AIESA

المجلة العربية

لعلوم الإعاقة والموهبة

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - متخصصة
تصدر عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

AIESA

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Jasht

المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة

jasht

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي وبنك المعرفة المصري

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٤٣٥٣ / ٢٠١٧

ISSN: 2537-0480

eISSN: 2537-0499

http://jasht.journals.ekb.eg

Doi: *10.21608/jasht.*

Impact Factor *: 1.4932/2024*

تصنيف آرسيف (Q2)

المجلد التاسع - العدد (٣٣) يناير ٢٠٢٥م

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشوره في أعدادها
وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية

الصفحة الرئيسية

السنه: -كل السنوات-

المجله: المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة

القطاع: الدراسات التربوية

م	القطاع	اسم المجلة	اسم الجهه / الجامعة	ISSN-P	ISSN-O	السنه	نقاط المجله
1	الدراسات التربوية	المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة	المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب	2537-0480	2537-0499	2024	6

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري

Web of Science Group | A Clarivate Analytics company

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

ARCI Editorial Board LETTER
خطاب مجلس تحرير ARCI

Dear Respected Chief editor

Journal Title: المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة

ISSN: 2537-0480 **e ISSN:** 2537-0499

شكراً لإهتمامكم بتكشيف دوريتكم العلمية في الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI

يتم اختيار الدوريات الإقليمية في الكشاف بواسطة مجلس تحريرتم إنشاؤه لهذا الغرض. ويتسم المجلس بالحيادية التامة في قراراته ويمثل الدول الأعضاء بجامعة الدول العربية. كمايعمل أعضاء مجلس التحرير على تحديد الرؤى الإقليمية والاتجاهات الموضوعية. تستندالمبادئ التي يتم اختيارالدوريات بناءعليها للكشاف العربي للإستشهادات المرجعية على المعايير المتعارف عليها للنشرالعلمي ومعايير البحث العلمي. كمايجب أن يكون للدوريات التي يتم تقديمها للكشاف على الترقيم الدولي الموحد للدوريات ISSN ،حتى تخضع لإجراءات المراجعة الأولية. كمايجب أن يتم تقديم أساليب الوصول لمحتوى الدوريات حتى يتثنى لمجلس التحريرمراجعة شروط دخول الدورية ضمن الكشاف، للتأكد من أنها مجلة بحثيةوكذلك مراجعة تخصص الدورية، والملخصات والمقالات والمراجع المستشهد بها، والتأكد من توافق تخصص الدورية ومحتواها، وجودة لغة المقالات، وتشكيل هيئة تحرير تعكس تخصص الدورية.

معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي
قاعدة البيانات العربية الرقمية
Arcif Analytics

Arab Citation & Impact Factor
Arab Online Database
معرفة e-MARIFA

التاريخ: 2024/10/20
الرقم: L24/0027 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير المجلة العربية لعلوم الإعاقة و الموهبة المحترم
المؤسسة العربية للتربية و العلوم و الآداب، القاهرة، مصر
تحية طيبة وبعد...

يسر **معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (أرسيف - ARCIF)**، أحد مبادرات قاعدة بيانات "**معرفة**" للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد **أطلق التقرير السنوي التاسع للمجلات لعام 2024**.

يخدم معامل التأثير "أرسيف Arcif" إشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، مكتبة الاسكندرية، قاعدة بيانات معرفة). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل "**أرسيف Arcif**" قام بالعمل على فحص ودراسة بيانات ما يزيد عن **(5000)** عنوان مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من **(1500)** هيئة علمية أو بحثية في العالم العربي. وتم منها **(1201)** مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل "**أرسيف Arcif**" في تقرير **عام 2024**.

ويسرنا إعلامكم وإعلامكم بأن **المجلة العربية لعلوم الإعاقة و الموهبة** الصادرة عن **المؤسسة العربية للتربية و العلوم و الآداب، القاهرة، مصر، قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل أرسيف Arcif** المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها **(32) معياراً**، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://e-marefa.net/arcif/criteria/

وكان **معامل "أرسيف Arcif" العام** لمجلتكم لسنة 2024 **(1.4932)** ويهنئكم بحصول المجلة على:

- **المرتبة السابعة والعشرون** عربياً **من مجموع إجمالي المجلات** في معامل "**أرسيف Arcif**" **العام**، **و البالغ عددها (1201)**.
- **المرتبة الثانية عشر** في **تخصص العلوم التربوية** من **إجمالي عدد المجلات (127)** على المستوى العربي، مع العلم أن **متوسط معامل "أرسيف" لهذا التخصص** كان **(0.649)**. كما صنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة **(Q2)** وهي الفئة الوسطى المرتفعة .

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

هيئـــــة التحـــــرير

أ.د/ يمينة بوسبته	جامعة الجزائر٢	رئيساً للتحرير
أ.م.د/ فكري لطيف متولي	الجامعة الأفرواسيوية	مدير التحرير
أ.م.د / ايمان جمعة فهمي شكر	جامعة بنهـا - مصر	عضو
أ.م.د / عمر السيد حمادة	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	عضو
أ.م.د /منى فرحات إبراهيم جريش	جامعة قناة السويس – مصر	عضو
أ.م.د /محمد سعيد سيد عجوة	جامعة بني سويف – مصر	عضو
أ.م.د /أسماء ابراهيم محمد مطر	جامعة بني سويف – مصر	عضو
د/ مروة حسين عبدالله محمد	وزارة التربية الكويتية	عضو

الهيئة العلمية

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

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

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

- *تم ترتيب الأسماء أبجدياً (أستاذ – أستاذ مشارك)*

ميثاق اخلاقيات النشر :

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

١- مسؤولية الناشر:

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

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

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

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

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

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

٢- مسؤولية المحكم (المراجع) :

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

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

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

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

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

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

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٣- مسؤولية المؤلف :

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

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

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

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

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

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

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و أكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شـــــروط النشـــــر :

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

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- رسوم النشر(٢٠٠ دولار أمريكي)، وللمصريين بالجنيه المصري حسب حجم البحث، اذا كان يعمل في جهة مصرية.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني :

http://jasht.journals.ekb.eg

search.aiesa@gmail.com

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

محتويات العـدد

افتتاحية العدد	-
د.إقبال زين العابدين درندري - ريم مبارك القحطاني الخصائص السيكومترية لاختبار ويسكونسن القصير المحوسب لتصنيف البطاقات للأطفال الطبيعيين وذوي اضطراب طيف التوحد	١ – ٤٤
د. حمدان سعود العدواني مستوى المناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات	٤٥ – ٦٦
دانيه علان بالقاسم الشهري - د. هاني علي سعيد العمري مُسْتَوىَ الحَاجَةِ إلى المُعَلِّمِ المُسَاعِدِ للْعَمَلِ فِيْ مَعَاهِدِ وَبَرَامِجِ التربية الْفِكْرِيَّة مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ المُعَلِّمِيْنَ	٦٧ – ١٠٨
د. عبدالناصر عبدالرحيم فخرو -د. طارق عبد المجيد كامل أحمد حجازي نماذج السيطرة الدماغية والانماط الشخصية والميل نحو التأهيل المهني لدى عينة من طلاب الدمج بالمدارس الحكومية	١٠٩ – ١٣٨
هياء عبدالله العثيمين - د. أريج مازن بليلة مقارنة بين أداء الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والعاديين في مهارات السرد بالمدارس العالمية ذات الشراكة مع برنامج موهبة في مدينة جدة	١٣٩ – ١٩٢

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

افتتاحية العدد:

الحمد الله والصلاة والسلام على رسوله الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه ،،،

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

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءً وجدة بفضل الله وعونه، والله ولي التوفيق.

ومرحبًا بوجهة نظركم ورأيكم في أية فكرة قد تسهم في الرقي والتطوير لمجلتكم التي قد تعد صورةً من صور التعبير عن أشخاصكم ووجهتكم، بل مرحباً بالنقد البناء في أي جانب، وبمقترحاتكم لتحقيق الرقي الدائم والتطوير المستمر لمجلتكم الغراء، وعمومًا فإن النقد البناء دائمًا ما يُعْلى ويرفع من شأن الأشياء، في الحياة بوجه عام، وفي الحقل العلمي والبحثي بوجه خاص، ذلك أن وجهة النظر المفردة لم تَعُدْ تجدي، وإنما الفكرة على الفكرة، واليد مع اليد، ووجهة النظر مع وجهة النظر، كل ذلك جميعًا هو يبني ويطور ويكمل الصورة، وكل ذلك لا يتأتى إلا بالنقد البناء الذي يُرَقِّع ويطور ويكمل الصورة والعمل، ومن هنا قيل: يد بمفردها لا تصفق، ... ومن ثم نتعاهد سويًا على المزيد من بذل الجهد من أجل التطلع إلى مستويات أفضل في الأداء.

وختاماً إذ نقدم هذا العدد للقارئ الكريم، متمنين أن يجد فيه الفائدة المرجوة، لأرجو الله تعالي أن يكون لنا خير معين للوصول إلى تعليمٍ نوعي.

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

هيئة التحرير

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الخصائص السيكومترية لاختبار ويسكونسن القصير المحوسب لتصنيف البطاقات للأطفال الطبيعيين وذوي اضطراب طيف التوحد

Psychometric Properties of the Short Computerized Wisconsin Test for Normal and with Autism Spectrum Disorder Children

إعداد

د.إقبال زين العابدين درندري

Dr. Iqbal Zain Al-Abidin Darandari

استاذ مشارك بجامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم علم النفس

ريم مبارك القحطاني

Reem Mubarak Al-Qahtani

ماجستير جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم علم النفس

Doi: 10.21608/jasht.2025.404918

استلام البحث: ٢٢ / ١٠ /٢٠٢٤

قبول النشـر: ١١ / ١١ / ٢٠٢٤

درندري، إقبال زين العابدين و القحطاني، ريم مبارك (٢٠٢٥). الخصائص السيكومترية لاختبار ويسكونسن القصير المحوسب لتصنيف البطاقات للأطفال الطبيعيين وذوي اضطراب طيف التوحد. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٣)، ١ – ٤٠.

http://jasht.journals.ekb.eg

الخصائص السيكومترية لاختبار ويسكونسن القصير المحوسب لتصنيف البطاقات للأطفال الطبيعيين وذوي اضطراب طيف التوحد

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) للأطفال بالسعودية، والفروق بينهم في الأداء تبعًا للتصنيف (طبيعيين ومصابين باضطراب طيف التوحد)، والنوع الاجتماعي (ذكور وإناث). واشتملت العينة على (١٤٠) طفلاً، وتكونت من (٧٠) طفلاً طبيعيًا (٣٥ ذكور و 35 إناث) و (٧٠) طفلاً مصابًا باضطراب طيف التوحد (٣٥ ذكور و 35 إناث)، تراوحت أعمارهم بين (٧-٩) أعوام؛ وتم تصنيفهم باستخدام مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS)، ثم طبق عليهم اختبار ويسكونسن (WCST-64:CV2). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا ($p \leq .05$) بين الذكور الطبيعيين والمصابين باضطراب طيف التوحد على ثمانية من مؤشرات الاختبار (١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨، ٩)، بينما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا ($p \leq .05$) بين الإناث الطبيعيات والمصابات باضطراب طيف التوحد على سبعة مؤشرات (١، ٢، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩)؛ مما يشير إلى أن الصدق التمييزي للاختبار مرتفع. وكانت الفروق تبعًا للنوع الاجتماعي (ذكور وإناث) على معظم مؤشرات الاختبار غير دالة إحصائيا ($p > .05$). كما كانت معاملات الثبات بالإعادة للأطفال الطبيعيين متوسطة إلى مرتفعة لجميع المؤشرات وتراوحت بين (.53 - .89)، وكانت متوسطة إلى مرتفعة على جميع المؤشرات للأطفال المصابين بطيف التوحد، وتراوحت بين (.66 - .90)، مما يشير لتمتع الاختبار بثبات مرتفع لكل من المجموعتين؛ وإمكانية استخدامه للمساعدة في تشخيص الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد بفعالية.

الكلمات المفتاحية: اختبار ويسكونسن القصير المحوسب، الخصائص السيكومترية للاختبار، اضطراب طيف التوحد.

Abstract:

This study aimed to investigate the psychometric properties of Wisconsin Card Sorting Test–The Short Computerized Version (WCST-64:CV2) for Saudi children, and differences between them according to classification (normal and with autism spectrum disorder-ASD), and gender (males and females). The sample consisted of (140) children, including (70) normal (35 males and 35 females) and (70) with AD (35 males and 35 females), ageing between (7-9) years. The children were classified according to Childhood Autism Rating Scale (CARS),

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

then Wisconsin Test (WCST-64:CV2) was administered on them. The results of males showed statistically significant differences ($p \leq .05$) on eight indicators (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9) between normal and ASD children, while there were statistically significant differences ($p \leq .05$) for females between normal and ASD children on seven indicators (1, 2, 5, 6, 7, 8, 9). This indicates high test discriminant validity. The differences according to gender in the performance on most of test indicators were not statistically significant ($p > .05$). Test-retest reliability coefficients for normal children were medium to high for all indicators, ranging between (.53 - .89), and were also medium to high (.66 - .99), on all indicators for ASD children, indicating high reliability for the two group; and that the test can be used to help diagnose children with ASD effectively.

Keywords: The Short Computerized Wisconsin Card Sorting Test, Test psychometric properties, Autism spectrum disorder.

المقدمة

يعد التقييم النفسي-العصبي مجالاً حديثًا، ويعتمد على تطبيق الطرق السيكومترية لدراسة السلوك للأمراض العصبية، للتوصل لاستنتاجات عن الخصائص البنيوية والوظيفية لمخ الإنسان من خلال تقويم سلوك الفرد في موقف مثير. ويتجه الفحص النفسي العصبي إلى تقييم الوظائف العقلية والمعرفية من خلال مقاييس نفسية عصبية محددة. وتعد الاختبارات النفس-عصبية أدوات أولية يعتمد عليها الاختصاصي النفسي لقياس القدرات المعرفية وتقييمها لدى المفحوص، لتحديد حالته المرضية وتشخيص الاضطرابات. وهناك عدة اختبارات منها يمكن من خلالها الكشف عن وجود الاضطراب من عدمه، لكنها تتفاوت في موثوقيتها ومدى توفر الخصائص السيكومترية الجيدة لها (عبد القوي، ٢٠١١؛ سمير، ٢٠٢١).

ومن أكثر الاختبارات المستخدمة في التقييم النفسي-العصبي، اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات Wisconsin Card Sorting Test (WCST) الذي يهدف إلى تقييم ضعف الوظائف التنفيذية Executive Functions، والإصابات الدماغية، والأمراض العقلية ومجموعة واسعة من الاضطرابات العصبية، مثل الفصام وطيف التوحد، جنبًا إلى جنب مع مجموعة من الأدوات الأخرى (هويدي والصاعدي، 2016؛ أمين، 2014). ويعد اختبار ويسكونسن

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(WCST) من اختبارات المسح السريع، ويُستخدم كأداة تقييم أولية قبل استخدام البطاريات الكاملة، وقد ثبتت فاعليته في قياس وظائف المنطقة الأمامية من الفص الجبهي، كالمرونة المعرفية (عبد القوي، ٢٠١١). ويستخدم الاختبار على نطاق واسع من قبل الأطباء النفسيين وعلماء النفس السريري لتقييم الوظائف التنفيذية لدى فئات مختلفة وتشخيص المرضى الذين يعانون من إصابات المخ، والأمراض العصبية والعقلية المختلفة (Landry & AL-Taie, 2016).

ويقيس هذا الاختبار الوظائف التنفيذية من خلال قياس قدرة المفحوص على تصنيف البطاقات وفق قاعدة معينة؛ حيث يقيس التفكير التجريدي، والنزعة إلى التكرار، والتركيز، والتخطيط، والتنظيم، وكف الاستجابة، والمرونة المعرفية في التحويل أو التغيير بين المجموعات، والقدرة على تغيير استراتيجيات حل المشكلات. وأي مشكلة مرتبطة بالفص الجبهي تؤدي عادة إلى نتيجة سيئة على الاختبار (عبد القوي،٢٠١١؛ Kongs et al., 2000). ويتم التقييم النفسي-العصبي بدمج البيانات النفسية-العصبية من الاختبار مع المعلومات الطبية والاجتماعية والتاريخية للمفحوص (Strauss et al., 2006).

والوظائف التنفيذية هي مجموعة من القدرات المعرفية التي تنظم وتتحكم في جميع القدرات والسلوك، وهي وظائف ضرورية لكل سلوك موجّه نحو هدف معين. ويعود الدور الرئيس في الوظائف التنفيذية إلى الفص الجبهي؛ لاتصاله بالمناطق تحت القشرية. وتعدّ المناطق الآتية أكثر المناطق تأثيرًا في الوظائف التنفيذية، وهي: المنطقة الخلفية والأمامية الجانبية، والمنطقة العلوية والسفلية الجانبية، والمنطقة العلوية السفلية من الجانب الداخلي (عبد القوي،٢٠١١؛ Strauss et al., 2006).

وتعد الفئة المصابة باضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD) من الفئات التي يستهدفها اختبار ويسكونسن (WCST)، حيث هناك اختلافات كبيرة في الوظائف التنفيذية بين المصابين بالتوحد والطبيعيين. ويعد القصور في الوظائف التنفيذية من المظاهر المميزة للتوحديين، وتتضح في: ضعف المرونة المعرفية، وعدم القدرة على حل المشكلة، أو محاولة حلها بالأسلوب نفسه وبصورة متكررة (هويدي والصاعدي، ٢٠١٦ ;Shu et al., 2001 ; Landry & AL-Taie, 2016).

واضطراب طيف التوحد هو أحد الاضطرابات النمائية العصبية Neurodevelopment Disorders؛ ويؤثر في الجوانب الاجتماعية والإدراكية واللغوية والسلوكية للفرد، كما في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Fifth Edition -DSM-5، ويندرج تحت اضطراب طيف التوحد ما يأتي: اضطراب التوحد Autism، ومتلازمة أو اضطراب أسبرجر Asperger Syndrome، واضطرابات التفكك الطفولي Childhood Disintegrative

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Disorders (CDD)، والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة (American Psychiatric Association-APA, 2013). ويعد من أكثر الاضطرابات النمائية صعوبة وشدة؛ إذ يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، ويؤثر سلبًا على الطفل، كما أنه يستمر طوال حياة الفرد. وقد زاد الاهتمام به على مستوى العالم بسبب تأثيره على الطفل وأسرته وعلى المجتمع أيضًا، فالأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد بحاجة إلى المتابعة والرعاية المستمرة (سليمان، ٢٠٠١؛ المقابلة، ٢٠١٦؛ Hess, 2022). وترجع أهمية توفير اختبارات جيدة لتشخيص اضطراب طيف التوحد إلى زيادة معدل انتشاره، حيث يرى مركز السيطرة على الأمراض (Center for Disease Control and Prevention -CDC, 2023) أن معدل انتشار الاضطراب قد ارتفع عن السابق، إذ توجد حالة مصابة بالتوحد لكل (٣٦) طفلاً، كما يعد اضطراب طيف التوحد أكثر شيوعًا لدى الذكور بأربع مرات مقارنة بالإناث (العنزي وآخرين، ٢٠٢٠؛ Sanchack & Thomas, 2016).

ولاختبار ويسكونسن (WCST) إصدار أساسي يتكون من (١٢٨) بطاقة، وإصدار مختصر يتكون من (٦٤) بطاقة، ولكل منهما نسخة ورقية تُسجل فيها النتائج يدويًا، ونسخة محوسبة تُسجل فيها النتائج بواسطة الحاسوب. وقد جاءت الدراسة الحالية للتحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة المختصرة المحوسبة (WCST-64:CV2) من هذا الاختبار على البيئة السعودية، للتحقق من جودته في الاستخدام كمساعد في تشخيص الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد والأطفال الطبيعيين ذكوراً وإناثاً.

مشكلة الدراسة:

إن أدوات التقييم النفسي-العصبي، وبخاصة اختبارات المسح التي تستخدم لتشخيص الاضطرابات النفسية العصبية، تعدَ من أكثر الأدوات التي أصبحت تزداد الحاجة لها ومن ثم الحاجة للتأكد من توفر خصائص سيكومترية جيدة لها، تدعم دقة تفسير نتائجها والقرارات التي تبنى على استخدامها مع المفحوصين، ومنهم المصابون باضطراب طيف التوحد (هويدي والصاعدي، 2016؛ مليكة، ٢٠١٠). ويعد اختبار ويسكونسن (WCST-64:CV2) من اختبارات المسح السريع المستخدمة كثيراً، لتشخيص عدد من الاضطرابات النفسية العصبية ومنها طيف التوحد.

وتنبثق مشكلة الدراسة الحالية من عدم وجود دراسات على الخصائص السيكومترية لاختبار ويسكونسن (WCST-64:CV2) للفئة العمرية الصغيرة وخاصة بالسعودية، وذلك للأطفال العاديين وذوي اضطراب طيف التوحد؛ وبالتالي هناك صعوبة في الوثوق في القرارات المتعلقة بنتائج الاختبار، رغم اتساع استخدام الاختبار. وغالبية المقاييس التي تشخص الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية تُطبق على أحد الوالدين أو المسؤول عن الطفل، وقد

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تكون النتيجة التي يحصل عليها الفاحص متحيزة ،كرغبة الوالدين في إظهار الطفل أسوأ أو أفضل من الحال الواقعي له. ويختلف اختبار ويسكونسن (WCST-64:CV2) عن تلك المقاييس في أن تطبيقه يقتصر على المفحوص أو الطفل؛ مما يحد من محاولة تزييف الإجابات أو محاولة التأثير على الطفل، ويؤدي إلى الحصول على نتائج أكثر دقة. كما أن اختبار ويسكونسن يقيس عددًا من المؤشرات التي تُظهر السلوك التكراري للطفل المصاب باضطراب طيف التوحد، من حيث الإصرار على إجابة معينة، وعدم الاستجابة إلى الملاحظات اللفظية التي يقدمها الفاحص. ومن المهم التحقق من الخصائص السيكومترية والتأكد من قدرته على التمييز بين الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد والطبيعيين، واستقرار وثبات نتائجه.

وتم اختيار اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات (WCST) لكونه من أكثر اختبارات الوظائف التنفيذية شيوعًا واستخدامًا في المجالات النفسية، وقد تم تطبيقه في دول عديدة على عينات متباينة، واختلفت الدراسات حول الخصائص السيكومترية لمؤشرات الإصدارات المختلفة منه (مثل دراسة كل من: Goldstein et al., 2001; Kaland et al., 2008; Landry & AL-Taie, 2016; Liss et al., 2003; Miranda et al., 2000; Mukherjee et al., 2015; Tsuchiya Ozonoff, 1995; Robinson et al., 2009; Shu et al., 2001; et al., 2005; Zhang et al., 2024)؛ ولم تجر إلا دراسة واحدة (Robinson et al., 2009) على الإصدار المختصر المحوسب لمعرفة قدرته التمييزية بين الفئات المختلفة. كما يعد اختبار ويسكونسن من الاختبارات غير اللفظية التي تطبق بشكل فردي، حيث تتميز الاختبارات غير اللفظية بكونها ملائمة للاستخدام مع المفحوصين الذين يعانون من صعوبات تتعلق باللغة والكلام أو من لديهم مشكلات في عملية التواصل كالمصابين باضطراب طيف التوحد. كما أن أداء المصابين بالتوحد أفضل عند الإجابة على الاختبار المحوسب مقارنة بالإصدار القياسي (الورقي)، فالنسخة المحوسبة من هذا الاختبار تعكس الوظائف التنفيذية للتوحديين بشكل أدق؛ لأن المتطلبات الاجتماعية واللفظية فيها أقل من الإصدار القياسي. وتعد النسخة المحوسبة هي الخيار الأفضل لقياس قدرة الطفل أو المفحوص التوحدي، لأن الاختبارات المحوسبة تتميز بالدقة في حساب النتائج. وتظهر أهمية اختبار ويسكونسن في أن التوحديين يظهرون أداءً سيئًا في الاختبار مقارنة بالطبيعيين؛ فالقصور في الوظائف التنفيذية من المظاهر المميزة للتوحديين (Tsuchiya et al., 2005).

ونظرًا لعدم وجود دراسات تأكدت من الخصائص السيكومترية لاختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (٦٤) بطاقة (WCST-64:CV2)؛ على فئات الأطفال الطبيعين والتوحديين ذكورًا وإناثا، والحاجة الكبيرة لاستخدامه، إضافة لاختلاف الدراسات حول دلالات صدق وثبات إصدارات الاختبار التي تحمل نفس

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المؤشرات، فقد جاءت الدراسة الحالية للتحقق من دلالات صدق وثبات مؤشرات اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (٦٤) بطاقة (WCST-64:CV2)، حتى يتمكن الفاحص من استخدامه مساعدًا في عملية تشخيص الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، مقارنة بالأطفال الطبيعيين؛ مما قد يساعد في دعم القرارات المبنية على نتائج الاختبار.

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما دلالات صدق وثبات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) لأطفال الابتدائي (من ٧-٩ سنوات) تبعًا للتصنيف (طبيعيين /ومصابين باضطراب التوحد) والنوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)؟ ويتفرع عنه عدة أسئلة وهي:

١. ما دلالات الصدق التمييزي لمؤشرات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) بين الأطفال الذكور الطبيعيين والمصابين باضطراب التوحد (من عمر ٧-٩ سنوات)؟
٢. ما دلالات الصدق التمييزي لمؤشرات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) بين الأطفال الإناث الطبيعيات والمصابات باضطراب التوحد (من عمر ٧-٩ سنوات)؟
٣. ما دلالات الثبات بالإعادة لمؤشرات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) للأطفال الطبيعيين الذكور والإناث (من عمر ٧-٩ سنوات)؟
٤. ما دلالات الثبات بالإعادة لمؤشرات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) للأطفال المصابين باضطراب التوحد الذكور والإناث (من عمر ٧-٩ سنوات)؟
٥. هل توجد فروق دالة إحصائياً في الأداء على مؤشرات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) لدى أطفال الابتدائي (من عمر ٧-٩ سنوات)، تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور وإناث)؟.

أهداف الدراسة:

١. تحديد الخصائص السيكومترية (دلالات الصدق والثبات) لاختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST- 64:CV2) للأطفال ذكورًا وإناثًا (طبيعيين ومصابين باضطراب طيف التوحد) من عمر (٧-٩) أعوام.
٢. تحديد الفروق في دلالات صدق وثبات مؤشرات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST- 64:CV2) من حيث

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التصنيف (طبيعيين ومصابين باضطراب طيف التوحد)، والنوع الاجتماعي (ذكور وإناث) للأطفال من عمر (٧-٩) أعوام.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. تسعى الدراسة الحالية إلى دعم مجال القياس النفسي- العصبي فيما يتعلق بالخصائص السيكومترية لاختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST- 64:CV2) لكل من الأطفال الطبيعيين والمصابين باضطراب طيف التوحد، كما تسعى إلى أن تكون مرجعًا للباحثين والعاملين في مجال التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبارات التقييم والتشخيص النفسية العصبية.

٢. توضح الدراسة الحالية قدرة اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST- 64:CV2) على التمييز بين الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد والأطفال الطبيعيين. كما تشير إلى مدى تأثر الوظائف التنفيذية لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد.

٣. توجِّه الدراسة الحالية الاهتمام إلى الاختبارات الحاسوبية كطريقة حديثة للتشخيص مساندة للاختبارات الورقية، وذلك باستخدامها لاختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST- 64:CV2).

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١. تزود الدراسة الحالية المختصين بمعلومات عن مؤشرات صدق وثبات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST- 64:CV2) ومؤشراته للأطفال الطبيعيين والمصابين باضطراب طيف التوحد، مما يدعم دقة القرارات المعتمدة عليه.

٢. تسعى الدراسة الحالية إلى أن تكون مدخلاً لتقييم مدى دقة واتساق درجات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST- 64:CV2) كأداة مختصرة للتقييم النفسي-العصبي لاضطراب طيف التوحد، مما يساعد المختصين في اختيار الاختبار ومؤشراته الجيدة حسب الفئة المستخدم معها، وخاصة عند تشخيص الأطفال المصابين بطيف التوحد، وتفسير الدرجات بشكل دقيق.

٣. تتيح الدراسة الحالية الفرصة للباحثين لإجراء المزيد من البحوث على الخصائص السيكومترية لاختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST- 64:CV2) لكل من الأطفال العاديين والمصابين باضطراب طيف التوحد، وذلك لندرة الدراسات التي تناولت هذا المجال.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة الحالية على اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST- 64:CV2)، ودراسة دلالات صدق وثبات مؤشرات الاختبار لأطفال الابتدائي من عمر (٧-٩ أعوام) بطرق محددة، تبعًا لمتغير التصنيف (طبيعي ومصاب باضطراب طيف التوحد)، والنوع الاجتماعي (ذكور وإناث).
- **الحدود المكانية:** أُجريت الدراسة الحالية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة بين عامي (١٤٤٣ -١٤٤٤ هـ).
- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد الملتحقين بمراكز الرعاية النهارية، والأطفال الطبيعيين الملتحقين بالمدارس الابتدائية، الذين تتراوح أعمارهم بين (٧-٩) أعوام، بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

- **اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2):** هو اختبار لقياس الوظائف التنفيذية من خلال تقييم قدرة المفحوص على التصنيف وفق قواعد معينة (عبد القوي، ٢٠١١؛ Heaton & PAR Staff, 2003).

ويعرف إجرائيًا بأنه: أداة تقييم نفسي-عصبي يتم عرضها على شاشة الحاسوب، تصنف فيها البطاقات تبعًا للون أو الشكل أو العدد. وتُطبق على الطفل بشكل فردي، ويستغرق تطبيقها ما بين (١٠-١٥) دقيقة.

-الخصائص السيكومترية للاختبار Test Psychometric Properties: هي تلك الخصائص الضرورية للاختبار الجيد والمتعلقة بالصدق والثبات والمعايير، ويتم حسبها بعد تطبيق الاختبار على عينة من المجتمع. وتشير إلى خصائص الاختبار الضرورية التي تحدد جودته وفعاليته في قياس ما يراد قياسه. وتعد أساسية لتطوير الاختبارات أو استخدامها، فهي تساعد على التأكد من أن الاختبار يقدم نتائج دقيقة وموثوقة وغير متحيزة، مما يجعله أداة قيمة لتقييم السمات النفسية ويمكن الاعتماد عليه لاتخاذ القرات (مراد وسليمان، ٢٠٠٥).

وتعرف إجرائيًا بأنها: قدرة مؤشرات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) على التمييز بين مجموعات الأطفال المختلفة من أعمار (٧-٩)، وثبات واتساق درجات مؤشراته عندإعادة تطبيقه على نفس المفحوصين بعد فترة زمنية، وذلك تبعًا للتصنيف والنوع الاجتماعي.

-اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD): يعرفه الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5) بأنه: من اضطرابات النمو العصبي، ويصاحبه عجز في مهارات التواصل والتفاعل

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الاجتماعي (American Psychiatric Publishing-APA, 2013). وتعرفه جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association – APA, 2023) بأنه: اضطراب في النمو العصبي يتميز بصعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي والسلوكيات المتكررة والاهتمامات والأنشطة المحدودة. وتظهر الأعراض في وقت مبكر من عمر الطفل وتؤثر على الأداء اليومي. ويستخدم مصطلح "طيف" لعدم التجانس في شدة الاضطراب وأعراضه، وللاختلاف بين المصابين في المهارات ومستوى الأداء. كما تعرفه الصحة العالمية (World Health Organization, 2023) بأنه: اضطراب يتميز بالعجز المستمر في التفاعل والتواصل الاجتماعي، ومجموعة من السلوكيات والاهتمامات المحدودة والمتكررة. وتكون أوجه القصور شديدة، وتؤثر في المجالات الشخصية والأسرية والاجتماعية وغيرها من المجالات المهمة. ويظهر الاضطراب خلال مرحلة الطفولة المبكرة؛ ولكن الأعراض قد لا تظهر بشكل كامل إلا في وقت لاحق.

ويعرف إجرائيًا بأنه: حصول الطفل على (30) درجة أو أكثر في مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: تطور **اختبار ويسكونسن (WCST):**

لاختبار ويسكونسن (WCST) عدة إصدارات، منها: الإصدار الأساسي القياسي الذي يتكون من (١٢٨) بطاقة، وتم وضعه بواسطة جرانت وبيرج (Grant & Berj, 1948). وقد وضع اختبار ويسكونسن لأول مرة كاختبار يتم تطبيقه يدويًا. وقد أشار كل من شيرر وآخرين (Sherer et al., 2003) إلى أن الإصدار القياسي انتُقد لطوله وكونه محبطًا للمرضى المصابين بإعاقة شديدة، فظهرت الحاجة إلى تطوير نسخة أقصر وأكثر سهولة في الاستخدام خاصة مع الحالات السريرية. لذلك تم تطوير نسخة مختصرة من الاختبار مكوّنة من (٦٤) بطاقة، بدلاً من (١٢٨) بطاقة من قبل هيتون وآخرين (Heaton, 1993; Heaton et al., 1993). وهناك نسخ محوسبة ونسخ ورقية لكلا الإصدارين، وكلاهما مستخدم على نطاق واسع وخاصة في الحالات السريرية (Eling,et al., 2008; Kongs et al., 2000)؛ إضافة إلى نسخ أخرى معدلة من الاختبار (Zelazo, 2006). وقد أعد هيتون وطاقم موارد التقييم النفسي (Heaton & PAR Staff, 2003) نسخة محوسبة من الإصدار المختصر (٦٤ بطاقة) وهي "اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات- الإصدار القصير المحوسب" Computerized Wisconsin Card Sorting Test: The Short Form (WCST-64:CV2) وهي المستخدمة في الدراسة الحالية. وكثير من الباحثين يعدون الاختبار أساسيًا في التقييم السريري للوظائف التنفيذية (Strauss et al., 2006) إلا أن المعلومات عن الخصائص السيكومترية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

للاختبار محدودة رغم أهميتها في صنع القرارات (Nunnally & Bernstein, 1994)، لذا كان من أهداف الدراسة الحالية استكشاف دلالات صدق وثبات الاختبار على الفئات المعنية بالسعودية.

ثانياً: الخصائص السيكومترية لاختبار ويسكونسن (WCST):

بحثت العديد من الدراسات الخصائص السيكومترية لاختبار ويكسونسن بإصداراته المختلفة، وسنورد هنا بعض هذه الدراسات: فقد ذكر جاد وفيبس (Gadd & Phipps, 2012) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغ (.85) لاختبار ويسكونسن، مما يشير إلى مستوى عال من الاتساق الداخلي بين الاستجابات. وقد أشارت دراسة تشو وآخرين (Chiu et al., 2017) إلى أن اختبار ويسكونسن يتمتع بصدق تميزي وصدق تقاربي مقبول لدى مرضى السكتة الدماغية. وأووصى الباحثون باستخدام المؤشرين (عدد الإجابات الصحيحة وعدد الفئات المكتملة) للمرضى المصابين بالسكتة الدماغية. وقد أوضحت دراسة ميرندا وآخرين (Miranda et al., 2020) التي طبقت اختبار ويسكونسن القياسي (WCST) على عينة (٢٣٥) من الأرجنتينيين من عمر (١٨-٨٩) عاما أن الاختبار يتمتع بثبات عال، باستخدام معامل ألفا، وصدق تقاربي وصدق تمييزي جيدين، وذكر الباحثون بأنه يجب الانتباه إلى التأثيرات المرتبطة بالعمر والتعليم عند تفسير درجات الاختبار.

كما هدفت دراسة كوب وآخرين (Kopp et al., 2021) إلى التحقق من ثبات اختبار ويسكونسن في الممارسة الإكلينيكية. واشتملت الدراسة على (١٤٦) مصابًا باضطراب عصبي، واستخدم الباحثون اختبار ويسكونسن الإصدار المعدل Modified (M-WCST). وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن معاملات الثبات للمؤشرات (عدد إجابات الصحيحة، وعدد الفئات المكتملة، وأخطاء المثابرة) باستخدام التجزئة النصفية كانت ضمن النطاق المطلوب (90. فأكبر)، في حين كان عدد أخطاء الإخفاق في المحافظة على المفهوم منحفضا (أقل من70.)، مما يشير إلى أهمية اختبار ويسكونسن في التقييم النفسي العصبي. وهدفت دراسة ستاينكي وآخرين (Steinke et al., 2021) إلى التحقق من ثبات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات المحوسب الذي يتم تطبيقه ذاتيًا، باستخدام التجزئة النصفية. واشتملت الدراسة على (٣٧٥) مشاركًا من الشباب، وأشارت النتائج إلى أن معامل ثبات التجزئة النصفية لمؤشرات الاختبار تراوح بين (90. إلى95.)، مما يشير إلى ثبات الاختبار ويمهد الطريق لاستخدام التقييم الرقمي للوظائف التنفيذية. كما قام تشيو و لي (Chiu & Lee, 2021) بالتحقق من ثبات اختبار ويسكونسن القياسي بطريقة إعادة الاختبار، على عينة (٦٣) من مرضى الفصام في تايوان. وأوضحت نتائجها أن معظم مقاييس مؤشرات اختبار ويسكونسن كانت مقبولة باستثناء عدد أخطاء عدم المثابرة ، والإخفاق في المحافظة على المفهوم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وهدفت دراسة جانغ وآخرين (Zhang et al., 2024) إلى التحقق من ثبات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات القصير الذي يتم تطبيقه ذاتيا عبر الإنترنت Wisconsin short-version online card sorting task (OCST) ، باستخدام التجزئة النصفية، حيث طبق على عينة من الشباب وكبار السن الصينيين الذين بلغ عددهم (٢٢٠) فردًا من الذكور والإناث. وأشارت النتائج إلى أن جميع مؤشرات اختبار ويسكونسن ذات ثبات جيد ماعدا مؤشر الإخفاق في المحافظة على المفهوم. وأوضحت أن مؤشرات الاختبار كانت حساسة للعمر، إذ تراوحت معاملات الثبات للصغار بين (69. إلى 80.) ما عدا مؤشر الإخفاق في المحافظة على المفهوم بلغ (-27.) وتراوحت للكبار بين (40. إلى 72.) ما عدا مؤشر الإخفاق في المحافظة على المفهوم بلغ (25.).

كما هدفت دراسة الخروصي وآخرين (٢٠٢٤) إلى التحليل البعدي لمعاملات ثبات درجات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات (الإصدار القياسي، والنسخة المحوسبة من الإصدار القصير، والإصدار المعدل) في الفترة ما بين (1993-٢٠٢١م). واشتملت الدراسة على (36) دراسة عربية وإنجليزية استخدمت اختبار ويسكونسن، و (٢٠٦) معاملات ثبات محسوبة لعدة مؤشرات. وقد أظهرت النتائج أن معاملات ثبات مؤشرات الاختبار تراوحت بين (30. و 70.)، وكان أقلها مؤشر الإخفاق في المحافظة على المفهوم، وأعلاها مؤشر عدد استجابات المثابرة. كما أظهرت النتائج بأن متغير طبيعة العينة أسهم بدرجة كبيرة في تباين معاملات ثبات الإعادة وخاصة لدرجات مؤشر الإخفاق في المحافظة على المفهوم. وبالنسبة لمتغير الفترة الزمنية لمرتي التطبيق فقد أسهم بدرجة متوسطة، أما إصدار الاختبار، وحجم العينة، فقد أسهما بدرجة ضعيفة في تباين معاملات ثبات الإعادة على درجات جميع مؤشرات الاختبار التي خضعت للتحليل البعدي. وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن استخدام اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات للأغراض البحثية أو في التشخيص للكشف عن قصور الوظائف التنفيذية للدماغ. وأوصت باستخدام اختبارات أخرى إلى جانب اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات في العملية التشخيصية للكشف عن أعراض اضطراب الوظائف التنفيذية، وأشارت إلى أن انخفاض قيمة معامل ثبات الإعادة لدرجات اختبار ويكونسن قد يشير إلى ضعف الاستقرار النسبي للسمة المقاسة وهي الوظائف التنفيذية للدماغ خاصة مع تباعد الفترة الزمنية بين التطبيقين. والملاحظ أن معظم الدراسات لم توضح الخصائص تبعًا للجنس ومعظم الدراسات في بيئات غير عربية.

ثالثاً: أهم الدراسات على الفروق في الخصائص السكومترية لاختبار ويسكونسن تبعًا للفئة (طبيعيين / مصابين باضطراب طيف التوحد؛ ذكور/ إناث):

أوضحت دراسة الخروصي وآخرين (٢٠٢٤) التي استخدمت التحليل البعدي لمعاملات ثبات درجات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات (الإصدار القياسي،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

والنسخة المحوسبة من الإصدار القصير، والإصدار المعدل) أن معاملات ثبات مؤشرات الاختبار تأثرت بشكل كبير بطبيعة العينة. بالإضافة إلى ذلك، أشار عدد من الدراسات (Coelho et al., 2012; Miranda, et al., 2020; Ogawa et al., 2017; Shan et al., 2008) إلى أن النوع الاجتماعي لم يكن له تأثير كبير على الأداء على مؤشرات الاختبار.

ومن أهم الدراسات على قدرة اختبار ويسكونسن للتمييز بين المصابين دماغيا، دراسة كينج وآخرين (King, et al., 2002) لصدق اختبار ويسكونسن التمييزي بين فئات إصابة الدماغ الرضخية المزمنة - Chronic traumatic brain injury) (TBI من ثلاثة مستويات، وطبق اختبار ويسكونسن (WCST) المختصر المحوسب (WCST 2) والاختبار العادي (الورقة والقلم) كجزء من تقييم نفسي عصبي شامل. وكشفت النتائج أن المرضى الذين يعانون من الإصابة بشكل حاد أدوا بشكل أسوأ ودال إحصائيًا على مؤشرات الاختبار بكثير من المصابين بمستوى متوسط. وكان هناك تمييز واضح بين المجموعتين، وصنف ٨٨% بشكل صحيح من المرضى ذوي الإصابة الشديدة، غير أن الحساسية للمرضى ذوي الإصابة الخفيفة كانت غير مقبولة سريريا (٥٩%).

أما الدراسات على قدرة اختبار ويسكونسن للتمييز بين الأطفال العاديين والمصابين بطيف التوحد، فمن أهمها دراسة جولدستين وآخرين (Goldstein et al., 2001) التي هدفت إلى المقارنة بين وظائف الانتباه لدى المصابين بالتوحد من ذوي الأداء العالي والأفراد الطبيعيين. وشملت العينة (١٠٣) من المصابين بالتوحد و(١٠٣) من الطبيعيين، وكان متوسط أعمارهم (١٨) عامًا. واستخدم الباحثون عددًا من الاختبارات منها: اختبار ويسكونسن، واقتصر الباحثون على ثلاثة مؤشرات من مؤشرات الاختبار، وهي: عدد الإجابات الصحيحة، وعدد أخطاء المثابرة، وعدد الفئات المكتملة. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير مهم لكل من مؤشر عدد أخطاء المثابرة، وعدد الفئات المكتملة، حيث كان لدى المصابين بالتوحد نقاط ضعف على المؤشرات التي تتطلب المرونة المعرفية، أو التي تتطلب مهاماً نفس-حركية.

وهدفت دراسة كل من شو وآخرين (Shu et al., 2001) إلى معرفة الاختلاف في الوظائف التنفيذية بين الأطفال التايوانيين المصابين بالتوحد والأطفال الطبيعيين. واستخدم الباحثون اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القياسي المحوسب (١٢٨) بطاقة. وشملت العينة (٢٦) طفلاً توحديًا و(٥٢) طفلًا طبيعيًا، تراوحت أعمارهم بين (٦-١٢) عامًا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الطبيعيين كانت درجاتهم أعلى في المؤشرات الآتية: عدد الفئات المكتملة، ومستوى الإجابات المفاهيمية. وفي المقابل كانت درجات الأطفال التوحديين أعلى بكثير في المؤشرات الآتية: عدد استجابات المثابرة، وعدد أخطاء المثابرة، وعدد أخطاء عدم المثابرة، وعدد المحاولات لإكمال الفئة الأولى.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وقارنت دراسة تسوتشيا وآخرين (Tsuchiya et al., 2005) الوظائف التنفيذية لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد وأولئك الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وشملت العينة (١٧) طفلًا توحديًا و(٢٢) طفلاً مصابًا باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه و(٢٥) طفلاً طبيعيًا، كان متوسط أعمارهم (١٢) عامًا. وأشارت نتائج الدراسة إلى ضعف أداء التوحديين على اختبار ويسكونسن مقارنة بالمصابين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وذلك في المؤشرات الآتية: عدد أخطاء عدم المثابرة، وعدد الفئات المكتملة. كما أظهر التوحديون ضعفًا في عدد من المؤشرات مقارنة بالطبيعيين، وهي: عدد الإجابات الخطأ، وعدد أخطاء المثابرة، وعدد أخطاء عدم المثابرة، وعدد الفئات المكتملة.

وأشار كالاند وآخرين (Kaland et al., 2008) إلى أن الاختلاف بين التوحديين والطبيعيين كان دالا إحصائيا على مؤشر الإخفاق في المحافظة على المفهوم، حيث أظهر التوحديين ضعفا ملحوظًا عليه. وفي دراسة كل من روبنسون وآخرين (Robinson et al., 2009) تناول الباحثون الوظائف التنفيذية للأطفال المصابين بالتوحد في إنجلترا وأسكتلندا. وشملت العينة (٥٤) طفلًا توحديًا و(٥٤) طفلًا في المجموعة الضابطة، تراوحت أعمارهم بين (٨-١٧) عامًا. وكان معدل الذكاء الكلي لدى الأطفال متوسطاً. واستخدم الباحثون اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2). وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، باستثناء المؤشر (٥) عدد أخطاء عدم المثابرة، حيث ارتكب المصابون بالتوحد أخطاء أكثر في المثابرة.

وأجرى لاندري والطائي (Landry & AlTaie, 2016) تحليلًا بعديا "ميتا" على (٣١) دراسة طبقوت اختبار ويسكونسن (WCST) على المشاركين المصابين باضطراب طيف التوحد مقارنة بغيرهم. وشملت المؤشرات: عدد الإجابات الصحيحة، وعدد استجابات المثابرة، وعدد أخطاء المثابرة، وعدد أخطاء عدم المثابرة، والإخفاق في المحافظة على المفهوم. وكانت نتائج جميع هذه المؤشرات دالة إحصائيا. وأشارا إلى أن الدراسات متفقة على ضعف أداء المصابين بطيف التوحد على اختبار ويسكونسن؛ ولكنها في الوقت نفسه متضاربة حول طبيعة الضعف وحجمه.

وقام ليختنشتاين وآخرين (Lichtenstein, et al., 2016) بدراسة صدق الاختبار ويسكونسن (WCST) وقدرته على التمييز بين أداء العاديين والمرضى السريريين لدى البالغين والأطفال، باستخدام أكثر مؤشرين استقرارًا وهما: الإخفاق في المحافظة على المفهوم، ومستوى الإجابات المفاهيمية. واستخدموا معادلة الانحدار اللوجستي، وتم فحص دقة التصنيف في عينة سريرية من (٢٢٦) طفلًا تتراوح أعمارهم بين (٧ و ١٧) عامًا، مقابل مجموعة من اختبارات أخرى جيدة في صدقها. وأظهرت النتائج لدى البالغين أن المؤشرات كانت دقتها في التصنيف

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

منخفضة (٣٣% - ٤٦%) ولكنها جيدة لدى الأطفال، وكانت منخفضة لدى المجموعتين (55.-72.)، ولم ترتبط بالعمر أو النوع الاجتماعي.

كما تحققت دراسة كل من أوغاوا وآخرين (Ogawa et al., 2017) من وجود علاقة بين هرمونات القلق والوظائف التنفيذية لدى المصابين باضطراب طيف التوحد في اليابان. شملت العينة (٣١) مصابًا بالتوحد و(١٢) من الطبيعيين، تراوحت أعمارهم من (٩) إلى أكثر من (١٤) عامًا. استخدم الباحثون عددًا من الاختبارات ومنها اختبار ويسكونسن، واقتصرت الدراسة على مؤشر واحد وهو عدد أخطاء المثابرة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الأطفال التوحديين والأطفال الطبيعيين على مؤشر عدد أخطاء المثابرة، كما أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث على هذا المؤشر. وبشكل عام، فإن هناك علاقة بين هرمونات القلق والوظائف التنفيذية لدى المصابين باضطراب طيف التوحد.

رابعاً: أهم الدراسات على الفروق بين نسخ اختبار ويسكونسن في الخصائص السيكومترية:

أوضحت الدراسات وجود أوجه تشابه بين النتائج باستخدام الإصدارات القصيرة والطويلة من الاختبار. على سبيل المثال، قارن سميث-سيميلر وآخرون (Smith-Seemiller et al., 2001) بين اختبار ويسكونسن الكامل الطويل ونموذجين قصيرين من الاختبار ، وذلك على عينة مكونة من (١٧٤) طفلاً تم إحالتهم للتقييم العصبي النفسي. وأوضحت النتائج ارتباط الدرجات للنماذج القصيرة بشكل كبير بالدرجات في النموذج الكامل من الاختبار. كما قارنت دراسة فيلدشتاين وآخرين (Feldstein et al. 1999) النسخة اليدوية بأربعة إصدارات محوسبة من اختبار ويسكونسن (WCST) على عينة من (٢٢ حالة)، ووجدوا أن الإصدارات المحوسبة لم تكن معادلة للنسخة اليدوية في مؤشرات التقييم من حيث شكل توزيع الدرجات وتشتتها. بينما أظهرت دراسة سيليك وآخرون (Celik et al., 2021) عدم وجود فرق كبير بين الإصدارات اليدوية والمحوسبة من اختبار ويسكونسن (WCST)، عند تطبيقها على الأفراد المصابين بالفصام (٢٤٣) والأصحاء (٢٦١). ومع ذلك، كانت أنماط التباين في الدرجات التي تم الحصول عليها مختلفة. كما أن دراسة التحليل البعدي التي أجراها لاندري والطائي (Landry & AlTaie, 2016) على الدراسات التي طبقت اختبار ويسكونسن (WCST) على المصابين باضطراب طيف التوحد، لم تجد أي دليل على وجود فروق بين التطبيق العادي والمحوسب للاختبار، وأشارا إلى أن الاختبار المحوسب يتمتع بجاذبية للمصابين بالتوحد، عن الاختبار الورقي الذي يتطلب تفاعلاً وجهًا لوجه.

كما أجريت بعض الدراسات حول صدق وثبات اختبار ويسكونسن (WCST) معظمها على النسخة الطويلة القياسية؛ وكان بعضها على الأطفال المصابين بالتوحد، مما يدل على موثوقية وصلاحية عالية للاختبار المحوسب. وقد أظهرت الإصدارات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المحوسبة موثوقية وصلاحية جيدتين لكل من المفحوصين المصابين بالتوحد وغير المصابين بالتوحد، وكان الأطفال المصابون بالتوحد يميلون إلى الأداء بشكل أفضل على نسخ الحاسوب من النسخ الورقية التقليدية (Miranda et al., 2000; Ozonoff, 1995; Zhang et al., 2024)

تعليق على الدراسات السابقة

يتضح مما سبق استعراضه من دراسات إمكانية استخدام اختبار ويسكونسن على فئات عمرية مختلفة؛ إذ تراوحت الأعمار بين (٦-٧٣) عامًا. كما تدل الدراسات السابقة على فاعلية اختبار ويسكونسن (WCST) في قياس الوظائف التنفيذية للاضطرابات المختلفة، حيث أوضحت الدراسات السابقة انخفاض أداء المصابين بالاضطرابات على الاختبار مقارنة بالعاديين، مثل دراسة جولدستين وآخرين (Goldstein et al., 2001) وتسوتشيا وآخرين (Tsuchiya et al., 2005) وشو وآخرين (Shu et al., 2001)، وروبنسون وآخرين (Robinson et al., 2009). كما تدل هذه الدراسات على ملاءمة تطبيق اختبار ويسكونسن (WCST) على ذوي اضطراب طيف التوحد. ولكن بعض الدراسات أشارت إلى عدم وجود فروق بين الأطفال الطبيعيين والتوحديين على بعض مؤشرات اختبار ويسكونسن كدراسة أوغاوا وآخرين (Ogawa et al., 2017). وقد استخدم الباحثون إصدارات مختلفة من اختبار ويسكونسن (WCST)؛ لكن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت تطبيق اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) على الفئة المصابة باضطراب طيف التوحد، حيث لم تجد الباحثتان -في حدود علمهما- سوى دراسة روبنسون وآخرين (Robinson et al., 2009) التي طبقت في بيئة مختلفة وعلى فئة توحد تتمتع بذكاء متوسط.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة دراسة موكيرجي وآخرين (Mukherjee et al., 2015) في أنها استخدمت مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS)، كمحك لتصنيف العينة إلى مصابين باضطراب طيف التوحد وغير مصابين. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة روبنسون وآخرين (Robinson et al., 2009) في استخدام اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) للمصابين باضطراب طيف التوحد، بينما تختلف معها في الهدف من الدراسة والمدى العمري الذي شملته الدراسة. وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أيضاً في تناولها التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) بشكل شامل ومقارن، كما أن المدى العمري للدراسة الحالية هو من (٧-٩) أعوام، حيث لا توجد دراسة تناولتها.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المقارن؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وهي التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) لكل من الأطفال الطبيعيين والأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد من الذكور والإناث.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الطبيعيين من طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية (مدارس الدمج بنات-بنين) للصفوف الدراسية: الأول والثاني والثالث، والأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض، وتراوح المدى العمري للمجتمع بين (٧-٩) أعوام. وبلغ عدد طلبة المرحلة الابتدائية التابعيين لمدارس الدمج (بنات-بنين) بمدينة الرياض (64814) طالبًا وطالبة حسب إحصائية إدارة التخطيط والتطوير التابعة لوزارة التعليم للعام الدراسي (١٤٤٥ هـ). وبلغ عدد الأطفال المصابين بالتوحد بمنطقة الرياض (11594) طفلًا ذكورًا وإناثًا، وذلك حسب إحصائية الهيئة العامة للإحصاء (٢٠١٧).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (ن=١٤٠) طفلاً، حيث تم اختيار (ن=٧٠) طفلاً طبيعيًا (٣٥ من الذكور و 35 من الإناث) من عدد من المدارس الحكومية بالمرحلة الابتدائية؛ وتم اختيار (ن=٧٠) طفلاً مصابًا باضطراب طيف التوحد (٣٥ من الذكور و 35 من الإناث)، من عدد من مراكز الرعاية النهارية في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. وتراوحت أعمارهم بين (٧-٩) أعوام.

تم اختيار طلبة المرحلة الابتدائية من الأطفال الطبيعيين والأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد بالطريقة المتيسرة؛ وذلك لصعوبة الوصول للطلبة وصعوبة الحصول على الموافقة من المدارس والمراكز، حيث إن التطبيق كان بشكل فردي، ويتطلب الحصول على مكان هادئ، فاقتصرت العينة على المدارس والمراكز التي وافقت ووفرت مكاناً مناسباً. وتم التطبيق خلال العام الدراسي (١٤٤٣-١٤٤٤ هـ). واختير الطلبة حسب محكات محددة. وتم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (ن=٤٨) طفلاً، حيث اختير (ن=٢٤) طفلاً طبيعيًا (من الذكور والإناث) و(ن=٢٤) طفلاً مصابًا باضطراب طيف التوحد (من الذكور و الإناث)، وذلك للتحقق من دلالات صدق وثبات اختبار المحك " مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS)".

وحُدّد حجم العينة الأساسية باستخدام برنامج ميدكالك MedCalc (https://www.mdcalc.com) للدراسات السريرية، حيث حدد البرنامج حجم العينة المناسب بناء على إدخال البيانات الآتية، وهي: قيمة الخطأ من النوع الأول-

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ألفا (α) وكانت (.05)، والخطأ من النوع الثاني-بيتا (β)، وكان (.20)، ونسبة توزع المجموعات/ وكانت (50%).

