميذ المكملين والراسبين وضعيفي المستوى في مواد الرياضيات والقراءة والإملاء والخط والتعبير، ويتم ذلك من خلال التعاون مع المرشد الطلابي في حالة وجوده بالمدرسة أو أي جهة رسمية أخرى في المدرسة.

ب. دراسة ملفات التلاميذ المدونين بالقائمة، وتتبع مستوياتهم التحصيلية منذ دخولهم المدرسة في مادة أو مواد الإخفاق حتى صفوفهم الحالية عن طريق

شهاداتهم، مع تصنيف مبدئي لهم حسب نوع المشكلة لديهم سواء صعوبة تعلم أو أي مشكلة أخرى، وذلك بالإطلاع على مستوياتهم في جميع المواد ودراسة ملفاتهم.

ج. بعد التشاور مع معلم المادة ذات الصعوبة واختيار التلاميذ المشتبه بوجود صعوبات تعلم لديهم فيها، يقوم معلم صعوبات التعلم بعرضهم على لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة لاستكمال إجراءات التشخيص العميق مع بداية العام الدراسي.

د. الحالات التي اختيرت خلال المسح الأولي، أو عندما يحال التلميذ إلى البرنامج من قبل نفسه (عندما يعرض مشكلته لمعلم صعوبات التعلم) أو ولي أمره أو المرشد الطلابي يخصص لها نموذج إحالة ويوضح أن اكتشافهم، أو إحالتهم تمت عن طريق أي منهم، ويعتمدها معلم صعوبات التعلم.

ثانياً: الإحالة:

تكون الإحالة في حالة توفرها من قبل معلم الفصل أو المرشد الطلابي أو ولي الأمر أو التلميذ نفسه إذا عبر عن مشكلته للمعلم، حيث يقوم معلم صعوبات التعلم بتتبع مستوى التلاميذ المحالين عن طريق شهاداتهم منذ دخولهم إلى المدرسة عبر ملفاتهم، ومن ثم تصنيفهم حسب نوع المشكلة لديهم

ويتم تنفيذ البرنامج من خلال خمس مراحل:

١. التوعية:

أ: توعية إدارة ومعلمات وتلميذات المدرسة:

التعريف بالبرنامج بأسلوب يبين أليته وأهدافه لإدارة المدرسة والمعلمات توضيح دور مديرة المدرسة والمرشدة الطلابية ومعلمات الفصل العام نحو البرنامج.

توعية طالبات المدرسة باستضافتهن في غرفة المصادر لتعريفهن بما يتم عمله فيها من نشاطات وبرامج لرفع مستوى التلميذة.

ب: توعية أولياء الأمور:

التواصل معهم عبر الاجتماعات المدرسية لتوضيح دور غرفة المصادر للتلميذة بطريقة تناسبهم على اختلاف مستوياتهم العلمية والثقافية، مع تزويدهم بالنشرات التي تعرف صعوبات التعلم وأهداف البرنامج وخصائص من يعانون من صعوبات التعلم.

٣ - التقييم

أ: التقييم لغرض التشخيص (جمع المعلومات واتخاذ القرارات): يهدف للتأكد بوجود صعوبة تعلم لدى التلميذات، بجمع المعلومات من عدة قنوات وهي:

١. الاتصال بولي الأمر ومعرفة كل ما يتعلق بحالتها الأكاديمية والاجتماعية والنفسية
٢. معلمة التلميذة في الفصل للعام الحالي أو الماضي ومعرفة مستواها في تلك الفترة.
٣. المرشدة الطلابية برصد ملحوظات حول مستوى التلميذة.
٤. الملاحظة: عن طريق المشاهدة الهادفة بغرض وصف السلوك وتفسيره
٥. أعمال التلميذة الفصلية والمنزلية القديمة أو الجديدة (دفتر الفصل والواجب) .
٦. المقابلة الشخصية مع التلميذة: - اختبارات التلميذة في فصله للسنة الحالية (أعمال السنة).
٧. الاختبارات الرسمية القديمة والحديثة

ب: التقييم لغرض التدريس: يهدف لمعرفة نقاط القوة والاحتياج للاتي ثبت لديهم صعوبة تعلم

٤. الخطة التربوية الفردية:

حسب التوجيهات الصادرة من وزارة التربية والتعليم لابد من أن يتم تأهيل التلميذ للبرنامج بناء على قرار لجنة مكونة من مدير المدرسة وولي الأمر ومعلم التلميذ في الفصل العادي ومعلم صعوبات التعلم حيث تعد خطة تربوية فردية لكل تلميذة بناءً على المعلومات السابقة التي جمعت حول التلميذة مبنية على نقاط القوة والاحتياج الأكاديمية.

الاعتبارات الأساسية للخطة التربوية الفردية

- أ. تعد خطة تربوية فردية لكل تلميذة أياً كان نوع وزمن الخدمة المطلوبة.
- ب. تسخر جميع الإمكانيات المادية والبشرية والمكانية والأساليب لإنجاح الخطة
- ج. تعد الخطة بناءً على التشخيص لكل تلميذة على حده واحتياجاتها في مستوى أداؤها الحالي..
- د. تعتمد الخطة على عمل الفريق. وعلى الوصف الدقيق المكتوب للبرنامج التعليمي
- هـ. تشارك الأسرة في إعداد وتنفيذ ومتابعة الخطة التربوية الفردية في جميع مراحلها.
- و. اقتران عمل الخطة التربوية بفترة زمنية محددة لبداية ونهاية الخدمات المطلوبة.

٥: التحضير والتدريس**أ- التحضير:**

- يكتب التحضير لأكثر من هدف تدريسي، ولا تدمج تلميذتين في نموذج واحد، في حالة تغيير الإستراتيجية يعاد التحضير، وتعديل الهدف التدريسي في حالة عدم التحقق بعد التقويم

أدوات وأساليب التقويم الخاصة:

هناك أساليب خاصة لتقييم ذوي صعوبات التعلم حسب ما وردت في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التي وافق عليها معالي وزير التربية والتعليم بوزارة المعارف للعمل بها في ١٤٢٢ هـ وتعد لائحة تقويم /٤/ المدارس (الحكومية والأهلية) بالقرار رقم ١٦٧٤ في ٥ الطالب الصادرة بموجب الموافقة السامية الكريمة لخدام الحرمين الشريفين رئيس اللجنة العليا ١٤١٩ هـ على قرار اللجنة العليا لسياسة التعليم رقم /٨/ لسياسة التعليم رقم ٨٣٦ /م/ وتاريخ ١٤١٩ هـ. ومذكرتها التفسيرية هي الأساس في تقويم التلاميذ ذوي /٦/ /١٠/ ق/ع وتاريخ ١

الاحتياجات التربوية الخاصة.

وحول تقييم ذوي صعوبات التعلم تضمنت مراعاة لفروق التعلم منها:

١. في جميع حالات التقويم تتولى معلمة صعوبات التعلم الإشراف على اختبارات التقويم في المواد التي تتلقى فيها خدمات التربية الخاصة.
٢. تقوم تلميذة صعوبات التعلم بالوسيلة المناسبة لقدراتهم واحتياجاتهم.
٣. في حالة عدم استفادة التلميذة مما يقدم لها في الفصل العادي فإنه يتم تقويمها في محتوى الخطة التربوية الفردية ويتم وضع الأسئلة من قبل معلمة التربية الخاصة بالتنسيق مع معلمة المادة.
٤. في حالة استفادة التلميذة مما يقدم لها في الفصل العادي في مادة معينة فإنه يتم تقويمها في محتوى الخطة التربوية الفردية ومحتوى المواضيع التي تتعلمها في الفصل العادي في تلك المادة ويراعى في ذلك أن توضع الأسئلة بالتشاور بين معلمة المادة ومعلمة التربية الخاصة.
٥. في المواد ذات الكثافة في المحتوى فإنه يتم التركيز على المفاهيم الأساسية أثناء التقويم.

المعوقات التي واجهت البرنامج في جميع مراحله :

المعوقات التي واجهت البرنامج كثيرة وعديدة تمثلت في المراحل التي مر بها البرنامج حيث قلت بعضها وتحسنت الأخرى فيما بقت بعضها مستمرة في عدد من المراحل وهي كالتالي:

– معوقات المرحلة الأولى

- (١) رفض بعض الإدارات المدرسية والتعليمية تقبل فكرة البرنامج كونه سيشكل عبء إداري عليهن.
- (٢) عدم تقبل مديرات المدارس وجود معلمات يقدمن خدمات فردية للطلقات في حين أن من يعانين من عجز في أعداد المعلمات اللاتي يدرسن الفصول العادية فتم الاستعانة – الإجبارية.
- (٣) للمعلمات المختصات في صعوبات التعلم للقيام بتدريس المواد الدراسية المختلفة رغم عدم تخصصهن أو درايتهن لذلك. وأخريات وبسبب العجز

- في عدد الإداريات حولن عمل معلمات صعوبات التعلم إلى مسئولات عن المقصف المدرسي
- (٤) عدم تعاون بعض الأخصائيات النفسيات لتحديد الطالبات الضعيفات تحصيليا أو الحصول على معلومات عن الطالبة.
- (٥) عدم تقبل أولياء الأمور للبرنامج كونه يقدم الخدمة لبناتهم في غرفة خاصة وهذا قد يعد وصمة اجتماعية بفرديتها تعلمها لأسباب عقلية - كما يعتقدون .

معوقات المرحلة الثانية :

- (١) قلة التوعية في مكاتب الإشراف.
- (٢) الخلط بين خصائص صعوبات التعلم والتأخر الدراسي وبطء التعلم والإعاقات الأخرى.
- (٣) عدم تشخيص الطالبة ضمن فريق عمل محدد.
- (٤) تعدد المقترحات والاجتهادات للعمل في البرنامج من قبل المعلمات المختصات.
- (٥) الخلط بين عمل المعلمة المختصة والأخصائية النفسية.
- (٦) عدم الوعي بمصلحات صعوبات التعلم.
- (٧) عجز عدد المعلمات في بعض المناطق والمحافظات.
- (٨) وجود بعض الإعاقات البسيطة المصاحبة لصعوبات التعلم والتي لم تفتح لها مسارات خاصة بالجامعة مثل بطء التعلم والتأخر الدراسي وبعض الاضطرابات السلوكية مما جعل الطالبات يحولن لغرف المصادر لتلقي نفس خدمات صعوبات التعلم.
- (٩) وجود حالات التأخر الذهني وعيوب النطق في المدارس العادية وتحول بالخطأ لغرفة المصادر.
- (١٠) تأخر وصول الميزانيات لغرف المصادر.
- (١١) مسئولية البرنامج على عاتق المعلمة.
- (١٢) عدم مناسبة بعض المواقع والأماكن المخصصة لغرف المصادر.

معوقات المرحلة الثالثة :

- (١) عدم الوعي المناسب لأهداف البرنامج وإيجابياته.
- (٢) عدم وعي المختصات من المعلمات بأهداف البرنامج وهذه من المعوقات العكسية.
- (٣) التوسع في البرامج قابله زيادة في عدد المعلمات في جميع المناطق وبعض المناطق كالرياض أصبح عدد المعلمات يفوق المطلوب مما أدى لتكدسهن.
- (٤) عدم وجود مشرفات مختصات ومفرغات للإشراف الفني على البرامج.
- (٥) ضعف مهارات معلمات صعوبات التعلم التدريسية في اللغة العربية والرياضيات.
- (٦) قلة حماس بعض المختصات بالتعريف بأهمية البرنامج في المدرسة وانعزالهن عن معلمات التعليم العام أعطى بعض الصور السلبية للبرنامج.
- (٧) عدم وجود حصة تدريسية ثابتة للطالبة.
- (٨) اقتصار البرنامج على المرحلة الابتدائية فقط مما سبب تدهور الطالبات الخريجات للمتوسط دون تقديم خدمات تربوية.
- (٩) عدم توفر بعض التجهيزات المناسبة لغرف المصادر.

معوقات المرحلة الرابعة :

- (١) استمرارية قلة وعي الهيئة الإدارية والتعليمية في بعض المدارس عن أهداف البرنامج وإيجابياته.
- (٢) عدم تفعيل بعض التعاميم الخاصة بالطالبات من قبل بعض الإدارات المدرسية مثلاً (تقييم الطالبة أثناء الاختبارات)
- (٣) ضعف الدعم المادي الذي تتطلبه الفعاليات لإنجاح البرنامج مثل عقد ورش عمل - إعداد الحقائق الخاصة بالبرنامج- المطويات والنشرات التدريسية. معايير ومؤشرات الجودة في برامج التربية الخاصة.

إن عملية الحكم على الجودة وكفاءة المؤسسة التعليمية وبرامجها لا بد أن تستند إلى أسس علمية محددة تستوجب وجود قواعد وأساليب واضحة ومتكاملة تشكل في مجملها نماذج يمكن في ضوءها إصدار الحكم على جودة تلك المؤسسات والبرامج، إذ تساعد الجودة في نجاح تلك المؤسسات والبرامج لتأدية رسالتها

وتحقيق أهدافها، من خلال وجود نظام لضبط الجودة يؤكد على تطابق مخرجات التعليم للأهداف والمعايير والمؤشرات الموضوعية له من خلال عملية التقييم المستمر له (الهسي، ٢٠١٢، ٣٤).

ولقد بدأت حركة المعايير والمؤشرات التربوية منذ ثمانينات القرن الماضي على مستوى منظمات كبيرة، وقد ازداد الإهتمام بها مع مرور الزمن وخاصة خلال السنوات القليلة الماضية (Thurlow, 2002). ومع تزايد الإهتمام بالمساواة بين الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة العاديين وظهور القوانين والتشريعات المتعلقة بالأفراد ذوي الإعاقة كقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، أدى ذلك إلى الإهتمام بتحديد معايير أداء لهؤلاء الأفراد ومعايير أداء للبرامج المنفذة لهم، الأمر الذي خلق دافعا لتطوير النظم التربوية وتغيرها تحت مسمى التطوير المعتمد على المعايير (Wehmeyer, 2004, p.111).

وانسجاما مع الإهتمام الدولي بحركة تطوير المعايير وانطلاقا من الحاجة المتزايدة لتحسين نوعية عمل مؤسسات التربية الخاصة وخدماتها، فقد حاول عدد من الباحثين والمؤسسات والهيئات والمجالس في عدد من الدول تطوير معايير وخصوصا فيما يتعلق بالأداء المؤسسي لبرامج التربية الخاصة من مستوى معايير التربية الخاصة في الطفولة المبكر، وصولا إلى تطوير معايير إعداد معلمي التربية الخاصة على المستوى الجامعي كالتالي طورها مجلس الأطفال غير العاديين (الزيون، ٢٠١٣، ص ٢٢).

ومن أبرز المعايير ومؤشرات الجودة التي ظهرت في برامج التربية الخاصة ومنها برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتي يمكن الاستفادة منها في التعرف على فاعلية هذه البرامج وتطويرها، والتي تستخدم أيضا في تطوير كفايات معلمي التربية الخاصة وبرامج إعدادهم، ما يلي:-

أولا: معايير مجلس الأطفال ذوي الإعاقة (Council for Exceptional children Standards- CEC)، وقد وضع المجلس عددا من المعايير المتخصصة بكل فئة من فئات الإعاقة ومنها صعوبات التعلم (حمدان، ٢٠١٤، ٤٢). ومن خلال تلك المعايير التي اقترحها المجلس يمكن للمتخصصين الاعتماد عليها في ضبط

جودة في البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة ومن ضمنها برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم (CEC, 2003).

ثانيا: الإتحاد المشترك لدعم وتقييم المعلمين الجدد (The Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium - INTASC)

ثالثا: معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلم (The National Council for Accreditation of Teacher Education-NCATE) (حمدان، ٢٠١٤، ص ٥٦).

كما أشار الحسن (٢٠٠٩، ص ٥٦)، إلى عدد من المؤشرات والمعايير المتضمنة في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي إدارة وتنظيم البرنامج حفظ السجلات وطرق تخزين المعلومات المصادر المالية وميزانية البرنامج اجراءات التعرف والتشخيص استراتيجيات التعلم تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج البيئة التي ينفذ فيها البرنامج العاملين في البرنامج علاقة البرنامج مع الأسرة وتقييم فاعلية البرنامج.

الجودة الشاملة في التعليم

النشأة التاريخية للجودة الشاملة في مجال التعليم:

انتقل مفهوم الجودة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية على يد مالكوم بالدري Malcom Baldiry الذي طبق مبادئ الجودة في التعليم من خلال:

- حث الإداريين وأعضاء هيئة التدريس على السعى جميعا من أجل تحقيق الجودة.
- التركيز على منع التلميذ من الفشل منذ البداية بدلا من دراسة أسباب الفشل بعد وقوعه.
- تدريب كل فرد داخل المؤسسة التعليمية من أجل تحسين وتطوير العملية التعليمية.

مفهوم الجودة الشاملة :

الجودة والإتقان مبدأ إسلامي قال الله تعالى: (صُنِعَ اللَّهُ الَّذِي أَتَقَنَّ كُلَّ شَيْءٍ) سورة النحل آية ٨٨. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ” إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه “ وفي الوقت الحاضر أصبح نظام الجودة في التعليم سمة العصر الذي نعيشه يحتضن جميع جوانب العملية التعليمية كالمنهج الدراسي والمعلم والتلميذ ومصادر التعلم والبيئة المدرسية والمجتمع المدرسي.

والجودة (طبقاً لتعريف منظمة الايزو العالمية) تعنى ” الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تنال رضا العميل، ويكون المنتج ذو جودة عالية وتكلفة اقتصادية معتدلة“.

وعرفها صالح ناصر (٢٠٠٤) على أنها ” مجموعة المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج وفي العمليات والأنشطة التي من خلالها تتحقق تلك المواصفات.

وقد وضع ايشكوا (Eshiqua 1994) تعريفاً موسعاً لمفهوم الجودة فهي تعني جودة العمل وجودة الخدمات وجوده المعلومات وجوده نظام العمل وإجراءاته وجوده الأقسام وجوده الأفراد والمديرين، وجودة أهداف النظام، فهي جوهر العملية الإدارية التي تعتمد على المشاركة الفاعلة وإزالة الحواجز بين الأقسام المختلفة واستخدام البيانات والمعلومات بواسطة الوسائل الإحصائية للمساعدة في عملية اتخاذ القرار لتحقيق الرضا للعميل فهي مبينه على وجهه نظره.

إذا فالجودة أسلوب للإدارة الحديثة يلتزم قيمة لكل العملاء من خلال إيجاد بيئة يتم فيها تحسين وتطوير مستمر لمهارات الأفراد لتنظيم العمل وصبح كل جانب من جوانب المنشأة ونشاطاتها بصبغة التفوق بأداء العمل الصحيح بشكل صحيح من المرة الأولى وكل مرة.

وفي ضوء التعريفات السابقة فإن الجودة كقاعدة انطلقت منها العديد من المفاهيم تعني:

معياراً للتمييز والتطور فالنظام يتحرك لخدمة المستفيدين وتحقيق احتياجاتهم وتوقعاتهم في شكل حزمي جيد متكامل وفاعل لا يقبل الخطأ ويدير الوقت بكفاءة.

تقديم الأفضل للكسب الثقة على المستوى الخدمي ضمان الأداء الجيد من أول مره بوضع تأكيد وضمانات على الخدمة أو المنتج والتحسين والتطوير المستمر في النظام.

تقديم المواصفات المتميزة للخدمة والخلو من العيوب والأخطاء وبالتالي هي معيار لتقييم النجاح ولأنها تهتم بالاستمرار فيه اهتمت بالتكامل والشمول ليصبح هناك جودة شاملة تهتم بالتفاصيل في شكل فلسفة ومنهج وأساليب إجرائية.

وعليه فالجودة التعليمية يقصد بها الحصول على منتج تعليمي جيد بالمؤسسات التربوية والتعليمية يتمثل في خريجي تلك المؤسسات بالإضافة إلى إسهامها في خدمة المجتمع وتنمية البيئة وذلك من خلال تحسين مدخلان كل مؤسسة تعليمية من تلك المؤسسات التي تشمل الطالب والمعلم والهيكل الإداري والمناخ التعليمي والاجتماعي المناسب والموارد المالية ومباني ومرافق والمدارس وتحسين العمليات التعليمية التي تتضمن مصادر المعرفة ومراكز المعلومات وطرق التدريس والبرامج والمواد التعليمية وتكنولوجيا التعليم فائقه التقدم مع الاهتمام بالتعليم الإلكتروني وتحسين أداء كل من الطالب والمعلم والمؤسسة التعليمية مع مراعاة تطبيق الأسس العلمية في تخطيط وتنفيذ منظومة التعليم في ضوء أهداف تربوية إجرائية يمكن إخضاعها لمواقف تربوية وتعليمية مع الاهتمام بتقييم الأداء من خلال معايير توصية كل ذلك يؤدي في النهاية إلى الحصول على منتج نهائي جيد يتمثل في جودة خريج كل مؤسسة وخدمة المجتمع وتنمية البيئة.

مبشرات الاتجاه نحو الجودة في مجال التعليم والتربية .

(١) أن تطبيق الجودة في مجال التعليم يعد مطلباً ملحا للتمكن من التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، ويتزايد فيه الصراع والمنافسة بين الأفراد والجماعات والمؤسسات والتكتلات الاقتصادية والاجتماعية.

(٢) زيادة الاهتمام بجودة التربية منذ نهاية السبعينات وبداية الثمانيات في القرن العشرين، ثم تضاعفت هذا الاهتمام منذ التسعينات عندما زاد اعتقاد معظم الدول بأن أفضل استعداد للقرن الحادي والعشرين يكون من خلال تربية عالية الجودة، تكفل تكوين مواطن يصلح للعيش الفعال في القرن الحادي والعشرين.

- (٣) أن هناك العديد من العوامل التي دعت لتبنى مفهوم الجودة فى التعليم ومن أبرزها فى النقاط التالية:
- (٤) كشفت العديد من الدول المتقدمة عن انخفاض مستويات التحصيل الدراسى بين طلابها، وبالتالي فإن الوضع أكثر سوء بالدول النامية مما يترتب عليه الاتجاه نحو الجودة والتي فى ضوءها يمكن اتخاذ الإجراءات التى تكفل الحد من تدنى المخرجات التعليمية التى تتمثل ببعض المهارات والكفاءات اللازمة لسوق العمل وذلك من أجل الوفاء بحاجات المجتمع.
- (٥) تنمية العديد من القيم التى تتعلق بالعمل الجماعى وظهور الحاجة إلى الانسجام والتكامل بين المستويات المختلفة فى المجتمع المدرسى (هيئة التدريس الطلاب، أولياء الأمور)
- (٦) أن الجودة فى التعليم ترضى الحاجة للإنجاز والنجاح وتجنب الأخطاء لدى المتعلم.
- (٧) تطور النظم الاقتصادية أوجد الحاجة إلى نوع جديد من العمالة قادر على استخدام التكنولوجيا الحديثة لتلبية متطلبات سوق العمل والمجتمع ويتحقق ذلك فقط عن طريق تعليم جيد.
- (٨) حاجة المؤسسة التعليمية إلى مساحة أوسع من الحرية فى اتخاذ القرار.

مؤشرات الجودة الشاملة فى نظام التعليم:

- وقد وضع كلا من إبراهيم الزهيرى (٢٠٠٦) وعبد الرزاق ظفر (٢٠٠٦) أن هناك العديد من المؤشرات التى يمكن أن توظف لتدلل على تحقيق الجودة الشاملة فى نظام التعليم والتي تتمثل فيما يلى:
- المؤشر الأول:** أن يظهر المتعلمون تقدما نحو اكتساب الكفاءات والمهارات الأساسية التى تعزز الأهداف التربوية.
- المؤشر الثانى:** تقدم المتعلمين فى البرنامج التعليمي والاستمرار فى إعدادهم وتدريبهم لمستويات مهارية أخرى.
- المؤشر الثالث:** عملية تخطيط البرامج التى تأخذ فى اعتبارها أوضاع المجتمع سكانيا وتشقق الخطة من الوظائف والاحتياجات والمصادر والاتجاهات الاقتصادية والتكنولوجية المعلنة ويراعى فى عملية التخطيط الاستمرارية.

المؤشر الرابع: تقديم تقارير سنوية ومالية ومدى تأثيرها في التقدم.

المؤشر الخامس: إعداد برامج منهجية تدريسية لتلبى حاجات المتعلمين.

المؤشر السادس: المواد التعليمية وحدثتها وجودتها.

المؤشر السابع: تنسيق الخدمات التي تقدم للتلاميذ وعن طريقها يحدد البرنامج مباشرة احتياجات المتعلمين من الخدمات الطلابية ثم توفيرها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

المؤشر الثامن: استخدام طرق مناسبة لانتقاء المتعلمين.

المؤشر التاسع: بقاء التلاميذ في البرنامج لمدة كافية لتحقيق الأهداف التربوية.

المؤشر العاشر: أن يحدد البرنامج بوضوح عنصرا ومقوما أساسيا وهو تنمية هيئة التدريس لتحسين كفاءاتهم.

المؤشر الحادي عشر: تحسين فاعلية المعلم.

المؤشر الثاني عشر: قدرة المعلم على التكامل مع أنواع مختلفة من الدراسيين.

المؤشر الثالث عشر: تفويض بعض الأنشطة الإشرافية بفاعلية، بطريقة توفر الوقت وتضمن توزيع المسؤولية.

المؤشر الرابع عشر: إدارة الاختلاف، وتفاذي الآثار السلبية له وتوجيه وجهه إيجابية.

المؤشر الخامس عشر: التخطيط للعمل الإشرافي على المستوى الإداري والمستوى الميداني مع المعلمين.

وعليه فإن المبررات توضح أهمية هذا النظام التعليمي إلى فوائد تطبيق الجودة الشاملة والتي يتمثل أبرزها في ما يلي:

- ضبط وتطوير النظام الإداري في النظام التعليمي نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة.
- الارتقاء بمستوى التلاميذ في الجوانب الجسمانية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية.
- زيادة كفايات الإداريين والمعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية ورفع مستوى أدائهم.

- زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالنظام التعليمي مهما كان حجمه ونوعه.
- زيادة الوعي والانتماء نحو النظام من قبل المتعلمين والمجتمع المحلى.
- تمنح الجودة الشاملة النظام التعليمي مزيدا من الاحترام والتقدير المحلى والاعتراف العالمى.

متطلبات تطبيق الجودة الشاملة فى نظام تعليم ذوى صعوبات التعلم :

إن تطبيق الجودة الشاملة بإى نظام يستلزم بعض المتطلبات التى تسبق البدء بتطبيقها حتى يمكن إعداد العاملين بالنظام على قبول الفكرةُ ومن ثم السعى لتحقيقها بفعاليه وتحقيق نتائجها المرغوبة فعند البدء فى إنشاء نظام للجودة فإن التنظيم لها يحتاج إلى فريق لتصميم الجودة يهتم بمايلى:

- دراسة مفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقاتها.
- إعطاء توصيات بمدى إمكانية تطبيق الجودة الشاملة.
- اقتراح خطة مبدئية فى حالة الموافقة على تطبيق نظام الجودة.

فيتم إنشاء مجلس للجودة الشاملة يمثل مستوى قيادى لاتخاذى القرارات وإعطاء السلطات اللازمة لدعم نظام الجودة الشاملةُ يختص فيما بعد بتصميم العمليات المتعلقة بالجودة الشاملة وتطبيقاتهاُ والقيادة لها دور هام لتحقيق الجودة الشاملة وتطبيقاتهاُ والقيادة لها دور هام لتحقيق الجودة الشاملة فى أى نظام تعليمىُ وفيما يلى الالتزامات الأكثر أهمية لقيادة الجودة.

معوقات تطبيق الجودة الشاملة فى نظام تعليم ذوى صعوبات التعلم :

- وقد أوضح ديمينج Deming أن هناك عددا من المعوقات أطلق عليها الخمسة المميتة هى كما يلى:-
 - ١ - عدم وجود استقرار فى الهدف.
 - ٢- التركيز على الأهداف قصيرة الأجل.
 - ٣- تقييم الأداء على فترات متباعدة.
 - ٤- عدم ثبوت الإدارة.
 - ٥- الإدارة باستخدام الأرقام والمشاهدة فقط

ويعرف الباحثان الجودة الشاملة إجرائياً علي أنها "تحقيق مجموعة من المعايير والخصائص التي ينبغي توافرها في جميع عناصر غرفة مصادر صعوبات التعلم سواء ما يتعلق منها بمدخلات أو مخرجات أو عمليات هذه الغرفة وتعمل هذه المعايير علي تطوير وتحسين الأداء في جميع عناصر غرفة مصادر صعوبات التعلم داخل المدارس التي بها نظام الدمج الكلي الشامل".

دراسات وبحوث سابقة:

دراسة ماك دونالد (1996) McDonald استهدفت إلى التعرف على فرص التجويد المستمرة في مدارس شيرى هيل التي تطبق الجودة وإدارتها والدروس المستفادة من تطبيق الجودة الشاملة بهذه المدارس. - التعرف على تطوير مدارس شيرى هيل من خلال نتائج تطبيق إدارة الجودة الشاملة. - الوقوف على المعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة والتي تتعلق أغلبها بالتمويل ونقص التدريب. منهج الدراسة: استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: لا بد أن يكون هناك التزام طويل الأمد بإدارة الجودة الشاملة ومبادئها من قبل القيادات التربوية. المدير هو الاداه لتغيير المدرسة وتطويرها. أن نجاح الجودة الشاملة في التعليم يعتمد على التزام القيادات بالنماذج والقيم التي تحكمها الجودة الشاملة، والتي تنعكس في عملية التخطيط الاستراتيجي للتعليم بالإضافة إلى التزام هيئة التدريس بالمؤسسة التعليمية.

دراسة الزهيرى و خليل (٢٠٠١) استهدفت الاهتمام بتطبيق مبادئ وفلسفة إدارة الجودة الشاملة ومبادئها في التعليم المصري والاستفادة من تجارب بعض الدول المتقدمة وذلك للتوصل إلى نموذج مقترح لإدارة الجودة ويمكن الاستفادة منه في تطوير التعليم المصري. استخدمت هذه الدراسة المنهج المقارن مع الاهتمام بعملية المسح التربوي كأحد مكوناته لتحليل نماذج إدارة الجودة الشاملة في بعض الدول المتقدمة وتفسيرها للاستفادة في تجويد التعليم المصري. توصل الباحثان إلى عدد من التوصيات الاجرائية التي يمكن الاستفادة منها في التعليم المصري أبرزها على سبيل المثال لا الحصر. مراجعه المناهج الدراسية ومحتوياتها وأهدافها لتكون أكثر توافقاً مع برامج الجودة الشاملة. تزويد الأفراد أثناء الخدمة بالمفاهيم الخاصة بالجودة وكيفية تطبيقها في التعليم. ضرورة الاهتمام عند تطبيق الجودة الشاملة

بالتعرف على أسباب الجودة وإبداء الحلول ثم النتائج مع توحيد المعيار ووضع خطط مستقبلية لتحسين الجودة. مراعاة الوقت وتناسبه ما بين التخطيط والتطوير والتطبيق، ووجود مقاييس دورية للتقييم خلال عملية التحسين واختبار النتائج.

دراسة فوزي (٢٠٠١) هدفت هذه الدراسة: التعرف على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها ب ISO والتعرف على أهم المتطلبات التي ينبغي توافرها في رياض الأطفال ومدارس التعليم العام لتطبيق إدارة الجودة الشاملة: وفقا لطبيعة البحث وأهدافه بدئ المنهج الوصفي من أكثر مناهج البحث مناسبة باعتباره الأنسب في تحليل الواقع ورصد جهوده. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن نمط الإدارة المركزي يبدأ من الوزارة وينتهي بالمدرسة مما يؤدي إلى عدم مقدرة المدرسة على توفير متطلبات إدارة الجودة الشاملة بالإضافة إلى نقص الموارد، وعدم وجود كفايات مدرّبه. توصلت هذه الدراسة إلى عدد من المتطلبات الهامة أوجب مراعاتها قبل البدء بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، منها ضرورة نشر ثقافة الجودة الشاملة.

دراسة إبراهيم (٢٠٠٢) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف آليات تحقيق معايير الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملامته لموضوع الدراسة. وتضمنت الدراسة ثلاثة محاور رئيسية هي: المحور الأول: واقع الإدارة التعليمية والمدرسية. المحور الثاني: أهم ملامح الجودة في الإدارة، من حيث فلسفه الجودة الشاملة والحاجة إليها، ومتطلبات الإدارة للجودة الشاملة وأهميتها وفوائدها للإدارة المدرسية، ومعايير وركائز، الجودة الشاملة، وأهميتها وفوائدها للإدارة المدرسية، ومعايير وركائز، الجودة الشاملة، ومرحلة تطبيق الجودة الشاملة ومعوقات تطبيقها. المحور الثالث: توصيات واليات لتحقيق معايير الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. وقد قدمت الدراسة عدة توصيات أهمها: ضرورة تبنى المسؤولين والمخططين على المستوى القومي والمحلى عملية إعداد نماذج لإدارة الجودة الشاملة، بحيث تتوافق مع فلسفه وأيديولوجيه المجتمع المصري وبيئاته المختلفة ونظامه التعليمي. التركيز على القيادة الصحيحة والفعالة لإدارة الجودة الشاملة وبصفه خاصة الإدارة العليا، ليس في مرحله التخطيط فقط، ولكن في مرحله التنفيذ أيضا. تطبيق الإدارة اللامركزية في مستوى المدرسة، بحيث تعامل المدرسة كوحدة مستقلة لها صلاحيات ومسؤوليات مستقلة وتحسين كفاءة المدارس واستخدام مبدأ المحاسبة.

دراسة تيموشينكو (2002) Tymochenko استهدفت فحص إطار العمل المحدد تشريعيًا في أونتاريو بكندا لبرامج وخدمات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ومدى جودته. استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم للوقوف على الجودة الشاملة في كل مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته معتمده إلى جانب ذلك على الاطلاع على القوانين والمستندات الرسمية التي تنظم عمل نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في أونتاريو بكندا. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن النموذج لنظام أكثر جودة هو نموذج تقوم أهدافه على التركيز باحتياجات الطلاب الخاصة وقدراتهم. إن الجودة الشاملة هي المدخل الأنسب لتصميم الأهداف واللوائح المنظمة للنظام التعليمي حيث أنها تغطي كل أجزاء النظام بشكل كفاء فاعل، وهذا يساعد على تأكيد وضمان إن الأهداف احد مدخلات النظام ذات جوده وصممت بكفاءة.