وكانت المحكات العامة لاختيار الأطفال الطبيعيين والأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد هي: أن تتراوح أعمار أفراد العينة بين (٧-٩) أعوام، والحصول على موافقة أولياء الأمور على مشاركة أطفالهم في الدراسة. وأُختير الأطفال الطبيعيون، بناءً على المحكات الآتية:

١. أن يكون/تكون الطفل/ـة في الصف (الأول، أو الثاني، أو الثالث) من المرحلة الابتدائية.

٢. الخلو من جميع الاضطرابات.

وأُختير الأطفال المصابون باضطراب طيف التوحد، بناءً على المحكات الآتية:

١. أن يكون/تكون قد التحق/ـت بالمركز من (١-٣) أعوام.

٢. الخلو من أي اضطرابات نمائية غير التوحد.

٣. أن يكون/تكون قد حصل/ـت على (٣٠) درجة فأعلى في مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS)، حيث استخدم كمحك لتحديد الطلبة الطبيعيين والمصابين باضطراب التوحد. ويوضح الجدول (١) توزيع العينة بحسب التصنيف والنوع الاجتماعي.

جدول ١. توزيع عينة الدراسة وفقاً للتصنيف (أطفال طبيعيون/ أطفال مصابون باضطراب طيف التوحد) والنوع الاجتماعي (ذكور/ إناث).

النوع الاجتماعي/ التصنيف	أطفال طبيعيون	أطفال مصابون باضطراب طيف التوحد	المجموع
ذكور	٣٥ (25%)	٣٥ (25%)	70 (50%)
إناث	٣٥ (25%)	٣٥ (25%)	70 (50%)
المجموع	70 (50%)	70 (50%)	140 (100%)

وتم تطبيق مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS) على أولياء الأمور للأطفال الطبيعيين، وطُبق على معلمات أطفال التوحد، كما طُبق اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) بشكل فردي على كل من الأطفال الطبيعيين والأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد.

أدوات الدراسة:

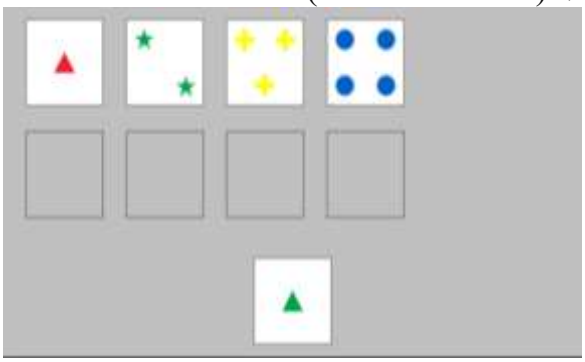
أولاً: اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2):

اعتمدت الدراسة الحالية على اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2)، الذي يطبق على المدى العمري من (٧-

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٨٩) عامًا، من إعداد هيتون وطاقم موارد التقييم النفسي (Heaton & Psychological Assessment Resources Staff-PAR, 2003). وقام الباحثتان بترجمة التعليمات، وتطبيق الاختبار على عينة الدراسة وتسجيل نتائجه آليا عن طريق الحاسوب. ويتكون الاختبار من (64) بطاقة ذات أشكال وألوان وأعداد مختلفة، حيث تعرض على الشاشة أربع بطاقات في الأعلى، وهي: مثلث أحمر- نجمتان باللون الأخضر- ثلاث زوائد صفراء- أربع دوائر زرقاء، وفي الأسفل تظهر بطاقة واحدة، ويُطلب من كل طفل أن يطابق كل بطاقة من التي في الأسفل مع إحدى البطاقات الأربع (المثيرات) بناءً على قواعد مختلفة (تبعًا لمبدأ اللون أو الشكل أو العدد) دون إبلاغ الطفل بالقاعدة المطبقة. وتتغير البطاقة التي في الأسفل بعد الاستجابة. وعند كل مطابقة يجريها المفحوص يُقدم جهاز الحاسوب ملاحظة هل تلك المطابقة صحيحة أم خاطئة، وينتهي الاختبار عند انتهاء جميع البطاقات، ويوضح شكل (1) طريقة عرض الاختبار.

شكل1. طريقة عرض البطاقات في اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2)



واستغرق تطبيق الاختبار بين (١٠-١٥) دقيقة لكل فرد (Heaton & PAR Staff, 2003).

وتم تصحيح الاختبار وفقًا لعشرة مؤشرات، وهي:

١. عدد الإجابات الصحيحة Number of correct responses (NCR): وتعني مجموع الإجابات التي أجاب عنها المفحوص بشكل صحيح.

٢. عدد الإجابات الخطأ Number of total errors (NTE): وتعني إجمالي عدد أخطاء المثابرة وعدد أخطاء عدم المثابرة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٣. عدد استجابات المثابرة Number of *perseverative* responses (NPR): تعني عدد الإجابات التي يمكن أن تكون صحيحة وفقًا للفئة أو القاعدة السابقة، وقد تكون الإجابة صحيحة؛ فالمثابرة تعني تكرار استجابة معينة.

٤. عدد أخطاء المثابرة Number of *perseverative* errors (NPE): وتعني عدد الأخطاء التي استخدم فيها المفحوص نفس القاعدة السابقة.

٥. عدد أخطاء عدم المثابرة Number of non- *perseverative* errors (NNPE): تعني جميع الإجابات الخطأ، باستثناء أخطاء المثابرة.

٦. مستوى الإجابات المفاهيمية Conceptual level responses (CLR): تعني نسبة الاستجابات الصحيحة المتتالية: أي إجابة المفحوص على (٣) بطاقات أو أكثر بشكل صحيح.

٧. عدد الفئات المكتملة Number of completed categories (NCC): تعني عدد المرات التي حصل فيها المفحوص على (١٠) استجابات صحيحة متتالية.

٨. عدد المحاولات لإكمال الفئة الأولى Number of trials to complete first category (NTCF): تعني عدد المحاولات التي قام بها المفحوص حتى حصل على (١٠) إجابات صحيحة متتالية على الفئة الأولى.

٩. الإخفاق في المحافظة على المفهوم Failure to maintain set (FTMS): تعني عدد المرات التي يحصل فيها المفحوص على (٥) أو أكثر استجابات صحيحة متتالية دون إكمال الفئة (لا تصل إلى ١٠ استجابات صحيحة متتالية).

١٠. التعلم عبر الاختبار Learning To Learn: تعني متوسط الفرق في نسبة الأخطاء بين الفئات المتتالية، ويعكس متوسط التغيير في الكفاءة المفاهيمية أثناء الاختبار (Lin et al., 2013; Strauss et al., 2006).

وتعد أخطاء المثابرة والفئات المكتملة مؤشرات مهمة لاختبار ويسكونسن (WCST)، حيث تشير الدرجات المنخفضة إلى ضرر أكثر خطورة للوظيفة التنفيذية، ويميل المصابون بتلف شديد في القشرة الأمامية والجبهية إلى الاستمرار في تطبيق القاعدة نفسها؛ بغض النظر عن عدد مرات إخبارهم أن إجابتهم خطأ. ومن خلال الاختبار يمكن للأخصائيين النفسيين السريريين وغيرهم تقييم جوانب متنوعة من الوظائف التنفيذية (He et al., 2020; Strauss et al., 2006).

ثانيًا: مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS):

تم استخدام مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS) كمعيار ذهبي لتصنيف الأطفال إلى طبيعيين أو مصابين باضطراب طيف التوحد. ويمكن تطبيق المقياس على الأطفال من (٢٤) شهرًا فأكثر، حيث يستخدم مع فئات عمرية مختلفة. وقد قام بتطوير المقياس كل من شبلر وآخرين (Schopler et al., 1980) وقام بترجمته وتقنينه على البيئة السعودية طارش الشمري وآخرين (٢٠١٠). ويتكون المقياس من (١٥) فقرة وتتراوح درجات المقياس من (١٥ إلى ٦٠)، حيث تشير الدرجات (١٥-

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٢٩.٥) إلى أن الطفل غير مصاب بالتوحد، في حين تشير الدرجات (٣٠) أو أعلى إلى أن الطفل مصاب بالتوحد (الشمري وآخرون، ٢٠١٠).

وقامت الدراسة الحالية بالتحقق من دلالات صدق وثبات هذا المقياس قبل إجراء الدراسة؛ حيث طبق على عين تكونت من (٢٤) طفلا طبيعيا و(٢٤) من أطفال التوحد. وأظهرت النتائج باستخدام اختبار مان ويتني (U) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($p < .01$) بين المجموعتين لصالح الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، مما أكد صدقه التمييزي. وللتحقق من دلالة الثبات للمقياس، تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وحُسب معامل ارتباط سبيرمان لنصفي المقياس، ثم صُحّح بواسطة معادلة جتمان؛ لاختلاف التباين بين نصفي المقياس. وبلغت قيمة معامل ارتباط سبيرمان للأطفال الطبيعيين (.90) وللأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد (.86). وبعد تصحيح معامل الارتباط بلغت قيمة معامل الثبات وفقًا لمعادلة جتمان للأطفال الطبيعيين (.95) وللأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد (.94)، وهي قيم مرتفعة. ومن النتائج السابقة يتضح أن المقياس يتمتّع بدرجة عالية من الثبات. وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في تصنيف العينة إلى: أطفال طبيعيين، وأطفال مصابين باضطراب طيف التوحد.

وسبق أن طبق الشمري وآخرون (٢٠١٠) مقياس (CARS) على ثلاث عينات سعودية (٣-١٨ سنة): ذوي اضطراب طيف التوحد (١٤٩)، وذوي الإعاقة الذهنية (٢٥)، والعاديين (٢٦). وقد تأكدوا من صدق المقياس التمييزي، وكشفوا عن فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المصابين بالتوحد والمعاقين عقليا. كما تحققوا من ثبات المقياس، حيث تراوحت معاملات ألفا كرونباخ بين (.٩١- ٩٨.) ومعاملات التجزئة النصفية بين (.٩١-.٩٧) مما يدل على ثبات عال للمقياس. كما طبقوا صدق المحكمين، لمقارنة الترجمة بالصورة الأصلية للمقياس، وكشف الصدق العاملي من خلال نتائج التحليل العاملي عن وجود عامل واحد تشبعت عليه جميع الفقرات.

إجراءات الدراسة:

اتبعت في الدراسة الحالية الإجراءات التالية:

١. قامت الباحثتان بترجمة تعليمات اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2).

٢. تم أخذ الموافقة على الدراسة وأدواتها من قبل لجنة الاخلاقيات البحثية بالجامعة، وأخذ الموافقات اللازمة للتطبيق على المدارس الحكومية ومراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض.

٣. تم توقيع استمارة الإجماع من قبل الآباء قبل مشاركة أطفالهم في الدراسة، وأخذ موافقتهم على المشاركة فيها.

٤. تم تطبيق مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS) على العينة الاستطلاعية، أولياء أمور الأطفال، للتأكد من دلالات صدقه وثباته، ثم استخدم مع العينة الأساسية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

لتصنيف الأطفال إلى: طبيعيين مقابل مصابين باضطراب طيف التوحد حسب المحكات المحددة في الدراسة. وتم حساب إحصاءات توزيع البيانات، وكانت قيمة معامل الالتواء (.55)، وقيمة معامل التفلطح (-.5)، كما كانت قيمة الدلالة لاختبار شابيرو ويلك دالة إحصائيا ($p < .05$)؛ ولذلك تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية اللامعلمية Non-parametric tests في التحليل الإحصائي للبيانات. وتم التأكد من دلالات صدقه عن طريق المقارنة بين العينة الطبيعية والعينة المصابة باضطراب طيف التوحد على جميع المؤشرات باستخدام اختبار مان ويتني (U)، كما تم التأكد من دلالات ثباته باستخدام التجزئة النصفية وارتباط سبيرمان، ومن ثم معامل جتمان.

٥. تم تطبيق اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) على جميع الأطفال بالعينة الأساسية بشكل فردي، وحساب الدرجات على المؤشرات لكل مجموعة حسب متغيرات الدراسة. ولم تتم إضافة المؤشر الأخير (١٠) "التعلم من خلال الاختبار"، (الذي يقيس متوسط الفرق في نسبة الأخطاء بين الفئات المتتالية)؛ وذلك لأنه يجب أن يكمل المفحوص فئتين أو أكثر حتى يُحسب. وبما أن أن (٩٠%) من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد لم يكملوا فئتين أو أكثر بشكل صحيح فلا يمكن المقارنة في ضوئه وحُذف. وبالتالي تم أخذ (٩) من أصل (١٠) مؤشرات للاختبار في الاعتبار في هذه الدراسة، وهو إجراء اتبع في دراسات أخرى أيضا مثل: دراسة فاراندا وفرناندیز (Varanda & Fernandes, 2015; 2017)، ودراسة دا سيلفا وآخرين (Da Silva et al., 2023)؛ لعدم الحصول على قيم في هذا المؤشر.

٦. تم حساب توزيع بيانات العينة الأساسية لبيانات اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2)، حيث تراوحت قيم معامل الالتواء بين (1.68 و 49.) وقيم معامل التفلطح بين (3.17 و -.73) وكانت قيم الدلالة لاختبار شابيرو ويلك Shapiro-Wilk دالة إحصائياً ($p < .05$)؛ مما يدل على عدم اعتدالية البيانات. ولذلك تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية اللامعلمية في التحليل الإحصائي للبيانات. كما تم التأكد من دلالات الثبات بالإعادة لكل مؤشر عن طريق معامل ارتباط سبيرمان.

٧. تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For The Social Sciences-Version29 (SPSS).

الأساليب الإحصائية:

استخدم اختبار مان ويتني (U)؛ للإجابة عن السؤال الأول والثاني والخامس. أما السؤال الثالث والرابع فقد تم توضيح الأساليب المستخدمة في إجراءات الدراسة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج السؤال الأول والثاني:

للتحقق من الصدق البنائي (الصدق التمييزي بين المجموعات الطبيعية والمصابة باضطراب طيف التوحد) والإجابة عن السؤال الأول: "ما دلالات الصدق التمييزي لمؤشرات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) بين الأطفال الذكور الطبيعيين والمصابين باضطراب التوحد (من عمر ٧-٩ سنوات)؟" والسؤال الثاني: "ما دلالات الصدق التمييزي لمؤشرات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) بين الأطفال الإناث الطبيعيات والمصابات باضطراب التوحد (من عمر ٧-٩ سنوات)؟"، تم تطبيق اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) على عينة من الأطفال الطبيعيين وعينة من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد الذكور، وكذلك الإناث. وللتحقق من دلالة الفروق طبق اختبار مان ويتني (U)، وتظهر النتائج لعينة الذكور في الجدول (٢)، ولعينة الإناث في الجدول (٣).

جدول ٢. نتائج اختبار مان ويتني (U) للفروق بين الأطفال الطبيعيين (٣٥) والمصابين باضطراب طيف التوحد (٣٥) على مؤشرات اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) لدى عينة الذكور.

رقم المؤشر	طبيعيون (٣٥)				مصابون باضطراب طيف التوحد (٣٥)				قيمة مان ويتني (u)	قيمة الدلالة P value
	المتوسط	انحراف معياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط	انحراف معياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
1	43.7	5.7	21.44	750.5	30.7	7.7	49.56	1734.5	**120.5	<.001
2	20.3	5.7	49.56	1734.5	33.3	7.7	21.44	750.5	**120.5	<.001
3	12.1	5.1	42.57	1490.0	24.6	16.3	28.43	995.0	**365.0	.004
4	10.6	4.1	42.53	1488.5	19.9	12.3	28.47	996.5	**366.5	.004
5	9.6	3.9	37.69	1319.0	13.4	10.1	33.31	1166.0	536.0	.368
6	38.2	8.4	21.04	736.5	18.5	10.1	49.96	1748.5	**106.5	<.001
7	2.7	0.9	19.46	681.0	0.6	0.6	51.54	1804.0	**51.0	<.001
8	13.1	3.4	44.79	1567.5	41.9	24.8	26.21	917.5	**287.5	<.001
9	0.6	0.7	40.46	1416.0	1.2	1.2	30.54	1069.0	*439.0	.029

** دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (.01) * دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (.05)

مؤشرات اختبار ويسكونسن: ١.عدد الإجابات الصحيحة، ٢.عدد الإجابات الخطأ، ٣.عدد استجابات المثابرة، ٤.عدد أخطاء المثابرة، ٥.عدد أخطاء عدم المثابرة، ٦.مستوى الإجابات المفاهيمية، ٧.عدد الفئات المكتملة، ٨.عدد المحاولات لإكمال الفئة الأولى، ٩.الإخفاق في المحافظة على المفهوم. قيمة (U): قيمة اختبار مان ويتني.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول ٣ . نتائج اختبار مان ويتني (U) للفروق بين الأطفال الطبيعيين (٣٥) والمصابين باضطراب طيف التوحد (٣٥) على مؤشرات اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) لدى عينة الإناث.

رقم المؤشر	طبيعيون (٣٥)				مصابون باضطراب طيف التوحد (٣٥)				قيمة مان ويتني (u)	قيمة الدلالة P value
	المتوسط	انحراف معياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط	انحراف معياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
1	42.1	7.3	24.96	873.5	32.5	8.8	46.04	1611.5	**243.5	.001>
2	21.9	7.3	46.04	1611.5	31.5	8.8	24.96	873.5	**243.5	.001>
3	14.6	9.8	34.71	1215.0	17.8	14.5	36.29	1270.0	585.0	.746
4	12.6	7.3	35.39	1238.5	15.1	10.8	35.61	1246.5	608.5	.962
5	9.3	4.9	42.83	1499.0	16.4	10.5	28.17	986.0	**356.0	.003
6	36.3	9.9	23.34	817.0	19.6	11.9	47.66	1668.0	**187.0	.001>
7	2.7	1.1	20.41	714.5	0.6	0.6	50.59	1770.5	**84.5	.001>
8	18.1	13.2	47.90	1676.5	45.8	21.3	23.10	808.5	**178.5	.001>
9	0.5	0.8	40.90	1431.5	1.3	1.3	30.10	1053.5	*423.5	.016

** دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (.01) * دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (.05)
مؤشرات اختبار ويسكونسن: ١.عدد الإجابات الصحيحة، ٢.عدد الإجابات الخطأ، ٣.عدد استجابات المثابرة، ٤.عدد أخطاء المثابرة، ٥.عدد أخطاء عدم المثابرة، ٦.مستوى الإجابات المفاهيمية، ٧.عدد الفئات المكتملة، ٨.عدد المحاولات لإكمال الفئة الأولى، ٩.الإخفاق في المحافظة على المفهوم.

ويتضح من الجدول (٢) وجود فروق دالة إحصائيًا ($p \leq .05$) في الأداء على اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) بين الأطفال الذكور الطبيعيين وأولئك المصابين باضطراب طيف التوحد على مؤشرات الاختبار: (١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨، ٩)، وهي: عدد الإجابات الصحيحة، عدد الإجابات الخطأ، عدد استجابات المثابرة، عدد أخطاء المثابرة، مستوى الإجابات المفاهيمية، عدد الفئات المكتملة، عدد المحاولات لإكمال الفئة الأولى، الإخفاق في المحافظة على المفهوم، على الترتيب، وكانت الفروق لصالح الطبيعيين. بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا ($p >$.05) بين المجموعتين في الأداء على المؤشر (٥) عدد أخطاء عدم المثابرة.

كما يتضح من الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيًا ($p \leq$.05) في الأداء على اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) بين الأطفال الإناث الطبيعيات وأولئك المصابات باضطراب طيف التوحد على مؤشرات الاختبار: (١، ٢، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩)، وهي: عدد الإجابات الصحيحة،عدد الإجابات الخطأ، عدد أخطاء عدم المثابرة، مستوى الإجابات المفاهيمية، عدد الفئات المكتملة،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

عدد المحاولات لإكمال الفئة الأولى، الإخفاق في المحافظة على المفهوم، على الترتيب، وكانت الفروق لصالح الطبيعيات، ماعدا على مؤشر (٥) عدد أخطاء عدم المثابرة، فكان لصالح المصابين باضطراب طيف التوحد. ولم تكن الفروق دالة إحصائيًا ($p > .05$) على المؤشرين: (٣) عدد استجابات المثابرة، و(٤) عدد أخطاء المثابرة.

وهذه النتائج تؤكد أن معظم مؤشرات اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) قادرة على التمييز بين الأطفال الطبيعيين والأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وذلك لكل من الذكور والإناث.

ثانياً: نتائج السؤال الثالث والرابع:

للإجابة عن السؤال الثالث: "ما دلالات الثبات بالإعادة لمؤشرات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) للأطفال الطبيعيين الذكور والإناث (من عمر ٧-٩ سنوات)؟" والسؤال الرابع: "ما دلالات الثبات بالإعادة لمؤشرات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) للأطفال المصابين باضطراب التوحد الذكور والإناث (من عمر ٧-٩ سنوات)؟" تم تطبيق اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) ثم إعادة تطبيقه بعد فاصل زمني أسبوعين، على (٢٤) طفلاً طبيعيًا و(٢٤) من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، من الذكور والإناث. وتظهر النتائج في جدول (٤).

جدول ٤. معاملات الثبات بالإعادة لمؤشرات اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) لدى عينة من الأطفال الطبيعيين والمصابين باضطراب التوحد (الذكور والإناث).

رقم المؤشر	طبيعيون (٢٤)	مصابون باضطراب طيف التوحد (٢٤)
1	.83	.90
2	.83	.90
3	.70	.75
4	.66	.78
5	.89	.88
6	.83	.81
7	.89	.87
8	.53	.66
9	.74	.67

مؤشرات اختبار ويسكونسن: ١.عدد الإجابات الصحيحة، ٢.عدد الإجابات الخطأ، ٣.عدد استجابات المثابرة، ٤.عدد أخطاء المثابرة، ٥.عدد أخطاء عدم المثابرة،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٦.مستوى الإجابات المفاهيمية، ٧.عدد الفئات المكتملة، ٨.عدد المحاولات لإكمال الفئة الأولى، ٩.الإخفاق في المحافظة على المفهوم.

ويتضح من الجدول (٤) أن معاملات الثبات للأطفال الطبيعيين كانت متوسطة إلى مرتفعة على جميع مؤشرات الاختبار حيث انحصرت قيمتها بين (- 89. 66.) سوى مؤشر (8) وهو عدد المحاولات لإكمال الفئة الأولى، حيث انخفض معامل الثبات له وبلغت قيمته (53.)؛ كما كانت معاملات الثبات متوسطة إلى مرتفعة على جميع مؤشرات الاختبار للأطفال المصابين بطيف التوحد، حيث انحصرت قيمتها بين (66. - 90.). وكان أعلاها للطبيعيين: عدد أخطاء عدم المثابرة، وعدد الفئات المكتملة؛ وأدناها: عدد المحاولات لإكمال الفئة الأولى. بينما كان أعلاها للمصابين باضطراب طيف التوحد: عدد الإجابات الصحيحة، وعدد الإجابات الخطأ وأدناها: عدد المحاولات لإكمال الفئة الأولى، والإخفاق في المحافظة على المفهوم. وقد يعود ذلك إلى صغر حجم العينة وطبيعة استجاباتها (مراد وسليمان، ٢٠٠٥).

ثالثاً: نتائج السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس: "هل توجد فروق في الأداء على مؤشرات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب لأطفال الابتدائي، تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور وإناث).؟" طبق اختبار مان ويتني (U)، وحسبت دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مؤشرات الاختبار ، وهي موضحة بالجدول (٥).

جدول ٥. دلالة الفروق بين الأطفال الذكور والإناث في الأداء على مؤشرات اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) (الطبيعيين والمصابين باضطراب طيف التوحد).

رقم المؤشر	الذكور (٧٠)			الإناث (٧٠)			قيمة مان ويتني(U)	قيمة الدلالة P value
	المتوسط	انحراف معياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط	انحراف معياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
1	37.21	9.41	70.29	4920.0	37.31	9.36	70.71	4950.0	2435.0	.950
2	26.79	9.41	70.71	4950.0	26.69	9.36	70.29	4920.0	2435.0	.950
3	18.34	13.53	74.17	5192.0	16.23	12.41	66.83	4678.0	2193.0	.284
4	15.29	10.22	73.59	5151.0	13.86	9.27	67.41	4719.0	2234.0	.367
5	11.50	7.81	67.24	4707.0	12.83	8.88	73.76	5163.0	2222.0	.341
6	28.31	13.55	71.04	4973.0	27.99	13.77	69.96	4897.0	2412.0	.874
7	1.67	1.32	70.95	4966.5	1.66	1.37	70.05	4903.5	2418.5	.893
8	27.53	22.77	65.72	4600.5	31.93	22.45	75.28	5269.5	2115.5	.158
9	0.89	1.00	71.94	5035.5	0.91	1.15	69.06	4834.5	2349.5	.654

مؤشرات اختبار ويسكونسن: ١.عدد الإجابات الصحيحة، ٢.عدد الإجابات الخطأ، ٣.عدد استجابات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المثابرة، ٤.عدد أخطاء المثابرة، ٥.عدد أخطاء عدم المثابرة، ٦.مستوى الإجابات المفاهيمية، ٧.عدد الفئات المكتملة، ٨.عدد المحاولات لإكمال الفئة الأولى، ٩.الإخفاق في المحافظة على المفهوم.

ويتضح من جدول (٥) ارتفاع أداء الذكور عن الإناث قليلاً على مؤشرات الاختبار (٣، ٤) مقابل ارتفاع أداء الإناث عن الذكور قليلاً على مؤشرات الاختبار (٥، ٨)، ولكن جميع الفروق تبعًا للنوع الاجتماعي (ذكور وإناث) في الأداء على مؤشرات اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) لدى الأطفال (الطبيعيين والمصابين باضطراب التوحد)، لم تكن دالة إحصائيًا (.05< p).

رابعًا: مناقشة النتائج

بالنسبة لدلالات الصدق التمييزي، يتضح من النتائج قدرة معظم مؤشرات اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) على التمييز بين الأطفال الطبيعيين والأطفال المصابين باضطراب التوحد من عمر (٧-٩) الذكور والإناث، حيث كانت الفروق عليها دالة إحصائيا، سوى المؤشر (٥) عدد أخطاء عدم المثابرة، بالنسبة للذكور، والمؤشرين (٣) عدد استجابات المثابرة، و(٤) عدد أخطاء المثابرة، بالنسبة للإناث؛ حيث لم تستطع التمييز بين المجموعتين، وكانت الفروق عليها غير دالة إحصائيًا. وقد يعود عدم تمييز هذه المؤشرات والاختلاف بين الذكور والإناث عليها إلى صغر عمر العينة وطبيعة استجاباتها، حيث أشار زيلازو وآخرون (Zelazo et al., 2003) إلى أن المثابرة (وهي تكرار استجابة معينة) التي يقيسها الاختبار؛ تتأثر بالعمر والنمو.

وتؤيد نتائج الدراسة ما توصلت له دراسة تسوتشيا وآخرون (Tsuchiya et al., 2005) من ضعف أداء التوحديين على اختبار ويسكونسن مقارنة بغيرهم، وذلك في مؤشرات عدد الإجابات الخطأ، وعدد أخطاء المثابرة، وعدد أخطاء عدم المثابرة، وعدد الفئات المكتملة. ولكن اختلفت معها في أنها أشارت أيضًا إلى ضعف التوحديين في المؤشرين (٤ و٥). كما تتفق الدراسة الحالية مع ما توصل إليه لاندري والطائي (Landry & AlTaie, 2016) من وجود فروق دالة بين المصابين باضطراب طيف التوحد مقارنة بغيرهم، على مؤشرات الاختبار. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من أوغاوا وآخرين (Ogawa et al., 2017) في عدم وجود فروق بين الأطفال التوحديين والأطفال الطبيعيين على مؤشر عدد أخطاء المثابرة، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على هذا المؤشر. وتختلف معها في أن الدراسة الحالية أشارت إلى وجود فروق بين الذكور الطبيعيين والمصابين باضطراب طيف التوحد على هذا المؤشر. وقد يعود عدم التمييز لبعض المؤشرات لاستجابات العينة وحجمها، وقد يعود أيضًا إلى صغر عمر العينة، حيث يشير زيلازو وآخرون (Zelazo et al., 2003) إلى أن المثابرة التي يقيسها

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الاختبار تتأثر بالعمر والنمو. وفي كثير من الأحيان يكرر الأطفال الأصغر عمرًا والأقل نضجًا من الناحية النمائية قاعدة واحدة ولا يبدلون تلك القاعدة.

كما تتفق جزئيا مع نتائج دراسة جولدستين وآخرين (Goldstein et al., 2001) التي قارنت بين المصابين بالتوحد والطبيعيين، وأشارت إلى قدرة تمييز جيدة لمؤشري: عدد أخطاء المثابرة، وعدد الفئات المكتملة، والتي تتطلب المرونة المعرفية. كما تتفق لحد كبير مع دراسة شو وآخرين (Shu et al., 2001) التي أوضحت أن المؤشرات التي ميزت الأطفال التوحديين وانخفض أداؤهم عليها هي: عدد استجابات المثابرة، وعدد أخطاء المثابرة، وعدد أخطاء عدم المثابرة؛ وتختلف معها في مؤشر عدد المحاولات لإكمال الفئة الأولى. كما أن الدراسة الحالية أضافت الفروق تبعًا للنوع الاجتماعي.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة تشو وآخرين (Chiu et al., 2017) ودراسة كينج وآخرين (King, et al., 2002) التي أشارت إلى تمتع مؤشرات اختبار ويسكونسن بصدق تمييزي عال للعينات المرضية التي تعاني من إصابات في الدماغ، خاصة مؤشري: عدد الإجابات الصحيحة وعدد الفئات المكتملة. كذلك تتفق جزئيا مع ليختنشتاين وآخرين (Lichtenstein, et al., 2016) على القدرة التمييزية للاختبار بين أداء الأطفال العاديين والمرضى على مؤشر مستوى الإجابات المفاهيمية، وأن الفروق لم ترتبط بالنوع الاجتماعي؛ وتختلف معها في قدرة مؤشر الإخفاق في المحافظة على المفهوم، على التمييز بين هذه المجموعات.

كما تختلف هذه الدراسة مع ما أشار إليه كالاند وآخرين (Kaland et al., 2008) في أن الاختلاف بين التوحديين والطبيعيين كان دالا إحصائيا على مؤشر الإخفاق في المحافظة على المفهوم. إضافة لذلك، فإن الدراسة الحالية تتعارض مع نتائج دراسة كل من روبنسون وآخرين (Robinson et al., 2009) التي قارنت الأطفال المصابين بالتوحد (٨-١٧) عامًا باستخدام اختبار ويسكونسن (WCST-64:CV2) مع الأطفال العاديين، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، باستثناء المؤشر (٥) عدد أخطاء عدم المثابرة، حيث ارتكب المصابون بالتوحد أخطاء أكثر في المثابرة.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من هويدي والصاعدي (2016) الذين أشارا إلى ضعف أداء الأطفال التوحديين على اختبار ويسكونسن مقارنة بالأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة. ويشير هيل (Hill, 2004) إلى أن التوحديين يظهرون ضعفًا في المرونة المعرفية. وبما أن اختبار ويسكونسن يعد اختبارًا للمرونة المعرفية (وهي: قدرة الفرد على الانتقال من فكرة إلى أخرى أو من عمل لآخر وفقًا لمتغير الموقف)، ومؤشرًا أساسيًا للحكم على الوظائف التنفيذية؛ فذلك يشير إلى ضعف أداء التوحديين على اختبار ويسكونسن.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

واتفقت أيضًا نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ماك أليستير وآخرين (MacAllister et al., 2018) التي ذكرت أن اثنين من أصل خمسة توحديين أظهروا ضعفا على عدد من مؤشرات الاختبار منها: (٢، ٣، ٤، ٦)، ولكن اختلفت معها في أن (٣، و٤) لدى الإناث لم تميز بشكل عال.

كذلك اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة فاستينو وآخرين (Faustino et al., 2021) التي هدفت إلى التحقق من القدرة التمييزية لاختبار ويسكونسن بين الذين يعانون من اضطرابات تعاطي المخدرات وغير المتعاطين حيث أظهرت وجود قدرة تمييزية جيدة لهذا الاختبار؛ واختلفت الدراسة الحالية معها في انخفاض قيم الدراسة الحالية على ثلاثة مؤشرات وهي: مؤشر (٥) للذكور، والمؤشرين (٣ و٤) للإناث.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من ميرندا وآخرين (Miranda et al., 2020) حيث أشارت إلى القدرة التمييزية العالية للاختبار وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الأداء على الاختبار؛ واختلفت معها في أن تلك الدراسة أوضحت أن المؤشرين (١ و ٨) هما الأقل تمييزا بين الطبيعيين والذين يعانون من ضعف في الإدراك. ولعل تلك الاختلافات ترجع إلى أن دراسة فاستينو وآخرين (Faustino et al., 2021) وميرندا وآخرين (Miranda et al., 2020) استخدمت اختبار ويسكونسن الإصدار الأساسي القياسي (128) بطاقة، بينما أُستخدم في الدراسة الحالية اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (64) بطاقة (WCST-64:CV2)، وإن كان الإصداران لهما المؤشرات نفسها.

وقد اتفقت هذه النتائج مع غالبية الدراسات التي أيدت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الأداء على اختبار ويسكونسن، كدراسة كويلو وآخرين (Coelho et al., 2012)، وميرندا وآخرين (Miranda et al., 2020)، وشان وآخرين (Shan et al., 2008).

أما بالنسبة لدلالات الثبات، فقد أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن معاملات الثبات بالإعادة للأطفال الطبيعيين كانت متوسطة إلى مرتفعة لجميع المؤشرات حيث تراوحت بين (53. - 89.)، وكانت كذلك متوسطة إلى مرتفعة على جميع المؤشرات للأطفال المصابين بطيف التوحد، حيث تراوحت بين (66. - 90.). وبالنسبة للأطفال الطبيعيين كان أعلاها: عدد أخطاء عدم المثابرة، وعدد الفئات المكتملة ، وأدناها: عدد المحاولات لإكمال الفئة الأولى. بينما كان أعلاها للمصابين باضطراب طيف التوحد: عدد الإجابات الصحيحة، وعدد الإجابات الخطأ، وأدناها: عدد المحاولات لإكمال الفئة الأولى، والإخفاق في المحافظة على المفهوم

وتتفق نتائج الدراسة الحالية هذه مع دراسة جاد وفيبس (Gadd & Phipps, 2012) التي أشارت لمعاملات ثبات مرتفعة لمؤشرات الاختبار، ومع دراسة ميرندا وآخرين (Miranda et al., 2020) التي أوضحت أن الاختبار يتمتع بثبات عال، كما تتفق هذه النتيجة لحد ما مع دراسة ستاينكي وآخرين (Steinke et

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

al., 2021) في أن معاملات ثبات التجزئة النصفية لمؤشرات الاختبار كانت عالية حيث تراوحت بين (90. إلى95.). وكذلك تتفق جزئيًا مع نتائج دراسة كوب وآخرين (Kopp et al., 2021) التي أوضحت أن معاملات الثبات بالتجزئة النصفية للمؤشرات للفئات المرضية: (عدد الإجابات الصحيحة، وعدد الفئات المكتملة، وأخطاء المثابرة) كانت عالية، في حين كان عدد أخطاء الإخفاق في المحافظة على المفهوم منخفضة. كما تتفق مع نتيجة دراسة جانغ وآخرين (Zhang et al., 2024) بأن جميع مؤشرات اختبار ويسكونسن ذات ثبات تجزئة نصفية جيد، ماعدا مؤشر الإخفاق في المحافظة على المفهوم، حيث تراوحت معاملات الثبات للصغار بين (69. إلى 80.)

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة تشيو و لي (Chiu & Lee, 2021) التي أشارت أن معظم مؤشرات اختبار ويسكونسن بطريقة إعادة الاختبار مقبولة باستثناء عدد أخطاء عدم المثابرة . كما تختلف جزئيا مع دراسة الخروصي وآخرين (٢٠٢٤) التي أشارت إلى أن معاملات ثبات مؤشرات الاختبار تراوحت بين (30.إلى70.)، وأعلاها: مؤشر عدد استجابات المثابرة؛ وتتفق معها في انخفاض ثبات مؤشر الإخفاق في المحافظة على المفهوم.

وقد ترجع الاختلافات بين نتائج الدراسة الحالية وبعض الدراسات السابقة في قيم معاملات الثبات إلى طريقة الثبات المستخدمة وفترة المدة بين التطبيقين، إضافة إلى أن إمكانية تأثر أداء الأطفال التوحديين باختلاف سياقات التطبيق وبظروف التطبيق المختلفة.

ومما سبق؛ يتبين أن الدراسات أعلاه، أشارت إلى ضعف التوحديين في المؤشرات (٣، ٤، ٥) بينما لم يظهر ذلك في الدراسة الحالية، وقد يرجع ذلك إلى تأثر المثابرة التي يقيسها الاختبار بالعمر والنمو (Zelazo et al., 2003). وهناك بعض من الدراسات أشارت إلى أن أداء التوحديين والطبيعيين لم يختلف بشكل كبير على اختبار ويسكونسن، وقد أيدت ذلك دراستا: روبنسون وآخرين (Robinson et al., 2009)، وكالاند وآخرين (Kaland et al., 2008).

ومن الملاحظ أن معظم هذه الدراسات أيدت نتائجها ملاءمة تطبيق اختبار ويسكونسن على ذوي اضطراب طيف التوحد، لكنها لم تتناول دراسة اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) على فئة اضطراب طيف التوحد، سوى دراسة روبنسون وآخرين (Robinson et al., 2009)، التي تناولت الفروق بين الأطفال الطبيعيين والتوحدين على مؤشرات الاختبار فقط. كما أن قدرة تمييز المؤشرات ومعاملات الثبات اختلفت بينها وبين هذه الدراسة، ولم تكن على نفس الفئة العمرية ولم يتم التحقق من جميع جوانب الخصائص السيكومترية للاختبار بشكل شامل. ويجب أن يؤخذ في الاعتبار أن

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

محدودية العينة وصغر حجمها وصغر أعمار الأطفال ونوع الاختبار وكونه محوسبا قد يكون له تأثير في هذه النتائج.

كما يفسر هذه النتائج ما أشار إليه كل من روبنسون وآخرين (Robinson et al., 2009) بأن الضعف في الأداء على الاختبار قد يعود إلى الأداء الفكري العام والقدرة اللفظية، ومتطلبات المهام. فمعدل أخطاء المثابرة قلت في النسخة المحوسبة عن النسخة الورقية؛ وذلك لأن النسخة المحوسبة تتطلب مهام لفظية واجتماعية أقل. فالأطفال التوحديون يميلون إلى أداء أفضل على النسخة المحوسبة مقارنة بالنسخة الورقية، ولذا يستخدم مع التوحديين (Ozonoff, 1995).

وبشكل عام، يتضح من نتائج الدراسة الحالية أن مؤشرات اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) ذات قدرة تمييزية بين الأطفال الطبيعيين والأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في غالبية المؤشرات، وذات ثبات متوسط إلى عال، للفئتين ذكورا وإناثا. كما أن الاختلاف بين كل من الذكور والإناث كان على ثلاثة مؤشرات فقط؛ وبذلك يمكن الاعتماد على مؤشرات الاختبار كما يلي:

- ثمانية مؤشرات للذكور، وهي: (١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨، ٩)،
- وسبعة مؤشرات للإناث، وهي: (١، ٢، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩)،

وذلك للمساعدة على تشخيص الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد من (٧-٩) أعوام، كما يمكن استخدامها لقياس الوظائف التنفيذية للمصابين باضطراب طيف التوحد.

التوصيات:

١. إمكانية استخدام اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2)؛ للمساعدة في تشخيص الأطفال الذكور المصابين باضطراب طيف التوحد من (٧-٩) أعوام، وذلك بالاعتماد على ثمانية مؤشرات، نظرًا لتمتعها بخصائص سيكومترية جيدة لهذه الفئة.
٢. إمكانية استخدام اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2)؛ للمساعدة في تشخيص الأطفال الإناث المصابات باضطراب طيف التوحد من (٧-٩) أعوام، وذلك بالاعتماد على سبعة مؤشرات، نظرًا لتمتعها بخصائص سيكومترية جيدة لهذه الفئة.
٣. أخذ الفروق في الأداء تبعاً للتصنيف (طبيعيين ومصابين باضطراب طيف التوحد) على مؤشرات اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) في الاعتبار عند استخدام الاختبار وتفسير درجاته.
٤. إمكانية استخدام اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) في تقييم الوظائف التنفيذية لدى الأطفال الطبيعيين والمصابين باضطراب طيف التوحد؛ لتوفر دلالات صدق تمييزي وثبات جيدة له، بالإضافة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

لتميزه بأنه محوسب، مما يحرره من ذاتية المصحح ومن أخطاء التصحيح، وكذلك لاعتماده على الصور والأشكال التي تمكن من تطبيقه على غير القادرين على الكلام.

٥. استخدام اختبارات محوسبة مع الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد عند التشخيص أو قياس المهارات؛ لأنهم يتفاعلون معها بشكل أفضل.

الدراسات المُقترحة:

١. التحقق من نتائج الدراسة الحالية للخصائص السيكومترية لمؤشرات اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) وذلك بإجراء دراسات على عينات أكبر وتمثل خصائص ديمغرافية وأعمار مختلفة، من الذكور والإناث.

٢. إجراء المزيد من دراسات الخصائص السيكومترية لمؤشرات اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) على فئات لديها ضعف في الوظائف التنفيذية كالمصابين باضطرابات فرط الحركة وتشتت الانتباه، أو من لديهم إصابات في المخ؛ للتحقق من فاعلية الاختبار لتشخيص هذه الفئات.

٣. إجراء المزيد من دراسات الخصائص السيكومترية لمؤشرات اختبار ويسكونسن الإصدار القصير المحوسب (WCST-64:CV2) باستخدام طرق التأكد من دلالات الصدق والثبات الأخرى.

٤. إجراء دراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية لمؤشرات اختبار تصنيف البطاقات متغيرة الأبعاد Dimensional Change Card Sort (DCCS)، وهو اختبار مستخلص من اختبار ويسكونسن، ولكن يطبق على مدى عمري صغير من (٣-٧) أعوام للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع

المراجع العربية:

إدارة التخطيط والتطوير(١٤٤٥ه). *الدليل الإحصائي للإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض (١٤٤٥ه)*. وزارة التعليم.

أمين، جنان (٢٠١٤). علم النفس العصبي بين الواقع وآفاق التكوين بالجزائر. *دراسات في الطفولة: مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية*، ١ (٥)، ٧٧-٩٤.
http://search.mandumah.com/Record/641865

الخروصي، نايلة والخروصي، حسين وحلمي، مي (٢٠٢٤). التحليل البعدي لثبات درجات اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات. *مجلة النجاح للأبحاث- ب (العلوم الإنسانية)*،٣٨ (٥)، ٨٣٨- ٨٦٦.

سليمان، عبد الرحمن (٢٠٠١). *إعاقة التوحد* (ط.٢). مكتبة زهراء الشرق.

سمير، محند (2021). اضطراب طيف التوحد: نظرة نفسية عصبية. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، ١٠ (٢)، ٢٤٧-٢٦٠.
http://search.mandumah.com/Record/1213361

الشمري، طارش والسرطاوي، زيدان وقراقيش، صفاء (٢٠١٠). معايير الصورة المعربة لمقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS): دراسة تقنينية. *مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس*، ٣٤ (١)، ٢٨٥-٣٢٤.
https://search.mandumah.com/Record/106349

عبد القوي، سامي (٢٠١١). *علم النفس العصبي الأسس وطرق التقييم*. مكتبة الأنجلو المصرية.

العنزي، قياس ومحمد، عادل والعنزي، فريح (٢٠٢٠). أسباب تجنب الأطفال ذوي اضطراب التوحد للتواصل البصري من وجهة نظر الآباء والأخصائيين. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤ (١٢)، ٢٧٩-٣١٥.
https://search.mandumah.com/Record/1056150

مراد، صلاح وسليمان، أمين (٢٠٠٥). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها* (ط.٢). دار الكتاب الحديث.

المقابلة، جمال (٢٠١٦). *اضطرابات طيف التوحد: التشخيص والتدخلات العلاجية*. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

مليكة، لويس (٢٠١٠). *التقييم النيوروسيكولوجي*. دار الفكر.

هويدي، محمد والصاعدي، رحاب (٢٠١٦). الفروق في أداء الوظائف التنفيذية بين الأطفال التوحديين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع والأطفال المعاقين ذهنيًا بدرجة بسيطة في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية: جامعة الكويت*، ٣١ (١٢١)، ٥٩-١١٦.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

https://search.mandumah.com/Record/787445

الهيئة العامة للإحصاء (٢٠١٧). *مسح ذوي الإعاقة (٢٠١٧)*. الهيئة العامة للإحصاء. https://shortest.link/c6d3

المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association-APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

American Psychological Association –APA (2023). *Autism spectrum disorder*. American Psychological Association. https://www.apa.org/topics/autism-spectrum-disorder

Balderas-Solís, J., Roque-Hernández, R. V., Salazar-Hernández, R., & Ramos Monsivais, C. L. (2022). The importance of learning resources for university students during emergency remote learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *17*(14), 221–234. https://doi.org/10.3991/ijet.v17i14.30677

Center for Disease Control and Prevention (CDC) (2023, March 31). *Autism spectrum disorder (ASD).* https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/index.html

Chiu, E. C., & Lee, S. C. (2021). Test–retest reliability of the Wisconsin Card Sorting Test in people with schizophrenia. *Disability and Rehabilitation*, *43*(7), 996–1000. https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1647295

Chiu, E. C., Wu, W. C., Hung, J. W., & Tseng, Y. H. (2017). Validity of the Wisconsin Card Sorting Test in patients with stroke. *Disability and Rehabilitation*, *40*(16), 1967–1971. https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1323020

Celik, S., Oğuz, M., Konur, U., Köktürk, F., & Atasoy, N. (2021). Comparison of computerized and manual versions of the Wisconsin Card Sorting Test on schizophrenia and healthy samples. *Psychological Assessment, 33*(6), 562–567. https://doi.org/10.1037/pas0001015

Coelho, L. F., do Rosário, M. C., Mastrorosa, R. S., Miranda, M. C., & Bueno, O. F. A. (2012). Performance of a Brazilian sample on

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

the computerized Wisconsin Card Sorting Test. *Psychology & Neuroscience, 5*(2), 147–156. http://dx.doi.org/10.3922/j.psns.2012.2.04

Da Silva, N., Mendes, M. P., Toledo, A., Magalhães, A., & De Castro, V. (2023, August 9). *Neuropsychological assessment of executive functions in autistic patients: A case study.* Caderno de Anais Home. https://homepublishing.com.br/index.php/cadernodeanais/article/view/530

Eling, P., Derckx, K., & Maes, R. (2008). On the historical and conceptual background of the Wisconsin Card Sorting Test. *Brain and Cognition, 67*(3), 247-253. https://doi.org/10.1016/j.bandc.2008.01.006Get rights and content

Faustino, B., Oliveira, J., & Lopes, P. (2021). Diagnostic precision of the Wisconsin Card Sorting Test in assessing cognitive deficits in substance use disorders. *Applied Neuropsychology: Adult, 28*(2), 165–172. https://doi.org/10.1080/23279095.2019.1607737

Feldstein, S. N., Keller, F. R., Portman, R. E., Durham, R. L., Keble, K. J., & Davis, H. P. (1999). A comparison of computerized and standard versions of the Wisconsin Card Sorting Test. *Clinical Neuropsychology, 13*(3), 303-13. doi: 10.1076/clin.13.3.303.1744

Gadd C. & Phipps W.D. (2012) A preliminary standardisation of the Wisconsin Card Sorting Test for Setswana-speaking university students. *South African Journal of Psychology,42*(3),389-398. doi:10.1177/008124631204200311

Goldstein, G., Johnson, C. R., & Minshew, N. J. (2001). Attentional processes in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*(4), 433–440. https://doi.org/10.1023/a:1010620820786

Grant, D. A., & Berg, E. A. (1948). Behavioral analysis of degree of reinforcement and ease of shifting to new responses in a weigl-type card-sorting problem. *Journal of Experimental Psychology, 38*, 404–411. doi: 10.1037/h0059831.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

He, J., Zhu, J., Xie, Y., Du, H., Li, S., Li, S., He, W., Li, X., Zhou, Z., & Zhu, X. (2020). Effects of diabetic ketoacidosis on executive function in children with type 1 diabetes: Evidence from Wisconsin Card Sorting Test performance. *Psychosomatic Medicine, 82*(4), 359–365. https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000797

Heaton, R. K. (1993). *Wisconsin Card Sorting Test Computer version 2.0*. Psychological Assessment Resources.

Heaton, R. K., & Psychological Assessment Resources Staff -PAR (2003). *Wisconsin Card Sorting Test-64: Computer version 2-resarch edition (WCST-64:CV2).* Psychological Assessment Resources.

Hess, P. (2022, March 17). DSM-5 revision tweaks autism entry for clarity. *Spectrum: Autism Research News*. https://doi.org/10.53053/JALY5388

Hill, E. L. (2004). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review, 24*(2), 189–233. https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.01.001

Kaland, N., Smith, L., & Mortensen, E. L. (2008). Brief report: Cognitive flexibility and focused attention in children and adolescents with asperger syndrome or high-functioning autism as measured on the computerized version of the Wisconsin Card Sorting Test. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(6), 1161–1165. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0474-1

King, J., Sweet, J., Shrer, M., Curtiss, G., Vandeploeg, R. (2002). Validity indicators within the Wisconsin Card Sorting Test: Application of new and previously researched multivariate procedures in multiple traumatic brain injury samples. *The Clinical Neuropsychologist, 16*(4), 506-523.

Kongs, S., Thompson, L., Iverson, G., & Heston, R. (2000). *Wisconsin Card Sorting Test-64: Computer version professional manual*. Psychological Assessment Resources.

Kopp, B., Lange, F., & Steinke, A. (2021). The reliability of the Wisconsin Card Sorting Test in clinical practice. *Assessment, 28*(1), 248–263. https://doi.org/10.1177/1073191119866257

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Landry, O., & Al-Taie, S. (2016). A meta-analysis of the Wisconsin Card Sort Task in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46* (4), 1220–1235. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2659-3

Lichtenstein,J., Erdodi,L., Rai,J., Mazur-Mosiewicz, A., & Flaro, L. (2016). Wisconsin Card Sorting Test embedded validity indicators developed for adults can be extended to children. *Child Neuropsychology*, *29*(3), 339-339 https://doi.org/10.1080/09297049.2016.1259402

Lin, S. H., Liu, C. M., Hwang, T. J., Hsieh, M. H., Hsiao, P. C., Faraone, S. V., Tsuang, M. T., Hwu, H. G., & Chen, W. J. (2013). Performance on the Wisconsin Card Sorting Test in families of schizophrenia patients with different familial loadings. *Schizophrenia Bulletin, 39*(3), 537–546. https://doi.org/10.1093/schbul/sbs141

Liss, M., Fein, D., Allen, D., Dunn, M., Feinstein, C., Morris, R., Waterhouse, L., & Rapin, I. (2003). Executive functioning in high-functioning children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(2), 261–270. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00717

MacAllister, W. S., Maiman, M., Marsh, M., Whitman, L., Vasserman, M., Cohen, R. J., & Salinas, C. M. (2018). Sensitivity of the Wisconsin Card Sorting Test (64-Card Version) versus the tower of London (Drexel version) for detecting executive dysfunction in children with epilepsy. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence, 24*(3), 354–369. https://doi.org/10.1080/09297049.2016.1265101

Marquine, M. J., Yassai-Gonzalez, D., Perez-Tejada, A., Umlauf, A., Kamalyan, L., Morlett Paredes, A., Suarez, P., Rivera Mindt, M., Franklin, D., Artiola I Fortuny, L., Cherner, M., & Heaton, R. K. (2021). Demographically adjusted normative data for the Wisconsin Card Sorting Test-64 item: Results from the neuropsychological norms for the U.S.-Mexico border region in Spanish (NP-NUMBRS) project. *The Clinical Neuropsychologist, 35*(2), 339–355. https://doi.org/10.1080/13854046.2019.1703042

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Miranda, A. R., Franchetto, J., Martínez, A., Rivadero, L., Serra, S. V., & Soria, E. A. (2020). Age, education, and gender effects on Wisconsin Card Sorting Test: Standardization, reliability and validity in healthy Argentinian adults. *Neuropsychology, Development, and Cognition: Section B, Aging, Neuropsychology and Cognition*, *27*(6), 807–825. https://doi.org/10.1080/13825585.2019.1693491

Mukherjee, S. B., Malhotra, M. K., Aneja, S., Chakraborty, S., & Deshpande, S. (2015). Diagnostic accuracy of Indian Scale for Assessment of Autism (ISAA) in children aged 2-9 years. *Indian Pediatrics*, *52*(3), 212–216. https://doi.org/10.1007/s13312-015-0608-z

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Ogawa, S., Lee, Y. A., Yamaguchi, Y., Shibata, Y., & Goto, Y. (2017). Associations of acute and chronic stress hormones with cognitive functions in autism spectrum disorder. *Neuroscience*, *343*, 229–239. https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2016.12.003

Ozonoff, S. (1995). Executive functions in autism. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 199–219). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1286-2_11

Planning and Development Department (1445). *Statistical guide for the general administration of Education in Riyadh (1445)*. Ministry of Education.

Robinson, S., Goddard, L., Dritschel, B., Wisley, M., & Howlin, P. (2009). Executive functions in children with autism spectrum disorders. *Brain and Cognition, 71*(3), 362–368. https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.007

Sanchack, K. & Thomas, C. (2016). Autism spectrum disorder: Primary care principles. *American Family Physician*, *94*(12), 972–979. https://www.clinicalkey.com/#!/browse/toc/1-s2.0-S0002838X16X60236/null/journalIssue

Schopler, E., Reichler, R., Devellis, R., & Daly, K. (1980). Toward objective classifications of childhood autism: Childhood Autism

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders, 10*(1), 91-103. https://doi.org/10.1007/BF02408436

Shan, I. K., Chen, Y. S., Lee, Y. C., & Su, T. P. (2008). Adult normative data of the Wisconsin Card Sorting Test in Taiwan. *Journal of the Chinese Medical Association: JCMA, 71*(10), 517–522. https://doi.org/10.1016/S1726-4901(08)70160-6

Sherer, M., Nick, T. G., Millis, S. R., & Novack, T. A. (2003). Use of the WCST and the WCST-64 in the assessment of traumatic brain injury. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 25*(4), 512–520. https://doi.org/10.1076/jcen.25.4.512.13877

Shu, B. C., Lung, F. W., Tien, A. Y., & Chen, B. C. (2001). Executive function deficits in non-retarded autistic children. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 5*(2), 165–174. https://doi.org/10.1177/1362361301005002006

Smith-Seemiller, L., Arffa, S., & Franzen, M. (2001) Use of Wisconsin Card Sorting Test short forms with school-age children. *Archives of Clinical Neuropsychology*, *16*(5), 489-499. https://doi.org/10.1016/S0887-6177(00)00062-7

Steinke, A., Kopp, B., & Lange, F. (2021). The Wisconsin Card Sorting Test: Split-half reliability estimates for a self-administered computerized variant. *Brain sciences, 11*(5), 529. https://doi.org/10.3390/brainsci11050529

Strauss, E., Sherman, E., & Spreen, O. (2006). *A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary* (3rd ed.). Oxford University Press.

Tsuchiya, E., Oki, J., Yahara, N., & Fujieda, K. (2005). Computerized version of the Wisconsin Card Sorting Test in children with high-functioning autistic disorder or attention-deficit/hyperactivity disorder. *Brain and Development*, *27*(3), 233–236. https://doi.org/10.1016/j.braindev.2004.06.008

Varanda, C. & Fernandes, F. (2015). Assessing cognitive flexibility, communication, social interaction, and interest patterns of persons with autism as a basis for intervention. *Psychology*, *6*(4), 387-392. https://doi.org/10.4236/psych.2015.64035

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Varanda, C. & Fernandes, F. (2017). Cognitive flexibility training intervention among children with autism: A longitudinal study. *Psicologia, Reflexaoe Critica: Revista Semestral do Departamento de Psicologia da UFRGS, 30*(1), 1-8. https://doi.org/10.1186/s41155-017-0069-5

World Health Organization. (2023). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th Revision). http://id.who.int/icd/entity/437815624

Zhang, Z., Yang, L. Z., Vékony, T., Wang, C., & Li, H. (2024). Split-half reliability estimates of an online card sorting task in a community sample of young and elderly adults. *Behavior research methods, 56*(2), 1039–1051. https://doi.org/10.3758/s13428-023-02104-6

Zelazo P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols, 1*(1), 297–301. https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46

Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., Chiang, J. K., Hongwanishkul, D., Schuster, B. V., & Sutherland, A. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 68*(3), 8–137. https://doi.org/10.1111/j.0037-976x.2003.00260.x

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مستوى المناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات

Psychological Immunity Level Among Special Education Students at the Basic Education College in the State of Kuwait in Light of Some Variables

إعداد

د. حمدان سعود العدواني

Dr. Hamdan Saud Al-Adwani

أستاذ مشارك في التربية الخاصة - كلية التربية الأساسية - الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت

Doi: 10.21608/jasht.2025.404919

استلام البحث: ٢٨ / ١٠ /٢٠٢٤

قبول النشـر: ٢٥ / ١١ / ٢٠٢٤

العدواني، حمدان سعود (٢٠٢٥). مستوى المناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٣)، ٤١ – ٦٦.

http://jasht.journals.ekb.eg

مستوى المناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف على مستوى المناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت، وبلغت العينة من (٢٢٦) طالباً وطالبةً من طلبة التربية الخاصة نسبة الذكور(٢٤.٨%) ونسبة الإناث(٧٥.٢%)، واستخدمت الدراسة مقياس المناعة النفسية لكونر وديفيدسون (Connor & Davidson, 2003)؛ توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: ارتفاع مستوى المناعة النفسية لدى الطلبة، حيث جاء بعد التفاؤل في المرتبة الأولى، وبعد المصادر في المرتبة الأخيرة، وبالنسبة للمتغيرات الديمغرافية، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى المناعة النفسية تعزى لمتغيرات (الجنس أو العمر أو الحالة الاجتماعية، أو التخصص أو السنة الدراسية أو المعدل الجامعي).

الكلمات المفتاحية: المناعة النفسية، التربية الخاصة، الكويت

Abstract:

The study aimed to identify the level of psychological immunity among special education students at the Basic Education College in the State of Kuwait. The sample consisted of 226 students (24.8% males and 75.2% females). The Connor & Davidson (2003) resilience scale was applied to them. The study found several important results: the level of psychological Immunity among the students was high, with optimism ranking first, followed by resources in the last position. Regarding demographic variables, there were no statistically significant differences in the level of psychological Immunity attributed to variables of gender, age, social status, major, academic year, or university GPA.

Keywords: Psychological resilience, special education, Kuwait.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**

مقدمة

يتعرض الأفراد لمتغيرات متسارعة تشكل في مضمونها ضغوطات حياتية تسبب مشكلات وصعوبات تتحدى حياة الافراد والشعوب والمجتمعات دون استثناء، وبالتالي يحتاج الافراد للمساندة والدعم النفسي من خلال إعادة صياغة منظومة الأفكار المنهجية وتطوير الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط النفسية تجنبا للوقوع في الازمات وسيطرة مشاعر اليأس والانهزامات النفسية.

يعد الطالب الجامعي أحد أوجه الثروة التي تسعى الدول لاستثمارها، وذلك من خلال إعدادهم وتنشئتهم التنشئة الجيدة في جميع جوانب الشخصية، خاصة في المرحلة الجامعية، والتي تعد مرحلة التحول من فترة المراهقة إلى مرحلة الرشد .

تعمل المؤسسات التعليمية على تبني تنمية واعداد الطلبة في جميع جوانب الشخصية بما فيها المناعة النفسية لتكوين درعا واقيا حصينا للأفراد لمواجهة الصعوبات الحياتية عند عموم الطلبة بشكل عام وطلبة التربية الخاصة بشكل خاص. وهذا يتماشى مع تحقيق الاستثمار البشري وتحقيق الرفاهية المستدامة، وتعد المناعة من المتغيرات شديدة الأهمية في العصر الحالي من أجل التوافق مع متطلبات الحياة اليومية التي تتسم بالتعقيد والسرعة، وتجنب اي اضطرابات نفسية أو عضوية، وتفادي الآثار السلبية المحتملة لتلك الضغوط (منوخ والعبيدي، ٢٠١٩).

مشكلة الدراسة

تشكل المناعة النفسية منظومة عقلية من الأفكار المنهجية والتي تشكل في مضمونها دفاعات أولية نفسية لمواجهة الصعوبات الحياتية المتطورة، والتي أصبحت سمة من سمات هذا العص، وبهذا تتضح أهمية الرعاية الطلابية وضرورة اعدادهم وتطوير شخصياتهم في كل الجوانب بما فيها جانب المناعة النفسية لضمان بناء جيل قادر على الاعتماد على نفسه ومدركا للمسؤولية. ولا يتحقق ذلك إلا بوجود معلم فاعل يتمتع بمهارات وجدانية قدوة في تأصيل وبناء الذات، مدركا للمسؤولية مؤثرا في طلبته بشكل إيجابي إذ هو محور رئيسيا في استثمار التنمية البشرية من خلال تماسه المباشر مع فئات الطلبة بما فيهم الطلبة المتميزون،

وحقيقة أن طلبة الجامعة يواجهون بعض المواقف والمشكلات الدراسية الحياتية، وتتوقف قدرة الطلبة على التكيف وحل مثل تلك المشكلات على ما لديهم من مناعة نفسية، كنظام وقائي يساعدهم على احتواء الخبرات والمواقف السلبية والتوافق معها، لتجاوز التحديات والمحن والأزمات، الأمر الذي يساعدهم على توافقهم الدراسي والشخصي والأسري والاجتماعي (الحويجي ٢٠٢٤)

وتعد المناعة النفسية مهمة عند طلبة كليات المعلمين، لما سيقومون به من أدوار بعد التخرج في تعليم وتربية الأطفال، وتزداد الأهمية عند طلبة تخصص التربية الخاصة لما يضطلعون به من أدوار في المستقبل من الاهتمام برعاية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة، على اختلاف إعاقاتهم وما يتطلبه تعليمهم من تعديل في المناهج وطرق

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التدريس وأساليب التعامل ومتابعة الخطط التربوية والفردية بما يتناسب مع كل حالة، مما يتطلب أن يكون طلبة تخصص التربية الخاصة متسلحين بالمناعة النفسية كجانب وقائي وداعم لهم في ممارسة مهنة التعليم مع الطلبة ذوي الإعاقة، ولذا يعد متغير المناعة النفسية متغير نفسي مهم يفترض أن يتسلح به معلمي الطلبة ذوي الإعاقة مما يساعدهم على تحمل أعباء وتكاليف العمل مع الطلبة ذوي الإعاقة، ويساندهم في عدم الاستسلام لمشكلات القلق والاكتئاب وغيرها من المشكلات النفسية التي يمكن أن تواجههم نتيجة لظروف مهنتهم (Dubey & Shahi, 2011)، ومن ذلك كله تتضح مشكلة الدراسة الحالية في الوقوف والتعرف على مستوى المناعة النفسية لدى معلمي المستقبل طلبة التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية، ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة

١. ما مستوى المناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الاساسية في دولة الكويت؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية تعزى لمتغير الجنس؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية تعزى لمتغير عمر الطالب؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية تعزى لمتغير التخصص؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية تعزى لمتغير السنة الدراسية؟
٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية تعزى لمتغير المعدل التراكمي؟

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

اهداف الدراسة:

التعرف على مستوى المناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية في الكويت، ومعرفة الفروق في المناعة النفسية تبعا لمتغيرات (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، التخصص، والسنة الدراسية، المعدل التراكمي).

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن مستوى المناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية معلمي المستقبل ، وتزويدهم بالمهارات اللازمة بما يتناسب مع متغيرات العصر، وتتضح الأهمية التطبيقية في جذب انتباه التربويين وصناع القرار للأخذ في الاعتبار والاهتمام بمتغير المناعة النفسية ضمن المناهج والمقررات والبرامج المقدمة في كليات إعداد معلمي التربية الخاصة.

مصطلحات الدراسة

المناعة النفسية

نظام متعدد الأبعاد يتضمن مجموعة من السمات الشخصية التي تزود الفرد بإرادة قوية وقدرة على التحكم الذاتي ، والإصرار على تحقيق أهدافه، مما يمكنه من المواجهة الإيجابية لمشكلاته الحياتية، ومواجهة ما ينتج عنها من آثار في إطار من الثقة بالنفس والتوجه الديني. (عبدالملك ٢٠١٧)

تعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس كونر- ديفيدسون للمناعة النفسية Connor-Davidson Reselience (Scale- CD-RISC)، إعداد (Connor & Davidson, 2003)، وترجمة نجاتي (٢٠١٦)، وهو المقياس المستخدم في هذا البحث.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدرسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

الاطار النظري والدراسات السابقة

يعد مفهوم المناعة النفسية من المفاهيم الحديثة والتي تناولها علم النفس الإيجابي وهو يركز على كيفية مقاومة الفرد للضغوط النفسية والجسمية والاجتماعية التي يتعرض لها بصورة يومية ويركز كذلك على فهم عمليات الحماية والعمليات الوقائية (Marzieh, 2005).

المناعة النفسية عبارة عن "نظام متكامل من أبعاد الشخصية المعرفية والدافعية والسلوكية التي ينبغي أن توفر المناعة ضد الإجهاد، وتعزيز التنمية الصحية وتكون بمثابة موارد مقاومة للإجهاد أو ما يسمى بالأجسام النفسية المضادة". (Olah, 2009, 151)، ويعرفها راتشمان (Rachman, 2016, 3) بأنها "مجموع سمات الشخصية التي تمكن الفرد من تحمل الضغط والإنهاك، وتساعد على تكامل الخبرات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التي يكتسبها خلال تلك المواقف الضاغطة، مما يساعد على عدم التأثير على الجوانب الإنفعالية للفرد، وحمايته من المؤثرات السلبية في البيئة من حوله"، وتعرف العنزي ٢٠٢٢ المناعة النفسية بأنها تكوين فرضي يشتمل على مجموعة من الدفاعات النفسية والتي تقوم بحماية البناء النفسي للفرد من تأثير الضغوط والصدمات النفسية التي يتعرض لها الفرد بصورة يومية، وهي بمثابة خطوط دفاع تحول دون تأثير تلك الضغوط.

ويشير (Bredacs 2016) إلى أن المناعة النفسية نظام وقائي يساعد الفرد على وقاية نفسه عند مواجهة الضغوط، وهو يقوم على استخدام القدرات المعرفية التوافقية للفرد لتحقيق مشاعر جيدة وتحسين الحالة المزاجية واحداث تناغم بين مطالب الفرد ومتطلبات البيئة الاجتماعية والفيزيقية مما يرفع القدرة على التكيف ويخفف من الضغوط النفسية .

وتعدد وظائف وأهمية المناعة النفسية حيث يرى الحويجي ٢٠٢٤ و Albert-Lorincz et al. 2012 أن وظائف المناعة النفسية تتمثل في تعزز آليات الدفاع النفسي والتعايش مع الصراعات الانفعالات والضغوط وحماية الذات من الأذى الانفعالي واختيار الاستراتيجيات المناسبة لخصائص الموقف وحالة الفرد، بالإضافة إلى المرونة والتكيف مع التغيرات البيئية المحيطة والتعامل الفعال مع الضغوط النفسية، إلى جانب تدعيم وتفسير السلوك الناجح والتفسير المنطقي للانفعالات السيئة، وإحداث توازن بين التخيلات والتصورات السلبية والإيجابية، كما تساعد على استعادة التوازن الانفعالي والبحث عن طرق السعادة، ولو في أحلك الظروف، والشعور بالتحسن بعد تعرضهم لمواقف وضغوط نفسية سلبية .

ويستند مفهوم المناعة النفسية على أسس تكاملية العقل والجسد كونهما لا ينفصلان، حيث يؤثر العقل على مختلف العمليات الفسيولوجية والنفسية لدى الفرد، وذلك أن شخصية الفرد معرضة للضعف والمرض النفسي احياناً نتيجة لطريقة تفكير الفرد نفسه، وبالتالي فإنه في حالة تمكن الفرد أن يكون أكثر مرونة في التفكير في مختلف المشكلات والمواقف الضاغطة، فإن يتمكن من تنمية المناعة النفسية لديه. (عصفور ٢٠١٣)

وترى العنزي ٢٠٢٢ أن المناعة النفسية تشبه المناعة الطبيعية للجسم فهي نظام حماية ودفاع للجانب النفسي للفرد من الصدمات والضغوط المختلفة التي يواجهها الفرد بصورة مستمرة خلال حياته اليومية. كما أن المناعة النفسية تمتلك أيضًا وسائل دفاع خاصة بها مثل الضبط الانفعالي والتمسك بالدين والتوجهات الهدفية والإبداع وحل المشكلات والمبادأة وغيرها، كما أن المناعة النفسية تؤدي إلى نتائج إيجابية للفرد مثل حمايته من الاضطرابات النفسية والأمراض السيكوسوماتية.

تساعد المناعة النفسية على إكساب الفرد القدرة على التفكير الإيجابي في مواقف المحن، والبحث عن الوسائل الممكنة لتحقيق الأهداف، وتقبل التغيرات والأحداث

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

السلبية، والاستجابة للمواقف المختلفة، وحل المشكلات، وتقدير الذات، وتحديد الأهداف، وإدراك جوانب القوة والضعف في الشخصية، والشعور بالسعادة والأمل، وتحمل المسؤولية، والمهارات الاجتماعية، والإقبال على الحياة، وعدم الاستسلام للفشل (Segerstorm, & Miller, 2014).

ويمكن تصنيف المناعة النفسية تبعاً لطريقة اكتسابها إى ثلاثة أنواع، النوع الأول: المناعة النفسية الطبيعية والتي توجد في التكوين النفسي بصورة طبيعية لدى كل فرد، وهي مناعة ضد القلق والأزمات النفسية وتساعد الفرد على مواجهة الصعاب وضبط النفس، وترفع مستوى قدرة الفرد على تحمل الإحباط، والنوع الثاني : المناعة النفسية المكتسبة طبيعياً وهي نوع من المناعة يكتسبه الفرد من خلال التعلم والخبرات والمعارف التي يستخدمها خلال مواجهته للمواقف الضاغطة والأزمات، والتوع الثالث: المناعة النفسية المكتسبة صناعياً، وفيها يتم تعليم الفرد كيفية مواجهة ضغوط معينة بشكل مباشر (العنزي ٢٠٢٢)

يرى شعبان وأحمد (Shapan & Ahmed, 2020) أن المناعة النفسية تشتمل على خمسة أبعاد، هي:

الثقة بالنفس: تشير إلى ثقة الفرد في أهدافه وقراراته وإمكاناته وقدراته، وإحترامه لتلك القدرات والإمكانات وتقييمه لذاته بصورة إيجابية.

التحكم في الانفعالات: يتمثل في قدرة الفرد على كبح انفعالاته وردود أفعاله السلبية في المواقف الضاغطة.

المرونة النفسية: تشير إلى قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الحياتية الصعبة والتي تتمثل في المشكلات الأسرية والعاطفية والصحية والاقتصادية والأكاديمية.

التحدي: يشير إلى تحدي النفس أو الآخرين للوصول إلى هدف مخطط له.

التفاؤل: يشير إلى ميل الفرد إلى النظر إلى الجانب الأفضل للأحداث، وتوقع النتائج الأفضل للسلوكيات.

ويرى حسن وعمار (٢٠٢٠) أن المناعة النفسية تتكون من ثلاثة أبعاد هي:

البعد الوجداني: يتمثل في القدرة على التحكم في المشاعر والانفعالات والسيطرة عليها عندما يتعرض الفرد للمواقف الحياتية الضاغطة.

البعد المعرفي: يشير إلى قدرة الفرد على استيعاب المواقف والأحداث الحياتية وتطوير استراتيجيات مناسبة للتكيف معها من خلال الاعتماد على ما لديه من معارف.

البعد الذاتي: يشير إلى تمتع الفرد بالمثابرة وقوة الإرادة والتحدي وتنظيم الذات خلال التعامل مع المواقف والأحداث الحياتية المختلفة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الدراسات السابقة

دراسة الحويجي (٢٠٢٤) هدفت للتعرف على المناعة النفسية وبيان العلاقة بينها وبين الذكاء الانفعالي قامت الباحثة بإعداد مقياس المناعة النفسية ومقياس الذكاء الانفعالي، واعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٧١١) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٣/١٤٤٤ه، الموافق ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، وتوصلت النتائج إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات عينة الدراسة على مقياس المناعة النفسية لصالح متوسط عينة الدراسة، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي لصالح متوسط عينة الدراسة. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المناعة النفسية والذكاء الانفعالي. يمكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي تنبؤًا دالا إحصائياً بمعلومية المناعة النفسية لدى عينة الدراسة."

دراسة العنزي (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الاجتماعية والمناعة النفسية بالهناء النفسي، والكشف عن الفروق في الهناء النفسي تبعاً لمتغيري فئة الطالب (موهوب، عادي)، وجنس الطالب (ذكر، الأنثى)، تكونت عينة الدراسة من (٥٠٦) من طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين والعاديين بدولة الكويت، وتم استخدام عدة مقاييس الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الاجتماعية والمناعة النفسية والهناء النفسي، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: قدرة كل من المناعة النفسية والذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الاجتماعية على التنبؤ بالهناء النفسي، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الهناء النفسي تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الذكور.

اجرى الحكمي ٢٠٢١ دراسة بعنوان المناعة النفسية وعلاقتها بالوعي بالذات والضغوط المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة بإدارة تعليم جازان ، هدفت الدراسة على تحديد مستوى المناعة النفسية وعلاقتها بالوعي بالذات والضغوط المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة بإدارة تعليم جازان ، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالمناعة النفسية من خلال الوعي بالذات والضغوط المهنية. وتكونت عينة الدراسة من ٢٨٣ معلما ومعلمة ، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من المناعة النفسية لدى عينة الدراسة، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية دالة احصائيا بين المناعة النفسية والوعي بالذات، وكذلك بوجود علاقة إيجابية دالة احصائيا بين المناعة النفسية والضغوط المهنية.

دراسة سالمان (٢٠٢١) هدفت للتعرف على طبيعة العلاقة بين المناعة النفسية وكل من تسامي الذات وقلق العدوى بفيروس كورونا ١٩ ، تكونت عينة الدراسة من (٩٣) معلم ومعلمة من معلمي التعليم الأساسي، طبق عليهم مقياس المناعة النفسية، ومقياس تسامي الذات ومقياس قلق العدوى بفيروس كورونا ١٩، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

من أهمها تمتع عينة الدراسة بمستوى متوسط من المناعة النفسية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناعة النفسية وتسامي الذات، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين المناعة النفسية وقلق العدوى بفيروس كورونا ١٩، ولا توجد فروق في المناعة النفسية ترجع إلى النوع والعمر.

دراسة Gundogan (2021) والتي هدفت للكشف عن طبيعة العلاقة بين المناعة النفسية والرضا عن الحياة في ظل الخوف من فيروس كورونا المستجد ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٠) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية منهم (٢٧٩) طالب و (١٥١) طالبة، طبق عليهم مقياسي المناعة النفسية والرضا عن الحياة، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناعة النفسية والرضا عن الحياة، وانخفاض مستوى طلبة الجامعة في كل من المناعة النفسية والرضا عن الحياة في ظل الخوف من فيروس كورونا، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المناعة النفسية لصالح الذكور.

دراسة Essa (2020) والتي هدفت إى فحص العلاقة بين المناعة النفسية واليقظة الذهنية والإزدهار النفسي بين طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالب جامعي، طبقت عليهم ثلاثة مقاييس هي: (المناعة النفسية، واليقظة الذهنية، والإزدهار النفسي) وتوصلت الدراسة لعدة نتاذج من أهعمها: وجود علاقة إرتباطية موجبة يمكن التنبؤ بها بين المناعة النفسية واليقظة الذهنية والازدهار النفسي، وأكدت النتائج على أهمية المناعة النفسية واليقظة الذهنية في تحقيق الإزدهار النفسي.

دراسة الجزار (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية وكل من الذكاء الأخلاقى والأداء الأكاديمى لطلاب الجامعة والتعرف على إمكانية التنبؤ بالذكاء الأخلاقى وأبعاده من خلال المناعة النفسية وأبعادها لطلاب الجامعة والكشف عن مدى الإختلاف فى ديناميات الشخصية بين الطلاب مرتفعى المناعة النفسية والطلاب منخفضى المناعة النفسية .وتكونت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية بنين جامعة الزقازيق حيث تكونت مجموعة الدراسة الوصفية من (١٩٥) طالب، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المناعة النفسية والذكاء الأخلاقى لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين ضبط النفس كأحد أبعاد المناعة النفسية والأداء الأكاديمى لطلاب الجامعة، وإمكانية التنبؤ بالذكاء الأخلاقى وأبعاده من خلال المناعة النفسية وأبعادها لطلاب الجامعة، اختلاف ديناميات الشخصية للطلاب مرتفعى المناعة النفسية عنها للطلاب منخفضى المناعة النفسية.

دراسة علي، أماني (٢٠١٩) هدف هذا البحث الكشف عن إمكانية وجود ارتباط بين عوامل الصمود الأسري المدركة والمناعة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، إلى جانب بحث الفروق تبعا للعمر الزمني، والمستوى

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التعليمي للأم في متغيرات البحث، وكذلك تقصي مدى إمكانية الإسهام النسبي لعوامل الصمود الأسري المدركة في التنبؤ بالمناعة النفسية، وذلك لدى عينة مكونة من (٤٠٥) أما من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وقد أسفرت نتائج البحث عما يلي: -وجود ارتباط موجب بين المناعة النفسية، وعوامل الصمود الأسري المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. -وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في المناعة النفسية ترجع لكل من المستوى التعليمي للأم لصالح الأمهات ذوات المستوى التعليمي العالي، والعمر الزمني للأم لصالح الأمهات الأصغر سنا (٢٣-٣٩) عاما. -أمكن التنبؤ بالمناعة النفسية من خلال عوامل الصمود الأسري المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابين للتعلم.

دراسة أحمد وقرني (٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على مدى إسهام كل من المناعة النفسية واليقظة العقلية في التنبؤ بالهناء النفسي لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) معلمًا معلمة بمدارس الصم والمكفوفين والتربية الفكرية بالمنيا، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس المناعة النفسية (إعداد الباحثين)، ومقياس الهناء النفسي (تعريب السيد محمد أبو هاشم، ٢٠١٠)، ومقياس اليقظة العقلية (تعريب السيد عبد الرحمن، ٢٠١٦) وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في الهناء النفسي، أو المناعة النفسية، أو اليقظة العقلية، ووجود علاقة دالة إحصائيًا بين الهناء النفسي والمناعة النفسية واليقظة العقلية.

دراسة العكيلي (٢٠١٧) والتي هدفت لمعرفة المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بـــ (الوعي بالذات) و(العفو) والعلاقة الإرتباطية بين متغيرات البحث الثلاثة ، ومدى اســـهام متغيري (الوعي بالذات) و(العفو) فـــي التباين الكلي لمتغير (المناعة النفسية) . تألفت عينة البحث من (٤٢٠) طالباً وطالبةً من طلاب جامعة بغداد ، تم تطبيق مقاييس (المناعة النفسية ، والوعي بالذات ، والعفو) ، واستعمال معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي (t-test) وتحليل الإنحدار المتعدد ، أظهرت نتائج البحث : وجود علاقة إرتباطية موجبة بين (المناعة النفسية) وكل من (الوعي بالذات) و (العفو) . يسهم متغيرا (الوعي بالذات) و (العفو) بـــ (٤ر٢٨%) في التباين الكلي لـــ (المناعة النفسية)

دراسة حسون (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الصبر والمناعة النفسية والكشف عن العلاقة بين الصبر والمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة البحث من (١٥٠) من طلبة وطالبات كلية التربية (ابن الهيثم) بجامعة بغداد في العراق، بواقع (٧٥) من الذكور، و(٧٥) من الإناث. وتمثلت أدوات البحث في مقياس الشخصية الصبورة، إعداد كريم (٢٠١٢)، ومقياس المناعة النفسية إعداد عبد الجبار (٢٠١٠). وتوصلت الدراسة إلى أن عينة البحث لديها مستوى أعلى من المتوسط

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الفرضي في كل من الصبر والمناعة النفسية، ووجود علاقة دالة إحصائيًا بين الصبر والمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة.

ودراسة سلمان وجاني (٢٠١٥) التي هدفت للتعرف على مستوى التوجه الديني والمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية في جامعة المستنصرية في العراق، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المناعة النفسية من إعداد عبد الجبار (٢٠١٠) ومقياس التوجه الديني، إعداد الأعرجي (٢٠٠٧). وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من التوجه الديني والمناعة النفسية، ووجود علاقة طردية قوية بين التوجه الديني والمناعة النفسية، وعدم وجود فروق في تلك العلاقة ترجع لمتغير الجنس

تعليق على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق دور المناعة النفسية في التنبؤ بكثير من المتغيرات النفسية الإيجابية حيث أثبتت دراسة العنزي ٢٠٢٢ قدرة المناعة النفسية على التنبؤ بالهناء النفسي، ودراسة Essa (2020) المناعة النفسية يمكن التنبؤ بها باليقظة الذهنية والازدهار النفسي، و دراسة أحمد وقرني (٢٠١٧) مدى إسهام المناعة النفسية في التنبؤ بالهناء النفسي لدى المعلمين .

وبالنسبة لمستوى المناعة النفسية فقد اختلفت الدراسات السابقة أن مستواها هند طلبة الجامعة مثل دراسة الحويجي ٢٠٢٤ التي أثبتت أن المناعة النفسية عند طلبة جامعة الملك فيصل بدرجة أعلى من المتوسط، ودراسة سالمان ٢٠٢١ وجدت أن المناعة النفسية عند المعلمين والمعلمات بدرجة متوسطة ، وأما دراسة Gundogan (2021) فقد اسفرت أن المناعة النفسية عند طلبة الجامعه منخفضة، وبالنسبة للفروق بين الذكور والإناث في المناعة النفسية فقد وجدت دراسة العنزي ٢٠٢٢ ودراسة Gundogan (2021) أنها لصالح الذكور.

ويتضح أن الدراسات السابقة تناولت عينات مختلفة بين طلبة جامعة بشكل عام من غير تحديد نوع الكلية ومعلمين بشكل عام من غير تحديد تخصصاتهم، ولم تبحث تلك الدراسات المناعة النفسية عند طلبة كلية التربية مما يبين الحاجة لمثل هذه الدراسة، وتزداد الأهمية والحاجة لمثل هذه الدراسة أنها تبحث عن مستوى المناعة النفسية عند طلبة كلية التربية المتخصصين في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة**:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت والبالغ عددهم (٢٦٠٠) طالبا وطالبة منهم (٦٧٧ ذكر، و ١٩٢٣ أنثى) من الدارسين في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٣ ، أما عينة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وقد بلغت العينة الكلية (٢٢٦) طالبا وطالبة، ويبين الجدول(١) توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

	الجنس			العمر			الحالة الاجتماعية		
الفئات	العدد	النسبة		الفئات	العدد	النسبة	الفئات	العدد	النسبة
أنثى	169	74.8		٢١ فأكثر	108	47.8	أعزب	164	72.6
ذكر	57	25.2		أقل من ٢١	118	52.2	متزوج	62	27.4
المجموع	226	100		المجموع	226	100	المجموع	226	100
التخصص				السنة الدراسية			المعدل الجامعي		
الفئات	العدد	النسبة		الفئات	العدد	النسبة	الفئات	العدد	النسبة
الموهبة والتفوق	141	62.3		اولى	23	10.2	امتياز	55	24.3
صعوبات تعلم	32	14.2		ثانية	85	37.6	جيد جدا	110	48.7
اعاقة عقلية	28	12.4		ثالثة	88	38.9	جيد	48	21.2
اعقة سمعية	25	11.1		رابعة	30	13.3	مقبول	13	5.8
المجموع	226	100		المجموع	226	100	المجموع	226	100

يبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة، إذ بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (226) طالبا وطالبة، منهم (170) من الاناث شكلوا ما نسبته (75.2%) من مجمل العينة، في حين شكل الذكور ما نسبته (24.8%) من عينة الدراسة إذ بلغ عددهم (56) طالبا.

أداة الدراسة :

استخدم الباحث مقياس كونر- ديفيدسون للمناعة النفسية Connor-Davidson Resilience Scale- CD-RISC). والذي يهدف لتحديد مستوى المناعة النفسية للأفراد أمام العقبات والانتكاسات التي تواجههم بصورة يومية، وهو من إعداد كل من كونر وديفيدسون (Connor & Davidson, 2003)، وترجمة نجاتي والعمار (٢٠١٦)، ويتكون من (٢٥) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية هي:

- الصلابة Hardiness: يتناول هذا البعد قدرة الشخص على تحمل الإحباطات، ومواجهة المواقف الصعبة، وارتفاع مستوى إيمان الفرد بقدراته الداخلية. ويشتمل البعد الأول على (٩) فقرات، هي (٤، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٣، ٢٤).

- المصادر Resourcefulness: يتناول هذا البعد مهارات سيطرة الفرد على المواقف المحبطة التي يواجهها الفرد، وشعوره بقدرته على التحكم في مجريات أموره الحياتية اليومية، ويشتمل البعد الثاني على (٧) فقرات، هي (١، ٢، ٥، ١١، ١٣، ٢٢، ٢٥).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- التفاؤل Optimism: يتناول هذا البعد نظرة الفرد الإيجابية للعالم، وشعور الفرد بأن العالم يحمل الكثير من الخير وتحقيق الأمنيات للفرد. ويشتمل البعد الثالث على (٩) فقرات، هي (٣، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٩، ٢٠، ٢١).

الخصائص السيكومترية لمقياس كونر- ديفيدسون للمناعة النفسية في صورته المعربة

قام نجاتي والعمار (٢٠١٦) بتعريب المقياس، ثم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق، وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات للمقياس كما يلي:

صدق مقياس كونر- ديفيدسون للمناعة النفسية في صورته المعربة:

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه في صورته المعربة على (٥) من أساتذة كلية التربية بجامعة دمشق، والأخذ بتوصياتهم فيما يخص الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.

كما تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للعوامل المكونة للمقياس بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل، وقد توصل ذلك التحليل العاملي إلى تشبع عبارات المقياس بثلاثة عوامل هي الصلابة، والمصادر والتفاؤل. وتم حساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع الدرجة الكلية إذ تراوحت بين (٠.٤٢) و (٠.٩٨). كما جاءت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له (٠.٩٨) لبعد الصلابة، و(٠.٩٧) لبعد المصادر، و(0.٩٦) لبعد التفاؤل، وجميعها دالة إحصائيًا.

ثبات مقياس كونر- ديفيدسون للمناعة النفسية في صورته المعربة:

تم حساب ثبات المقياس من خلال معادلة كرونباخ ألفا، وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (٠.٦١) و (٠.٨٧) وكانت جميعها دالة إحصائيًا. كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وتراوحت معاملات الثبات لابعاد المقياس بين (٠.٧٢) و (٠.٩٧). وكانت جميعها دالة إحصائيًا.

الخصائص السيكومترية لمقياس كونر- ديفيدسون للمناعة النفسية في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال تطبيقه إلكترونيًا على عينة استطلاعية بلغت (١٢٠) طالبا من طلبة التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت تم اختيارهم عشوائيا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وفيما يلي نتائج صدق وثبات المقياس.

صدق لمقياس

للتأكد من صدق المقياس تم عرضه على (١٠) محكمين من المتخصصين في التربية وعلم النفس من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت وكلية التربية الاساسية، حيث طلب منهم إبداء آرائهم وإصدار أحكامهم على المقياس من حيث

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مناسبة الفقرة للبعد المنتمية اليه، ومدى وضوح صياغتها اللغوية، وإضافة لأية معلومات يرون أنها مناسبة، وقد وضع معيار اتفاق على مناسبة كل فقرة بنسبة ٨٠% منهم، وفي ضوء ملاحظاتهم لم يتم إجراء أي تعديلات على صياغة الفقرات ولم يتم حذف أية فقرة من فقرات المقياس.

كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجدول (٢) يوضح هذه النتائج.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين فقرات مقياس المناعة النفسية مع البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس

الصلابة			المصادر			التفاؤل		
رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
4	.54**	0.46**	1	.50**	0.43**	3	.56**	0.51**
12	.41**	0.39**	2	.59**	0.51**	6	.65**	0.57**
14	.53**	048**	5	.44**	0.41**	7	.64**	0.53**
15	.63**	0.55**	11	.40**	0.36**	8	.67**	0.58**
16	.45**	0.42**	13	.44**	0.40**	9	.55**	0.49**
17	.56**	0.44**	22	.53**	0.50**	10	.71**	0.67**
18	.54**	0.47**	25	.55**	0.49**	19	.55**	0.48**
23	.55**	0.49**				20	. 39**	0.36**
24	.70**	0.53**				21	.59**	0.43**

** دال إحصائيًا عند مستوى 0.01

يبين الجدول (٢) أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه أو بالدرجة الكلية للمقياس كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01)، فقد تراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد الصلابة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بين (0.41 - 0.70) في حين تراوحت ارتباطاتها بالدرجة الكلية للمقياس (٠.٣٩- ٠.٥٥)، كما تراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد المصادر مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بين (0.40 - 0.59) في حين تراوحت ارتباطاتها بالدرجة الكلية للمقياس (٠.٣٦- ٠.٥١)، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد التفاؤل مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بين (0.39 - 0.71) في حين تراوحت ارتباطاتها بالدرجة الكلية للمقياس (٠.٣٦- ٠.٦٧)، وكانت جميع معاملات الارتباط داله احصائيا عند مستوى (٠.٠١). ويتضح وهذا يدل على تمتع المقياس باتساق داخلي مرتفع.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد المكونة للمقياس مع الدرجة الكلية ويبين الجدول (٣) معاملات الارتباط بين الأبعاد مع الدرجة الكلية.

جدول(٣) معامل الارتباط بين أبعاد مقياس المناعة النفسية بالدرجة الكلية

البعد	الصلابة	المصادر	التفاؤل	الارتباط بالدرجة الكلية
الصلابة	1	.64**	.72**	.90**
المصادر		1	.62**	.82**
التفاؤل			1	.90**

** دال إحصائيا عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (٣) أن أبعاد المقياس ارتبطت بالدرجة الكلية ارتباطًا دالًا احصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وتراوحت معاملات ارتباط الابعاد مع الدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٨٢ - ٠.٩٠)، وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس مع بعضها البعض (٠.٦٢ – ٠.٧٢) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١).

ثانيًا: ثبات مقياس المناعة النفسية

تم استخراج ثبات المقياس، باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته للدرجة الكلية للمقياس (0.86)، وتعد هذه الدرجة قيمة مقبولة لثبات المقياس، وجدول (٤) يوضح نتائج الثبات لأبعاد المقياس، والتي تراوحت (٠.٧٦ – ٠.٨٤).

جدول (٤) معاملات ثبات مقياس المناعة النفسية

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
الصلابة	**9**	**0.80**
المصادر	**7**	**0.76**
التفاؤل	**9**	**0.84**
الدرجة الكلية	**25**	**0.86**

تصحيح المقياس

تتم الإجابة على مقياس كونر- ديفيدسون للمناعة النفسية من خلال تدرج ليكرت الخماسي، ويتطلب من الفرد اختيار مستوى اتفاقه مع كل فقرة من فقرات المقياس، وذلك من خلال اختيار واحد من الاختيارات الخمسة وهي (أوافق بشدة= ٥)، (أوافق= ٤)، و(محايد =٣)، (غير موافق= ٢)، (غير موافق بشدة= ١). وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٥) إلى (١٢٥)، وتشير الدرجات المرتفعة إلى ارتفاع مستوى المناعة النفسية لدى الفرد، بينما تشير الدرجات المنخفضة إلى انخفاض مستوى المناعة النفسية لدى الفرد.

وفي الدراسة الحالية تم تطبيق وتصحيح المقياس بصورة إلكترونية من خلال استخدام نماذج جوجل Google Forms، حيث تم إرسال الروابط إلى الطلبة عن طريق تطبيق الواتس اب، وقاموا بالإجابة إلكترونيًا من خلال الأجهزة الالكترونية،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

كما تم تحليل البيانات من خلال برنامج SPSS، وذلك بعد استيرادها من نماذج جوجل.

و للحكم على مستوى المتوسطات الحسابيَّة للمناعة النفسية استخدمت المعادلة الآتية:

(أعلى قيمة في التدريج – أدنى قيمة)/3

= (٥-1)/3= ١.٣٣

وبالتالي تكون فئات الحكم على المتوسطات الحسابية كما يلي:

١- إذا كان الوسط الحسابي أقل من أو يساوي (٢.٣٣) يكون المستوى منخفض.

٢- إذا كان الوسط الحسابي محصور بين (٢.٣٤- ٣.٦٧) يكون المستوى متوسط.

٣- إذا كان الوسط الحسابي أكبر من أو يساوي (٣.٦٨) يكون المستوى مرتفع.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الأتية:

المتغيرات الديمغرافية وهي:

أولاً: الجنس وله فئتان هما: ذكر، أنثى.

ثانياً: العمر وله فئتان هما: ٢١ سنة فأكثر، و أقل من ٢١ سنة.

ثالثا: الحالة الاجتماعية وله فئتان هما: أعزب، ومتزوج

رابعا: التخصص وله أربع فئات هي: تفوق، صعوبات تعلم، إعاقة عقلية، إعاقة سمعية

خامسا: السنة الدراسية وله أربع فئات هي: أولى، ثانية، ثالثة، رابعة

سادسا: المعدل الجامعي وله أربع فئات هي: امتياز، جيد جدا، جيد، مقبول

متغير الدراسة وهو : مستوى المناعة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

١- بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري لموضوع الدراسة تم تطوير أداة الدراسة.

٢- تم التحقق من صدق وثبات الأداة, ثم تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة, وإدخال المعلومات على ذاكرة الحاسوب, للإجابة عن أسئلة الدراسة وقد تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

٣- استخراج النتائج ومناقشتها.

المعالجة الإحصائية:

١- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٢- للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والثالث والرابع تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة.
٣- للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس والسادس والسابع تم استخدام تحليل التباين الاحادي (one-way ANOVA)

عرض النتائج ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى المناعة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وبعد أن تمت جميع الإجراءات المتعلقة بإعداد أداة الدراسة أو التطبيق. تمت عملية تبويب البيانات وتحليلها، وقد خرجت الدراسة بالنتائج الآتية مرتبة حسب أسئلتها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: " ما مستوى المناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (5) يبين النتائج.

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم **التربية الخاصة في كلية التربية الاساسية بدولة الكويت**

البعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
التفاؤل	4.07	0.53	1	مرتفع
الصلابة	3.99	0.48	2	مرتفع
المصادر	3.85	0.49	3	مرتفع
الدرجة الكلية للمناعة النفسية	3.98	0.44	-	مرتفع

يبين الجدول (٥) أن مستوى المناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة جاء مرتفعا، بمتوسط حسابي (٣.٩٨) وبانحراف معياري (٠.٤٤). وجاء بعد "التفاؤل" بالمرتبة الأولى وبوسط حسابي (٤.٠٧) وبانحراف معياري(٠.٥٣). وبدرجة مرتفعة، أمّا بعد " الصلابة" فقد جاء بالمرتبة الثانية بوسط حسابي (٣.٩٩) وبانحراف معياري (٠.٤٨) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد "المصادر" بوسط حسابي (٣.٨٥) وانحراف معياري (٠.٤٩) وبدرجة مرتفعة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة سالمان ٢٠٢١ التي وجدت أن المناعة النفسية عند المعلمين متوسطة، ولعل السبب يرجع لاختلاف العينة حيث أنها طبقت على المعلمين والذين مارسوا عملية التدريس، كما تختلف مع دراسة Gundogan (2021) التي أثبتت انخفاض مستوى طلبة الجامعة في المناعة النفسية، ولعل السبب يرجع كون تلك الدراسة طبقت على جميع طلبة الجامعة وفي ظروف استثنائية حيث طبقت خلال جائحة كورونا، لكن في الدراسة الحالية كانت المناعة النفسية مرتفعة ولعل السبب يرجع كون الطلبة (عينة الدراسة) قد اختاروا هذا التخصص بمحض إرادتهم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ورغباتهم، كما أن تخصص التربية الخاصة في التربية الأساسية له أكثر من فرع (تفوق عقلي، صعوبات تعلم، إعاقة عقلية، إعاقة سمعية) مما يعطي للطالب فرصة اكبر في الاختيار.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية تعزى لمتغير الجنس؟ تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة والجدول (٦) يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمناعة النفسية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة وفقا لمتغير الجنس.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمناعة النفسية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة وفقا لمتغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أنثى	٣.٩٧	0.43	0.509	224	0.612
ذكر	4.00	0.45			

يبين الجدول (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٥٠٩) وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha =$ ٠.٠٥)، وتختلف هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي بحثت أثر الجنس في المناعة النفسية، حيث أثبتت دراسة العنزي ٢٠٢٢ ودراسة Gundogan (2021) أن الفروق لصالح الذكور، ولعل السبب في ذلك يؤكد على ما ذكر من تفسير في نتيجة السؤال الأول كون طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية قد اختاروا مساراتهم التعليمية بمحض إرادتهم وحسب ميولهم مما أثر إيجاباً في درجة المناعة النفسية عندهم دون أن يكون هناك فروق دالة بينهما.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية تعزى لمتغير عمر الطالب؟" تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة والجدول (٧) يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمناعة النفسية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة حسب متغير عمر الطالب.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمناعة النفسية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة حسب متغير عمر الطالب

العمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٢١ سنة فأكثر	**4.01**	**0.40**	**0.99**	**224**	**0.319**
أقل من ٢١	**3.95**	**0.46**			

يبين الجدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة تعزى لمتغير عمر الطالب، حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٩٩) وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (**α**= ٠.٠٥)، عدم وجود فروق دالة في المناعة النفسية لعل السبب يرجع لأمرين أحدهما كون طلبة الجامعة في عمر متقارب ، حيث أن متوسط أعمارهم ما بين (١٨- ٢٢)، والسبب الثاني ماذهبنا له في تفسير السؤال الأول أن طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية قد اختاروا مساراتهم التعليمية بمحض إرادتهم وحسب ميولهم مما أثر إيجاباً في درجة المناعة النفسية عندهم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية؟" تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة والجدول (٨) يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمناعة النفسية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة حسب متغير الحالة الاجتماعية.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمناعة النفسية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة حسب متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أعزب	3.96	0.44	1.41	224	0.159
متزوج	4.10	0.39			

يبين الجدول (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، حيث بلغت قيمة "ت" (١.٤١) وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥)، ولعل السبب يرجع كون العينة من الطلبة الكويتيين والذين يعيشون في رغد من العيش، فالطالب أو الطالبة المتزوجة هناك من الخدم من يعينهم في تحمل بعض المسئوليات، كما أن الطلبة جميعاً المتزوج والأعزب يتساوون في

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مسؤولية الدراسة والاهتمام بها، كما يتساوون في فرص العمل، وفي طريقة اختيار تخصصاتهم حسب ميولهم، وتقدم لهم الكلية نفس التسهيلات .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس:

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية تعزى لمتغير التخصص؟" تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) والجدول (٩) يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمناعة النفسية حسب متغير التخصص.

الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمناعة النفسية حسب مستويات متغير التخصص

التخصص	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موهبة وتفوق	4.01	0.42
صعوبات التعلم	3.94	0.37
إعاقة عقلية	3.81	0.59
إعاقة سمعية	3.89	0.49

يبين جدول (٩) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية تبعا لمتغير التخصص، ولفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) والجدول (١٠) يبين هذه النتائج.

الجدول (١٠) نتائج تحليل التباين للفروق بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية حسب متغير التخصص

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التخصص	٠.٨٧٦	3	٠.٢٩٢	1.543	0.204
الخطأ	42.041	222	0.189		
المجموع	3614.256	226			
المجموع المصحح	42.917	225			

يبين الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة تعزى لمتغير التخصص حيث بلغت قيمة (F) (١.٥٤٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥). لم تظهر فروق بين طلبة تخصصات التربية الخاصة كون جميع التخصصات لها نفس المتطلبات تقريباً، فضلاً أن العينة مازالوا طلبة ولم يمارسوا العمل بعد، ولم يختلطوا بالفئات التي سوف يقوم بتدريسهم والعمل معهم من ذوي الإعاقة، ولذلك لم تظهر فروق ذات دلالة بين طلبة تلك التخصصات.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس:

للإجابة عن سؤال الدراسة السادس:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية تعزى لمتغير السنة الدراسية؟" تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) والجدول (١١) يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمناعة النفسية حسب متغير السنة الدراسية.

الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمناعة النفسية حسب مستويات متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولى	3.94	0.39
ثانية	3.97	0.41
ثالثة	3.99	0.48
رابعة	3.98	0.42

يبين جدول (11) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية تبعا لمتغير السنة الدراسية، ولفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) والجدول (12) يبين هذه النتائج.

الجدول (١٢) نتائج تحليل التباين للفروق بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية حسب متغير السنة الدراسية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
السنة الدراسية	0.107	3	0.036	0.184	0.907
الخطأ	42.811	222	0.193		
المجموع	3614.256	226			
المجموع المصحح	42.917	225			

يبين الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة التربية الخاصة تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة (F) (٠.١٨٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥). ولعل السبب لا يختلف عن ما ذكر في تفسير نتائج الأسئلة السابقة كون عينة الدراسة مازالوا طلبة ولم يمارسوا العمل ويتعاملوا مع الطلبة ذوي الإعاقة بعد، وكون الطلبة دخلوا تخصصات التربية الخاصة بناء على رغباتهم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع:

للإجابة عن سؤال الدراسة السابع:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية تعزى لمتغير المعدل الجامعي؟ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) والجدول (١٣) يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمناعة النفسية حسب متغير المعدل الجامعي.

الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمناعة النفسية حسب مستويات متغير المعدل الجامعي

المعدل الجامعي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
امتياز	3.76	0.28
جيد جدا	3.87	0.46
جيد	3.99	0.44
مقبول	4.06	0.41

يبين جدول (١٣) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية تبعا لمتغير المعدل الجامعي، ولفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) والجدول (١٤) يبين هذه النتائج.

الجدول (١٤) نتائج تحليل التباين للفروق بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية حسب متغير المعدل الجامعي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المعدل الجامعي	1.397	3	0.466	2.49	0.061
الخطأ	41.52	222	0.187		
المجموع	3614.256	226			
المجموع المصحح	42.917	225			

يبين الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية للمناعة النفسية لدى طلبة قسم التربية الخاصة تعزى لمتغير المعدل الجامعي، حيث بلغت قيمة (F) (٢.٤٩) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠.٠٥)، تؤكد نتيجة هذا السؤال ونتائج الأسئلة السابقة ما ذهب له الباحث من تفسير في السؤال الأول وفي الأسئلة التي تليه كون طلبة تخصص التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية، يتمتعون بمناعة نفسية عالية، ويؤكد ذلك دراسة الجزار ٢٠١٩ التي وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين المناعة النفسية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ويرى الباحث، فضلاً عن ما ذكر من تفاسير في الأسئلة السابقة فإن هناك عدة مبررات يمكن أن يكون لها دور مهم في ارتفاع المناعة النفسية عندهم، يتوقع الباحث أنهم اكتسبوها بداية من المعايشة مع أساتذتهم وحسن العلاقة، كون مقررات التربية الخاصة في أغلبها مواد تطبيقية يكون من خلالها تفاعل وتعايش أكثر ما بين أستاذ المقرر وطلبته، مما يسهل استفسار الطالب والإجابة على ما لديه من مخاوف أو تردد، وكذلك كون مقررات التخصص مقررات تطبيقية يطبق فيها الطالب كثير من الإستراتيجيات وأساليب التعامل مع ذوي الإعاقة مثل تعديل السلوك والخطط الفردية والتربوية وأساليب التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة على اختلاف أنواعهم، مما يجعل طالب التربية الخاص أكثر قدرة وكفاءة وثقة بالنفس.

التوصيات

من خلال النتائج السابقة يمكن التوصية بما يلي:

- طرح مقرر اختياري لجميع طلبة الجامعة عن المناعة النفسية وكيفية اكتسابها ، أو على الأقل تضمين ذلك في محتوى أحد المقررات .
- تصميم وتقديم برامج إرشادية لرفع مستوى المناعة النفسية لدى طلبة تخصص التربية الخاصة، تعتمد على تفاعلهم مع الطلبة ذوي الإعاقة .
- إعطاء الطالب الحرية في اختيار تخصصه حسب ميوله .
- الاتجاه نحو تضمين المواد التطبيقية في برامج الكليات المهنية مثل كليات إعداد المعلمين.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع :

أحمد، أحمد والقرني، سعاد . (٢٠١٧). التنبؤ بالهناء النفسي في ضوء كل من المناعة النفسية واليقظة العقلية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمنيا. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، ٨٥(٢)، ٣٢٩-٣٦٨.

الجزار، رانيا .(٢٠١٩). المناعة النفسية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة في كلية البنات جامعة عين شمس .

حسن، حنان وعمار، مروة. (٢٠٢٠). التنبؤ بالتوافق الأكاديمي والإنفعالي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع والسامعين في ضوء المناعة النفسية لأمهاتهم. مجلة التربية الخاصة *بجامعة الزقازيق*، ٣١، ٩٩- ١٧١.

حسون، سناء. (٢٠١٦). الشخصية الصبورة وعلاقتها بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة دراسات تربوية*، ٩ (٣٣)، ٧٧- ٨٦.

حكمي، سعدي بنت عبدالله إبراهيم (٢٠٢١). المناعة النفسية وعلاقتها بالوعي بالذات والضغوط المهنية لدى معلمي ذوي الإعاقة بإدارة تعليم جازان، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة جازان، المملكة العربية السعودية.

الحويجي، أفنان .(٢٠٢٤) المناعة النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٢٥(٣) ٢٢٩- ٢٠٣ .

سالمان، شيماء .(٢٠٢١). المناعة النفسية وعلاقتها بكل من تسامي الذات وقلق العدوى بفيروس كورونا المستجد covid-19 لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة المنيا، ٣(٢٢)، ٣٦٧-٤٠٢.

سلمان، خديجة وجاني، نوال. (٢٠١٥). التوجه الديني وعلاقته بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العميد*، ٤ (١٥)، ١٦٣- ٢١٢.

عبدالملك ، احمد ، وقرني، سعاد (٢٠١٧). التنبؤ بالهناء النفسي في ضوء كل من المناعة النفسية واليقظة العقلية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمنيا، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٨٥(٢)، ٣٢٩-٣٦٨.

عصفور، إيمان .(٢٠١٣). تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،١٢ (٣) ٩٤- ١١٦.

العكيلي، جبار وادي .(٢٠١٧) المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ب الوعي بالذات والعفو ، ١١(٨١) ٣٦٩-٤٢٠ .

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

علي، أماني عادل .(٢٠١٩). المناعة النفسية وعلاقتها بعوامل الصمود الأسري المدركة لدي أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، ٢٩(١٠٤) ٥١- ١٠٤

العنزي، مزنه .(٢٠٢٢). القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية الاجتماعية والمناعة النفسية بالهناء النفسي لدى الطلبة الموهوبين، رسالة دكتوراة غير منشورة بجامعة الخليج العربي.

منوخ، صباح، والعبيدي، طه. (٢٠١٩). المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ٦(٢٦)، ٣٧٢- ٣٩٤.

نجاتي، غنى. (٢٠١٦). المناعات النفسية وعلاقتها بالتقبل الوالدي لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. مجلة جامعة البعث، ٣٨(١٨)، ١٤٤- ١٧١.

Albert-Lorincz, E.; Kadar, A.; Krizbai ،T. & Marton, R. (2012). Relationship between the characteristics of the psychological immune system and the emotional tone of personality in adolescents. The New Education Review, 1(23), 103 - 115.

Bredacs, A. (2016). Psychological Immunity Research to the Improvement of the Professional Teacher Training's National Methodological and Training Development. Practice and Theory in Systems of Education, 11(2), 118-141.

Dubey, A., & Shahi, D. (2011). Psychological immunity and coping strategies: A study on medical professionals. Indian Journal of Social Science Researches, 8(1-2), 36-47.

Gundogan, S. (2021). The mediator role of the fear of COVID-19 in the relationship between psychological immunity and life satisfaction, Current Psychology, 1-9.

Essa, E. (2020). Modeling the relation among psychological immunity Mindfulness and Flourishing of University Students. International Journal of Education, 13(1), 37-43.

Marzieh, A. (2005). Identifying stressors and reaction to stressors in gifted and non- gifted students, International Education Journal, 6(2), 136-140.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Olah, A. (2009). Psychological immunity: A new concept of coping and resilience. Dubrovnik: Coping & Resilience International Conference.

Rachman, S. J. (2016). Invited essay: Cognitive influences on the psychological immune system. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 53, 2-8.

Shapan, N. L., & Ahmed, A. F. (2020). Rationing of psychological immunity scale on a sample of visually impaired adolescents. International Journal for Innovation Education and Research, 8(3), 345-356.