دراسة بحر (٢٠٠٢) استهدفت تصميم نموذج للجودة الشاملة لتعرف على فلسفة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مجال التعليم بشكل عام وفي مجال التعليم الاساسى بشكل خاص. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، وتم تخطيط نموذج لتطبيق فلسفة ومدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم الاساسى بمصر. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن الجودة الشاملة في التعليم الاساسى كمدخل لتطوير المؤسسات التعليمية يركز على ثقافة الجودة الشاملة التي تقوم على المشاركة من قبل جميع أعضاء المؤسسة والمجتمع المحيط بهدف التحسين المستمر. ظهور عدد من المدخلات الإصلاحية للارتقاء بجودة التعليم الاساسى في مصر من أهمها تطبيق الجودة الشاملة في التعليم.

دراسة بيومى (٢٠٠٢) استهدفت الوقوف على مؤشرات الجودة المدرسية في بعض الدول المتقدمة والنامية ومحاولة توظيفها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي للملاءمة لموضوع الدراسة وتضمنت الدراسة محاور أساسيه هي جودة المدخلات المادية، وجودة المعلم، وجودة التدريس والتعلم داخل الفصول الدراسية، وجوده السياق المدرسي. وقد توصلت الدراسة عن عده نتائج أهمها أن: مؤشرات جودة المدخلات المادية تشمل: حجم النفقات المدرسية التي تخصص لكل طالب، وجودة وكفاية الموارد التعليمية (كتب - أدوات - مقاعد..... الخ)، وجوده

المكتبة ومدى نشاطها قلبه، وكثافة الفصول العددية، وجوده برامج التغذية. مؤشرات جودة التدريس والتعلم داخل الفصول الدراسية وتشمل: طول البرنامج التعليمي، وجودة محتوى المقرر الدراسي، وتنوع طرق التدريس، ومدى استخدام التكنولوجيا، وتعيين وتنسيق الواجبات المدرسية وتصحيحها، وتوقع المعلم للأداء المرتفع من الطلاب، والتعلم النشط من الطلاب. مؤشرات جودة السياق المدرسي تشمل: الأهداف المدرسية الواضحة والواقعية، والقيادة المدرسية القومية الداعمة للعاملين، وبيئة مدرسيه أمنه ومنظمه، بيئة أكاديميه جيدة، جودة المناخ التنظيمي، واندماج الإباء والمجتمع المحلى في المدرسة.

دراسة باريت(2003) Barrett استهدفت تقديم تقرير عن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التربية الخاصة، وقد تم تجميع البيانات الخاصة بالدراسة عن طريق إجراء مقابلات شخصيه مع عينه تم اختيارها بطريقه عمدية، لتمثل التربية الخاصة في منطقته سان ماركوس san Marcos المدرسية بالولايات المتحدة الأمريكية بالإضافة لتلقيها تدريباً على الجودة الشاملة في التربية واستعدادها للمشاركة في الدراسة. وقد تم سؤال هذه الفرق عن دور إدارة الجودة الشاملة في تجويد التربية الخاصة وقد توصلت الدراسة إلى عدة تطبيقات لمبادئ إدارة الجودة الشاملة يمارسه أي مدير التربية الخاصة منها: التعرف والتقييم لجميع المشاركين للوصول إلى الأهداف وتطور الاتصال والمشاركة داخل المنظومة التعليمية وخارجها والاهتمام بالمستفيدين والتزام القادة بإدارة الجودة الشاملة في التربية الخاصة.

دراسة عبد الستار (٢٠٠٤) استهدفت الوقوف على أسس فلسفه الجودة الشاملة واهم تنظيمها ومعاييرها ومتطلبات تحقيقها، والوقوف على منظومة الإدارة المدرسية في ظل إدارة الجودة الشاملة، والكشف عن واقع إدارة المدرسة الابتدائية واهم المشكلات التي تواجهها، ومحاولة الوصول إلى تصور مقترح لتطوير إدارة المدرسة الابتدائية باستخدام معايير الجودة الشاملة. واستخدمت الدراسة منهج تحليل النظم، وذلك للكشف عن العلاقات المتبادلة داخل المدرسة وتحليل مدخلات المدرسة الابتدائية والعمليات التي تتم بها، ومن ثم تناول المشكلات التي تواجهها أو تطرأ عليها، ولذلك فقد استعان الباحث بأدوات تساعده في بحثه، وتمثل هذه الأدوات فيما يلي: الملاحظة المباشرة وأسلوب المعيشة، حيث قام الباحث

يعمل زيارات ميدانية لبعض المدارس الابتدائية وسيله للتعرف على واقع المدرسة الابتدائية، كما استخدم الباحث استبيان تم تطبيقها على عينه من مديري ونظار ووكلاء المدارس الابتدائية ببعض محافظات الجمهورية. وقد توصلت الدراسة عن عده نتائج أهمها: وجود أهداف محددة للمدرسة الابتدائية، غالبا ما تكون محددة من قبل الإدارة التعليمية وفق القوانين والقرارات الوزارية المنظمة للعمل داخل المدرسة، الأمر الذي يرجع بطبيعة الحال إلى مركزية الإدارة وفق القوانين والتشريعات المعمول بها. انخفاض مستوى تشجيع إدارة المدرسة للأفكار الجديدة التي تدعو إلى تحسين في مجال العمل، وربما يرجع ذلك إلى مركزية الإدارة. ضعف مستوى إسهام التلاميذ بأرائهم في تحسين العمل داخل المدرسة من أجل تطويرا الخدمة التربوية. الخدمات التي تقدمها إدارة المدرسة لا تلبى احتياجات الطلاب الفعلية، ولا توافق توقعاتهم. ضعف قنوات الاتصال الفعالة والمتبادلة بين المدرسة والبيئة المحيطة بها. ضعف مشاركة العاملين (معلمين - إداريين) بالمدرسة في صياغة الأهداف الرئيسية الخاصة بالمدرسة، وفي عملية صنع القرار داخل المدرسة، ولعل ذلك يرجع إلى بيروقراطيه ومركزيه الإدارة المدرسية

دراسة الخولى (٢٠٠٤) استهدفت التعرف على أهم الملامح الاساسيه لمدخل الجودة الشاملة واهم المعوقات التي تحول دون جودة التعليم. تقييم عناصر الجودة الشاملة في مدارس التعليم الاساسى. تقديم نموذج مقترح لتطوير التعليم الاساسى في ضوء مدخل الجودة الشاملة. منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبه لمشكله الدراسة وفي إطار هذا المنهج تم استخدام استبيان استكاشفى لتقييم عناصر الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الاساسى بمصر. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: رصدت الدراسة ابرز التطورات والمتغيرات العالمية والمحلية التي ستزداد ضراوة في المستقبل والتي تستلزم تهيئه المناخ لتحسين جودة التعليم وسياسته كخيار استراتيجي لا بديل عنه. نقص الإداريين الأكفاء المؤهلين في العديد من المدارس لرفع مستوى الأداء في العملية التعليمية.

دراسة السيد (٢٠٠٤) استهدفت معرفة كيفية الاستفادة من المعايير الدولية للتعليم في توجيه المعايير المصرية وقدمت الدراسة رؤية تحليليه مقارنة للمعايير الملائمة في مصر. وقد اعتمدت الدراسة على منهج البحث المقارن لمعرفة الفروق

والدلالات ذات المغزى التربوي في الإطارين القومي للمعايير وخلفية تشكيل المعايير الدولية (اسكد ١٩٩٧) واقتصرت حدود الدراسة على عرض المعايير القومية للتعليم في مصر وعرض المعايير الدولية التي أصدرتها اليونسكو (اسكد ١٩٩٧). وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن تنظيم العملية التعليمية يختلف حسب النسيج الثقافي والعوامل المؤثرة في تكوينات كل منها، وبالتالي تختلف معايير تقويم هذه النظم، غير أن ثمة فروق لا ينبغي أن تقف حائلا دون إيجاد معايير دولية متفق عليها إن تطبيق المعايير القومية للتعليم في مصر يحتاج إلى استعداد منظمة ومخططة في تهيئة البنية المدرسية بل النظام التعليمي بكل ما يشمل من معلم ومنهج وطالب وإدارة ومبنى وغيرها.

دراسة محمد (٢٠٠٧) استهدفت التعرف على السياق العالمي للجودة من حيث المناخ الحضاري لنشأه مفهوم الجودة واتجاهات ونماذج لتجارب عالميه للجودة. التعرف على الجهود المصرية لإرساء مبدأ جودة التعليم من خلال الجهود الوزارية في الارتقاء بالتعليم الابتدائي والمعايير القومية لجودة التعليم في مصر. التعرف على المتطلبات تحقيق معايير الجودة في المدرسة الابتدائية. محاوله تلافى السلبيات وتدعم الايجابيات في الجهود الوزارية لتحقيق معايير الجودة في المدرسة الابتدائية. منهج البحث وأدواته: يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي للملاءمة لموضوع الدراسة، وذلك عن طريق جميع البيانات والمعلومات اللازمة للدراسة من خلال السجلات والوثائق المهمة والدراسات المتعلقة بالبحث مع دراسة العوامل والقوى المؤثرة فيها وتحليلها وإعادة تركيبها وتفسيرها، بالاضافة إلى استخدام أدوات البحث اللازمة مثل المقابلات الشخصية والاستبيانات. وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات منها: وضع الاولويه المطلقة لتزويد المدارس بما يلي: أ- الأثاث المناسب كما وكيفا لبلوغ الحد الأدنى لجودة التعليم. ب- الخامات والمعدات اللازمة لتدريس الفعال. ج- الآلات الالكترونية وتكنولوجيا التعليم. مراعاة تصميم المباني المدرسية في المستقبل بحيث يراعى الاهتمام بأعداد ملاعب وورش ومعامل تفي باحتياجات التعليم في المدرسة الابتدائية.

دراسة جمال (٢٠٠٨) استهدفت التعرف على فلسفه وأهداف نظام تعليم ذوى الاحتياجات بمصر. التعرف على ماهية الجودة الشاملة كمدخل تطويري للتوصل إلى صيغه تفاعليه تربطها بنظام تعليم ذو الاحتياجات الخاصة بمصر.

رصد محددات تطوير نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بمصر في ضوء مدخل الجودة الشاملة. الكشف في واقع الجودة الشاملة في نظام تربيته وتعليم وذوي الاحتياجات الخاصة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتحديداً مدخل تحليل النظم كأحد أساليبه. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: الافتقار إلى فلسفه واضحة وصادقه تعبر عن رؤية النظام التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة للجودة ورسالتها وأهدافها والمعايير التي تحكم عملياتها والتي يمكن أن تساعد على النظام ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة على تحسين الأداء وتقديم أفضل خدمة تعليمية ممكنه. يعاني نظام تعليم ذو الاحتياجات الخاصة في مصر بمعوقات متعددة تعيق تطبيق الجودة الشاملة لتطوير التعليم.

دراسة عبد الله (٢٠١١) استهدفت التحقق من فعالية برنامجين للتعليم العلاجي من خلال استخدام المنظمات المتقدمة (منظم الوحدة - المخطط أو الرسم التوضيحي للمفهوم) في تنمية قدراتهم على حل المشكلات الاجتماعية على عينة مكونة من (٣٠) طفل من الذكور، واستخدم مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، مقياس المسح النيورولوجي واستمارة المستوى الإجتماعي والاقتصادي والثقافي، ومقياس القدرة على حل المشكلات وأسفرت النتائج عن فاعلية المنظمات البيانية كمنظمات متقدمة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسات خاصة بمعايير الجودة الشاملة في برامج ذوي صعوبات التعلم.

قام بندر (2006) Bender بدراسة استهدفت تقييم برامج صعوبات التعلم المحددة، حيث تكون فريق العمل من المعلمين والمدراء والآباء وأعضاء من المجتمع المحلي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مؤهلين بشكل جيد، حيث أن معظم المعلمين يستخدمون استراتيجيات التعليم المباشر في القراءة والكتابة والحساب، ولكن لا يمتلكون المهارة في تعليم المهارات الاجتماعية والمهارات الانتقالية ومهارات الدفاع الذاتي، ولا يوظفون التكنولوجيا في العملية التعليمية، وكان معظم المعلمين يستخدمون الخطة التربوية الفردية لتقييم تقدم الطلبة، كما ذكر المعلمون أنهم بحاجة إلى دعم اضافي في استراتيجيات التعلم وتكنولوجيا المعلومات، والدعم الإداري، والفريق التعاوني، كما اشار مديرو المدارس إلى أنهم لا يطبقوا مهارات ضبط السلوك وإدارة الصف، وأخيرا فقد أشارت النتائج إلى أن الآباء كانوا على مستوى عال من الرضا عن الخدمات التي تقدم لأطفالهم.

وقام كل من بيزو وجيس (2008) Pezoo & Jesne، بدراسة استهدفت تحديد فعالية برنامج تعليم فردي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث اشتمل البرنامج على التفاعلات ضمن مجموعات صغيرة، وقد ركز على تطوير المهارات الإدراكية ومفهوم الذات والمهارات الشخصية، حيث تم تنفيذ الأنشطة من خلال برنامج القراءة متعدد الأوجه، والذي تم توظيفه كأداة للتعليم اليومي، وقد تم دمج هذا التدريب ضمن برنامج القراءة، حيث كانت مدة التدريب ساعة علاجية من الأنشطة الانشطة لتنمية جوانب الضعف لدى الطلبة، وقد أشارت النتائج أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الممكن أن يتحسنوا عندنا توظيف البرنامج التربوي الفردي واستخدام اجراءات التقييم المستمر، وقد أشارت الدراسة على أهمية البرنامج التربوي الفردي والتقييم المستمر للطلاب.

وقد استهدفت دراسة الخطيب (٢٠٠٨) تقييم برامج غرفة المصادر في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم من خلال تحليل المتغيرات المتعلقة بمؤهلات المعلمين، والمواد، والمعدات، والبرامج، وعمليات الإحالة، والمعايير التي وضعتها وزارة التربية والتعليم للبرنامج، والمهارات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية للطلاب، ورضى الوالدين والمعلمين، حيث استخدم كل من المنهج التكويني والمنهج الختامي في التقييم، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع برامج غرف المصادر الملحقه في وزارة التربية والتعليم. وقد أشارت النتائج إلى أن الخدمات لا زالت ذات نوعية منخفضة، وما زالت ادوار المعلمين غير واضحة بالنسبة إليهم، ولا تستند قرارات الاحالة إلى آليات واضحة، ولا يفعل معلم غرفة المصادر تكييف المناهج وطرق تعديل الاختبارات، وتنصف الوسائل التعليمية بأنها قليلة وذات فائدة محدودة، وهناك ضعف في التعاون بين المعلمين العاديين والمرشدين والمديرين، ولا يولي معلمو غرفة المصادر الاهتمام الكافي لمهام وواجبات من شأنها أن تؤدي كضمانة لحصول الطلبة على خدمات نوعية، ولا يحقق المعلمون سوى عدد محدود من الأهداف الموضوعة.

التعليق على الدراسات السابقة :

يبين من الدراسات عددا من النتائج اهمها:

١. الارتقاء بمستوى التلاميذ في الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية، كما في دراسة تيموشيكو ٢٠٠٢.

٢. توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالنظام التعليمي مهما كان حجمه ونوعه كما في دراسة ماكدونالد ١٩٩٦ .
٣. ربط كل أقسام المؤسسة وجعل عملها متناسقا بدلا من وجود نظام إداري منعزل لكل قسم أو إدارة وبالتالي تقديم الانضباط الأكثر والتحليل الأدق للمشكلات التي يمكن أن تحدث أوضحتها دراسة حنان بحر ٢٠٠٢ .
٤. إن تطبيق الجودة في مجال التعليم يعد مطلباً ملحا للتمكن من التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، ويتزايد فيه الصراع والمنافسة بين الأفراد والجماعات والمؤسسات والتكتلات الاقتصادية والاجتماعية.
٥. تتطلب الجودة إلى النظرة الشمولية التي تأخذ في حسابها مكونات وعناصر العملية التعليمية بجانب العلاقات بين مكونات التعليم والمدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة وبين التعليم والمجتمع أيضا وهذا ذكر في دراسة هدى السيد ٢٠٠٤، دراسة منى الخولى ٢٠٠٤، ودراسة مصطفى عبد السميع ٢٠٠٧ .
٦. أن يشمل تقويم الجودة، تقويم كل من المقررات الدراسية ومدى ملاءمتها للمجتمع وكذلك الناتج التعليمي، أيضا أنشطة المؤسسة التعليمية، ومدى قيام المؤسسة بخدمة المجتمع المحلى والمساعدة في حل مشكلاته وهذا وضع في دراسة إبراهيم الزهيرى ٢٠٠١، دراسة هدى السيد ٢٠٠٤، دراسة منى الخولى ٢٠٠٤، ودراسة مصطفى عبد السميع ٢٠٠٧ م.
- من خلال العرض السابق للدراسات السابقة لذوى صعوبات التعلم، وغرفة المصادر، والجودة في التعليم، يتضح انه لا أنة لا بد من المعرفة بمجموعة من النقاط حتى تتصور النموذج مقترح لمحتويات غرفة مصادر صعوبات التعلم فى ضوء معايير الجودة وهى:
- دراسة خصائص ذوى صعوبات التعلم.
 - طرق التعليم المناسبة ذوى صعوبات التعلم.
 - أهم المشكلات التعليمية التي تواجه ذوى صعوبات التعلم وذلك خلال دمجهم مع التلاميذ العادية في المدارس العامة.

إجراءات البحث:**منهجية البحث:**

استخدم هذا البحث أسلوب المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره، وقد تم استخدام هذا المنهج في مراجعته الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات والمراجع ذات الصلة بمتغيرات البحث والوصول إلى واقع برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر في ضوء مؤشرات الجودة لتلك البرامج.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٧٩) من معلمي برامج صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر بالمملكة العربية السعودية. وتم استخدام بيانات هذه العينة في حساب الخصائص السيكومترية (التحقق من الثبات والصدق) لأدوات البحث (المقياسين). وبلغت عينة البحث النهائية (٥٠) من معلمي برامج صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر بالمملكة العربية السعودية.

أدوات البحث:

١. قائمة رصد لواقع برامج ذوي صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية في المدارس.
٢. قائمة بمعايير الجودة الشاملة اللازمة لبرامج ذوي صعوبات التعلم.

أدوات البحث:

تم عرض المقياس في الصورة الأولى على مجموعة من المحكمين، وتم إجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين في بعض عبارات المقياس وفقاً لأرائهم، وبذلك يصبح المقياس (التعرف على وجود برامج للطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر) في صورته الأولى بعد التحكيم مكونة من (٢٥) عبارة، وكانت طريقة الاستجابة على عبارات الاستبانة من خلال اختيار أحد البدائل الثلاثة (موافق - متردد - غير موافق)، وهي تأخذ تقديرات (٣-٢-١) لجميع العبارات على الترتيب.

أولاً: مقياس للتعرف على وجود برامج للطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر

تم تطبيق المقياس في الصورة الأولى المكونة من (٢٥) عبارة على عينة استطلاعية (عددها ن = ٧٩) معلماً، وبعد تقدير الدرجات ورصدها ثم إدخالها للبرنامج الإحصائي (SPSS 22.0) تم حساب الثبات والصدق للمقياس كما يلي:

أولاً: حساب الثبات لعبارات المقياس:

تم حساب معامل الثبات بحساب معامل ألفا ل «كرونباخ» لعبارات المقياس وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس (Cronbach's Alpha if item deleted)، كما بالجدول التالي:

جدول (١)

معاملات ألفا ل «كرونباخ» لثبات عبارات المقياس (ن = ٧٩)

العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا
١	٠,٨٣٣	١١	٠,٨٢١	٢١	٠,٨٣٤
٢	٠,٨٢٧	١٢	٠,٨١١	٢٢	٠,٨٢٧
٣	٠,٨٢٤	١٣	٠,٨١٧	٢٣	٠,٨٣٣
٤	٠,٨١٥	١٤	٠,٨١٤	٢٤	٠,٨٢٩
٥	٠,٨٢٨	١٥	٠,٨٢١	٢٥	٠,٨٢٩
٦	٠,٨٢٠	١٦	٠,٨٢٨		
٧	٠,٨٢٧	١٧	٠,٨٢٤		
٨	٠,٨٠٣	١٨	٠,٨١١		
٩	٠,٨٠٨	١٩	٠,٨٢٣		
١٠	٠,٨١٢	٢٠	٠,٨٢٦		
معامل ألفا العام = ٠,٨٢٨					

يتضح من الجدول السابق: أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف درجة كل عبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا للمقياس الذي تنتمي إليه العبارة، أي أن جميع العبارات ثابتة، وذلك فيما عدا العبارات: (١، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥)، فقد وجد أن تدخل هذه العبارات يؤدي إلى خفض معامل الثبات (معامل ألفا ل «كرونباخ») للمقياس، ولذلك فقد تم حذفها.

ثانياً: حساب الصدق لعبارات المقياس:

لإيجاد صدق عبارات المقياس: تم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك في حالة حذف درجة هذه العبارة من الدرجة الكلية للمقياس (Corrected item-total correlation if item deleted)، كما بالجدول التالية:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف درجة العبارة (ن = ٧٩)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	-٠,١٣٢	١١	××٠,٤٠٤	٢١	٠,٠٩٠
٢	×٠,٢٥١	١٢	××٠,٦٣٧	٢٢	××٠,٣٥٨
٣	××٠,٣٢٢	١٣	××٠,٥١٧	٢٣	٠,١٤٤
٤	××٠,٥٠٦	١٤	××٠,٥٨٤	٢٤	٠,١٢٤
٥	٠,١٨٣	١٥	××٠,٤٣٣	٢٥	٠,١٥٢
٦	××٠,٤١٩	١٦	٠,١٦٤		
٧	×٠,٢٢٩	١٧	××٠,٣٣٧		
٨	××٠,٧٤٧	١٨	××٠,٦٢٢		
٩	××٠,٦٦٥	١٩	××٠,٣٧٦		
١٠	××٠,٧١١	٢٠	××٠,٣٦٤		

معامل الارتباط: يشير إلى معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية

(×): تدل على مستوى دلالة (٠,٠٥) (××): تدل على مستوى دلالة (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق: أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس) دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع عبارات المقياس. ما عدا العبارات: (١، ٥، ١٦، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥) فهي غير دالة إحصائياً، وبالتالي تم حذفهم.

ويمكن حساب صدق المقياس باستخدام مؤشر الصدق الذاتي الذي يقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، وحيث أن معامل ثبات المقياس = ٠,٨٢٨ وبالتالي فإن مؤشر صدق المقياس = ٠,٩١٠ وهذا يدل على صدق المقياس.

ومن الإجراءات السابقة تم التأكد من الثبات والصدق لجميع عبارات المقياس، وتم حذف سبع عبارات، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (١٨) عبارة.

ثانياً: مقياس واقع برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر في ضوء مؤشرات الجودة لتلك البرامج

تم تطبيق المقياس في الصورة الأولية المكونة من سبعة أبعاد رئيسية و (١٧) مؤشراً فرعياً، على عينة استطلاعية (عددنا ن = ٧٩) معلماً، وبعد تقدير الدرجات ورسدها ثم إدخالها للبرنامج الإحصائي (SPSS 22.0) تم حساب الثبات والصدق للمقياس كما يلي:

أولاً: حساب الثبات والصدق لعبارات مؤشرات البعد الأول للمقياس (إدارة وتنظيم البرنامج):

تم حساب معامل الثبات بحساب معامل ألفا ل "كرونباخ" لعبارات مؤشرات البعد الأول، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمؤشر (Cronbach's Alpha if item deleted)، كما بالجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات ألفا لـ "كرونباخ" لثبات مؤشرات البعد الأول للمقياس (ن = ٧٩)

المؤشر الأول		المؤشر الثاني		المؤشر الثالث	
الإدارة		حفظ السجلات وطرق تخزين المعلومات واسترجاعها		المصادر المالية وميزانية البرنامج	
العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا
١	٠,٨٠٤	١	٠,٥٤٢	١	٠,٤٦٥
٢	٠,٧٩٣	٢	٠,٥٣٦	٢	٠,٥٣٠
٣	٠,٧٩٤	٣	٠,٦٧٩	٣	٠,٢٠٦
٤	٠,٧٨١	٤	٠,٦٦٨	٤	٠,٢٥٠
٥	٠,٧٩٥	٥	٠,٥٦٢	٥	٠,٢٦٩
٦	٠,٧٨٣	٦	٠,٥٧٤	٦	٠,٣٨٦
٧	٠,٨٠١				
٨	٠,٧٤٢				
٩	٠,٧٤١				
١٠	٠,٧٦٠				
١١	٠,٧٨٩				
١٢	٠,٧٦٢				
معامل ألفا العام	٠,٧٩٥		٠,٦٤٦		٠,٤٠٢

يتضح من الجدول السابق: أن معامل ألفا للمؤشر في حالة حذف درجة كل عبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا للمؤشر الذي تنتمي إليه العبارة، أي أن جميع العبارات ثابتة، وذلك فيما عدا العبارتين: (٧، ١) في المؤشر الأول، والعبارتين: (٤، ٣) في المؤشر الثاني، والعبارتين: (٢، ١) في المؤشر الثالث، فقد وجد أن تدخل هذه العبارات يؤدي إلى خفض معامل الثبات (معامل ألفا لـ "كرونباخ") للمؤشر، ولذلك فقد تم حذفها.

ولإيجاد صدق مؤشرات البعد الأول: تم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لكل مؤشر، وذلك في حالة حذف درجة هذه العبارة من الدرجة الكلية للمؤشر (Corrected item-total correlation if item deleted)، كما بالجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المؤشر في حالة حذف درجة العبارة للمؤشر (ن = ٧٩)

المؤشر الثالث		المؤشر الثاني		المؤشر الأول	
المصادر المالية وميزانية البرنامج		حفظ السجلات وطرق تخزين المعلومات واسترجاعها		الإدارة	
معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
٠,١٠٩ -	١	××٠,٥١٦	١	٠,٠٦٠ -	١
٠,٠٧٢	٢	××٠,٥٦٨	٢	××٠,٣١٩	٢
××٠,٣٧٨	٣	٠,٠٧٥	٣	××٠,٣٠٣	٣
××٠,٤٩٦	٤	٠,١٤٥	٤	××٠,٤٥٦	٤
××٠,٣٢١	٥	××٠,٥١٩	٥	×٠,٢٥٠	٥
×٠,٢٠٣	٦	××٠,٥٨٠	٦	××٠,٤١٨	٦
				٠,١٨٩	٧
				××٠,٧٤٦	٨
				××٠,٧٥٥	٩
				××٠,٧٠٦	١٠
				××٠,٣٣٩	١١
				××٠,٦١٦	١٢
معامل الارتباط: يشير إلى معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية (×) تدل على مستوى دلالة (٠,٠٥) (××) تدل على مستوى دلالة (٠,٠١)					

يتضح من الجدول السابق: أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمؤشرات الثلاثة (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمؤشر) دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع عبارات المؤشرات. ما عدا العبارتين: (٧,١) في المؤشر الأول، والعبارتين: (٤,٣) في المؤشر الثاني، والعبارتين: (٢,١) في المؤشر الثالث، فهي غير دالة إحصائياً، وبالتالي تم حذفهم.

ويمكن حساب صدق مؤشرات البعد الأول للمقياس باستخدام مؤشر الصدق الذاتي الذي يقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٥)

مؤشرات الصدق الذاتي لجميع مؤشرات البعد الأول للمقياس (ن = ٧٩)

مؤشر الصدق الذاتي	معامل الثبات العام للمؤشر	مؤشرات البعد الأول للمقياس
٠,٨٤٥	٠,٧٩٥	المؤشر الأول: الإدارة
٠,٨٠٤	٠,٦٤٦	المؤشر الثاني: حفظ السجلات وطرق تخزين المعلومات واسترجاعها
٠,٦٣٤	٠,٤٠٢	المؤشر الثالث: المصادر المالية وميزانية البرنامج

ويتضح من الجدول السابق: أن جميع مؤشرات البعد الأول مرتفعة، وهذا يدل على صدق مؤشرات البعد الأول للمقياس.

ومن الإجراءات السابقة تم التأكد من ثبات وصدق جميع مؤشرات البعد الأول، وتم حذف ست عبارات، وبالتالي أصبح البعد الأول في صورته النهائية مكوناً من ثلاثة مؤشرات، و (١٨) عبارة.

ثانياً: حساب الثبات والصدق لعبارات مؤشرات البعد الثاني للمقياس: إجراءات التعرف والتشخيص (إجراءات ما قبل الإحالة والإحالة والتشخيص والتقييم):

تم حساب معامل الثبات بحساب معامل ألفا ل "كرونباخ" لعبارات مؤشري البعد الثاني، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمؤشر (Cronbach's Alpha if item deleted)، كما بالجدول التالي:

جدول (٦)

معاملات ألفا لـ "كروناخ" لثبات مؤشرات البعد الثاني للمقياس (ن = ٧٩)

المؤشر الثاني		المؤشر الأول	
التشخيص والتقييم		عمليات ما قبل الإحالة ومرحلة الإحالة	
معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا	العبارة
٠,٧٤٥	١	٠,٤٥٢	١
٠,٧٢٢	٢	٠,٤٧٩	٢
٠,٧٢٢	٣	٠,٤٥٢	٣
٠,٧٣٧	٤	٠,٣٢٣	٤
٠,٧٤٥	٥	٠,٦٦٤	٥
٠,٧٦٣	٦	٠,٥٩٠	٦
٠,٧٦٣	٧	٠,٥٩٠	٧
٠,٧٧١	٨	٠,٦٣٣	٨
٠,٧٤٥	٩		
٠,٧٢٢	١٠		
٠,٧٦٣	١١		
٠,٧٢٢	١٢		
٠,٧٢٢	١٣		
٠,٧٧١	١٤		
٠,٧٦٣	١٥		
٠,٧٥٩		٠,٥٧٨	معامل ألفا العام

يتضح من الجدول السابق: أن معامل ألفا للمؤشر في حالة حذف درجة كل عبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا للمؤشر الذي تنتمي إليه العبارة، أي أن جميع العبارات ثابتة، وذلك ما عدا العبارات: (٥، ٦، ٧، ٨) في المؤشر الأول، والعبارات: (٦، ٧، ٨، ١١، ١٤، ١٥) في المؤشر الثاني، فقد وجد أن تدخل هذه العبارات يؤدي إلى خفض معامل الثبات (معامل ألفا لـ "كروناخ") للمؤشر، ولذلك فقد تم حذفها.

ولإيجاد صدق مؤشري البعد الثاني: تم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لكل مؤشر، وذلك في حالة حذف درجة هذه العبارة من الدرجة الكلية للمؤشر (Corrected item-total correlation if item deleted)، كما بالجدول التالي:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المؤشر في حالة حذف درجة العبارة للمؤشر (ن = ٧٩)

المؤشر الثاني		المؤشر الأول	
التشخيص والتقييم		عمليات ما قبل الإحالة ومرحلة الإحالة	
معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
××٠٫٤٠٨	١	××٠٫٧١٩	١
××٠٫٦٨٧	٢	××٠٫٤٤٩	٢
××٠٫٦٨٧	٣	××٠٫٧١٩	٣
××٠٫٥٠٤	٤	××٠٫٦٩٩	٤
××٠٫٤٠٨	٥	٠٫٠٣١ -	٥
٠٫٠٠٠	٦	٠٫٠٠٠	٦
٠٫٠٠٠	٧	٠٫٠٠٠	٧
٠٫٠٨٠	٨	٠٫٠٧٦ -	٨
××٠٫٤٠٨	٩		
××٠٫٦٨٧	١٠		
٠٫٠٠٠	١١		
××٠٫٦٨٧	١٢		
××٠٫٦٨٧	١٣		
٠٫٠٨٠	١٤		
٠٫٠٠٠	١٥		
معامل الارتباط: يشير إلى معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية			
(×): تدل على مستوى دلالة (٠,٠٥) (××): تدل على مستوى دلالة (٠,٠١)			

يتضح من الجدول السابق: أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمؤشرين (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمؤشر) دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٥٠) أو (٠,١٠)، مما يدل على صدق جميع عبارات المؤشرات. ما عدا العبارات: (٥، ٦، ٧، ٨) في المؤشر الأول، والعبارات: (٦، ٧، ١١، ١٤، ١٥) في المؤشر الثاني، فهي غير دالة إحصائياً، وبالتالي تم حذفهم.

ويمكن حساب صدق مؤشري البعد الأول للمقياس باستخدام مؤشر الصدق الذاتي الذي يقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٨)

مؤشرات الصدق الذاتي لمؤشري البعد الثاني للمقياس (ن = ٧٩)

مؤشر الصدق الذاتي	معامل الثبات العام للمؤشر	مؤشرات البعد الثاني للمقياس
٠,٧٦٠	٠,٥٧٨	المؤشر الأول: عمليات ما قبل الإحالة ومرحلة الإحالة
٠,٨٧١	٠,٧٥٩	المؤشر الثاني: التشخيص والتقييم

ويتضح من الجدول السابق: أن مؤشري البعد الثاني مرتفعة، وهذا يدل على صدق مؤشري البعد الثاني للمقياس.

ومن الإجراءات السابقة تم التأكد من ثبات وصدق مؤشري البعد الثاني، وتم حذف عشر عبارات، وبالتالي أصبح البعد الثاني في صورته النهائية مكوناً من مؤشرين، و (١٣) عبارة.

ثالثاً: حساب الثبات والصدق لعبارات البعد الثالث للمقياس (مؤشرات استراتيجيات التعليم وأنشطة التعلم):

تم حساب معامل الثبات بحساب معامل ألفا ل "كرونباخ" لعبارات مؤشرات البعد الثالث، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمؤشر (Cronbach's Alpha if item deleted)، كما بالجدول التالي:

جدول (٩)

معاملات ألفا "كرونباخ" لثبات مؤشرات البعد الثالث للمقياس (ن = ٧٩)

المؤشر الأول		المؤشر الثاني		المؤشر الثالث		المؤشر الرابع		المؤشر الخامس	
اعداد البرنامج التربوي الفردي		المنهاج		طرق التعليم والأنشطة التعليمية		تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج		تقييم التعلم	
العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا
١	٠,٠٢٩ -	١	٠,٠٣٧ -	١	٠,٥٥٦	١	٠,٦٣٦	١	٠,٢٩٥
٢	٠,٠٦٩	٢	٠,١٦٨ -	٢	٠,٦٦٨	٢	٠,١٢١	٢	٠,١٧٠
٣	٠,٠٥٦	٣	٠,٣١٧ -	٣	٠,٥٤٦	٣	٠,٥٢٨	٣	٠,٢٩٥
٤	٠,١١٧	٤	٠,٠٣٧ -	٤	٠,٦٢٦	٤	٠,١٢١	٤	٠,٢٣٠
٥	٠,٢٧٣ -	٥	٠,٠١٦	٥	٠,٦١٣	٥	٠,٦١٤	٥	٠,٢٤٦
٦	٠,١٧٨ -	٦	٠,٠٣٧ -	٦	٠,٥٤٧			٦	٠,٢٣٠
		٧	٠,٠٠٩	٧	٠,٦٥١			٧	٠,٣٣٣
		٨	٠,٠٤٠	٨	٠,٦٢٩			٨	٠,٣٠٣
		٩	٠,٠٨٩	٩	٠,٦٢٠				
				١٠	٠,٦٢٨				
				١١	٠,٦١٦				
				١٢	٠,٥٤٧				
				١٣	٠,٦٢٩				
				١٤	٠,٦٢٠				
				١٥	٠,٥٤٦				
				١٦	٠,٦٢٠				
	معامل ألفا العام		٠,٠٥٤		٠,٠٣٦		٠,٦٢٣		٠,٥٣٣
									٠,٢٩٧

يتضح من الجدول السابق: أن معامل ألفا العام للمؤشرات الأول والثاني والخامس من البعد الثالث ضعيف جداً، ولذلك تم حذفهم نهائياً من المقياس، وأن معامل ألفا للمؤشرين الثالث والرابع في حالة حذف درجة كل عبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا للمؤشرين، أي أن جميع العبارات ثابتة، وذلك فيما عدا العبارات: (٢، ٤، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٣) في المؤشر الثالث، والعبارتين: (١، ٥) في المؤشر الرابع، فقد وجد أن تدخل هذه العبارات يؤدي إلى خفض معامل الثبات (معامل ألفا "كرونباخ") للمؤشرين، ولذلك فقد تم حذفها أيضاً.