Segerstorm, S., & Miller, G. (2014). Psychological stress and the human system: A Meta-Analytic Study of 30 Years of Inquiry. Psychological Bulletin Journal, 130(4), 601-630.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مُسْتَوى الحَاجَةِ إلى المُعَلِّمِ المُسَاعِدِ للْعَمَلِ فِيْ مَعَاهِدِ وَبَرَامِجِ التربية الْفِكْرِيَّة مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ المُعَلِّمِيْنَ

The need for teacher assistants in to work in intellectual education institutes and programs from the point of view of teachers

إعداد

دانيه علان الشهري

Daniyah Allan Blqasim Al-Shehri

قسم التربية الخاصَّة - كليَّة التربية - جامعة الطائف

د. هاني سعيد العمري

Dr. Hani Ali Saeed Al-Amri

أُستاذ التربية الخاصَّة المشارك – جامعة الطائف

Doi: 10.21608/jasht.2025.404920

استلام البحث: ٢٢ / ١١ /٢٠٢٤

قبول النشـر: ١٩ / ١٢ / ٢٠٢٤

الشهري، دانيه علان والعمري، هاني سعيد (٢٠٢٥). مُسْتَوى الحَاجَةِ إلى المُعَلِّمِ المُسَاعِدِ للْعَمَلِ فِيْ مَعَاهِدِ وَبَرَامِجِ التربية الْفِكْرِيَّة مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ المُعَلِّمِيْنَ. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٣)، ٦٧ – ١٠٨.

http://jasht.journals.ekb.eg

مُسْتَوىَ الحَاجَةِ إلى المُعَلِّمِ المُسَاعِدِ لِلْعَمَلِ فِيْ مَعَاهِدِ وَبَرَامِجِ التربية الْفِكْرِيَّة مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ المُعَلِّمِيْنَ

المستخلص:

هدفت هذه الدِّراسَة إلى التعرُّف على مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين بمدينة الطائف، وتكوَّنت العيِّنة من (١١٤) معلِّمًا ومعلِّمة، بواقع (٧٢ معلِّمة، و٤٢ معلِّمًا)؛ للكشف عن الفروق بينهم في تقدير مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، وفقًا لعددٍ من المتغيِّرات، وهي: الجنس، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسيَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة. ولتقصِّي هذه المشكلة البحثية؛ طوّرت الباحثة استبانة تكوَّنت من (٢٩) فقرة، تكشف عن مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، من خلال (٥) أبعاد، وأسفرت نتائج الدِّراسَة وجود حاجة ماسَّة إلى المعلِّم المساعد في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، حيث جاءت الحاجة إليه، وفقًا لطبيعة الأدوار والمهامّ، مرتَّبة حسب الأهميَّة على النحو التالي: الحاجة إلى المعلِّم المساعد للقيام بالإشراف والمتابعة، الحاجة إلى المعلِّم المساعد للقيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة، الحاجة إلى المعلِّم المساعد للقيام بالأعمال الأكاديميَّة، الحاجة إلى المعلِّم المساعد في التخطيط والتقييم للبرامج، الحاجة إلى المعلِّم المساعد في عمليَّات الاتصال والتواصل. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات عيِّنة الدِّراسَة تُعزى لمتغيِّرات: الجنس، وسنوات الخبرة للمعلِّمين، ولمتغيِّر المرحلة الدراسيَّة للتلاميذ. وقد أوصت الدِّراسَة بضرورة التوجيه لدى الجهات ذات العلاقة بالتوظيف بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، وبالتنسيق مع الجهات الأكاديميَّة بالجامعات السعوديَّة، لتعيين المعلِّم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، جنبًا إلى جنب مع معلِّم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة.

الكلمات المفتاحيَّة: المعلِّم المساعد، معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، ذوي الإعاقة الفكريَّة.

Abstract

This study aimed to identify the level of need for an assistant teacher to work in intellectual education institutes and programs from the point of view of teachers in Taif. To reveal the differences between them in estimating the level of need for an assistant teacher to work in institutes and programs of intellectual education, according to a number of variables, namely: gender, years of experience, and the educational stage of students with intellectual disabilities. To investigate this research problem; The researcher developed a questionnaire consisting of

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(29) items, revealing the level of need for an assistant teacher through (5) dimensions. As follows: the need for an assistant teacher to carry out supervision and follow-up, the need for an assistant teacher to carry out the usual or daily routine work, the need for an assistant teacher to carry out academic work, the need for an assistant teacher in planning and evaluation of programs, the need for an assistant teacher in communication and communication processes. The results also indicated that there were no statistically significant differences between the responses of the study sample due to the variables: gender, years of experience for teachers, and the variable of the educational stage of students. The study recommended the necessity of directing the authorities related to employment in the Kingdom of Saudi Arabia and in coordination with the academic authorities in Saudi universities to appoint the assistant teacher to work in the institutes and programs of intellectual education along with the teacher of students with intellectual disabilities.

Keywords: assistant teacher, institutes and programs of intellectual education, people with intellectual disability.

المقدَّمة:

شهِد التعليم تطورًا واسعًا؛ لكونه في قمة أولويَّات رؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة (٢٠٣٠)، وذلك من خلال تخريج الكوادر البشريَّة القادرة على القيادة والمنافسة، في ظلِّ التطوُّر المتسارع، وقد رسمت الرؤية التوجُّهات والسياسات العامَّة للمملكة العربيَّة السعوديَّة والأهداف والالتزامات، لتكون نموذجًا رائدًا على المستويات كافَّة. (برنامج التحوُّل الوطني، ٢٠٣٠)

وفي ظلِّ التطوُّر التاريخي، والاهتمام العالمي الذي لقيه تعليم الأفراد ذوي الإعاقة؛ فقد كانت المملكة من الدول العربيَّة الرائدة في تقديم الخدمات التربويَّة والمساندة الخاصَّة بهم، حتى اعتُبرت التربية الخاصَّة جزءًا أساسيًّا من منظومة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

وقد حظي معلِّم التربية الفكريَّة باهتمام كبير من قِبل الدراسين والباحثين، وما يترتب عليه من تحسين المخرجات التعليميَّة، إلا أنَّ التحديات التي يواجهها معلِّم التربية الفكريَّة، والأدوار المنوطة به، تزداد يومًا بعد يوم، لا سيَّما في ظلِّ التطوُّر السريع معرفيًّا وتقنيًّا.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ويواجه معلِّمي التربية الفكريَّة أدوارًا مهنيَّة تفوق التي تواجه معلِّمي الأطفال العاديين؛ حيث يعملون مع تلاميذ تقتضي إعاقاتهم استخدام أساليب وطرق تدريس مختلفة؛ ومثلهم مثل معلِّمي الأطفال العاديين، يقومون بإعداد خطط الدروس والتدريس، وتقويم أداء التلاميذ، إلا أنَّ لديهم التزامات إضافيَّة، مثل المساعدة في تقييم التلاميذ ذوي الإعاقة، والعمل مع المختصِّين في الخدمات ذات الصلة، وإعداد البرامج التربويَّة الفرديَّة، وتوجيه وإرشاد الآباء بخصوص حالة أبنائهم، ومع تزايد الأدوار المنوطة بهم، بالإضافةِ إلى مطالب اللوائح والقوانين والإدارات التعليميَّة. (مسافر، ٢٠١٦)

ومن هذا المنطلق؛ تأتي الحاجة إلى المعلِّم المساعد (Paraprofessional) في دعم العمليَّة التعلميَّة، والعمل بجانب معلِّم التربية الفكريَّة، كأحد مفاهيم القوى البشريَّة الضروريَّة، التي يعوِّل عليها المجال في العديد من المهامِّ التي تتطلَّب دورًا مسانِدًا وداعمًا. (القريني والوابلي، ٢٠٢١)

وفي عام (٢٠٠٤) عزَّز القانون الأمريكي المعدَّل (ndividuals with Disabilities Education, Act) أهميَّة وجود المعلِّم المساعد في برامج التربية الخاصَّة، حيث سمح هذا القانون للمعلِّم المساعد، ممَّن تمَّ تدريبه بشكل مناسب، بالمساعدة في توفير وتسهيل خدمات التربية الخاصَّة، والخدمات المساندة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، كما تطوَّر دوره في السنوات الأخيرة ليشمل تقديم الدعم المباشر، والتدريس للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة تحت إشراف المعلِّمين.

مشكلة الدِّراسَة:

إن كثرة الأدوار والتحديات التي يواجهها معلِّم التربية الفكريَّة، تؤدِّي بدورها إلى ضغوطات مهنيَّة، تصل إلى الاحتراق النفسي والوظيفي للمعلِّمين، وقد أشار Akbaba (2014) إلى أنَّ نتائج بعض الدِّراسَات تشير إلى أنَّ معدَّلات التسرُّب لدى معلِّمي التربية الفكريَّة وصلت إلى (20%) مقارنةً لدى معلِّمي التعليم العام، كما أنَّ معدَّلات الاحتراق النفسي لدى معلِّمي التربية الفكريَّة تختلف باختلاف فئة الإعاقة ودرجتها. وقد أقرَّ الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصَّة التابع لوزارة التعليم (1437ه) بتعريف المعلِّم المساعد (Paraprofessional)، ودوره الوظيفي، وأهمِّ واجباته التي بدورها تساند معلِّم التربية الفكريَّة، خلال عمليَّة التعليم وقد تفادى هذه المشكلة.

وذكر كلٌّ من القريني والوابلي (٢٠٢١) أنَّه بالرغم من أنَّ هذا المفهوم قد أُكِّد عليه نظريًّا في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة، إلا أنَّ هذه الموادِّ في الممارسة والتطبيق، ما زالت غير مفعَّلة، ولا يوجد حتى الآن لها أيّ إطار تنظيمي أو إداري لتنفيذها، أو تطبيقها على أرض الواقع، بالرغم من أهميَّة هذه الوظيفة، وما تؤدِّيه من أدوار محدَّدة، وربما تكون فعَّالة، كما وردت في الأدبيات الغربيَّة لمجال التربية الخاصَّة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وفي ضوء ما سبق؛ تأتي الحاجة لاستطلاع آراء المعلِّمين حول مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظرهم.

أسئلة الدِّراسَة:

تتمثَّل مُشكلة الدِّراسَة الحاليَّة في الأسئلة التالية:

١. ما مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة من وجهة نظر المعلِّمين؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند ($\alpha \leq 0.05$)، في مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين، تُعزى للمتغيّرات التالية: (الجنس، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسيَّة للتلاميذ)؟

أهداف الدِّراسَة:

تهدف الدِّراسَة الحاليَّة إلى:

١. التعرُّف على مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين.

٢. التعرُّف على مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل بجانب معلِّمي التربية الفكريَّة في دعم العلميَّة التعلميَّة، من وجهة نظرهم.

٣. الكشف عمَّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة، بين متوسِّط الاستجابات مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين، تُعزى للمتغيّرات التالية: (الجنس، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسيَّة للتلاميذ).

أهميَّة الدِّراسَة:

تتمثَّل أهميَّة هذه الدِّراسَة في تحقيق الجوانب النظريَّة والتطبيقيَّة الآتية:

أولًا: الأهميَّة النظريَّة:

١- تقديم إطار نظري يتناول الإعاقة الفكريَّة، والمعلِّم المساعد من جوانب متعدِّدة.

٢- أهميَّة الفئة التي يتناولها البحث، وأهميَّة الموضوع؛ لأنَّه يتناول مُستوى احتياج معاهد ومراكز التربية الفكريَّة للمعلِّم المساعد، من وجهة نظر معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة.

٣- قلَّة الدِّراسَات السابقة – في حدود اطلاع الباحثة – التي تناولت مُستوى احتياج معاهد ومراكز التربية الفكريَّة للمعلِّم المساعد.

ثانيًا: الأهميَّة التطبيقيَّة:

١. مساعدة المسؤولين وأصحاب القرار في وزارة التعليم، في معرفة مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة.

٢. قد تفتح نتائج هذه الدِّراسَة وتوصياتها، الطريق أمام باحثين آخرين، لإجراء المزيد من الدِّراسَات حول المعلِّم المساعد من نواحٍ مختلفة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٣. إضافة علميَّة في أدبيات التربية الخاصَّة لمفهوم المعلِّم المساعد، الذي يعدُّ أبرز القضايا في الأدب الغربي لهذا المفهوم.

مصطلحات الدِّراسَة:

- **المعلِّم المساعد (paraprofessional):**

تُشير تلك المهنة إلى الشخص الذي يساعد من خلالها المعلِّمين والتلاميذ ذوي الإعاقة في الصفّ الدراسي، ويعاون أيضًا أخصائي الخدمات المساندة وتلاميذهم، في الأماكن المخصَّصة لهم، ولكن تحت إشراف المختصِّين والمعلِّمين. Douglas et (al, 2012)

تُعرِّفه الباحثة إجرائيًّا: أحد أعضاء الفريق التعليمي، يتولى عدة مهامَّ خاصَّة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، ومهام مساندة لمعلِّم التربية الفكريَّة، الذي يعمل تحت إشرافه المباشر.

- **الإعاقة الفكريَّة (Disability Intellectual):**

عرَّفت الجمعيَّة الامريكيَّة للإعاقات الفكريَّة والنمائيَّة (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021) على إنها:

الإعاقة الفكريَّة بأنَّها إعاقة تتفرد بتدنٍّ واضح في الأداء الفكري والسلوك التكيُّفي، الذي يشمل العديد من المهارات المفاهيميَّة، والاجتماعيَّة، والعلميَّة، وتنشأ هذه الإعاقة قبل سنّ (22) عامًا.

- **معاهد التربية الفكريَّة (Institutes of Intellectual Education):**

هي تلك المؤسَّسات المعتمدة من قِبل الوزارة لتقديم الخدمات والرعاية لذوي الإعاقة الفكريَّة، وتعمل على تنمية مهاراتهم من خلال الأنشطة والبرامج المختلفة (العجمي، 2018).

تُعرِّفها الباحثة إجرائيًّا: بأنَّها تلك المؤسَّسات التربويَّة المعتمدة التي تُشرف عليها وزارة التعليم بالمملكَّة العربيَّة السعوديَّة، وتقدم خدمات تعليميَّة وتدريبيَّة لذوي الإعاقة الفكريَّة، بمعزل عن المدارس العاديَّة.

- **برامج التربية الفكريَّة (Intellectual education programmes):**

هي مجموعة من الصفوف الملحقة بمدارس التعليم العام، والتي تقدِّم خدماتها الأكاديميَّة وغير الأكاديميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة. (الوابلي، 2003).

- **معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة (Teachers of Students with Intellectual Disabilities):**

هم معلِّمون متخصِّصون في التربية الخاصَّة، ويشتركون بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عامٍّ، والإعاقة الفكريَّة بشكل خاصٍّ. (الدليل التنظيمي للتربية الخاصَّة، 2016).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تُعرِّفهم الباحثة إجرائيًّا: جميع المعلِّمين والمعلِّمات العاملين في مدارس أو معاهد التربية الفكريَّة بالقطاعين الحكومي والخاص، الذين يقومون بتدريس وتأهيل ورعاية التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة.

الإطار النظري والدِّراسَات السَّابقة

المحور الأول: الإعاقة الفكريَّة:

يُعدُّ ميدان الإعاقة الفكريَّة من أبرز المجالات التي شغلت فكر المربين والمهتمين بها؛ فهي لا تعترف بالحدود الاجتماعيَّة؛ كونها إحدى الظواهر المألوفة التي لا يكاد يخلو منها مجتمع، مما أدى إلى تضافر العديد من الجهود؛ كونها تقع ضمن اهتمام فئات مهنيَّة مختلفة، من خلال محاولة المختصِّين في ميادين مختلفة، مثل: الطبِّ والاجتماع والتربية وذوي العلاقة؛ للتعرُّف على الإعاقة الفكريَّة، من حيث طبيعتها ومسبِّباتها؛ من أجل تحديد أفضل السُّبل لرعايتهم وتعليمهم، ومن زاوية أخرى انعكس ذلك الاهتمام بهؤلاء الأفراد، من خلال التوسُّع الكبير في الخدمات المقدَّمة لهم، على اختلاف أنواعها، كما أنَّ هذه الخدمات المقدَّمة يحكمها عدد من المعايير والضوابط، في تحديد أهليَّة الفرد؛ للاستفادة من تلك الخدمات على الوجه الأمثل. (متولي، 2015)

وقد تم تعريف ظاهرة الإعاقة الفكريَّة من عدَّة أوجه منها ما يتعلَّق بالطبِّ، ومنها ما يتعلَّق بالجانب السيكومتري والاجتماعي والتربوي، وكان أحدثها تعريف الجمعيَّة الأمريكيَّة للإعاقات الفكريَّة والنمائي (AAIDD, 2021)، الذي فسَّر الإعاقة الفكريَّة من خلال ثلاثة محكات رئيسة والتي تشتمل على كلٍّ من:

١. الأداء الوظيفي العقلي.
٢. السلوك التكيُّفي، الذي يؤثر في العديد من المهارات اليوميَّة الاجتماعيَّة والعمليَّة.
٣. العمر الذي يُشخص به الفرد وهو قبل سنّ (22) سنة.

وأشار كلٌّ من عبدات والسرطاوي (2019) أنَّه يمكن تشخيص ذوي الإعاقة الفكريَّة، من خلال عدة اختبارات ومقاييس، تتمثَّل في اختبارات الذكاء، مثل اختبار ستاندفورد بينيه واختبار وكسلر، كذلك اختبار السلوك التكيُّفي، مثل اختبار الجمعيَّة الأمريكيَّة للسلوك التكيُّفي والاختبارات التربويَّة، وبناءً على التشخيص ذكر (خير الله، 2014) أنَّه يتَّصف الأشخاص من ذوي الإعاقة الفكريَّة بمجموعة من الخصائص، التي قد تعيق استقلالهم الشخصي في الحياة، وتتفاوت هذه الخصائص من فرد لآخر؛ إذ إنَّها فئة غير متجانسة، لكلِّ فرد درجة من الخصائص تُميزه عن الآخر، إلا أنَّها تشترك بشكل عامٍّ في أوجه القصور المتصلة بالجانب المعرفي، والجانب الاجتماعي، والجانب اللغوي والصحي والاستقلالي.

كما حظي ذوو الإعاقة الفكريَّة باهتمام مُبكِّر في المملكة العربيَّة السعوديَّة، بدءًا بإنشاء أول معهد للتربية الفكريَّة 1391ه، كما تقدم المملكة العربيَّة السعوديَّة عدة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

خدمات مجانيَّة، تشمل التعليم والصحة والتنقل وغيرها، وأيضًا برامج التوظيف والعمل لذوي الإعاقة. (Bin Battal, 2016)

المحور الثاني: المعلِّم المساعد:

الخلفيَّة التاريخيَّة للمعلِّم المساعد:

ظهرت مهنة المعلِّم المساعد لأول مرة في القرن السابع عشر، حين عيَّنت جامعة هارفارد معلِّمين مساعدين للطلبة المتأخرين دراسيًّا في مادة اللغة اللاتينيَّة، كما أُطلق على هذه العمليَّة عدة مسميات، منها التعليم التطويري، أو المساعدة الأكاديميَّة (عاشور، ٢٠٠٧) بالمقابل ظهرت الحاجة إلى المعلِّم المساعد في مجال التربية الخاصَّة، في الخمسينيات من أواخر النصف الأول من القرن العشرين؛ لوجود حاجة لهذا النوع من المهن، التي بدأت بدايتها الأولى مع تنوُّع الكثير من الخدمات المقدَّمة للأفراد من ذوي الإعاقة؛ بدءًا من الطفولة المبكرة حتى المرحلة الثانويَّة، ويعود ذلك إلى الحراك العالمي في إصلاح الخدمات المطلوبة والمقدَّمة لأفراد هذه الفئة، وترتب على ذلك ظهور العديد من القوانين والتشريعات، في الكثير من الدول التي تسعى إلى تفعيل أنواع مختلفة من الخدمات، التي قد يحتاجها الأشخاص ذوو الإعاقة، وكان الدور الوظيفي يتمركز في القيام بالأعمال الكتابيَّة، وبتنظيف الصفِّ الدراسي، أو العمل مع مجموعات صغيرة من الأطفال، للمساعدة الصفيَّة في القراءة والكتابة داخل الصفّ (Morgan, 2000) وفي بداية السبعينيات الميلاديَّة، ظهر العديد من الحركات الإصلاحيَّة في مجال التربية الخاصَّة، التي تدعو إلى إيجاد ما يضمن حقوق التلاميذ من ذوي الإعاقة في تلقي الخدمات المناسبة، ومواجهة احتياجاتهم الفريدة، من خلال توظيف المعلِّمين المساعدين. وأشار (Yell, 2006) إلى أنَّه في عام (١٩٧٥) ميلادي تم إقرار قانون التربية لجميع الأطفال ذوي الإعاقة " All of Education The EHA 1975, Act Children Handicapped"والذي تضمن التأكيد على أهميَّة توفير المعلِّم المساعد، للعمل مع هؤلاء التلاميذ. وفي منتصف الثمانينيات الميلاديَّة، بدأ ظهور المعلِّم المساعد في فصول التربية الخاصَّة؛ لمساندة المعلِّمين في أداء مهامهم بشكل واضح، ولكن تحت إشراف المعلِّم الأساسي.

ونتيجة لذلك؛ ذكر كلٌّ من الوابلي والقريني (٢٠٢١) أنَّ أهميَّة الحاجة إلى المعلِّم المساعد، برزت بشدة حين أصبح هناك توسُّع في تقديم خدمات التربية الخاصَّة، والخدمات المساندة الذي تجاوز توفيرها حالات الإعاقة التقليديَّة، ليغطي فئات جديدة تطلب وتحتاج نوعًا معينًا من التعليم والتدريب؛ كالإعاقات الشديدة والمتعدِّدة، والتوحُّد، واضطرابات الانتباه، وفرط الحركة، وغيرها، هذا التوسُّع شمل أيضًا نوعيَّة الخدمة المطلوبة، والتي لم تكن في يوم من الأيام موجودة أساسًا؛ كخدمات الطفولة المبكِّرة في مجال التربية الخاصَّة، والخدمات الانتقاليَّة، والخدمات المساندة، والتقنيَّة المساعدة، وبرامج تدريب الأسرة، علاوة على التعليم الشامل لجميع

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

فئات الإعاقة بدون استثناء، ضمن مدارس التعليم العامّ، وهذا التحوُّل والتوسُّع في خدمات التربية الخاصَّة، وما يرتبط بها من خدمات أخرى، وكذلك الارتقاء بجودتها؛ زاد من الحاجة إلى استقطاب المعلِّم المساعد، ليعمل جنبًا إلى جنب مع جميع العاملين من معلِّمي التعليم العام، ومعلِّمي التربية الخاصَّة، أو إخصائي الخدمات المساندة؛ بهدف تقديم الدعم غير المباشر، في توفير وتسهيل خدمات التربية الخاصَّة، والخدمات المساندة للأفراد ذوي الإعاقة، ولكن بإشراف مباشر من معلِّم التربية الخاصَّة، وإخصائي الخدمة المساندة.

وبناءً على ما سبق؛ يمكن القول إنَّ مهنة المعلِّم المساعد، مرَّت بالعديد من التغيُّرات خلال العقود السابقة، والتي سعت إلى إيجاد صيغة عمل محدَّدة ومعروفة، توضح الأدوار المناطة بهؤلاء المساعدين، لمساندة المعلِّمين في أدوارهم، وكذلك مع التلاميذ ذوي الإعاقة في مهامهم، بشكل مباشر أو غير مباشر.

ومن خلال عرض التطوُّر والخلفيَّة التاريخيَّة للمعلِّم المساعد، تعددت المسميات التي بدورها تُعبر عن الدلالة الوظيفيَّة لهذا المفهوم، منها مصطلح paraprofessional)) والذي يشير إلى تلك المهنة التي يساعد من خلالها المعلِّمين وأخصائي الخدمة المساندة والتلاميذ في الصف، ولكن تحت إشراف المختصين؛ ويشترك هذا المصطلح مع غيره من المصطلحات مساعد المعلِّم " assistance teacher" ، والمساعد الشخصي "auxiliary personal"، ومساعدي الصفّ "aides classroom"، ومساعدي التدريس "instructional aides"، وأخيرًا المعلِّم المعاون ."teacher's helper"(Douglas et al. 2012)

وترى الأدبيات أنَّ أفضل مصطلح يمكن استخدامه هو paraprofessional))؛ حيث إنَّ كلمة para تعني أنَّ شخصًا ما يعمل جنبًا إلى جنب مع المعلِّم المختص في التربية الخاصَّة، أو مقدَّم الخدمات المساندة، وهو المصطلح الذي تتبنَّاه الباحثة في الدِّراسَة. (الوابلي والقريني، ٢٠٢١)

مفهوم المعلِّم المساعد:

تُعرِّف جمعيَّة ولاية "ألبرتا" المعلِّم المساعد بأنَّه: أحد المختصِّين في البيئات المدرسيَّة، والذي يساعد المعلِّم الأساسي على القيام بمهامه التربويَّة في المدرسة، كما أنَّه يساعد على جعل الخبرات التعليميَّة المقدَّمة إلى الأطفال أكثر فاعليَّة. (The Alberta Teachers' Association, 2000)

كما يُعرِّف Friend et al. (2010) المعلِّم المساعد بأنه هو المعلِّم الذي يعمل في مجموعات صغيرة، وذلك تحت توجيه معلِّم التربية الخاصَّة، كما يمكن لهما أنَّ يعملا معًا لتقديم الدعم والمساندة لمجموعة صغيرة من الطلبة، والمعلِّم الرئيس هو الذي يجب أنَّ يقدم خطة الدرس، وتعديل المنهج، والمعلِّم المساعد يكون مسؤولًا عن مهام فرعيَّة أخرى، مثل الواجبات المنزليَّة. ويُضيف كلٌّ من الوابلي والقريني (2021) بأنَّ المعلِّم المساعد هو ذلك الشخص الذي يعمل تحت إشراف المعلِّمين

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المؤهلين، أو مقدَّمي الخدمات المساندة؛ لتقديم الدعم والمساندة في العمليَّات التعليميَّة، والخدمات الأخرى التي تلبي الاحتياجات الفريدة للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، مما يعطي هؤلاء الأعضاء فرصة من الوقت المناسب لاستثماره في أداء المهام الأساسيَّة المنوطة بهم، كما أشارت مهاني (2010) إلى المعلِّم المساعد بأنَّه: المعلِّم الذي يصاحب المعلِّم الدائم في غرفة الصفّ، ويساعده في تحسين أداء الطلبة ضعاف التحصيل. وعرَّفه (المالكي والرشيد، 2018/2021) بأنَّه شخص يعمل تحت إشراف معلِّم مؤهَّل؛ لمساعدته في التدريس، أو دعم عمليَّة التعلُّم للتلاميذ بشكل فردي أو جماعي.

وفي سياق متَّصل تُعرِّفه الباحثة إجرائيًّا بأنَّه: أحد أعضاء الفريق التعليمي الذي يتوَّلى عدة مهامَّ خاصَّة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، ومهامَّ مساندة لمعلِّم التربية الفكريَّة الذي يعمل تحت إشرافه المباشر.

طبيعة عمل المعلِّم المساعد:

تختلف طبيعة عمل المعلِّم المساعد في التربية الخاصَّة، باختلاف نوع الإعاقة وشدَّتها، وكذلك المرحلة الدراسيَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة.

إلا أنَّ هناك أدوارًا رئيسة للمعلِّم المساعد، فقد أشار Manasala and Dizon (2008) إلى أهم خمسة أدوار رئيسة للمعلِّم المساعد، وهي:

- العمل كفريق.
- إدارة المهارات الاجتماعيَّة.
- تعديل السلوك.
- دعم العمليَّة التعليميَّة.
- المساندة في تخطيط المناهج.

وتتلخَّص أدوار المعلِّم المساعد كما ذكرها كلٌّ من (Rubie-Davies et al. 2010) في: متابعة التلاميذ ضمن مجموعات، وتقديم الدعم والتعزيز، مع تعديل بعض السلوكيات لديهم، وتحفيز التلاميذ للانتقال من جزء إلى آخر في إكمال المهمة، كذلك ذكر المفاهيم التي ذكرها المعلِّم الأساسي مرة أخرى، مع تفاصيل وتوضيحات لتلك المفاهيم؛ من أجل إتمام التلاميذ مهامهم بشكل جيد، وتُلفت (Fench, 2001) إلى أنَّ أغلب المهام التي يتم إسنادها إلى المعلِّم المساعد، تتمثَّل في: المهام العامَّة، كالعناية الشخصيَّة بالتلاميذ، والإشراف عليهم أثناء الفسحة المدرسيَّة، وأثناء اللعب، وعمليَّة ذهاب وعودة التلاميذ بالحافلة. وأشارت أنَّ هناك مهام يتشارك فيها كلٌّ من المعلِّم المساعد والمعلِّم الرئيس، تتمثَّل في إعداد الدرس، والمواد التعليميَّة، وتنظيمها، وتسجيل الحضور والغياب للتلاميذ، وأخيرًا ملاحظة سُلوك التلاميذ داخل الصفّ وخارجه، وتسجيل السلوك في شكل بيانات.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مُبرِّرات الحاجة إلى المعلِّم المساعد:

يواجه معلِّمو التربية الفكريَّة عدة تحديات، حيث يعملون مع تلاميذ تستوجب إعاقتهم استخدام أساليب وطرق تدريس مختلفة، كذلك يقوم المعلِّم بعمله المعتاد كمعلِّم التعليم العام، إضافة إلى ذلك دوره في اعداد الخطط التربويَّة الفرديَّة لكُلّ طالب، ومتابعة تقدم الطلبة، والتواصل مع الأسر لعمل الخطة الأسريَّة، وتوكل إليه مهامُّ إداريَّة إيضًا، كذلك من أجل تحسين متابعة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة بصورة متكاملة، والوصول بهم إلى اقصى قدر، في ضوء خصائص وقدرات التلميذ، ويتحقق ذلك من خلال التعاون المهني والمشترك بين كلٍّ من معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة ومساعدي المعلِّمين، وذلك من خلال توزيع المهام الرئيسة للمعلِّم الأساسي، والأدوار الفرعيَّة للمعلِّم المساعد. وبناءً على ذلك أشارت (Machrus & Desmita, 2019) إلى أنَّ معلِّم التربية الخاصَّة غير قادر على تقديم المساعدة للتلاميذ ذوي الإعاقة، دون وجود معلِّم مساعد؛ وإلا فإنَّ هذا يتطلَّب قدرًا كبيرًا من الجهد العقلي والبدني.

كفايات المعلِّم المساعد:

يشير بطرس (2010) إلى أنَّ الكفايات هي درجة امتلاك المعلِّم المساند المعرفة العامَّة، والمهارات اللازمة لتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة، ومدى امتلاكه لها، ويقسِّمها كالآتي:

- الكفايات الشخصيَّة: وهي مجموعة الخبرات والمهارات والقدرات الجسميَّة والانفعاليَّة والعقليَّة التي يمتلكها؛ من أجل التعامل مع ذوي الإعاقة.
- الكفايات التربويَّة: وهي مجموعة من الكفايات تخوّل المعلِّم المساعد بمعرفة وضع بعض الأهداف التعليميَّة، وكذلك قراءة الخطة التربويَّة والتعليمة بشكل جيد، بجانب المعلِّم الأساسي، وأخيرًا تعديل السلوك في الصفّ الدراسي.

وذكرت المطيري (٢٠١٩) أن كفايات المعلِّم المساعد في المملكة العربيَّة السعوديَّة تتمحور بناءً على التصوُّر المقترح للدِّراسَة في المجالين التاليين:

- الكفايات المهنيَّة: تتمثَّل في الحصول على المؤهلات المطلوبة، والدورات والبرامج اللازمة، مثل البرامج التربويَّة، وبرامج تعليم مرحلة الطفولة، والتربية الخاصَّة.
- الكفايات الشخصيَّة: وهي أن يكون المرشح للعمل معلِّمًا مساعدًا على درجة عالية من التعاون والاطلاع والجديَّة، والإحساس بالمسؤوليَّة، وتبادل المشورة مع المعلِّم الأساسي؛ لتحقيق الدعم للتلاميذ داخل الصف.

وفي هذا الصدد لفت (٢٠١٨) Nasir et al. إلى أنَّ العمل كمعلِّم مساعد مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، وكذلك اضطراب طيف التوحُّد، وذوي الإعاقة الفكريَّة، يستوجب كفايات مهنيَّة وشخصيَّة وأخلاقيَّة؛ لكونها مهنة ذات جهد واضح،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

فالمعلِّم المساعد يجب أنَّ يكون قادرًا على ضمان أنَّ يتكيُّف التلميذ أثناء الدرس، ويجب أنَّ يدرك كيفيَّة جعل التلاميذ بدرجة عالية من التكيُّف، وتقديم التوجيه في استكمال الأنشطة الصفيَّة عند الضرورة، ومعرفته بالأساليب الحديثة في تكييف وتبسيط المنهج، بما يتلاءم مع خصائص التلاميذ، ومن الطبيعي أنَّ تستغرق هذه المهمة الكثير من الوقت.

نماذج التعليم التشاركي أو التعاوني:

ذكر Cook (2004) أنَّ استخدام التدريس التشاركي يُعتبر إحدى الطرق لتفعيل التعلُّم الفعال في صفوف ذوي الإعاقة، ويمكن لجميع التلاميذ في فصل التدريس التشاركي الوصول للدعم المطلوب، وصنف (Debettencourt & Howard, 2007) ستة نماذج للتعليم التشاركي، كالآتي:

- نموذج معلِّم واحد وملاحظ واحد: المعلِّم الأساسي يكون دوره التدريس؛ بينما يقوم المعلِّم الآخر بملاحظة تلميذ أو مجموعة من التلاميذ، أو الصفّ بأكمله.
- نموذج معلِّم أساسي ومعلِّم مساعد: وهو عبارة عن معلِّم واحد يقوم بالتدريس؛ بينما يتحرَّك المعلِّم الآخر داخل الصفِّ، مقدَّما المساعدة للطلبة كلما احتاجوا إليها، كذلك يساعد المعلِّم الأساسي.
- نموذج التعليم البديل: أحد المعلِّمين يقدِّم التعليم في مجموعات صغيرة؛ بينما يقوم الآخر بتقديم التعليم للصف كاملًا.
- نموذج التعليم الموازي: كلٌّ من المعلِّمين يقوم بالتخطيط للدرس؛ بينما يتقاسم كلاهما تعليم نصف الصفّ في الوقت نفسه.
- نموذج فريق التدريس: كلا المعلِّمين مسؤول عن التخطيط والتدريب لكل التلاميذ في الصف.
- نموذج المحطات التعليميَّة: كلا المعلِّمين يقوم بالتعليم؛ بينما يتنقل التلاميذ بين الصفوف والمحطات التعليميَّة الأخرى، وقد تكون إحدى هذه المحطات مخصَّصة للتعلم بالأقران، أو أداء الواجب، أو التعلُّم الذاتي.

وينظُر الوابلي (٢٠١٤) إلى مفهوم البرامج المشتركة ضمن إطار التربية الخاصَّة، من خلال التلازم القائم بين حقلي التربية الخاصَّة والخدمات المساندة، الذي لم ينشأ من فراغ، بل جاء لضرورة وحاجة إليه في مواجهة المشكلات والاحتياجات المتنوّعة التي يظهرها الأفراد ذوو الاحتياجات التربويَّة الخاصَّة، بأسلوب يعتمد على إستراتيجيات العمل التعاوني الاستشاري المشترك (Collaborative Consultation)؛ مما يعني وجود أكثر من جهة أو شخص، تجمعهم أهداف مشتركة، أو حاجة تعتمد على مبدأ التكامل لتحقيق غايات معيّنة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

التحديات التي يواجهها المعلّم المساعد:

ذكرت الزدجالي (2016) أنَّ وجود المعلِّم المساعد بجانب المعلِّم الأساسي يقلِّل الأعباء على المعلِّم الأساسي في الفصول الدراسيَّة، حيث يقومان جنبًا إلى جنب بمتابعة التلاميذ ذوي الإعاقة، ويتعاونان في التخطيط والتنفيذ والتقييم من أجل مصلحة التلميذ؛ حتى يصل إلى المستوى المطلوب في أسرع وأقل وقت ممكن، وبالمقابل إذا لم يوجد التعاون المطلوب بين المعلِّم الأساسي والمعلِّم المساعد، فسينتج عنه مشكلات وتحديات تؤثر في العمليَّة التعليميَّة.

صنَّف (Orelove et al. 2004) التحديات التي بين المعلِّم والمعلِّم المساعد، تحت ثلاث نقاط أساسيَّة ضمن النموذج التعاوني:

١. الفلسفة المهنيَّة: وهي تتمثَّل باختلاف خلفيات المعلِّم الرئيس والمعلِّم المساعد، واختلاف تخصصاتهما الأساسيَّة؛ ولهذا وجب التعاون والمشاركة الفعَّالة، وتجنُّب تسليط الضوء على مجال محدَّد دون غيره؛ لجعل النموذج التعاوني أكثر فاعليَّة.
٢. الشخصيَّة والعلاقات المهنيَّة: يتطلَّب من المعلِّم والمعلِّم المساعد أنَّ يكون كلٌّ منهما متقبلًا لرأي الآخر، ومع تزايد الخبرات، ونماء الثقة تكون بينهما، تكون العلاقة المهنيَّة أكثر مرونة وفاعليَّة ومتعة، ومن المعيقات أيضًا غموض مهام كلّ من المعلِّم والمعلِّم المساعد، وقد يكون النموذج التعاوني حلًّا لهذا، من خلال أنَّ تكون المهام محددة وواضحة.
٣. المتطلبات: تتمثَّل في تحديد موقع الاجتماعات، وإجراء مجموعة من الاجتماعات المختلفة، وضمان التواصل والتناسق بين المعلِّم والمعلِّم المساعد بشكل مستقرٍّ ودائم؛ ولهذا من الممكن أنَّ تتدخل إدارة المدرسة لإقامة دورات تدريبيَّة، واتخاذ بعض الإجراءات لتوخِّي هذه التحديات، من خلال أنَّ تقوم بتسهيل التواصل الإلكتروني، عن طريق البريد الإلكتروني بين أعضاء المجموعة، وتدريب الأعضاء على النموذج التعاوني وتبنيه، وممارسة عمليَّة حلِّ المشكلات لمختلف التحديات المتعلقة بالمؤسَّسة.

ووضح Hamid and Irshadullah (2020) المشكلات التي يواجهها المعلِّم المساعد في فصول ذوي الإعاقة، ومنها:

أ) عدم وجود تنسيق بين المعلِّم المساعد والمعلِّمين النظاميين، في التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة.

ب) تشتُّت تركيز التلميذ في حال تلقيه التعليم من قبل المعلِّم والمعلِّم المساعد بشكل مختلف عن الآخر، وصعوبة تأقلمه مع الوضع المختلف من كلا الطرفين، إذا لم يكن هناك توافق بين المعلِّم الرئيس والمعلِّم المساعد، في طريقة تقديم المعلومة، أو تحقيق الهدف التعليمي.

ج) نقص الخبرة والإعداد الجيد والكافي للمعلِّم المساعد، في كيفيَّة التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقات الفكريَّة والنمائيَّة واضطراب طيف التوحُّد.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الدِّراسَات السَّابقة والتعقيب عليها:

من خلال الاطلاع على الأدبيات التربويَّة، وجدت الباحثة -حسب اطِّلاعها- ندرة الأبحاث التي تناولت موضوع المعلِّم المساعد، في مجال التربية الخاصَّة، في المملكَة العربيَّة السعوديَّة على وجه التحديد، واقتصارها على بعض الدِّراسَات، وقد عرضتها الباحثة في هذا الفصل، مراعية ترتيبها ترتيبًا زمنيًّا من الأقدم إلى الأحدث، والتعقيب عليها.

هدفت دراسة Parvey (2007) إلى استكشاف أدوار ومسؤوليات مساعدي المعلِّمين في الفصول الدراسيَّة، منذ صدور قانون (No Child Left Behind) عدم إهمال أي طفل، واعتمدت الباحثة على المنهج النوعي القائم على المقابلات الشخصيَّة، وأظهرت الدِّراسَة العديد من النتائج، أهمها: أنَّ مساعدي المعلِّم أصبحوا ضرورة عمليَّة ملحَّة في الفصول الدراسيَّة بالمدارس الابتدائيَّة، ويتطلَّب الوصف الوظيفي لمساعدي المعلِّم معايير أداء تنصُّ بوضوح على التوقعات العالية، في أنَّ يكونوا فعَّالين، وأن يفهموا أدوارهم في الفصول الدراسيَّة، كما بيَّنت الدِّراسَة ميل مساعدي المعلِّم- في ظل الهيكل المدرسي الداعم للتعاون بين المعلِّم ومساعد المعلِّم- إلى أنَّ يكونوا متقبلين للتعلم، وأن يشاركوا بمواهبهم في الفصول الدراسي.

وفي دراسة أخرى، قام بها دياب (٢٠٠٨) هدفت إلى التعرُّف على الأدوار المتوقعة من المعلِّمين المساندين في مدارس المرحلة الأساسيَّة بقطاع غزة، وتحديد درجة ممارستهم لهذه الأدوار، فتكوَّنت عيِّنة الدِّراسَة من (٤٠) معلِّمًا ومعلِّمة، وتمثَّلت نتائج هذه الدِّراسَة في تحديد الأدوار المتوقعة، ومن أبرزها المشاركة في تخطيط الأنشطة الأكاديميَّة، وكذلك الإشراف على الأنشطة اللاصفيَّة، ومتابعة حضور وانصراف التلاميذ، كما أن ممارسة المعلِّمين المساندين لهذه الأدوار جات بدرجة عالية.

وأجرى Vogt (2011) دراسة بعنوان: "تصوّرات المعلِّمين المبتدئين والمتمرسين فيما يتعلق بالمعلِّمين المساعدين للمشاركة في بناء الفصول الدراسيَّة التعاونيَّة"، وهدفت الدِّراسَة إلى التعرُّف على تصوّرات المعلِّمين حول دور المعلِّم المساعد، وكيفيَّة إعداده للعمل مع المعلِّمين في مدارس مانيتوبا، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسَة من (٨) معلِّمين، واستخدم الباحث المنهج النوعي القائم على المقابلات الفرديَّة، وقد توصَّلت النتائج إلى أهم أدوار المعلِّم المساعد، من وجهة نظر المعلِّمين، ومنها: وضع التلاميذ للمهام الدراسيَّة، والمساعدات في تدوين الملاحظات، وتقديم الدعم الإضافي، ومساعدة التلاميذ في التغلب على الصعوبات الأكاديميَّة، وبناء العلاقات مع التلاميذ.

وفي دراسة Symes and Neil (2011)التي كانت بشمال غرب إنجلترا، هدفت إلى نشر وتدريب وتوضيح علاقة المعلِّم الأساسي في التدريس، مع وجود الدعم من المعلِّم المساعد مع تلاميذ التوحُّد، في أربعة من المدارس العامَّة للثانويَّة،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

حيث شارك في هذه الدِّراسَة (١٥) معلِّمًا مساعدًا، وتمت مقابلتهم على أساس المنهج النوعي، وأبدت النتائج أنَّ غالبيَّة المعلِّمين المساعدين عملوا مع أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحُّد، مع تنوع الدروس، وكان دورهم الأساسي يأتي في المقام الأول بمساعدة التلاميذ على التركيز واتباع التعليمات، وهذا أدى إلى تقدم التلاميذ بشكل ملحوظ، وأبدت النتائج جانبًا سلبيًّا، تمثل في أنَّه لا يوجد تخطيط مشترك للدروس بين المعلِّم والمعلِّم المساعد، وهذا يثير القلق لديهم، ويرجع هذا إلى تفاوت نسبة الوعي بين المعلِّم والمعلِّم المساعد، فيما يختصُّ بتلاميذ التوحُّد.

وهدفت دراسة O'Connor and Keatink (2012) إلى توضيح دور مساعدي معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة في الفصول الدراسيَّة الإيرلنديَّة، حيث شارك في الدِّراسَة (٢٨) من مديري المدارس، و(٩٠) معلِّمًا، و(٨٩) مساعدًا للمعلِّم في (٥٥) مدرسة ابتدائيَّة، واعتمدت على أدوات الاستبانات والمقابلات؛ وذلك لمعرفة القضايا الرئيسة المتعلِّقة بدور مساعدي المعلِّمين، ومواقفهم في المدارس، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابيَّة بين المعلِّم ومساعدي المعلِّمين، وأنَّ مساعدي المعلِّمين لهم الدور البارز في مساعدة ودعم التلاميذ ذوي الإعاقة، في الفصول الدراسيَّة في مدارس التعليم العام، وأشارت النتائج أيضًا إلى أنَّ هذه العمليَّة لا تخلو من التحديات، بحيث اقتصر دور مساعدي المعلِّمين على التركيز على واجبات التلاميذ، وحل الأنشطة دون التدخُّل في عمليَّة التخطيط مع المعلِّم.

قام Martin and Alborz (2014) بدراسة نوعيَّة في إنجلترا، هدفت إلى بيان كيفيَّة الدعم التعليمي والتطويري للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة الشديدة والإعاقات المتعدِّدة الشديدة، من وجهة نظر مساعدي المعلِّمين، فعملت هذه الدِّراسَة على أخذ آراء (١٧) من مساعدي المعلِّمين وآراء (٥) معلِّمين بشأن مدى دعم تلاميذ ذوي الإعاقة من قبل مساعدي المعلِّمين، فأظهرت النتائج أنَّ تأثير مساعدي المعلِّمين في التلاميذ، يعتمد على مؤهِّلاتهم وخبراتهم، ومدى تلقيهم التدريب المكثَّف؛ ولهذا تواجه هذه الفئة تحديات كبيرة، مع التأثير الناجم عن ذلك، في ضعف قدرة التلاميذ ذوي الإعاقة على التعلُّم، وعدم اكتساب مهارات جديدة، أو تطوير ما لديهم من مهارات.

وفي دراسة Ploessl and Rock (2014) في الولايات المتحدة الأمريكيَّة، التي هدفت إلى التدريب الإلكتروني لمساعدي المعلِّمين في التخطيط وطرق التدريس، وتأثيرات هذا التدريب في الفصول الدراسيَّة الشاملة، حيث شارك (٣) من المعلِّمين و(٣) من مساعدي المعلِّمين في هذه الدِّراسَة، واتبعت الدِّراسَة المنهج النوعي، وأشارت النتائج إلى أنَّها أزالت القيود عن المعلِّمين، في كيفيَّة مشاركة مساعدي المعلِّمين في التخطيط، وبيَّنت النتائج أيضًا زيادة استخدام ومشاركة مساعدي المعلِّمين في نماذج التدريس، والدعم السلوكي، وتبادل الأدوار مع المعلِّمين، مما يدعم كفاءة المهارات الاجتماعيَّة لدى مساعدي المعلِّم في التربية الخاصَّة، والذي بدوره له أثر بالغ الأهميَّة في تطوير مهارات التلاميذ ذوي الإعاقة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وأجرت أحمد (٢٠١٦) دراسة بعنوان: "التعرُّف إلى دور المعلِّم المساند في تنمية مهارات التواصل وتعديل السلوك لدى أطفال اضطراب التوحُّد المدمجين في مدارس عمان"، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسَة من (٥٠) معلِّمًا مساعدًا ومعلِّمًا من التعليم العامِّ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وللتحقُّق من أهداف الدِّراسَة؛ قامت الباحثة بإعداد استبانتين، استبانة لمهارات التواصل، وأخرى لتعديل السلوك، وأظهرت النتائج أنَّ مُستوى دور المعلِّم المساعد في تنمية مهارات التواصل كان مرتفعًا، في حين كان المستوى متوسِّطًا في تعديل السلوك، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في مهارات التواصل ككل، تُعزى إلى متغيِّر الجنس، لصالح الإناث؛ بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في مُستوى تعديل السلوك ككل، تعزى لمتغيِّر الجنس.

وفي السياق ذاته أجرى دحلان (٢٠١٦) دراسة بعنوان: "تقدير كفايات المعلِّم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظة خان يونس"، وهدفت إلى التعرُّف على آراء مديري المدارس والمشرفين التربويين، حول درجة ما يمتلكه المعلِّم المساند من كفايات تعليميَّة أساسيَّة في محافظة خان يونس، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسَة من (٤٣) مدير مدرسة و(٢٩) مشرفًا تربويًّا، ولتحقيق أهداف الدِّراسَة اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة تكوَّنت من خمسة محاور، احتوت على (٥١) كفاية تعليميَّة، وأظهرت النتائج: امتلاك المعلِّم المساند لبعض الكفايات التعليميَّة، التي تتعلَّق بالمجالات التالية: التخطيط اليومي، وإثارة الدافعيَّة، والإدارة الصفيَّة، والمرونة، وتقبل التلاميذ؛ بينما يحتاج إلى تطوير نفسه في بعض الكفايات التي تتعلَّق بتنفيذ الدرس وتقويمه.

كما أجرت الزدجالي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى توضيح المشكلات التي يواجهها المعلِّم والمعلِّم المساعد في الأدوار التعليميَّة، ضمن صفوف الإعاقة الفكريَّة البسيطة والمتوسِّطة في عمان، وكان السبب في ذلك أنَّ وجود المعلِّم المساعد بجانب المعلِّم، يقلِّل من الضغوطات عليه في متابعة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في الصفوف الدراسيَّة، حيث تكوَّنت عيِّنة الدِّراسَة من (١٢٠) معلِّمة ومعلِّمة مساعدة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدِّراسَة، حيث أظهرت النتائج أنَّ أكثر المشكلات شيوعًا التي يواجهها المعلِّم والمعلِّم المساعد، في صفوف التلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة، جاء بعد الشخصيَّة والانسجام بين المعلِّم والمعلِّم المساعد في المرتبة الأولى، وجاء بعد التنفيذ للتدريس في المرتبة الثانية، أما مشكلتا (التخطيط والكفاءة المهنيَّة) فجاء في المرتبة الأخيرة، حيث فسَّرت الباحثة أنَّ سبب تدني مُستوى مشكلتي (التخطيط، والكفاءة المهنيَّة) بين المشكلات، هو أن فئات المعلِّم والمعلِّم المساعد تخضع لدورات تدريبيَّة سنويًّا من قبل وزارة التربية والتعليم، فيما يتعلق برفع مُستوى الكفاءة المهنيَّة لهذه الفئة، وأوصت الباحثة بإجراء دراسة تقويميَّة مقارِنة للمعايير العالميَّة، لهذا النوع من النماذج التعليميَّة مع النموذج العماني.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

كما أشارت دراسة طقاطقة (٢٠١٨) إلى الكشف عن تصوّرات المعلِّمين المقيمين في محافظة بيت لحم، لدور المعلِّم المساند في تطوير العمليَّة التعليميَّة، وفق النظريات المعرفيَّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات، وهي: النوع الاجتماعي، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وتكوَّنت عيّنة الدِّراسَة من (١١٦) معلِّمًا ومعلِّمة، منهم (١٧) معلِّمًا و(٩٩) معلِّمة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي لرصد تصوّرات المعلِّمين، حول أدوار المعلِّم المساند في تطوير العمليَّة التعليميَّة، وأعدَّت الباحثة استبانة تكوَّنت من (٤٤) فقرة، موزعة إلى أربعة مجالات، هي: التخطيط للتدريس، الأنشطة التعلميَّة ، الأساليب التعليميَّة، التقويم، كذلك أعدَّت الباحثة بطاقة مقابلة لعيّنة من المعلِّمين والمعلِّمات، عددهم (٦)؛ بهدف الوقوف على الأدوار التي يؤديها المعلِّم المساند في تطوير العمليَّة التعليميَّة، وكشفت النتائج عن أنَّ تصوّرات المعلِّمين المقيمين في محافظة بيت لحم لدور المعلِّم المساند، في تطوير العمليَّة التعليميَّة، وفق النظريَّة المعرفيَّة، كانت كبيرة في جميع مجالات الدِّراسَة، وكان ترتيبها: الأساليب التعليميَّة، الأنشطة التعلميَّة، التخطيط للتدريس التقويم. ولم تجد الدِّراسَة فروقًا في تصوّرات المعلِّمين والمعلِّمات، حول أدوار المعلِّم المساند، تعزى لمتغيّرات: النوع الاجتماعي، التخصص، المؤهل العلمي، مكان المدرسة نوع المدرسة. في حين بيَّنت نتائج الدِّراسَة وجود فروق في تصوّرات المعلِّمين والمعلِّمات، تعزى لمتغيّر الخبرة في التدريس، لصالح الخبرة (٥-١٠) سنوات، وأوصت الباحثة بضرورة العمل على تطوير أداء المعلِّم المساند، وفقًا لاحتياجاته التدريبيَّة، والاهتمام بآراء المعلِّمين المقيمين حول أدوار التعليم المساند، وتنفيذ مقترَحاتهم.

وفي المقابل هدفت دراسة المطيري (٢٠١٩) إلى الوقوف على واقع مهنة المعلِّم المساعد، في كلٍّ من الولايات المتحدة الأمريكيَّة والمملكة المتحدة؛ لتفعيلها بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، وقد استخدمت الباحثة المنهج المقارن، وأسفر البحث عن مجموعة من النتائج، من أبرزها: أنَّ دول المقارنة تتَّفق في عدم اشتراط مؤهل عالٍ، للعمل كمعلِّم مساعد في مدارس التعليم العام، كما تتشابه في اشتراط الدورات التدريبيَّة وبعض البرامج لممارسة هذه المهنة، وكذلك في مهام وأدوار المعلِّم المساعد، وفي كثير من كفايات المعلِّم المساعد، إلا أنَّها اختلفتا في المسمى الوظيفي لمهنة المعلِّم المساعد، وفى بعض مهام وأدوار وكفايات المعلِّم المساعد، وتوصَّل البحث إلى وضع تصوُّر مقترح لمهنة المعلِّم المساعد، في التعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة، في ضوء خبرتيّ الولايات المتحدة الأمريكيَّة والمملكة المتحدة.

وهدفت دراسة السعدوني (٢٠٢٠) إلى التعرُّف على دور المعلِّمين المساعدين في مدارس المرحلة الأساسيَّة بقطاع غزة، والذين تم تعيين أعداد كبيرة منهم لمساعدة المعلِّمين المقيمين؛ من أجل رفع المستوى التحصيلي للطلبة، وكذلك تحديد درجة ممارستهم لهذا الدور، وتكوَّنت عيّنة الدِّراسَة من (٨٠) معلِّمًا ومعلِّمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كما أسفرت نتائج الدِّراسَة عن تحديد فعاليَّة دور المعلِّم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المساند في رفع تحصيل الطلبة الضعاف، وكذلك درجة ممارستها، وتمثل دور المعلِّم المساند في إثارة اهتمام التلاميذ بالدرس، ودفعهم إلى بذل الجهد، ورفع الروح المعنويَّة بينهم، وزيادة قيمة المادة التعليميَّة بالنسبة لهم، والتعرُّف إلى إمكانات التلاميذ، وقدرتهم، واستعداداتهم، وميولهم، والكشف عن مواطن القوة وتنميتها، ومواطن الضعف وعلاجها. وتوفير بيئة غير مهددة للطلبة، وبناء شخصيَّة المتعلِّم بناءً متوازيًا في المجال المعرفي والوجداني والمهاري، ومن توصيات البحث: ضرورة العمل على تطبيق برنامج التعليم المساند في كلِّ المدارس، وتوفير مستلزمات البرنامج كافَّة.

وأشارت دراسة Hamid and Irshadullah (2020) إلى دور معلِّم الظل في تقديم الدعم الأكاديمي والاجتماعي، للأطفال ذوي بطء التعلُّم في المدارس الدامجة، حيث تكوَّنت عيِّنة الدِّراسَة من (١٨٦) معلِّم ظلٍّ في باكستان، وكانت الدِّراسَة وصفيَّة بطبيعتها، وتوصَّلت نتائج الدِّراسَة إلى أنَّ دور معلِّم الظل مهمٌّ جدًّا في المدارس الشاملة، وللأطفال ذوي الإعاقة لتطوير الدعم الأكاديمي والاجتماعي عند الطفل، من خلال تقديم الدعم لتطوير مهارات القراءة، والكتابة، والتحدث، والتفاعل بين الأقران، وإدارة الوقت في الحصة التعليميَّة، وأوصى بضرورة وجود معلِّم ظل في كل مدرسة دمج، ويجب أنَّ تنظم المدارس ورشة عمل تدريبيَّة لتعزيز مهارات معلِّمي الظل.