ولإيجاد صدق مؤشرات البعد الثالث: تم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لكل مؤشر، وذلك في حالة حذف درجة هذه العبارة من الدرجة الكلية للمؤشر (Corrected item-total correlation if item deleted)، كما بالجدول التالي:

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المؤشر في حالة حذف درجة العبارة للمؤشر (ن = ٧٩)

المؤشر الأول		المؤشر الثاني		المؤشر الثالث		المؤشر الرابع		المؤشر الخامس	
إعداد البرنامج التربوي الفردي		المنهاج		طرق التعليم والأنشطة التعليمية		تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج		تقييم التعلم	
معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
٠,٠٦٧ -	١	٠,٠٠٠	١	××٠,٤٨٣	١	٠,٠٦٤ -	١	٠,٠٥٧	١
٠,١١٧ -	٢	٠,١٤٣	٢	٠,١٢٨	٢	××٠,٧١٣	٢	×٠,٢٤٣	٢
٠,٠٠٠	٣	٠,١٢٢	٣	××٠,٥١٠	٣	×٠,٢٢١	٣	٠,٠٥٧	٣
٠,١٢٨ -	٤	٠,٠٠٠	٤	٠,٠٠٠	٤	××٠,٧١٣	٤	٠,١٩٩	٤
٠,١٩٤	٥	٠,١٠٧ -	٥	×٠,٢١٥	٥	٠,٠٥٤ -	٥	٠,١٩٢	٥
٠,٠٣٢	٦	٠,٠٠٠	٦	××٠,٦٠٧	٦			٠,١٩٩	٦
	٧	٠,٠٤٣ -	٧	٠,١٢٣ -	٧			٠,٠٩٩ -	٧
	٨	٠,١٢٨ -	٨	٠,٠٠١	٨			٠,٠٠٠	٨
	٩	٠,١٣٦ -	٩	٠,١٣١	٩				
	١٠		١٠	٠,٠٠٠	١٠				
	١١		١١	٠,١٨٢	١١				
	١٢		١٢	××٠,٦٠٧	١٢				
	١٣		١٣	٠,٠٠١	١٣				
	١٤		١٤	٠,١٣١	١٤				
	١٥		١٥	××٠,٥١٠	١٥				
	١٦		١٦	٠,١٣١	١٦				

معامل الارتباط: يشير إلى معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية
(×) تدل على مستوى دلالة (٠,٠٥) (××) تدل على مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمؤشرات الأول والثاني والخامس غير دالة إحصائياً، فيما عدا العبارة الثانية في المؤشر الخامس، ولذلك تم حذفها نهائياً من المقياس، وأن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمؤشرين الثالث والرابع في حالة حذف درجة كل عبارة دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) أو (٠،٠١)، مما يدل على صدق جميع عبارات المؤشرين، وذلك فيما عدا العبارات: (٢، ٤، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣) في المؤشر الثالث، والعبارتين: (١، ٥) في المؤشر الرابع، فهي غير دالة إحصائياً، ولذلك فقد تم حذفها أيضاً.

ويمكن حساب صدق مؤشرات البعد الثالث للمقياس باستخدام مؤشر الصدق الذاتي الذي يقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١١)

مؤشرات الصدق الذاتي لجميع مؤشرات البعد الثالث للمقياس (ن = ٧٩)

مؤشرات البعد الثالث للمقياس	معامل الثبات العام للمؤشر	مؤشر الصدق الذاتي
المؤشر الأول: إعداد البرنامج التربوي الفردي	٠,٠٥٤	٠,٢٣٢
المؤشر الثاني: المنهاج	٠,٠٣٦	٠,١٩٠
المؤشر الثالث: طرق التعليم والأنشطة التعليمية	٠,٦٢٣	٠,٧٨٩
المؤشر الرابع: تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج	٠,٥٣٣	٠,٧٣٠
المؤشر الخامس: تقييم التعلم	٠,٢٩٧	٠,٥٤٥

ويتضح من الجدول السابق: أن جميع مؤشرات البعد الثالث مرتفعة، فيما عدا المؤشرين الأول والثاني، وهذا يدل على صدق ثلاثة من مؤشرات البعد الثالث للمقياس.

ومن الإجراءات السابقة تم التأكد من ثبات وصدق جميع مؤشرات البعد الثالث، وتم حذف المؤشرات الأول والثاني والخامس، وتسع عبارات من المؤشر الثالث، وعبارتين من المؤشر الرابع، وبالتالي أصبح البعد الثالث في صورته النهائية مكوناً من مؤشرين، و (٨) عبارات.

رابعاً: حساب الثبات والصدق لعبارات البعد الرابع للمقياس (مؤشرات البيئة التي تنفذ فيها البرنامج):

تم حساب معامل الثبات بحساب معامل ألفا ل "كرونباخ" لعبارات البعد الرابع، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد (Cronbach's Alpha if item deleted)، كما بالجدول التالي:

جدول (١٢)

معاملات ألفا ل "كرونباخ" لثبات البعد الرابع للمقياس (ن = ٧٩)

معامل ألفا	العبارة
٠,٣٤٦	١
٠,١٥٨	٢
٠,٣٤٦	٣
٠,٣١٠	٤
٠,٣٤٩	٥
٠,٣١٠	٦
٠,٣٤٩	٧
٠,٣٥١	٨
٠,٢٧٣	٩
٠,٣٤٦	معامل ألفا العام

يتضح من الجدول السابق: أن معامل ألفا العام للبعد الرابع، وكذلك معاملات ألفا للمقياس في حالة حذف درجة كل عبارة ضعيفة، وبالتالي تم حذف هذا البعد نهائياً من المقياس.

ولإيجاد صدق البعد الرابع: تم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد، وذلك في حالة حذف درجة هذه العبارة من الدرجة الكلية للبعد (Corrected item-total correlation if item deleted)، كما بالجدول التالي:

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الرابع في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد (ن = ٧٩)

العبارة	معامل الارتباط في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد
١	٠,٠٥٦
٢	××٠,٣٤٩
٣	٠,٠٥٦
٤	٠,١٥٤
٥	٠,٠٤٣
٦	٠,١٥٤
٧	٠,٠٤٣
٨	٠,٠٠٠
٩	×٠,٢٣١
(×): تدل على مستوى دلالة (٠,٠٥) (××): تدل على مستوى دلالة (٠,٠١)	

يتضح من الجدول السابق: أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١)، مما يدل على عدم صدق عبارات البعد الرابع. ما عدا العبارتين: (٢، ٩) فهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١)، وحيث أنه من المعروف أن أي بعد لا بد أن يشتمل على ثلاثة عبارات على الأقل، وبالتالي تم حذف هذا البعد نهائياً من المقياس.

خامساً: حساب الثبات والصدق لعبارات البعد الخامس للمقياس (العاملين في البرنامج):

تم حساب معامل الثبات بحساب معامل ألفا "كرونباخ" لعبارات مؤشرات البعد الخامس، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمؤشر (Cronbach's Alpha if item deleted)، كما بالجدول التالي:

جدول (١٤)

معاملات ألفا لـ "كرونباخ" لثبات مؤشرات البعد الخامس للمقياس (ن = ٧٩)

المؤشر الرابع		المؤشر الثالث		المؤشر الثاني		المؤشر الأول	
تقييم أداء العاملين في البرنامج		التطوير والتدريب المهني		المواد التعليمية		مؤهلات العاملين في البرنامج	
معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا	العبارة
٠,٦٦٧	١	٠,٨٧٧	١	٠,٢٠٤ -	١	٠,٦٠٤	١
٠,٨٨٩	٢	٠,٨٤٢	٢	٠,٣٨٣	٢	٠,٤٤٣	٢
٠,٦٦٧	٣	٠,٨٧٧	٣	٠,٢٠٤ -	٣	٠,٦٠٤	٣
٠,٨٨٩	٤	٠,٨٧٥	٤	٠,١٨٣	٤	٠,٥٧٦	٤
٠,٦٦٧	٥	٠,٨٤٢	٥	٠,٠٣٨	٥	٠,٥٨٦	٥
		٠,٨٧٥	٦			٠,٥٧٦	٦
		٠,٨٧٥	٧			٠,٦٠٨	٧
		٠,٨٤٢	٨			٠,٥٩٥	٨
		٠,٨٧٥	٩			٠,٥٤١	٩
		٠,٨٧٥	١٠			٠,٥٩٥	١٠
		٠,٨٧٧	١١			٠,٥٧٦	١١
		٠,٨٤٢	١٢			٠,٤٤٣	١٢
		٠,٨٧٥	١٣			٠,٥٩٥	١٣
		٠,٨٤٢	١٤				
		٠,٨٤٢	١٥				
		٠,٨٤٢	١٦				
٠,٨٣٣		٠,٨٧١		٠,٠٣٥		٠,٥٩١	معامل ألفا العام

يتضح من الجدول السابق: أن معامل ألفا العام للمؤشر الثاني من البعد الخامس ضعيف جداً، ولذلك تم حذفه نهائياً من المقياس، وأن معامل ألفا لباقي المؤشرات في حالة حذف درجة كل عبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا للمؤشرين، أي أن جميع العبارات ثابتة، وذلك فيما عدا العبارات: (١، ٣، ٧، ٨، ١٠، ١٣) في المؤشر الأول، والعبارات: (١، ٣، ٤، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٣) في المؤشر الثالث، والعبارتين: (٢، ٤) في المؤشر الرابع، فقد وجد أن تدخل هذه العبارات يؤدي إلى خفض معامل الثبات (معامل ألفا لـ "كرونباخ") لهذه المؤشرات، ولذلك فقد تم حذفها أيضاً.

ولإيجاد صدق مؤشرات البعد الخامس: تم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لكل مؤشر، وذلك في حالة حذف درجة هذه العبارة من الدرجة الكلية للمؤشر (Corrected item-total correlation if item deleted)، كما بالجدول التالي:

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المؤشر في حالة حذف درجة العبارة للمؤشر (ن = ٧٩)

المؤشر الأول		المؤشر الثاني		المؤشر الثالث		المؤشر الرابع	
مؤهلات العاملين في البرنامج		المواد التعليمية		التطوير والتدريب المهني		تقييم اداء العاملين في البرنامج	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	-٠,٢٤	١	×٠,٢٦٥	١	٠,١٨	١	××١,٠٠٠
٢	××٠,٦٩٥	٢	-٠,١٢٤	٢	××٠,٨٧٦	٢	٠,٠٠٠
٣	-٠,٢٤	٣	×٠,٢٦٥	٣	٠,١٨	٣	××١,٠٠٠
٤	×٠,٢٢٠	٤	-٠,١٠٢	٤	٠,٠٠٠	٤	٠,٠٠٠
٥	××٠,٢٨٦	٥	٠,٠٠٠	٥	××٠,٨٥٨	٥	××١,٠٠٠
٦	×٠,٢٢٠	٦		٦	٠,٠٠٠		
٧	-٠,١٠٦	٧		٧	٠,٠٠٠		
٨	٠,٠٠٠	٨		٨	××٠,٨٥٨		
٩	××٠,٣٧٤	٩		٩	٠,٠٠٠		
١٠	٠,٠٠٠	١٠		١٠	٠,٠٠٠		
١١	×٠,٢٢٠	١١		١١	٠,١٨		
١٢	××٠,٦٩٥	١٢		١٢	××٠,٨٧٦		
١٣	٠,٠٠٠	١٣		١٣	٠,٠٠٠		
		١٤		١٤	××٠,٨٧٦		
		١٥		١٥	××٠,٨٥٨		
		١٦		١٦	××٠,٨٧٦		

معامل الارتباط: يشير إلى معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية
 (×): تدل على مستوى دلالة (٠,٠٥) (××): تدل على مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمؤشرات البعد الخامس (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمؤشر) دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع عبارات المؤشرات، وذلك فيما عدا العبارات: (١،٣،٧،٨،١٠،١٣) في المؤشر الأول، والعبارات: (٢،٤،٥) في المؤشر الثاني، وحيث أنه من المعرف أن أي بعد لا بد أن يشتمل على ثلاثة عبارات على الأقل، وبالتالي تم حذف هذا البعد نهائياً من المقياس، والعبارات: (١،٣،٤،٦،٧،٩،١٠،١١،١٣) في المؤشر الثالث، والعبارتين: (٢،٤) في المؤشر الرابع، فهي غير دالة إحصائياً، وبالتالي تم حذفهم أيضاً.

ويمكن حساب صدق مؤشرات البعد الخامس للمقياس باستخدام مؤشر الصدق الذاتي الذي يقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٦)

مؤشرات الصدق الذاتي لجميع مؤشرات البعد الخامس للمقياس (ن = ٧٩)

مؤشر الصدق الذاتي	معامل الثبات العام	مؤشرات البعد الخامس للمقياس
٠,٧٦٩	٠,٥٩١	المؤشر الأول: مؤهلات العاملين في البرنامج
٠,١٨٧	٠,٠٣٥	المؤشر الثاني: المواد التعليمية
٠,٩٣٣	٠,٨٧١	المؤشر الثالث: التطوير والتدريب المهني
٠,٩١٣	٠,٨٣٣	المؤشر الرابع: تقييم أداء العاملين في البرنامج

ويتضح من الجدول السابق: أن جميع مؤشرات البعد الخامس مرتفعة، فيما عدا المؤشر الثاني، وذلك تم حذفه نهائياً من المقياس، وهذا يدل على صدق باقي مؤشرات البعد الخامس للمقياس.

ومن الإجراءات السابقة تم التأكد من ثبات وصدق جميع مؤشرات البعد الخامس، وتم حذف المؤشر الثاني، وست عبارات من المؤشر الأول، وتسع عبارات من المؤشر الثالث، وعبارتين من المؤشر الرابع، وبالتالي أصبح البعد الخامس في صورته النهائية مكوناً من مؤشرين، و (١٧) عبارة.

سادساً: حساب الثبات والصدق لعبارات البعد السادس للمقياس (علاقة البرنامج مع الأسرة):

تم حساب معامل الثبات بحساب معامل ألفا ل "كرونباخ" لعبارات البعد السادس، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد (Cronbach's Alpha if item deleted)، كما بالجدول التالي:

جدول (١٧)

معاملات ألفا ل "كرونباخ" لثبات البعد السادس للمقياس (ن = ٧٩)

العبارة	معامل ألفا
١	٠,٩٥٧
٢	٠,٩٦٠
٣	٠,٩٤٣
٤	٠,٩٥٧
٥	٠,٩٤٣
٦	٠,٩٤٣
٧	٠,٩٤٣
٨	٠,٩٤٣
٩	٠,٩٥٤
١٠	٠,٩٥٧
١١	٠,٩٤٣
١٢	٠,٩٤٣
١٣	٠,٩٥٧
١٤	٠,٩٤٣
١٥	٠,٩٤٣
معامل ألفا العام	٠,٩٥٣

يتضح من الجدول السابق: أن معامل ألفا للبعد السادس في حالة حذف درجة كل عبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، أي أن جميع العبارات ثابتة، وذلك فيما عدا العبارات: (١، ٢، ٤، ٩، ١٠، ١٣)، فقد وجد أن تدخل هذه العبارات يؤدي إلى خفض معامل الثبات (معامل ألفا ل "كرونباخ") للبعد، ولذلك فقد تم حذفها.

ولإيجاد صدق مؤشرات البعد السادس: تم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد، وذلك في حالة حذف درجة هذه العبارة من الدرجة الكلية للبعد، (Corrected item-total correlation if item deleted) كما بالجدول التالي:

جدول (١٨)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد السادس في حالة حذف درجة العبارة للبعد (ن=٧٩)

العبارة	معامل الارتباط في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية
١	٠,٠٠٠
٢	٠,٠٨٨ -
٣	××٠,٩٩٣
٤	٠,٠٠٠
٥	××٠,٩٩٣
٦	××٠,٩٩٣
٧	××٠,٩٩٣
٨	××٠,٩٩٣
٩	××٠,٦٨٢
١٠	٠,٠٠٠
١١	××٠,٩٩٣
١٢	××٠,٩٩٣
١٣	٠,٠٠٠
١٤	××٠,٩٩٣
١٥	××٠,٩٩٣
(××): تدل على مستوى دلالة (٠,٠١)	

يتضح من الجدول السابق: أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع عبارات البعد. ما عدا العبارات: (١، ٢، ٤، ١٠، ١٣)، فهي غير دالة إحصائياً، وبالتالي تم حذفهم.

ويمكن حساب صدق البعد السادس للمقياس باستخدام مؤشر الصدق الذاتي الذي يقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات البعد السادس، وحيث أن معامل ثبات البعد الأول = ٠,٩٥٣، وبالتالي فإن مؤشر صدق البعد السادس = ٠,٩٧٦. وهذا يدل على صدق البعد السادس للمقياس.

ومن الإجراءات السابقة تم التأكد من ثبات وصدق جميع عبارات البعد السادس للمقياس، وتم حذف ست عبارات، وبالتالي أصبح البعد السادس في صورته النهائية مكوناً من (٩) عبارات.

سابعاً: حساب الثبات والصدق لعبارات البعد السابع للمقياس (مؤشرات تقييم فاعلية البرنامج):

تم حساب معامل الثبات بحساب معامل ألفا ل "كرونباخ" لعبارات البعد السابع، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد (Cronbach's Alpha if item deleted)، كما بالجدول التالي:

جدول (١٩)

معاملات ألفا ل "كرونباخ" لثبات البعد السابع للمقياس (ن = ٧٩)

العبارة	معامل ألفا
١	٠,٩٦٧
٢	٠,٩٦٧
٣	٠,٩٤٨
٤	٠,٩٦٤
٥	٠,٩٤٨
٦	٠,٩٤٨
٧	٠,٩٤٨
٨	٠,٩٤٨
٩	٠,٩٤٨
١٠	٠,٩٤٨
١١	٠,٩٤٨
١٢	٠,٩٤٨
١٣	٠,٩٦٤
معامل ألفا العام	٠,٩٥٧

يتضح من الجدول السابق: أن معامل ألفا للبعد السابع في حالة حذف درجة كل عبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، أي أن جميع العبارات ثابتة، وذلك فيما عدا العبارات: (١، ٢، ٤، ١٣)، فقد وجد أن تدخل هذه العبارات يؤدي إلى خفض معامل الثبات (معامل ألفا ل "كرونباخ") للبعد، ولذلك فقد تم حذفها.

ولإيجاد صدق مؤشرات البعد السابع: تم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد، وذلك في حالة حذف درجة هذه العبارة من الدرجة الكلية للبعد (Corrected item-total correlation if item deleted)، كما بالجدول التالي:

جدول (٢٠)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد السابع في حالة حذف درجة العبارة للبعد (ن = ٧٩)

العبارة	معامل الارتباط في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية
١	-٠,٠٣٧
٢	-٠,٠٣٧
٣	××٠,٩٩٤
٤	٠,٠٠٠
٥	××٠,٩٩٤
٦	××٠,٩٩٤
٧	××٠,٩٩٤
٨	××٠,٩٩٤
٩	××٠,٩٩٤
١٠	××٠,٩٩٤
١١	××٠,٩٩٤
١٢	××٠,٩٩٤
١٣	٠,٠٠٠
(××): تدل على مستوى دلالة (٠,٠١)	

يتضح من الجدول السابق: أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع عبارات البعد. ما عدا العبارات: (١، ٢، ٤، ١٣)، فهي غير دالة إحصائياً، وبالتالي تم حذفهم.

ويمكن حساب صدق البعد السابع للمقياس باستخدام مؤشر الصدق الذاتي الذي يقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات البعد السابع، وحيث أن معامل ثبات البعد السابع = ٠,٩٧٥ وبالتالي فإن مؤشر صدق البعد السابع = ٠,٩٧٨ وهذا يدل على صدق البعد السابع للمقياس.

ومن الإجراءات السابقة تم التأكد من ثبات وصدق جميع عبارات البعد السابع للمقياس، وتم حذف ست عبارات، وبالتالي أصبح البعد السابع في صورته النهائية مكوناً من (٩) عبارات.

خطوات البحث:

تتلخص خطوات البحث الحالي في المراحل التالية:

١. بناء الإطار النظري للبحث من خلال مراجعه الأدبيات والمراجع والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث.
٢. دراسة خصائص تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٣. بناء قائمة رصد لواقع برامج ذوي صعوبات التعلم.
٤. عرض القائمة في صورتها الأولية على الخبراء والمحكمين.
٥. تعديل قائمة الرصد في ضوء آراء الخبراء والمحكمين وصولاً إلى الصورة النهائية.
٦. قائمة معايير برامج ذوي صعوبات التعلم ذلك بتحديد الاتي:
 - أ. الهدف العام من بناء قائمة المعايير.
 - ب. تحديد مصادر اشتقاق قائمة المعايير.
 - ج. إعداد الصورة المبدئية لقائمة المعايير.
 - د. عرض قائمة المعايير على الخبراء والمتخصصين.
 - هـ. تعديل قائمة المعايير في ضوء آراء الخبراء والمحكمين وصولاً إلى الصورة النهائية.
٦. بناء النموذج المقترح لبرامج ذوي صعوبات التعلم القائمة في ضوء الجودة الشاملة.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول ومناقشته:

للتعرف على واقع برامج صعوبات التعلم الموجودة في المدارس التي بها الدمج الشامل في محافظة وادي الدواسر، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة البحث على عبارات مقياس التعرف على وجود برامج للطلبة ذوي

صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر، ثم حساب (ك) لتحديد دلالة الفروق بين تكرارات الاستجابات باستخدام برنامج ال (SPSS 22.0) ويتمثل ذلك في الجدول التالي:

جدول (٢١)

حساب التكرارات والنسب المئوية وقيم ك دلالة الفروق بين تكرارات الاستجابات لدى أفراد عينة البحث (ن = ٥٠)

م	العبارات	استجابات أفراد العينة						
		موافق		متردد		غير موافق		
		النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
١	يتم تنفيذ برنامج صعوبات التعلم من خلال سياسات محددة بالمدرسة.	٢	٤ %	١٥	٣٠ %	٣٣	٦٦ %	٠٨،٢٩**
٢	يتم من خلال البرنامج التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	١	٢ %	٧	١٤ %	٤٢	٨٤ %	٨٤،٥٨**
٣	يستخدم البرنامج سياسات وإجراءات مصادق عليها خاصة بعملية الكشف والتقييم.	٤	٨ %	٣	٦ %	٤٣	٨٦ %	٤٤،٦٢**
٤	يهتم البرنامج بشكل دوري بتطوير وتحسين نوعية الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم.	٢	٤ %	٥	١٠ %	٤٣	٨٦ %	٦٨،٦٢**
٥	يهتم البرنامج بالعمل التعاوني والعمل بأسلوب فريق العمل.	١	٢ %	٣	٦ %	٤٦	٩٢ %	٥٦،٧٧**
٦	يبنى البرنامج على أساس الإشراف الفني والإداري والمساءلة فيما يتعلق ببرنامج صعوبات التعلم.	٣	٦ %	٤	٨ %	٤٣	٨٦ %	٤٤،٦٢**
٧	يتيح البرنامج فرصة لذوي صعوبات التعلم للمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة ببرنامج الطالب.	٤	٨ %	١	٢ %	٤٥	٩٠ %	٥٢،٧٢**
٨	يؤكد البرنامج على ضرورة دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي.	٠	٠ %	٣	٦ %	٤٧	٩٤ %	٧٢،٣٨**

م	العبارات	استجابات أفراد العينة						
		موافق		متردد		غير موافق		
		النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
٩	يهتم البرنامج بحفظ السجلات لكل طالب علي حده.	٧٢,٣٨**	٩٤ %	٤٧	٦ %	٣	٠ %	٠
١٠	يهتم البرنامج بتحديد ميزانية خاصة به.	٧٢,٦٧**	٨٨ %	٤٤	١٠ %	٥	٢ %	١
١١	يهتم البرنامج بتطبيق الإجراءات العلاجية الوقائية داخل الصف العادي.	٣٦,٦٧**	٨٨ %	٤٤	٨ %	٤	٤ %	٢
١٢	يتم تقييم الطالب ذو الصعوبة التعليمية من قبل فريق متعدد التخصصات حسب احتياجات الطالب داخل البرنامج.	٨٤,٨٢**	٩٤ %	٤٧	٤ %	٢	٢ %	١
١٣	يعد البرنامج التربوي الفردي للطالب من قبل فريق متعدد التخصصات	٠٨,٤٦**	٩٨ %	٤٩	٢ %	١	٠ %	٠
١٤	يشتمل البرنامج التربوي الفردي للطالب على المعلومات العامة، والأهداف التعليمية، وأساليب التعليم، وطرق التقييم، ووصف للخدمات المساندة	٩٦,٤٠**	٧٦ %	٣٨	١٢ %	٦	١٢ %	٦
١٥	يتم تطوير البرنامج استنادا الى افضل النظريات والممارسات التعليمية في مجال صعوبات التعلم مع المعلمون ومشاركتهم	٣٢,٤٢**	٩٦ %	٤٨	٤ %	٢	٠ %	٠
١٦	يعكس البرنامج خلية الدراسات والأبحاث المتعلقة بأفضل ممارسات تعليم ذوي صعوبات التعلم	٧٢,٣٨**	٩٤ %	٤٧	٦ %	٣	٠ %	٠
١٧	يتضمن البرنامج تعليم المهارات الاساسية (القراءة والكتابة والرياضيات)	٧٢,١٠**	٤٠ %	٢٠	١٢ %	٦	٤٨ %	٢٤
١٨	يتضمن البرنامج تعليم استراتيجيات حل المشكلات	٣٦,٨٨**	٩٦ %	٤٨	٢ %	١	٢ %	١

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في تكرارات استجابات أفراد عينة البحث لصالح الاستجابة (موافق) في جميع عبارات مقياس واقع برامج صعوبات التعلم الموجودة في المدارس التي بها الدمج الشامل في محافظة وادي الدواسر، فيما عدا العبارة السابعة عشر؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في تكرارات استجابات أفراد عينة البحث لصالح الاستجابة (غير موافق)

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بحث الخطيب (٢٠٠٨) ومن خلال عرض الأسئلة على معلمي المواد الدراسية بالمدارس توصل الباحثون إلى هذه الإجابات التالية:

- يوجد في الفصل من (٥:٣) تلميذ من ذوي صعوبات تعلم.
- يوجد صعوبات تعلم في (القراءة - الكتابة - التهجئة - الحساب).
- توجد مشكلات تتمثل في عدم تقبل التلاميذ من قبل بعض المعلمين كالتلاميذ العاديين في الصف والمدرسة هذا بالإضافة إلى التحيز ضدهم والتفكير النمطي عنهم، مما يحد بالتالي من إمكانياتهم لتحقيق أقصى درجة من النمو الذي تسمح به طاقتهم وقدراتهم.

شعور هؤلاء التلاميذ بالإحباط وال فشل بدرجة أكبر من أقرانهم التلاميذ ألعاديين وذلك نتيجة فشلهم المتكرر في النجاح في المتطلبات المدرسية وانعكاسات ذلك الفشل في المنزل والمجتمع كنتيجة لذلك فإنه يصبحون اقل مقاومة للإحباط وإميل للاستجابة المبالغ فيها في المواقف الضاغطة.

تدنى مفهوم الذات لديهم والذي يمكن أن يحصل بسبب التوقعات المتدنية لقدراتهم من قبل المعلمين والأقران العاديين.

وان هذا التلميذ لم يتلقى الرعاية المتكاملة من الناحية التعليمية التي تؤهله إلى التحصيل الدراسي المناسب وبناء على ما سبق يوجد تدنى في التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل هذه المدارس

وللإجابة على فروض البحث المتعلقة بالعلاقات والفروق، تم استخدام الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث، وذلك للكشف عن اعتدالية توزيع درجات هذه المتغيرات، والجدولين التاليين يوضحان ذلك:

جدول (٢٢)

نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات العينة النهائية في مقياس التعرف على واقع برامج صعوبات التعلم الموجودة في المدارس التي بها الدمج الشامل (ن = ٥٠)

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	الخطأ المعياري لمعامل التفلطح	معامل الالتواء	الخطأ المعياري لمعامل التفلطح
الدرجة الكلية	٥٥،٤٤	٤،٣٥٣	٢،٥٠٢-	٠،٧٣٣	٥٠،٩٠	٠،٢٦٦

جدول (٢٣)

نتائج اختبار اعتدالية التوزيع لدرجات العينة النهائية في مقياس واقع برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر في ضوء مؤشرات الجودة لتلك البرامج (ن = ٥٠)

أبعاد المقياس	مؤشرات الجودة لكل بعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	الخطأ المعياري لمعامل التفلطح	معامل الالتواء	الخطأ المعياري لمعامل التفلطح
البعد الأول	الإدارة	٨٢،٠٣	٢،٤٩٧	٢،٠٢٧-	٠،٧٣٣	٨١،٤٦٠	٠،٢٦٦
	حفظ السجلات وطرق تخزين المعلومات واسترجاعها	١١،٢٣	١،٧٧٣	٢،١٧٢-	٠،٧٣٣	٤،١٥٧	٠،٢٦٦
	المصادر المالية وميزانية البرنامج	١١،٦٢	١،٢٢٣	٢،٥٠١-	٠،٧٣٣	٤،٤٢٧	٠،٢٦٦
البعد الثاني	عمليات ما قبل الإحالة ومرحلة الإحالة	١١،٠٧	٠،٣٦٨	٣،٨٢٩-	٠،٧٣٣	٨١،٩٨١	٠،٢٦٦
	التشخيص والتقييم	٦٢،٠٥	١،٦٤٤	٣،٤٩٣-	٠،٧٣٣	١١،٤٧٦	٠،٢٦٦
البعد الثالث	طرق التعليم والأنشطة التعليمية	٦١،٠٨	٢،٥٨١	١،٤٣٩-	٠،٧٣٣	٢،٤٢٨	٠،٢٦٦
	تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج	٨،٢٧	٠،٨٥٨	٤،٧٥٠-	٠،٧٣٣	٩١،٧٨٠	٠،٢٦٦

أبعاد المقياس	مؤشرات الجودة لكل بعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	الخطأ المعياري معامل التقلص الالتواء	معامل التقلص الالتواء	الخطأ المعياري معامل التقلص الالتواء
البعد الرابع	مؤهلات العاملين في البرنامج	٩١،٠٩	١،٤٥٨	١،٨٤٨-	٠،٧٣٣	٣،٩٣٢	٠،٢٦٦
	التطوير والتدريب المهني	٩١،٤٨	٢،٥٨٩	٢،٥٥٩-	٠،٧٣٣	٨،٤٥٦	٠،٢٦٦
	تقييم أداء العاملين في البرنامج	٨،٨٥	١،٤١٢	٣،٨٤٠-	٠،٧٣٣	٩،٣٨٤	٠،٢٦٦
البعد الخامس		٥٢،٤٧	٣،١٤٦	٣،٨٤٠-	٠،٧٣٣	٩،٣٨٤	٠،٢٦٦
البعد السادس		٥٢،٤٧	٣،١٤٦	٣،٨٤٠-	٠،٧٣٣	٩،٣٨٤	٠،٢٦٦

ويتضح من الجدول السابق أن درجات العينة النهائية في المقياس الأول والمقياس الثاني بجميع مؤشرات غير موزعة توزيعاً اعتدالياً، ولذلك سوف يتم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية للإجابة على فروض البحث.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته :

ينص الفرض الثاني على أنه: «توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر في ضوء مؤشرات الجودة لتلك البرامج»

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط الرتب لسبيرمان Spearman، وذلك لمعرفة العلاقة بين برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر في ضوء مؤشرات الجودة لتلك البرامج لدى عينة البحث، ويتمثل معامل الارتباط في الجدول التالي:

جدول (٢٤)

نتائج معامل ارتباط الرتب لسبيرمان بين درجات برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر ومؤشرات الجودة لتلك البرامج لدى عينة البحث (ن = ٥٠)

أبعاد المقياس	مؤشرات الجودة لكل بعد	مقياس برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم	مستوى الدلالة
البعد الأول	الإدارة	××٠,٣٥٧	دالة
	حفظ السجلات وطرق تخزين المعلومات واسترجاعها	××٠,٩٩٥	دالة
	المصادر المالية وميزانية البرنامج	٠,١٦١	غير دالة
البعد الثاني	عمليات ما قبل الإحالة ومرحلة الإحالة	٠,٣١٠	غير دالة
	التشخيص والتقييم	٠,٠٦٠	غير دالة
البعد الثالث	طرق التعليم والأنشطة التعليمية	××٠,٩٨٣	دالة
	تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج	٠,٨٧١	غير دالة
البعد الرابع	مؤهلات العاملين في البرنامج	××٠,٨٢٤	دالة
	التطوير والتدريب المهني	××٠,٠٣٦	دالة
	تقييم أداء العاملين في البرنامج	××٠,٢٩٤	دالة
البعد الخامس	علاقة البرنامج مع الأسرة	××٠,٢٩٤	دالة
البعد السادس	مؤشرات تقييم فاعلية البرنامج	××٠,٢٩٤	دالة

(××): تدل على مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق إلى أنه تحقق صحة الفرض الثاني، حيث تشير النتائج إلى أنه يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر ودرجات بعض مؤشرات الجودة لتلك البرامج وهي: (الإدارة، حفظ السجلات وطرق تخزين المعلومات واسترجاعها، طرق التعليم والأنشطة التعليمية، مؤهلات العاملين في البرنامج، التطوير والتدريب المهني، تقييم أداء العاملين في البرنامج، علاقة البرنامج مع الأسرة، مؤشرات تقييم فاعلية البرنامج). بينما لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر ودرجات مؤشرات الجودة الأخرى لتلك البرامج وهي: (المصادر المالية وميزانية البرنامج، عمليات ما قبل الإحالة ومرحلة الإحالة، التشخيص والتقييم، تنظيم الخدمات المساندة في البرنامج) لدى عينة البحث.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بحث دراسة ميادة فوزي (٢٠٠١) ويمكن تفسير ذلك من خلال المؤشرات التربوية منذ ثمانينات القرن الماضي على مستوى منظمات كبيرة، وقد ازداد الإهتمام بها مع مرور الزمن وخاصة خلال السنوات القليلة الماضية. (Thurlow, 2002) ومع تزايد الإهتمام بالمساواة بين الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة العاديين وظهور القوانين والتشريعات المتعلقة بالأفراد ذوي الإعاقة كقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، أدى ذلك إلى الإهتمام بتحديد معايير أداء لهؤلاء الأفراد ومعايير أداء للبرامج المنفذة لهم، الأمر الذي خلق دافعا لتطوير النظم التربوية وتغيرها تحت مسمى التطوير المعتمد على المعايير (Wehmeyer, 2004,111).

وانسجاما مع الإهتمام الدولي بحركة تطوير المعايير وانطلاقا من الحاجة المتزايدة لتحسين نوعية عمل مؤسسات التربية الخاصة وخدماتها، فقد حاول عدد من الباحثين والمؤسسات والهيئات والمجاس في عدد من الدول تطوير معايير وخصوصا فيما يتعلق بالأداء المؤسسي لبرامج التربية الخاصة من مستوى معايير التربية الخاصة في الطفولة المبكر، وصولا إلى تطوير معايير إعداد معلمي التربية الخاصة على المستوى الجامعي كالتي طورها مجلس الأطفال غير العاديين (الزبون، ٢٠١٣، ٢٢).

ومن أبرز المعايير ومؤشرات الجودة التي ظهرت في برامج التربية الخاصة ومنها برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتي يمكن الاستفادة منها في التعرف على فاعلية هذه البرامج وتطويرها، والتي تستخدم أيضا في تطوير كفايات معلمي التربية الخاصة وبرامج إعدادهم، ومعايير مجلس الأطفال ذوي الإعاقة (Council for Exceptional children Standards- CEC)، وقد وضع المجلس عددا من المعايير المتخصصة بكل فئة من فئات الإعاقة ومنها صعوبات التعلم (حمدان، ٢٠١٤، ٤٢). ومن خلال تلك المعايير التي اقترحتها المجلس يمكن للمختصين الاعتماد عليها في ضبط جودة البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة ومن ضمنها برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم (CEC, 2003).

نتائج الفرض الثالث ومناقشته :

ينص الفرض الثالث على أنه: « لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر تعود إلى قسم البرنامج (بنين، بنات)»

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان - ويتني لحساب دلالة الفروق في متوسطي رتب الدرجات الكلية لمقياس برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر لدى عينتين مستقلتين من الأفراد (بنين، بنات)، ويتمثل ذلك في الجدول التالي:

جدول (٢٥)

نتائج اختبار مان - ويتني للفروق بين متوسطي رتب الدرجات الكلية لدى عيتي البحث ودلالاتها في لمقياس برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر (ن = ٥٠)

المقياس	قسم البرنامج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم	بنين	٢٩	٦٩،٤٩	٢٣١،٥	٦٦،٢٣	٠٠،٦٨٦	٠٠،٢٥١	٠٠،٦٨٦	غير دال
	بنات	٢١	٥١،٤٨	٤٨٢،٢	٠٥،٢٨	٠٠،٥٨٩			

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي رتب الدرجات الكلية لمقياس برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر ترجع إلى قسم البرنامج (بنين، بنات).

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بحث دراسة ماكدونالد McDonald (1996) ويمكن أن يرجع ذلك إلى إن النموذج لنظام أكثر جودة هو نموذج تقوم أهدافه على التركيز باحتياجات الطلاب الخاصة وقدراتهم. إن الجودة الشاملة هي المدخل الأنسب لتصميم الأهداف واللوائح المنظمة للنظام التعليمي حيث أنها تغطي كل أجزاء النظام بشكل كفاء فاعل، وهذا يساعد على تأكيد وضمان إن الأهداف احد مدخلات النظام ذات جوده وصممت بكفاءة.

نتائج الفرض الرابع ومناقشته :

ينص الفرض الرابع على أنه: ”توجد فروق ذات دلالة احصائية بين برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر تعود إلى سنوات تأسيس البرنامج (٥-٠ سنوات، ٦-١٠ سنوات)“

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان - ويتني لحساب دلالة الفروق في متوسطي رتب الدرجات الكلية لمقياس برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر لدى مجموعتين مستقلتين (٥-٠ سنوات، ٦-١٠ سنوات)، ويتمثل ذلك في الجدول التالي:

جدول (٢٦)

نتائج اختبار مان - ويتني (U) Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب الدرجات الكلية لسنوات تأسيس البرنامج ودلالاتها في مقياس برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر (ن = ٥٠)

المقياس	سنوات التأسيس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم	٥-٠ سنوات	٣٠	٣٣،٥٢	٥١٦،١	٦٠،٣١	٠٠،٩٤٨	٠٠،١١٧	*٧٠،٦٣	دال
	٦-١٠ سنوات	٢٠	٤٧،٦٠	٥٨٦،٥	٣٥،١٦	٠٠،٣٢٧			
(××): تدل على مستوى دلالة (٠،٠١)									

يتضح من خلال الجدول السابق أنه توجد فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة (٠،٠١) بين متوسطي رتب الدرجات الكلية لمقياس برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر ترجع إلى سنوات تأسيس البرنامج (٥-٠ سنوات، ٦-١٠ سنوات) لصالح متوسط رتب درجات البرامج التي يتراوح تأسيسها بين (٥-٠ سنوات).

ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقدون كفاءة التمثيل المعرفي حيث تظل الوحدات المعرفية والمفاهيم المكتسبة في البناء المعرفي لهم تفتقر إلى التمثيل والموائمة ونتيجة لعدم إحداث ترابطات معرفية قصدية بها

فإنها لا تلبث أن تتناقص أعدادها بالفقد أو النسيان، وتحلل أثارها داخل عمليات ونظم التجهيز، ويصبح البناء المعرفي لها ضحلاً، ويؤثر بدوره على التمثيل اللاحق للوحدات المعرفية فتتخسر كفاءة التمثيل المعرفي لدى هؤلاء التلاميذ.

ويرتبط بهذا النموذج المعرفي ثلاثة مفاهيم أساسية وثيقة الصلة بصعوبات التعلم وهي قصور ما وراء المعرفة، والدافعية، والعين وتجهيز المعلومات البصرية. ينص الفرض الخامس على أنه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر تعود إلى سنوات خبرة المعلم (٥-٠ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار كروسكال - واليس (Kruskal-Wallis Test) لحساب دلالة الفروق في متوسطي رتب الدرجات الكلية لمقياس برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر لدى مجموعتين مستقلتين (٥-٠ سنوات، ٦-١٠ سنوات)، ويتمثل ذلك في الجدول التالي:

جدول (٢٧)

نتائج اختبار كروسكال - واليس Kruskal-Wallis Test للفروق بين متوسطي رتب الدرجات الكلية لسنوات خبرة المعلم ودلالاتها في لمقياس برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر (ن = ٥٠)

المقياس	سنوات خبرة المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة كاي ^٢	مستوى الدلالة
برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم	٥-٠ سنوات	٠٢	٢٥،٥٢	١،٣٤٧	١٣،٢٠	٢	٥،١٨١	غير دال
	١٠-٦ سنوات	٥٢	٤٢،٩٤	٥،٣٠٤	٢٢،٠٣			
	أكثر من ١٠ سنوات	٥	٠٢،٩٤	٣،٩٩٨	٩١،٠٤			

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات رتب الدرجات الكلية لمقياس برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة وادي الدواسر ترجع إلى سنوات خبرة المعلم (٥-٠ سنوات، ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

ويرجع الباحثون ذلك إلى أن الجودة الشاملة هدف أسمى تسعى إليه المؤسسات التعليمية من أجل التطوير والتحسين الجوهرى المستمر ولا تقتصر على عنصر معين من عناصر العملية التعليمية ولكنها شاملة لجميع عناصر المنظومة التعليمية وتحقيق الجودة الشاملة بالمنظومة التعليمية يتطلب توفير عدد من المعايير أو المستويات بجميع عناصر ومكونات هذه المنظومة من مدخلات وإجراءات وصولاً إلى مخرجات تنال رضا وقبول المؤسسات المستفيدة من هذه المخرجات، ورضا هذه المخرجات عن أنفسها من حيث تحقيقها لأهداف التميز والتفوق وكذلك رضا المؤسسة التعليمية المنتجة لهم عن أدائها.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي ومشاكله وأهميته وأهدافه والإطار النظري له توصل إلى بعض التوصيات والتطبيقات التربوية والتي تتمثل في:

- (١) عند بناء غرف مصادر صعوبات التعلم يراعى الالتزام بمعايير الجودة التي تم التوصل إليها في البحث الحالي.
- (٢) توفير مدارس تسمح باندماج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين (نظام الدمج الشامل) مع توفير الخدمات الخاصة بهم (غرفة مصادر) داخل المدارس.
- (٣) توفير غرفة مصادر لذوي صعوبات التعلم بشكل يساعد على تحقيق الجودة الشاملة من خلالها وذلك بتوفير (الأمان والحالة السليمة لتحسين صحة التلاميذ - التنسيق بين كل ركن من أركان غرفة المصادر بحيث تساعد على تنفيذ الأنشطة المختلفة - والكفاءة والاستخدام بكل جزء من أجزاء غرفة المصادر بشكل ييسر استخدام الوسائل التعليمية المختلفة - المرونة من حيث يسمح بالتوسع المستقبلي أو إعادة تنظيمه بأقل تكلفة.
- (٤) الاهتمام بمشاركة جميع الجهات وجميع الأفراد العاملين في جهود تحسين جودة العملية التعليمية وتفعيل الاتصال بين الإدارات والأقسام المختلفة المكونة لنظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة عامة وذوي صعوبات التعلم خاصة.
- (٥) ضرورة رسم سياسة جودة يمكن تطبيقها داخل المدرسة الابتدائية عامة وفي غرفة مصادر ذوي صعوبات التعلم خاصة.

- (٦) ضرورة توضيح ونشر تعليمات العمل بناء على الجودة ويجب أن تكون هذه التعليمات واضحة وقابلة للتطبيق.
- (٧) ضرورة التفهم الكامل والالتزام من قبل المسؤولين في نظام التعليم لذوي صعوبات التعلم أو إشاعة الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي الخاص بالجودة في النظام التعليمي.
- (٨) تعمل وزارة التربية والتعليم على تأكيد ثقافة الجودة الشاملة في مدارسنا التي بها نظام الدمج الشامل (الكلّي) ونظامنا التعليمي لضمان سير العمل نحو تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.
- (٩) توفير الموارد اللازمة للبنية التحتية لتعليم صعوبات التعلم في جميع مستوياته وذلك بتوفير غرفة مصادر مجهزة بكل التجهيزات اللازمة لحل المشكلات التعليمية التي تواجه ذوي صعوبات التعلم.
- (١٠) تطوير المناهج الدراسية لتناسب خصائص المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم.
- (١١) ضرورة التوجه نحو نظم التعليم الإلكتروني وتوظيفها بغرفة مصادر صعوبات التعلم.

البحوث والدراسات المقترحة:

- (١) برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات تكنولوجيا التعليم لدى معلم غرفة مصادر ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- (٢) فاعلية الأنشطة التربوية داخل غرفة المصادر في تعديل سلوك ذوي صعوبات التعلم.
- (٣) نموذج مقترح لغرفة مصادر ذوي الإعاقة البصرية في المدارس التي بها الدمج الشامل (الكلّي) مع العاديين.
- (٤) نموذج مقترح لغرفة مصادر ذوي الإعاقة السمعية في المدارس التي بها الدمج الشامل (الكلّي) مع العاديين.
- (٥) فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني داخل غرفة المصادر صعوبات التعلم.
- (٦) برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات تكنولوجيا التعليم لدى معلم غرفة مصادر ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

- أبو هاشم، السيد محمد (١٩٩٨). مكونات الذاكرة العاملة لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القراءة والحساب. رسالة دكتوراه، كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- أكرم، طاشكندي، وبلخي، هاشم ورشاد، دمنهوري (١٩٨٩). المدخل في علم النفس الحديث. جدة: مكتبة مصباح.
- آل زميع، عائض (٥١٤١٩). فعالية التعزيز الإيجابي في زيادة الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الملك سعود.
- حافظ، نبيل (٢٠٠٠). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- حبيب، ياسر (٢٠٠٦)، انجازات وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في مجال صعوبات التعلم، مؤتمر لصعوبات التعلم، الرياض، ١٩-٢٢/١١.
- الحلبي، إحسان، وسلامة، مريم (٢٠٠٥). تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي، ورشة عمل طرق تفعيل وثيقة الآراء للأمير عبد الله بن عبد العزيز حول التعليم العالي.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٨). التربية الخاصة المعاصرة، قضايا وتوجهات. عمان: دار وائل للنشر.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٨). تقييم برنامج غرفة المصادر. تقرير مقدم لوزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- الزبون، ايمان (٢٠١٣). التوجهات الحديثة في التربية الخاصة - قضايا ومشكلات. عمان: دار الفكر للنشر.
- السعيد، سعيد محمد وآخرون (٢٠٠٦). برامج التربية الخاصة ومناهجها بين الفكر والتطبيق والتطوير. القاهرة: عالم الكتب.
- سليمان، عبد الرحمن (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة : أساليب التعرف والتشخيص. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

سليمان، عوض الله (يوليو ٢٠٠٦). الإسهامات التربوية لمؤسسات المجتمع المدني في رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء المتغيرات المعاصرة، المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية (ACED) الأطفال العرب ذوي الاحتياجات الخاصة (الواقع وأفاق المستقبل) القاهرة، ١٦-١٨/٣.

سليمان، محمد سليمان (٢٠٠٥). أفاق جديدة في علم نفس غير العاديين. القاهرة: مركز آيات للطباعة والكمبيوتر.

سويدان، أمل، الجزائر، مني (٢٠٠٧). تكنولوجيا التعليم لذوي الحاجات الخاصة. القاهرة: دار الفكر.

سيد أحمد، السيد، وبدر، فائزة (١٩٩٩). اضطراب الانتباه لدى الأطفال: أسبابه، وتشخيصه، وعلاجه. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

سيد خير الله وممدوح الكنانى (١٩٨٣). سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق. بيروت: دار النهضة العربية.

السيد عبد الحميد سليمان (يناير ٢٠٠٢). فاعلية برنامج علاج صعوبات الإدراك البصرى، وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال صعوبات التعلم (دراسات تربوية واجتماعية)، مجلة كلية التربية، جامعة حلوان، ٨ (١)، ١٥٥.

الشرقاوي، أنور محمد (١٩٩٢). التعلم نظريات وتطبيقات (ط٤) القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صالح هارون (٢٠٠٤). سلوك التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه. مجلة أكاديمية التربية الخاصة بالرياض المملكة العربية السعودية، ١٦ (٤)، ١٣-٣٦.

صليبيا، جميل (١٩٩٥). علم النفس (ط٣). بيروت: دار الكتاب اللبناني.

عبد الحميد، أيمن الهادي (٢٠٠٥). فعالية التدريب على اللعب التركيبي في تحسين مستوى الانتباه للأطفال المعاقين عقلياً. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الزقازيق.

عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (٢٠٠٥). فعالية برنامج مقترح في ضوء معايير الجودة الشاملة والمدخل المنظومي لتطوير التعليم علي تنمية وعي الطلاب

- المعلمين بمتطلبات توظيف تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، المؤتمر العلمي العاشر: تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة، القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ص ١٤.
- عبد الله، عادل (٢٠٠٣). تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصورة. القاهرة: دار الرشاد.
- عبد الله، عادل (٢٠٠٥). الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم. مجلة كلية التربية ببني سويف جامعة بني سويف، ١ (٢).
- عبد الله، عادل (٢٠٠٧). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. كلية التربية. جامعة الزقازيق
- عبد الله، عادل (٢٠١٠). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي: قضايا ورؤى معاصرة. الرياض: دار الزهراء.
- عبد المجيد، آيات (٢٠٠٣). برنامج تدريبي مقترح وتأثيره علي التحقيق من صعوبات التعلم ورفع المستوي التحصيلي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٣ (٤١)، ٢٩-٦٢.
- عبد الواحد، سليمان (٢٠٠٥). العقاب بالضرب وسيلة غير ناجحة لتربية الأبناء. مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة) تصدرها الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، ٢٠ (٨٠)، ١٦-٤١.
- عبد الواحد، سليمان (٢٠٠٧). المخ صعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عجلان، عفاف (يناير، ٢٠٠٣). صعوبات التعلم الأكاديمية، وعلاقتها بكل من القصور في الانتباه - النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، ١٨ (١)، ١٠٨.
- علي، أمين (٢٠٠٤). تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات هذه المرحلة في جمهورية مصر العربية وعلاقتها المتغيرات. مجلة العلوم التربوية لعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة، ٢ (١)، ٨٥-١٣٨.

- عواد، احمد احمد (١٩٩٧). برنامج تدريسي علاجي لصعوبات الإملاء لتلاميذ المدرسة الابتدائية، ندوة استراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، أبو ظبي، ٢٢-٢٣ / ٣.
- فايد، جمال (سبتمبر ٢٠٠٣). مدى شيوع صعوبات التعلم النهائية لدى أطفال قبل المدرسة (في ضوء تقديرات المعلمين)، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٢.
- فريد، جمال (٢٠٠٣). ذوي الاحتياجات الخاصة: مفاهيم وأرقام، مجلة رعاية وتنمية الطفولة، بصدورها مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، ١ (١)، ٣٠٤.
- محمد، الحسن (٢٠٠٩). المؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجة انطباقها على البرامج التربوية التي تقدم لهؤلاء الطلبة في الأردن، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- مركز الملك فهد للجودة (٢٠١١). معايير أفضل الممارسات في جودة التعليم المدرسي، المملكة العربية السعودية، الأحساء.
- مصطفى، حسن (٢٠٠٣). الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأساليب - التشخيص - العلاج. القاهرة: دار القاهرة.
- المغازي، خيرى (٢٠٠٢). الذكاء الوجدانى: الأسس النظرية والتطبيقات. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

Bender, V. (2005), *Program evaluation for students with specific learning disabilities*. www.ssd.k12.mo.us about SSD program eval – assest learning Disabilities.

Council for Exceptional Children, (2003). What every special educator must know; Ethics, Standers, and Guidelines for Special Education.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (2006). *Exceptional learning: An Introduction to Special Education* (10 ed), Englewood Cliffs, New Jersey – USA.

Malone. D & Langone J. (1995). Gender differences in the object-oriented play of preschoolers with cognitive delays. *Journal of Early Intervention* , 19 (4), 302 – 314.

- National Joint Committee on Learning Disabilities (2006), *Learning disabilities and young children: Identification* www. ldonline.org/articleIntervention.
- Paniagua, F. (1992). Verbal nonverbal correspondence training with ADHD children. *Behavior Modification*, 16, (2), 226-252.
- Pennington, B. (1995). Annotation: the genetics of dyslexia. *Journal of child Psychology and child psychiatry*, 31 (2), 193-201.
- Pezzo, Jesne and others(2008), A System Approach to the Evaluation of Children with Learning Disabilities, Erick ED13975.
- Raskind, W. (2001). *Current understanding of the genetic basis of reading and spelling disability*. Austin, TX: pro – Ed.
- Ross, G., Lipper. E. & Auld, P. (1991). *Educational status and school related abilities of very low birth weight pre mature children*. *Pediatrics*, 88 (6), 1125-1134.
- Rovet, J., Ehrlich, R., Czuchta, D. & Akler, M. (1993). Psycho educational characteristics of children and adolescents with insulin dependent diabetes mellitus, *Journal of Learning Disabilities*, 26 (1), 7-22.
- Smrud, C. (1999). An intervention approach for children with teacher and parents identified international difficulties, *Journal of learning Disabilities*, 33, 581-590.
- Sridar, D. & Vaughn, S. (2001). Social functioning of students with learning disabilities. In Hallahan, D. & Keogh, B. (Ed.). *Research and global Perspectives in Learning disabilities* (pp. 65-91), Essays in honor of William M. Cruickshank. Mahwah NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. (1999). *Cognitive Psychology* (2nd Ed). New York. Academic Press.
- Taylor, H. & Schatschneider, C. (1992). Academic achievement following childhood drain disease: Implications for the concept of learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 25, 630-638.
- Woltersdorf, M (1992). Video taps self modeling in treatment of attention deficit hyperactivity disorder, *Child and Behavior theory*, 14 (2) 134-147.

**أنماط الاستشارة الفائقة لدى المتفوقين عقليا
وعلاقتها بمستوي الكمالية**

د/ محمود محمد الطنطاوي
مدرس بقسم التربية الخاصة - كلية التربية جامعة عين شمس

المخلص:

استهدف البحث الكشف عن العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (النفس حركية، الحسية، العقلية، التخيلية، الانفعالية) والكمالية لدى المتفوقين عقلياً، والكشف عن الفروق بين المتفوقين عقلياً والعاديين في أنماط الاستثارة الفائقة، وكذلك الكشف عن الفروق بين المتفوقين عقلياً والمتفوقات عقلياً في أنماط الاستثارة الفائقة والكمالية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨٢) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية (الصف الأول والثاني والثالث الثانوي) تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٥-١٨) سنة، منهم (١١٥) طالباً وطالبة من المتفوقين عقلياً، و(٥٦٧) طالباً وطالبة من العاديين، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية (إعداد/ جابر عبدالحميد ومحمود عمر، ٢٠٠٧)، ومقياس الاستثارة الفائقة (إعداد الباحث)، ومقياس الكمالية (إعداد الباحث)، وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: وجود فروق دالة إحصائية بين العاديين والمتفوقين عقلياً في أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة لصالح المتفوقين عقلياً، وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين أنماط الاستثارة الفائقة ومستوي الكمالية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بُعد الاستثارة النفس حركية الفائقة لصالح الذكور، وفي بُعد الاستثارة الانفعالية الفائقة لصالح الإناث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعدى الاهتمام المبالغ فيه بالأخطاء، والتوقعات الوالدية لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: أنماط الاستثارة الفائقة - الكمالية - المتفوقين عقلياً

Types of Overexcitability Of The Intellectually Gifted and its Relation to the Perfectionism Level

***Dr. Mahmoud Mohamed Eltantawy
Lecturer of Special Education
Faculty of Education Ain-Shams University***

Abstract: The current study aims at detecting the relation between the types of overexcitability (psychomotor, Sensual, Intellectual, imagination, and emotional) and perfectionism of the intellectually gifted. It also targets revealing the differences between types of overexcitability of the intellectually gifted and the normal students. Moreover, highlighting differences between types of overexcitability and perfectionism among intellectually gifted males and females. Participants are 682 high school - grade 10 to 12- students, both genders, 115 intellectually gifted and the other 567 are normal. Their age varied between 15 and 18. Study tools: - Linguistic Intelligence Test for High School and University Stage (by Gaber Abdel-Hameed & Mahmoud Omar) - Overexcitability Scale (by researcher) - Perfectionism Scale (by researcher) Study results/ findings: 1- There are statistically proven differences between the intellectually gifted and the normal students, on the overexcitability scale measures in favor for the intellectually gifted students. 2- There is a positive correlation amongst the intellectually gifted types of overexcitability and perfectionism. 3- There are statistically proven differences between the two genders in the psychomotor overexcitement type in favor for the male students, and in the emotional overexcitement type in favor for the female students. 4- There are statistically proven differences between male and female students in the concern over mistakes and to parental expectations in favor for the female students.

Keywords: Types of overexcitability - perfectionism - intellectually gifted.

مقدمة:

يسعى العلماء والمتخصصون في مجال رعاية وتربية الأشخاص المتفوقين والموهوبين بصورة دائمة إلى التعرف على خصائصهم المختلفة من أجل تقديم أفضل الخدمات المتاحة، والاستفادة من قدراتهم وإمكاناتهم إلى أقصى درجة ممكنة، ومما لا شك فيه أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز الأشخاص المتفوقين والموهوبين والتي حاولت البحوث ولا زالت تحاول التعرف عليها واكتشافها من أجل الاعتماد عليها في عملية التعرف وتقديم البرامج المناسبة.

حيث توجد العديد من المشكلات التي تحول دون رعاية الأشخاص المتفوقين والموهوبين في المدارس، والتي من أهمها استخدام أساليب ومحتكات غير كافية مثل تقديرات المعلمين، والاختبارات المدرسية للكشف عن هؤلاء الأشخاص، ولم تعد هذه الأدوات كافية لتحقيق هذا الغرض لذلك فهناك حاجة ماسة لدراسة خصائص هؤلاء الأشخاص دراسة علمية دقيقة (قطامي، ٢٠١٠، ص. ٦٣).

وقد تعددت النظريات وتباينت في تقديم خصائص هؤلاء الأشخاص وخاصة ما يتعلق بخصائصهم الانفعالية، ومن النظريات التي قدمت تفسيراً لخصائص الأشخاص المتفوقين والموهوبين نظرية الانقسامات الإيجابية Theory of Positive Disintegration Dabrowski (TPD) التي قدمها.

وقد أصبحت نظرية الانقسامات الإيجابية عاملاً أساسياً في فهمنا للجوانب النفسية للتفوق والموهبة، على الرغم من كونها نظرية في النمو، وأصبح لها أهمية كبيرة في دراسة التفوق والموهبة وهذا ليس من قبيل الصدفة، فلقد كرس Dabrowski حياته لدراسة الأطفال والمراهقين المتفوقين والموهوبين والبحث عن تحقيق الصحة النفسية لهم، وهي نظرية تقدم رؤى واضحة لعملية نمو وتطور التفوق والمواهب لدى الأطفال والمراهقين (Silverman, 2009).

وأصبحت هذه النظرية موضوعاً لعدد كبير من البحوث والدراسات والمشروعات البحثية المتعلقة بمجال رعاية المتفوقين والموهوبين على مدى السنوات الماضية وحتى الآن، وقد ركزت معظم هذه البحوث على فكرة الاستثارة الفائقة Overexcitability وهي تناقش السياق الأوسع لنمو الشخصية الذي تحدث عنه Dabrowski (Tillier, 2009).

ولا تعد نظرية Dabrowski نظرية في النمو الانفعالي للأشخاص فحسب بل إنها نظرية تشمل الجوانب الانفعالية في تفاعلها مع جوانب أخرى من الخبرة البشرية والنمو، وهي ليست نظرية للمتفوقين والموهوبين فقط رغم تركيز Dabrowski على القدرات الكامنة لهؤلاء الأشخاص، حيث يعتقد إن القدرات العقلية أمر ضروري للتفوق والموهبة ولكنها غير كافية بمفردها لحدوث التفوق والموهبة لذلك لا بد أن تتطور لدى الشخص استثارة فائقة إضافة إلى مجموعة من العوامل الأخرى لكي يحدث التفوق والموهبة (Jackson & Moyle, 2009).

وتحاول الدراسة الحالية تناول نظرية الانقسامات الإيجابية وما نتج عنها من مفهوم الاستثارة الفائقة لدى المتفوقين عقلياً وعلاقة هذه الاستثارات الفائقة ببعض الخصائص الأخرى التي يتميز بها المتفوقين عقلياً مثل مستوى الكمالية.

مشكلة البحث:

شهد العقد الأخير من القرن الماضي نهضة عالمية واسعة تدعو إلى زيادة الاهتمام بشريحة صغيرة من المجتمع ولكنها على درجة كبيرة من الأهمية، ولها دور لا يمكن تجاهل أثره في تقدم الأمم وتحسين ظروف حياتهم ومعيشتهم، ألا وهي فئة المتفوقين والموهوبين والمبتكرين (أبو جادو، ٢٠٠٤، ص. ٥٣).

ويحتاج المتخصصون في مجال التفوق والموهبة إلى التعرف على الخصائص المميزة لهؤلاء الأشخاص والتعرف على طبيعة النمو لديهم وتعد الاستثارات الفائقة Overexcitabilities من الخصائص المميزة للمتفوقين والموهوبين التي لم تلقي اهتماماً بحثياً على مستوى البحوث في الوطن العربي، كما تحتاج الاستثارات الفائقة (النفس حركية، الحسية، العقلية، التخيلية، الانفعالية) لدى المتفوقين والموهوبين إلى استجلاء طبيعتها ومعرفة علاقتها بالخصائص الأخرى لدى هؤلاء الأشخاص ومعرفة مدى ارتباطها بالعديد من المتغيرات من أجل مزيد من الفهم لاحتياجات هؤلاء الأشخاص.

وتؤكد نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة Ackerman (1997) أنه يمكن الاعتماد على الاستثارة الفائقة في التعرف على المتفوقين عقلياً وتحديدهم، حيث أوضحت نتائج الدراسة أن ٣٥ ٪ من المتفوقين

عقلياً الذين شملتهم الدراسة كان لهم بروفيل متشابه إلى حد ما من حيث أنماط الاستثارة الفائقة، لذلك فإنه يمكن الاعتماد عليها في عملية التعرف على هؤلاء الأشخاص، كما أوضحت نتائج دراسة (Bouchet & Falk, 2001) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين العاديين والمتفوقين عقلياً من حيث الاستثارة الفائقة لذلك يمكن التعرف على المتفوقين عقلياً من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لديهم.

وترى نظرية الانقسامات الإيجابية إن نمو الأشخاص المتفوقين والموهوبين يتألف من سلسلة من المراحل، تنتهي كل مرحلة بعملية الانقسامات الإيجابية والتي تنجم عن طريق التكيف وفهم الذات، فالاستثارة النفسية المصاحبة للنمو يمكن رؤيتها في الجوانب النفس حركية، والتخيلية، والجوانب الانفعالية، علاوة على ذلك فقد يكون الأطفال والمراهقين المتفوقين والموهوبين أكثر حساسية من الناحية النفسية وأكثر إدراكاً للمشكلات سواء مشكلاتهم أنفسهم أو مشكلات المجتمع أو مشكلات العالم بأسره (Robinson, 2008, p.38).

ويري مصطفى وأبو زيد (٢٠١٢) أن هذا قد يرجع إلى أن المتفوقين والموهوبين يتصفون بأنهم أكثر صدقاً وأمانة وعدلاً، وربما هذا بسبب ارتفاع قدرتهم العقلية وقدرتهم على التمييز بين الصواب والخطأ.

لذلك سعت العديد من الدراسات والبحوث إلى معرفة العلاقة بين الاستثارة الفائقة وبعض الخصائص والمتغيرات الأخرى لدى المتفوقين والموهوبين من أجل تقديم صورة أوضح وأكثر شمولاً لخصائص هؤلاء الأشخاص وطبيعة نموهم، ومن هذه الدراسات دراسة (Tieso, 2007a) التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين المتفوقين عقلياً والعاديين من حيث الاستثارة الفائقة، وتأثير كل من النوع والمرحلة العمرية على الاستثارة الفائقة، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة بين المتفوقين عقلياً والعاديين من حيث الاستثارة الفائقة، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في الاستثارة الفائقة يرجع إلى متغير النوع، كما هدفت دراسة (Rinn, et al., 2010) إلى اكتشاف العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة لدى المتفوقين عقلياً ومفهوم الذات، وأوضحت نتائج الدراسة اختلاف مفهوم الذات باختلاف نمط الاستثارة الفائقة، وهدفت دراسة (Rinn & Reynolds, 2012) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الاستثارة

الفائقة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى المراهقين المتفوقين عقلياً، وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاستثارة النفس حركية والنشاط الزائد والاندفاعية.

وتعد الكمالية من الخصائص الانفعالية المميزة للأشخاص المتفوقين عقلياً وهي تنطوي على رغبة الشخص في أن يكون مثالياً وخوفه من عدم الكمال والاعتقاد بأن تقبل الشخص يعتمد على كونه يتمتع بمستوي مرتفع من الكمالية، والكمالية ليست نوعاً من الاضطراب النفسي ولكنها سمة شخصية ومجموعة من السلوكيات والأفكار والمشاعر التي تتكون لدى الشخص، وتنشأ الكمالية لدى الأشخاص نتيجة تقدير الذات الناجم عن العلاقات داخل الأسرة حيث يعتقد الأشخاص أن الكمال هو الطريق الأوحده لكسب تقبل الآخرين والتفاعل الوجداني معهم (Olszewski – Kubilius , 2008 , pp. 67-68).

وتنقسم الكمالية إلى الكمالية الصحية التي تدفع إلى التميز والكمالية العصابية المعطلة للأداء ولا شك في أنه يمكن الاستفادة من نظرية الانقسامات الإيجابية التي تهتم بالنمو الانفعالي للمتفوقين والموهوبين في فهم طبيعة الكمالية لدى المتفوقين عقلياً وارتباطها بهذه الاستثارات.

فقد أوضحت نتائج دراسة O'Connor, Rasmussen & Hawton (2010) أن أبعاد الكمالية ترتبط بالضغط النفسية لدى المراهقين، وأن التدخلات التي تركز على الكمالية قد تكون فعالة في معالجة بعض المشكلات النفسية في مرحلة المراهقة.

يتضح مما سبق إن الدراسات حاولت معرفة الفروق بين المتفوقين عقلياً والعاديين من حيث أبعاد الاستثارة الفائقة، والعلاقة بين الاستثارة الفائقة وبعض المتغيرات الأخرى مثل مفهوم الذات على سبيل المثال، وقد يرجع ذلك إلى رغبة الباحثين في رسم صورة متكاملة عن خصائص الأشخاص المتفوقين. ويمكن إجمال مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- (١) هل توجد فروق بين العاديين والمتفوقين عقلياً على أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة؟
- (٢) هل توجد علاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة والكمالية لدى المتفوقين عقلياً؟
- (٣) هل توجد فروق بين الذكور والإناث المتفوقين عقلياً على أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة؟
- (٤) هل توجد فروق بين الذكور والإناث المتفوقين عقلياً على أبعاد مقياس الكمالية؟
- (٥) هل توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاستثارة الفائقة وفقاً لمستوى الكمالية (منخفضة - متوسطة - مرتفعة)؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي الكشف عن العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (النفس حركية، والحسية، والعقلية، والتخيلية، والانفعالية) والكمالية لدى المتفوقين عقلياً، والكشف عن الفروق بين المتفوقين عقلياً والعاديين في أنماط الاستثارة الفائقة، وكذلك الكشف عن الفروق بين المتفوقين والمتفوقات عقلياً في أنماط الاستثارة الفائقة والكمالية.