وأجرى كلٌّ من الوابلي والقريني (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى استطلاع آراء المعلِّمين والمعلِّمات، حول مدى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الخاصَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، وشملت عيِّنة البحث (١٠٧٦) من بين (١٢٨٢٠) معلِّمًا ومعلِّمة للتربية الخاصَّة، يعملون في برامج التربية الخاصَّة، التي تقدم خدماتها للأفراد لذوي الإعاقة في مختلف مناطق المملكة، واتبعت الدِّراسَة المنهج الوصفي، كما أظهرت نتائج البحث وجود حاجة ماسة إلى المعلِّم المساعد، في تلك المؤسَّسات التعليميَّة؛ حيث جاءت الحاجة إليه وفقًا لطبيعة الأدوار والمهام، مرتَّبة حسب الأهميَّة على النحو التالي: المساندة في الأعمال الأكاديميَّة، المساعدة في الإشراف والمراقبة والمتابعة والمساعدة في التقييم والتخطيط للبرامج، والقيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة، المساندة في عمليَّات الاتصال والتواصل. كما أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، حول مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، وفقًا لمتغيِّر الجنس بين أفراد العيِّنة، وذلك لصالح المعلِّمات. فيما لم تُظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة، حول مُستوى الحاجة إلى مساعد المعلِّم، تعود لاختلاف نوع إعاقة التلاميذ الذين يتعامل معهم أفراد العيِّنة، وأوصت الدِّراسَة بدعم برامج التربية الخاصَّة في مدارس التعليم العام، وكذلك معاهد ومؤسَّسات التربية الخاصَّة بالمعلِّمين المساعدين، وذلك من خلال الاستفادة من خريجي أقسام التربية الخاصَّة بالجامعات السعوديَّة، والعاطلين عن العمل، في إعادة تأهيلهم نظريًّا وتطبيقيًّا، على القيام بدور المعلِّم المساعد، للعمل في تلك المؤسَّسات.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ومن زاوية أُخرى، أجرى Jackson et al. (2021) دراسة بعنوان: "تصوّرات المعلِّمين لعملهم مع مساعدي المعلِّمين: مراجعة منهجيَّة"، وهدفت الدِّراسَة إلى فحص تصوّرات المعلِّمين لعملهم مع مساعدي المعلِّمين، من خلال مراجعة (٢٦) دراسة نشرت منذ عام (٢٠٠٠) إلى عام (٢٠١٨)؛ وذلك لاكتساب نظرة ثاقبة لأفكار المعلِّمين ومعتقداتهم وانطباعاتهم عن عملهم مع المعلِّم المساعد، وتم تحديد عشرة تصوّرات للمعلِّمين، فيما يتعلق بالطريقة التي يعملون بها مع المعلِّم المساعد، وتصنيفها إلى أربعة موضوعات رئيسة، وهي: الأدوار والمسؤوليات، التخطيط وطرق التدريس، والقيادة، والعلاقات الشخصيَّة. أشارت النتائج إلى أنَّ المعلِّمين يرون أنَّ عملهم مع المعلِّم المساعد أكثر فاعليَّة، ويؤدي إلى نتائج إيجابيَّة عندما تكون أدوار ومسؤوليات المعلِّم المساعد محددة بوضوح، وقد أسفرت نتائج البحث عن أهميَّة التواصل الفعال بين المعلِّمين ومساعديهم، من خلال الاجتماعات والمناقشات، حول كل ما يخص المدرسة والتلاميذ وذويهم، واقتصر البحث في هذا المجال على أحجام عينات صغيرة، وغالبًا كانت أبحاث نوعيَّة؛ ولذا أوصى البحث بإجراء مسح على عينات ذات أحجام أكبر.

التعقيب على الدِّراسَات السَّابقة:

من خلال استعراض نتائج الدِّراسَات السابقة ذات العلاقة بمجال المعلِّم المساعد اتَّضح التالي:

١) ندرة الدِّراسَات التي تناولت موضوع المعلِّم المساعد في الأبحاث العربيَّة، وتحديدًا المملكة العربيَّة السعوديَّة، حيث لم تجد الباحثة في -حدود اطلاعها- إلا دراسة المطيري (٢٠١٩) التي تناولت الوقوف على واقع مهنة المعلِّم المساعد، في كل من الولايات المتحدة الأمريكيَّة والمملكة المتحدة، لتفعيلها بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، ودراسة الوابلي والقريني (٢٠٢١) التي هدفت إلى استطلاع آراء المعلِّمين والمعلِّمات، حول مدى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الخاصَّة بالمملكة العربيَّة.

٢) تبنَّت أغلب الدِّراسَات السابقة في مجال المعلِّم المساعد المنهج الوصفي، بالمقابل تبنت دراسة Parvey (٢٠٠٧)، ودراسة Vogt (2011)، ودراسة (٢٠١١) Symes and Neil، ودراسة Martin and Alborz (٢٠١٤) ، ودراسة Ploessl and Rock (2014) استخدام المنهج النوعي القائم على المقابلات، وجاءت دراسة المطيري (٢٠١٩) باستخدام المنهج المقارن، كما جاءت دراسة جاكسون وآخرين (٢٠٢١) بعمل مراجعة منهجيَّة.

٣) تُعدُّ دراسة الوابلي والقريني (٢٠٢١) الدِّراسَة الوحيدة التي اتفقت مع هدف الدِّراسَة الحاليَّة، وتختلف عنها في العيِّنة، إذ توجهت الدِّراسَة لمعلِّمي ومعلِّمات التربية الخاصَّة، وتبنت الدِّراسَة الحاليَّة معلِّمي ومعلِّمات التربية الفكريَّة في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٤) هدفت أغلب الدِّراسَات السابقة إلى ذكر أهم أدوار ومسؤوليات المعلِّم المساعد، سواءً في فصول التعليم العام وفصول ذوي الإعاقة، عدا دراسة الزدجالي (٢٠١٦) أشارت أهم المشكلات التي يواجهها المعلِّم والمعلِّم المساعد، في الأدوار التعليميَّة، ضمن صفوف الإعاقة الفكريَّة البسيطة والمتوسِّطة، ودراسة المطيري (٢٠١٩) التي تناولت الوقوف على واقع مهنة المعلِّم المساعد في كلٍّ من الولايات المتحدة الأمريكيَّة والمملكة المتحدة؛ لتفعيلها بالمملكة العربيَّة السعوديَّة.

٥) اتفقت نتائج بعض الدِّراسَات، مثل دراسة Ploessl and Rock (2014)، ودراسة Martin and Alborz (٢٠١٤) ، ودراسة O'Connor and Keatink (2012) في أنَّ وجود كلٍّ من المعلِّم الأساسي والمعلِّم المساعد لا يخلو من الصعوبات، وذلك من خلال عدم المشاركة المهنيَّة بين المعلِّم الأساسي والمعلِّم المساعد، واقتصار المعلِّم المساعد على العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة؛ وذلك لأسباب تعود غالبيتها إلى عدم تأهيل المعلِّم المساعد للعمل مع ذوي الإعاقة، والكفاءة المهنيَّة.

منهجيَّة الدِّراسَة وإجراءاتها

أولًا: منهج الدِّراسَة:

فرضت الدِّراسَة الحاليَّة، في ضوء طبيعتها وأهدافها وتساؤلاتها، استخدام المنهج الوصفي؛ كونه يسعى إلى معرفة العوامل والأحداث المعاصرة والراهنة في الواقع، ويوفِّر بيانات في غاية الأهميَّة خاصَّة في الدِّراسات الإنسانيَّة والتربويَّة (الحمداني، ٢٠١٦).

ثانيًا: مجتمع الدِّراسَة:

تكوَّن مجتمع الدِّراسَة الحاليَّة من جميع معلِّمين ومعلِّمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة التابعة لوزارة التعليم في مدينة الطائف، حيث يقدر عددهم بـــ (٤٠٠) معلِّمٍ ومعلِّمة، بواقع (٢٧٣) معلِّمًا و(١٢٧) معلِّمة، بحسب الإحصائيَّة الصادرة عن الإدارة العامَّة للتعليم في مدينة الطائف للعام الدراسي ٢٠٢٣ – ١٤٤٤هـ.

ثالثًا: عيِّنة الدِّراسَة:

بلَغ عدد أفراد عيِّنة الدِّراسَة المستجيبين على أداة الدِّراسَة (١١٤) معلِّمًا ومعلِّمة، من معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، التابعة لوزارة التعليم في مدينة الطائف. ويتصف أفراد عيِّنة الدِّراسَة بعدد من الخصائص، والتي تمثلت في: الجنس، عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسيَّة، وفي ضوء هذه المتغيِّرات يمكن تحديد خصائص مفردات عيِّنة الدِّراسَة، على النحو التالي:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

١. توزيع عيّنة الدِّراسَة حسب جنس المعلِّم:

جدول رقم (١) توزيع عيّنة الدِّراسَة حسب جنس المعلِّم

الجنس	العدد	النسبة المئويَّة %
ذكر	٤٢	٣٦.٨
أنثى	٧٢	٦٣.٢
الدرجة الكليَّة	**١١٤**	**%١٠٠**

تُشير النتائج الموضَّحة بالجدول رقم (١) إلى أنَّ عدد أفراد عيّنة الدِّراسَة من المعلِّمات (٧٢) معلِّمة، وبنسبة بلغت (63.2%) من عيّنة الدِّراسَة، في المقابل وجد أنَّ (٤٢) من عيّنة الدِّراسَة من المعلِّمين، وبنسبة بلغت (36.8%).

٢. توزيع عيّنة الدِّراسَة حسب سنوات الخبرة:

جدول رقم (٢) توزيع عيّنة الدِّراسَة حسب سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئويَّة %
١-٥ سنوات	٤٨	٤٢.١
٦- ١٠ سنوات	٢٨	٢٤.٦
أكثر من ١٠ سنوات	٣٨	٣٣.٣
الدرجة الكليَّة	**١١٤**	**١٠٠ %**

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (٢) إلى أنَّ الغالبيَّة من أفراد عيّنة الدِّراسَة تراوحت خبرتهم ما بين (1- 5سنوات)، حيث بلغ عددهم (48) معلِّمًا ومعلِّمة، وبنسبة بلغت (42.1%) من أفراد عيّنة الدِّراسَة، وفي المقابل وجد أنَّ (38) معلِّمًا ومعلِّمة كانت خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، وبنسبة بلغت (33.3%) من أفراد عيّنة الدِّراسَة، وظهر أنَّ الذين تراوحت خبرتهم ما بين (6- 10 سنوات) بلغ عددهم (28) معلِّمًا ومعلِّمة، وجاءت نسبتهم (24.6%) من أفراد عيّنة الدِّراسَة.

٣. توزيع عيّنة الدِّراسَة حسب المرحلة الدراسيَّة:

جدول رقم (٣) توزيع عيّنة الدِّراسَة حسب المرحلة الدراسيَّة

المرحلة الدراسيَّة	العدد	النسبة المئويَّة%
المرحلة الابتدائيَّة	٧٢	٦٣.٢
المرحلة المتوسِّطة	٢٦	٢٢.٨
المرحلة الثانويَّة	١٦	١٤.٠
الدرجة الكليَّة	**١١٤**	**١٠٠ %**

تُشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (٣) إلى أنَّ أفراد عيّنة الدِّراسَة، من معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في المرحلة الابتدائيَّة، بلغ عددهم (٧٢)، وبنسبة (63.2%)، وفي المقابل وجد أنَّ (٢٦) من معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في المرحلة المتوسِّطة، وكانت نسبتهم (22.8%)، وبلغ عدد معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في المرحلة الثانويَّة (١٦)، وبنسبة بلغت (14%).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

رابعًا: أداة الدِّراسَة:

استخدمت البَاحِثَةُ الاستبانة أداة لدراستها.

بناء أداة الدِّراسَة (الاستبانة):

تم اعداد الاستبانة في صورتها الأوليَّة، بعد الاطلاع على ما يلي:

أولًا: الاطلاع على المراجع العلميَّة، فيما يتعلق بكيفيَّة بناء الاستبانة وتصميمها، وبما يجب مراعاته من أسس علميَّة في ذلك.

ثانيًا: الاطلاع على الكتب والدِّراسَات العلميَّة السابقة المرتبطة بموضوع الدِّراسَة ومتغيِّراتها، تم الاستناد إلى دراسة (الوابلي والقريني، 2021) ذات الصلة بموضوع الدِّراسَة؛ ومن هنا تم تحديد خمسة محاور للاستبانة، وهي: (الحاجة إلى المعلِّم المساعد في الأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة، الحاجة إلى المعلِّم المساعد في الإشراف والمراقبة والمتابعة، الحاجة إلى المعلِّم المساعد في عمليَّات الاتصال والتواصل، الحاجة إلى المعلِّم المساعد في الأعمال الأكاديميَّة والحاجة إلى المعلِّم المساعد في التقييم والتخطيط للبرامج)، ثم التعديل على فقراتها؛ لتناسب الفئة المستهدفة وخصائصهم، وللتحقُّق من مناسبة الاستبانة لبيئة الدِّراسَة وأهدافها؛ تم التحقُّق من الخصائص السيكومتريَّة للاستبانة، كما يلي:

١. صدق الاستبانة:

أ) الصدق الظاهري:

للتأكُّد من صدق الاستبانة الظاهري في صورتها الأوليَّة، كما في الملحق رقم (٥)، حيث بلغ عدد فقراتها (٣٠) موزعة على خمسة أبعاد، تم عرضها على نخبة من المحكّمين المتخصّصين في التربية الخاصَّة، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول الفقرات، من حيث الانتماء للمحاور، ومدى وضوحها، ودقة الصياغة اللغويَّة، ومدى ملاءمة الاستبانة لتحقيق أهداف الدِّراسَة. وتمَّت الاستفادة من ملاحظات المحكمين، بأخذ الملاحظات التي تم الاتفاق عليها بنسبة تقارب (80%)، سواء أكان بالحذف أو الإضافة أو التعديل. حيث تظهر الاستبانة في صورتها النهائيَّة، وبالتالي أصبح عدد فقرات الاستبانة (٢٩) فقرة. وقد تكوَّنت الصورة النهائيَّة من أداة الدِّراسَة من (٢٩) فقرة، موزعة على خمسة محاور، كما في الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤) محاور الاستبانة وعدد فقراتها بصورتها النهائيَّة

الرقم	اسم البعد	عدد الفقرات
البعد الأول	الحاجة إلى المعلِّم المساعد في الأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	٦
البعد الثاني	الحاجة إلى المعلِّم المساعد في الإشراف والمراقبة والمتابعة	٦
البعد الثالث	الحاجة إلى المعلِّم المساعد في عمليَّات الاتصال والتواصل	٥
البعد الرابع	الحاجة إلى المعلِّم المساعد في الأعمال الأكاديميَّة	٥
البعد الخامس	الحاجة إلى المعلِّم المساعد في التقييم والتخطيط للبرامج	٧

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ب) صدق البناء الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بيرسون (Pearson)، بين أداء أفراد العيّنة على كل فقرة من فقرات استبانة تحديد مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة مع الدرجة الكليَّة، وكذلك مع المحور الذي تنتمي إليه، من خلال تطبيق الأداة على أفراد العيّنة الاستطلاعيَّة، والبالغ عددهم (٣٠) معلِّمًا ومعلِّمة. والجدول (٥) يبينُ معاملاتِ ارتباط كلِّ فقرة مع الدرجة الكليَّة والمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكليَّة والمحور التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكليَّة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكليَّة
١	**٠.٨١	**٠.٦٣	١٦	**٠.٨٤	**٠.٧٨
٢	**٠.٧٥	**٠.٤٨	١٧	**٠.٨٣	**٠.٧٠
٣	**٠.٨١	**٠.٦٤	١٨	**٠.٨٧	**٠.٧٥
٤	**٠.٥٨	**٠.٥١	١٩	**٠.٨٥	**٠.٧٢
٥	**٠.٨٠	**٠.٦٨	٢٠	**٠.٨٣	**٠.٧٦
٦	**٠.٦٨	**٠.٦٩	٢١	**٠.٨٧	**٠.٧٩
٧	**٠.٧٠	**٠.٥٩	٢٢	**٠.٨٢	**٠.٧٦
٨	**٠.٨١	**٠.٦٨	٢٣	**٠.٧٣	**٠.٦٣
٩	**٠.٨٣	**٠.٧٠	٢٤	**٠.٨٧	**٠.٧٢
١٠	**٠.٧٤	**٠.٦٧	٢٥	**٠.٩٢	**٠.٧٥
١١	**٠.٦٩	**٠.٥٠	٢٦	**٠.٧٧	**٠.٦٩
١٢	**٠.٦٩	**٠,٥٥	٢٧	**٠.٨٠	**٠.٧١
١٣	**٠.٨٥	**٠.٧٥	٢٨	**٠.٩٠	**٠.٧٤
١٤	**٠.٨٨	**٠.٧٥	٢٩	**٠.٧٤	**٠.٦١
١٥	**٠.٩٢	**٠.٧٦			

****دال عند مُستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠١).**

يظهر من جدول (٥) وجود ارتباطٍ دال إحصائيًّا بين الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجةِ الكليَّة للاستبانة، إذ تراوحت معاملاتِ الارتباط للفقراتِ مع المحور الذي تنتمي إليه ما بين (0.59 -0.92)، وهي قيمٌ مناسبة لأغراضِ الدِّراسَة الحاليَّة، كما تراوحت معاملاتِ الارتباط للفقراتِ مع الدرجة الكليَّة ما بين (0.41 -0.79)، وهي قيمٌ مناسبة لأغراضِ الدِّراسَة الحاليَّة، وتجدر الإشارة إلى أنَّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالَّة إحصائيًّا؛ ولذلك لم يتم حذف أيٍّ من هذه الفقرات.

كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson)، بين كل محور والدرجة الكليَّة، ومعاملات الارتباط بين المحاور مع بعضها البعض، والجدول (٦) يبين النتائج التالية:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٦) معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكليَّة والمحاور ببعضها

المحور	الأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	الإشراف والمراقبة والمتابعة	عمليَّات الاتصال والتواصل	الأعمال الأكاديميَّة	التقييم والتخطيط للبرامج
الأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	١				
الإشراف والمراقبة والمتابعة	**٠.٦٩	١			
عمليَّات الاتصال والتواصل	**٠.٦٤	**٠.٧٠	١		
الأعمال الأكاديميَّة	**٠.٦٤	**٠.٦٥	**٠.٦٦	١	
التقييم والتخطيط للبرامج	**٠.٥٣	**٠.٥٥	**٠.٦٣	**٠.٨١	١
الدرجة الكليَّة	**٠.٨١	**٠.٨٣	**٠.٨٧	**٠.٨٩	**٠.٨٤

****دالَّة إحصائيًّا عند مُستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠١).**

يبين الجدول رقم (٦) أنَّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مرتفعة ودالَّة إحصائيًا؛ مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء. ويظهر من جدول رقم (٦) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكليَّة، دالَّة إحصائيًّا عند مُستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$)، إذ تراوحت معاملاتِ الارتباط بين (0.81-0.89)، وتراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض بين (0.53 - 0.81)، وجميعها قيم موجبة؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي، وارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكليَّة، وارتباطها مع بعضها البعض، وهي قيمٌ مناسبةٌ لأغراضِ الدِّراسَة الحاليَّة.

٢. ثبات الاستبانة:

تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لحساب قيم الثبات على عيّنة الدِّراسَة الاستطلاعيَّة، وعددها (٣٠) معلِّمًا ومعلِّمة، والجدول (٧) يبين النتائج

جدول (٧) قيم معاملات ألفا كرونباخ للاستبانة

المحور	عدد الفقرات	الثبات بطريقة الاتساق الداخلي
الأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	٦	٠,٨٦
الإشراف والمراقبة والمتابعة	٦	٠,٨٥
عمليَّات الاتصال والتواصل	٥	٠.٩٣
الأعمال الأكاديميَّة	٥	٠,٨٨
التقييم والتخطيط للبرامج	٧	٠.٩٣
الثبات العام للاستبانة		**٠.٩٦**

يتَّضح من خلال استعراض النتائج بجدول (٧) أنَّ قيم مُعاملات ثبات الاستبانة مرتفعة؛ حيث بلغ مُعامل الثبات العام للاستبيان (0.96) بطريقة ألفا كرونباخ،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وتراوحت قيم الثبات لأبعاد الاستبانة ما بين (0.85-0.93) بطريقة ألفا كرونباخ، وجميعها مُعاملات ثبات مرتفعة؛ مما يدلُّ على أنَّ المقياس يتمتَّع بدرجة عالية من الثبات؛ وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

٣. طريقة تصحيح وتفسير أداة الدِّراسَة:

الدرجة (١) للاستجابة التي تدل على (غير موافق بشدة)، والدرجة (٢) للاستجابة التي تدل على (غير موافق)، والدرجة (٣) للاستجابة التي تدل على (محايد) والدرجة (٤) للاستجابة التي تدل على (موافق)، والدرجة (٥) للاستجابة التي تدل على (موافق بشدة)؛ وبذلك تكون الدرجة العليا التي يمكن أنَّ تحصل عليها المستجيب على الاستبانة (١٤٥) درجة، والدرجة الدنيا (٢٩). وتم حساب المدى (5-1=4)، ثم تم قسمة الناتج على عدد خلايا الاستبانة للحصول على طول الخليَّة الصحيح، أي (4÷3)، ويساوي (1.33)، بعد ذلك تمَّت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة، وهي تساوي (١)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخليَّة، وهكذا تم اعتماد ميزان تقديري، كما هو موضَّح أدناه في جدول رقم (٨):

جدول رقم (٨) معيار الحكم على الاستبانة

المستوى	المتوسِّط المرجح
منخفض	١ -٢.٣٣
متوسِّط	٢.٣٤ -٣.٦٧
مرتفع	٣.٦٨ - ٥.٠٠

عرض نتائج الدِّراسَة ومناقشتها

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ما مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة على أبعاد الاستبانة، كما في الجدول رقم (٩)

جدول رقم (٩) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة على أبعاد الاستبانة

الرقم	اسم البعد	الرتبة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	القيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	٢	٤.٤٦	٠.٦٥٣	مرتفع
٢	القيام بالإشراف والمراقبة والمتابعة	١	٤.٥٦	٠.٥٩٤	مرتفع
٣	القيام بعمليَّات الاتصال والتواصل	٥	٤.٣٣	٠.٨٥٢	مرتفع
٤	القيام بالأعمال الأكاديميَّة	٣	٤.٤٥	٠.٧٧٣	مرتفع
٥	القيام بالتقييم والتخطيط للبرامج	٤	٤.٣٨	٠.٧٧٨	مرتفع
	الدرجة الكليَّة		**٤.٤٣**	**٠.٦٢١**	**مرتفع**

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٩)؛ يتبيَّن أنَّ الدرجة الكليَّة لمُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، قد بلغت (4.43) درجة، وجاءت بمُستوى مرتفع، وظهر أيضًا أنَّ البعد الثاني (الإشراف والمراقبة والمتابعة) قد جاء بالمرتبة الأولى، بمتوسِّط حسابي بلغ (4.56) درجة، وبمُستوى مرتفع، في حين جاء في المرتبة الثانية بعد) الأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة (بمتوسِّط حسابي بلغ (٤.٤٦) درجة، وبمُستوى مرتفع، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد (الأعمال الأكاديميَّة)، بمتوسِّط حسابي بلغ (4.45) درجة، وفي المرتبة قبل الأخيرة جاء بعد (التقييم والتخطيط للبرامج)، بمتوسِّط حسابي بلغ (4.38) درجة، وبمُستوى مرتفع. وفي المرتبة الأخيرة جاء البعد (عمليَّات الاتصال والتواصل)، بمتوسِّط حسابي بلغ (4.33) درجة، وبمُستوى مرتفع.

وظهر من خلال النتائج أنَّ مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، كان بدرجة مرتفعة، وتتَّفق نتائج هذه الدِّراسَة مع الوابلي والقريني (2021)، التي أشارت نتائجها إلى أنَّ مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل جنبًا إلى جنب مع معلِّم التربية الخاصَّة في دعم العمليَّة التعليميَّة، كان بمُستوى موافقة مرتفعة جدًا. وتتفق نتائج هذه الدِّراسَة مع دراسة بارڤي (Parvey, 2007)، التي أظهرت نتائجها أنَّ وجود المعلِّم المساعد ضرورة عمليَّة ملحة، في الفصول الدراسيَّة بالمدارس الابتدائيَّة، بالرغم من اختلاف الظروف بين واقع التربية الخاصَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة، الذي لايزال مفهوم المعلِّم المساعد غير ممارس في مؤسَّساتها التعليميَّة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهميَّة وضرورة الأدوار التي يقوم بها المعلِّم المساعد، والتي يعمل من خلالها على مساعدة المعلم ومساندته في المهام الرئيسة التي يقوم بها معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، ومن زاوية أخرى، يمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ معلِّمين ومعلِّمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، قد يبذلون جهودًا كبيرة تفوق قدراتهم، بسبب الأعباء الوظيفيَّة المتزايدة عليهم، جرَّاء زيادة أعداد التلاميذ في صفوف التربية الفكريَّة، مما قد يؤدِّي إلى التسرَّب الوظيفي؛ ولذلك استشعر معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة أهميَّة وجود المعلِّم المساعد؛ لمساعدتهم في المهام الموكلة لهم.

وفيما يلي عرض لنتائج السؤال الأول لكل محور من محاور أداة الدِّراسَة:

- **نتائج المحور الأول:** القيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة، ويظهر الجدول رقم (١٠) نتائج فقرات هذا المحور.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول رقم (١٠) المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عيّنة الدِّراسَة على محور القيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على أرشفة البرامج التربويَّة الفرديَّة وخططها التعليميَّة المعدّة لكل متعلِّم على حدة ضمن البرامج	٣	٤.٥٠	٠.٨٨٤	مرتفع
٢	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على تسجيل الحضور والغياب للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة	٦	٤.١١	١.١٥٧	مرتفع
٣	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على نسخ بعض المواد التعليميَّة وتصويرها	٤	٤.٤٨	٠.٨٥٤	مرتفع
٤	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على تنظيم الرحلات الميدانية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، وفق البرامج المعدّة مسبقا لكل تلميذ	١	٤.٧٠	٠.٥٦٣	مرتفع
٥	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على حفظ الأوراق والمواد التعليميَّة وتخزينها في الأماكن المخصَّصة لها	٢	٤.٥١	٠.٨٣٣	مرتفع
٦	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على إعداد المواد التعليميَّة التي أحتاج إليها في التدريس، وتوضيح المهام التعليميَّة لكل تلميذ	٥	٤.٤٤	٠.٩٦٠	مرتفع
	الدرجة الكليَّة		**٤.٤٦**	**٠.٦٥٣**	**مرتفع**

يتَّضح من الجدول (١٠) أنَّ متوسّطات فقرات محور "القيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة"، تراوحت بين (4.11 -4.70) درجة، وبمُستوى تقدير مرتفع، كما جاءت بدرجة كليَّة للمحور بمتوسّط حسابي (4.46) درجة، وبمُستوى مرتفع.

كما بيَّنت النتائج في الجدول (١٠) أنَّ أعلى درجة كانت للفقرة الرابعة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على تنظيم الرحلات الميدانية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، وفق البرامج المعدّة مسبقًا لكل تلميذ)، جاءت بمتوسّط حسابي مقداره (4.70)، وبمُستوى مرتفع، وكذلك ظهر أنَّ الفقرة الخامسة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على حفظ الأوراق والمواد التعليميَّة، وتخزينها في الأماكن المخصَّصة لها)، جاءت بالمرتبة الثانية، بمتوسّط حسابي مقداره (4.51)، وبمُستوى مرتفع، أما في المرتبة الأخيرة فجاءت الفقرة الثانية (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على تسجيل الحضور والغياب للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة)، بمتوسّط حسابي بلغ (4.11)، وبمُستوى مرتفع.

واتفقت نتائج هذا المحور مع دراسة قام بها دياب (2008)، التي أشارت نتائجها إلى أنَّ أبرز الأدوار المتوقعة من المعلِّم المساعد، الإشراف على الأنشطة اللاصفيَّة، ومتابعة حضور وانصراف التلاميذ، حيث كانت ممارسة المعلِّم المساعد لهذه الأدوار بدرجة عالية. ولم تتَّفق نتائج هذا المحور المتعلق بترتيبه مع دراسة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الوابلي والقريني (2021)، التي جاء بالمرتبة الرابعة، مقارنة بهذه الدِّراسَة، والذي جاء بالمرتبة الثانية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة لاستشعار معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، أهميَّة مساعدة المعلِّم المساعد لهم في الأعمال الروتينيَّة، مثل تنظيم الرحلات الميدانية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، والمساعدة في حفظ الأوراق والمواد التعليميَّة، وتخزينها في الأماكن المخصَّصة لها، وأرشفة البرامج التربويَّة الفرديَّة وخططها التعليميَّة، لكل تلميذ.

— **نتائج المحور الثاني:** الحاجة إلى المعلِّم المساعد للمساندة في الإشراف والمراقبة والمتابعة، ويظهر الجدول رقم (١١) نتائج فقرات هذا المحور.

جدول رقم (١١) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة على محور القيام بالإشراف والمراقبة والمتابعة

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	أحتاج إلى المعلِّم المساعد للإشراف على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في أثناء الأنشطة غير الصفيَّة والفسحة المدرسيَّة	١	٤.٧٤	٠.٦٤٩	مرتفع
٢	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على متابعة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في الجوانب الصحيَّة والشخصيَّة	٢	٤.٦٦	٠.٧٥٠	مرتفع
٣	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على ملاحظة السلوكيات غير المناسبة التي يصدرها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكريَّة وتدوينها.	٤	٤.٥٧	٠.٧٩٧	مرتفع
٤	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على الإشراف على الاختبارات التي يؤديها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكريَّة.	٦	٤.٢٨	١.٠٤٣	مرتفع
٥	أحتاج إلى المعلِّم المساعد لمساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة على أداء بعض المهارات الاستقلاليَّة، كارتدائهم الملابس	٥	٤.٥٥	٠.٨١٠	مرتفع
٦	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على حلّ المشكلات السلوكيَّة الطارئة التي تستوجب تدخلًا سريعًا	٣	٤.٥٩	٠.٧٦٠	مرتفع
	الدرجة الكليَّة		**٤.٥٧**	**٠.٥٩٤**	**مرتفع**

يتَّضح من الجدول (١١) أنَّ متوسِّطات فقرات محور "القيام بالإشراف والمراقبة والمتابعة" تراوحت بين (4.28 -4.74) درجة، وبمُستوى تقدير مرتفع، كما جاءت بدرجة كليَّة للمحور بمتوسِّط حسابي (4.57) درجة، وبمُستوى مرتفع.

كما بيَّنت النتائج في الجدول (4-3) أن أعلى درجة كانت للفقرة الأولى (أحتاج إلى المعلِّم المساعد للإشراف على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، في أثناء الأنشطة غير الصفيَّة والفسحة المدرسيَّة) جاءت بمتوسِّط حسابي مقداره (4.74)، وبمُستوى مرتفع، وكذلك ظهر أنَّ الفقرة الثانية (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على متابعة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، في الجوانب الصحيَّة والشخصيَّة) جاءت

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

بالمرتبة الثانية، بمتوسّط حسابي مقداره (4.66)، وبمُستوى مرتفع، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة الرابعة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على الإشراف على الاختبارات التي يؤديها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكريَّة)، بمتوسّط حسابي بلغ (4.28)، وبمُستوى مرتفع.

ولم تتَّفق نتائج هذا المحور فيما يتعلق بنتائج ترتيبه، مع دراسة الوابلي والقريني (2021)، التي جاء فيها ترتيب محور الإشراف والمتابعة في المرتبة الأولى، مقارنة بهذه الدِّراسَة والذي جاء بالمرتبة الثانية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة أنَّ هناك إجماعًا وموافقة وبمُستوى مرتفع بين المعلِّمين والمعلِّمات، تجاه الحاجة إلى دور المعلِّم المساعد، والمطلوب في مساندتهم لأداء مهامهم الأساسيَّة، في الإشراف على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، في أثناء الأنشطة غير الصفيَّة، وكذلك متابعتهم في الجوانب الصحيَّة والشخصيَّة، ومراقبة المشكلات وحلها، وهذا ما أثبتته المتوسّطات العامَّة المرتفعة، والتي تشير إلى أنَّ معلِّمي التربية الفكريَّة، ينظرون إلى هذه الأدوار التي سيقوم بها المعلِّم المساعد، على أنَّها مهمة وضروريَّة، ومساندة لتلك الأدوار الأساسيَّة التي يقوم بها هؤلاء المعلِّمون؛ ولذلك أكَّدوا الحاجة الملحة لأدوار المعلِّم المساعد في فصول التربية الفكريَّة.

— **نتائج المحور الثالث:** الحاجة إلى المعلِّم المساعد للقيام بعمليَّات الاتصال والتواصل، ويُظهر الجدول رقم (١٢) نتائج فقرات هذا المحور

جدول رقم (١٢) المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عيّنة الدِّراسَة على محور عمليَّات الاتصال والتواصل

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	أحتاج إلى المعلِّم المساعد لتنسيق الاجتماعات والمقابلات مع أفراد فريق العمل	٤	٤.٣٢	٠.٩٨٢	مرتفع
٢	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على التواصل مع هيئة التدريس من معلِّمين وأخصائيين، في المدارس والمراكز السابقة للتلاميذ ذوي الإعاقة	٢	٤.٣٤	١.٠١٠	مرتفع
٣	أحتاج المعلِّم المساعد لإعداد وتهيئة الاجتماعات مع الأطراف المعنيَّة بالبرامج التربويَّة الفرديَّة.	٣	٤.٣٣	٠.٩٦٣	مرتفع
٤	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على التنسيق مع الأسرة، لمناقشة الخطط الأسريَّة وتنفيذها وتقويمها، وما يترتب عليها من تغييرات طارئة	٥	٤.٢٥	١.٠٥٤	مرتفع
٥	أحتاج إلى المعلِّم المساعد في انتظام عمليَّة التواصل مع أعضاء فريق العمل، وأسر ذوي الإعاقة الفكريَّة	١	٤.٤٣	٠.٩١٢	مرتفع
	الدرجة الكليَّة		**٤.٣٣**	**٠.٨٥٢**	**مرتفع**

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يتَّضح من الجدول (١٢) أنَّ متوسِّطات فقرات البعد "عمليَّات الاتصال والتواصل"، تراوحت بين (4.25 -4.43) درجة، وبمُستوى تقدير مرتفع، كما جاءت بدرجة كليَّة للبعد، بمتوسِّط حسابي (4.33) درجة، وبمُستوى مرتفع.

كما بيَّنت النتائج في الجدول (4-4) بأن أعلى درجة كانت للفقرة الخامسة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد في انتظام عمليَّة التواصل مع أعضاء فريق العمل وأُسر ذوي الإعاقة الفكريَّة)، جاءت بمتوسِّط حسابي مقداره (4.43)، وبمُستوى مرتفع، وكذلك ظهر أنَّ الفقرة الثانية (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على التواصل مع هيئة التدريس من معلِّمين وأخصائيين، في المدارس والمراكز السابقة للتلاميذ ذوي الإعاقة) جاءت بالمرتبة الثانية، بمتوسِّط حسابي مقداره (4.34)، وبمُستوى مرتفع، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة الرابعة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على التنسيق مع الأسرة، لمناقشة الخطط الأسريَّة، وتنفيذها وتقويمها، وما يترتب عليها من تغييرات طارئة)، بمتوسِّط حسابي بلغ (4.25)، وبمُستوى مرتفع.

وتتَّفق نتائج هذا المحور مع نتائج دراسة أحمد (2016)، التي كشفت نتائجها أنَّ مُستوى دور المعلِّم المساعد في تنمية مهارات التواصل كان مرتفعًا، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ هناك إجماعًا وموافقة وبمُستوى مرتفع، بين المعلِّمين والمعلِّمات تجاه الحاجة إلى دور المعلِّم المساعد، والمطلوب في مساندتهم لأداء مهامهم الأساسيَّة، في التواصل مع أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، وكذلك في التواصل مع المعلِّمين وأعضاء فريق العمل من التخصصات المساندة، والتي تقدم خدماتها لهذا التلميذ، وإعداد الاجتماعات معهم، فيما يتعلق بتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، وهذا ما أثبتته المتوسِّطات العامَّة المرتفعة؛ ولذلك استشعر معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة الحاجة الملحة إلى أدوار المعلِّم المساعد في فصول التربية الفكريَّة.

— **نتائج المحور الرابع:** الحاجة إلى المعلِّم المساعد للمساندة بالأعمال الأكاديميَّة، ويُظهر الجدول رقم (١٣) نتائج فقرات هذا المحور.

جدول رقم (١٣) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة على محور الأعمال الأكاديميَّة

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في مجموعات صغيرة، وتقويم الواجبات المنزليَّة	٤	٤.٣٧	٠.٩٧٢	مرتفع
٢	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على تطبيق بعض الإستراتيجيات التعليميَّة والتدريسيَّة مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة	٣	٤.٤٩	٠.٨٢٢	مرتفع

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٣	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة على إكمال الأنشطة الصفيَّة والمهام الأكاديميَّة المنوطة بهم.	٢	٤.٥٠	٠.٨٨٤	مرتفع
٤	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على متابعة الخطط الدراسيَّة التي تم وضعها	٥	٤.٣٥	١.٠٣٨	مرتفع
٥	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة في أثناء عملهم، على نحو منفرد على أداء بعض المهام التعليميَّة	١	٤.٥٣	٠.٨٣٢	مرتفع
الدرجة الكليَّة			**٤.٤٥**	**٠.٧٧٣**	**مرتفع**

يتَّضح من الجدول (١٣) أنَّ متوسِّطات فقرات البعد "الأعمال الأكاديميَّة"، تراوحت بين (4.35 -4.53) درجة، وبمُستوى تقدير مرتفع، كما جاءت بدرجة كليَّة للبعد، بمتوسِّط حسابي (4.33) درجة، وبمُستوى مرتفع.

كما بيَّنت النتائج في الجدول (4-5) أن أعلى درجة كانت للفقرة الخامسة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، في أثناء عملهم على نحو منفرد على أداء بعض المهام التعليميَّة) جاءت بمتوسِّط حسابي مقداره (4.53)، وبمُستوى مرتفع، وكذلك ظهر أنَّ الفقرة الثالثة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة على إكمال الأنشطة الصفيَّة والمهام الأكاديميَّة المنوطة بهم) جاءت بالمرتبة الثانية، بمتوسِّط حسابي مقداره (4.50)، وبمُستوى مرتفع، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة الرابعة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على متابعة الخطط الدراسيَّة التي تم وضعها)، بمتوسِّط حسابي بلغ (4.35)، وبمُستوى مرتفع.

واتفقت نتائج هذا المحور مع دراسة(Hamid and Irshadullah (2020، التي أكدت على دور المعلِّم المساعد في تقديم الدعم الأكاديمي والاجتماعي للتلاميذ في المدارس الدامجة، ولم تتَّفق نتائج هذا المحور مع دراسة الوابلي والقريني (٢٠٢١) في الجزء المتعلق بترتيب هذا البعد، حيث جاء بعد المساندة في الأعمال الأكاديميَّة في المرتبة الأولى، بخلاف نتائج الدِّراسَة الحاليَّة والذي جاء بالمرتبة الثالثة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ هناك إجماعًا وموافقة وبمُستوى مرتفع بين المعلِّمين والمعلِّمات، تجاه الحاجة إلى دور المعلِّم المساعد والمطلوب في مساندتهم لأداء مهامهم الأساسيَّة، في الأعمال الأكاديميَّة، والمساعدة في تنفيذ الأنشطة الصفيَّة، والمهام الأكاديميَّة، وتطبيق الإستراتيجيات التعليميَّة، التي تناسب كل تلميذ من التلاميذ المتواجدين في فصول التربية الفكريَّة والتدريسيَّة، وهذا ما أثبتته المتوسِّطات العامَّة المرتفعة، كذلك بسبب فلسفة التعليم الشامل، فإن المهام والأدوار للمعلِّمين المساعدين، قد تغيَّرت من ذلك الدور التقليدي المتمثل بعضه في أعمال إداريَّة، أو كتابيَّة، إلى توفير الدعم التدريسي والأكاديمي للتلاميذ.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

— **نتائج المحور الخامس:** الحاجة إلى المعلِّم المساعد في التخطيط والتقييم للبرامج، ويُظهر الجدول رقم (١٤) نتائج فقرات هذا المحور

جدول رقم (١٤) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسَة على محور التخطيط والتقييم للبرامج

الرقم	الفقرة	الرتبة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على إدارة برامج تعديل السلوك للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة	١	٤.٥٢	٠.٨١١	مرتفع
٢	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على إعداد البرامج التربويَّة الفرديَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة وتنفيذها	٧	٤.٢٤	١.٠٦٠	مرتفع
٣	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على تقويم البرامج التربويَّة الفرديَّة وخططها التعليميَّة، والتعديلات الضروريَّة والطارئة عليها	٦	٤.٢٨	١.٠٥١	مرتفع
٤	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على جمع بيانات التقييم المستمر وفق التعليمات المحددة له	٤	٤.٤١	٠.٩٢٩	مرتفع
٥	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على التعاون وتبادل المعلومات مع المعلِّمين وأعضاء أفراد الأسرة	٣	٤.٤٢	٠.٨٧٠	مرتفع
٦	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على إعداد الخطط الأسريَّة الفرديَّة وتنفيذها	٥	٤.٣٤	٠.٩٨٥	مرتفع
٧	أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على جمع المعلومات؛ بغرض التعرُّف إلى مدى تقدم التلاميذ	٢	٤.٤٧	٠.٨٨٤	مرتفع
	الدرجة الكليَّة		**٤.٣٨**	**٠.٧٧٨**	**مرتفع**

يتَّضح من الجدول (١٤) أنَّ متوسِّطات فقرات محور "الحاجة إلى المعلِّم المساعد في التخطيط والتقييم للبرامج"، تراوحت بين (4.24 -4.52) درجة، وبمُستوى تقدير مرتفع، كما جاءت بدرجة كليَّة للمحور، بمتوسِّط حسابي (4.38) درجة، وبمُستوى مرتفع.

كما بيَّنت النتائج في الجدول (١٤) أن أعلى درجة كانت للفقرة الأولى (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على إدارة برامج تعديل السلوك للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة)، جاءت بمتوسِّط حسابي مقداره (4.52)، وبمُستوى مرتفع، وكذلك ظهر أنَّ الفقرة السابعة (أحتاج إلى المعلِّم المساعد ليساعدني على جمع المعلومات؛ بغرض التعرُّف إلى مدى تقدم التلاميذ) جاءت بالمرتبة الثانية، بمتوسِّط حسابي مقداره (4.47)، وبمُستوى مرتفع، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة الثانية (أحتاج إلى

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المعلِّم المساعد ليساعدني على إعداد البرامج التربويَّة الفرديَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة وتنفيذها)، بمتوسِّط حسابي بلغ (4.24)، وبمُستوى مرتفع.

واتفقت نتائج هذا المحور مع دراسة دحلان (2016)، التي أظهرت نتائجها امتلاك المعلِّم المساعد لبعض الكفايات التعليميَّة التي تتعلَّق بالتخطيط اليومي، ولم تتَّفق نتائج هذا المحور مع نتائج دراسة (Symes & Neil, 2011)، التي أكدت نتائجها أنَّه لا يوجد تخطيط مشترك بين المعلِّم والمعلِّم المساعد للدروس، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ هناك إجماعًا وموافقة وبمُستوى مرتفع بين المعلِّمين والمعلِّمات تجاه الحاجة إلى دور المعلِّم المساعد، والمطلوب في مساندتهم لأداء مهامهم الأساسيَّة، في التخطيط والتقييم للبرامج، والمساعدة في إدارة برامج تعديل السلوك للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، وجمع المعلومات بغرض التعرُّف إلى مدى تقدُّم التلاميذ، وجمع بيانات التقييم المستمر، وإعداد الخطط الأسريَّة الفرديَّة، هذا ما أثبتته المتوسِّطات العامَّة المرتفعة؛ ولذلك استشعر معلِّمو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة الحاجة الملحة لأدوار المعلِّم المساعد، في فصول التربية الفكريَّة، فيما يتعلق التخطيط والتقييم للبرامج.

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين، تعزى لمتغيِّر الجنس؟

ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسِّطات الحسابيَّة ذات دلالة إحصائيَّة، عند مُستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، والجدول (4-7) يبين النتائج.

جدول (١٥) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة وقيم اختبار T-Test لمحاور الاستبانة تبعًا لمتغيِّر الجنس

المحور	ذكور (ن=٤٢)		إناث (ن=٧٢)		قيمة ت	درجات الحريَّة	مُستوى الدلالة	
	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري				
القيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	٤.٤٤	٠.٧٤٧٩٢	٤.٤٧	٠.٥٩٦٠٢	-٠.٢٤٩	١١٢	٠.٨٠٠	غير دالة
القيام بالإشراف والمراقبة والمتابعة	٤.٥٤	٠.٦٦١٣٧	٤.٥٨	٠.٥٥٥٢٤	-٠.٣٧٧	١١٢	٠.٧٠٠	غير دالة
القيام بعمليَّات الاتصال والتواصل	٤.٣٩	٠.٨٠٣٠٣	٤.٣٠	٠.٨٨٤٢٩	٠.٥٧٣	١١٢	٠.٥٦٠	غير دالة
القيام بالأعمال الأكاديميَّة	٤.٤٩	٠.٧٦٤٠٧	٤.٤٣	٠.٧٨٣١٤	٠.٤١٦	١١٢	٠.٦٧٠	غير دالة
القيام بالتقييم والتخطيط للبرامج	٤.٣٥	٠.٨٠١٤٧	٤.٤٠	٠.٧٦٩٦٢	-٠.٣٢٣	١١٢	٠.٧٤٠	غير دالة
الدرجة الكليَّة	**٤.٤٤**	**٠.٦٤٧٥٣**	**٤.٤٣**	**٠.٦٠٩٧٦**	**٠.٠٥٥٠**	**١١٢**	**٠.٩٥٠**	**غير دالة**

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أظهرت النتائج الواردة في الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، عند ($\alpha \leq 0.05$) للدرجة الكليَّة في مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين، تعزى لمتغيّر الجنس، فقد بلغت قيمة ت (0.550)، ومُستوى الدلالة (.950)، وهي قيمة غير دالَّة إحصائيًّا عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$). وظهر كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$)، تبعًا لمتغيّر الجنس على محاور أداة الدِّراسَة كافَّة، فقد بلغت قيمة ت لجميع المحاور على التوالي (-0.249، - 0.377-0.573، 0.416، -0.323، 0.550، ومُستوى الدلالة (0.800، 0.700، 0.560، 0.670، 0.740، 0.950)، وهي قيم غير دالَّة إحصائيًّا عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ولم تتَّفق نتائج الدِّراسَة الحاليَّة مع دراسة الوابلي والقريني (2021)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، حول مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، وفقًا لمتغيّر الجنس بين أفراد العيّنة، وذلك لصالح المعلِّمات. وكذلك لم تتَّفق نتائج الدِّراسَة الحاليَّة مع دراسة أحمد (2016)، التي أشارت النتائج فيها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، في مهارات التواصل ككل، تعزى إلى متغيّر الجنس، لصالح الإناث، ولكنها اتفقت معها في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، في مُستوى تعديل السلوك، تعزى لمتغيّر الجنس، وتعزو الباحثة هذه النتيجة لأهميَّة الأدوار والمهام التي سيؤديها المعلِّم المساعد، في القيام بالأعمال الاعتياديَّة، أو الروتينيَّة اليوميَّة، والمهام الإشرافيَّة، والتواصل مع الأسر، والقيام بالتقييم المستمر للخطط التربويَّة الفرديَّة، والقيام بالمهام الأكاديميَّة، فهي مهمة لكلا الجنسين من المعلِّمين؛ لأنَّها تسهم في تحسين جودة الخدمات التي ستقدم للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، والتركيز بشكل أفضل على تزويدهم بالمهارات المختلفة، ومتابعة تقدمهم بشكل مستمر، سواءً في الصوف الخاصَّة، أو في الصفوف العامَّة مستقبلًا وفق التعليم الشامل.

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين، تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة؟

ولفحص دلالة الفروق بين المتوسِّطات، تبعًا لمتغيّر الخبرة العمليَّة للمعلِّمين؛ تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والجدول(١٦) يبين ذلك:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (١٦) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة على أداة الدِّراسَة، تبعًا لمتغيِّر سنوات الخبرة

البعد	الخبرة العمليَّة	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري
القيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	١ - ٥	٤٨	٤.٣٥	٠.٧٣٣٥٦
	٦-١٠	٢٨	٤.٥٥	٠.٤٨٦٨٩
	أكثر من ١٠	٣٨	٤.٥٢	٠.٦٤٦٦٩
القيام بالإشراف والمراقبة والمتابعة	١ - ٥	٤٨	٤.٥٦	٠.٦٠٦٩٢
	٦-١٠	٢٨	٤.٦٠	٠.٤٨٠٥١
	أكثر من ١٠	٣٨	٤.٥٤	٠.٦٦٢٩٢
القيام بعمليَّات الاتصال والتواصل	١ - ٥	٤٨	٤.١٧	٠.٩٣٩٨٩
	٦-١٠	٢٨	٤.٣٦	٠.٧٠١٤٣
	أكثر من ١٠	٣٨	٤.٥٢	٠.٨١٨٠٩
القيام بالأعمال الأكاديميَّة	١ - ٥	٤٨	٤.٤٥	٠.٧١٧٨٤
	٦-١٠	٢٨	٤.٤٧	٠.٦٢٥٩٠
	أكثر من ١٠	٣٨	٤.٤٣	٠.٩٤٠٩٩
القيام بالتقييم والتخطيط للبرامج	١ - ٥	٤٨	٤.٣٤	٠.٧٦٤٤٤
	٦-١٠	٢٨	٤.٢٩	٠.٧٧٢٢٣
	أكثر من ١٠	٣٨	٤.٥٠	٠.٨٠٦٥٨
الدرجة الكليَّة	١ - ٥	٤٨	٤.٣٧	٠.٦٣١٢٠
	٦-١٠	٢٨	٤.٤٥	٠.٤٦٦٤١
	أكثر من ١٠	٣٨	٤.٥٠	٠.٧٠٩٦٨

يلاحظ من الجدول (١٦) وجود فروق ظاهريَّة بين المتوسِّطات الحسابيَّة، تبعًا لمتغيِّر سنوات الخبرة للمعلِّمين، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسِّطات الحسابيَّة ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)؛ تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضِّحه الجدول (4-9).

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسِّطات الحسابيَّة المعياريَّة، تبعًا لمتغيِّر سنوات الخبرة

المحور	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحريَّة	متوسِّط المربعات	قيمة F	مُستوى الدلالة
القيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	بين المجموعات	١.٠١٨	٢	٠.٥٠٩	١.١٩٨	٠.٣٠
	داخل المجموعات	٤٧.١٦٦	١١١	٠.٤٢٥		
	الكلي	٤٨.١٨٣	١١٣			
القيام بالإشراف والمراقبة والمتابعة	بين المجموعات	٠.٠٦٦	٢	٠.٠٣٣	٠.٠٩٣	٠٠.٩١
	داخل المجموعات	٣٩.٨٠٧	١١١	٠.٣٥٩		
	الكلي	٣٩.٨٧٣	١١٣			
القيام بعمليَّات الاتصال والتواصل	بين المجموعات	٢.٦٣٣	٢	٠.٠١٣	١.٨٣٧	٠.١٦
	داخل المجموعات	٧٩.٥٦٧	١١١	٠.٦٠٩		

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المحور	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحريَّة	متوسِّط المربعات	قيمة F	مُستوى الدلالة
	الكلي	٨٢.٢٠٠	١١٣			
القيام بالأعمال الأكاديميَّة	بين المجموعات	٠.٠٢٦	٢	٠.٤٦٥	٠.٠٢٢	٠.٩٧
	داخل المجموعات	٦٧.٥٥٨	١١١	٠.٣٤١		
	الكلي	٦٧.٥٨٥	١١٣			
القيام بالتقييم والتخطيط للبرامج	بين المجموعات	٠.٨١٦	٢	٠.٤٠٨	٠.٦٦٩	٠.٥١
	داخل المجموعات	٦٧.٦٣٨	١١١	٠.٦٠٩		
	الكلي	٦٨.٤٥٤	١١٣			
الدرجة الكليَّة	بين المجموعات	٠.٣٥٧	٢	٠.١٧٨	٠.٤٥٨	٠.٦٣
	داخل المجموعات	٤٣.٢٣٤	١١١	٠.٣٨٩		
	الكلي	٤٣.٥٩١	١١٣			

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المبينة في الجدول (١٦)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند ($\alpha \leq 0.05$)، على الدرجة الكليَّة في مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، تُعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة للمعلِّمين، حيث بلغت قيمة F (0.458)، ومُستوى الدلالة (0.63)، وهذه القيمة غير دالَّة إحصائيًّا عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$)، كما تبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المتوسِّطات الحسابيَّة، على كلِّ المحاور الفرعيَّة لأداة الدِّراسَة، حيث بلغت قيم F (1.198، 0.093، 1.837،0.022، 0.669) على التوالي، ومُستوى الدلالة (0.30، 0.16، 0.97، 0.51، 0.63) على التوالي، وهذه القيم ليست ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى دلالة إحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يعني عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا على محاور الاستبانة كافَّة، تعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة للمعلِّمين.

ولم تتَّفق نتائج الدِّراسَة الحاليَّة مع دراسة طقاطقة (2018)، التي بيَّنت نتائجها وجود فروق في تصوّرات المعلِّمين والمعلِّمات لدور المعلِّم المساند في تطوير العمليَّة التعليميَّة، تعزى لمتغيِّر الخبرة في التدريس، وكانت النتيجة لصالح ذوي الخبرة (5-10) سنوات، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهميَّة دور المعلِّم المساعد في مساعدة المعلِّمين في مهامهم الوظيفيَّة المتزايدة، التي لا تفرق بين المعلِّمين بحسب خبراتهم التعليميَّة، والتي تساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، على أنَّ يمتلكوا هذه المهارات المختلفة. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ طبيعة العمليَّة التعليميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، تتم بشكل فردي؛ ولذلك فهم بحاجة للمساعدة في تنفيذ هذه المهامّ، بغضِّ النظر عن خبراتهم التعليميَّة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر المعلِّمين، تعزى لمتغيّر المرحلة الدراسيَّة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي (Tests of Normality)؛ بسبب التفاوت الكبير في عدد العيّنة لكل فئة، وتم اعتماد نتائج اختبار شابيرو- واليك (Shapiro-Wilk) ؛ حيث إنَّ الاختبارات المعلميَّة تشترط أنَّ يكون توزيع البيانات طبيعيًّا لاستخدامها في التحليل، وأشارت النتائج إلى عدم اعتداليَّة النتائج؛ ولذلك تم استخدام الاختبار اللامعلِّمي كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test) لفحص دلالة الفروق، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول رقم (١٧):

جدول رقم (١٧) متوسّط الرتب وقيم مربع كاي تبعًا لمتغيّر المرحلة الدراسيَّة

البعد	المرحلة	العدد	متوسّط الرتب	درجات الحريَّة	مربع كاي	الدلالة
القيام بالأعمال الاعتياديَّة أو الروتينيَّة اليوميَّة	الابتدائيَّة	٧٢	٥٨.٦٩	٢	٠.٦٥٤	٠.٧٢٠
	المتوسّطة	٢٦	٥٣.٠٤			
	الثانويَّة	١٦	٥٩.٣٨			
القيام بالإشراف والمراقبة والمتابعة	الابتدائيَّة	٧٢	٦١.٤٠	٢	٣.٠١١	٠.٢٢٠
	المتوسّطة	٢٦	٥٠.٢١			
	الثانويَّة	١٦	٥١.٧٨			
القيام بعمليَّات الاتصال والتواصل	الابتدائيَّة	٧٢	٥٧.١٧	٢	٠.٢٦٠	٠.٨٧٠
	المتوسّطة	٢٦	٥٩.٩٤			
	الثانويَّة	١٦	٥٥.٠٣			
القيام بالأعمال الأكاديميَّة	الابتدائيَّة	٧٢	٥٦.٢٤	٢	٠.٣٢٧	٠.٨٤٠
	المتوسّطة	٢٦	٥٩.٤٤			
	الثانويَّة	١٦	٦٠.٠٠			
القيام بالتقييم والتخطيط للبرامج	الابتدائيَّة	٧٢	٥٧.٤٦	٢	٠.٠٠٦	٠.٩٩٠
	المتوسّطة	٢٦	٥٧.٢٩			
	الثانويَّة	١٦	٥٨.٠٣			
الدرجة الكليَّة	الابتدائيَّة	٧٢	٥٧.٨٥	٢	٠.٠٤٩٠	٠.٩٧٠
	المتوسّطة	٢٦	٥٦.٢٥			
	الثانويَّة	١٦	٥٧.٩٤			

يتّضح من الجدول رقم (١٧) أنَّ النتائج على الدرجة الكليَّة لمُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، من وجهة نظر

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المعلِّمين، أنَّ قيمة مربع كاي بلغت (0490.)، ودرجة حريَّة تساوي (2)، وهي غير دالَّة عند مُستوى ($\alpha \geq 0.05$)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى ($\alpha \geq 0.05$)، على الدرجة الكليَّة لمُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد، للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، تعزى لمتغيِّر المرحلة الدراسيَّة، كما يتَّضح من الجدول كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، تُعزى لمتغيِّر المرحلة الدراسيَّة، حيث بلغت قيمة مربع كاي للمحاور على التوالي (0.654، 3.011، 0.260، 0.327، 0.006)، ودرجة حريَّة تساوي (2)، وهي غير دالَّة عند مُستوى ($\alpha \geq 0.05$).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المهامَّ المكلَّف بها معلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة، تمثِّل عبئًا على المعلِّمين في تلبية احتياجاتهم الواسعة؛ ولذلك كان من الضروري تأكيد المعلِّمين أهميَّة وجود المعلِّم المساند؛ لمساعدتهم في تنفيذ هذه المهامِّ، بغضِّ النظر عن المرحلة الدراسيَّة التي يعمل بها المعلِّم؛ فكل مرحلة دراسيَّة لها أهداف تربويَّة، وبرامج ينبغي تنفيذها؛ لزيادة فاعليَّة التعليم والتدريب للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة. كما تلفت هذه الدِّراسَة الانتباه إلى دور المعلِّم المساعد، والحاجة الماسَّة إليه، وهو ما أكده عدد من الأنظمة التعليميَّة، التي تدور في مجملها حول أهميَّته، ومدى الحاجة إليه، مثل (الدليل التنظيمي للتربية الخاصَّة بالسعوديَّة، 1436ه)، وكذلك قانون التربية لجميع الأطفال ذوي الإعاقة (The Education of All Handicapped Children Act, 1975)، وقانون لن يترك أي طفل دون تعليم (No child left behind act, 2001)، وأخيرًا القانون التربوي المطور للأفراد ذوي الإعاقة (Individuals With Disabilities Education Improvement Act , 2004).