أهمية البحث:

يتمثل أهمية البحث الحالي في جانبين أساسيين هما :

- الأهمية النظرية : حيث يسهم البحث الحالي في:

- (١) إلقاء الضوء على أنماط الاستثارة الفائقة التي تُعد من خصائص المتفوقين والموهوبين، والتي لم تتناولها الدراسات والبحوث العربية بجدية، حيث توجد ندرة في الدراسات والبحوث العربية التي تناولت أنماط الاستثارة الفائقة لدى المتفوقين والموهوبين في ضوء علم الباحث.
- (٢) زيادة كم المعلومات في مجال التفوق والموهبة فيما يتعلق بمصطلح الكمالية.
- (٣) توجيه أنظار الباحثين في مجال التفوق والموهبة إلى مصطلح أنماط الاستثارة الفائقة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الأخرى.
- (٤) يمكن أن يشكل البحث الحالي نقطة انطلاق نحو دراسات أخرى مستقبلية في البيئة العربية.

- **الأهمية التطبيقية :** حيث يسهم البحث في:
 - (١) يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في مساعدة التربويين في التعامل مع المتفوقين والموهوبين وفي فهم احتياجاتهم التربوية.
 - (٢) يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في تصميم البرامج التربوية والإرشادية للمتفوقين والموهوبين في ضوء أنماط الاستثارة الفائقة التي يتميزون بها.

مصطلحات البحث:

- **المتفوقون عقلياً Intellectual Gifted:** «هم أولئك الأشخاص الذين لديهم قدرة عقلية عامة مرتفعة تقدر بـ ١٢٠ أو أكثر على أحد مقاييس الذكاء، ويحتاج هؤلاء الأشخاص إلى بعض الخدمات والبرامج التي تختلف عما يقدم للآخرين» (Kerr & Wells, 2009, p. 392). ويعرف الباحث المتفوق عقلياً إجرائياً بأنه: ”الذي يحصل على معامل ذكاء ١٢٠ فأكثر على مقياس الذكاء المستخدم في البحث الحالي».
- **أنماط الاستثارة الفائقة Overexcitability Types of Dabrowski:** الاستثارة الفائقة: ”بأنها استجابة فوق متوسطة للمثيرات تظهر بصورة واضحة في الجوانب النفس حركية، والحسية، والعقلية، والتخيلية، والانفعالية أو مزيج بينهم، ويشير مصطلح الاستثارة الفائقة إلى دور النشاط العقلي الفائق الأكثر من المعتاد“ (Mendaglio & Alberta, 2006) ويعرف الباحث الاستثارة الفائقة إجرائياً بأنها: ”الدرجة التي يحصل عليها الشخص في مقياس الاستثارة الفائقة المستخدم في البحث الحالي“.
- **الكمالية Perfectionism:** يقصد بها رغبة الشخص في أن يكون مثالياً وخوفه الدائم من عدم تحقيق المثل العليا، وتنقسم الكمالية إلى نوعين صحية وعصابية، فالصحية هي أن يسعى الشخص إلى التميز وأن يعمل بكل قوة وان ينجز الأعمال في وقتها من أجل أن يشعر بالرضا، أما الكمالية العصابية هي أن يكون لدى الشخص دافعا لعمل الأشياء بامتياز ورغم ذلك يشعر أن ما يقوم به غير جيد ويشعر بالقلق (Cook, 2012). ويعرف الباحث الكمالية إجرائياً بأنها: ”الدرجة التي يحصل عليها الشخص في مقياس الكمالية المستخدم في البحث الحالي“.

الإطار النظري:

لقد أهتم الباحثون بدراسة الخصائص التي تميز المتفوقين والموهوبين وتعددت الدراسات والبحوث حول خصائصهم وسمات شخصيتهم وقدمت العديد من النظريات التي حاولت فهم خصائصهم وطبيعة نموهم (نصار، ٢٠٠٨، ص. ١٥٩)

ومن هذه النظريات نظرية الانقسامات الإيجابية Theory of Positive Disintegration (TPD) التي قدمها Dabrowski والتي ترى أن نمو شخصية الأشخاص المتفوقين والموهوبين يسير بطريقة معينة، حيث ينتج عن انتقال الشخص من مرحلة التوظيف العقلي المعرفي العادي إلى مرحلة توظيف المهارات العليا في التفكير (صراع داخلي)، لذلك فإن الانفعالات السلبية تعد جزءاً أساسياً من نمو شخصية هؤلاء الأشخاص وينبغي أن نرحب بها كونها دليلاً على النمو الإيجابي، ويتضح الجزء الأول من عملية الانقسام الإيجابي في تدويب البني العقلية الموجودة مما يجعل الصراعين الداخلي والخارجي يظهران ويصبح الشخص حائراً بين العالم القائم والعالم الذي يتمنى أن يكون عليه، وتعمل قوة الوعي الذاتي للشخصية والتوجه الذاتي على خلق مستويات تفكير عليا وبُني عقلية متكاملة قادرة على حل الصراع الداخلي (Kerr & Wells, 2009, p.690).

ويري (Ackerman 2009) أن هناك أربع حقائق أساسية تجعل نظرية الانقسامات الإيجابية تختلف عن غيرها من نظريات النمو الأخرى وهي على النحو التالي:

- (١) إن عملية النمو الإنساني تختلف عن عملية التخلق فالتخلق ليس له علاقة بالنمو، فعملية النمو عبر المراحل المختلفة لها ليست عملية تلقائية وعمر الشخص ليس دليلاً على مستوى نموه. لذلك فبعض الأشخاص يكونون في مستوى نمو اعلي من غيرهم الذين يكبرونهم سناً.
- (٢) تلعب الانفعالات دوراً رئيساً في عملية النمو إلى الحد الذي جعل Dabrowski يقول إن المجال الانفعالي هو العامل الحاسم في كل مراحل النمو.
- (٣) يُعد الصراع النفسي العامل الثالث في هذه النظرية وهو الذي يجعل الأشخاص متميزين ويؤدي دوراً رئيساً في نمو شخصيتهم.
- (٤) تؤدي القيم دوراً مهماً في نمو الشخصية.

ولم تركز هذه النظرية على الأطفال المتفوقين عقلياً والموهوبين الصغار فحسب؛ بل ركزت على المراهقين والراشدين من المتفوقين والموهوبين أيضاً، وتتطلب هذه النظرية أن يكون لدى الشخص خبرات حياتية وأن يكون لديه قدرة على تقييم المفاهيم المختلفة لكي يتطور النمو الانفعالي والأخلاقي، وتري النظرية أن الأطفال الصغار المتفوقين والموهوبين يكون لديهم حساسية انفعالية غير عادية مصاحبة لتفوقهم وموهبتهم، وعندما ينتقل الطفل إلى مرحلة المراهقة تتكون هويته من خلال تقييم القيم الشخصية (Lovecky, 2004, p.375).

ونتح عن هذه النظرية مفهوم الاستثارات الفائقة الذي قدمه Dabrowski كأحد مجالات نمو الشخصية لدى المتفوقين والموهوبين، ويقصد به الحساسية الفائقة للجهاز العصبي المركزي نحو المثيرات، والقوة الداخلية التلقائية التي تتحكم في سلوك الشخص وتطوره، وهي من العناصر الأساسية لنمو الشخصية، وطبقاً لهذه النظرية فإن الأشخاص المتفوقين والموهوبين يتعرضون لخبرات الحياة بشدة وينتج عن ذلك أزمة عميقة أو انقسام (Kerr & Wells, 2009, p. 689).

ويري (Coleman, 2003, p. 68) أن هناك مجموعة من الانتقادات التي وجهة لهذه النظرية منها أن العلاقات بين المتغيرات في نظرية الانقسامات الإيجابية كانت ضبابية بعض الشيء، ولم يكن هذا لسوء تفسير النظرية، ولكن نتيجة الصعوبات الكامنة في تفسير وفهم مصطلحات النظرية وممارستها.

مراحل نمو الاستثارات الفائقة :

يري Piechowski أن نظرية الانقسامات الإيجابية تهتم بدراسة نمو المتفوقين والموهوبين من المراهقين والراشدين، لذلك فهي نظرية تهتم بالنمو الانفعالي بالاعتماد على ملاحظة الأشخاص المتفوقين والموهوبين، فقد لاحظ أن المراهقين المتفوقين والموهوبين مثلهم مثل الراشدين المتفوقين والموهوبين لديهم اتجاهًا قويًا نحو المثُل العليا في الحياة مثل العدالة والإنصاف والصدق والمسئولية والرحمة، كما يتوقع من هؤلاء الأشخاص فعل شيء ما من أجل تصحيح أخطاء المجتمعات (Lovecky, 2004, p. 374).

وقد أشار Dabrowski إلى مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى ظهور الاستثارة الفائقة، أولها العوامل البيولوجية مثل الخصائص الوراثية، وقد تكون الاستثارة الفائقة جزءاً من تكوين الشخص مثل غريزة حماية الذات ودوافع الجوع والعطش، ويتمثل العامل الثاني في البيئة الاجتماعية التي يوجد بها الشخص وما تحتويه من قيم ومعايير وما يرتبط بهذه البيئة من صفات، أما العامل الثالث فيتمثل في التفاعل بين مجموعة من المكونات من أجل متطلبات البيئة الاجتماعية (Mendaglio, 2012).

وقد وصف Dabrowski عدة مستويات مختلفة لنمو الشخصية تعكس الاختلاف في الخصائص النفسية للأشخاص، وهي بدورها توضح الإمكانات الكامنة للأشخاص، وتشمل هذه الخصائص ثلاثة ملامح رئيسية هي :

- (١) القدرات والمواهب الخاصة (مثل القدرات الرياضية والقدرات الموسيقية الفريدة من نوعها).
- (٢) الأشكال الخمسة من الاستثارة الفائقة.
- (٣) الدوافع القوية التلقائية لتفوق الفرد وتميزه (Mendaglio, 2012).

أنماط الاستثارة الفائقة :

هناك خمسة أنماط للاستثارة الفائقة التي يمكن أن توجد لدى المتفوقين عقلياً وقد يتسم الشخص بنمط استثارة واحد أو أكثر، وهي على النحو التالي:

- (١) **الاستثارة النفس حركية الفائقة Psychomotor Overexcitability:** وتتجلى الاستثارة النفس حركية الفائقة في مجالين رئيسيين هما: الطاقة الزائدة والتوتر العصبي؛ حيث يتحول التوتر العصبي إلى نشاط نفسي حركي مثل التشنجات اللاإرادية، وقضم الأظافر أو السلوك المتهور، بينما يمكن أن تلاحظ الطاقة الزائدة في الإيماءات والتركيز على تحسين المهام.
- (٢) **الاستثارة الحسية الفائقة Sensual Overexcitability:** تعبر عن نفسها من خلال خبرات التلذذ والخبرات الحسية، وتتكون المخرجات الحسية نتيجة التوتر الداخلي وتظهر مظاهر الاستثارة الحسية الفائقة في الاهتمام بالملابس والمظهر والولع بالمجوهرات... الخ.

- (٣) **الاستثارة العقلية الفائقة: Intellectual Overexcitability** ترتبط الاستثارة العقلية الفائقة بالنشاط العقلي المتسارع والمكثف، وتعتبر عن نفسها من خلال السعي الدؤوب نحو الفهم، واكتشاف المجهول والبحث عن الحقيقة .
- (٤) **الاستثارة التخيلية الفائقة: Imagination Overexcitability** يمكن الاستدلال على الاستثارة التخيلية الفائقة من خلال تحول الانتباه وأحلام اليقظة المستمرة التي تحدث نتيجة للعب التخيلي الحر، والتفكير في الحياة بصورة خاصة والاختراع والتخيل.
- (٥) **الاستثارة الانفعالية الفائقة: Emotional Overexcitability** وتعتبر عن نفسها من خلال الاستجابة الانفعالية الفائقة وتتضمن التعبيرات الجسدية المميزة التي يمكن التعرف عليها بسهولة، والمشاعر المفرطة، والذاكرة الوجدانية القوية، والخوف من الموت والقلق والخوف والشعور بالذنب والاكتئاب والمزاج الانتحاري (Mendaglio & Alberta, 2006).

الكمالية:

لقي موضوع الكمالية لدى الأشخاص المتفوقين عقلياً والموهوبين اهتماماً كبيراً، من جانب الآباء والمعلمين، وعلى الرغم من قلة البحوث والدراسات التي تناولت موضوع الكمالية لدى المتفوقين عقلياً إلا أن نتائج هذه البحوث والدراسات أوضحت إنها خاصية منتشرة لدى المتفوقين عقلياً وأن المتفوقين عقلياً أكثر كمالية مقارنة بأقرانهم متوسطي القدرات العقلية. وتسهم الكمالية لدى المتفوقين عقلياً في عملية الإسراع الأكاديمي والابتكار والتمكين، ولكنها في ذات الوقت تسبب لهم الكثير من المشكلات مثل الإحباط الشديد والعراقل المختلفة (Pfeiffer & Blei , 2008, p. 346).

وبطبيعة الحال لا يولد الأطفال المتفوقين أكثر كمالية ولكنهم يكتسبونها من خلال البيئة التي يعيشون فيها، والعوامل المختلفة التي يتعرضون لها داخل هذه البيئات مثل توقعات الآباء المرتفعة والدرجات المرتفعة التي يحصلون عليها في المدرسة، والبيئات الأسرية التي تبالغ في تقدير الأداء والتحصيل الأكاديمي (Olszewski – Kubilius , 2008, pp. 67-68).

كما تعد التنشئة الاجتماعية القائمة على التسلط والسيطرة والنمطية في التعامل مع الأبناء المتفوقين والموهوبين والمبتكرين من العوامل التي تعوق نبوغهم والتي قد تؤدي إلى الكمالية العصابية (دناوي، ٢٠٠٨، ص. ٥٣).

وفي مراجعة قام بها (Speirs 2007) للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الكمالية عند المتفوقين عقلياً والموهوبين لمعرفة العوامل التي تؤدي إلى نمو الكمالية لديهم وجد أن نتائج الدراسات أشارت إلى العديد من العوامل مثل العوامل الشخصية، وأساليب المعاملة الوالدية، والتحدي، والتوجه المثالي للذات، والسعي نحو إنجاز المهام بما يتفق مع توجههم الداخلي.

وفي هذا الصدد تشير نتائج دراسة (Stoeber & Stoeber 2009) أن الكمالية لدى الأشخاص تتكون نتيجة لدوافع داخلية وليست نتيجة لدوافع خارجية، وأن هناك أشخاصاً ينشدون الكمال في كل المجالات، وأشخاص آخرون ينشدون الكمال في مجال واحد فقط وهو المهم بالنسبة لهم.

حيث يوصف الأشخاص المتفوقين عقلياً بأنهم يضعون لأنفسهم معايير مرتفعة أكثر بكثير مما يضعها لهم الآباء والمعلمون، ويطلق على هذا الأمر الكمالية وهي صفة ليست خاصة بالمتفوقين عقلياً فقط ولكنهم يتميزون بها، وللكمالية نوعان: الكمالية الصحية من أجل التميز، والكمالية العصابية أو المعطلة للأداء والتي تجعل الأشخاص غير راضون تماماً عن أدائهم بغض النظر عن جودة أعمالهم، والكمالية هي المحرك الأساسي للإنجاز ولها تأثير إيجابي على حياة الأشخاص (Porter, 2005, p. 22).

ويمكن أن يكون النوع العصابي من الكمالية بدلا من المستوي العادي من الكمالية مدخلا للعمل مع كثير من المتفوقين عندما يركز الطالب على الأخطاء التي ارتكبها ويصبح قلقا وغير قادر على البدء في مهمة أخرى ويعجز عن مشاركة مجموعته خوفا من الفشل، فالبعض يقلق من وجود أخطاء في عمله قبل أن يقوم بالعمل نفسه (Winstanley , 2009, p. 191).

ويتفاقم الخوف من الفشل بسبب الكمالية وبالطبع قد يؤدي هذا إلى خيبة الأمل وانخفاض مستوى التحصيل ومن جانب آخر فإن المتفوقين لديهم مستويات مختلفة من فاعلية الذات التي ينبغي أن توضع في الحسبان، وقد ألفت العديد من البحوث الضوء على فاعلية الذات ودور النوع وتأثيره عليها، فالكثير من المراهقات تقل قدراتهن بينما المراهقين تزداد قدراتهم خصوصا في المجالات التي يهتم بها الذكور مثل العلوم والرياضيات (Alsop, 2007, p.53).

كما أشارت نتائج بعض الدراسات مثل نتائج دراسة (Owens 2015) إلى أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين المستوي المرتفع من الكمالية والقلق لدى المتفوقين عقليا والموهوبين.

ويري سعادة (٢٠١٥، ص. ٢٥٢) أن هناك فكرة سائدة لدى بعض المتفوقين والموهوبين والمبتكرين قد تعرقل نجاحهم تتمثل في اعتقاد بعضهم بأن العمل الذي لا يغير يتمثل في الوقوع في الأخطاء، علما بأن الفشل الحقيقي يمثل فرصة واقعية تؤكد بأن عملا ما قد تم بالفعل بصرف النظر عن النتيجة، لذلك فإن من يري أن الأخطاء لم تعد أمرا سلبيا قد يدفعه هذا إلى مزيد من النجاح.

وتري عودة (٢٠١٣، ص. ٦٢) أنه ينبغي وضع خصائص الأشخاص المتفوقين والموهوبين في بؤرة الاهتمام عند تقديم البرامج لهم، حيث أن عملية رعاية المتفوقين والموهوبين تختلف عن رعاية بقية شرائح المجتمع، حيث أنها تتوقف على إشباع رغباتهم واهتماماتهم، ومراعاة خصائصهم.

دراسات سابقة؛

يستعرض الباحث في هذا الجزء بعض البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيري الدراسة وذلك على النحو التالي:

هدفت دراسة (Treat 2006) إلى معرفة الفروق بين النوعين من حيث نوعية الاستثارة الفائقة، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالبا وطالبة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليا الذين تم تحديدهم من قبل على أنهم متفوقين عقليا، واستخدمت الدراسة مقياس الاستثارة الفائقة النسخة الإلكترونية والذي يتكون من ٥٠ عبارة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين النوعين من

حيث نوعية الاستثارة الفائقة، حيث حصل الإناث على درجة مرتفعة عن الذكور في الاستثارة الوجدانية والحسية، على حين حصل الذكور على درجة مرتفعة عن الإناث في الاستثارة العقلية والحركية والتخيلية.

كما هدفت دراسة (Yakmaci-Guzel & Akatsu (2006) إلى المقارنة بين درجات الاستثارة الفائقة والدافعية والابتكار والقيادة لدى ثلاث مجموعات من طلاب الصف العاشر، تكونت المجموعة الأولى من الطلاب المتفوقين عقليا، وتكونت المجموعة الثانية من الطلاب متوسطي الذكاء، وتكونت المجموعة الثالثة من الطلاب منخفضي معامل الذكاء. وبلغ حجم عينة الدراسة (١٠٥) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى ضمت ٣٥ طالباً وطالبة، وضمت المجموعة الثانية ٣٣ طالباً وطالبة، بينما ضمت المجموعة الثالثة ٣٧ طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس رافن للمصوبات المتتابعة وقائمة ملاحظة المعلم، ومقياس الاستثارة الفائقة الطبعة الثانية (Falk et al., 1999)، وأوضحت نتائج الدراسة أن مجموعة الطلاب المتفوقين عقلياً (مرتفعي معامل الذكاء) كان لديهم درجات مرتفعة من حيث الاستثارة الفائقة والدافعية والقدرة على الابتكار والقيادة مقارنة بطلاب المجموعات الأخرى، ولم توجد فروق دالة بين المجموعات الثلاث من حيث النوع.

وهدفت دراسة (Gross, et al., (2007 إلى فحص العلاقة بين الاستثارة الفائقة ومفهوم الذات لدى الطلاب المتفوقين عقليا، وكذلك معرفة تأثير كل من النوع والصف الدراسي على درجة الاستثارة الفائقة وتكونت عينة الدراسة ٢٤٨ طالباً وطالبة من المتفوقين عقلياً الملتحقين بالصف العاشر درجة ذكاءهم أكبر من ١١٥ درجة على مقياس وكسلر، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية : مقياس الاستثارة الفائقة - الطبعة الثانية (Falk et al., 1999)، ومقياس وصف الذات الطبعة الثانية (Marsh, 1990) وأوضحت نتائج الدراسة حصول الإناث على درجات مرتفعة في الأبعاد الفرعية التالية من مقياس الاستثارة الفائقة (الاستثارة الحسية - الاستثارة التخيلية - الاستثارة الانفعالية) مقارنة بالذكور، كما وجدت فروق في الاستثارة العقلية راجعة إلى اختلاف الصف الدراسي، بينما لا يوجد تأثير للجنس أو مستوى الصف على الاستثارة النفس - حركية.

وهدفت دراسة Tieso (2007a) إلى معرفة الفروق بين المتفوقين عقلياً والعاديين على أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة، وكذلك معرفة الفروق بين النوعين من حيث الاستثارة الفائقة، وهل هناك فروق بين الطلاب على مقياس الاستثارة الفائقة باختلاف المرحلة العمرية (الابتدائية والثانوية)، وتكونت عينة الدراسة من ٤٨٠ طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الابتدائية والثانوية، منهم ٢١٧ من الذكور و٢٦٣ من الإناث، ٢٤٩ منهم ملتحقين بالمدارس الابتدائية، ٢٣١ ملتحقين بالمدارس الثانوية، منهم ١٨٤ طالباً من العاديين، ٢٩٦ من المتفوقين عقلياً واستخدمت الدراسة مقياس الاستثارة الفائقة الطبعة الثانية (Falk et al., 1999) وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على الأبعاد الفرعية لمقياس الاستثارة الفائقة، حيث حصل الإناث على درجات مرتفعة عن الذكور في الأبعاد الوجدانية والحسية للمقياس. وتوجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الجوانب النفس حركية لصالح الذكور. وتوجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب المدارس الابتدائية وطلاب المدارس الثانوية حيث حصل طلاب المدارس الابتدائية على درجات مرتفعة في الأبعاد (الحسية والتخيلية). وتوجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين عقلياً والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس الاستثارة الفائقة والأبعاد الفرعية لصالح الطلاب المتفوقين عقلياً.

وهدفت دراسة Tieso (2007b) إلى تحليل بنية الاستثارة الفائقة، والتعرف على العوامل الفردية والأسرية التي قد تفسر أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلاب المتفوقين عقلياً، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٣) من المتفوقين عقلياً تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٥-١٥ سنة، بالإضافة إلى (١٦١) من آباء وأمّهات هؤلاء الأطفال تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٣١ إلى ٥٩ سنة، واستخدمت الدراسة مقياس الاستثارة الفائقة الطبعة الثانية (Falk et al., 1999)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين نوع النوع والعمر الزمني والاستثارة الفائقة، كما كان للوالدين دوراً كبيراً في حدوث أنماط الاستثارة الفائقة لدى أبنائهم حيث أوضحت نتائج الدراسة إن الاستثارة التخيلية الفائقة لدى الآباء كان لها تأثيراً سلبياً على القدرة التخيلية لدى أطفالهم، على حين كان للاستثارة التخيلية والوجدانية لدى الأمهات تأثيراً إيجابياً على الدرجة العامة للاستثارة الفائقة لدى الأطفال.

وهدفت دراسة المطيري (٢٠٠٨) إلى التعرف على العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وبين الذكاء والتحصيل الدراسي وفعاليتها في الكشف عن الطلبة الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢٠) طالباً وطالبة من طلاب الصفين السابع والتاسع بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة مقياس رافن للمصفوفات المتتابعة للتعرف على الموهوبين، ومقياس الاستثارة الفائقة (إعدادات Falk, et al تعريب الباحث)، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب الموهوبين والعادين في أنماط الاستثارة العقلية والتخيلية والوجدانية والنفس حركية لصالح الطلاب الموهوبين، بينما لم توجد فروق في بعد الاستثارة الحسية الفائقة، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين أنماط الاستثارة الفائقة وبين الذكاء والتحصيل الدراسي لدى الموهوبين.

وهدفت دراسة Rinn, et al., (2010) إلى فحص العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة لدى المتفوقين عقلياً ومفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٩) من المتفوقين عقلياً، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١١-١٦ سنة، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية مقياس الاستثارة الفائقة الطبعة الثانية (Falk et al , 1999)، ومقياس وصف الذات الطبعة الثانية (Marsh , 1990)، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن مفهوم الذات لدى عينة الدراسة يختلف تبعاً لنمط الاستثارة الفائقة التي يتميز بها الطلاب.

وهدفت دراسة ربيع وحنفي (٢٠١١) إلى التعرف على العلاقة بين الكمالية العصابية لدى الموهوبين أكاديمياً وبعض المتغيرات المتمثلة في تقدير الذات ونمط وأساليب المعاملة الوالدية، والتنبؤ بالكمالية العصابية لدى الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات المتمثلة في تقدير الذات ونمط وأساليب المعاملة الوالدية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد اختيرت عينة الدراسة عشوائياً من طلاب الفرقة الأولى في جامعة بنى سويف وقد بلغ حجم العينة ١٥٠ طالباً وطالبة من كلية الطب. وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الكمالية العصابية، مقياس تقدير الذات، مقياس نمط السلوك ومقياس الأساليب الوالدية. وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الكمالية العصابية وبعض المتغيرات النفسية مثل تقدير الذات- أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء

لدى طلاب وطالبات الجامعة الموهوبين أكاديمياً. كما لا يمكن التنبؤ بالكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديمياً في ضوء المتغيرات النفسية مثل تقدير الذات- أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء.

وهدفت الدراسة (Piirto & Fraas, 2012) إلى المقارنة بين مجموعتين من المراهقين على مقياس الاستثارة الفائقة الذي يتكون من خمسة أبعاد (الاستثارة الحس حركية ، والاستثارة الحسية، والاستثارة التخيلية، والاستثارة العقلية، والاستثارة الانفعالية) وتكونت عينة الدراسة من ١١٢ من المراهقين تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تكونت من ٦١ مراهقا متفوقاً عقلياً والأخرى تكونت من ٥١ مراهقا من المراهقين الملتحقين بالمدارس المهنية، واستخدمت الدراسة مقياس الاستثارة الفائقة الطبعة الثانية (Falk et al , 1999)، وأوضحت نتائج الدراسة الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على الأبعاد التالية لمقياس الاستثارة الفائقة (الاستثارة النفس حركية، الاستثارة الحسية، الاستثارة الانفعالية). توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين على الأبعاد التالية لمقياس الاستثارة الفائقة (الاستثارة التخيلية، والاستثارة العقلية) لصالح المراهقين المتفوقين عقلياً.

وهدفت دراسة (Rinn & Reynolds, 2012) إلى دراسة العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الذائد لدى المراهقين المتفوقين عقلياً وتكونت عينة الدراسة من (١١٦) طالباً وطالبة، منهم (٧٣) من الذكور و (٤٣) من الإناث تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١٢- ١٦ سنة ، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : مقياس الاستثارة الفائقة الطبعة الثانية (Falk et al., 1999)، مقياس كونرز لتشخيص اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى المراهقين (Conners, 2001) وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على الأبعاد الفرعية الأربعة لمقياس كونرز. ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات بُعد الاستثارة الحس حركية على مقياس الاستثارة الفائقة ودرجات بُعد النشاط الزائد والاندفاعية على مقياس كونرز. ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين بُعد الاستثارة الحسية الفائقة وبعد قصور الانتباه على مقياس كونرز .

كما هدفت دراسة Stevens (2012) إلى دراسة العلاقة بين الاستثارة الفائقة والمواجهة الاجتماعية وعدم الرضا عن صورة الجسم لدى المراهقين المتفوقين عقليا، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٤) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، منهم (٢٦٨) من الإناث، و(٢١٦) من الذكور المتفوقين عقليا، واستخدمت الدراسة مقياس الاستثارة الفائقة الطبعة الثانية (Falk et al., 1999)، وبروفيل الإدراك الذاتي للمراهقين (Harter, 1988)، ومقياس الخوف من التقييم للمظهر السلبي (Lundgren, et al., 2004)، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك تأثيرا دالا إحصائيا لكل من نوع النوع والمواجهة الاجتماعية والاستثارة الفائقة على عدم الرضا عن صورة الجسم.

كما هدفت دراسة مظلوم (٢٠١٣) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكمالية السوية والعدوانية السوية وغير السوية، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكمالية العصابية والعدوانية السوية وغير السوية، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٩) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة بنها منهم (١١٣) طالباً وطالبة يمثلون الطلاب ذوي الكمالية السوية، و(٧٦) طالباً وطالبة يمثلون الطلاب ذوي الكمالية العصابية، وتراوحت أعمار عينة الدراسة ما بين (١٩ - ٢١) سنة. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الكمالية (السوية/ العصابية)، ومقياس العدوانية (السوية/ غير السوية). وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكمالية السوية والعدوانية السوية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الكمالية السوية والعدوانية غير السوية. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الكمالية العصابية والعدوانية السوية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكمالية العصابية والعدوانية غير السوية.

وهدفت دراسة Tan & Chun (2014) إلى الكشف عن العلاقة بين الكمالية والانفعالات الأكاديمية المتميزة لدى مجموعة من الإناث المتفوقات عقليا، والكشف عن القيم التنبؤية للكمالية في التعرف على الانفعالات الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٥) طالبة من المتفوقات عقليا، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الانفعالات الأكاديمية (Pekrun & Goetz, 2005)، مقياس

الكمالية، (Slaney & Ashby, 1996) وأوضحت نتائج الدراسة أن المستوي المرتفع من الكمالية يُنبأ بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية، بينما يُنبأ المستوي المنخفض من الكمالية بالانفعالات الأكاديمية السلبية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن الكمالية العصبية تؤدي إلى مستويات مرتفعة من الشعور بالذنب والقلق.

وهدفت دراسة الشايب والخطيب (٢٠١٥) إلى التعرف على العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديون في مدارس السلط، وتكونت عينة الدراسة من ٣٣٦ طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع والصف التاسع، منهم ١٠٠ طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين، و٢٣٦ طالباً وطالبة من الطلاب العاديين، واستخدمت الدراسة مقياس أنماط الاستثارة الفائقة (تعريب ثامر المطيري، ٢٠٠٨)، ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي (تعريب راشد الشنطي، ١٩٨٣)، وأوضحت نتائج الدراسة أن أنماط الاستثارة لدى الطلبة الموهوبين جاءت مرتبة على النحو الآتي: نمط الاستثارة العقلية، ثم نمط الاستثارة النفس حركية، ثم نمط الاستثارة الحسية، ثم نمط الاستثارة التخيلية، ثم نمط الاستثارة الانفعالية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين أنماط الاستثارة الفائقة والتفكير الإبداعي لدى الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة التي تم استعراضها أنها تناولت ما يلي:

- (١) علاقة الاستثارة الفائقة بمجموعة من المتغيرات مثل دراسة (Gross, et al (2007) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين الاستثارة الفائقة ومفهوم الذات لدى الطلاب المتفوقين عقليا، ودراسة (Tieso(2007b) التي هدفت إلى تحليل بنية الاستثارة الفائقة، والتعرف على العوامل الفردية والأسرية التي قد تفسر أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلاب المتفوقين عقليا، ودراسة المطيري (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وبين الذكاء والتحصيل الدراسي وفعاليتها في الكشف عن الطلبة الموهوبين، ودراسة (Rinn, et al. (2010) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة لدى المتفوقين

عقلياً ومفهوم الذات، ودراسة (Stevens 2012) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة والمواجهة الاجتماعية وعدم الرضا عن صورة الجسم لدى المراهقين المتفوقين عقلياً، ودراسة Rinn & Reynolds (2012) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى المراهقين المتفوقين عقلياً، ودراسة آلاء الشيباب وبلال الخطيب (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين.

(٢) الفروق في أنماط الاستثارة الفائقة تبعاً لمجموعة من المتغيرات مثل دراسة Treat (2006) والتي هدفت إلى اكتشاف الفروق بين النوعين من حيث نوعية الاستثارة الفائقة، ودراسة Yakmaci-Guzel & Akatsu (2006) التي هدفت إلى المقارنة بين درجات الاستثارة الفائقة والدافعية والابتكار والقيادة لدى ثلاث مجموعات من الأطفال، ودراسة Tieso (2007a) التي هدفت إلى اكتشاف الفروق بين المتفوقين عقلياً والعاديين على أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة، ودراسة Piirto & Fraas (2012) التي هدفت إلى المقارنة بين مجموعتين من المراهقين على مقياس الاستثارة الفائقة.

(٣) علاقة الكمالية ببعض المتغيرات مثل دراسة ربيع وحنفي (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكمالية العصابية لدى الموهوبين أكاديمياً وبعض المتغيرات المتمثلة في تقدير الذات ونمط وأساليب المعاملة الوالدية، ودراسة مظلوم (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكمالية السوية والعدوانية السوية وغير السوية، ودراسة Tan & Chun (2014) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكمالية والانفعالات الأكاديمية المتميزة لدى مجموعة من الإناث المتفوقات عقلياً.

(٤) تنوعت أعمار عينات الدراسات السابقة ما بين طلاب المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية.

(٥) لا توجد دراسات تناولت العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة والكمالية لدى المتفوقين عقلياً.

فروض البحث:

- (١) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط الاستثارة الفائقة والكمالية لدى المتفوقين.
- (٢) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين العاديين والمتفوقين عقلياً على أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة لصالح المتفوقين عقلياً.
- (٣) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور المتفوقين عقلياً والإناث المتفوقات عقلياً على أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة.
- (٤) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور المتفوقين عقلياً والإناث المتفوقات عقلياً على أبعاد مقياس الكمالية.
- (٥) توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاستثارة الفائقة وفقاً لمستوى الكمالية (منخفضة - متوسطة - مرتفعة) لصالح المرتفعين.