توصيات الدِّراسَة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدِّراسَة الحاليَّة؛ فإن الباحثة توصي بالآتي:

١. ضرورة التوجيه لدى الجهات ذات العلاقة بالتوظيف بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، وبالتنسيق مع الجهات الأكاديميَّة بالجامعات السعوديَّة؛ لتعيين المعلِّم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة، جنبًا إلى جنب مع معلِّم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة وذلك من خلال فتح برامج بدرجة دبلوم (معلم مساعد) بالجامعات السعوديَّة.
٢. ضرورة تلقي المعلِّم المساعد في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة الدورات التدريبيَّة التأهيليَّة أثناء الخدمة.
٣. توجيه الدعم المادي المناسب من قبل إدارات التعليم؛ لتوفير المعلِّمين المساعدين في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة.
٤. ضرورة توجيه الجامعات لإعداد برامج أكاديميَّة للمعلِّمين المساعدين في ميدان التربية الخاصَّة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربيَّة:

أحمد، ديانا عمر سعيد. (٢٠١٦). *دور المعلِّم المساند في تنمية مهارات التواصل وتعديل السلوك لدى أطفال اضطراب طيف التوحُّد المدمجين في مدارس عمَّان* [رسالة ماجستير، جامعة عمَّان للدراسات العليا]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

بطرس، بطرس حافظ. (٢٠١٠). تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصَّة. دار المسيرة.

الحمداني، موفق. (٢٠٠٦). *مناهج البحث العلمي: أساسيات البحث العلمي*. مؤسَّسة الوراق للنشر والتوزيع.

خير الله، سحر عبد الفتاح. (٢٠١٤). *الإعاقة الفكريَّة*. دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

دحلان، عمر علي. (٢٠١٦). تقدير كفايات المعلِّم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظة خان يونس. *مجلة الجامعة الإسلاميَّة للدراسات التربويَّة والنفسيَّة*، ٢٠ (٢)، ٤٨٩ – ٥١٩.

دياب، سهيل. (٢٠٠٨). *الأدوار المنوطة بالمعلِّم المساند في مدارس التعليم الأساسي*[عرض بحث]. مؤتمر المعلِّم المساند، بحث مقدَّم لليوم الدراسي الذي أقيم بالجامعة الإسلاميَّة "المعلِّم المساند واقع وتحديات"، غزة.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠٢٠). *وثيقة برنامج التحوُّل الوطني*. https://www.vision2030.gov.sa

الزدجالي، أسماء محمد علي. (٢٠١٦). *المشكلات التي يواجهها المعلِّم والمعلِّم المساعد في الأدوار التعليميَّة ضمن صفوف الإعاقة الفكريَّة البسيطة والمتوسِّطة في سلطنة عمَّان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمَّان للدراسات العلي].

السعدوني، دعاء محمد علي. (٢٠٢٠). دور المعلِّم المساند في رفع مُستوى تحصيل طلبة المرحلة الأساسيَّة الضعاف في مدارس وكالة الغوث الدوليَّة وسبل تفعليه. *المجلة الدوليَّة للعلوم التربويَّة والنفسيَّة*، (٥٩)، ٧٦-١١٧.

طقاطقة، سماح نظير. (٢٠٢٠). تصوّرات المعلِّمين المقيمين في محافظة بين لحم لدور المعلِّم المساند في تطوير العمليَّة التعليميَّة وفق النظريات المعرفيَّة. *المجلة التربويَّة الدوليَّة، ٩* (٣)، ١٣٦-١٤٦.

عاشور، ختام عبد الرحمن. (٢٠٠٧). فاعليَّة برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلِّمي التعليم المساند ومعلِّماته في وكالة الغوث [رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنيَّة فلسطين]. مبتعث للدراسات والاستشارات الأكاديمية.

عبيدات، روحي، والسرطاوي، عبد العزيز. (2019). إضاءات على التقييم النفسي التربوي في التربية الخاصَّة. دار اليازوري العلميَّة للنشر والتوزيع

العجمي، ناصر بن سعد، والمطيري، أميرة بنت صابر. (٢٠١٨). واقع معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكريَّة. مجلة التربية الخاصَّة والتأهيل، ٦(٢٣)، ١٣٩ - ١٩٠.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

متولي، فكري لطيف. (٢٠١٥). الإعاقة العقليَّة: المدخل -النظريات المفسرة- طرق الرعاية. مكتبة الرشد.

مسافر، علي عبد الله. (٢٠١٦). *الضغوط المهنيَّة لمعلِّمي التربية في ضوء بعض المتغيِّرات: دراسة عبر ثقافيَّة. مجلة التربية الخاصَّة والتأهيل*، ٣ (١٠)، ٤١-٨٠.

المطيري، جواهر رحيم ثويني. (٢٠١٩). المعلِّم المساعد في مدارس التعليم العام في كلٍّ من الولايات المتحدة الأمريكيَّة والمملكة المتحدة وإمكانيَّة الإفادة منه في المملكة العربيَّة السعوديَّة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربويَّة والنفسيَّة*، (١٣)، ١٢-٣١.

مهاني، رندة نمر توفيق. (٢٠١٠). دور المعلِّم المساند في تحسين العمليَّة التعليميَّة من وجهة نظر المعلِّمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدوليَّة. [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلاميَّة].مبتعث للدراسات والاستشارات الأكاديمية.

الوابلي، عبد الله محمد. (٢٠٠٣). مدى أهميَّة تطبيق إجراءات التعرُّف على التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة واحتياجاتهم التربويَّة الفرديَّة من قبل برامج التربية الفكريَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة. *المجلة التربويَّة*،١٧ (٦٨)، ١٩١ – ٢٣٨.

الوابلي، عبد الله. (٢٠١٤). البرامج المشتركة بين أقسام التربية الخاصَّة وأقسام الخدمات ذات العلاقة: أنموذج للتكامل المهني لإعداد المختصين. *مجلة التربية الخاصَّة والتأهيل - مؤسَّسة التربية الخاصَّة والتأهيل*، ١ (٢)، ٤٤-١.

الوابلي، عبد الله، والقريني، تركي. (٢٠٢١). مُستوى الحاجة إلى المعلِّم المساعد للعمل في معاهد وبرامج التربية الخاصَّة من منظور المعلِّمين بالمملكة العربيَّة السعوديَّة .*مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة*، ١٨ (٢)، ٢٩٩-٣٤١.

وزارة التعليم بالمملكة العربيَّة السعوديَّة. (٢٠١٦). *الدليل التنظيمي للتر بيَّة الخاصَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة*. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العامّ.

ويرماوث، جانس، تكلف، إبيجيل، بيمز، جوليك، ودافيديتيس، ستيفاني. (٢٠٢١). *فهم الاحتياجات التعليميَّة الخاصة والإعاقة في السنوات المبكرة* (نبيل المالكي، وعهود الرشيد، مترجم). دار جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر٢٠١٨).

ثانيًا: المراجع الأجنبيَّة:

Akbaba, S. (2014). A Comparison of the Burnout Levels of Teachers with Different Occupational Satisfaction Sources. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(4), 1253-1261.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]. (2020). *Definition of Intellectual Disability*. Retrieved month Nov 4, 2022. https: //2u.pw/eJsBG.

Bin Battal, Z. (2016). Special education in Saudi Arabia. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 5(2), 880-886.

Cook, L. (2004). *Co-teaching: principles, practices and pragmatics*. California State University.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Debettencourt, L., & Howard, L. (2007). *Effective Special Education Teacher: A Practical Guide for Success*. Pearson Education.

Douglas, S. N., Light, J. C., & McNaughton, D. B. (2012). Teaching paraeducators to support the communication of young children with complex communication needs. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(2), 91-101.

Fench, N. K. (2001). Supervising paraprofessionals: A survey of teacher practices. *The Journal of Special Education, 35*(1), 41-53.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*(1), 9–27.

Hamid, A., & Irshadullah, H. (2020). Role of Shadow Teacher in the provision of Academic and Social Support for Children with Special Needs at Inclusive Schools. *Journal of Inclusive Education,4*(1), 129-144.

he Alberta Teachers' Association. (2000). *Teachers and Teachers' Assistants: Roles and Responsibilities*. 1-32. https://teachers.ab.ca/

Jackson, C., Sharma, U., Odier-Guedj, D., & Deppeler, J. (2021). Teachers' Perceptions of Their Work with Teacher Assistants: A Systematic Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education, 46*(11), 68-88.

Machrus, M., & Desmita, N. (2019). Strong Motivation be My Success in Teaching: How A Teacher Handling Hyperactive Student in Inclusive School with Eliminate the Shadow Teacher: *International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences, 5* (1), 1-8.

Manasala, M., & Dizon, A. (2008). Shadow Teaching Scheme for Children with Autism and Attention Deficit-Hyperactivity Disorder in Regular Schools: *Education Quarterly, 66(1), 34-49.*

Martin, T., & Alborz, Al. (2014). Supporting the education of pupils with profound intellectual and multiple disabilities: the views of teaching assistants regarding their own learning and development needs. *British Journal of Special Education,* 41 (3), 327.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**

Morgan, R. (2000). Colleagues in the classroom: A video-assisted program for teaching supervision skills. Utah State University.

Nasir, A., Winarni, I., & Lestari, R. (2018). THE Experience of shadow teacher in helping children with special needs in telogo patut elementary school: I Gresik. Jurnal Ilmu Keperawatan, 6(1),1-9.

O'Connor, U., & Keatink, S. (2012). The shifting role of the special needs assistant in Ireland: a time for change?. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 533-544.

Orelove, F., Sobey, D., & Silberman, R. (2004). *Educting children With Multiple: isabilities: A Collaborative Approach* (4ed). Brookes Publishing.

Parvey, M. C. (2007). *Teacher Assistants in Classrooms and Schools: Roles, Collaboration, And Responsibilities* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Fordham University.

Ploessl, D. M., & Rock, M. L. (2014). eCoaching: The Effects on Co-Teachers' Planning and Instruction. Teacher Education and Special Education, 37(3), 191–215.

Rubie-Davies C., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M., & Bassett, P. (2010). Enhancing Learning A compration of teacher San teaching assistant interactions with pupils.*School Effective and school improvement, 21*(4), 429-449.

Symes, W., & Neil, H. (2011). The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education,* 38(2), 2011.

Vogt, R. (2011). *Co-Constructing Collaborative Classrooms: Novice and Veteran Teachers Perceptions of Working with Educational Assistants* [Master's thesis, University of Manitoba[. ResearchGate.

Yell, M. L. (2006). *The law and special education* (2nd ed.). Pearson.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

نماذج السيطرة الدماغية والانماط الشخصية والميل نحو التأهيل المهني لدى عينة من طلاب الدمج بالمدارس الحكومية

Brain control models, personal styles, and inclination toward vocational rehabilitation among sample of government schoosl integration students

إعداد

د. عبدالناصر عبدالرحيم فخرو

Dr. Abdul Nasser Abdul Rahim Fakhro

قسم العلوم النفسية- كلية التربية - جامعة قطر

د. طارق عبد المجيد كامل أحمد حجازي

Dr. Tariq Abdul Majeed Kamel Ahmed Hijazi

وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي- قطر

Doi: 10.21608/jasht.2025.404921

استلام البحث: ٢٢ / ١١ /٢٠٢٤

قبول النشـر: ١٩ / ١٢ / ٢٠٢٤

فخرو، عبدالناصر عبدالرحيم و حجازي، طارق عبد المجيد كامل أحمد (٢٠٢٥). نماذج السيطرة الدماغية والانماط الشخصية والميل نحو التأهيل المهني لدى عينة من طلاب الدمج بالمدارس الحكومية . ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٣)، ١٠٩ – ١٣٨.

http://jasht.journals.ekb.eg

نماذج السيطرة الدماغية والانماط الشخصية والميل نحو التأهيل المهني لدى عينة من طلاب الدمج بالمدارس الحكومية

المستخلص:

هدف البحث إلى بيان السيادة الدماغية والانماط الشخصية وعلاقتهما بالميل نحو برامج التأهيل المهني للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمراكز الدمج الحكومية بدولة قطر، استخدم البحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس هيرمان للسيادة الدماغية، واختبار هولاند للأنماط الشخصية، ومقياس الميل نحو التأهيل المهني، طبق البحث على عينة قوامها ١٢٠ طالب وطالبة نصفهم من الذكور ونصفهم من الاناث، وتم تقسيمهم لنصفين الإعاقة الذهنية بأنواعها واضطراب طيف التوحد بدرجاته، أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة بين الإعاقة الذهنية والسيادة الدماغية للجانب الأيمن من الدماغ، ووجود غلبة للسيادة الدماغية اليسرى لذوي اضطراب طيف التوحد، وكانت النتائج المتعلقة بنمط الشخصية وجود غلبة للشخصيتين الاجتماعية والفنية لدى طلاب الإعاقة الذهنية، بينما كانت الغلبة لنمط الشخصية التقليدي والفني لدى عينة ذوي اضطراب طيف التوحد وفيما يتعلق باليل نحو التأهيل المهني كان طلاب الإعاقة الذهنية أكثر ميولًا نحو التأهيل المهني مقارنة بطلاب التوحد.

الكلمات المفتاحية: السيادة الدماغية- الأنماط الشخصية – التأهيل المهني- ذوي الإعاقة.

Abstract:

The research aimed to show brain sovereignty and personality patterns and their relationship to the tendency towards vocational rehabilitation programs for students with special needs in government integration centers in the State of Qatar, the research used the descriptive approach, and the Hermann Cerebral Sovereignty Scale, the Holland test for personality patterns, and the scale of tendency towards vocational rehabilitation, the research was applied to a sample of 120 male and female students, half of whom were males and half of whom were females, and they were divided into two halves: Intellectual disability of all kinds and autism spectrum disorder in its degrees, the results of the research resulted in a relationship between intellectual disability And the cerebral dominance of the right side of the brain, and the presence of a predominance of the left brain dominance of people with

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

autism spectrum disorder, and the results related to personality type were the presence of a predominance of social and artistic personalities among students with intellectual disability, while the predominance of the traditional and artistic personality style among a sample of people with autism spectrum disorder and with regard to the night towards vocational rehabilitation, students with intellectual disability were more inclined towards vocational rehabilitation compared to autism students.

Key words: Brain control models- personal styles- vocational rehabilitation - people with disabilities.

مقدمة:

يتميز عقل الانسان بالتعقيد الشديد من حيث آلية العمل والتفكير وأداء الوظائف والسيطرة على جميع عمليات الجسم، وقد قدمت أبحاث نظرية جانبي الدماغ التي ظهرت لأول مرة في ستينات القرن الماضي إطارًا أكاديميًا يفسر آلية عمل دماغ الانسان بشكل متكامل فريد، إلا أنه قد تغلب سيطرة أحد نصفي الدماغ (الأيمن والأيسر) على الآخر(Huang, et al. ,2024) ورغم أن دماغ الانسان يعمل بشكل متكامل بين نصفيه اليمين واليسار إلا أن سيطرة أحد جانبي الدماغ تؤثر بشكل كبير على تفكير وتصرفات وأعمال الشخص (Ouzir,et al , 2024) وقد كان مايكل جازينجا أول من ذكر تكوين الدماغ من جانبين وآلية عمل ووظائف كل جانب (SHAINA ROZEN, 2023) حيث أكد على سيطرة الجانب الأيمن Right Hemisphere على الجزء الأيسر من الجسم ، وسيطرة الجانب الأيسر Left Hemisphere على وظائف الجانب الأيمن من الجسم. إلا أن الأهم هو ما يتعلق بوظائف التفكير المتعلقة بكل جانب كالتخطيط والابداع والقدرة على حل المشكلات واللغة والمهارات الاجتماعية التي تتأثر بنماذج السيطرة الدماغية (Rush ., Lana Burgess, 2023)

وتشير دراسة (Ehrani, et al.2024) إلى تأثير التربية الأبوية على الأنماط الشخصية لأطفالهم، إضافة إلى أثر الأنماط الشخصية في شتى مناحي الحياة للإنسان، وتؤيد ذلك دراسة (Jiang, et al 2024) التي أشارت إلى آثار الأنماط الشخصية في سلوكيات الافراد وتصرفاتهم وتوافقهم مع مجتمعهم، وتأثر تلك الأنماط ببيئات التعلم وما يتعلق بها من أساليب تنشئة وتربية. بينما أشارت دراسة (حفناوي،٢٠٢١) إلى دور الأنماط الشخصية وتأثيرها على عملية التعلم والعلاقات مع المعلمين لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وهو ما يؤكد أثر الأنماط الشخصية للطلاب عامة وذوي الإعاقة خاصة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وقد اهتمت دولة قطر بإدخال برامج التأهيل المهني للطلاب ذوي الإعاقة بكافة مراكز الدمج بالمدارس الثانوية الحكومية حيث أن لبرامج التأهيل المهني لذوي الإعاقة آثار إيجابية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات لديهم(فخرو، أحمد،٢٠٢١) كما أكدت منظمة الصحة العالمية على أهمية التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة، حيث تم وضع الإطار الإقليمي لغرب المحيط الهادئ بشأن إعادة التأهيل واعتماده من قبل الدول الأعضاء في أكتوبر ٢٠١٨. ويؤكد على الحاجة إلى بناء أساس قوي لإعادة التأهيل يكون محوره الإنسان، مع التركيز على أداء الناس اليومي بدلاً من المرض وقد تم اقتراح أربعة مجالات ذات أولوية للدول الأعضاء لتعزيز إعادة التأهيل في سياقاته(Barrett,2020) وتؤكد ذلك دراسة (Kulzer. et al,2023) التي توصلت نتائجها لجدوى برامج التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة في التكيف مع مجتمعاتهم بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية.

وقد تناولت دراسة (Westrop, et al,2024) أثر التدخلات المبكرة بالأنشطة والبرامج التي تستثير عمل الدماغ بجانبيه وتعديل الأنماط الشخصية في تحسين وظائف الحياة اليومية لذوي الإعاقة الذهنية، كما توصلت دراسة (Jodra, & García, 2024)على أهمية برامج التدريب على التواصل الاجتماعي في تعديل الأنماط الشخصية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتتناول الدراسة الحالية بالوصف نماذج السيطرة الدماغية لدى عينة من الطلاب ذوي الإعاقة المدمجين بمراكز الدمج بالمدارس الحكومية؛ لبيان نسب استخدامات وسيطرة جانبي الدماغ لديهم وكذلك الأنماط الشخصية الظاهرة عليهم وفق ما تبينه المقاييس المستخدمة، وتأثير ذلك على ميل الطلاب ذوي الإعاقة لبرامج التأهيل المهني بمراكز الدمج الحكومية، بما يساهم في التخطيط للبرامج التعليمية والتدريبية والتأهيلية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة، وإمكانية التنبؤ بأنماط سلوكهم وشخصياتهم.

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث كونه يتناول نماذج السيطرة الدماغية والانماط الشخصية مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث إنه في حدود علم الباحثان لم تتطرق الدراسات لهذه الفئة من الطلاب في هذا الموضوع وبيان أثر نماذج السيطرة الدماغية والأنماط الشخصية في ميل الطلاب نحو برامج التأهيل المهني ويمكننا تحديد أهمية البحث التالي في الآتي:

أهمية أكاديمية:

١-وضع إطار نظري أكاديمي لبيان نماذج السيطرة الدماغية لجانبي الدماغ لدى الطلاب ذوي الإعاقة وفق اعاقاتهم.

٢-وضع إطار نظري أكاديمي لبيان الأنماط الشخصية الغالبة للطلاب ذوي الإعاقة بمراكز الدمج الحكومية، وعلاقتها بالسيطرة الدماغية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٣-تحديد وجود تأثير لنماذج السيطرة الدماغية والانماط الشخصية على الميل نحو برامج التأهيل المهني للطلاب ذوي الإعاقة.

أهمية تطبيقية:

١-المساعدة في وضع البرامج الارشادية العلاجية للطلاب ذوي الإعاقة من خلال فهم السيطرة الدماغية والانماط الشخصية.

٢-المساهمة في تفعيل ونجاح برامج التأهيل المهني للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بمراكز الدمج الحكومية.

٣-تحديد أنماط السيطرة الدماغية والانماط الشخصية لدى طلاب الدمج والاستفادة منها عند وضع برامج التأهيل المهني والبرامج الاكاديمية الأخرى.

مشكلة البحث:

قدمت نظرية جانبي الدماغ إطارًا نظريًا لتفسير آلية عمل الدماغ بشكل متكامل بشقيه الايسر والايمن، كما أوضحت البحوث والدراسات السمات والخصائص الفكرية للأشخاص الذين يغلب عليهم الشق الايسر أو الأيمن(Ouzir, et al,2024) حيث يتصف من يغلب عليهم استخدام النصف الأيمن بالإبداع والمرونة والحدس وسرعة البديهة، بينما تميز من يغلب عليهم استخدام الجانب الأيسر الاستخدام الأمثل للغة والمنطق والتخطيط الجيد كما توصلت دراسة(Huang , et al ,2024) إلى أن تنشيط استخدام جانبي الدماغ بأساليب الاستثارة الفكرية يحسن من وظائف الانسان، كما تناولت دراسة (Fuchs,et al ,2024) إمكانية التنبؤ بسلوك الانسان من خلال دراسة نصف الدماغ المسيطر عليه، وتشير دراسة (Zhang et al , 2024) إلى أهمية تحفيز جانبي الدماغ لتحقيق أهداف التعلم التي تتطلب تنشيط جانب معين. وهناك مجموعة من أنماط الشخصية لكل فرد تحدد سلوكه وتواصله وتعامله مع الآخرين، ويمكن التنبؤ منها بالبرامج العلاجية التي تصلح للاستخدام مع الطلاب ذوي الإعاقة (Tehrani,et al ,2024) وتتمثل مشكلة البحث في محاولة وصف نماذج السيطرة الدماغية لدى الطلاب ذوي الإعاقة بمراكز الدمج الحكومية بدولة قطر، مع بيان أنماط الشخصية السائدة لدى الطلاب ذوي الإعاقة ووجود علاقة بينها وبين نماذج السيطرة الدماغية لدى الطلاب ذوي الإعاقة. إضافة إلى أثرهما على الميل نحو برامج التأهيل المهني للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بمراكز الدمج الحكومية.

ويمكننا بلورة مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤلات التالية:

-ما نماذج السيطرة الدماغية لدى عينة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمراكز الدمج الحكومية؟

-ما أنماط الشخصية الغالبة لدى عينة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمراكز الدمج الحكومية؟

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

-ما علاقة نماذج السيطرة الدماغية والانماط الشخصية بميول الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمراكز الدمج ببرامج التأهيل المهني؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى وصف نماذج السيادة والسيطرة الدماغية لدى الطلاب ذوي الإعاقة بمراكز الدمج الحكومية، وأنماط شخصياتهم وبيان وجود علاقة بين تلك المتغيرات والميل نحو برامج التأهيل المهني المطبقة بمراكز الدمج بالمدارس الثانوية الحكومية بدولة قطر، ويمكننا بلورة تلك الأهداف في النقاط التالية:

١-وصف وتحديد نماذج السيادة الدماغية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمراكز الدمج الحكومية.

٢-وصف وتحديد أنماط الشخصية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمراكز الدمج الحكومية.

٣-بيان وجود علاقة بين نماذج السيادة الدماغية، والانماط الشخصية، وميول الطلاب نحو التأهيل المهني المطبق بمراكز الدمج الحكومية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نماذج السيطرة الدماغية:

قدمت نظرية تعلم (جانبي الدماغ) لروجر سبيري إطارًا نظريًا وعمليًا لتركيب دماغ الانسان من نصفين، النصف الكروي الأيمن من المخ Right Hemisphere يتحكم في وظائف الجانب الأيسر من الجسم، بينما يتحكم النصف الكروي الأيسر Left Hemisphere من المخ في وظائف الجانب الأيمن (Interaction Design Foundation,2020). كما يعمل الدماغ بشكل تلقائي لا إرادي (بشكل متكامل) بين جانبيه الأيمن والأيسر وفق الشكل التالي:

شكل رقم (١) نماذج السيطرة الدماغية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ويزن مخ الانسان حوالي ٢% من وزن الجسم كله، ويتكون الدماغ البشري من ٨٥-١٠٠ بليون خلية، كما يتكون مخ الانسان من نصفين (أيمن وأيسر) ويحتوي كل شق على ستة فصوص، ويعمل مخ الانسان بصورة كلية، إلا أن بعض البشر يغلب عليهم سيطرة أحد شقي المخ، وبناءً على ذلك يتصفون بسمات وخصائص معينة تميز سيطرة كل جانب. ويتصل الجانبان بالألياف العصبية، إلا أنه إذا فقد شق فإن الانسان قد يعيش بالشق المتبقي.

وقد حدد العلماء وظائف كل شق من جانبي الدماغ ووظائفه وفقًا للتالي (Kendra Cherry,2024):

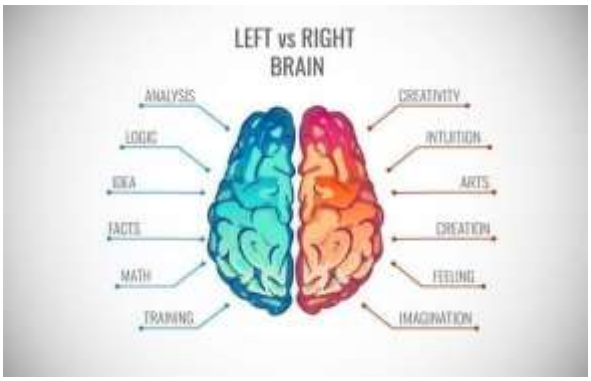
وظائف الجانب الأيسر من الدماغ Left brain functions:

١-اللغة.
٢-المنطق.
٣-التخطيط.
٤-التفكير النقدي.
٥-الرياضيات والأرقام.

وظائف الجانب الأيمن من الدماغRight brain functions:

١-الخيال.
٢-الابداع.
٣-الموسيقى.
٤-تقدير الألوان.
٥-سرعة البديهة.
٦-التعرف على الوجوه.
٧-التعبير عن العواطف.

ويوضح الشكل التالي وظائف كل جانب من جانبي المخ(Cognifit(2017 :



شكل رقم (٢) وظائف جوانب الدماغ

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ورغم أن سيطرة كل جانب من جوانب مخ الانسان(الأيمن والأيسر) تكسب صاحبه شخصية وصفات معينة وفقًا لما يتميز به كل جانب، إلا أن ذلك لا يمنع أن مخ الانسان يعمل بصورة كلية متكاملة مستفيدًا من قدرات كل جانب (Fonseca,2024) .

وكما ذكرنا سابقًا فإن دماغ الانسان يتكون من نصفين يحتوي كل نصف على عدة فصوص يمكن تحديد وظائف تلك الفصوص فيما يلي(Dan Brennan, 2023):

جدول رقم (١) وظائف جوانب الدماغ

م	مسمى ومكان الفص	الوظائف
١	الفص الجبهي	حركة الجسم، الشخصية، وحل المشكلات، والتركيز، والتخطيط، وردود الفعل العاطفية، وحاسة الشم، ومعاني الكلمات، والكلام العام.
٢	الفص الجداري (الوسط العلوي في الدماغ)	حاسة اللمس والضغط وحاسة التذوق والوعي الجسدي.
٣	الفص الصدغي (منتصف الدماغ)	في حاسة السمع، والقدرة على التعرف على الآخرين، والعواطف، والذاكرة طويلة المدى.
٤	الفص القذالي (الجزء الخلفي من الدماغ)	يتحكم في حاسة البصر المهمة
٥	المخيخ (الجزء الخلفي السفلي من الدماغ)	التحكم الحركي الدقيق والتوازن والتنسيق
٦	الفص الحوفي (وسط الدماغ)	التحكم في العواطف

وقد عرف (Deo, et al, 2024) السيطرة الدماغية بأنها: "ميل الانسان إلى استخدام أحد نصفي الدماغ، أو كليهما معًا (أيسر– أيمن– متكامل)، بشكل أكثر من الأخر وذلك أثناء معالجة المعلومات أو اتخاذ القرارات أو التفكير والتصرف في الاشياء".

كما أن (Ganesh et al., 2014: 22) يعرف السيطرة الدماغية بأنها: "ظاهرة نفسية، وهذه الظاهرة يمكن أن تفسر الكيفية التي يساهم بها كل نصف من نصفي الدماغ في عملية التفكير وتحديد أساليب التعلم لدى الأفراد. ويشير مفهوم السيطرة الدماغية إلى تميز الدماغ البشري لكل فرد، حيث إن لكل شخص نمطا خاصا في التفكير و يتطلب هذا من المعلم أن يقوم بتنويع طرق تدريسه وتنويعها بما يناسب أنماط السيطرة الدماغية لطلابه ، والتأكد من توفير جو يتسم بالبهجة أثناء التعلم قائم على تنظيم بيئة الصف المدرسي وذلك من حيث التنظيم والألوان والتنسيق، كما أنه لابد للمعلم من إدراك وجود ثلاث شرائح من الطلبة داخل كل

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

صف دراسي، وكل شريحة من هذه الشرائح تمثل نمطا خاصاً من أنماط السيطرة الدماغية لنصفي الدماغ الأيسر والأيمن أو كليهما (Vakilipour, et al ,2024)

ومن خلال التعريفات السابقة يتبين أن أنماط السيطرة الدماغية تشير إلى نشاط أحد نصفي الدماغ بشكل أكبر من النصف الآخر أو نشاط كلا النصفين بشكل متوازن مما ينتج عنه سيطرة للنصف الأكثر نشاطا على المهام المختلفة التي يقوم بها الفرد في حالة نشاط أحد النصفين أو سيطرة كاملة لنصفي الدماغ في حالة نشاط كلا النصفين، ويؤثر نمط السيطرة السائد على تفضيلات الشخص وعلى طريقة معالجته للموضوعات والمهام المختلفة.

**ويعرف الباحثان أنماط السيطرة الدماغية إجرائيًا بأنها النصف المسيطر على دماغ الطالب وفق مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية ترجمة وإعداد/ السيد صقر وكوثر أبو قوره (٢٠٢٠)، والمطبق على الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة عينة البحث.

الأنماط الشخصية:

تعد الشخصية من أهم العوامل المؤثرة على الفرد من حيث سلوكه وتصرفاته وتعلمه، وقد عرَّف معجم الدوحة التاريخي للغة العربية الشخصية بأنها الصفات المميزة للشخص (معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ٢٠٢٤).وبناءً على ذلك يكاد يتفق علماء النفس الشخصية على أن الشخصية هي نمط سلوكي مركب، ثابت إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الأفراد ، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا ، والتي تضم القدرات العقلية والانفعال والارادة ، والتركيب الجسمي الوراثي، والوظائف الفيزيولوجية، والأحداث التاريخية الحياتية، والتي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة، وأسلوبه المميز في التكيف للبيئة. ومن الطبيعي أن يختلف هذا التنظيم من شخص إلى آخر تماما كما تختلف بصمات أصابعهم، مما يتيح لكل شخصية إثبات تمايزها وذاتيتها ويجعلها مختلفة وفريدة عن مختلف الشخصيات . وذلك سواء من حيث طريقة التفكير والكلام والتصرف أو السلوك أو من حيث الاستجابة لأحداث الحياة أو ضغوط المواقف الاجتماعية أو من حيث تفاعل هذه الشخصية مع الآخرين ومدى قبولهم لها). Godfrey, E., & Koutsouris, G,2024)

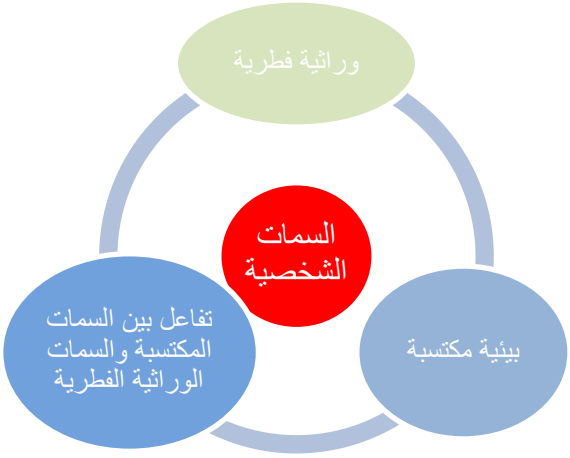
وهناك عدة نظريات تناولت دراسة الشخصية وتفسير ما يتعلق بها نتناولهم فيما يلي:

أولا : نظرية السمات:

تصف نظرية السمات الشخصية عن طريق سماتها الأساسية. والسمة هي صفه أو خاصية معينة، تميز الفرد عن غيره وتكون ثابتة نسبيًا. وقد تكون السمة فطرية (وراثية) أو مكتسبة وهي استعداد عام يمكن أن نتوقع منه سلوك الفرد عند تفاعله مع

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

البيئة ومعالجته للمواقف والمشكلات التي تواجهه، أو تكون مكتسبة من المؤثرات البيئية التي يواجهها الفرد. والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (٣) أنواع السمات الشخصية

وتتكون الشخصية من مجموع ما لدى الفرد من سمات، وهذه السمات يمكن قياسها، فإذا استطعنا أن نقيس (ذكاء) الانسان مثلًا تكون قد حددنا أحد أبعاد شخصيته أي أحد سماتها. وهكذا بالنسبة للأبعاد أو السمات الاخرى كالانطوائية والعدوانية والقلق والشك والشجاعة .... الخ

كذلك تفترض السمات أن سمات الشخصية هي سمات ثابتة نسبيًا، لذا فالشخص الواحد يتوقع أن يتصرف بنفس الطريقة في المواقف المختلفة. ويختلف الافراد فيما بينهم في السمه الواحدة أي في درجة السمه ذات العلاقة، فكل انسان يتصف بدرجة معينة من القلق لكن البشر لا يتساوون في درجة قلقهم بشكل عام أو بدرجة قلقهم عندما يتعرضون لموقف محرج يستوجب القلق ،وهكذا بالنسبة لبقية السمات.(Çataldaş, et al , 2024)

وبناءً على ذلك فإن شخصية الانسان هي محصلة للعديد من السمات (كالذكاء، والعدوانية، والانطوائية، والاجتماعية، وتقبل الآخرين، والأنانية....ألخ) وتتأثر شخصية الانسان بدرجة وجود السمة.

ثانيا: نظرية الانماط:

تتشابه نظرية الانماط مع نظرية السمات الى حد بعيد، إذ أن رواد هذه النظرية يصنفون الناس الى أنماط معينة على أساس صفاتهم (سماتهم) المزاجية أو الجسمية أو النفسية، فالنمط يطلق على مجموعة من الناس يشتركون في سمات معينة مع اختلاف بسيط في درجة اتسامهم بهذه السمات. (ربعي،٢٠٢٤)

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ففي تقسيم الافراد إلى أنماط مزاجية وعلى سبيل المثال قسم (بقراط) البشر الى أربعة أنماط هي (النمط الدموي والنمط الصفراوي والنمط السوداوي والنمط البلغمي)في حين قسم العالم (كريتشمر وشيلدون) الانماط الجسمية الى ثلاثة أنماط هي (السمين والعضلي والنحيل)، أما العالم (يونك) فقد قسم الانماط النفسية الى نمطين أساسيين هما(الانطوائي والانبساطي).

إن الضعف الاساسي في نظرية الأنماط تكمن في أنها عندما تضع الفرد ضمن نمط معين تصفه بصفات أو سمات كثيرة قد لا تنطبق عليه بالكامل متجاهلة بذلك الفروق الفردية.(أحمد ، ٢٠٢٤).

ثالثا: النظرية السلوكية:

تتصف هذه النظرية باعتمادها على المواقف والسلوك الظاهري أساسًا للتعبير عن الشخصية. كما أنها تهتم بتأثير البيئة على الفرد وتعتبر استجابة الفرد لهذا التأثير أساسًا للشخصية، والعلماء الذين ينتمون الى هذه النظرية كثيرون منهم (ثورندايك) حيث ترى تلك النظرية أن تصرفات وسلوك الانسان وتأثره ببيئته يحددان شخصية الانسان (Ward et al , 2024)

رابعا: النظرية الحركية:

ينظر علماء هذه النظرية الى الشخصية على أنها عبارة عن تفاعل النواحي الفسيولوجية والمجتمع والأدوار التي يقوم بها الفرد والمواقف بحيث تنتظم انتظامًا حركيًا (ديناميكيا) يصعب فصلها عن بعضها، وهذا التكوين الحركي هو الذي يكون الشخصية. وبناءً على ذلك فإن شخصية الانسان نتاج مركب من ديناميات الانسان الداخلية وتأثره ببيئته التي يعيش ويحيا فيها.(الخولي، ٢٠٢٤).

**ومما سبق يمكننا تحديد أنماط الشخصية في الدراسة الحالية وفقًا للأنماط الأربعة التالية:

- الانبساط (E) مقابل الانطواء(I)
- الاستشعار (S) مقابل الحدس(N)
- التفكير (T) مقابل الشعور(F)
- الحكم (J) مقابل الإدراك(P)

حيث يشير الانبساط والانطواء إلى المكان الذي يضع فيه الأشخاص تركيزهم وما ينشطهم. بينما يركز المنفتحون أكثر على المكافآت الخارجية (الخارجية) والعالم الخارجي للأشخاص والأماكن والأشياء. وفي الوقت نفسه، يميل الانطوائيون إلى أن يكونوا أكثر تأملًا ويستمتعون بالعزلة.

ويشير الاستشعار والحدس إلى الطريقة التي يرغب بها الأشخاص في عرض المعلومات وفهمها.و يركز الأشخاص "المستشعرون" أكثر على جمع المعلومات من العالم المادي الملموس، أي المدخلات التي يحصلون عليها من خلال حواسهم الخمس.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ويركز الأشخاص الذين يعتمدون أكثر على حدسهم على استخلاص المعنى من الصورة الأكبر. ويلاحظون الأنماط والاتصالات ويأخذون المعلومات من الرموز والعلاقات.

ويحدد كلًا من التفكير والشعور كيفية اتخاذ الأشخاص للقرارات. حيث يميل "المفكرون" إلى اتخاذ القرارات بناءً على الأدلة القوية والمنطق. وعلى النقيض من ذلك، يفكر "المشعرون" بشكل أكثر شمولية في كيفية عكس قراراتهم لقيمهم وتأثيرها على الآخرين.

ويشير الحكم والإدراك إلى الطريقة التي يحب بها الناس التواصل مع العالم من حولهم. ويميل الأشخاص في الطرف المدرك من الطيف إلى أن يكونوا أكثر مرونة وعفوية، وغالبًا ما يفضلون عيش اللحظة. يفضل الأشخاص الأقرب إلى الجانب التحكيمي للمزيد من الهيكلة والروتين والقدرة على التنبؤ والنظام. , Laura) 2024)

**ويعرف الباحثان الأنماط الشخصية إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها نمط الاستجابة من الطالب وفق مقياس الأنماط الشخصية والذي يحدد نمط الشخصية الغالب على الطالب.

التأهيل المهني:Professional rehabilitation

يعرف التأهيل المهني بأنه تلك المرحلة من عملية التأهيل المتصلة والمنسقة التي تشمل توفير خدمات مهنية مثل التوجيه المهني والتدريب المهني بقصد تمكين الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من ضمان عمل مناسب والاحتفاظ به. وقد تناولت دراسة (العقيل، ٢٠٢٤) أهمية برامج التأهيل المهني في تحسين المهارات المهنية والعملية للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية، كما أشارت دراسة (الشرقاوي،٢٠٢٤) إلى نجاح تجارب التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة وتحقيق منتجات متميزة الصناعة ويعد التأهيل عملية تتضافر فيها جهود فريق من المختصين في مجالات مختلفة لمساعدة الفرد على تحقيق أقصى ما يمكن من التوافق في الحياة من خلال تقييم قدراته ومساعدته على تنميتها والاستفادة منها لأقصى درجة ممكنة.(عبدالعزيز السرطاوي،٢٠٠٧).

التأهيل المهني بمراكز الدمج بالمدارس الحكومية:

طُبق التأهيل المهني بمراكز الدمج بالمدارس الحكومية في العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م، حيث تم تطبيق التأهيل المهني لأول مرة بالمدارس الحكومية بدولة قطر بتجربة بدأت بمركزين بنين ومركزين بنات، ثم تم التوسع تدريجيًا ليشمل ثمان مراكز دمج بالمدارس الحكومية، ويطبق التأهيل المهني ليغطي مسارات(التقنية والتكنولوجية والسكرتارية والأرشفة، والرسم على الزجاج والخشب، والملابس والتطريز أو أية مهن أخرى تناسب الطلبة والطالبات).

**ويعرف الباحثان التأهيل المهني إجرائيًا بأنه:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

برامج التأهيل المهني التي تنفذها مراكز الدمج بالمدارس الحكومية مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتلقون المنهج البديل.

فروض البحث:

١-لا توجد علاقة بين الإعاقة الذهنية وسيطرة جانب معين من الدماغ لدى طلاب الإعاقة الذهنية بمراكز الدمج.

٢-لا توجد علاقة بين اضطراب التوحد وسيطرة جانب معين من الدماغ لدى طلاب التوحد بمراكز الدمج.

٣-لا توجد علاقة بين نوع الإعاقة ونمط الشخصية لدى الطلاب بمراكز الدمج.

٤-لا توجد علاقة بين السيادة الدماغية والانماط الشخصية والميل نحو التأهيل المهني.

أدوات البحث:

أولًا- أدوات تشخيصية:

-اختبار وكسلر للذكاء الإصدار الرابع، واختبار جيليام للتوحد(موجود تطبيق لتلك الاختبارات بملف كل طالب؛ لتشخيص اعاقته).

-اختبار كونر للتكيف الاجتماعي(موجود بملف كل طالب من طلاب الدمج).

ثانيًا – أدوات أساسية:

-مقياس هيرمان Hermann للسيطرة الدماغية Hermann Brain Dominance Instrument – Thinking ترجمة وإعداد/ السيد صقر وكوثر أبو قورة (٢٠٢٠).

-اختبار هولاند Holland لتحديد السمات الشخصية تعريب أحمد يوسف صلاح ٢٠٠٩

-مقياس الميول نحو التأهيل المهني- إعداد الباحثان، ويتضمن عدد مرات مشاركة الطالب بفعالية في برامج التأهيل المهني لكل أسبوع، ومقدار ما ينتجه من منتجات فردية تتعلق به.

وسنتناول فيما يلي عرض صدق وثبات المقاييس المستخدمة:

أولًا- مقياس هيرمان للسيادة الدماغية وأساليب التفكير المفضلة Hermann Brain Dominance Instrument – Thinking Styles Assessment، تأليف/ نيد هيرمان Ned Hermann (1976)، ومراجعة وتطوير/ شى She (2003)، تعريب وإعداد/ السيد أحمد محمود صقر وكوثر قطب أبو قورة (٢٠٢٠):

-يهدف هذا المقياس إلى قياس أنماط السيادة الدماغية، وأساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية، وقامت بإعداده الباحثة الصينية شى (٢٠٠٣)، من خلال مراجعتها لاختبار هيرمان للسيادة الدماغية Hermann Brain Dominance Instrument (HBDI)، والذى يتكون من (١٢٠) مفردة، في ضوء

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

نظرية الدماغ الكلى والذى قدمها العالم هيرمان (١٩٧٦)، والتي تم التأكد من صدق بنائها الداخلى والخارجي في العديد من الدراسات، ومنها: (Bunderson & Olsen, 1980; Bunderson, Olsen & Hermann, 1982).

-ويتكون المقياس بعد مراجعته وتطويره من (٦٠) مفردة، تصف سلسلة من النشاطات التعلمية التي يمكن أن يفضلها الطلبة في تعلمهم، وموزعة على أقسام الدماغ الأربعة وفقاً لنظرية الدماغ الكلى لهيرمان، بواقع (١٥) مفردة تصف أنشطة التعلم التي يمكن أن يفضلها الطلبة وفقا لنمط السيادة الدماغية المسيطر لديهم.

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أ- في البيئة الاجنبية:

-قامت معدة المقياس (She, 2005) بحساب ثباته باستخدام طريقة الفا كرونباخ على عينة من طلبة الجامعة بدولة الصين، وحصلت على قيم معاملات الثبات التالية: ٠,٧٣ للجزء الايسر العلوى من الدماغ النمط (QA)، ٠,٧٨ للجزء الايسر السفلى من الدماغ النمط (QB)، ٠,٧٦ للجزء الايمن السفلى من الدماغ النمط (QC)، ٠,٧٨ للجزء الايمن العلوى من الدماغ النمط (QD) على الترتيب، وهى قيم مرتفعة للثبات.

ب-كما قام به معربا المقياس:

-قام الباحثان بالحصول علي مقياس هيرمان للسيادة الدماغية وأساليب التفكير المفضلة عن طريق مراسلة معدة المقياس، وللتحقق من صدق وثبات المقياس، تم ترجمة مفردات المقياس من اللغة الصينية إلى اللغة العربية بواسطة أحد الزملاء الحاصلين على درجة الدكتوراه في اللغة الصينية تخصص دقيق (لغويات وصوتيات) بكلية الألسن بجامعة كفر الشيخ، تم بعد ذلك عرض المقياس على أحد الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس تخصص (اللغة العربية) بكلية التربية بجامعة كفر الشيخ، بهدف مراجعة سلامة اللغة التي تمت بها صياغة مفردات المقياس، وفى ضوء هذه الخطوة تم تعديل صياغة بعض المفردات. تم بعد ذلك إعداد التعليمات اللازمة لتطبيق المقياس، وتطبيقه على عينة حساب الخصائص السيكو مترية، بهدف مراجعة مفردات المقياس التي أبدى بعض الطلبة تساؤلات حولها، أو التي تبدو غير واضحة من حيث الصياغة اللغوية، وتم بعد ذلك التحقق من صدق المقياس وثباته، وسيتم عرض الخصائص السيكو مترية للمقياس على النحو التالي:

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس في قياس ما وضع لقياسه، وهو أنماط السيادة الدماغية وأساليب التفكير المفضلة لطلبة الجامعة باستخدام طريقة صدق المحك الخارجي (الصدق التلازمى)، عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية، والتي تتكون من (١٢٠)

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

طالباً وطالبة من طلبة الفرقتين: الثانية والرابعة من نفس الكليات العملية والنظرية التي تم الحصول على عينة الدراسة الأساسية منها، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٩ - ٢١) عاماً، بمتوسط قدره (٢٠,١٢٥) عاماً، وانحراف معياري قدره (٠,٩٥٨±)، على مقياس هيرمان للسيادة الدماغية وأساليب التفكير المفضلة، ودرجاتهم على مقياس تورانس "أسلوبك فى التعلم والتفكير" Your Style of Learning and Thinking، تعريب وإعداد/ صلاح مراد (١٩٨٨) كمحك خارجى، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين النمط الأيمن من مقياس أنماط التعلم والتفكير وأنماط السيادة الدماغية وأساليب التفكير المفضلة الأربعة وفقاً لمقياس هيرمان ما بين ٠,٢٩٥ للنمط (B) الجزء الايسر السفلى من الدماغ، ٠,٦٧٠ للنمط (C) الجزء الأيمن السفلى من الدماغ، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط بين النمط الايسر والأنماط الأربعة من مقياس هيرمان ما بين ٠,٣٠١ للنمط (D) الجزء الأيمن العلوى من الدماغ، ٠,٦١٢ للنمط (B) الجزء الايسر السفلى من الدماغ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين النمط المتكامل والأنماط الأربعة من مقياس هيرمان ما بين ٠,٥١١ للنمط (C) الجزء الأيمن السفلى من الدماغ، ٠,٦٢٤ للنمط (B) الجزء الايسر السفلى من الدماغ. وتؤكد هذه النتائج على الصدق المنطقي لكل مقياس منهما، ويشير ذلك إلى صدق مقياس هيرمان في قياس ما وضع لقياسه وهو: السيادة الدماغية وأساليب التفكير المفضلة لدى طلبة الجامعة.

ب-ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفصل زمنى قدره ثلاثة أسابيع بين مرتي التطبيق، على أفراد عينة حساب الخصائص السيكو مترية، ويوضح وتراوحت قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ما بين ٠,٧٠٢ للنمط (A)، ٠,٧٣٩ للنمط (D)، في حين تراوحت قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار ما بين ٠,٧٥٥ للنمط (C)، ٠,٧٨٦ للنمط (D).

تصحيح المقياس:

السيادة الدماغية تمثل أربع درجات هى (A,B,C,D)، وتم رصد درجات السيادة الدماغية من حيث الطلاب ذوي السيادة الدماغية الأحادية وذوي السيادة الدماغية الثنائية وتحديد النسبة المئوية للتكرارات، وتم استبعاد الطلاب ذوي نمط السيادة الدماغية الثلاثي والرباعي وقد تم تصنيف أفراد عينة الدراسة حسب نمط السيادة الدماغية لدى كل منهم اعتماداً على الدرجة العليا المتحققة للفرد بين الدرجات على الأنماط المختلفة تبعاً للجزء السائد.

– جانب السيادة الدماغية الأيسر (وجمع فيه الباحث بين النمط الخارجي والنمط الإجرائي وأطلق عليه بالجانب الأيسر (left side) ورمز له بالرمز

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

((A+B)):ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد نتيجة تطبيق المقياس، وذلك على الفقرات التي ترتبط بوظائف هذا الجانب.

– جانب السيادة الدماغية الأيمن (وجمع فيه الباحث بين النمط التفاعلي والنمط الداخلي وأطلق عليه بالجانب الأيمن (Right side) ورمز له بالرمز (C+D)): ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد نتيجة تطبيق المقياس، وذلك على الفقرات التي ترتبط بوظائف هذا الجانب.

– جانب السيادة الدماغية العلوي (أطلق هيرمان على هذا النمط بالنمط اللحائي، وجمع فيه الباحث نمطي التعلم الخارجي والداخلي وأطلق عليه بالجانب العلوي (Cerebral side) ورمز له بالرمز (A+D): ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد نتيجة تطبيق المقياس، وذلك على الفقرات التي ترتبط بوظائف هذا الجانب.

– جانب السيادة الدماغية السفلي (أطلق هيرمان على هذا النمط بالنمط الأربي، وجمع فيه الباحث نمطي التعلم التفاعلي والإجرائي وأطلق عليه بالجانب السفلي (Limbic side) ورمز له بالرمز (B+C): ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد نتيجة تطبيق المقياس، وذلك على الفقرات التي ترتبط بوظائف هذا الجانب.

تقنين المقياس على البيئة القطرية:

صدق المقياس:

قام الباحثان بعرض المقياس على عدد(١٠) من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي، والمتخصصين في مجال التربية الخاصة، حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين على مناسبة عبارات المقياس للطلاب عينة البحث (٩٨.٨%) وهي نسبة مقبولة وكانت توصيات المحكمين كالتالي:

١-قيام المعلمين بالاستجابة للمقياس وفق ما ينطبق على كل طالب من طلابهم بمركز الدمج.

٢-دمج أسئلة الفص الأيمن الامامي والخلفي، وكذلك الفص الايسر الامامي والخلفي معًا.

٣-تعديل بعض الكلمات لتناسب الطلاب ذوي الإعاقة بمركز الدمج.

٤-حذف وتعديل بعض العبارات بما يناسب الطلاب ذوي الإعاقة.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفصل زمنى قدره ثلاثة أسابيع بين مرتى التطبيق، على أفراد عينة التقنين وقدرها (ثلاثون طالب وطالبة)وتم حساب الخصائص السيكومترية، وتراوحت قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ما بين ٠,٨٢١ للشق الأيسر، ٠,٧٤٥ للشق وهى قيم مرتفعة تكفى للثقة في ثبات المقياس واستخدامه باطمئنان في الدراسة الحالية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ثانيًا - اختبار هولاند للأنماط الشخصية:

وصف المقياس:

-يشتمل المقياس على (٧٢) فقرة موزعة على ستة أنماط. وكل نمط يقيس (١٢) فقرة هي اسم المهنة. وقد وضع في المقياس اسم المهنة ثم توضيح بسيط لطبيعة المهنة بين قوسين. وذلك من أجل مساعدة المفحوص على فهم طبيعة المهنة. وقد درجت مستويات الإجابة بنعم أو لا. وأعطيت الإجابة نعم (٢) درجة والإجابة لا (١) درجة وبذلك تتراوح الدرجة الكلية لكل نمط بمتوسط (18) وبما يساوي (١.٥) درجة وهي درجة القطع ما بين من لديه ميول ملائمة ومن لديه ميول مهنية غير ملائمة وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس لجميع الأنماط ما بين (٧٢-١٤٤) درجة. وبمتوسط درجات (١٠٨) وبما يساوي (١.٥) درجة وهي درجة القطع. وبهذا يكون الذي يحصل على درجة (18)فأكثر على النمط الفرعي يكون لديه ميول مهنية ملائمة في ذلك النمط. والطالب الذي يحصل على درجة (١٠٨) فأكثر في المقياس الكلي يكون لديه ميول ملائمة.

تعريب المقياس:

قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، ثم عرض الترجمة على ثلاثة من المتخصصين في الترجمة. وذلك للحكم على صحة الترجمة وصياغتها. وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات حول ترجمة وصياغة بعض الفقرات حيث تم تعديلها لتصبح بصورة أجمع عليها المحكمون.

صدق المقياس:

بعد ترجمة المقياس تم عرضه على عشرة متخصصين بالعلوم التربوية والنفسية من جامعة القدس، جامعة النجاح، جامعة القدس المفتوحة، وزارة التربية والتعليم. وذلك لإبداء ملاحظاتهم حول مدى ملائمة كل فقرة من فقرات المقياس للنمط الذي تقيسه ومدى ملاءمة ذلك للبيئة الفلسطينية. وقد أبدى بعض المحكمين ملاحظات حول بعض الفقرات حيث تم تعديل صيغة الفقرات التي رأى ثلاثة أو أكثر من المحكمين ضرورة تعديلها أو استبدالها.

ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات للأنماط الستة وللدرجة الكلية على المقياس:

جدول رقم (٢) معاملات الثبات لمقياس أنماط الشخصية

الرقم	النمط	معامل الثبات	عدد الفقرات
١	الواقعي	0.8549	١٢
٢	العقلي	0.8267	١٢
٣	الاجتماعي	0.6609	١٢
٤	التقليدي	0.8637	١٢
٥	المغامر	0.7888	١٢
٦	الفني	0.8933	١٢
٧	الدرجة الكلية على المقياس	0.9358	٧٢

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للمجالات الفرعية كانت جميعها أعلى من (0.78) باستثناء النمط الاجتماعي الذي كان معامل ثباته (٠.٦٦) وبلغ المعامل للأداة الكلية (٠.٩٤) وهذا معامل مرتفع ويعكس درجة ثبات مقبولة.

تقنين المقياس على البيئة القطرية:

قام الباحثان بتقنين المقياس على البيئة القطرية، والطلاب ذوي الإعاقة (عينة البحث) حيث تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والتربية الخاصة حيث بلغت نسبة الاتفاق على صلاحية بنود المقياس (٩٩.٤%) وهي نسبة مرتفعة، كما تم عمل التعديلات في الصياغة، وتحويل المقياس إلى الصورة الالكترونية؛ لسهولة التنفيذ والتحليل.

وللتحقق من ثبات المقياس تم تطبيق المقياس على عينة التقنين وقدرها (ثلاثون طالب وطالبة) وتم حساب معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغت (٠.٨٦٥) وهي تعتبر قيمة مرتفعة نسبيًا للتطبيق في هذه الدراسة.

مقياس الميل نحو التأهيل المهني:

قام الباحثان بإعداد مقياس الميل نحو برامج التأهيل المهني، ويتكون المقياس من عشرة بنود مقسمة على جزئين، الجزء الأول يتضمن الميل نحو أنشطة حصة التأهيل المهني، ويتكون هذا الجزء من ست عبارات وفق مقياس ليكرت الثلاثي، ويقيس الجزء الثاني من المقياس إنجاز الطالب لأعمال التطوير المهني، ويتكون من أربع عبارات وفق مقياس ليكرت الثلاثي.

وقد قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على عشرة محكمين من أساتذة الجامعة ومتخصصين في مجال التربية الخاصة، حيث تم تعديل ما أشار به المحكمون، وبلغت نسبة الاتفاق على عبارات المقياس (٩٨.٥٤%).

كما تم حساب ثبات المقياس من خلال التطبيق وإعادة التطبيق بعد ثلاثة أسابيع حيث بلغت قيم الثبات وفق معادلة ألفا كرونباخ (٠.٨٣٢) وهي قيمة مقبولة في الدراسة الحالية.

مجالات البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي؛ لوصف أنماط السيادة الدماغية لدى طلاب الدمج بمراكز الدمج الحكومية وعلاقتها بأنماط الشخصية لديهم، وأثر ذلك على الميل نحو برامج التأهيل المهني.

المجال الزمني:

تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥م.

المجال البشري:

تم تطبيق البحث على عينة من طلاب الدمج بمراكز الدمج بالمدارس الحكومية من خلال استبانة إلكترونية بها المقاييس والاختبارات تم توزيعها على المعلمين وكانت بيانات عينة الطلاب كالتالي:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول رقم (٣) عينة البحث

الجنس	إعاقة ذهنية بأنواعها	توحد	المجموع
بنين	٣٠	٣٠	٦٠
بنات	٣٠	٣٠	٦٠
المجموع	٦٠	٦٠	١٢٠

نتائج البحث:

يتناول الباحثان في هذا الجزء النتائج التي أسفر عنها البحث بعد التطبيق وهي كالتالي:

**فيما يتعلق بالفرض الأول والذي ينص على " لا توجد علاقة بين الإعاقة الذهنية وسيطرة جانب معين من الدماغ لدى طلاب الإعاقة الذهنية بمراكز الدمج" يبين الجدول التالي نتائج تطبيق مقياس السيادة الدماغية وفق التالي:

أولًا- اليد المسيطرة وعلاقتها بالإعاقة:

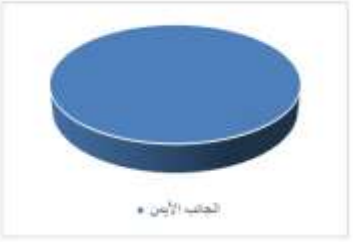
جدول رقم (٤) اليد المسيطرة لعينة البحث

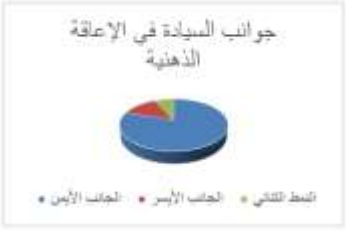
اليد المستخدمة	الإعاقة الذهنية	التوحد	المجموع
اليمنى	٥٩	٥٦	١١٥
اليسرى	١	٤	٥

جدول رقم (٥) أنماط السيادة الدماغية لعينة البحث

نمط السيادة المسيطر	الإعاقة الذهنية				النسبة المئوية الكلية
	بنين	النسبة المئوية	بنات	النسبة المئوية	
الجانب الأيمن	٢٤	%٨٠	٢٦	%٨٦.٦٦	%٨٣.٣٣
الجانب الأيسر	٤	%١٣.٣٣	٤	%١٣.٣٣	%١٣.٣٣
النمط الثنائي	٢	%٦.٦٦	٠٠	٠٠	%٣.٣٣

ويوضح الشكل التالي الجانب المسيطر على دماغ البنين والبنات من ذوي الإعاقة الذهنية





شكل رقم (٤) أنماط السيادة الدماغية لعينة الإعاقة الذهنية

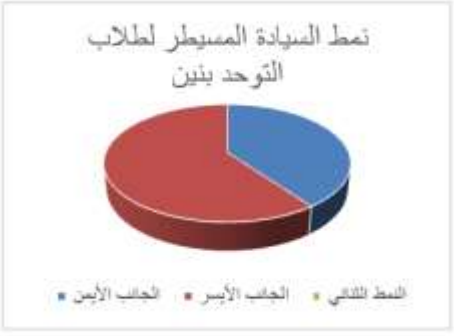
ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

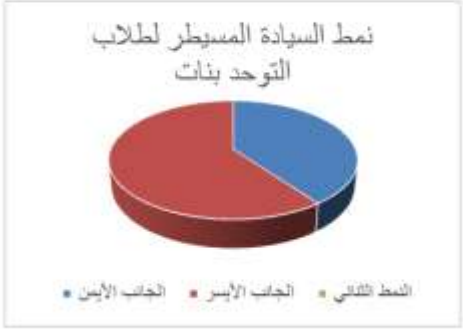
ويتضح من التحليل الاحصائي والجدول والشكل السابق عدم صحة الفرض؛ حيث أن طلاب الإعاقة الذهنية بمراكز الدمج (البنين) لديهم غلبة لسيطرة الشق الأيمن بنسبة (٨٠%) ولعينة البنات بنسبة (٨٦%) ويتفق ذلك مع دراسة (Cui, et. al, 2024) التي اثبتت أن طلاب الإعاقة الذهنية لديهم قصور في المهارات الإبداعية والفنية بينما يميلون إلى الحديث واللغة وهو ما ينطبق على سيادة الجانب الايمن من الدماغ.

** فيما يتعلق بالفرض الثاني والذي ينص على " لا توجد علاقة بين اضطراب التوحد وسيطرة جانب معين من الدماغ لدى طلاب التوحد بمراكز الدمج" يوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (٦) نتائج الفرض الثاني

نمط السيادة المسيطر	التوحد				النسبة المئوية الكلية
	بنين	النسبة المئوية	بنات	النسبة المئوية	
الجانب الأيمن	١٤	%٤٦.٦٦	١٢	%٤٠	%٤٣.٣٣
الجانب الأيسر	١٦	%٥٣.٣٣	١٨	%٦٠	%٥٦.٦٦
النمط الثنائي				٠٠	٠٠ ٠٠ ٠٠ ٠٠





شكل رقم (٥) تمثيل عينتي البنين والبنات لطلاب التوحد

ويتضح من التحليل الاحصائي والشكل السابق غلبة الجانب الأيسر من الدماغ لطلاب التوحد وكان ذلك بنسبة ٥٣.٣٣% للبنين وبنسبة ٦٠% للبنات من عينة البحث، وكانت السيادة الدماغية للنصفين مجتمعين منعدمة وهو ما يتوافق مع

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

سمات اضطراب طيف التوحد كما تتماشي تلك النتيجة مع طبيعة إعاقة التوحد التي قد تغلب عليها عمليات الحفظ القوي أو بعض القدرات الخاصة.

** فيما يتعلق بالفرض الثالث والذي ينص على " لا توجد علاقة بين نوع الإعاقة ونمط الشخصية لدى الطلاب بمراكز الدمج" يوضح الجدول التالي نتائج طلاب وطالبات الاعاقة الذهنية:

جدول رقم (٧) أنماط الشخصية لعينة الإعاقة الذهنية

النمط	عدد التكرارات	النسبة المئوية
الواقعي	٣٤	%١١.٨٤
العقلي	٢٥	%٨.٧١
الاجتماعي	٨٦	%٢٩.٩٦
التقليدي	٤٥	%١٥.٦٧
المغامر	٢١	%٧.٣١
الفني	٧٦	%٢٦.٤٨

**وقد كانت نتائج الفرض الثالث على طلاب وطالبات التوحد وفقًا للتالي:

جدول رقم (٨) أنماط الشخصية لعينة طلاب اضطراب طيف التوحد

النمط	عدد التكرارات	النسبة المئوية
الواقعي	٢٢	%٧.٦٦
العقلي	٢٨	%٩.٧٥
الاجتماعي	١٥	%٥.٢٢
التقليدي	١٥٨	%٥٥.٠٥
المغامر	١٥	%٥.٢٢
الفني	١٠٩	%٣٧.٩٧

ويتضح من الجدولين السابقين غلبة نمط الشخصية (الاجتماعي، الفني) لكل من طلاب وطالبات الإعاقة الذهنية والتوحد إذ جاءت بنسب مئوية (٢٩.٩٦%&٢٦.٤٨%)، وهو ما يتفق مع الدراسات التي تصف الإعاقة الذهنية بحبها للعلاقات الاجتماعية وكذلك استمتاعهم بالأعمال الفنية، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Luthra,, et al ,2024) التي أكدت على النشاط الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة الذهنية وتواصلهم مع مجتمعهم اجتماعيًا وخاصة أثناء العمل المهني.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

كما يتضح لنا غلبة نمطي الشخصية (التقليدي، الفني) لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد حيث جاءت بنسب (٥٥.٠٥% & ٣٧.٩٧%) وهو أيضًا ما يتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من سمات للطلاب ذوي اضطراب التوحد ومنها دراسة (Gallin, et al ,2024) وكذلك دراسة (Liloia, et al ,2024) حيث توصلتا إلى أن ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم الشخصيات النمطية التقليدية الروتينية إضافة إلى ميولهم الفنية.

**فيما يتعلق بالفرض الرابع والذي ينص على " لا توجد علاقة بين السيادة الدماغية والانماط الشخصية والميل نحو التأهيل المهني" يوضح الجدول التالي العلاقة بين نمط السيادة الدماغية والميل نحو التأهيل المهني:

جدول رقم (٩) العلاقة بين السيادة الدماغية ونمط الشخصية والتأهيل المهني لذوي الإعاقة الذهنية

نمط السيادة الدماغية	نوع الاعاقة			
	إعاقة ذهنية		توحد	
	التكرارات	النسبة المئوية للميل نحو التأهيل المهني	التكرارات	النسبة المئوية للميل نحو التأهيل المهني
سيادة الجانب الأيمن	٤٥٠	%٩١.٨٣	١٢٠	%٢.٠٥
سيادة الجانب الايسر	٣٠	%٦.١٢	٢٠١	%٣٣.٥
النمط المتكامل	١٠	%٢.٠٤	٠٠	٠٠

ويتضح من الجدول السابق أن طلاب وطالبات الإعاقة الذهنية(ممن لديهم سيادة دماغية يمنى) لديهم ميول نحو التأهيل المهني بصورة كبيرة (٩١.٨٣%) مقارنة بمن لديهم سيادة مخية يسرى(٦.١٢%) وفي المقابل كان طلاب وطالبات اضطراب التوحد ذوي السيادة المخية اليسرى لديهم ميول نحو التأهيل المهني أثر بنسبة بلغت (٣٣.٥%) مقابل ذوي السيادة المخية اليمنى(٢.٠٥%) وهو ما يتفق مع دراسة (فخرو وأحمد، ٢٠٢٤) ودراسة (Butura,, et al ,2024) اللاتي توصلتا إلى أن طلاب اضطراب طيف التوحد لديهم قصور في مهارات التأهيل المهني.

وفيما يتعلق بعلاقة نمط الشخصية المسيطر والميل نحو التأهيل المهني كانت نتائج الدراسة كالتالي:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول رقم (١٠) العلاقة بين السيادة الدماغية ونمط الشخصية والتأهيل المهني لذوي اضطراب طيف التوحد

نمط الشخصية	نوع الاعاقة			
	إعاقة ذهنية		توحد	
	التكرارات	النسبة المئوية للميل نحو التأهيل المهني	التكرارات	النسبة المئوية للميل نحو التأهيل المهني
الواقعي	٧٦	%١٢.٦٦	٨٤	%١٤
العقلي	٤٣	%٧.١٦	٦٤	%١٠.٦٦
الاجتماعي	٢٣٤	%٣٩	٧٦	%١٣
التقليدي	٢٣	%٣.٨٣	١١٠	%١٨.٣٣
المغامر	٢٦	%٤.٣٣	٥٦	%٩.٣٣
الفني	١٩٨	%٣٣	٢١٠	%٣٥

ويتضح من الجدول السابق أن نمط الشخصية (الفني) هو أكثر الأنماط ميولًا للتأهيل المهني في كل من طلاب وطالبات الإعاقة الذهنية والتوحد؛ حيث جاءت نسب ميولهم نحو التأهيل المهني كالتالي(٣٣%) الإعاقة الذهنية، (٣٥%) اضطراب طيف التوحد، وقد يفسر هذا بأن نمط الشخصية الفني محب للأعمال المهنية؛ لارتباطها بميوله الفنية.

النتائج العامة للدراسة:

من خلال العرض السابق المفصل لما أسفرت عنه استبانة تطبيق المقاييس والاختبارات المتعلقة بالسيادة الدماغية ونمط الشخصية وعلاقتهم بالميل نحو التأهيل المهني يمكن للباحثين عرض النتائج العامة للبحث وفق التالي:

١-معظم الطلاب والطالبات عينة الدراسة من ذوي الإعاقة الذهنية والتوحد يستخدمون يدهم اليمنى في الكتابة وأداء الأعمال، وتزداد نسبة استخدام اليد اليسرى في إعاقة التوحد.

٢-نمط السيادة الدماغية الغالب على طلاب الإعاقة الذهنية هو (الجانب الأيمن)، وفي المقابل نمط السيادة الدماغية المسيطر على طلاب التوحد هو (الجانب الايسر).

٣-معظم طلاب الإعاقة الذهنية يغلب عليهم نمط الشخصية (الاجتماعي والفني)، بينما نمط الشخصية المسيطر على طلاب التوحد (النمط التقليدي) و(النمط الفني).

٤-نمط الشخصية الفني أكثر الأنماط ميولًا نحو التأهيل المهني، يليها نمط الشخصية الاجتماعي.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

توصيات البحث:

١-يوصي البحث الحالي باستكشاف أنماط السيادة الدماغية لدى الطلاب ذوي الإعاقة؛ لمعرفة أنماط التعلم الملائمة لهم.

٢-يوصي البحث بالأخذ في الاعتبار أنماط السيادة الدماغية لدى الطلاب وأنماط شخصياتهم عند وضع خطط تعديل السلوك.

٣-يوصي البحث بدمج الأنشطة الفنية والاجتماعية عند التخطيط لتعليم وتدريب الطلاب من ذوي الإعاقة.

٤-يوصي البحث بتوفير الأنشطة التي تراعي نمط الشخصية لدى الطلاب عند التخطيط لبرامج التأهيل المهني وما يتعلق بها من مهارات مطلوب اكسابها للطلاب.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

-احمد، هبة الله (٢٠٢٤). أنماط التعلق لدى طلبة الجامعة ذوى الشخصية الاعتمادية والشخصية النرجسية .مجلة بحوث كلية الآداب. جامعة المنوفية.

-بن خالد العكيل, المعيقل & ,إبراهيم. (٢٠٢٤). أثر برنامج تدريبي لتنمية المهارات المهنية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في مكان العمل .مجلة كلية التربية (أسيوط).40(4), 69-96 ,

-حفناوي, أ. (٢٠٢١). أنماط الشخصية السائدة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهن لسلوك المعلم نحو الطالبات مرتفعات التحصيل .مجلة التربية الخاصة.53-1 ,(37)10 ,

-الخولى, أ & .,أحمد. (٢٠٢٤). فعالية برنامج إرشادي في خفض أنماط التعلق الوالدي المضطربة وأثره في خفض الثلاثي المعتم من الشخصية لدى عينة من المراهقين .مجلة كلية التربية بالعريش.54-25 ,12(37) ,

-ربعي & ,احمد سلامة. (٢٠٢٤). رهاب الحديث أمام الآخرين وعلاقته بأنماط الشخصية لدى طلبة جامعتي الخليل وبوليتكنك فلسطين.

-السرطاوي ، عبدالعزيز (٢٠٠٧): خدمات الانتقال من المدرسة إلى عالم العمل، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الإقليمي حول التأهيل المهني وتشغيل الأشخاص المعاقين.

-الشرقاوي, د. ص & .,د. صابر. (٢٠٢٤). تجربة التأهيل المهني لذوي الإعاقة العقلية تصنيع الفخار نموذجاً (الإجراءات-التقييم) .مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية.874-843 ,4(3) ,

-فخرو, ع. ا., عبد الناصر & ,أحمد. (٢٠٢١). أثر برامج التأهيل المهني التي تطبقها مراكز الدمج بالمدارس الحكومية بدولة قطر في تحسين مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي الإعاقة المدمجين بمراكز الدمج .المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج , 91(91), 162-182.

-فخرو, ع. ع., عبدالناصر عبدالرحيم, أحمد & ,طارق عبدالمجيد كامل. (٢٠٢٤). أثر برنامج قائم على التأهيل المهني والدعم العاطفي في خفض السلوكيات النمطية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمراكز الدمج The effect of a program based on vocational rehabilitation and emotional support in reducing stereotypical behaviors of students with autism spectrum disorder in integration centers.مجلة التربية الخاصة والتأهيل , 17(59.1), 43-63.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع الأجنبية:

-Butura, A. M., Ryan, G. K., Shakespeare, T., Ogunmola, O., Omobowale, O., Greenley, R., & Eaton, J. (2024). Community-based rehabilitation for people with psychosocial disabilities in low-and middle-income countries: a systematic review of the grey literature. International journal of mental health systems, 18(1), 13.

-Çataldaş, S. K., Kutlu, F. Y., & Eren, N. (2024). The effects of online art therapy on ego functions, emotion regulation, and interpersonal relationship styles in neurotic personality organization. Archives of Psychiatric Nursing, 48, 74-84.

-Cui, T., Liu, Z., Li, Z., Han, Y., Xiong, W., Qu, Z., & Zhang, X. (2024). Serum brain-derived neurotrophic factor concentration is different between autism spectrum disorders and intellectual disability children and adolescents. Journal of Psychiatric Research, 170, 355-360.

-Deo, D. R., Willett, F. R., Avansino, D. T., Hochberg, L. R., Henderson, J. M., & Shenoy, K. V. (2024). Brain control of bimanual movement enabled by recurrent neural networks. Scientific Reports, 14(1), 1598.

-Fonseca, R. (2024). Synaptic cooperation and competition: Two sides of the same coin?. In Synaptic tagging and capture: From synapses to behavior (pp. 159-177). Cham: Springer International Publishing.

-Fuchs, C., Silveira, S., Meindl, T., Musil, R., Austerschmidt, K. L., Eilert, D. W., ... & Hennig-Fast, K. (2024). Two Sides of Theory of Mind: Mental State Attribution to Moving Shapes in Paranoid Schizophrenia Is Independent of the Severity of Positive Symptoms. Brain Sciences, 14(5), 461.

-Gallin, Z., Kolevzon, A. M., Reichenberg, A., Hankerson, S. H., & Kolevzon, A. (2024). Racial differences in the prevalence of Autism Spectrum disorder: A systematic review. Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-14.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

-Ganesh, K., Maharishi, R. & Jaya, K. (2014). Brain dominance and test anxiety of secondary and higher secondary students. The international Journal of Humanities and social studies, 2 (2), 22–26.
-Godfrey, E., & Koutsouris, G. (2024). Is personality overlooked in educational psychology? Educational experiences of secondary-school students with introverted personality styles. Educational Psychology in Practice, 40(2), 159-184.
-Huang, J., Pugh, Z. H., Kim, S., & Nam, C. S. (2024). Brain dynamics of mental workload in a multitasking context: Evidence from dynamic causal modeling. Computers in Human Behavior, 152, 108043.
-Huang, J., Pugh, Z. H., Kim, S., & Nam, C. S. (2024). Brain dynamics of mental workload in a multitasking context: Evidence from dynamic causal modeling. Computers in Human Behavior, 152, 108043.
-Interaction Design Foundation - IxDF. (2020, March 28). Three Common Models of the Brain to Help You Develop Better User Experiences. Interaction Design Foundation - IxDF. https://www.interaction-design.org/literature/article/three-common-models-of-the-brain-to-help-you-develop-better-user-experiences.
-Jiang, H., Zhang, X., Zhang, Y., Yan, H., Yu, H., Tan, H. Y., ... & Yue, W. (2024). Effects of Parenting Styles on Adult Personality Traits, Depressive Trait, and Brain Structure. Asian Journal of Psychiatry, 103939.
-Jodra, M., & García-Villamisar, D. (2024). Protective factors against the emotional impact of the pandemic in adults with autism spectrum disorders (ASD) and intellectual disability (ID). Scientific Reports, 14(1), 4341.
-Kulzer, J., Beck, K. B., Trabert, C., Meyer, E. C., Colacci, J., Pramuka, M., & McCue, M. (2023). A vocational rehabilitation partnership to provide transition services to young adults with neurodevelopmental disabilities: The cognitive skills

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

enhancement program. Journal of Vocational Rehabilitation, (Preprint), 1-10.
-Liloia, D., Zamfira, D. A., Tanaka, M., Manuello, J., Crocetta, A., Keller, R., ... & Costa, T. (2024). Disentangling the role of gray matter volume and concentration in autism spectrum disorder: A meta-analytic investigation of 25 years of voxel-based morphometry research. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 105791.
-Luthra, R., Tideman, M., & Staland-Nyman, C. (2024). Disability day programs for people with intellectual disability: Characteristics and long-term perspectives. Journal of Intellectual Disabilities, 17446295241245782.
-Ouzir, M., Lamrani, H. C., Bradley, R. L., & El Moudden, I. (2024). Neuromarketing and decision-making: Classification of consumer preferences based on changes analysis in the EEG signal of brain regions. Biomedical Signal Processing and Control, 87, 105469.
-Ouzir, M., Lamrani, H. C., Bradley, R. L., & El Moudden, I. (2024). Neuromarketing and decision-making: Classification of consumer preferences based on changes analysis in the EEG signal of brain regions. Biomedical Signal Processing and Control, 87, 105469.
-Rush , Lana Burgess(2023) : Left brain vs. right brain: Fact and fiction, Available at
https://www.medicalnewstoday.com/articles/321037
-Rush , Lana Burgess. (2023). Left brain vs. right brain: Fact and fiction, Available at
https://www.medicalnewstoday.com/articles/321037
-SHAINA ROZEN,(2023), Left brain vs. right brain: fact or fiction?, Available at
https://www.atlassian.com/blog/productivity/left-brain-vs-right-brain
-Tehrani, H. D., Yamini, S., & Vazsonyi, A. T. (2024). Parenting styles and Big Five personality traits among adolescents: A

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

meta-analysis. Personality and Individual Differences, 216, 112421.
-Vakilipour, P., & Fekrvand, S. (2024). Brain-to-brain interface technology: A brief history, current state, and future goals. International Journal of Developmental Neuroscience, 84(5), 351-367.
-Ward, C., Szabó, Á., & Ng Tseung-Wong, C. (2024). The motivation to integrate and perceived discrimination as antecedents of cultural identity styles. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology.
-Westrop, S. C., Rana, D., Jaiswal, N., Wu, O., Mcgarty, A. M., Melville, C., ... & Germeni, E. (2024). Supporting active engagement of adults with intellectual disabilities in lifestyle modification interventions: a realist evidence synthesis of what works, for whom, in what context and why. Journal of Intellectual Disability Research, e13120.
-Zhang, L., Meng, S., Huang, E., Di, T., Ding, Z., Huang, S., ... & Shi, Y. (2024). High frequency deep brain stimulation of the dorsal raphe nucleus prevents methamphetamine priming-induced reinstatement of drug seeking in rats. Translational Psychiatry, 14(1), 190.

المواقع الالكترونية:

-Darryl Barrett(2020): Disabilities and Rehabilitation, Available at https://www.who.int/westernpacific/about/how-we-work/programmes/disabilities-and-rehabilitation date 17-1-2021.
-Ann Pietrangelo(2024): Left Brain vs. Right Brain: What Does This Mean for Me?, Available at https://www.healthline.com/health/left-brain-vs-right-brain
-Kendra Cherry(2024): Left Brain vs Right Brain Dominance, available at https://www.verywellmind.com/left-brain-vs-right-brain-2795005
-Dan Brennan(2023): The Difference Between the Left and Right Brain. Available at https://www.webmd.com/brain/the-difference-between-the-left-and-right-brain

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

-Laura Dorwart (2024): All About the Different Personality Types, Available at https://www.health.com/personality-type-7969612

-Cognifit(2017): Left Brain, Right Brain: 9 Ways Our Brain Hemispheres Work Togethe, available at https://blog.cognifit.com/brain-hemispheres/

معجم الدوحة التاريخي للغة العربية(٢٠٢٤): الشخصية، متاح على-
https://www.dohadictionary.org/dictionary

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مقارنة بين أداء الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والعاديين في مهارات السرد بالمدارس العالمية ذات الشراكة مع برنامج موهبة في مدينة جدة

A Comparison between Bilingual Gifted and Typical Children on Narrative Performance in International Schools Partnering with Mawhiba in Jeddah

إعداد

هياء عبدالله العثيمين

Haya Abdullah Al-Othaimeen

د. أريج مازن بليلة

Dr. Arej Mazen Balila

دراسات الطفولة - الموهبة والنبوغ في الطفولة المبكرة - كلية علوم الإنسان والتصاميم

– جامعة الملك عبدالعزيز

Doi: 10.21608/jasht.2025.404923

استلام البحث: ٢٢ / ١٠ /٢٠٢٤

قبول النشـر: ١١ / ١١ / ٢٠٢٤

العثيمين، هياء عبدالله و بليلة، أريج مازن (٢٠٢٥). مقارنة بين أداء الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والعاديين في مهارات السرد بالمدارس العالمية ذات الشراكة مع برنامج موهبة في مدينة جدة . ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٣)، ١٣٩ – ١٩٢.

http://jasht.journals.ekb.eg

مقارنة بين أداء الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والعاديين في مهارات السرد بالمدارس العالمية ذات الشراكة مع برنامج موهبة في مدينة جدة

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين وثنائيي اللغة العاديين، عبر المنهج الوصفي المقارن، واستخدمت الدراسة اختبار السرد Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) كأداة للدراسة والذي يبحث أربعة أبعاد رئيسية وهي:(فهم السرد، إنتاج السرد، فهم إعادة السرد، إنتاج إعادة السرد)، على عينة مكونة من ٤٠ طالبا وطالبة من الصف الثالث الابتدائي الملتحقين والملتحقات بمدارس الشراكة العالمية في مدينة جدة، ٢٠ منهم تم اكتشافهم كموهوبين من خلال مقياس موهبة الذي تقدمه مؤسسة موهبة، و٢٠ منهم تم اختيارهم بالطريقة القصدية من نفس تلك المدارس. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والعاديين في جميع الأبعاد الأربعة لصالح الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين، وعليه توصي الدراسة بضرورة العمل على تطوير المقاييس المناسبة والمساندة لاختبار السرد، وذلك للتمييز بين الأطفال الموهوبين والعاديين دون سن التاسعة وبناءً على ذلك يتم إثراءهم بما يتناسب مع مستوياتهم لاستثمار مواهبهم بما يعود عليهم وعلى مجتمعاتنا بالنفع والفائدة.

الكلمات المفتاحية: (الكشف، ثنائي اللغة، الموهوب، اختبار السرد، مدارس الشراكة العالمية).

Absrtact:

This study investigated the differences between bilingual gifted children and bilingual typically developing children using a comparative descriptive approach. Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) were used as a tool for this study, to elicit narratives and ask comprehension questions. It examines four main dimensions: (narrative comprehension, narrative production, comprehension of narrative retelling, and production of narrative retelling). The sample consisted of 40 third-grade students from the international partnership schools in Jeddah, 20 were identified as gifted depending on the Saudi talent scale (Mawhiba), while the other 20 were purposefully selected from the same schools. Results showed statically significant differences at the (0.05) level between the mean scores of bilingual gifted children and bilingual typically

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

developing children across all four dimensions, favoring the bilingual gifted children. Therefore, the study recommends to develop appropriate and supportive measures for the narrative test to distinguish between gifted and typically developing children under the age of nine. Based on these results, it is essential to enrich children according to their levels to help invest in their talents for the benefit of both the children themselves and the broader community.

Keywords: (identification, bilingual, gifted, narrative test, international Partnership Schools).

مُقدّمة الدراسة

تركز المجتمعات البشرية على تحقيق الاستفادة المرجوة من أفرادها وطاقاتهم المختلفة، بصفتهم ثروة بشرية لا تقل أهمية عن الثروات الطبيعية. وكما ترى بعض المجتمعات والدول أن الطاقة البشرية هي وسيلة للتنمية، وأن أداتها الأولى هم الطلبة ولاسيما الطلبة المتميزين الذين يمتلكون قدرات استثنائية مثل الطلبة الموهوبون. فالطلاب الموهوبون متعلمين لديهم قدرات تعليمية استثنائية، كما أن لهم طبيعة خاصة تُميزهم بمميزات شخصية ونفسية وعقلية (Carol, 2011).ويحتاج الموهوبون إلى تنمية قدراتهم ورعاية مجالات التميز لديهم وإيجاد الطرق والأساليب المناسبة لهم والتي ترقى بهم وبمجتمعاتهم إلى أعلى المستويات التعليمية والاجتماعية والطبية وغيرها. ومعرفتنا بهم المعرفة الدقيقة كمعرفة جوانب قوتهم وضعفهم تؤدي إلى رعايتهم بشكل أفضل، ومفتاح ذلك هو الكشف عنهم باستخدام المقاييس والاختبارات المناسبة لهم.

أشار سيد (٢٠٠١) إلى أن عملية الكشف عن الموهوبين عملية معقدة، ويرجع السبب في ذلك إلى أن الموهوبين والمتفوقين يتضمنون مجموعات متباينة، فقدراتهم المرتفعة لا تعبر عن نفسها بطريقة واحدة بل نجد هناك تباينًا في طرق التعبير عنها، وتبعًا لهذا التباين في القدرة يجب استخدام وسائل مختلفة في التعرف عليهم، وينعكس ذلك على تعدد وتنوع الاختبارات المُستخدمة في تشخيصهم من خلال ما أوردته الأبحاث العلمية.

ومما لا شك فيه فإن صعوبة الكشف عن الأطفال الموهوبين أحاديي اللغة أو الذين يتحدثون لغة واحدة، تجعلنا نتيقن بأن عملية الكشف ستكون أصعب لو كانت العينة المُراد تصنيفها من الأطفال الموهوبين ثنائيي اللغة. ويعرف ثنائي اللغة بأنهم الأطفال الذين اكتسبوا لغتين أثناء فترة الطفولة المبكرة، وخلال الفترة (من الولادة وحتى عمر ٣ سنوات)، حيث أنهم اكتسبوا لغتهم الأولى (اللغة العربية) في المنزل وهي لغة المجتمع، واكتسبوا لغتهم الثانية وهي اللغة الإنجليزية في المنزل أو في

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الحضانة أو في الحضانة والمنزل معًا. وبذلك تختلف لديهم اللغة الاستقبالية والتعبيرية لكل لغة مقارنة بأقرانهم أحاديي اللغة مما يجعل تكوينهم مختلفًا تمامًا. وبذلك نرى أن الخصائص اللغوية والثقافية والاجتماعية الفريدة لهذه الفئة من المجتمع تتطلب عناية أكبر سواء أثناء التعليم أو التشخيص أو حتى في التفاعلات الاجتماعية، دون المساس بهويتهم الخاصة. ومن المتوقع ان يكون هناك أيضا أطفال موهوبين ضمن الأطفال ثنائي اللغة، ولا شك ان ذلك الاختلاف الفريد في التجربة اللغوية لدى ثنائي اللغة الموهوبين قد تضيف صعوبة أكبر في عملية تشخيص الأطفال. وأكثر ما يزيد ذلك صعوبة هو قلة الدراسات والأبحاث التي اهتمت بهذه الفئة. دعم ذلك Renzulli (1991) حينما أكد على الحاجة إلى دراسات بحثية تدرس إظهار الموهبة لدى الأطفال المختلفين لغويا وثقافيا، حيث لم يتم إجراء سوى عدد قليل من الدراسات حتى الوقت الحاضر. مما أدى إلى ندرة الاختبارات والمقاييس التي تعمل على تشخيصهم فمعظمها تستهدف فئة الأطفال الموهوبين أحاديي اللغة. ومن بين تلك الدراسات النادرة والتي بحثت موضوع الكشف عن الموهوبين ثنائيي اللغة، دراسة Mills (2015) التي أشارت نتائجها إلى أنه تم التنبؤ بموهبة الأطفال ثنائيي اللغة من خلال أداءهم في الاختبارات اللغوية التي تعكس تجربتهم اللغوية الثرية والمختلفة مثل أدائهم في اختبار السرد واختبار المفردات والمهارات اللغوية بشكل عام. وقد اهتمت الدراسة الحالية بشكل خاص باختبار السرد، ومن هنا انطلقت أهمية هذا البحث في التعرف على صلاحية اختبار السرد كأداة للكشف عن الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين وذلك من خلال المقارنة بين أداء الأطفال ثنائيي وأحاديي اللغة الموهوبين في اختبار السرد. حيث أشارت نتائج دراسة Mills (2015) إلى الفروقات في أداء الأطفال الموهوبين والعاديين في اختبار السرد، فقد تفوق الموهوبين بشكل واضح على أقرانهم العاديين من نفس الفئة العمرية في مهارات فهم وإنتاج السرد واكثر ما يميز اختبار السرد أنه يهدف إلى تقييم مجموعة من المهارات اللغوية العميقة لدى الطفل في وقت واحد، وعادة ما تتضمن اختبارات السرد كلًا من مهمة السرد ومهمة إعادة السرد وكلاهما يشتملان على العديد من المهارات اللغوية العميقة ومهارات الفهم العليا المرتبطة بهذه المهارات. فمهارة السرد تشمل إنشاء الطفل لقصة من خلال صور مقدمة تصف أحداث القصة، وهو يعكس فهم الطفل لأحداث القصة وتسلسلها بالإضافة الى استخدام العديد من المهارات اللغوية في عملية السرد القصصي، بينما إعادة السرد تشمل إعادة رواية قصة تم سماعها مباشرة وهي تعكس فهم الطفل للقصة المسموعة وقدرته على صياغة فهمة بشكل سردي يتضمن العديد من المهارات اللغوية العميقة. ومن ذلك يتضمن كلًا من السرد وإعادة السرد قياس مهارتين وهما: الفهم والإنتاج. وهذا يعني بأن مهارة السرد يندرج تحتها: (مهارة فهم السرد ومهارة إنتاج السرد)، ومهارة إعادة السرد يندرج تحتها: (مهارة فهم إعادة السرد ومهارة إنتاج إعادة السرد).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مشكلة الدّراسة:

على الرغم من أهمية الالتفات للموهوبين والعناية بهم باعتبارهم فئة تحتاج إلى رعاية فائقة، خاصة من هم في مراحل الطفولة المبكرة، حيث أنه كلما تم اكتشاف الطفل الموهوب في مرحلة مبكرة من عمره كان ذلك أدعى لصقل الموهوب على كافة الأصعدة سواء الشخصية أو الأكاديمية. ولعل عدم توفر مقاييس مُقنّنة ومُتاحة للكشف عن الأطفال الموهوبين دون سن التاسعة أحد أهم أسباب ضعف الاهتمام بهم. حيث أن الاختبارات التي تقدمها مؤسسة موهبة لم تتاح حتى الآن إلا لمن تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٧) سنة وذلك حسب ما أوردته وزارة التربية والتعليم في الإيضاحات التنظيمية للعمل في برامج الموهوبين برقم (٦٤/٣٥٩/١/٧/٣٢) وتاريخ ١٤٢٦/٩/٢٢هـ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

ومن منطلق صعوبة الكشف عن الأطفال الموهوبين في المملكة العربية السعودية بشكل عام فإن تشخيص ثنائيي اللغة الموهوبين سيكون أكثر تعقيدًا وصعوبة، لاختلاف خصائصهم وسماتهم وكذلك بسبب ندرة الدراسات الأجنبية وعدم وجود دراسات عربية -على حد علم الباحثة. فبحسب ما أشار إليه Danzak (2020) فلقد تم العثور على دراستين فقط تناولتا بشكل مباشر الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين وكلاهما نوعية. ومن هذه الأبحاث النادرة والتي استخدمت اختبارات للكشف عن الموهوبين ثنائيي اللغة، دراسة حالة لـ Gonzalez et al. (1994) والتي أثبتت فعالية مصفوفات ريفن الشهيرة (Raven Coloured Progressive Matrices, 1976) لقياس الجزء الغير لفظي لدى طفل موهوب يتحدث اللغتين الأسبانية والانجليزية. بالإضافة إلى استخدام الدراسة لنوعين من الاستبيانات الخاصة بتقييم لغة الطفل يتم الإجابة عليها من قِبل الوالدين والمعلمين، كذلك تم استخدام بطاقة الملاحظة في مرحلة الفرز الجماعي. فغالبية الدراسات تجمع بين أكثر من مقياس لتشخيص الطفل ثنائي اللغة الموهوب، فيتم الجمع ما بين مقاييس الموهبة ومقاييس اللغة للحصول على نتائج أفضل. وقد أكدت دراسة Gonzalez et al. (1994) بأن تقييم الأطفال ثنائيي اللغة يكون أكثر صعوبة عندما يكون الهدف أيضًا هو الكشف الدقيق عن الأطفال الموهوبين والأقليات اللغوية، ولكن غالبا ما تكون نتيجة التقييم هي إشراك هؤلاء الطلاب في البرامج التعليمية للموهوبين. وقد تُعزى صعوبة الكشف عن ثنائيي اللغة إلى الاختلافات الثقافية والبيئية والاجتماعية التي تميزهم، نتيجة نشأتهم في بيئات مختلفة وبالتالي تعرضهم لثقافات مُتنوعة، وهذا ما أكدت عليه دراسة Berman et al. (1994) ودراسة Hughes et al. (1997)، وأضافت الدراستين بأنه بناءً على ذلك فلا بد من العثور على أداة تُراعي هذه الاختلافات للتعامل مع فئة ثنائيي اللغة، وتوفر قياس عميق للمهارات اللغوية مثل اختبار السرد القصصي الذي يعتبر ذا قيمة ثقافية وبيئية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

بالإضافة إلى ذلك فقد تمت التوصية في دراسة Champion et al.(1995)، Gorman et al. (2011) ، Hester et al, (2010) ، Mills et al. (2013) و Muñoz (2003) كما ورد في Mills (2015) باستخدام الروايات كمؤشر للقدرة اللغوية للأطفال الذين هم من خلفيات متنوعة ثقافيا ولغويا، بما في ذلك متعددي اللغات. لذلك نستطيع القول بأن اختبار السرد يعتبر أداة مناسبة للأطفال ثنائيي اللغة لأنه لا يتأثر بالاختلافات الثقافية واللغوية.

أما من جانب الموهبة، فقد ركزت التعريفات المبكرة للموهبة في المقام الأول على الذكاء الفطري العالي، بدرجات أعلى من المتوسط في اختبارات الذكاء أو اختبارات التحصيل، مما أدى إلى نقص تمثيل الأطفال من خلفيات متنوعة ثقافيا ولغويا بسبب تلك التعريفات المحدودة ووجهات النظر الضيقة للموهبة Terman, (1925 كما ورد في Mills, 2015). لذلك أتت أداة السرد لتسد تلك الفجوة الحاصلة من خلال توفير أداة تراعي الاختلافات النوعية في التجربة اللغوية لثنائيي اللغة الموهوبين وتمنحهم الرعاية الكافية.

يمكن استخدام المقاييس السردية، على عكس المقاييس المعيارية، ليس فقط لتقييم الذكاء اللغوي ولكن أيضا لتقييم مجالات الذكاء الأخرى التي يتم تسليط الضوء عليها في المفاهيم والتعاريف المعاصرة للموهبة، مثل الإبداع (No Child Left Behind, 2011; Renzulli, 1986)و الذكاء الشخصي (Gardner, 1983)، و الفهم القرائي (Paris & Paris 2003; Westby 2012). فيمكننا الاستناد على ذلك بملائمة استخدام اختبار السرد مع الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين.

بالإضافة للقدرات اللغوية المتعددة، تُستخدم مقاييس السرد الشفوية لقياس القدرات الاجتماعية والمعرفية والتطورات العقلية للطفل، مما يجعلها أداة ذا قيمة للعديد من المتخصصين مثل أخصائيي النطق واللغة والمعالجين، والمعلمين، وعلماء النفس، وعلماء اللغة (Bohnacker & Lindgren, 2021).

بالإضافة لمجموعة من القدرات الأخرى التي تقيسها اختبارات السرد ومنها على سبيل المثال: قدرة الطفل على بناء الجمل المعقدة والتنويع في استخدام المفردات وربط الحورات والتبديل اللغوي بين اللغتين وفهم المسموع والمقروء، حيث يعتبر الفهم هو أعمق مهارة من المهارات اللغوية التي يتم تعليمها للأطفال. ويتم تقييم مهمتين في اختبار السرد وهما: السرد وإعادة السرد، لتقييم مهارات الأطفال السردية من خلال سلسلة من التعقيدات. يعتبر "السرد" أكثر صعوبة من إعادة السرد، حيث يطلب من الطفل إنشاء قصته الخاصة دون الاستفادة من نص مسبق. ومع ذلك، فإن السرد قد يمنح الطفل مزيدًا من الحرية في استخدام خياله، وبالتالي قد يعكس بشكل أفضل مفردات الطفل. لذلك فإن مهارة السرد تقدم لنا المزيد من المعلومات حول مهارات الأطفال المستقلة في السرد أكثر من إعادة السرد (Schneider et al., 2006).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ومن خلال تضمين طريقتي السرد وإعادة السرد والتي تتضمن كل منهما تقييم لمهارات الفهم والإنتاج، فإن اختبار السرد يوفر معلومات حول جوانب مختلفة من لغات الأطفال (ثنائيي اللغة) ويسمح بإجراء تحليلات أكثر عمقًا لمهاراتهم السردية (Gagarina et al.,2012) . فبتطبيق اختبار السرد على الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والعاديين نستطيع الكشف عن حساسية الاختبار للكشف عن الفروق بين الفئتين، وذلك لاعتماده كأداة مُساعدة لتشخيص الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين.
بناءًا على ما سبق، وبسبب قلة الأبحاث والاختبارات التي تهتم بتشخيص الأطفال الموهوبين ثنائيي اللغة خاصة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٣-٩) سنوات، عمدت الباحثة إلى عمل هذه الدراسة للتعرف على أداء الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين في اختبار السرد ومقارنتهم مع الأطفال العاديين لدراسة مدى صلاحية الاختبار لاعتماده كأداة مُساعدة لتشخيص الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين. مع العلم بأن الاختبار يطبق على لغة الدراسة عند الأطفال وهي اللغة الإنجليزية، وذلك للأطفال العرب متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في المدارس العالمية في مدينة جدة.

السؤال الرئيس للدّراسة:

- هل توجد فروق بين أداء الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في اختبار السرد؟

فرضيات الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة فهم إعادة السرد.
٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة إنتاج إعادة السرد.
٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة فهم السرد.
٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة إنتاج السرد.

أهداف الدّراسة

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى:

١- الكشف عن الفروق بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة فهم إعادة السرد.
٢- الكشف عن الفروق بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة إنتاج إعادة السرد.
٣- الكشف عن الفروق بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة فهم السرد.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٤- الكشف عن الفروق بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة إنتاج السرد.

أهميّة الدّراسة

- **لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية والعاملين في مجال الموهبة:** سيضع هذا البحث بين أيديهم اختبار السرد كأداة مهمة تبرز المهارات اللغوية لثنائي اللغة للموهوبين وذلك للاستفادة من قدراتهم ولدعم العملية التربوية.
- **لمؤسسة موهبة:** سيزود هذا البحث العاملين في المؤسسة بإضافة أداة جديدة للكشف عن الموهوبين.
- **لثنائيي اللغة الموهوبين:** تنبع أهمية البحث الحالي من الاهتمام بثنائيي اللغة الموهوبين وذلك للارتقاء بهم واحتضان موهبتهم في وقت مبكر وتنميتها.

حدود الدّراسة

الحدود الموضوعيّة: مقارنة بين أداء الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والعاديين في اختبار السرد.

الحدود المكانيّة: مدارس الشراكة العالمية بمدينة جدة.

الحدود الزّمانيّة: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من عام ١٤٤٤ هـ.

الحدود البشريّة: الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والعاديين.

مصطلحات الدّراسة:

- **التعريف الإجرائي للأطفال الموهوبين:**

هم الأطفال الذين تم تصنيفهم كموهوبين وفقًا لمعايير مقياس موهبة الذي يجريه مركز القياس الوطني (قياس) والملتحقين بمدارس الشراكة العالمية بمدينة جدة.

- **التعريف الإجرائي للأطفال ثنائيي اللغة:**

هم الأطفال الذين اكتسبوا لغتين أثناء فترة الطفولة المبكرة، وخلال الفترة (من الولادة وحتى عمر ٣ سنوات)، والملتحقين بمدارس الشراكة العالمية، حيث أنهم اكتسبوا لغتهم الأولى (اللغة العربية) في المنزل وهي لغة المجتمع، واكتسبوا لغتهم الثانية وهي اللغة الإنجليزية في المنزل أو في الحضانة أو في الحضانة والمنزل معًا. وبذلك تختلف لديهم اللغة الاستقبالية والتعبيرية لكل لغة لديهم مقارنة بأقرانهم أحاديي اللغة مما يجعل تكوينهم مختلفًا تمامًا. كما أن لديهم مهارات عقلية مختلفة تمنحهم القدرة على التبديل بين اللغتين العربية والانجليزية أثناء الحديث بسهولة.

- **التعريف الإجرائي لاختبار السرد:**

هو وسيلة لتقييم أداء الطفل في مهارة السرد والتي تتضمن تقييم مهارة الفهم (فهم السرد وفهم إعادة السرد)، ومهارة الإنتاج (إنتاج السرد وإنتاج إعادة السرد)، بالإضافة إلى مهارات استخدام المفردات وتنوعها وبناء الجمل المعقدة والتراكيب اللغوية من خلال هيكل القصة والتعقيد البنيوي وفهم القصة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الإطار النظري

المبحث الأول: الأطفال الموهوبين:

أولت الدول المتقدمة في الآونة الأخيرة الاهتمام الأكبر لفئة الأطفال وخاصة في المراحل العمرية المبكرة. وذلك ليقينها التام بأن رعايتهم والاهتمام بهم وصقل قدراتهم أحد أهم الأسباب التي تجعلهم في المقدمة دائمًا. فالأطفال هم البراعم التي تتشكل وتنمو حسب طريقة رعايتهم والاهتمام بهم، فبحسب ما تعطيهم من الرعاية والاهتمام يقدمون لك مثله وأكثر، سواء كانوا من الأطفال العاديين أو من الأطفال الذين يمتلكون مهارات وقدرات مختلفة تميزهم عن أقرانهم أو كما يطلق عليهم بالأطفال الموهوبين.

ومن أبرز تعريفات الموهبة الكمية وأكثرها شيوعًا، التعريف التقليدي الذي يُعد تعريف سيكومتري إجرائي مبني على استخدام محك الذكاء المرتفع للتعرف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين. كما فعل "تيرمان" في دراسته المعروفة التي اتخذ فيها نسبة الذكاء (١٤٠) حدًا فاصلا للموهبة والتفوق، وسار على نهجه عدد من الباحثين والمربين في دراسات وبرامج كثيرة مع اختلاف نقطة القطع التي وضعوها كحد فاصل بين الموهوب والغير موهوب (جروان، ٢٠١٥).

إذًا، نستطيع القول بأن الموهوبين فئة مميزة تتمتع بقدرات عقلية خاصة ومهارات استثنائية تُميزهم عن أقرانهم ممن هم بنفس العمر بغض النظر عن كون هذه القدرات موروثة أو مُكتسبة. مما يجعلهم بحاجة إلى بيئة تحفيزية توفر لهم التحديات المناسبة التي تساعدهم على تطوير مهاراتهم وتحقيق إمكاناتهم بالصورة المُثلى.

بما أن الموهوبين لهم متطلباتهم الخاصة، بدأ المتخصصين في التربية الخاصة في السنوات الأخيرة يوسعون نطاق هذا المجال ليشمل الموهوبين.

على أن مجال الموهبة يندرج تحت مظلة التربية الخاصة. فالموهوبين Johnson et al. (1997) حيث أكد يواجهون تحدياتهم الخاصة في التعليم التقليدي مثل ذوي الاحتياجات الخاصة. فحتى وإن كانوا يتمتعون بقدرات عقلية استثنائية، يظلون بحاجة إلى طرق تعليمية مختلفة تتناسب مع احتياجاتهم الفريدة. مثل تقديم مواد أكثر تحديًا، أو مناهج متقدمة، أو فرص للتعبير عن مهاراتهم في مجالات معينة مثل: اللغة أو الفنون أو العلوم أو الرياضيات وغيرها. ولتقديم الدعم المُناسب للموهوبين، من الضروري أن يكون لدى العاملين مع الموهوبين معرفة عميقة بخصائصهم سواء كانوا معلمين، تربويين، مختصين، باحثين وكذلك أُسر الموهوبين.

- **خصائص الأطفال الموهوبين:**

بداية من العقد الثالث من القرن العشرين، اهتمت مراجع علم نفس الموهبة بالمواضيع المتعلقة بالخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين والمتفوقين عقليًا ولازال الاهتمام قائمًا حتى الآن. وذلك مع ازدياد الاهتمام بالموهوبين، ومن منطلق اتفاق

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الباحثين والمربين في مجال تعليم الأطفال الموهوبين والمتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية الكشف عن الموهوبين وترشيحهم للالتحاق بالبرامج الخاصة بهم. وقد كانت أول محاولة علمية جادة في هذا المجال هي دراسة لويس تيرمان (Treman, 1925) الطولية التتبعية لعينة مكونة من (1526) طفلًا تم اختيارهم من ولاية كاليفورنيا. في عام 1925، وقد صدر المجلد الأول عن هذه الدراسة بعنوان" السمات العقلية والبدنية لألف طفل موهوب". ثم بعد ذلك تضمن المجلد الثاني دراسة كاثرين كوكس (cox, 1926) بعنوان "السمات العقلية المبكرة لثلاثمائة عبقري" (جروان، 2015). ثم بعد ذلك ظهرت الكثير من التصنيفات لخصائص الموهوبين حسب ما ذكرها جروان (2015) في كتابه فقد تم تصنيف خصائصهم إلى: خصائص عقلية، واجتماعية وعاطفية، وشخصية وأخلاقية (strang, 1958) ،خصائص اجتماعية، وجسمية، وجدانية، وتفكيرية (Tuttle & Becker, 1983)، خصائص معرفية وانفعالية (Baska, 1989)،خصائص اجتماعية عاطفية، وجسدية، وتربوية ومهنية، وأخلاقية (Hallahan & Kauffman, 2011) ،خصائص معرفية، وانفعالية، وحدسية، وحسية وجسدية (clarck, 2008).

ويقصد بالخصائص المعرفية بأنها السمات التي تؤدي إلى أداء متميز في مجال القدرات الإبداعية والفنية والقيادية أو في مجالات دراسية محددة (باظة ، ٢٠٠٧). وتشمل الجوانب التالية:

القدرات العقلية: حيث يمتلك الطفل الموهوب قدرة فائقة تظهر في سرعة التعلم والفهم والحفظ في المراحل العمرية المبكرة، وفهم المسائل ذات البعد المنطقي كما أن لديهم قدرة مميزة على استخراج المعلومات بدقة وسرعة كبيرة Freiman & (Labelle,2013). بالإضافة إلى أنهم قادرون على حفظ كمية كبيرة من المعلومات وتذكرها بسهولة بمجرد قراءتها مرة أو مرتين، وهم مميزون في استيعاب المعلومات وفهمها بعمق. وأضاف جروان (2015) بأن لديهم قوة تركيز وانتباه غير عادية ولفترات طويلة ومثابرة وتصميم في السلوك أو النشاط. أوضحت Johnsen (2011) أنه في ضوء تعريف مكتب التربية الأمريكي للخصائص العقلية والمعرفية للطلبة الموهوبين، بأنهم يظهرون تميزا في مجال القدرات العقلية العامة مثل: استنباط الأشياء المجردة، والملاحظة الدقيقة وتوليد الأفكار الجديدة.

القدرات الأكاديمية: حيث يكونون مميزين جدًا في قدراتهم الأكاديمية بشكل عام مثل معالجة النظم اللغوية والرياضية، ويلاحظهم والديهم ومعلميهم في المراحل المبكرة من عمرهم أثناء استجاباتهم السريعة مع المسائل والألغاز وكل ما يتعلق باللغات والأرقام (جروان، 2015).

القدرات الإبداعية: كالأصالة في التفكير والتعبير اللفظي والكتابي، وإدراك الأبعاد المختلفة للمشكلات واقتراح الحلول الغير مألوفة والمناسبة وسرعة البديهة التي تظهر

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أثناء مواقف التعلم المختلفة. وأضافت الهوساوي (٢٠٢١) بأن الموهوب يتميز بحبه للاستطلاع الذي يظهر أثناء طرحه للتساؤلات الدقيقة جدًا عما يدور حوله من الأشياء والأحداث والأشخاص حتى يحصل على معلومات لم يتساءل عنها الأطفال الذين هم في عمره، كما يتميز بقدرته على تقديم أفكارًا غريبة، جديدة، منظمة ومتسلسلة في صياغتها.

ويختلف الموهوبين في درجة امتلاكهم لهذه القدرات تبعًا للفروق الفردية بينهم.