إجراءات البحث:**عينة البحث:**

تكونت عينة البحث من (٦٨٢) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية (الصف الأول والثاني والثالث الثانوي) تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٥-١٨) سنة، تم انتقاؤهم من طلاب المدرسة التوفيقية الثانوية للبنين بشبرا بمحافظة القاهرة وهي مدرسة يوجد بها ثلاثة فصول للمتفوقين في كل صف دراسي، وقد وضعت المدرسة مجموعة من الشروط لقبول الطلاب لديها في الفصول العادية منها (حصول الطلاب على الشهادة الإعدادية من أي إدارة تعليمية تابعة لمحافظة القاهرة بحيث يكون الحد الأدنى للقبول هو ٢٨٥ درجة، بالنسبة للطلاب الحاصلين على الشهادة الإعدادية من مدرسة تابعة لإدارة المدرسة، ومحل سكنهم خارج المربع السكني الخاص بالمدرسة يكون الحد الأدنى للقبول هو مجموع ٢٧٠ درجة)، أما بالنسبة لفصول المتفوقين والبالغ عددها ثلاثة فصول في كل صف دراسي يلتحق بها طلاب المدرسة الحاصلين على أعلى درجات، ومدرسة شبرا الثانوية للبنات بمحافظة القاهرة وهي مدرسة يوجد بها فصل للمتفوقات في كل صف دراسي يلتحق به الفتيات الحاصلات على أعلى درجات. ويوضح جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة (ن = ٦٨٢)

المجموعة	ذكور	إناث	الإجمالي
عاديون	٣٧٩	١٨٨	٥٦٧
متفوقون	٧٨	٣٧	١١٥
الإجمالي	٤٥٧	٢٢٥	٦٨٢

أدوات البحث:

استخدم البحث الأدوات الآتية:

- اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية إعداد: جابر عبد الحميد ومحمود عمر (٢٠٠٧).
- مقياس الاستثارة الفائقة (إعداد الباحث).
- مقياس الكمالية (إعداد الباحث).

وفيما يلي وصفا لكل من مقياس الاستثارة الفائقة ومقياس الكمالية وإجراءات تقنيتهما:

١- مقياس الاستثارة الفائقة إعداد: الباحث

- **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس أنماط الاستثارة الفائقة.
- **وصف المقياس:** يتكون المقياس من (٦٧) عبارة موزعين على خمسة أبعاد رئيسية هي:

- بُعد الاستثارة النفس حركية الفائقة، ويتضمن (١٣) عبارة.
- بُعد الاستثارة الحسية الفائقة، ويتضمن (١١) عبارة.
- بُعد الاستثارة العقلية الفائقة، ويتضمن (١٤) عبارة.
- بُعد الاستثارة التخيلية الفائقة، ويتضمن (١٢) عبارة.
- بُعد الاستثارة الانفعالية الفائقة، ويتضمن (١٧) عبارة.

- المعالجات الإحصائية للمقياس:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (١٢٠) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٥-١٨) سنة، ثم قام بحساب صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولاً : صدق المقياس :

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بالطريقة الآتية:

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) :

يقصد به المقارنة بين الفئة العليا (أعلى من ٢٥%) من أفراد العينة والفئة الدنيا (أقل من ٢٥%) من أفراد العينة على أبعاد المقياس والمجموع الكلي للمقياس ويوضح جدول (٢) هذه المقارنة.

جدول (٢)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الاستشارة الفائقة

البُعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستشارة النفس حركية الفائقة	الفئة الدنيا	٣٠	١٥,٩٣	٧,٣٠	١٠,٧٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٣٠	٤٦,٩٧	١٣,٩٩		
الاستشارة الحسية الفائقة	الفئة الدنيا	٣٠	١٦,٠٣	٦,٢٥	١٢,١٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٣٠	٤٢,١٣	٩,٩٩		
الاستشارة العقلية الفائقة	الفئة الدنيا	٣٠	١٩,٨٣	٧,٨٣	١٠,٤٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٣٠	٥٢,٠٠	١٤,٩٢		
الاستشارة التخيلية الفائقة	الفئة الدنيا	٣٠	١٤,٣٣	٦,٩٠	١٢,٣٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٣٠	٤٤,١٧	١١,٢٣		
الاستشارة الانفعالية الفائقة	الفئة الدنيا	٣٠	٢٠,٨٠	١٠,٢٧	١١,٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٣٠	٦٣,٢٣	١٨,٤١		
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	٣٠	٨٦,٩٣	٣٨,٣٧	١٢,٤٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٣٠	٢٤٨,٥٠	٥٩,٨٣		

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهو يدل على الصدق التمييزي لأبعاد المقياس والمقياس ككل وهذا يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

ثانياً: ثبات المقياس :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية ويوضح جدول (٣) معاملات الثبات.

جدول (٣)

معاملات ثبات أبعاد مقياس الاستشارة الفائقة بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

التجزئة النصفية (سبيرمان براون)	معامل ألفا كرونباخ	البُعد
٠,٨٦	٠,٨٩	الاستشارة النفس حركية الفائقة
٠,٨٣	٠,٨٤	الاستشارة الحسية الفائقة
٠,٧٥	٠,٨١	الاستشارة العقلية الفائقة
٠,٨١	٠,٨٦	الاستشارة التخيلية الفائقة
٠,٨٧	٠,٩٠	الاستشارة الانفعالية الفائقة
٠,٩٠	٠,٩٤	المقياس ككل

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يؤكد ثبات المقياس حيث أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة، وبذلك فإن المقياس المستخدم يتميز بالثبات.

ثالثاً: الاتساق الداخلي

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول (٤) قيم معاملات هذه الارتباطات.

جدول (٤)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاستشارة الفائقة

البُعد الثالث الاستشارة العقلية الفائقة			البُعد الثاني الاستشارة الحسية الفائقة			البُعد الأول الاستشارة النفس حركية الفائقة		
معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	العبارة
xx,٠٦٢	xx,٠٦٨	٢٥	xx,٠٤٠	xx,٠٤٣	١٤	xx,٠٧٤	xx,٠٧٧	١
xx,٠٧٢	xx,٠٧٩	٢٦	xx,٠٦٦	xx,٠٧١	١٥	xx,٠٧٧	xx,٠٧٩	٢
xx,٠٦٦	xx,٠٧٢	٢٧	xx,٠٦٨	xx,٠٧٣	١٦	xx,٠٧٤	xx,٠٨١	٣
xx,٠٧١	xx,٠٧٦	٢٨	xx,٠٧٨	xx,٠٨٢	١٧	xx,٠٦٦	xx,٠٧٠	٤
xx,٠٧٢	xx,٠٧٨	٢٩	xx,٠٧٤	xx,٠٧٦	١٨	xx,٠٧٤	xx,٠٧٥	٥
xx,٠٧٤	xx,٠٧٩	٣٠	xx,٠٧١	xx,٠٧٣	١٩	xx,٠٧٦	xx,٠٧٩	٦
xx,٠٦٤	xx,٠٧٠	٣١	xx,٠٧٩	xx,٠٨١	٢٠	xx,٠٧٣	xx,٠٧٧	٧
xx,٠٦٦	xx,٠٧٢	٣٢	xx,٠٧٧	xx,٠٨٠	٢١	xx,٠٦٤	xx,٠٦٧	٨
xx,٠٦٣	xx,٠٧٢	٣٣	xx,٠٧٣	xx,٠٧٩	٢٢	xx,٠٧٣	xx,٠٧٧	٩
xx,٠٧٠	xx,٠٧٤	٣٤	xx,٠٧٤	xx,٠٧٩	٢٣	xx,٠٧١	xx,٠٧٦	١٠
xx,٠٧١	xx,٠٨١	٣٥	xx,٠٧١	xx,٠٧٦	٢٤	xx,٠٧٢	xx,٠٧٧	١١
xx,٠٦٩	xx,٠٧٢	٣٦				xx,٠٧١	xx,٠٧٥	١٢
xx,٠٦٤	xx,٠٧٦	٣٧				xx,٠٦٣	xx,٠٦٥	١٣
xx,٠٥٧	xx,٠٧٠	٣٨						
تابع البُعد الخامس الاستشارة الانفعالية الفائقة			البُعد الخامس الاستشارة الانفعالية الفائقة			البُعد الرابع الاستشارة التخيلية الفائقة		
xx,٠٥٥	xx,٠٦٠	٦٣	xx,٠٦٠	xx,٠٦١	٥١	xx,٠٦٧	xx,٠٨١	٣٩
xx,٠٤٦	xx,٠٥٠	٦٤	xx,٠٦٧	xx,٠٦٨	٥٢	xx,٠٣٧	xx,٠٤٤	٤٠
xx,٠٦١	xx,٠٥٨	٦٥	xx,٠٧٣	xx,٠٧٩	٥٣	xx,٠٦١	xx,٠٦٥	٤١
xx,٠٦١	xx,٠٧٠	٦٦	xx,٠٦٥	xx,٠٨١	٥٤	xx,٠٧١	xx,٠٨٤	٤٢
xx,٠٥٥	xx,٠٧٠	٦٧	xx,٠٧٤	xx,٠٨٦	٥٥	xx,٠٧٤	xx,٠٧٨	٤٣
			xx,٠٧٩	xx,٠٨٥	٥٦	xx,٠٦١	xx,٠٧٥	٤٤
			xx,٠٦٧	xx,٠٧٦	٥٧	xx,٠٦٠	xx,٠٦٩	٤٥
			xx,٠٣٨	xx,٠٤٦	٥٨	xx,٠٤١	xx,٠٤٢	٤٦
			xx,٠٤٣	xx,٠٥٨	٥٩	xx,٠٧٨	xx,٠٧٦	٤٧
			xx,٠٥٧	xx,٠٧٤	٦٠	xx,٠٦٦	xx,٠٧٧	٤٨
			xx,٠٥٥	xx,٠٧١	٦١	xx,٠٥٥	xx,٠٧٥	٤٩
			xx,٠٥٥	xx,٠٦٥	٦٢	xx,٠٦٠	xx,٠٧٠	٥٠

xx دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات ارتباط عبارات الأبعاد الخمسة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول (٥) قيم معاملات هذه الارتباطات.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاستثارة الفائقة

معامل الارتباط بالدرجة الكلية	البعد
××٠,٨٣	الاستثارة النفس حركية الفائقة
××٠,٨٧	الاستثارة الحسية الفائقة
××٠,٨١	الاستثارة العقلية الفائقة
××٠,٨٤	الاستثارة التخيلية الفائقة
××٠,٩٠	الاستثارة الانفعالية الفائقة

×× دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بُعد من الأبعاد الفرعية الخمسة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

تطبيق المقياس وتصحيحه:

تم تحديد نظام الاستجابة وتقدير الدرجات وفقاً لمقياس متدرج بطريقة ليكرت مكون من خمسة بدائل (موافق تماماً، موافق إلى حد ما، محايد، غير موافق إلى حد ما، غير موافق تماماً) تأخذ درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي، وقد كانت جميع عبارات المقياس موجبة.

٢- مقياس الكمالية، إعداد: الباحث

- الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس الكمالية لدى الأشخاص.
- وصف المقياس: يتكون المقياس من (٤٦) عبارة موزعين على أربعة أبعاد رئيسة هي:

- بُعد الكفاح من أجل التميز، ويتضمن (١٣) عبارة.
- بُعد الإسراف في التخطيط، ويتضمن (١١) عبارة .
- بُعد الاهتمام المبالغ فيه بالأخطاء، ويتضمن (١١) عبارة.
- بُعد التوقعات الوالدية، ويتضمن (١١) عبارة.

المعالجات الإحصائية للمقياس :

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (١٢٠) طالب وطالبة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٥-١٨) سنة، ثم قام بحساب صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس :

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بالطريقة الآتية :

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) :

ويقصد به المقارنة بين الفئة العليا (أعلى من ٢٥%) من أفراد العينة والفئة الدنيا (أقل من ٢٥%) من أفراد العينة على أبعاد المقياس والمجموع الكلي للمقياس ويوضح جدول (٦) هذه المقارنة.

جدول (٦)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكمالية

البُعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الكفاح من أجل التميز	الفئة الدنيا	٣٠	١٥,٠٣	٦,٢٧	١٣,٤٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٣٠	٤٩,٨٣	١٢,٦٩		
الإسراف في التخطيط	الفئة الدنيا	٣٠	١٥,٣٧	٤,٨٨	١٥,٣٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٣٠	٤٨,٣٣	١٠,٧٠		
الاهتمام المبالغ فيه بالأخطاء	الفئة الدنيا	٣٠	١٢,٥٠	٥,٤٥	١٣,٧١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٣٠	٤٢,٢٠	١٠,٥٤		
التوقعات الوالدية	الفئة الدنيا	٣٠	١٢,٤٧	٥,٥٨	١٣,٤٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٣٠	٤٢,٠٠	١٠,٦٣		
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	٣٠	٥٥,٣٧	٢٢,٠٨	١٥,٢٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	٣٠	١٨٢,٣٧	٣٩,٨١		

يتضح من جدول (٦) أن جميع قيم «ت» دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهو يدل على الصدق التمييزي لأبعاد المقياس والمقياس ككل وهذا يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

ثانياً: ثبات المقياس

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية ويوضح جدول (٧) معاملات الثبات.

جدول (٧)

معاملات ثبات أبعاد مقياس الكمالية بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

التجزئة النصفية (سبيرمان براون)	معامل ألفا كرونباخ	البُعد
٠,٨٨	٠,٨٩	الكفاح من أجل التميز
٠,٨٥	٠,٩٠	الإسراف في التخطيط
٠,٨١	٠,٨٥	الاهتمام المبالغ فيه بالأخطاء
٠,٧٢	٠,٨٢	التوقعات الوالدية
٠,٩٠	٠,٩٢	المقياس ككل

يتضح من الجدول (٧) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة مما يؤكد ثبات المقياس حيث أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة، وبذلك فإن المقياس المستخدم يتميز بالثبات.

ثالثاً: الاتساق الداخلي:

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول (٨) قيم معاملات هذه الارتباطات.

جدول (٨)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكمالية

البعد الثالث الاهتمام المبالغ فيه بالأخطاء			البعد الثاني الإسراف في التخطيط			البعد الأول الكفاح من أجل التميز		
معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	العبارة
xx٠,٧٦	xx٠,٧٣	٢٥	xx٠,٦١	xx٠,٥٨	١٤	xx٠,٥٤	xx٠,٧٢	١
xx٠,٧٤	xx٠,٧٢	٢٦	xx٠,٧٢	xx٠,٦٧	١٥	xx٠,٥٩	xx٠,٧٤	٢
xx٠,٦٦	xx٠,٦٣	٢٧	xx٠,٧٠	xx٠,٦٩	١٦	xx٠,٥٧	xx٠,٧٣	٣
xx٠,٧١	xx٠,٧٣	٢٨	xx٠,٦١	xx٠,٦٤	١٧	xx٠,٥٩	xx٠,٧٢	٤
xx٠,٧١	xx٠,٧٦	٢٩	xx٠,٤٢	xx٠,٤٧	١٨	xx٠,٥٧	xx٠,٧٠	٥
xx٠,٧٣	xx٠,٧٥	٣٠	xx٠,٥٣	xx٠,٤٦	١٩	xx٠,٥٧	xx٠,٧١	٦
xx٠,٧١	xx٠,٧٦	٣١	xx٠,٥٠	xx٠,٥٧	٢٠	xx٠,٤٩	xx٠,٦٧	٧
xx٠,٧١	xx٠,٧٨	٣٢	xx٠,٤٥	xx٠,٤٩	٢١	xx٠,٥٨	xx٠,٧٠	٨
xx٠,٦٥	xx٠,٧٣	٣٣	xx٠,٥٩	xx٠,٦٦	٢٢	xx٠,٥٣	xx٠,٦٨	٩
xx٠,٦١	xx٠,٧١	٣٤	xx٠,٦٧	xx٠,٧٠	٢٣	xx٠,٦٠	xx٠,٦٧	١٠
xx٠,٧٠	xx٠,٧٦	٣٥	xx٠,٦٦	xx٠,٧٤	٢٤	xx٠,٣٩	xx٠,٤٦	١١
						xx٠,٦١	xx٠,٦٨	١٢
						xx٠,٦٥	xx٠,٦٧	١٣
						البعد الرابع التوقعات الوالدية		
						xx٠,٦٧	xx٠,٧٥	٣٦
						xx٠,٧٢	xx٠,٧٨	٣٧
						xx٠,٦٨	xx٠,٧٤	٣٨
						xx٠,٦٩	xx٠,٧٥	٣٩
						xx٠,٥٣	xx٠,٦١	٤٠
						xx٠,٧٠	xx٠,٧٣	٤١
						xx٠,٦٩	xx٠,٧٣	٤٢
						xx٠,٧١	xx٠,٧٦	٤٣
						xx٠,٧٦	xx٠,٧٩	٤٤
						xx٠,٧٧	xx٠,٨١	٤٥
						xx٠,٧٥	xx٠,٨٠	٤٦

xx دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات ارتباط عبارات الأبعاد الأربعة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول (٩) قيم معاملات هذه الارتباطات.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الكمالية

المعامل الارتباط بالدرجة الكلية	البُعد
××٠,٧٩	الكفاح من أجل التميز
××٠,٨٦	الإسراف في التخطيط
××٠,٨٤	الاهتمام المبالغ فيه بالأخطاء
××٠,٨٣	التوقعات الوالدية

×× دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بُعد من الأبعاد الفرعية الأربعة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

تطبيق المقياس وتصحيحه:

تم تحديد نظام الاستجابة وتقدير الدرجات وفقاً لمقياس متدرج بطريقة ليكرت مكون من خمسة بدائل (موافق تماماً، موافق إلى حد ما، محايد، غير موافق إلى حد ما، غير موافق تماماً) تأخذ درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي، وقد كانت جميع عبارات المقياس موجبة، ويصنف الأشخاص حسب استجاباتهم على المقياس إلى ثلاثة مستويات، ذوو الكمالية المنخفضة، وذوو الكمالية المتوسطة، وذوو الكمالية المرتفعة.

نتائج البحث ومناقشتها :

نتائج الفرض الأول: الذي نص على أنه: «توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنماط الاستثارة الفائقة والكمالية لدى المتفوقين». وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحث باستخدام معامل الارتباط لبيرسون لإيجاد العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة ومستوى الكمالية لدى الطلاب المتفوقين، ويوضح جدول (١١) ما توصل إليه الباحث من نتائج.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجات الطلاب المتفوقين عقلياً على مقياس أنماط الاستثارة الفائقة ومقياس الكمالية (ن=١١٥)

الدرجة الكلية	التوقعات الوالدية	الاهتمام المبالغ فيه بالأخطاء	الإسراف في التخطيط	الكفاح من أجل التميز	الكمالية أنماط الاستثارة الفائقة
××٠,٩٠	××٠,٩٠	××٠,٨٦	××٠,٨٩	××٠,٩٧	الاستثارة النفس حركية الفائقة
××٠,٩٤	××٠,٩٤	××٠,٩٢	××٠,٩٥	××٠,٨٦	الاستثارة الحسية الفائقة
××٠,٩٧	××٠,٩٨	××٠,٩٦	××٠,٩٥	××٠,٨٨	الاستثارة العقلية الفائقة
××٠,٩٨	××٠,٩٨	××٠,٩٣	××٠,٩٦	××٠,٨٩	الاستثارة التخيلية الفائقة
××٠,٩٧	××٠,٩٧	××٠,٩٤	××٠,٩٦	××٠,٩٣	الاستثارة الانفعالية الفائقة
××٠,٩٠	××٠,٩٠	××٠,٨٦	××٠,٨٩	××٠,٩٧	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (١٠) أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة موجبة عند مستوى ٠,٠١، بين أنماط الاستثارة الفائقة ومستوى الكمالية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً وذلك في الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية.

نتائج الفرض الثاني: الذي نص على أنه: «توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين العاديين والمتفوقين عقلياً على أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة لصالح المتفوقين عقلياً». للإجابة عن هذا الفرض قام الباحث بمقارنة المتوسطات الحسابية للطلاب المتفوقين عقلياً بالمتوسطات الحسابية للطلاب العاديين وذلك على الأبعاد الفرعية لمقياس الاستثارة الفائقة والدرجة الكلية، واستخدم الباحث اختبار «ت» للعينات المستقلة، ويوضح جدول (١١) هذه النتائج.

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب العاديين ومتوسطات درجات الطلاب المتفوقين
عقلياً على مقياس أنماط الاستشارة الفائقة

أبعاد المقياس	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستشارة النفس حركية الفائقة	عاديون	٥٦٧	٢٠,٩٥	٩,٠٤	٣٠,١٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	متفوقون	١١٥	٤٩,٠٠	٩,٣٩		
الاستشارة الحسية الفائقة	عاديون	٥٦٧	١٨,٨٧	٦,٨٨	٣٩,٣٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	متفوقون	١١٥	٤٥,٠٩	٤,٢٩		
الاستشارة العقلية الفائقة	عاديون	٥٦٧	٢٤,٢٠	٩,١٨	٣٢,٥٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	متفوقون	١١٥	٥٥,٥٦	١٠,٥٩		
الاستشارة التخيلية الفائقة	عاديون	٥٦٧	١٧,٤٥	٨,٥٥	٣٧,٩٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	متفوقون	١١٥	٤٨,٢٣	٣,٦٤		
الاستشارة الانفعالية الفائقة	عاديون	٥٦٧	٢٥,٣٠	١١,٩٣	٣٧,١٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	متفوقون	١١٥	٧٠,٣١	١١,٣٧		
الدرجة الكلية	عاديون	٥٦٧	١٠٦,٧٦	٤٤,٥٦	٣٨,١٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	متفوقون	١١٥	٢٦٨,١٩	١٩,١٦		

يتضح من جدول (١١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمتفوقين على جميع أبعاد مقياس الاستشارة الفائقة والدرجة الكلية حيث كانت جميع قيم «ت» دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

نتائج الفرض الثالث: الذي نص على أنه: « لا توجد فروق دالة إحصائية بين المذكورين المتفوقين عقلياً والإناث المتفوقين عقلياً على أبعاد مقياس الاستشارة الفائقة».

للإجابة عن هذا الفرض قام الباحث بمقارنة المتوسطات الحسابية للطلاب المتفوقين عقلياً بالمتوسطات الحسابية للطالبات المتفوقين عقلياً وذلك على الأبعاد الفرعية لمقياس الاستشارة الفائقة والدرجة الكلية، واستخدم الباحث اختبار «ت» للمجموعات المستقلة، ويوضح جدول (١٢) هذه النتائج.

جدول (١٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المتفوقين عقلياً ومتوسطات درجات الطالبات المتفوقات عقلياً على مقياس أنماط الاستثارة الفائقة (ن = ١١٥)

أبعاد المقياس	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستثارة النفس حركية الفائقة	ذكور	٤٥٧	٢٦,٤٩	١٥,٣٢	٢,١٩	دالة عند ٠,٠٥
	إناث	٢٢٥	٢٤,٠٢	١٠,٢٧		
الاستثارة الحسية الفائقة	ذكور	٤٥٧	٢٣,١٦	١١,٨٩	٠,٤١	غير دالة
	إناث	٢٢٥	٢٣,٥٦	١١,٥٨		
الاستثارة العقلية الفائقة	ذكور	٤٥٧	٢٩,٢٥	١٥,١٢	٠,٥٩	غير دالة
	إناث	٢٢٥	٢٩,٩٧	١٤,٩٧		
الاستثارة التخيلية الفائقة	ذكور	٤٥٧	٢٢,٤٢	١٤,٠٥	٠,٥٨	غير دالة
	إناث	٢٢٥	٢٣,٠٨	١٣,٩٢		
الاستثارة الانفعالية الفائقة	ذكور	٤٥٧	٣١,٥٠	١٨,٣٦	٢,٥٢	دالة عند ٠,٠٥
	إناث	٢٢٥	٣٥,٧٢	٢٤,٣٤		
الدرجة الكلية	ذكور	٤٥٧	١٣٢,٨٢	٧٣,٤٤	٠,٥٩	غير دالة
	إناث	٢٢٥	١٣٦,٣٥	٧٣,٠٥		

يتضح من جدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على معظم أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة والدرجة الكلية حيث كانت قيم «ت» غير دالة إحصائياً، ماعدا بُعدى الاستثارة النفس حركية الفائقة لصالح الذكور، والاستثارة الانفعالية الفائقة لصالح الإناث حيث كانت قيم «ت» دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

نتائج الفرض الرابع: الذي نص على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور المتفوقين عقلياً والإناث المتفوقات عقلياً على أبعاد مقياس الكمالية». للإجابة عن هذا الفرض قام الباحث بمقارنة المتوسطات الحسابية للطلاب المتفوقين عقلياً بالمتوسطات الحسابية للطالبات المتفوقات عقلياً وذلك على الأبعاد الفرعية لمقياس الكمالية والدرجة الكلية، واستخدم الباحث اختبار «ت» للمجموعات المستقلة، ويوضح جدول (١٣) هذه النتائج.

جدول (١٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المتفوقين عقلياً ومتوسطات درجات الطالبات المتفوقات عقلياً على مقياس الكمالية (ن=١١٥)

أبعاد المقياس	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الكفاح من أجل التميز	ذكور	٤٥٧	٢٥,٨٩	١٤,٦٤	٠,٩٧	غير دالة
	إناث	٢٢٥	٢٧,٠٧	١٥,٢٨		
الإسراف في التخطيط	ذكور	٤٥٧	٢٤,٦٧	١٤,٥٨	٠,٨٥	غير دالة
	إناث	٢٢٥	٢٣,٧١	١١,٨٥		
الاهتمام المبالغ فيه بالأخطاء	ذكور	٤٥٧	٢٠,٤٠	١٢,٣٣	٢,٣٤	دالة عند ٠,٠٥
	إناث	٢٢٥	٢٢,٩٩	١٥,٧٤		
التوقعات الوالدية	ذكور	٤٥٧	٢٠,١٤	١٢,٢٤	٢,٣٣	دالة عند ٠,٠٥
	إناث	٢٢٥	٢٢,٧١	١٥,٨٧		
الدرجة الكلية	ذكور	٤٥٧	٩١,١٠	٥٢,٨٥	١,٢١	غير دالة
	إناث	٢٢٥	٩٦,٤٨	٥٨,٢٢		

يتضح من جدول (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على معظم أبعاد مقياس الكمالية والدرجة الكلية حيث كانت قيم «ت» غير دالة إحصائياً، ماعدا بعدى الاهتمام المبالغ فيه بالأخطاء، التوقعات الوالدية حيث كانت قيم «ت» دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الإناث.

نتائج الفرض الخامس: الذي نص على أنه: «توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاستثارة الفائقة وفقاً لمستوى الكمالية (منخفضة - متوسطة - مرتفعة) لصالح المرتفعين». وللإجابة عن هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، والجداول التالية توضح ما توصل إليه الباحث من نتائج.

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات على مقياس أنماط الاستشارة الفائقة وفقاً لمستوى الكمالية
(منخفضة-متوسطة-مرتفعة)

ع	م	ن	مستوى الكمالية	أبعاد المقياس
٣,٣٤	١٤,٢٢	٢٧٤	منخفض	الاستشارة النفس حركية الفائقة
٥,١٧	٢٢,٣٦	١٨٨	متوسط	
٩,٧٩	٤٢,٧٩	٢٢٠	مرتفع	
٢,٠٤	١٤,٦١	٢٧٤	منخفض	الاستشارة الحسية الفائقة
٤,٥٥	١٨,٣٤	١٨٨	متوسط	
٨,١٢	٣٨,٣٥	٢٢٠	مرتفع	
٣,٦٤	١٨,٩٣	٢٧٤	منخفض	الاستشارة العقلية الفائقة
٦,٠٨	٢٢,٨٣	١٨٨	متوسط	
١١,١٣	٤٨,٣٢	٢٢٠	مرتفع	
٢,١٨	١٢,٣١	٢٧٤	منخفض	الاستشارة التخيلية الفائقة
٥,٥٠	١٦,٣١	١٨٨	متوسط	
٨,٦٧	٤٠,٩٠	٢٢٠	مرتفع	
٢,٨٩	١٨,١٨	٢٧٤	منخفض	الاستشارة الانفعالية الفائقة
٧,٤١	٢٣,٦٣	١٨٨	متوسط	
١٥,٠٥	٥٩,١٢	٢٢٠	مرتفع	
١٢,٦٠	٧٨,٢٤	٢٧٤	منخفض	الدرجة الكلية
٢٦,٠٩	١٠٣,٤٧	١٨٨	متوسط	
٤٥,٥٣	٢٢٩,٤٨	٢٢٠	مرتفع	

جدول (١٥)

تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة على مقياس أنماط الاستشارة الفائقة وفقاً لمستوى الكمالية (منخفضة-متوسطة-مرتفعة)

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستشارة النفس حركية الفائقة	بين المجموعات	١٠٢٤٨٠,٣	٢	٥١٢٤٠,١٦	١١٩٧,٦٤	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٩٠٥٠,٣٧	٦٧٩	٤٢,٧٨		
	الكلى	١٣١٥٣٠,٧	٦٨١			
الاستشارة الحسية الفائقة	بين المجموعات	٧٥١٣٥,٩٦	٢	٣٧٥٦٧,٩٨	١٣١٢,٨٩	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٩٤٢٩,٣٩	٦٧٩	٢٨,٦٢		
	الكلى	٩٤٥٦٥,٣٥	٦٨١			
الاستشارة العقلية الفائقة	بين المجموعات	١١٦٨٨٠,٤	٢	٥٨٤٤٠,٢٠	١٠٥٣,٤٩	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٧٦٦٥,٩٦	٦٧٩	٥٥,٤٧		
	الكلى	١٥٤٥٤٦,٤	٦٨١			
الاستشارة التخيلية الفائقة	بين المجموعات	١١٠٠٩٤,٣	٢	٥٥٠٤٧,١٣	١٥٩٥,٨٥	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٣٤٢١,٢٩	٦٧٩	٣٤,٤٩		
	الكلى	١٣٣٥١٥,٥	٦٨١			
الاستشارة الانفعالية الفائقة	بين المجموعات	٢٢٦٨٣٢,٦	٢	١١٣٤١٦,٣	١٢٣٨,٩٥	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٢١٥٦,٩٥	٦٧٩	٩١,٥٤		
	الكلى	٢٨٨٩٨٩,٥	٦٨١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣٠٣٢٤٦٨	٢	١٥١٦٢٣٤	١٦٤٨,٣٨	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٢٤٥٦٤,٤	٦٧٩	٩١٩,٨٣		
	الكلى	٣٦٥٧٠٣٣	٦٨١			

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمستوى الكمالية (منخفضة-متوسطة-مرتفعة) في البعد الأول (الاستشارة النفس حركية الفائقة) حيث كانت قيمة ف = ١١٩٧,٦٤ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وفي البعد الثاني (الاستشارة الحسية الفائقة) حيث كانت قيمة ف = ١٣١٢,٨٩ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وفي البعد الثالث (الاستشارة العقلية الفائقة) حيث كانت قيمة ف = ١٠٥٣,٤٩ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وفي البعد الرابع (الاستشارة التخيلية الفائقة) حيث كانت قيمة ف = ١٥٩٥,٨٥ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وفي البعد الخامس (الاستشارة الانفعالية الفائقة) حيث كانت قيمة ف = ١٢٣٨,٩٥ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وفي الدرجة الكلية حيث

كانت قيمة ف = ١٦٤٨,٣٨ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ولمعرفة اتجاه هذه الدلالة قام الباحث باستخدام المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال، ويوضح جدول (١٦) ذلك.

جدول (١٦)

المقارنات البعدية لأبعاد مقياس أنماط الاستشارة الفائقة والدرجة الكلية وفقاً لمستوي الكمالية (منخفضة-متوسطة-مرتفعة)

البعد الثالث الاستشارة العقلية الفائقة			البعد الثاني الاستشارة الحسية الفائقة			البعد الأول الاستشارة النفس حركية الفائقة		
الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطين	المجموعة	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطين	المجموعة	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطين	المجموعة
٠,٥٠	×٣,٨٩	الكمالية	٠,٥٠	×٣,٧٣	الكمالية	٠,٦١	×٨,١٣	الكمالية
		المنخفضة			المنخفضة			المنخفضة
		المتوسطة			المتوسطة			المتوسطة
٠,٤٨	×٢٩,٣٨	الكمالية	٠,٤٨	×٢٣,٧٣	الكمالية	٠,٥٩	×٢٨,٥٧	الكمالية
		المنخفضة			المنخفضة			المنخفضة
		المرتفعة			المرتفعة			المرتفعة
٠,٥٣	×٢٥,٤٨	الكمالية	٠,٥٣	×٢٠	الكمالية	٠,٦٥	×٢٠,٤٣	الكمالية
		المتوسطة			المتوسطة			المتوسطة
		المرتفعة			المرتفعة			المرتفعة
الدرجة الكلية			البعد الخامس الاستشارة الانفعالية الفائقة			البعد الرابع الاستشارة التخيلية الفائقة		
٠,٥٠	×٢٥,٢٢	الكمالية	٠,٥٠	×٥,٤٥	الكمالية	٠,٥٠	×٤	الكمالية
		المنخفضة			المتوسطة			المنخفضة
		المتوسطة			المنخفضة			المتوسطة
٠,٤٨	×١٥١,٢٣	الكمالية	٠,٤٨	×٤٠,٩٤	الكمالية	٠,٤٨	×٢٨,٥٦	الكمالية
		المنخفضة			المرتفعة			المنخفضة
		المرتفعة			المتوسطة			المرتفعة
٠,٥٣	×١٢٦	الكمالية	٠,٥٣	×٣٥,٤٨	الكمالية	٠,٥٣	×٢٤,٥٨	الكمالية
		المتوسطة			المرتفعة			المتوسطة
		المرتفعة			المنخفضة			المرتفعة

× دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب ذوي الكمالية المنخفضة ومجموعة الطلاب ذوي الكمالية المتوسطة لصالح مجموعة الطلاب ذوي الكمالية المتوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب ذوي الكمالية المنخفضة ومجموعة الطلاب ذوي الكمالية المرتفعة لصالح مجموعة الطلاب ذوي الكمالية المرتفعة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب ذوي الكمالية المتوسطة ومجموعة الطلاب ذوي الكمالية المرتفعة لصالح مجموعة الطلاب ذوي الكمالية المرتفعة، وذلك في أبعاد مقياس أنماط الاستثارة الفائقة الخمسة والدرجة الكلية.

مناقشة نتائج البحث :

يسعى الباحث في هذا الجزء إلى تفسير ومناقشة ما أسفرت عنه البحث الحالي من نتائج وتفسير ما تنطوي عليه من معان ودلالات، معتمداً في ذلك على الإطار النظري والدراسات السابقة.

أشارت إجابة الفرض الأول إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة عند مستوى ٠,٠١، بين أنماط الاستثارة الفائقة ومستوي الكمالية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً وذلك في الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية، ويرى الباحث أن الكمالية من السمات المميزة للمتفوقين عقلياً وأنها تنشأ لدى المتفوقين عقلياً نتيجة المبالغة والإفراط في الاهتمام بمجموعة من الأمور والأشياء، وقد يصل حد المبالغة والإفراط في الاهتمام إلى معاناة الشخص من الكمالية العصائية (المعطلة للأداء) والتي تعوقه عن ممارسة المهام المعتادة، وبالنظر إلى الكمالية لدى المتفوقين عقلياً نجد أنها تنطوي على الإفراط، وبالمثل فإن الاستثارات الفائقة التي ترتبط بمعامل الذكاء جوهرها هو الإفراط في النواحي النفس حركية والحسية والتخيلية والعقلية والانفعالية وقد يبرر هذا وجود علاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة ومستوي الكمالية.

كما أن أبعاد الكمالية والتي تتمثل في (الكفاح من أجل التميز، والإسراف في التخطيط، والاهتمام المبالغ فيه بالأخطاء، والتوقعات الوالدية) تتضمن مجموعة من المكونات الانفعالية والاجتماعية والعقلية، وبالمثل فإن الاستثارات الفائقة تتضمن بعض المكونات الانفعالية والعقلية مما يجعل هناك ارتباطاً واضحاً بين أنماط الاستثارة الفائقة ومستوي الكمالية.

ويري (Mendaglio 2012) أن من عوامل نمو أنماط الاستثارة الفائقة لدى الأشخاص المتفوقين عقلياً البيئة الاجتماعية التي يوجد بها الشخص وما تحتويه من قيم ومعايير وما يرتبط بهذه البيئة من صفات، والتفاعل بين مجموعة من المكونات من أجل متطلبات البيئة الاجتماعية. وبالمثل فإن الكمالية التي يتصف بها الأشخاص المتفوقين عقلياً والموهوبين أحد أسبابها الرئيسية هي البيئة الاجتماعية وأساليب التنشئة الاجتماعية وما تتضمنه من أساليب الرعاية الوالدية والتوقعات التي يضعها الوالدين لأبنائهما.

وفي هذا الصدد تشير نتائج دراسة كل من (Stoeber, et al. (2007 إلى أن الأشخاص الذين يسعون جاهدين إلى تحقيق الكمال ولكنهم لا يحققونه قد يكونون عرضة للشعور بالذنب، ونتائج دراسة يونس وآخرون (٢٠١٦) والتي أوضحت وجود فروق دالة إحصائية في مستويات أنماط الاستثارات الفائقة تبعا للمتغيرات الديموغرافية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين أنماط الاستثارات الفائقة الخمسة من جهة وسمة الانفعالية المعرفية والاجتماعية من جهة أخرى، ونتائج دراسة (Beduna & Perrone-McGovern (2016 والتي أوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الاستثارة الفائقة العقلية والانفعالية من جانب والذكاء الانفعالي من جانب آخر.

فقد أشارت إجابة الفرض الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمتفوقين عقلياً على جميع أبعاد مقياس أنماط الاستثارة الفائقة والدرجة الكلية حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وقد كانت هذه الفروق في اتجاه مجموعة الطلاب المتفوقين عقلياً مما يعني أن الطلاب المتفوقين عقلياً لديهم مستوى أعلى من أنماط الاستثارة الفائقة مقارنة بالطلاب العاديين، وذلك في أنماط الاستثارة الخمسة (الاستثارة النفس حركية، والاستثارة الحسية، والاستثارة التخيلية، والاستثارة العقلية، والاستثارة الانفعالية) وكذلك في الدرجة الكلية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Yakmaci-Guzel & Akatsu (2006 التي أوضحت نتائجها أن مجموعة الأطفال المتفوقين عقلياً (مرتفعي معامل الذكاء) كان لديهم درجات مرتفعة من حيث أنماط الاستثارة الفائقة مقارنة بمجموعات الأطفال الأخرى، ودراسة (Tieso (2007a والتي

أوضحت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين عقلياً والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس أنماط الاستثارة الفائقة والأبعاد الفرعية لصالح الطلاب المتفوقين عقلياً، ودراسة المطيري (٢٠٠٨) التي أوضحت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين أنماط الاستثارة الفائقة والذكاء.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Piirto & Fraas 2012) والتي أوضحت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المتفوقين عقلياً والعاديين على الأبعاد التالية لمقياس الاستثارة الفائقة (الاستثارة النفس حركية، الاستثارة الحسية، الاستثارة الانفعالية).

لذلك يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في التعرف على المتفوقين عقلياً وتحديدهم داخل النظم التعليمية، حيث يمكن الاعتماد على أنماط الاستثارة الفائقة في تحديد هؤلاء الطلاب، حيث أوضحت نتائج الدراسة الحالية وغيرها من الدراسات الأخرى أنه يمكن الاعتماد على أنماط الاستثارة الفائقة في التعرف على المتفوقين عقلياً وتحديدهم، حيث أوضحت نتائج دراسة (Ackerman 1997) أن ٣٥ % من المتفوقين عقلياً الذين شملتهم الدراسة كان لهم بروفيل متشابه إلى حد ما من حيث أنماط الاستثارة الفائقة، كما أوضحت نتائج دراسة (Bouchet & Falk 2001) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين العاديين والمتفوقين عقلياً من حيث أنماط الاستثارة الفائقة لذلك فإنه يمكن التعرف على المتفوقين عقلياً من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لديهم، أي أن الطلاب المتفوقين عقلياً لديهم مستوى أعلى من أقرانهم العاديين في أنماط الاستثارة المختلفة (الاستثارة النفس حركية، والاستثارة الحسية، والاستثارة التخيلية، والاستثارة العقلية، والاستثارة الانفعالية)، وأن الاستثارة الفائقة تُعد من الخصائص المميزة للمتفوقين عقلياً والتي يمكن الاستفادة منها في التعرف على هؤلاء الأشخاص.

وقد أشارت إجابة الفرض الثالث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المتفوقين عقلياً والإناث المتفوقات عقلياً على معظم أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة والدرجة الكلية حيث كانت قيم «ت» غير دالة إحصائياً، ما عدا بُعدى الاستثارة النفس حركية الفائقة لصالح الذكور، والاستثارة الانفعالية الفائقة لصالح الإناث حيث كانت قيم «ت» دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

ويمكن تفسير ذلك أن هذه الفروق قد ترجع إلى الفروق الفردية بين الذكور والإناث، حيث يميل الذكور إلى الحركة والنشاط بينما تميل الإناث إلى الاستقرار وقد أوضحت نتائج دراسة (Tieso 2007a) وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الجوانب النفس حركية لصالح الذكور، كما أوضحت نتائج دراسة (Rinn & Reynolds 2012) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات بُعد الاستثارة الحس حركية على مقياس الاستثارة الفائقة ودرجات بُعد النشاط الزائد والاندفاعية على مقياس كونرز، وكما هو معروف فإن نسبة انتشار اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بين الذكور والإناث تتراوح ما بين ٣-١٠، كذلك قد ترجع هذه الفروق إلى طبيعة المرحلة حيث تتراوح عمر عينة الدراسة ما بين (١٥-١٨) سنة مما يفرض على الإناث قيوداً أكثر من حيث الحركة والنشاط، أما بالنسبة لحصول الإناث على درجات أعلى من الذكور في بُعد الاستثارة الانفعالية فقد يرجع هذا إلى أن الإناث أكثر حساسية من الذكور وفي هذا الصدد أكدت نتائج دراسة زحيلي (٢٠١١) وجود فروق في الذكاء الوجداني لصالح الإناث.

وأشارت إجابة الفرض الرابع إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المتفوقين عقلياً والإناث المتفوقات عقلياً على معظم أبعاد مقياس الكمالية والدرجة الكلية حيث كانت قيم «ت» غير دالة إحصائياً، ماعداً بُعد الاهتمام بالمبالغ فيه بالأخطاء، والتوقعات الوالدية حيث كانت قيم «ت» دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الإناث.

ويمكن عزو هذه الفروق إلى الفروق الفردية وطبيعة المرحلة وأن الإناث أكثر اهتماماً بمظهرهن وبصورتهن الشخصية فهن تخشن من التقييم السلبي ومن فكرة ومعتقدات الآخرين عنهن مما يجعلهن يهتمن اهتماماً بالغاً بفكرة الوقوع في الأخطاء ويحاولن عدم الوقوع فيها، كما أن الإناث أكثر امتثالاً لرغبات الوالدين وتوقعاتهم، لذلك فهن أكثر حرصاً على تلبية رغبات الوالدين.

وفي هذا الصدد يشير Dabrowski إلى دور البيئة الاجتماعية التي يوجد بها الشخص وما تحتويه من قيم ومعايير وما يرتبط بهذه البيئة من صفات في تكوين الاستنارات الفائقة وخاصة الاستثارة الانفعالية (Mendaglio, 2012) ولاشك أن الأسري المجتمع المصري تضع معايير للإناث تختلف إلى حد كبير

عن المعايير التي تضعها للذكور وتكون هذه المعايير أكثر شدة مع الإناث، لذلك قد يؤدي ذلك إلى خوف الإناث المبالغ فيه من الأخطاء وسعيهن إلى تحقيق رغبات الوالدين.

وأشارت إجابة الفرض الخامس إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب ذوي الكمالية المنخفضة ومجموعة الطلاب ذوي الكمالية المتوسطة لصالح مجموعة الطلاب ذوي الكمالية المتوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب ذوي الكمالية المنخفضة ومجموعة الطلاب ذوي الكمالية المرتفعة لصالح مجموعة الطلاب ذوي الكمالية المرتفعة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلاب ذوي الكمالية المتوسطة ومجموعة الطلاب ذوي الكمالية المرتفعة لصالح مجموعة الطلاب ذوي الكمالية المرتفعة، وذلك في أبعاد مقياس أنماط الاستثارة الفائقة الخمسة والدرجة الكلية.

ويمكن تفسير الفروق بين مجموعات الطلاب الثلاث بالرجوع إلى طبيعة التفوق العقلي وما يتضمنه من خصائص، وأن الفروق لصالح مجموعة الطلاب ذوي الكمالية المرتفعة مقارنة بالمجموعتين ذوي الكمالية المنخفضة والمتوسطة يرجع إلى العلاقة القوية بين أنماط الاستثارة الفائقة ومستوى الكمالية، أي كلما زاد مستوى الاستثارة الفائقة زاد مستوى الكمالية، وقد يرجع ذلك إلى أن جوهر كل من الاستثارة الفائقة والكمالية العصابية هو مستوى الإفراط.

وإن المراهقين المنفوقين والموهوبين لديهم اتجاهًا قويًا نحو المثل العليا في الحياة مثل العدالة والإنصاف والصدق والمسئولية والرحمة، كما يتوقع من هؤلاء الأشخاص فعل شيء ما من أجل تصحيح أخطاء المجتمعات (Lovecky, 2004, p. 374).

وتوضح هذه النتيجة أن الطلاب الذين لديهم مستويات مرتفعة من الاستثارة الفائقة قد يعانون من مستويات مرتفعة من الكمالية (العصابية) المعطلة للأداء، والتي قد تعطلهم عن دراستهم وقد تؤدي إلى تدني مستوى تحصيلهم، وتجعلهم يتشككون فيما يقومون به من مهام رغم بساطتها، ومعاقبة أنفسهم على الأخطاء التي يرتكبونها بشدة، والشعور بالتوتر عند القيام بأي مهمة جديدة، ووضع

أهداف مبالغ فيها قد لا يستطيعون تحقيقها، كما قد تجعلهم يراقبون الآخرين ويشعرون بالنقص أمام الأشخاص الأفضل منهم في الأداء، وتجعلهم يعتقدون أن المعيار الأوحيد والأمثل لجعلهم يحصلون على تقبل الآخرين هو المستوى المرتفع من الكمال الذي يصلون إليه، كما قد ينتاب هؤلاء الأشخاص مشاعر الشعور بالذنب، لذلك لا بد من تدريبهم على الوعي بأنفسهم.

وبصورة عامة توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين أنماط الاستشارة الفائقة لدى الطلاب المتفوقين عقلياً ومستوي الكمالية لديهم، وأنماط الاستشارة الفائقة قد تكون أحد المداخل المهمة لفهم شخصية المتفوقين عقلياً، كما قد تمثل أحد الركائز الأساسية في البرامج الإرشادية المقدمة لهم.

توصيات البحث:

- من خلال ما توصلت إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:
- (١) وضع أنماط الاستشارة الفائقة في الاعتبار عند التعرف على المتفوقين عقلياً وتحديدهم.
 - (٢) الانتباه إلى المستويات المرتفعة من أنماط الاستشارة الفائقة عند المتفوقين عقلياً وما يمكن أن تسببه من مشكلات لهم.
 - (٣) مساعدة المراهقين المتفوقين عقلياً على الوعي بتوقعاتهم وتوقعات الآخرين نحوهم.
 - (٤) توفير البرامج الإرشادية والتربوية التي تعتمد على أنماط الاستشارة الفائقة كمدخل للتغلب على العديد من المشكلات التي قد يعاني منها المتفوقين عقلياً.
 - (٥) تدريب معلمي المتفوقين عقلياً على التعرف على أنماط الاستشارة الفائقة، وأعراض الكمالية العصابية (المعطلة للأداء) وما ينبغي عليهم فعله من أجل مساعدة هؤلاء الطلاب.
 - (٦) إعداد مجموعة من البرامج الإرشادية للتغلب على الكمالية العصابية (المعطلة للأداء) التي قد يعاني منها المتفوقين عقلياً.

بحوث مقترحة:

- في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، وفي ضوء طبيعة مجالها وعينتها
يمكن اقتراح البحوث التالية.
- (١) دراسة العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى المتفوقين عقليا.
 - (٢) دراسة العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى المتفوقين عقليا.
 - (٣) فاعلية برنامج إرشادي لخفض حدة الكمالية العصابية لدى المتفوقين عقليا.
 - (٤) فاعلية برنامج إرشادي لخفض حدة أنماط الاستثارة الفائقة لدى المتفوقين عقليا.
 - (٥) دراسة مقارنة لأنماط الاستثارة الفائقة لدى المتفوقين عقلياً في مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة.

المراجع

- أبو جادو، صالح (٢٠٠٤). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الإبداعي للمشكلات. رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- دناوي، مؤيد (٢٠٠٨). تطوير مهارات التفكير الإبداعي: تطبيقات على برنامج كورت. عمان: عالم الكتب الحديث.
- ربيع، ولاء، وحنفي، هويدة (٢٠١١). التنبؤ بالكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لديهم. مجلة العلوم التربوية، ١٩ (٢)، ٢٥٩-٣٠١.
- زحيلي، غسان (٢٠١١). دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقا لبعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق، ٢٧ (٣)، ٢٣٣-٢٧٨.
- سعادة، جودت (٢٠١٥). تدريس مهارات التفكير: مع مئات الأمثلة التطبيقية. رام الله: دار الشروق.
- الشايب، آلاء، والخطيب، بلال (٢٠١٥). العلاقة بين أنماط الاستشارة الفائقة) وفق نظرية دابروسكي (وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس السلط، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤ (١٢)، ٤٦-٦٣.
- عبد الحميد، جابر وعمر، محمود (٢٠٠٧). اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- عودة، ميسون (٢٠١٣). الموهوبون: برامجهم واستراتيجيات تدريسهم. الرياض: دار الزهراء.
- قطامي، نايفة (٢٠١٠). مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار المسيرة.
- مصطفى، علي وأبو زيد، خضر (٢٠١٢). الموهبة والإبداع. الرياض: دار الزهراء.
- المطيري، ثامر (٢٠٠٨). العلاقة بين أنماط الاستشارات الفائقة وفق نظرية دابروسكي وبين الذكاء والتحصيل الدراسي وفعاليتها في الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

مظلوم، مصطفى (٢٠١٣). الكمالية وعلاقتها بالعدوانية لدى طلاب الجامعة.

مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٣٩)، ١٠-٥٢.

نصار، وفاء (٢٠٠٨). تنمية الموهبة والإبداع: الأسس النظرية والتطبيقية. الرياض:

دار المؤيد للنشر والتوزيع.

يونس، محمد، والشمري، سعود، والزعاير، أحمد (٢٠١٦). أنماط الاستثارات

النفسية الفائقة وعلاقتها بسمة الانفعالية المعرفية والاجتماعية المميزة

لطلاب جامعة تبوك. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٣،

(٢). ٦٦٣-٦٧٦.

Ackerman, C. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roepers Review*, 19 (4), 229-236.

Ackerman, C. (2009). The essential elements of Dabrowski's theory of positive disintegration and how they are connected. *Roepers Review*, 31, 81-95.

Alsop, S. (2007). The emotional lives of fledgling geniuses. (In) Jonsen, S ; Kendirc , J (Eds.), *Science education for gifted learners*. (Pp , 45-58). New York: Rout ledge.

Beduna, K., & Perrone-McGovern, M. (2016). Relationships among emotional and intellectual overexcitability, emotional IQ, and subjective well-being. *Roepers Review*, 38 (1), 24-31.

Bouchet, N., & Falk, F. (2001). The relationship among giftedness, gender, and overexcitability. *Gifted Child Quarterly*, 45 (4), 260-267.

Coleman, L. (2003). An Essay on Rethinking Theory as a Tool for Disciplined Inquiry. (in) Borland James. (Ed.), *Rethinking gifted education* (Pp. 61-71). New York: Teachers College Press.

- Cook, L. (2012). *The influence of parent factors on child perfectionism: A cross-sectional study*. Ph.D. Theses. College of Liberal Arts. University of Nevada.
- Gross, C; Rinn, A., & Jamieson, K. (2007). Gifted adolescents' overexcitabilities and self concepts: An analysis of gender and grade level. *Roeper Review*, 29,4, 240-248.
- Jackson, S.,& Moyle, V .(2009). With Dabrowski in mind: Reinstating the outliers in support of full-spectrum development. *Roeper Review*, 31 (3), 150–160.
- Kerr, B., & Wells, B. (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity and talent*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc
- Lovecky, D. (2004). *Different minds: Gifted children with ADHD, Asperger syndrome and other learning deficits*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Mendaglio, S. (2012). Overexcitabilities and giftedness research: A call for a paradigm shift. *Journal for the Education of the Gifted*, 35 (3), 207–219.
- Mendaglio, S., & Alberta, S. (2006). Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness : Overexcitability research findings. *Journal for the Education of the Gifted* , 30 (1), 68–87.
- O'Connor, C ; Rasmussen, S., & Hawton, K. (2010). Predicting depression, anxiety and self-harm in adolescents: The role of perfectionism and acute life stress. *Behaviour Research and Therapy*, 48 (1), 52-59.
- Olszewski-Kubilius, P. (2008).The role of the family in talent development (In) Pfeiffer, Steven.(Ed.), *Handbook of Giftedness in Children Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*(Pp. 52-70). New York: Springer Science+Business Media..

- Owens, K. (2015). *How does perfectionism influence anxiety in gifted middle school students?* (Ph D Theses), James Madison University.
- Pfeiffer, S., & Blei, S. (2008). Serving gifted students.(in Morris, Richard & Mather, Nancy (Eds.), *Evidence-Based interventions for Students with learning and behavioral challenges*(. Pp . 336-358). New York: Routledge.
- Piirto, J., & Fraas, J. (2012). A mixed-methods comparison of vocational and identified-gifted high school students on the Overexcitability Questionnaire. *Journal for the Education of the Gifted*, 35 (1), 3-34.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. (2nd ed). Crows Nest: Allen & Unwin.
- Rinn, A., & Reynolds, M. (2012). Overexcitabilities and ADHD in the gifted: An examination. *Roepers Review*, 34 (1), 38-45.
- Rinn, A; Mendaglio, S; Rudasill, K., & McQueen, K. (2010). Examining the relationship between the overexcitabilities and self-concepts of gifted adolescents via multivariate cluster analysis. *Gifted Child Quarterly*, 54 (1), 3-17.
- Robinson, N. (2008). The social world of gifted children and youth. (In Pfeiffer, Steven (Ed.), *Handbook of giftedness in children Psychoeducational theory, research, and best practices*)Pp. 33-51.(New York: Springer Science+Business Media.
- Silverman, L. (2009). My love affair with Dabrowski's Theory: A personal odyssey. *Roepers Review*, 31,141-149.
- Speirs, K. (2007). Perfectionism in gifted students: An overview of current research. *Gifted Education International*, 23 (3), 254-263.

- Stevens, H. (2012). *The relationship among overexcitability, social coping, and body image dissatisfaction: implications for gifted adolescents*. Ph.D. theses. Southern Illinois University.
- Stoeber, J., & Stoeber, F. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences, 46* (4), 530-535.
- Stoeber, J., Harris, A., & Moon, S. (2007). Perfectionism and the experience of pride, shame, and guilt: Comparing healthy perfectionists, unhealthy perfectionists, and non-perfectionists. *Personality and Individual Differences, 43* (1), 131-141.
- Tan, S., & Chun, N (2014). Perfectionism and academic emotions of gifted adolescent girls. *The Asia-Pacific Education Researcher, 23* (3), 389-401.
- Tieso, C. (2007a). Overexcitabilities: A new way to think about talent?. *Roeper review, 29* (4), 232-239.
- Tieso, C. (2007b). Patterns of overexcitabilities in identified gifted students and their parents: A hierarchical model. *Gifted Child Quarterly, 51* (1), 11-22.
- Tillier, W. (2009). Dabrowski without the Theory of Positive Disintegration Just Isn't Dabrowski. *Roeper Review, 31*, 123-126.
- Treat, A (2006). Overexcitability in gifted sexually diverse populations. *Journal of Secondary Gifted Education, 17* (4), 244-257.
- Winstanley, C. (2009). Understanding and overcoming underachievement in women and girls – A reprise. (in) Montgomery, D (Ed.), *Able, Gifted and Talented*

Underachievers. (2nd Ed.) (Pp. 185-199). Oxford: John Wiley & Sons Ltd.

Yakmaci Guzel, B., & Akarsu, F. (2006). Comparing overexcitabilities of gifted and non gifted 10th grade students in Turkey. *High Ability Studies*, 17 (1), 43-56.

**المعوقات النفسية والاجتماعية لتجربة الدمج الشامل للتلاميذ
ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الشرقية
كما يدركها المعلمون**

إعداد

أ. د / محمد محمد بيومي خليل أ. د / إيهاب عبد العزيز الببلاوي
أستاذ الصحة النفسية المتفرغ أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
كلية التربية - جامعة الزقازيق ورئيس قسم الصحة النفسية
ونائب رئيس الجامعة الأسبق كلية التربية - جامعة الزقازيق

محمود أحمد الطاهر فتح الباب
باحث دكتوراه

الملخص:

استهدف البحث الكشف عن أهم المعوقات النفسية والاجتماعية لتجربة الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الشرقية. عينة الدراسة: (٥٠) معلم من معلمي مدارس الدمج الشامل بمحافظة الشرقية، لا يقل خبرة المعلم عن خمس سنوات. استخدم الباحثين لأغراض البحث استبيان المعوقات النفسية والاجتماعية للدمج الشامل. وكشفت نتائج البحث أن أكثر المعوقات النفسية للدمج الشامل بالمدارس هي: -قلة التدخلات النفسية للمدرسة للتغلب على المشكلات النفسية التي تطرأ على كل تلميذ، ولا يساعد الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة على مواجعتهم الإحباطات التي يواجهونها، عدم تنفيذ أنشطة اجتماعية تثري العلاقة بين التلاميذ ذوي الإعاقة والتلاميذ العاديين ولا تقدم المدرسة الخدمات المساندة والتي تتضمن العناية النفسية لمعالجة المشكلات الانفعالية والسلوكية، قصور الدمج الشامل في إشباع رغبات وميول التلاميذ ذوي الإعاقة النفسية، القصور في التفاعل الإيجابي بين التلاميذ العاديين عندما يمارسون الأنشطة مع أقرانهم ذوي الإعاقة وقصور الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام الى قلة فرص دمجهم نفسياً في مجتمعهم. وأهم المعوقات الاجتماعية للدمج الشامل بالمدارس وهي: تسبب الإمتيازات المقدمة لمعلمي ذوي الإعاقة دون زملائهم من المعلمين بالتعليم العام (كحافز التربية الخاصة - نصاب الحصص) قد تسبب اتجاهات سلبية تؤثر على تعاون معلمي التعليم العام نحو إنجاح عملية الدمج الشامل، والتأثير السلبي للمجتمع على مفاهيم أولياء الأمور نحو ذوي الإعاقة، ونقص الوعي المجتمعي لمفاهيم ذوي الإعاقة، وجود العديد من المشكلات السلوكية والاجتماعية المصاحبة للإعاقة تعيق من التكيف الإجتماعي بالمدرسة، والإفتقار لبرامج التوعية التأهيلية لتهيئة جميع العاملين بالمدرسة لإستقبال التلاميذ ذوي الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: المعوقات النفسية والاجتماعية - الدمج الشامل - ذوي الإعاقة

Psychological and Social Obstacles to the Experience of Comprehensive Integration of Students With Disabilities in the Schools of General Education in Sharkia Governorate as Understood by Teachers

The research aimed to uncover the main psychological and social obstacles to the comprehensive integration of students with disabilities in the schools of general education in Sharkia governorate. Sample of the study: (50) teachers of the teachers of comprehensive integration schools in Sharkia Governorate, the teacher's experience is less than five years. The researcher used the questionnaire to investigate the psychological and social obstacles to comprehensive integration. The results of the research revealed that the most psychological obstacles to the comprehensive integration in schools are: - Few psychological interventions of the school to overcome the psychological problems that occur to each student. The comprehensive integration does not help pupils with disabilities to face the obstacles they face, not implementing social activities that enrich the relationship between students with disabilities And ordinary students The school does not offer support services that include psychological care to address emotional and behavioral problems, inadequate integration into satisfying the wishes and inclinations of students with psychological disabilities, lack of positive interaction among ordinary students when they engage in activities with their peers with disabilities, and inadequate inclusion of pupils with disabilities in general education schools To the lack of opportunities for psychological integration in their community. The most important social barriers to school integration are: The advantages for teachers of persons with disabilities without their teachers in general education (such as special education incentives - quota quorum) may cause negative trends affecting the cooperation of public education teachers towards the success of the comprehensive

integration process The negative impact of the society on the concepts of parents towards the disabled, and the lack of community awareness of the concepts of people with disabilities, the existence of many behavioral and social problems associated with disability hinder social adaptation to the school and the lack of awareness programs to prepare all the staff of the school to receive students with disabilities.

Keywords: Psychological and Social Constraints - Comprehensive Inclusion.

مقدمة:

يمثل دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام أحد الإتجاهات التربوية الحديثة والتي أصبحت جزءاً أساسياً من الأنظمة التعليمية للدول المتقدمة، وتؤكد فلسفة الدمج على مبدأ العدالة الإجتماعية وتكافؤ الفرص بين جميع أفراد المجتمع.

والدمج الشامل يشير إلى مشاركة الجميع ضمن بيئة تربوية عامة داعمة تشتمل على خدمات تربوية مناسبة وعلى أشكال مختلفة من الدعم الإجتماعي (ديان برادلي وماغريت سيزر، وديان سوتلك، ٢٠٠٠، ص ١٨).

ويعكس التوجه نحو الدمج الشامل تطور رعاية ذوي الإعاقات من النبذ والإنكار إلى تقبلهم كأعضاء في المجتمع، ومن الشفقة والإحسان إلى الإعراف بحقوقهم في النمو الطبيعي والمشاركة الكاملة، والتعليم المناسب، وإحترام كرامتهم الإنسانية، ومن الإقصاء والعزل إلى التكامل والإدماج في مجرى الحياة الطبيعية تعليمياً وتأهيلاً وتشغيلاً، والمشاركة في نشاطاتها بأقصى ما تسمح به إمكانياتهم، واستثمار كل طاقاتهم دون عوائق تحد من نموها إلى أقصى ما يمكنها بلوغه، وعندما تكون ظروف الحياة فيها أقرب ما تكون إلى محيط الحياة الطبيعية المتاحة لأقرانهم العاديين (عبد المطلب القريطي، ٢٠١٠، ص ٣٨٩).

ولتطبيق برامج الدمج فوائد عديدة ذكر بعضها فاروق الروسان (١٩٩٨) منها أنها تزيل الوصمة المرتبطة ببعض فئات التربية الخاصة، وتزيد فرص التفاعل الإجتماعي بين العاديين وذوي الإعاقة، كما تزيد من الفرص التربوية المناسبة للتعلم خاصة للطلبة ذوي الإعاقة.

ويفيد برنامج الدمج الطفل العادي أيضاً، حيث يتعود على أن يتقبل ويشعر بالإرتياح مع أشخاص مختلفين عنه، كما يتعلم الطفل ذي الإعاقة مثله تماماً يستطيع أن يفعل بعض الأشياء أفضل من غيرها، كما يساعد نظام الدمج عمل صداقات بين الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية (إليانور تدلينش، وبيتي هوليمز، ١٩٩٩، ص ١٩).

ولما كان الدمج الشامل يمثل أحد الإتجاهات المهمة في مجال تربية ذوى الإعاقة، لذلك سوف يعمل هذا البحث على تناول المعوقات النفسية والاجتماعية للدمج الشامل في مدارس التعليم العام بمحافظة الشرقية

مشكلة البحث:

إن الغرض من وراء القيام بإجراء هذا البحث نابع من نتائج البحوث والدراسات التربوية الحديثة في مجال إلحاق التلاميذ ذوى الإعاقة في البيئة التربوية العادية، وبسبب ما يواجه التلميذ ذوى الإعاقة من معوقات مختلفة منها عدم مناسبة المناهج وطرق التدريس، وعدم توفر الأدوات والأجهزة المساعدة، والمعوقات النفسية والاجتماعية، التي يتعرض لها ذوى الإعاقة، كالعلاقة بالأقران والمعلمين، من حيث تقبلهم له، وتقبله لهم وتقبل ذاته وإعاقته وتدنى ثقته بنفسه وشعوره بالإنطواء، كذلك المعوقات البيئية، مما تنعكس سلباً على التحصيل الدراسى للمعاق وعلى تكيفه النفسى والاجتماعى بالإضافة إلى آراء المعلمين سواء الإيجابية أو السلبية في تجربة الدمج الشامل ودورهم في إنجاح هذه التجربة.

وبناء على ما تقدم فقد جاء هذا البحث والتي تكمن مشكلته في التساؤل الرئيس التالي : ما أهم المعوقات النفسية والاجتماعية لتجربة الدمج الشامل للتلاميذ ذوى الإعاقة بمحافظة الشرقية؟ ويتفرع من هذا السؤال:

- (١) ما أهم المعوقات النفسية للدمج الشامل؟
- (٢) ما أهم المعوقات الاجتماعية للدمج الشامل؟

أهداف البحث :

- (١) الكشف عن أهم المعوقات النفسية والاجتماعية لتجربة الدمج الشامل للتلاميذ ذوى الإعاقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الشرقية
- (٢) الاستفادة من هذا البحث في مواجهة المعوقات النفسية والاجتماعية لتجربة الدمج الشامل للتلاميذ ذوى الإعاقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الشرقية.

أهمية البحث :

تتضمن أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

- (١) أنه يتناول موضوعاً على جانب كبير من الأهمية ألا وهو التعرف على المعوقات النفسية والاجتماعية للدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بمحافظة الشرقية.
- (٢) أن البحث الحالي يعالج قضية تشغل الرأي العام وتثير إهتمام الكثيرين وهى ظاهرة الدمج الشامل لذوي الإعاقة في المجتمع بصورة عامة وفي المدارس بصورة خاصة.

الإطار النظري:**معوقات الدمج:**

تتضمن معوقات الدمج ما يصادف دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام من معوقات نفسية واجتماعية والتي تحول دون إنجاح عملية الدمج الشامل في مدارس التعليم العام» وتنقسم إلى:

المعوقات النفسية: تلك المعوقات التي تؤثر على التلاميذ ذوي الإعاقة وعلى دمجه مع أقرانهم في التعليم العام وذلك من خلال القصور في النواحي النفسية للتلاميذ في مدارس الدمج الشامل من وجهة نظر المعلمين وكذلك طريقة تعامل الإداريين والمعلمين مع التلاميذ أو عدم مراعاة خصائص ذوي الإعاقة.

المعوقات الاجتماعية: تلك المعوقات التي تؤثر على التلاميذ ذوي الإعاقة وعلى دمجه مع أقرانهم في التعليم العام وذلك من خلال القصور في النواحي الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس الدمج الشامل من وجهة نظر المعلمين والمعوقات الاجتماعية لهم من قبل المحيطين بهم .

أنواع معوقات الدمج:

- (١) معوقات تتعلق بالإحالة والتشخيص.
- (٢) معوقات تتعلق بمدى وضوح دور المعلم وطبيعته.
- (٣) معوقات تتعلق بالبرامج التربوية والتعليمية لذوي الإعاقة.
- (٤) معوقات تتعلق بالمناهج الدراسية لذوي الإعاقة.

- (٥) معوقات تتعلق بالتدريس لذوى الإعاقة.
 (٦) معوقات تتعلق بأولياء أمور الطلبة العاديين والمجتمع الخارجي.
 (٧) معوقات تتعلق بمجتمع المدرسة.
 (٨) معوقات تتعلق بالكوادر البشرية المؤهلة.

الدمج الشامل :

يعرف كمال سيسالم (٢٠٠٦، ص ١٧) هو أن تشمل مدارس التعليم وصفوفه على التلاميذ جمعياً بغض النظر عن الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الإجتماعى والإقتصادى أو الخلفية الثقافية للتلميذ ويجب على المدرسة العمل على دعم الحاجات الخاصة لكل طالب.

أنواع الدمج

أولاً : الدمج المكاني :

حيث يلتحق التلاميذ ذوى الإعاقة مع التلاميذ العاديين في نفس بناء المدرسة، ولكن في صفوف خاصة بهم أو حجرات خاصة بهم في نفس الموقع، ويتلقى التلاميذ ذوى الإعاقة في الصفوف الخاصة ولبعض الوقت برامج تعليمية من قبل التربية الخاصة في غرفة المصادر، كما يتلقون برامج تعليمية مشتركة مع الأطفال العاديين في الصفوف العادية، ويتم ترتيب البرامج التعليمية وفق جدول زمني معد لهذه الغاية.

ثانياً : الدمج الأكاديمي :

يقصد بالدمج الأكاديمي إلتحاق التلاميذ ذوى الإعاقة مع التلاميذ العاديين في الصفوف العادية طوال الوقت، حيث يتلقى هؤلاء التلاميذ برامج تعليمية مشتركة ويشترط في مثل هذا النوع من الدمج توفر الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاح هذا النوع من الدمج، ومنها تقبل التلاميذ العاديين للتلاميذ ذوى الإعاقة في الصف العادي وتوفير معلم التربية الخاصة الذي يعمل على إيصال المفاهيم العلمية إلى التلاميذ ذوى الإعاقة.

ثالثاً : الدمج الإجتماعى :

يقصد به دمج التلاميذ ذوى الإعاقة مع التلاميذ العاديين في مجال السكن والعمل ويطلق على هذا النوع من الدمج بالدمج الوظيفي، وكذلك الدمج في البرامج والأنشطة والفعاليات المختلفة بالمجتمع، ويهدف هذا النوع من الدمج إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الإجتماعى والحياة الإجتماعية الطبيعية بين التلاميذ العاديين وذوى الإعاقة.

إيجابيات الدمج :

١. يحول دون عزل الأطفال ذوى الإعاقة عن رفاقهم وعن الأنشطة المدرسية العادية.
٢. يحول دون تركيز على التصنيفات والتسمية التشخيصية.
٣. يمنع إلحاق الأطفال ببرامج التربية الخاصة لذوى الإعاقة بشكل غير مبرر، حيث تبذل كل الجهود الممكنة لإبقاء الطفل في الصف العادي.
٤. يشجع الأطفال العاديين على قبول رفاقهم ذوى الإعاقة، حيث يصبحون أكثر حساسية للتعامل معهم وأكثر مراعاة لهم، كما يحثهم على تفهم واحترام الفروق والتنوع والتباين.
٥. يمكن المعلمين (معلمي ذوى الإعاقة والمعلمين العاديين) والإختصاصيين الآخرين من العمل معاً ودعم بعضهم بعضاً.
٦. أن وجود الأطفال ذوى الإعاقة مع أطفال عاديين يساعدهم على تعلم العديد من المهارات الإجتماعية المختلفة.
٧. التكيف الشخصي وتنمية العلاقات الشخصية الناجحة من خلال ممارستها مع الأطفال العاديين.
٨. تعويد الطفل العادي على العطاء وتقديم المساعدة لزميله ذوى الإعاقة.
٩. إعداد أبناء المستقبل وتأهيلهم فربما يصبح طفل اليوم السوي أباً لطفل ذوى إعاقة في المستقبل (زينب شقير، ٢٠٠٢).

شروط الدمج :

١. أن يكون الطفل متكيفاً نفسياً وفعالياً حتى يستطيع الاندماج مع الأطفال العاديين في المدرسة.
٢. تهيئة المدرسة بداية من المدير والمعلمين والمرشد الطلابي، والأطفال العاديين، لبرامج الدمج وقناعتهم به وهذا لن يتم إلا بعد توضيح أهمية الدمج لكل من الإدارة المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور.
٣. اختيار الحالات القابلة للدمج في المدرسة حيث إن هناك الكثير من الحالات لا يمكن دمجها مثل (حالات التوحد، والإضطرابات السلوكية الحادة، وصعوبات النطق الشديد) وغيرها من الحالات التي يمكن دمجها.
٤. توفير جميع الإمكانيات والإحتياجات المادية والفضية والوسائل التعليمية للبرنامج.
٥. توفر الكوادر البشرية من (معلمين - إخصائين نفسيين - مدرسين نطق) (محمد العجمي، ومحمد مجاهد).
٦. توفير معلم التربية الخاصة واحد على الأقل في كل مدرسة يطبق فيها برامج الدمج حيث أن الطفل من ذوى الإعاقة يحتاج إلى درجة كبيرة من القبول والدعم والقليل المنافسة لذلك فهم بحاجة إلى مدرسين مؤهلين.
٧. تحديد نوعية الدمج هل هو الدمج الأكاديمي أو الإجتماعي الذي يقتصر فقط على أنشطة المدرسة خارج غرفة الصف.
٨. حاجة برامج الدمج إلى نظام تسجيل مستمر لقياس تقدم الطفل في مختلف الجوانب النمائية.
٩. إعداد الكوادر اللازمة وتدريبها تدريباً جيداً بما يتناسب مع إنجاح برامج الدمج، وينبغي أن يكون تدريب معلمي الفصول العادية على التعامل التربوي مع ذوى الإعاقة من الركائز الأساسية لبرامج الدمج (مريم الأشقر، ٢٠٠٣).

دراسات سابقة:

أشار زهير زكريا (١٩٩٥) إلى مجموعة من الصعوبات التي تواجه الطلبة المعاقين الملتحقين في مدارس التعليم العام، تمثلت في نقص الكوادر المدرسية العاملة معهم وإتجاهات المعلمين السلبية نحوهم، وكثرة شكوى الأقران من تصرفاتهم، وعدم رغبتهم في إقامة علاقات معهم، وعدم توفر الخدمات المناسبة للمعاق بالمدرسة.

وفى دراسة أجراها (Deresh, 1996) بهدف قياس اتجاهات كل من المعلمين والطلاب والآباء نحو دمج المعاقين مع العاديين، والتي أسفرت نتائجها عن وجود اتجاهات ايجابية لأفراد عينة الدراسة نحو دمج الإعاقات كلها مع العاديين فيما عدا الإعاقة العقلية، وقد تدرج معدل الاتجاه الايجابي نحو دمج الفئات المختلفة من الإعاقة من الإعاقة البصرية ثم السمعية يليها الجسدية وأخيرا الإعاقة العقلية، أي أن الاتجاهات كانت أكثر ايجابية نحو دمج فئة الإعاقة البصرية.

وأشار نادر الحمد (٢٠٠١) إلى أهم مشكلات المعاقين حركياً، مشكلة الشعور بالوحدة، وعدم التأهيل المناسب، وعدم إحترام المواقف المخصصة لهم، وعدم اهتمام الآخرين بهم، وعدم توفر المصاعد والممرات الممهدة التي تساعدهم على ارتياد الأماكن.

أما الدراسة التي قام بها (Gersten et al., 2001) على عينة من ٨٨٧ معلم تربية خاصة من مدينة سيلنر ويشبون وصوفيا، فقد أظهرت النتائج بأن هناك عدد من العوامل المعيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لزيادة الإلتزام وإبقاء المعلمين في التربية الخاصة مرتبطين بعملهم، فالضغوط الناتجة عن طبيعة العمل، الحاجة إلى التطور المعرفي بشكل مستمر، والدعم الذي يتلقاه هؤلاء المعلمين من قبل معلمين آخرين يحتاج إلى تطوير أكثر.

كما أجرى جينجز (Jennings, 2002) دراسة بعنوان المشكلات التي تواجه معلمي ذوى صعوبات التعلم بمدينة كاليفورنيا وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلماً ومعلمه (٧٠) منهم معلمين (٥٠) معلمة من معلمي المدارس المتوسطة وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير للمشكلات المالية كالرواتب والحوافز في أداء المعلمين بالإضافة إلى وجود مشكلات يعانى منها المعلمون تعود إلى المؤهلات والتدريب والممارسات التي تحسن عملية تعليم الطلبة من ذوى صعوبات التعلم.

وفي دراسة الحناوي (٢٠٠٣) والتي هدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعوقين في التعليم العام من وجهة نظر أولياء أمورهم ومعلميهم وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (١٧٠) ولي أمر و (٥٧) معلماً ومعلمة، وقد تم جمع بيانات الدراسة عن طريق استبانته، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن هناك

صعوبات عالية تواجه دمج الطلبة أصحاب الإعاقات في التعليم العام من وجهة نظر أولياء أمورهم ومعلميهم في جميع مجالات الدراسة.

وهدفت دراسة فاتن عامر (٢٠٠٥) الى التعرف على المشكلات الفرديّة الناتجة عن دمج المتخلفين عقليا كليا في مدارس التعليم العام، وكان من أهم النتائج أن المشكلات التعليمية تؤثر على التحصيل الدراسي للطفل، وأن المشكلات النفسية تجعل الطفل دائم التوتر والقلق وعدم الهدوء وسرعة الغضب، وأن أكثر المشكلات الاجتماعية التي يواجهها الطفل عدم قدرته على تحمل المسؤولية وزيادة إحساسه بالعزلة الاجتماعية.

وفى دراسة Bakker & Bosman (2006) التي ركزت على افتراض أن المعلمين في التعليم العام (للعادين) عندما يقوموا بالتحويل من برامج التعليم العام إلى برامج التربية الخاصة لا يرتبط فقط بمستوى الصعوبة ولكن يرتبط بالمشكلات السلوكية للطلاب ومستوى إحتواء الوالدين للطلاب ومن نتائج الدراسة أن المدرسين يدركون أن العلاج يرتبط بحدة صعوبات التعلم والمهارات الأكاديمية، والمهارات الأكاديمية ترتبط بشدة بالمشكلات السلوكية للطلاب ومستوى إحتواء الوالدين للطلاب والذي يرتبط بدوره بإحتمالات نجاح العلاج.

أما دراسة Gagnon & Maccini, (2007) والتي قارنت بين معلمي الرياضيات لدى الطلاب العاديين ومدرسي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، تم تطبيق البحث على عينة قوامها ٦٧ معلماً للطلاب العاديين ومعلمي التربية الخاصة ومن نتائج الدراسة أن كلا المجموعتين من المعلمين يستخدمون استراتيجيات تدريس فعالة إلا أن مدرسي ذوي الاحتياجات الخاصة يستخدمون استراتيجيات خاصة في التدريس وتطبيق ممارسات تدريسية عملية أكثر صدقاً ودقة من مدرسي العاديين.

وأظهرت دراسة هاني نغوي (٢٠٠٧) أن أكثر المشكلات لدى الطلبة المعاقين بصرياً في المدارس الأردنية كانت تتمثل في الجانب التربوي والبيئي النفسي والاجتماعي، في حين لم تظهر الدراسة اختلاف في المشكلات التي ترجع إلى شدة الإعاقة والجنس والمرحلة الدراسية.

بينما سعت دراسة على الصمادى (٢٠١٠) إلى التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين فى الفصول الدراسية وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين على أبعاد الاستبانة المستخدم (النفسى والاجتماعى الاكاديمى) إلا أنها لم تكن دالة إحصائياً.

وهدفت دراسة ماجدة عبید ونشأت حسونة (٢٠١١) إلى التعرف على المشكلات الاجتماعية والفنية والإدارية التي تواجه الإدارة المدرسية في الصفوف التي بها دمج للمعوقين بصرياً في الأردن ومن ثم تم استقصاء الاختلاف في تقديرات هذه المشكلات تبعاً لمتغيرات : (الوظيفة، والمؤهل العلمي، والخبرة كمعلم، الخبرة كمدير، والمرحلة الدراسية، والجنس). وللتحقق من ذلك تم تطوير استبيان عدد عباراته (٥٧) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي : المشكلات الاجتماعية، والفنية، والإدارية) وتم تطبيقها على (٦٩) مديراً ونائب مدير ومديرة ونائبة مديرة في المدارس الحكومية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مشكلات اجتماعية وفنية وإدارية تؤثر على دمج المعوقين بصرياً، كما أوضحت النتائج وجود فروق في تقديرات المشكلات الفنية تبعاً لمتغير الوظيفة، حيث واجه نائب المدير مشكلات فنية أكثر من المدير، وأتضح أيضاً وجود فروقات تبعاً لمتغير الخبرة كمدير في مجال المشكلات الفنية حيث واجه المديرون ذوى الخبرة الأقل مشكلات أكثر. وكذلك وجدت فروقات ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في مجال المشكلات الفنية والإدارية حيث واجه حملة المؤهلات الأعلى مشكلات فنية وإدارية أكثر. وفيما يتعلق بمتغير المرحلة الدراسية فهناك فروقات ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالمشكلات الفنية، حيث واجه المديرون في المرحلة الأساسية مشكلات أكثر من الإداريين في المرحلة الثانوية، أما بالنسبة لمتغير الخبرة كمعلم والجنس، فقد أوضحت النتائج وجود فروقات ذات دلالة تبعاً للمتغيرين في تقديرات المشكلات الاجتماعية والفنية والإدارية والدرجة الكلية. وقد. أوصت الدراسة بإجراء دراسات أخرى مشابهة تشمل عينات من الطلبة المكفوفين في المدارس الخاصة.

وهدفت دراسة واصف العابد والسيد الشربيني، وسعيد كمال، وسمير عقل (٢٠١١) إلى التعرف على المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في مدارس التعليم العام في محافظة الطائف. وتمثل مجتمع الدراسة في المعلمين والمعلمات المتواجدين في المدارس التي تتبع إدارة التعليم في محافظة الطائف

وبلغت عينة الدراسة (٢٢٢) معلمًا ومعلمة (١٥٥) من الذكور و(٦٧) من الإناث. أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استنباطة تضمنت (٩٩) فقرة موزعة على تسعة محاور. لتحديد المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في محافظة الطائف. وتم استخدام المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية، والانحراف المعياري، والفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" وتحليل التباين والنسب المئوية، ومعاملات الارتباط وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: وجود معوقات تواجه معلمي التربية الخاصة على جميع محاور الاستبانة التسعة. ولا توجد فروق دالة إحصائية لدى معلمي التربية الخاصة ترجع لفئة الإعاقة. وتوجد فروق في المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بين الذكور والإناث حيث كان الإناث أعلى في تقديرهن للمعوقات التي تواجههن. ولا توجد فروق في المعوقات ترجع للمؤهل الدراسي. ولا توجد فروق في المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة ترجع لسنوات الخبرة.

فروض البحث:

- (١) تختلف المعوقات النفسية للدمج الشامل من وجهة نظر المعلمين بمدارس الدمج الشامل.
- (٢) تختلف المعوقات الاجتماعية للدمج الشامل وجهة نظر المعلمين بمدارس الدمج الشامل.

إجراءات البحث:

عينة البحث: (٥٠) معلم من معلمي مدارس الدمج الشامل بمحافظة الشرقية.

شروط اختيار العينة:

- لا تقل خبرة المعلم عن خمس سنوات.
- أن يكون المعلم من العاملين بمدارس الدمج الشامل.

أداة البحث:

استبان المعوقات النفسية والاجتماعية للدمج الشامل (إعداد الباحثين) استخدم الباحثين لأغراض البحث استبيان المعوقات النفسية والاجتماعية للدمج الشامل والأداة في صورتها النهائية تتكون من موزعة على بعدين وهما:

١. البعد النفسي: ويشتمل البعد على ١٩ عبارة
٢. البعد الإجتماعي: ويشتمل على ٢٢ عبارة.

كما قام الباحثين بإحتساب ثبات الأداة مستخدماً معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغ ثبات البعد الأول ٠,٩٣٠ والبعد الثاني ٠,٨٦٩٠ أما الثبات الكلي للأداة فقد كان ٠,٩٢٢.

إجراءات التطبيق :

تم تطبيق الأداة من قبل الباحثين على المعلمين الذين يعملون في مدارس الدمج الشامل، وقد جمعت البيانات خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٦ - ٢٠١٥ و فرغت البيانات بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS) وتم تحليل النتائج تبعاً لمتغيرات البحث.

الإحصاء والنتائج :

أ - تختلف المعوقات النفسية للدمج الشامل من وجهة نظر المعلمين بمدارس الدمج الشامل.

جدول (١)

المعوقات النفسية للدمج الشامل

الاتجاه	الوزن النسبي %	المتوسط المرجح	لا أوافق		إلى حد ما أوافق		أوافق		درجة الاستخدام العبارة
			%	ك	%	ك	%	ك	
أوافق	٩٠%	٢,٧٠	٤	٢	٢٢	١١	٧٤	٣٧	القصور في التفاعل الإيجابي بين التلاميذ العاديين عندما يمارسون الأنشطة مع أقرانهم ذوي الإعاقة.
أوافق	٩٠,٧%	٢,٧٢	٦	٣	١٦	٨	٧٨	٣٩	قصور الدمج الشامل في إشباع رغبات وميول التلاميذ ذوي الإعاقة النفسية.
أوافق	٨٧,٣%	٢,٦٢	٤	٢	٣٠	١٥	٦٦	٣٣	نقص التدريب للاخصائى النفسي على المقاييس والاختبارات النفسية للتلاميذ ذوي الإعاقة.
أوافق	٩٠%	٢,٧٠	٨	٤	١٤	٧	٧٨	٣٩	قصور الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام إلى قلة فرص دمجهم نفسياً في مجتمعهم
أوافق	٨٥,٣%	٢,٥٦	٦	٣	٢٢	١٦	٦٢	٣١	يؤدى الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة إلى قلة فاعليتهم في الحياة.
أوافق	٨٤%	٢,٥٢	٨	٤	٢٢	١٦	٦٠	٣٠	لا يساعد وضع التلاميذ ذوي الإعاقة في الصفوف العادية على رضاهم عن أنفسهم.

الاتجاه	الوزن النسبي	المتوسط المرجح	لا أوافق		إلى حد ما		أوافق		درجة الاستخدام العبارة
			%	ك	%	ك	%	ك	
أوافق	٨١,٣%	٢,٤٤	٦	٣	٤٤	٢٢	٧٠	٣٥	قصور الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة مع التلاميذ العاديين على تنمية ثقتهم بأنفسهم.
أوافق	٨٤,٧%	٢,٥٤	٦	٣	٤٤	٢٢	٥٠	٢٥	قصور الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة من قلة إحساسهم بأنهم قادرين على العطاء.
أوافق	٩٢%	٢,٧٦	٨	٤	٣٠	١٥	٦٢	٣١	لا يساعد الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة على مواجهتهم الإحباطات التي يواجهونها.
أوافق	٧٩,٣%	٢,٣٨	٤	٢	١٦	٨	٨٠	٤٠	قصور قدرة الأخصائي النفسي للتلاميذ ذوي الإعاقة في فهم الاحتياجات النفسية للتلاميذ المعاقين.
أوافق	٨٠%	٢,٤٠	٦	٣	٥٠	٢٥	٤٤	٢٢	عدم حصول الأخصائي النفسي على تدريبات للتعامل مع ذوي الإعاقة.
أوافق	٧٨,٧%	٢,٣٦	٦	٣	٤٨	٢٤	٤٦	٢٣	عدم وجود ملف نفسي يوضح موقف الطفل شهرياً.
أوافق	٨٠%	٢,٤٠	٦	٣	٥٢	٢٦	٤٢	٢١	القصور في البرامج العلاجية التي تتوافق مع حالات التلاميذ ذوي الإعاقة.
أوافق	٨١,٣%	٢,٤٤	٦	٣	٤٨	٢٤	٤٦	٢٣	قصور قدرة الأخصائي النفسي للتلاميذ ذوي الإعاقة في فهم الاحتياجات النفسية للتلاميذ المعاقين.
أوافق	٨٧,٣%	٢,٦٢	٤	٢	٤٨	٢٤	٤٨	٢٤	عدم توفر الرضا النفسي للمعلمين في التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة.
أوافق	٩١,٣%	٢,٧٤	٤	٢	٣٠	١٥	٦٦	٣٣	عدم تنفيذ أنشطة إجتماعية تثري العلاقة بين التلاميذ ذوي الإعاقة والتلاميذ العاديين.
أوافق	٩١,٣%	٢,٧٤	٦	٣	١٤	٧	٨٠	٤٠	لا تقدم المدرسة الخدمات المساندة والتي تتضمن العناية النفسية لمعالجة المشكلات الإنفعالية والسلوكية.
أوافق	٨٦,٧%	٢,٦٠	٢٠	١٠	٠	٠	٨٠	٤٠	القصور في التواصل مع أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقات لمتابعة التلميذ نفسياً.
أوافق	٩٦%	٢,٨٨	٦	٣	٠	٠	٩٤	٤٧	قلة التدخلات النفسية للمدرسة للتغلب على المشكلات النفسية التي تطرأ على كل تلميذ.

يتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة كانوا موافقين لوجود معوقات نفسية للدمج الشامل بالمدارس وهي:

- (١) قلة التدخلات النفسية للمدرسة للتغلب على المشكلات النفسية التي تطرأ على كل تلميذ بمتوسط ٢,٨٨ في الترتيب الأول.
- (٢) لا يساعد الدمج الشامل التلاميذ ذوي الإعاقة على مواجهتهم الإحباطات التي يواجهونها بمتوسط ٢,٧٦ في الترتيب الثاني.
- (٣) عدم تنفيذ أنشطة إجتماعية تثرى العلاقة بين التلاميذ ذوي الإعاقة والتلاميذ العاديين و لا تقدم المدرسة الخدمات المساندة والتي تتضمن العناية النفسية لمعالجة المشكلات الإنفعالية والسلوكية بمتوسط ٢,٧٤ في الترتيب الثالث.
- (٤) قصور الدمج الشامل في إشباع رغبات وميول التلاميذ ذوي الإعاقة النفسية بمتوسط ٢,٧٢ في الترتيب الرابع.
- (٥) القصور في التفاعل الإيجابي بين التلاميذ العاديين عندما يمارسون الأنشطة مع أقرانهم ذوي الإعاقة و قصور الدمج الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام إلى قلة فرص دمجهم نفسياً في مجتمعهم بمتوسط ٢,٧٠ في الترتيب الخامس.

-المعوقات النفسية للدمج الشامل من وجهة نظر المعلمين بمدارس الدمج الشامل:

جدول (٢)

المعوقات النفسية للدمج الشامل من وجهة نظر المعلمين بمدارس الدمج الشامل

مستوى معنوية د ح ١	٢٤	الإجمالي		المعوقات النفسية للدمج الشامل من وجهة نظر المعلمين بمدارس الدمج الشامل
		%	ك	
٠,٠٠١	١٨,٠٠	٨٠	٤٠	معوقات شديدة
		٢٠	١٠	معوقات متوسطة
		٠	٠	معوقات ضعيفة
		١٠٠	٥٠	جملة

يتضح من الجدول السابق أن نسبة ٨٠٪ من أفراد العينة يروا أن المعوقات النفسية للدمج الشامل من وجهة نظر المعلمين بمدارس الدمج الشامل الاجتماعي شديدة، ونسبة ٢٠٪ منهم يروا أنها معوقات متوسطة.

ويتضح وجود فروق في المعوقات النفسية للدمج الشامل من وجهة نظر المعلمين بمدارس الدمج الشامل، حيث كانت قيمة $F = 18,000$ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١، مما يعني ارتفاع عدد أفراد العينة الذين يروا أن المعوقات النفسية للدمج الشامل من وجهة نظر المعلمين بمدارس الدمج الشامل الاجتماعي شديدة.

ب - تختلف المعوقات الاجتماعية للدمج الشامل وجهة نظر المعلمين بمدارس الدمج الشامل.

جدول (٣)

المعوقات الاجتماعية للدمج الشامل

الاتجاه	الوزن النسبي	المتوسط المرجح	لا أوافق		إلى حد ما أوافق		أوافق		درجة الاستخدام العبارة
			%	ك	%	ك	%	ك	
أوافق	٨٩,٣	٢,٦٨	٤	٢	٢٤	١٢	٧٢	٣٦	الإفتقار لبرامج التوعية التأهيلية لتهيئة جميع العاملين بالمدرسة لإستقبال التلاميذ ذوي الإعاقة.
أوافق	٨٦,٧	٢,٦٠	٦	٣	٢٨	١٤	٦٦	٣٣	قلة الإهتمام بالمناسبات العالمية وتفعيلها بالمدرسة مثل (اليوم العالمي للإعاقة).
أوافق	٨٨	٢,٦٤	٠	٠	٣٦	١٨	٦٤	٣٢	قلة إشراك التلاميذ ذوي الإعاقة مع زملائهم العاديين في الأنشطة الصفية وغير الصفية مما يقلل من فرص تغير الإتجاهات السلبية لدى زملائهم العاديين.
أوافق	٨٢,٧	٢,٤٨	٠	٠	٥٢	٢٦	٤٨	٢٤	ندرة وجود جماعات أنشطة مدرسية مشتركة داخل المدرسة بين التلاميذ ذوي الإعاقة و زملائهم العاديين (مثل جماعة الصحافة - الصحة وغيرها) مما يقلل من فرص تفاعلهم المباشر مع بعضهم
أوافق	٨٢,٧	٢,٤٨	٠	٠	٥٢	٢٦	٤٨	٢٤	عملية الدمج الشامل الحالية لا تشعر أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة بمساواة أبنائهم مع زملائهم العاديين.

الاتجاه	الوزن النسبي %	المتوسط المرجح	لا أوافق		إلى حد ما		أوافق		درجة الاستخدام العبارة
			%	ك	%	ك	%	ك	
أوافق	٨٧,٣	٢,٦٢	٠	٠	٣٨	١٩	٦٢	٣١	عدم تقبل أولياء أمور التلاميذ العاديين إلحاق أبنائهم بالمدارس التي تواجد بها برامج دمج شامل.
أوافق	٨٧,٣	٢,٦٢	٨	٤	٢٢	١١	٧٠	٣٥	ضعف التواصل الأسرى للتلاميذ ذوي الإعاقة مع المدرسة.
أوافق	٨٣,٣	٢,٥٠	٨	٤	٣٤	١٧	٥٨	٢٩	مبالغة بعض أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة وأسرهم في التوقعات الإيجابية للمستوى الإجتماعى لأبنائهم بالمدرسة.
أوافق	٩٠	٢,٧٠	٦	٣	١٨	٩	٧٦	٣٨	وجود العديد من المشكلات السلوكية والإجتماعية المصاحبة للإعاقة تعيق من التكيف الإجتماعى بالمدرسة
أوافق	٨٤	٢,٥٢	٨	٤	٣٢	١٦	٦٠	٣٠	التوقعات الدونية للعاملين بالمدرسة لقدرات وإمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة الإجتماعية.
أوافق	٧٩,٣	٢,٣٨	٢٢	١١	١٨	٩	٦٠	٣٠	عزل فصول وقاعات الدمج الشامل في أطراف المبنى المدرسى (يضعف بشكل مباشر فرص الدمج لهم مع زملائهم العاديين).
الى حد ما	٧٥,٣	٢,٢٦	٢٠	١٠	٣٤	١٧	٤٦	٢٣	بعد مدارس الدمج الشامل عن أماكن سكن التلاميذ ذوي الإعاقة يؤثر سلباً على دمجهم الإجتماعى وخاصة في طابور الصباح.
الى حد ما	٧٦	٢,٢٨	٢٠	١٠	٣٢	١٦	٤٨	٢٤	قصور وعى مدير المدرسة ومعلميها بمهام معلم التربية الخاصة
الى حد ما	٧٦	٢,٢٨	٦	٣	٦٠	٣٠	٣٤	١٧	ضعف قدرات مديري المدارس التي يوجد بها دمج شامل من الناحية الفنية
أوافق	٨١,٣	٢,٤٤	٦	٣	٤٤	٢٢	٥٠	٢٥	عزوف تقبل بعض مديري المدارس التي بها دمج عن قبول بعض الإعاقات (الفكرية - التوحد) خوفاً من المشكلات السلوكية

الاتجاه	الوزن النسبي	المتوسط المرجح	لا أوافق		إلى حد ما		أوافق		درجة الاستخدام العبارة
			%	ك	%	ك	%	ك	
أوافق	٩٦,٧	٢,٩٠	٠	٠	١٠	٥	٩٠	٤٥	تسبب الإمتيازات المقدمة لمعلمي ذوي الإعاقة دون زملائهم من المعلمين بالتعليم العام (كحافز التربية الخاصة - نصاب الحصص) قد تسبب اتجاهات سلبية تؤثر على تعاون معلمي التعليم العام نحو إنجاح عملية الدمج الشامل
أوافق	٨٥,٣	٢,٥٦	٠	٠	٢٢	١١	٧٨	٣٩	ندرة أساليب التوعية الجاذبة والمجدية للأهمية الإجتماعية للدمج
الى حد ما	٧٦	٢,٢٨	١٦	٨	٤٠	٢٠	٤٤	٢٢	عدم توفر الخدمات الإجتماعية المساندة لتلبية احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة
الى حد ما	٧٤,٧	٢,٢٤	١٨	٩	٤٠	٢٠	٤٢	٢١	قصور قدرة الأخصائي الاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة في فهم الإحتياجات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين.
أوافق	٨٤,٧	٢,٥٤	٦	٣	٣٤	١٧	٦٠	٣٠	الاتجاهات السلبية للتلاميذ العاديين نحو التلاميذ ذوي الإعاقة
أوافق	٩١,٣	٢,٧٤	٠	٠	٢٦	١٣	٧٤	٣٧	نقص الوعي المجتمعي لمفاهيم ذوي الإعاقة.
أوافق	٩٦	٢,٨٨	٢	١	٨	٤	٩٠	٤٥	التأثير السلبي للمجتمع على مفاهيم أولياء الأمور نحو ذوي الإعاقة.

يتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة كانوا موافقين لوجود معوقات اجتماعية للدمج الشامل بالمدارس وهي:

- (١) تسبب الإمتيازات المقدمة لمعلمي ذوي الإعاقة دون زملائهم من المعلمين بالتعليم العام (كحافز التربية الخاصة - نصاب الحصص) قد تسبب اتجاهات سلبية تؤثر على تعاون معلمي التعليم العام نحو إنجاح عملية الدمج الشامل بمتوسط ٢,٩٠ في الترتيب الأول.
- (٢) التأثير السلبي للمجتمع على مفاهيم أولياء الأمور نحو ذوي الإعاقة بمتوسط ٢,٨٨ في الترتيب الثاني.
- (٣) نقص الوعي المجتمعي لمفاهيم ذوي الإعاقة. بمتوسط ٢,٧٤ في الترتيب الثالث.

- (٤) وجود العديد من المشكلات السلوكية والاجتماعية المصاحبة للإعاقة تعيق من التكيف الإجتماعي بالمدرسة بمتوسط ٢,٧٢ في الترتيب الرابع.
- (٥) الإفتقار لبرامج التوعية التأهيلية لتهيئة جميع العاملين بالمدرسة لإستقبال التلاميذ ذوي الإعاقة. بمتوسط ٢,٦٨ في الترتيب الخامس.

المعوقات الاجتماعية للدمج الشامل من وجهة نظر المعلمين بمدارس الدمج الشامل:

جدول (٤)

المعوقات الاجتماعية للدمج الشامل من وجهة نظر المعلمين بمدارس الدمج الشامل

مستوى معنوية د ح ٢	٢كا	الإجمالي		المعوقات الاجتماعية للدمج الشامل من وجهة نظر المعلمين بمدارس الدمج الشامل
		%	ك	
٠,٠٠١	٦٣,١٦٠	٨٦	٤٣	معوقات شديدة
		١٢	٦	معوقات متوسطة
		٢	١	معوقات ضعيفة
		١٠٠	٥٠	جملة

يتضح من الجدول السابق أن نسبة ٨٦% من أفراد العينة يروا أن المعوقات الاجتماعية للدمج الشامل من وجهة نظر المعلمين بمدارس الدمج الشامل الاجتماعي شديدة، ونسبة ١٢% منهم يروا أنها معوقات متوسطة.

ويتضح وجود فروق في المعوقات الاجتماعية للدمج الشامل من وجهة نظر المعلمين بمدارس الدمج الشامل، حيث كانت قيمة كا = ٦٣,١٦٠ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١، مما يعني ارتفاع عدد أفراد العينة الذين يروا أن المعوقات الاجتماعية للدمج الشامل من وجهة نظر المعلمين بمدارس الدمج الشامل الاجتماعي شديدة.

المراجع

- ابن منظور (١٩٩٢). لسان العرب، (ج٢)، (ط٢). بيروت: مؤسسة التاريخ العربي.
 أحمد حسين اللقاني، وعلى أحمد الجمل (٢٠٠٢). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب للنشر.
- إليانور تدلينش، وبيتي هواليمز (١٩٩٩). دمج الأطفال المتخلفين عقلياً في مرحلة ما قبل المدرسة (برامج وأنشطة)، (سمية طه جميل، وهالة الجرواني، مترجم)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- جمال الحناوي (٢٠٠٣). اتجاهات أولياء أمور الطلبة المعوقين ومعلميهم نحو الصعوبات التي تواجه دمجهم في التعليم العام، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- جمال الخطيب (٢٠٠٤). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في مدارس التعليم العام. عمان: دار وائل.
- ديان برادلي، وماغريت سيزر، وديان سوتلك (٢٠٠٠). الدمج الشامل لذوي الإحتياجات مفهومه وخلفيته النظرية، (ترجمة زيدان أحمد السر طاوي، وعبد العزيز السيد الشخص، وعبد العزيز العبد الجبار)، العين: دار الكتاب الجامعي.
- زهير زكريا (١٩٩٥). المدارس التي لا ترفض أحد. مجلة التربية الجديدة، (١)، ٦٥ - ٨٧.
- زينب محمود شقير (٢٠٠٢). خدمات ذوي الإحتياجات الخاصة الدمج الشامل - التدخل المبكر - التأهيل المتكامل. القاهرة: النهضة المصرية.
- على محمد الصمادي (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر، مجلة الجامعة الإسلامية، (١٨)، ٧٨٥ - ٨٠٥.
- فاتن محمد عامر (أبريل ٢٠٠٥). دراسة المشكلات الفردية في مدارس التعليم العام وتصور مقترح لطريقة خدمة الفرد في مواجهتها، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، (١٨)، ٣٢٢.
- كمال سيسالم (٢٠٠٦). الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله (ط٢). العين: دار الكتاب الجامعي.

- ماجدة عبيد، و نشأت حسونة (سبتمبر، ٢٠١١). المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية الملحق بها صفوف دمج المعوقين بصرياً بوزارة التربية والتعليم في الأردن. *المجلة التربوية*، ٢٥ (١٠٠)، ١٩٣ - ٢٣٧.
- محمد العجمي، و محمد مجاهد (٢٠٠٢). متطلبات تفعيل إستراتيجية دمج المعوقين مع أقرانهم العاديين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية، *المؤتمر العلمي السادس، كلية التربية، جامعة المنيا*.
- مريم الأشقر (٢٠٠٣). دمج ذوى الإحتياجات الخاصة في المجتمع، المركز الثقافى الإجتماعى.
- نادر الحمد (٢٠٠١). *الاحتياجات الإرشادية للمعاقين حركياً*. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد : الأردن.
- هاني نغوى (٢٠٠٧) : *مشكلات الطلبة المعاقين بصرياً في المدارس الأردنية*. رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- واصف العابد، والسيد الشربيني، وسعيد كمال، وسمير عقل (٢٠١١). *المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج فى مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف*. *مجلة كلية التربية، جامعة الازهر*، (١٤٦)، ٥٠٢ - ٥٣٦.
- Bakker, J. & Bosman, A. (2006). Teachers perception of remediation possibilities of Dutch students in special education. *British Journal of Educational Psychology*, 76. (4), 745 – 759.
- Deresh, T. (1996). Meaning attached to disability Attitudes towards disabled people and attitudes towards integration. *Disabs.Int*.57(3).p719.
- Gagnon, J.C. & Maccini, P. (2007). Gagnon, Joseph Calvin; Maccini, Paula. *Remedial and Special Education*, 28 (1),43- 56.
- Gersten, R., Keating Y, & Harniss, M., (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators intent to stay. *Council for Exceptional Children*,67(4), 549 -567.
- Jennings, J. (2002). Problems Facing teachers – towards a better policies, *Journal of Educational Psychology*, Jersey Englewood Cliffs: Prentice – Hall.

مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
كلية التربية - جامعة الزقازيق
iescz2012@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقع الإيداع 2012 / 18640
الترقيم الدولي: 7996 - 2356 ISSN