أما بالنسبة **للخصائص اللغوية** للموهوبين، حيث يمثل الجانب اللغوي احد اهم الجوانب التي يتم ملاحظة التفوق والتميز فيها لدى الموهبين . فقد أشار الثبيتي (١٤٣٥) إلى أن الموهوب يمتلك قدرة فائقة ومميزة في استخدام عدد كبير جدا من الكلمات لتكوين جُملًا طويلة ومعقدة في موضوعات مختلفة بما يفوق أقرانه الذين هم بنفس مستواه العمري. كما أنه يستطيع أن يعبر عن نفسه بكل وضوح وفي مواقف مختلفة، ويمتلك طلاقة لغوية وتعبيرية تفوق مستوى أقرانه، تظهر أثناء حديثه، أو روايته للقصص لوالديه أو لمعلميه أو أقرانه أو من خلال تفاعلاته الاجتماعية الأخرى من خلال استخدامه للمفردات استخدامًا مناسبًا للسياق. وأضاف جروان (2015) بأن الموهوب يستخدم كلمات كثيرة ليركب جملًا طويلة معقدة، ويتكلم في عمر مبكر مع ملاحظة أن بعض الأطفال الموهوبين والمتفوقين قد يبدؤون الكلام في سن متأخرة ولكنهم حتى وإن تأخروا يظهرون قدرات متميزة في اللغة. من الضروري الاطلاع على تلك الخصائص سواء بالنسبة للوالدين أو العاملين في مجال التعليم سواء للطلبة العاديين أو الموهوبين وذلك لمعرفة مواطن القوة لدى الموهوب وكذلك مواطن الضعف وأخذها بعين الاعتبار للعمل عليها، ولكن مجرد معرفة هذه الخصائص لا يكفي للحكم على الموهوب بأنه موهوب، إنما هناك أساليب دقيقة ومعتمدة سيتم ذكرها للكشف عن الأطفال الموهوبين ليتم بعد ذلك التعامل معهم بالطرق التي تلائم مواهبهم وميولهم وإشراكهم ببرامج رعاية الموهوبين لتنمية تلك المواهب والاستفادة من طاقاتهم وقدراتهم.

- **أساليب الكشف عن الموهوبين في المملكة العربية السعودية:**

وفقًا لما ذكرته مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين ومكتب التربية العربي لدول الخليج (2011) بأن فكرة الاهتمام بالموهوبين ورعايتهم لم تكن فكرة حديثة في المملكة العربية السعودية. إذ أنه في قرار مجلس الوزراء رقم 779 الذي صدر بتاريخ 16/9/1389 تم التأكيد فيه على ضرورة الاهتمام باكتشاف الموهوبين في المملكة ورعايتهم وتوفير كافة الإمكانات والفرص المناسبة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة وبوضع برامج خاصة تتناسب مع قدراتهم وميولهم.

ويمكن تقسيم مراحل الكشف عن الموهوبين في المملكة إلى أربعة مراحل:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

١- المرحلة الأولى: (1410 هـ – 1416 هـ) إعداد برنامج الكشف عن الموهوبين.

بدعم من مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، وبالتعاون مع وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات، تم اعتماد مشروع بحثي وطني متكامل، وأُطلق عليه اسم (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم) وكانت هذه الانطلاقة الحقيقة لمشروع اكتشاف الموهوبين في المملكة، الذي تأسس بشكل رسمي بناء على محضر الاجتماع المنعقد في 29/10/1417 ه.

٢- المرحلة الثانية (1416 ه - 1419 ه) تطبيق برنامج الكشف عن الموهوبين:

وفقًا لما ورد في القرار الوزاري رقم 877 الصادر بتاريخ 6/5/1418 ه، تم تطبيق برنامج الكشف عن الموهوبين في المدارس التابعة لوزارة المعارف، وتوفير كافة الإمكانات البشرية والتقنية اللازمة لتنفيذه.

٣- المرحلة الثالثة (1419 ه – 1437 ه) إنشاء مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع وإنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين والموهوبات:

تم تأسيس مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع بأمر ملكي كريم في 13/5/1420 ه وكان أول من ترأسها هو خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز -رحمه الله- وهي مؤسسة وقفية غير ربحية وأُطلق عليها اسم مؤسسة "موهبة" اختصارًا لها. ومن أهم البرامج التي أطلقتها المؤسسة هو "البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين" بالشراكة بين "موهبة" ووزارة التعليم وهيئة التقويم "قياس" لاكتشاف ورعاية الطلبة والطالبات من الموهوبين والموهوبات من الصف الثالث الابتدائي وحتى الصف الأول ثانوي في مجالات اللغة والرياضيات والعلوم، من خلال "مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة" والذي تم تقنينه على البيئة السعودية (المسعودي، (2021).

٤- المرحلة الرابعة (1437 ه) تطبيق فصول الموهوبين والموهوبات:

تقدّم مؤسسة "موهبة" بالشراكة مع المدارس السعودية الحكومية والأهلية والعالمية المتميزة تجربة التعليم المطور للطلبة الموهوبين، من خلال مبادرة فصول الموهوبين التي تتيح الفرصة للطلبة الموهوبين الذين يظهرون أداءً استثنائيًا وفق مقياس موهبة للالتحاق بإحدى مدارس الشراكة التي يختارها الطالب بعد تحقيق الدرجة المطلوبة من خلال نظام الكتروني خاص وفقًا للرغبات المتاحة على النظام. اهتمت المؤسسة بتدريب 2,500 معلمًا ومعلمة، وإعداد 141 كتابًا من مناهج "موهبة" الإضافية في مجالات العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية وتقنية المعلومات والتي تدعم المناهج الوزارية الأساسية ولا تلغيها (المسعودي، 2021).

الموهبة والذكاء:

ارتبط مفهوم الموهبة بمفهوم الذكاء ارتباطًا كبيرًا انطلاقًا من اعتبار الذكاء أحد المحكات الأساسية والمهمة وأقدمها في الكشف عن الموهوبين، وأكد على ذلك

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جروان (1999) عندما ذكر بأن الكثير من الباحثين اعتمد على نسبة الذكاء كأساس لتصنيف الموهوبين. أثبت ذلك Terman (1925) في دراسته الأولى التي أجراها على مائة طفل وحدد فيها نسبة الذكاء التي يشترط الحصول عليها للحكم على الفرد بأنه موهوب وهي 140 درجة على مقياس الذكاء (جروان، 2015).

تعددت نظريات الذكاء التي تهتم بذكاء دون الآخر، إلى أن جاء عالم النفسي الأمريكي Gardner (1983) واستند في نظريته التي تعتبر من النظريات الحديثة إلى نظرية الذكاءات المتعددة واقترح من خلالها تمايز الذكاء البشري في طرائق متعددة للذكاء بدلًا من تعريف الذكاء على أنه قدرة واحدة عامة. وصنف فيها الذكاءات إلى سبعة ذكاءات وهي: الذكاء اللغوي، الرياضي، البصري، الحركي، الموسيقي، الاجتماعي والشخصي، ثم وصلت فيما بعد إلى تسعة ذكاءات وذلك بإضافة الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي. أكدت الدراسات المهتمة بتشخيص الأطفال الموهوبين والتي أخذت بعين الاعتبار جميع القدرات الأخرى لتصنيف الموهوبين وفقًا لنظرية الذكاءات المتعددة؛ كالقدرات اللغوية، والرياضية، والبصرية، والحركية، والموسيقية، والاجتماعية والشخصية. ومنها: دراسة الحاروني وحسن (2006) التي سعت إلى اكتشاف الموهوبين باستخدام خمسة ذكاءات متعددة (اللغوي، الرياضي، المكاني، الحركي والموسيقي)، مقارنة ببعض المقاييس التقليدية الأخرى (القدرات المعرفية، المصفوفات المتتابعة، اختبار وكسلر)، بلغت عينة الدراسة 650 طالب وطالبة من الصف الرابع الابتدائي، وقد أسفرت نتائج الدراسة على أنه توجد زيادة في عدد الموهوبين الذين تم تحديدهم عن طريق الذكاءات المتعددة، وأهم ما توصلت إليه النتائج هو إمكانية تحديد مجال الموهبة باستخدام الذكاءات المتعددة. وعلى الرغم من القبول الذي لاقته هذه النظرية إلا أنها كغيرها من النظريات، واجهت نقدًا ومعارضة من حيث وجود ارتباطًا عاليًا بين جوانب مختلفة من الذكاء أوجدتها اختبارات الذكاء والقياسات النفسية، أكثر من الارتباطات المنخفضة التي تتنبأ بها نظرية جاردنر، مما يدعم النظرية السائدة للذكاء العام بدلًا من الذكاءات المتعددة (Geake, 2008).

الموهبة اللغوية:

من بين الذكاءات المتعددة، يعتبر الذكاء اللغوي من أهم الذكاءات للتنبؤ بالموهبة اللغوية والتي هي محل اهتمام البحث الحالي. حيث توصلت نتائج دراسة القميش (2011) التي بحثت القيمة النسبية للذكاءات المتعددة للتنبؤ بالموهبة اللغوية وأكثر هذه المتغيرات قدرة على التنبؤ بالموهبة اللغوية، على عينة بلغ عددها 1247 طالبًا من طلاب الصف الثامن وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الاجتماعي تسهم في التنبؤ بالموهبة اللغوية بنسبة 29%، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي أكثر قدرة على التنبؤ بالموهبة اللغوية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تعددت تعريفات الموهبة اللغوية ولعل من أشملها ما عرفه عصر، (1420) بأنها تتضمن القدرة المعرفية والقدرة الأدبية وقدرات أخرى ذات علاقة. أما عن القدرة المعرفية فهي اللي تندرج داخل الحدود اللغوية وتستوعب جميع اللغويات؛ من نحو وصرف وأصوات ولهجات. وأما القدرة الأدبية هي التي تستوعب فروع الأدب شعرًا ونثرًا. فتشمل جميع القدرات الخاصة بالشعر قصصيًا أو مسرحيًا أو غنائيًا، والقدرات الخاصة بالنثر خطابة أو مقال أو رسالة. وقدرات نوعية متجانسة تتمثل في القابلية اللفظية والأسلوبية والموسيقية والتخيلية. كما تم تعريف الموهبة اللغوية على أنها قدرة لغوية أو أدبية كامنة يمتلكها الموهوب، تظهر من خلال المواقف اللغوية والحياتية المختلفة التي تعكس ذاته وقدرته على التواصل اللغوي الجيد والتفاعل البنّاء مع الآخرين (الزهراني، 2008).

خصائص الأطفال الموهوبون لغويًا:

أشار الزيني ومحمد (٢٠١٤) إلى الخصائص التي يتميز بها الأطفال الموهوبون لغويا؛ حيث يتميزون بالقدرة على القراءة الواسعة السريعة وفهم المقروء ونقده، ولديهم ثروة لغوية ضخمة؛ ويمتلكون فهما عميقًا لما وراء المعرفة والمعاني الضمنية غير المصرح بها في مضمون المسموع والمكتوب، كذلك لديهم القدرة على نظم الشعر وتنظيم النثر، فهم يمتلكون القدرة التي تؤهلهم لهذين الفنين اللغويين، كما أنهم متمكنين من مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) بمستوى عالٍ يؤهلهم لتنمية موهبتهم تنمية ذاتية والتمكن من القواعد النحوية للغة.

الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين:

بعدما تم التعرف على الأطفال أحاديي اللغة الموهوبين، سيتم في هذه الجزئية الانتقال إلى الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين والذين هم أيضًا يتميزون بالإضافة للخصائص السابقة بخصائص وسمات خاصة أخرى تميزهم عن غيرهم من أقرانهم أحاديي اللغة الموهوبين.

الأطفال ثنائيي اللغة العاديين:

تعرف الثنائية اللغوية بأنها تعلم لغتين مختلفتين في وقت واحد أثناء فترة الطفولة المبكرة، والقدرة على التحدث بكلا اللغتين بطلاقة. والأطفال ثنائيي اللغة يمتلكون خصائص معرفية لها دلائل معينة (M. Basavanna, 2000). وبمعنى مشابه عرّف زلط (٢٠٠٠) الطفل ثنائي اللغة بأنه: الطفل الذي يتحدث لغتين بدرجة شبه متساوية نتيجة تعرضه للغتين مختلفتين. ويرى Cordova (2010) أن ثنائية اللغة هي: القدرة على فهم لغتين والتعبير عنهما بطلاقة، بغض النظر عما إذا كان المتحدث يتقن المهارات الكلية الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين:

في دراسة Esquierdo and Arreguín-Anderson (2012) ذكرا فيها خصائص الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والذين يتحدثون اللغتين الإنجليزية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

والأسبانية ومنها: الدافعية للتعلم، حيث يكون لديهم إظهار للرغبة في التعلم والمثابرة والحضور الجيد في المدرسة، وغالبًا ما نلاحظ أن الدافعية من الصفات المشتركة بين الموهوبين بشكل عام. أما في اللغة الاجتماعية والأكاديمية فهم يستخدمون الطرق اللفظية والكتابية المعقدة والمعبرة، ويتميزون بالطلاقة عند الحديث باللغتين الإنجليزية والإسبانية، ويفخرون بلغتهم وثقافتهم ويقدرون الأساليب الشفهية والمكتوبة. فأهم ما يميز ثنائيي اللغة هي الطلاقة أثناء الحديث والتي يستطيع الجميع ملاحظتها مباشرةً. وعندما نتحدث عن روايات القصص فهم يتميزون بالخيالات الدقيقة وقدرتهم على استعراض تصوراتهم وخيالاتهم بإتقان شفويًا وكتابيًا.

تشخيص الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين:

تجدر بنا الإشارة إلى الدور الرئيسي الهام والمُلقى على البيئة وعلى الأسرة والمدرسة وكذلك المعلم لرعاية هذه الفئة المميزة من الأطفال خاصة في العملية التعليمية سواء من الناحية الأكاديمية أو النفسية أو غيرها. ولن تتم رعايتهم بالشكل المطلوب والمناسب إلا بعد تشخيصهم واكتشافهم. وبما أن المعلمين عادة هم أول من يبدأ عملية تحديد الهوية للطفل (Elhoweris et al., 2005). فمن المهم أن يكونوا على دراية تامة بخصائص هؤلاء الأطفال وطريقة التعامل مع المشكلات التي يواجهونها سواء داخل الصف أو خارجه، ومعرفة نقاط قوتهم وضعفهم سواء في مجال الموهبة أو في مجال اللغة. وقد تم التنويه في دراسة Esquierdo and Arreguín-Anderson (2012) إلى حاجة مدراء المدارس إلى تدريب معلمي ثنائيي اللغة لتلبية الاحتياجات الأكاديمية واللغوية والاجتماعية للطلاب الموهوبين ثنائيي اللغة. حيث أن المدرسة تستطيع الاستفادة من طاقات وقدرات هذه الفئة متى ما تم اكتشافهم و إيلائهم الاهتمام المُناسب لهم.

فيما يتعلق بأدوات تشخيص الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين، فقد أضافت دراسة حالة Gonzalez et al. (1994) التي أُجريت في المنطقة الجنوبية الغربية في الولايات المتحدة الأمريكية على طفل ثنائي اللغة من أصل أسباني يتحدث اللغتين الإنجليزية و الأسبانية، حيث خضع مجموعة من الأطفال في فصول رياض الأطفال العادية ومن ضمنهم الطفل محل الدراسة إلى مجموعة من التقييمات وهي: إجراء فرز جماعي نوعي باستخدام بطاقة الملاحظة والتي طورها Maker (1991) حيث تتم ملاحظة القدرات المكانية واللغوية والرياضية / المنطقية لدى الأطفال. كذلك تم اعتماد نوعين من الاستبيان، الأول: استبيان اللغة المنزلي والذي طوره Gonzalez (1991) لقياس اللغة ويتم تعبئته من قِبَل الآباء، أما الاستبيان الثاني فهو استبيان مفتوح يتم تعبئته من قِبَل المعلمين وأولياء أمور الأطفال لقياس السلوكيات الإبداعية، كما اعتمد الباحث عينات من الأعمال الصفية للأطفال التي يختارها معلمو الفصول الدراسية. وأخيرًا تم تطبيق مقياس مصفوفات ريفن الشهير

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

(Raven Coloured Progressive Matrices, 1976) لقياس الجزء الغير لفظي لدى هؤلاء الأطفال.

وقد تم اعتماد طريقة التقييم النوعي هذه كإجراء فردي بديل لاختيار الطلاب الموهوبين ثنائيي اللغة من الأصل الإسباني و إلحاقهم بالفصول الدراسية الخاصة بالموهوبين.

كذلك وفقًا لدراسة Mills (2015) فقد تم تشخيص الموهبة لدى الأطفال الموهوبين عينة الدراسة عن طريق إخضاعهم لنوعين من الاختبارات وهما: اختبارات التحصيل واختبارات الذكاء. اشتملت اختبارات التحصيل على: اختبار آيوا the Iowa Test of Basic Skills Hoover et al. (2001) الذي يقيس مهارات التفكير العليا لدى الطلاب وكذلك المهارات الأساسية في القراءة واللغة والرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم، واختبار ستانفورد بينييه الطبعة العاشرة the Stanford Achievement Test Series (10th ed.; Pearson Assessment, 2012). أما اختبارات الذكاء فقد تم إخضاع العينة لاختبار القدرة المعرفية the Cognitive Abilities Test (Lohman & Hagen, 2001) ، واختبار ناجليري للقدرة الغير لفظية the Naglieri Nonverbal Ability Test (Naglieri, 1997).

أما بالنسبة للأدوات التي عملت على قياس المهارات اللغوية لدى الأطفال الموهوبين عينة الدراسة فقد استخدمت الدراسة اختبار السرد بالإضافة الى اختبار المفردات باستخدام: **اختبار المفردات التعبيرية** The Expressive Vocabulary Test–Second Edition (**EVT**-2; Williams, 2007) ، **واختبار المفردات الاستقبالية** The Peabody Picture Vocabulary Test–Fourth Edition (**PPVT**-4; Dunn & Dunn, 2007).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية أداة السرد لتقييم القدرات اللغوية للأطفال الموهوبين الأمريكيين من أصل أفريقي بدلاً من الاعتماد على الاختبارات الموحدة التي قد لا تعكس بدقة مهاراتهم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق بين الأطفال الأمريكيين من أصل أفريقي ذوي الدخل المنخفض في فصول تعليم الموهوبين عن الأطفال في فصول التعليم العام من حيث استخدام اللهجات وكذلك مهاراتهم في المفردات الاستقبالية، ولكن لا يوجد فروق بين الموهوبين والعاديين في مهارة إنتاج السرد من حيث طول السرد ولكن يوجد فروق بسيطة في تنوع المفردات وتعقيد بناء الجملة. علاوة على ذلك، تشير الدراسة إلى أن الأداء المتقدم في اختبارات المفردات القياسية قد يكون مؤشرا على الموهبة لدى كل من الأطفال الأمريكيين الأوروبيين ذوي الدخل المتوسط والأطفال الأمريكيين من أصل أفريقي ذوي الدخل المنخفض.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- السرد القصصي:

مهارة السرد:

السرد ببساطة هي رواية قصة يتبادلها الناس فيما بينهم، وقد تم استخدامها منذ القدم كوسيلة للتواصل ونقل التجارب. في سياق التعليم، يمكن للسرد أن يقدم فهماً عميقاً لمعلومات مُتعلقة بالمتعلم، مثل تجربته في التعلم، والقيم الاجتماعية التي تؤثر عليه، والتوقعات التي يواجهها من المجتمع أو من المعلمين. النقطة المهمة هنا أن السرد لا يهدف إلى أن يكون أداة محايدة و تستند فقط إلى بيانات إحصائية دقيقة، لأنه غالبًا ما تكون الذاتية جزءًا أساسيًا من السرد، ولا يجب اعتبارها نقطة ضعف، بل على العكس، الذاتية تضيف قيمة إلى السرد لأنها تعكس التجربة الشخصية والواقعية للأفراد، وهو ما يمنح التقييم مزيداً من العمق. كما أن التقييم السردي يوفر للمعلمين فرصة لأن يكونوا أكثر فاعلية في عملية التقييم. إذ يسمح لهم بأن يعبروا عن آرائهم وقيمهم الشخصية، وبأن يأخذوا في اعتبارهم سياق الراوي والظروف التي يروي فيها المتعلم قصته. هذه العناصر تساعد في بناء صورة أكثر شمولية ودقة عن المتعلم، مما يعزز فهم عملية التعلم بشكل أعمق وأكثر إنسانية (Margrain, 2010).

يمكن تعريف مهارة السرد على أنها القدرة على نقل سلسلة من الأفعال أو الأحداث المرتبطة زمانيًا وسببيًا، بطريقة مترابطة مع تصوير الشخصيات الغنية وتنسيقها مع شخصيات أخرى لخلق دراما اجتماعية غنية ومعقدة Nicolopoulou). (Richner, 2007 & يتم استخدام مهارة السرد بشكل متزايد في تقييمات اللغة والكلام لقياس المهارات اللغوية، ولاختبار المهارات التنظيمية للأطفال في سياق واسع غير مقيد وتعد مهمة للدراسة لسببين، الأول: أنها تعتبر وحدة تحليل متوفرة لدى مختلف الثقافات، حيث أن جميع المجتمعات البشرية لديها طرقا مختلفة لرواية القصص والتي توفر نافذة على الممارسات الثقافية مثل التنمية والتنشئة الاجتماعية اللغوية. أما السبب الثاني: فهو لأن جزء كبير من المناهج الدراسية يتضمن مهارات مختلفة مثل: التلخيص وتقديم التقارير والمناقشة والشرح وكلها مهارات سردية بطبيعتها. يتضمن السرد الشفوي الاستخدام الشامل والمتكامل للغة بدلا من الكلمات أو الجمل المنتجة بمعزل عن غيرها، فالتحليل السردي مهم لأنه يكشف عن الإجراءات التي ينظم فيها الأطفال اللغة ويفهمونها وينتجونها (Campion et al., 1995).

السرد وإعادة السرد:

يتضمن كلًا من السرد وإعادة السرد العديد من المهارات اللغوية العميقة ومهارات الفهم العليا المرتبطة بها. فمهارة السرد تشمل إنشاء الطفل لقصة من خلال صور مقدمة تصف أحداث القصة، وهو يعكس فهم الطفل لأحداث القصة وتسلسلها بالإضافة الى استخدام العديد من المهارات اللغوية في عملية السرد القصصي، بينما إعادة السرد تشمل إعادة رواية قصة تم سماعها مباشرة وهي تعكس فهم الطفل للقصة المسموعة وقدرته على صياغة فهمة بشكل سردي يتضمن العديد من المهارات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

اللغوية العميقة. ومن ذلك يتضمن كلًا من السرد وإعادة السرد قياس مهارتين وهما: الفهم والإنتاج. وهذا يعني بأن مهارة السرد يندرج تحتها: (مهارة فهم السرد ومهارة إنتاج السرد)، ومهارة إعادة السرد يندرج تحتها: (مهارة فهم إعادة السرد ومهارة إنتاج إعادة السرد).

تختلف مهارة السرد عن مهارة إعادة السرد من حيث مستوى أداء الأطفال ونتائجهم في كل مهارة، وتعتبر مهارة السرد أكثر صعوبة من مهارة إعادة السرد، حيث أن الطفل في الأولى يقوم بإنشاء قصته بمفرداته الخاصة وبمشاعره الفريدة من خلال مجموعة متسلسلة من الصور وبدون تدخل أو إشارة من الفاحص فهو يعكس كل ما بداخل الطفل من أفكار ومشاعر ومفردات ومهارات لغوية بدون خلفية مسبقة عن القصة وأحداثها، أما في مهارة إعادة السرد فيقوم الطفل بإعادة رواية القصة مُتأثرا بالمفردات والمشاعر والأفكار والأحداث التي سمعها للتو. أكد على ذلك Schneider et al. (2005) في دراسته حينما ذكر بأن مهارة السرد أكثر صعوبة من مهارة إعادة السرد. وعلى النقيض جزئيًا، جاءت دراسة Lindgren (2023) التي بحثت في كيفية تأثير العمر و نوع المهمة المستخدمة (السرد وإعادة السرد) على قدرة الأطفال في فهم وإنتاج هيكل القصة الأساسي لدى الأطفال ثنائيي اللغة الناطقين باللغتين السويدية والانجليزية. حيث تكونت عينة الدراسة من ٧٤ طفلاً يتحدثون السويدية، تم تقسيمهم إلى فئتين عمريتين، الأولى من هم بعمر ٦ سنوات، والأخرى ٨ سنوات. واستخدمت الدراسة أداة السرد MAIN للمقارنة بين أداء الفئتين في كلا المهمتين (السرد وإعادة السرد)، وفي المهارتين (الفهم، والإنتاج لهيكل القصة).

أظهرت نتائج الدراسة أن أداء الأطفال في مهارة فهم القصة كان مرتفعًا عمومًا في السرد وفي إعادة السرد في كلا المجموعتين، مما يعني أنه لا تأثير لنوع المهمة أو العمر الزمني على نتائج مهارة الفهم. أما بالنسبة لمهارة إنتاج هيكل القصة، فقد أظهرت النتائج تأثيرات معنوية لكل من العمر ونوع المهمة، مع تحقيق الأطفال الأكبر سنًا (٨ سنوات) درجات أعلى في مهمة إعادة السرد مقارنة بمهمة السرد. كما أظهرت النتائج أن الفجوة بين أداء السرد وإعادة السرد كانت مماثلة بين الأطفال في سن ٦ و ٨ سنوات. كما تؤكد هذه الدراسة على أن إنتاج هيكل القصة في مهمة إعادة السرد أسهل من السرد.

إنتاج السرد/إنتاج إعادة السرد:

معظم الدراسات الأولية التي تناولت اختبار السرد تضمنت قياس مهارة الإنتاج السردي وركزت عليها بشكل أكبر والقليل منها فقط تناول قياس مهارة الفهم السردي (Bohnacker & Lindgren, 2021). حيث تشير مهارة الإنتاج إلى كمية المواد المنتجة في السرد ويتم قياس ذلك من خلال متوسط عدد الكلمات المنتجة (طول القصة)، وعدد الكلمات المختلفة المنتجة (تنوع المفردات)، أو عن طريق حساب عدد العناصر (Govindarajan & Paradis, 2022). ولقياس مهارة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الإنتاج بشكل أدق تم تقسيمها إلى: هيكل القصة **Macrostructure** والتعقيد البنيوي **Microstructure**.

يعتبر سرد القصص من المصادر التي تقدم معلومات غنية عن مدى قدرة الطفل على استخدام اللغة بالشكل الصحيح من حيث تركيب الجمل والكلمات واستخدام المفردات في مكانها الصحيح، وكذلك القدرة على ربط الأحداث ببعضها وفهم الهدف من القصة. يسمح التقييم السردي للغويين والأطباء بتقييم جوانب لغوية متعددة، بما في ذلك هيكل القصة مثل: (تصنيفات أو فئات قواعد القصة التي تشمل: الأهداف والمحاولات والنتائج) والتعقيد البنيوي للقصة مثل: (التنوع المعجمي ، الأدوات القصصية والمرجعية، بناء الجملة، وبناء الجملة المعقدة) باستخدام عينات لغوية قصيرة (Heilmann et al., 2010). مما يعني أنه من خلال هيكل القصة يتم تقييم المحتوى العام وتنظيم القصة وتسلسل أفكارها، أما التعقيد البنيوي فيتم من خلاله قياس مستوى التحليل الذي يتم فيه تحليل التراكيب اللغوية المستخدمة لإنتاج القصص بشكل مفصل.

فهم السرد/ فهم إعادة السرد:

تقييم فهم القصة هو مكمل مهم جدا لتقييم إنتاج القصة، لأنه يوفر فرصًا إضافية للطفل لإظهار فهم المكونات الرئيسية لهيكل القصة (البنية الكلية) والحالات الشعورية لشخصيات القصة عن طريق مجموعة من الأسئلة المختلفة في المستوى المعرفي والإدراكي والتحليلي. حيث يتم قياس مهارة الفهم بالإجابة على بعض الأسئلة مثل: كيف تشعر هذه الشخصية؟ لماذا يقوم/تقوم بفعل ما؟ ما هو هدفهم؟ كيف تشعر الشخصية كرد فعل لما حدث للتو؟ كيف يشعر هو/هي في نهاية القصة ولماذا؟. فمثل هذه التفسيرات والمشاعر لا يمكن ببساطة ملاحظتها أو قراءتها فقط بل يجب الاستدلال عليها بعد تقمص شعور تلك الشخصية وفهم كيف تفكر وكيف تشعر، وفهم تفاصيل الأحداث والأهداف والنتائج المترتبة على ذلك. لذلك أصبح من المهم عند استخدام اختبار السرد، الأخذ بعين الاعتبار استخدام كلا المهارتين الفرعيتين الفهم والإنتاج للوصول إلى نتائج أدق ولأن كلا منهما يعتبر مكملًا للآخر. حيث يسجل الأطفال ثنائيي اللغة ذوو الكفاءة المحدودة في لغة معينة درجات منخفضة في مقاييس الإنتاج، ولكن عند اختبارهم بأسئلة دقيقة تقيس مهارة الفهم، فإنهم يظهرون فهما جيدًا للهيكل السردي وعناصر البنية الكلية الأساسية (Gagarina et al., 2015).

مهارة السرد وثنائيي اللغة: -

كما أظهرت العديد من الدراسات أن مهارات السرد يمكن أن تقضي على الاختلافات الثقافية، حيث يعد السرد أداة مناسبة جدًا للاستخدام ما بين الفئات المختلفة ثقافيا مثل ثنائيي اللغة، وذلك لأنه يقضي على الاختلافات الثقافية. فبحسب ما جاء في دراسة Mills (2015) ، أن أداء الأطفال الأمريكيين من أصل أفريقي على المقاييس السردية والذين هم من خلفيات متنوعة ثقافيا واجتماعيا كان متكافئا.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ولذلك تعد أدوات تقييم الخطاب السردي أدوات قيمة لتقييم ثنائيي اللغة، لأن إنتاج السرد يتطلب إدارة مختلف للجوانب النحوية والبراغماتية، بالإضافة إلى المصادر المعرفية (Aparici, 2019). لكن، لابد من الأخذ بعين الاعتبار بأن تقييم المهارات اللغوية للأطفال ثنائيي اللغة أمرًا معقدًا، نظرا لوجود عدد قليل من الأدوات المعيارية، ولا يوجد حتى الآن أدوات تقييم بلغات متعددة لأنه ليست كل المقاييس قابلة للمقارنة بلغات متعددة (Gagarina et al., 2016). لذلك كان من الضروري على المهتمين بثنائيي اللغة وطرق تقييمهم إيجاد أداة مترجمة لعدد من اللغات يتم فيها مراعاة اختلاف اللغات التي ينتج عنها اختلاف الثقافات.

كانت أول دراسة -على حد قول الباحث- قامت بتقييم استخدام المهمة السردية كأداة تشخيصية بغرض تحديد ضعف اللغة لدى ثنائيي اللغة هي دراسة Boerma et al. (2016). هدفت الدراسة أولًا: إلى دراسة آثار ضعف اللغة وثنائية اللغة على مهارات فهم وإنتاج البنية الكلية للسرد. ثانيًا: تقييم الصلاحية التشخيصية لمهمة السرد ضمن عينة من الأطفال أحاديي اللغة وثنائيي اللغة. ثالثًا: استكشاف ما إذا كان استخدام السرد في التشخيص قد يتحسن إذا تم التمييز بين فهم وإنتاج الأطفال لعناصر بنية القصة في فئتين: عناصر البنية الأساسية للحلقة، العناصر المتعلقة بالحالات الداخلية للشخصيات الرئيسية. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأطفال أحاديي وثنائيي اللغة الذين يعانون من ضعف لغوي والمجموعة الأخرى من الأطفال السليمين، تتراوح أعمار الأطفال في الدراسة من ٥-٦ سنوات، وعددهم ٣٣ طفلًا في كل مجموعة، واستخدمت الدراسة أداة السرد MAIN كأداة مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة. حيث أظهرت نتائجها بأن استخدام السرد لقياس البنية الكلية لا يتأثر بلغة معينة، مما يجعلها أداة محايدة وغير متحيزة تجاه الأطفال ثنائيي اللغة. علاوة على ذلك، أظهرت النتائج أن اختبار السرد يمكن أن يميز بشكل فعال بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب اللغة وأولئك الذين لا يعانون منه، سواء كانوا أحاديي اللغة أو ثنائيي اللغة. لذلك، فإن اختبار السرد أداة جيدة لتحديد اضطرابات اللغة لدى ثنائيي اللغة.

مهارة السرد والموهوبين:

يمكن تحديد عدة خصائص للأطفال الموهوبين من خلال قصص التعلم، وذلك نتيجة للتحليل التأملي للسرد والقصص التعليمية، والمناقشات مع المعلمين الذين كتبوا هذه القصص. تم تحديد هذه الخصائص إما لأنه تم ملاحظتها بشكل متكرر، أو لأنها كانت واضحة بشكل قوي، أو لأنها مرتبطة بأدبيات تعليم الموهوبين. تشمل هذه الخصائص: التساؤلات، وامتلاك معرفة متقدمة، والتعبير عن الإبداع، وكذلك امتلاك مهارات أخرى مثل: إجادة القراءة والكتابة المبكرة، والحفظ، والاستفسار، والملاحظة الدقيقة والذكاء الطبيعي (Gardner, 1993). من خلال سرد القصص من الممكن ملاحظة تطورات الطفل في التفكير الإبداعي، والقدرات المعرفية المتقدمة. لذلك، يعد

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

استخدام سرد القصص أداة فعالة ومناسبة للتعرف على خصائص الأطفال الموهوبين، لأنه لا يقتصر فقط على تقييم الأداء الأكاديمي بل يشمل أيضًا التفاعلات والسلوكيات الطبيعية التي تعكس القدرات الفائقة لدى هؤلاء الأطفال.

إنتاج السرد/ إنتاج إعادة السرد للموهوبين:

وفقًا لنظرية بياجيه **Case (1985, 1992a)**، يمكن للأطفال الموهوبين التنسيق بين عدة مكونات عقلية بشكل معقد (مثل: الحدث، العقدة، والحل)، مما يمنح قصصهم هيكلًا سرديًا متقدمًا. هذه القدرات المعرفية تتجاوز المستوى المتوقع لأعمارهم، مما يجعلهم قادرين على إنتاج سرد قصصي معقد ومنظم ومتسلسل. كما يتطلب توليد حبكة القصة من الطفل تصور العناصر التي تشكل بداية القصة ووسطها ونهايتها بشكل متكامل، وهي مهمة ثبت ارتباطها بالتطور العقلي (McKeough, 1992a; Stein & Glenn, 1979). حيث ترتبط مهارة إنتاج السرد ارتباطًا وثيقًا بالنضج العقلي والتطور المعرفي للطفل. وبذلك، فإن القدرة على فهم وبناء قصة متكاملة تعتبر مؤشرًا مهمًا على التطور العقلي والقدرة على المعالجة المعرفية المتقدمة.

إلى جانب القدرات المعرفية، يتميز الأطفال الموهوبون بقدرات لغوية استثنائية تميزهم عن أقرانهم يمكن اكتشافها من خلال السرد. فقد أشار Safwat et al. (2013) إلى أن مهارات السرد تعبر عن قدرة الفرد على تقديم قصصًا خيالية أو حقيقية متسلسلة زمنيًا، مما يعكس فهمًا عميقًا وترتيبًا منطقيًا للأحداث، لذلك فالقدرات السردية تقدم معلومات قيمة حول التطور اللغوي والمعرفي والاجتماعي للأطفال.

ومن الدراسات التي استخدمت اختبار السرد للموهوبين دراسة Porath (1996) التي هدفت إلى مُقارنة الأطفال الموهوبين لفظيًا مع أقرانهم ممن هم بنفس العمر العقلي والعمر الزمني، من حيث قدراتهم في السرد القصصي من عدة جوانب. تضمنت عينة الدراسة ١٤من الأطفال الموهوبين لفظيًا، تمت مقارنتهم مع مجموعتين ضابطة من الأطفال ذوو القدرات المتوسطة: المجموعة الضابطة الأولى تضمنت ١٤ طفًلا ممن هم في نفس العمر الزمني وكانوا من الصف الأول الابتدائي وتبلغ أعمارهم ٦ سنوات. أما المجموعة الضابطة الأخرى والذي هم من نفس العمر العقلي فقد تم اختيارهم من الصف الثاني حتى الرابع بناءً على درجاتهم في اختبار وكسلر للذكاء Wechsler Intelligence Scale for Children- (WISC_R) Revised ، وبلغ عددهم أيضًا ١٤ طفًلا. تم اختيار الموهوبين لفظيًا من الصف الأول بناء على اجتيازهم لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال الأصغر سنًا Wechsler. Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI) وذلك في حالة حصول الطفل على معدل ذكاء لفظي (Verbal IQ) أعلى من ١٢٥، وعلى معدل ذكاء أدائي (performance IQ) ضمن المتوسط إلى الأعلى. استخدمت الدراسة قصة McKeough's (1986) كأداة لقياس السرد لدى الأطفال عينة الدراسة، كما

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

اشتملت متغيرات الدراسة على: إعداد القصة، هيكل القصة، النضج الموضوعي للأفكار الرئيسية، الكلمات الناضجة، حبكة القصة، التعقيد البنيوي، فهم بنية القصة واستخدام اللغة، تنوع الكلمات المُستخدمة وعدد الكلمات النادرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الموهوبون لفظيًا أظهروا تقدمًا كبيرًا في مهارات السرد مقارنة بأقرانهم وذلك بأداء مشابه للأطفال الأكبر سنًّا بعامين، سواء في تنظيم القصة، او إضافة التفاصيل، او بناء الأحداث وترتيبها بشكل منطقي ومترابط، أو في مهاراتهم اللغوية المتقدمة ومفرداتهم التي مكنتهم من إنتاج وسرد قصصًا أكثر تفصيلًا وتعقيدًا.

كذلك دراسة Hayes التي هدفت إلى التحقق من مدى قدرة المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل الضعيف على إنشاء القصص الشفوية بشكل عفوي، ومقارنة أداءهم مع أقرانهم الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع. استخدمت الدراسة المنهج المُقارن لتحقيق هدف الدراسة، وتضمنت العينة ٢٠طالبًا من الصف الثامن، جميعهم يبلغون من العمر ١٣ عامًا. ١٠ منهم موهوبين ذوي تحصيل مرتفع تم تصنيفهم كموهوبين من قبل نظام التعليمي المحلي ومسجلين في برنامج الموهوبين، و ١٠ منهم موهوبين ذوي تحصيل ضعيف. وجميعهم تم تطبيق عليهم معايير التحصيل المُناسبة لتصنيف قدراتهم التحصيلية. تناولت متغيرات الدراسة هيكل القصة والتعقيد البنيوي وتحددت في ١٣ متغيرًا، منها: طول القصة، ومكونات القصة النحوية، وتعقيد الجُمل، والتسلسل الزمني للأحداث. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلاف بين لغة الأطفال الموهوبين ضعيفي التحصيل ولغة أقرانهم الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع عندما تم فحص اللغة السردية بشكل عام وذلك لصالح الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع.

وأخيرًا، دراسة Jen et al. (2015) والتي هدفت إلى المقارنة بين الأطفال الموهوبين والأطفال العاديين في مهارات اللغة ومهارات السرد في تايوان. تكونت عينة الدراسة من ١٢ طفلًا من مرحلة ما قبل المدرسة ومقسمين إلى مجموعتين: مجموعة الأطفال الموهوبين لفظيًا ومجموعة الأطفال العاديين، وتم استخدام مجموعة من كتب الأطفال المصورة كأداة لإجراء اختبار السرد. أظهرت النتائج أن الأطفال الموهوبين لفظيًا تميزوا بمهارات لغوية عالية منذ سن الرابعة. استخدموا عدد كبير من الجمل والكلمات المختلفة لإتمام المهمة. كما أنهم استخدموا الصفات والظروف والكثير من أدوات الربط المعقدة بين الجمل والكلمات، ولكن لم تكن هناك اختلافات بين المجموعتين في متوسط طول الجملة ونسبة تنوع الكلمات.

السرد وثنائيي اللغة الموهوبين:

يقيم السرد الخصائص اللغوية الفريدة التي قد تكون غائبة في اختبارات اللغة التقليدية، مثل اختبارات المفردات أو القواعد. فبالنسبة للأطفال ثنائيي اللغة، يمكن أن

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تكون هذه الاختبارات السردية أكثر دقة في التقاط تنوع مهاراتهم اللغوية والتعبيرية وعمقها مقارنةً باختبارات اللغة الموحدة.

وتعتبر دراسة Mills (2015) هي الدراسة الأولى -على حد علم الباحث- التي وصفت المهارات السردية للأطفال الموهوبين الأمريكيين من أصل أفريقي. وهدفت الدراسة إلى معرفة فائدة الأداء السردي في تقديم دليل على نقاط القوة اللغوية للأطفال الموهوبين الأمريكيين من أصل أفريقي وذلك بمقارنتهم بالأطفال العاديين بنفس العمر، نظرا للاعتماد الكبير على الاختبارات الموحدة لتقييم القدرة اللغوية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغ إجمالي عدد عينة الدراسة ٤٣ طفلًا، منهم ٢٠ طفًلا من الموهوبين و ٢٣ من العاديين. تتراوح أعمارهم ما بين ٧ – ١١ سنة. وقد تم تشخيص الموهبة لدى الأطفال الموهوبين عينة الدراسة عن طريق إخضاعهم لنوعين من الاختبارات وهما: اختبارات التحصيل واختبارات الذكاء. اشتملت اختبارات التحصيل على: اختبار آيوا the Iowa Test of Basic Skills Hoover et al. (2001)الذي يقيس مهارات التفكير العليا لدى الطلاب وكذلك المهارات الأساسية في القراءة واللغة والرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم، واختبار ستانفورد بينييه الطبعة العاشرة the Stanford Achievement Test Series (10th ed.; Pearson Assessment, 2012). أما اختبارات الذكاء فقد تم إخضاع العينة لاختبار القدرة المعرفية the Cognitive Abilities Test (Lohman & Hagen, 2001) ، واختبار ناجليري للقدرة الغير لفظية the Naglieri Nonverbal Ability Test (Naglieri, 1997). أما بالنسبة للاختبارات التي عملت على قياس المهارات اللغوية لدى الأطفال الموهوبين عينة الدراسة فقد تم إخضاعهم إلى نوعين من اختبار المفردات: **اختبار المفردات التعبيرية**-**EVT** The Expressive Vocabulary Test–Second Edition (2; Williams, 2007) ، **واختبار المفردات الاستقبالية** The Peabody Picture Vocabulary Test–Fourth Edition (**PPVT**-4; Dunn & Dunn, 2007).

واستخدمت الدراسة كتاب Mayer (1969) Frog, Where Are you? كأداة للسرد. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك فروق بين الأطفال الأمريكيين من أصل أفريقي ذوي الدخل المنخفض في فصول تعليم الموهوبين عن الأطفال في فصول التعليم العام من حيث استخدام اللهجات وكذلك مهاراتهم في المفردات الاستقبالية، ولكن لا يوجد فروق بين الموهوبين والعاديين في مهارة إنتاج السرد من حيث طول السرد ولكن يوجد فروق بسيطة في تنوع المفردات وتعقيد بناء الجملة. علاوة على ذلك، تشير الدراسة إلى أن الأداء المتقدم في اختبارات المفردات القياسية قد يكون مؤشرا على الموهبة لدى كل من الأطفال الأمريكيين الأوروبيين ذوي الدخل المتوسط والأطفال الأمريكيين من أصل أفريقي ذوي الدخل المنخفض.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المنهج وإجراءات الدراسة:

يستعرض الفصل الحالي وصفًا للمنهجية المُتبعة في الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة المستخدمة للوصول إلى النتائج والغرض منها، إضافة إلى الإجراءات التي تم اتباعها لتطبيق الأداة، وصولًا إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل بيانات الدراسة.

منهج الدراسة:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي المقارن (Comparative Descriptive Method) الذي يقوم على تحديد ووصف الظواهر والحقائق المتعلقة بهذه الظواهر في الموقف الراهن، ووصفها وصفاً تفسيريا بدلالة الحقائق المتوفرة (عوده وملكاوي، ١٩٩٢). أما عن مناسبة هذا المنهج للبحث الحالي، فهو يوفر الوصف الأمثل لأداء الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين في اختبار السرد ومقارنه أدائهم مع الأطفال ثنائيي اللغة العاديين، لقياس مدى صلاحية اختبار السرد كأداة مُساعدة للتعرف على الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين. حيث أن من مميزاته أنه لا يقتصر فقط على إتاحة الفرصة لوصف أداء الأطفال فقط، إنما أيضا يمتد إلى التصنيف والمقارنة والتحليل للوصول إلى معلومات وحقائق يُعتمد على نتائجها، للتوصل إلى قرارات وحلول قد تُحدث تغييرات إيجابية في مستقبل الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين وخاصة في مجال تشخيصهم.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع البحث من الأطفال (ذكورًا وإناثًا) ثنائيي اللغة الموهوبين والعاديين من الصف الثالث الابتدائي، البالغ عددهم (٩١) طفلًا متوزعين في (١٦) مدرسة من مدارس الشراكة العالمية بمدينة جدة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية في كلا المجموعتين من الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والعاديين من الصف الثالث الابتدائي والملتحقين بمدارس الشراكة العالمية بمدينة جدة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي (١٤٤٤) هـ . اختارت الباحثة الصف الثالث الابتدائي قصدًا كعينة للبحث وذلك لأن وزارة التعليم السعودية لا تطبق مقياس موهبة إلى الآن إلا على طلاب وطالبات الصف الثالث الابتدائي فما فوق.

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: المجموعة الأولى تكونت من (٢٠) طفلًا من الأطفال الموهوبين تم اختيارهم قصديًا ممن خضعوا للبرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين وتم تصنيفهم كموهوبين وفقًا لمعايير مقياس موهبة الذي يجريه مركز القياس الوطني (قياس). المجموعة الثانية تكونت من (٢٠) طفلًا من الأطفال العاديين (لم يخضعوا لمقياس موهبة) تم اختيارهم قصديًا بناءً على المعلومات التي تمت تعبئتها من قِبل أولياء الأمور.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

إجراءات تحديد الأطفال ثنائيي اللغة:

تم تحديد عدد من المعايير التي أتاحت للباحثة اختيار عينة الأطفال ثنائيي اللغة سواء العاديين أو الموهوبين. وقد اشتملت استبانة أولياء الأمور على معلومات أساسية عن الخلفية اللغوية للطفل مثل بداية تعرض الطفل لكلا اللغتين، وتقييم الآباء لقدرات الطفل في التحدث بطلاقة في كلا اللغتين، ومدى الاستخدام اليومي لكلا اللغتين. وبناء على إجابات الأطفال فقد تم اختيار الأطفال الذين بدأوا بالتعرض للغتين العربية والانجليزية خلال الفترة من الولادة وحتى عمر ٣ سنوات. فقد أشار Meisel (2006) إلى أنه عندما يبدأ الطفل في الاكتساب المُتزامن للغتين أو أكثر خلال الثلاث أو الأربع سنوات الأولى من حياته، فإنه يتم تصنيفه بأنه طفل ثنائي اللغة. وهذا ما يتفق مع تعريف De Houwer (1995) الذي أشار إلى أن اكتساب الثنائية اللغوية يحدث نتيجة التعرض المبكر جدًا، المتزامن، المنتظم، والمستمر لأكثر من لغة واحدة. كما واشتملت معايير اختيار العينية على الأطفال الحاصلين على تقييم امتياز في مهارات التحدث في كلا اللغتين، من خلال تقييم الآباء لقدرات الطفل في التحدث بكلا اللغتين العربية والانجليزية، وذلك استنادًا إلى تعريف(M. Basavanna 2000) للثنائية اللغوية على أنها تعلم لغتين مختلفتين في وقت واحد أثناء فترة الطفولة المبكرة، والقدرة على التحدث بكلا اللغتين بطلاقة. بالإضافة الى أن جميع الأطفال المشتركين في الدراسة قد أكملوا أكثر من سنتين على الأقل في مدرسة عالمية تعتمد اللغة الإنجليزية كلغة أساسية في الدراسة، كما تضمنت المعايير أن يتحدث الطفل ويفهم ويسمع باللغتين العربية والانجليزية بنسب متقاربة إلى حدٍ ما خلال الأنشطة اليومية.

أداة الدراسة:

اختبار السرد Multilingual Assessment Instrument (Main) for Narratives (MAIN; Gagarina et al., 2012):

تعتبر اختبارات السرد من الاختبارات المهمة لتمييز الموهوبين عن غيرهم حيث أن مهارات السرد تختلف اختلافًا واضحًا بين الأطفال العاديين والموهوبين. واتضح ذلك الفرق في دراسة Porath (1996) والتي أسفرت نتائجها عن تفوق الأطفال الموهوبين على العاديين في جوانب السرد الأساسية (هيكل القصة) والتفصيلية (قواعد القصة، عدد الكلمات المختلفة، عدد الكلمات، وفهم الفكرة الرئيسية والتعقيد البنيوي).

وتم تعريف اختبار السرد (Main) وفقًا لدراسة Gagarina et al. (2012) على أنه: أداة تقييم متعددة اللغات للحكايات، من أجل تقييم مهارات السرد لدى الأطفال الذين يكتسبون لغة واحدة أو أكثر منذ الولادة أو من سن مبكر. هذه الأداة مناسبة بعمر ٣-١٠ سنوات وتقيم قدرات الطفل على فهم الحكاية وإنتاجها أيضا.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تصميم الأداة يسمح لتقييم عدة لغات عند نفس الطفل، فضلًا عن طرق مختلفة في الاستنباط: الاستماع لحكاية (قصة نموذجية)، إعادة حكاية، وسرد حكاية.

مكونات الاختبار:

يحتوي الاختبار على أربعة قصص مصورة بدون كلمات، وكل قصة لها ستة صور موزعة على ٣ حلقات متسلسلة الأحداث. يشمل الاختبار مهمتين رئيسيتين: هما السرد وإعادة السرد. وكل مهمة تتضمن تقييم مهارتين: (الفهم الإنتاج). أي أن مهارة الفهم تشمل: (فهم السرد وفهم إعادة السرد)، ومهارة الإنتاج تشمل (إنتاج السرد وإنتاج إعادة السرد).

تصحيح الاختبار:

يتم تقييم مهارة الفهم: سواء (فهم السرد أو فهم إعادة السرد)، من خلال إجابة الطفل على (١٠) أسئلة تقيس فهمه للقصة. يتم إعطاء (درجة واحدة) في حالة الإجابة الصحيحة، (صفر) في حالة الإجابة الخاطئة، ليكون المجموع الكلي للإجابات الصحيحة (١٠) درجات.

يتم تقييم مهارة الإنتاج: من خلال تقييم (هيكل القصة والتعقيد البنيوي).

يتم تقييم إنتاج هيكل القصة، من خلال إجابة الطفل على (١٦) سؤال. يتم إعطاء (درجة واحدة) في حالة الإجابة الصحيحة، (صفر) في حالة الإجابة الخاطئة، ماعدا السؤال الأول (يتضمن السؤال عن المكان والزمان)، في حال ذكر الطفل الزمان والمكان فسيحصل على درجتان، أما في حال ذكر أحدهما سيحصل على (درجة واحدة فقط)، ليصبح المجموع الكلي للإجابات الصحيحة (١٧) درجة.

يتم تقييم إنتاج التعقيد البنيوي، من خلال ذكر الطفل لثلاثة مكونات رئيسية للتعقيد البنيوي للقصة (الهدف، والمحاولة، والنتيجة)، تم تصنيفها على أربعة مستويات مُقسمة إلى ثلاثة أجزاء للقصة كالتالي :

B1= (AO) : عند ذكر المحاولة والنتيجة.

B2 = (G) : عند ذكر الهدف فقط.

B3 = (GA/GO): عند ذكر الهدف والمحاولة/ أو الهدف والنتيجة.

B4 (GAO): عند ذكر الهدف والمحاولة والنتيجة.

سيحصل الطفل على نقطة واحدة عند تحقيق أي مستوى من المستويات، و لكل حلقة من الحلقات، ليصبح المستوى الأخير B4 هو المستوى الأفضل والدرجة القصوى التي يحصل عليها هي التي تكون في هذا المستوى وهي (٣ درجات).

وتجدر الإشارة إلى أن الاختبار متاح باللغتين العربية والانجليزية، ولقد تم اختيار اللغة الإنجليزية لاختبار الأطفال وذلك لأنها لغة الدراسة لدى العينة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

نتائج الدراسة:

نتيجة الفرض الأول:

نص الفرض الأول للدراسة على أنه " توجد فروق بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة إنتاج السرد"، وللإجابة عن هذا الفرض، تم استخدام اختبار مان ويتني للعينات المستقلة Independent samples Mann-Whitney Test، ويرجع السبب في اختيار هذا الاختبار إلى ملاءمته للبيانات غير الموزعة طبيعياً أو العينات الصغيرة، حيث لا يفترض التوزيع الطبيعي ويعد أكثر ملاءمة للبيانات الترتيبية أو الأحجام الصغيرة للعينات؛ وذلك للكشف عن الفروق بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة إنتاج السرد في مكون هيكل القصة، بينما تم استخدام Fisher's Exact Test في مهارة إنتاج السرد في مكون التعقيد البنيوي .

يبين الجدول (٢) نتائج اختبار مان ويتني للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق في درجات مجموعتي الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في مهارة إنتاج السرد لمكون هيكل القصة.

جدول (٢): اختبار مان ويتني للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق في درجات مجموعتي الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في مهارة إنتاج السرد لهيكل القصة

المكوّن	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	رتبة المتوسط	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
هيكل القصة	العاديين	٢٠	٧.٠٠	٣.٠٤	١١.٦٣	٢٣٢.٥٠	٢٢.٥٠	*٠.٠٠١
	الموهوبين	٢٠	١٣.٢٠	١.٨٢	٢٩.٣٨	٥٨٧.٥٠		

* فرق دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه بين متوسطي درجات الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في درجات مهارة إنتاج السرد في مكون (هيكل القصة)، ويتضح من خلال النظر إلى المتوسطات ومجموع الرتب، بأن الفرق لصالح الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين.

كما يتضح من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه في تكرارات إنتاج الأنواع المختلفة من تسلسل أجزاء القصة بين الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في مكون (التعقيد البنيوي)

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

حيث جاءت قيمة اختبار مربع كاي باستخدام اختبار فيشر ٧.٥٦٢ بقيمة احتمالية بلغت ٠.٠٢٩ (القيمة الاحتمالية اقل من ٠.٠٥).

جدول (٣) استجابات الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة إنتاج السرد في مكون التعقيد البنيوي بتسلسلاته الأربعة

عاديين	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
المحاولة والنتيجة B1	0	10	50.0
	1	9	45.0
	2	1	5.0
	المجموع	20	100.0
موهوبين	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
المحاولة والنتيجة B1	0	15	75.0
	1	5	25.0
	المجموع	20	100.0
عاديين	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
الهدف B2	0	13	65.0
	1	7	35.0
	المجموع	20	100.0
موهوبين	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
الهدف B2	0	20	100.0
عاديين	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
الهدف والمحاولة أو الهدف والنتيجة B3	0	12	60.0
	1	6	30.0
	2	2	10.0
	المجموع	20	100.0
موهوبين	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
الهدف والمحاولة أو الهدف والنتيجة B3	0	8	40.0
	1	10	50.0
	2	2	10.0
	المجموع	20	100.0
عاديين	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
الهدف والمحاولة والنتيجة B4	0	16	80.0
	1	2	10.0
	2	1	5.0
	3	1	5.0
	المجموع	20	100.0
موهوبين	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
الهدف والمحاولة والنتيجة B4	1	6	30.0
	2	10	50.0
	3	4	20.0
	المجموع	20	100.0

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وعند مقارنة الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في تكرارات إنتاج الأنواع المختلفة من التسلسلات في جميع الحلقات، نجد أن ٤٣.٨% من الأطفال ثنائيي اللغة العاديين قد حققوا الهدف، ١٢.٥% حققوا الهدف والمحاولة أو الهدف والنتيجة، بينما ٦.٣% حققوا المحاولة والنتيجة كذلك ٦.٣% حققوا الهدف والمحاولة والنتيجة.

وفي المقابل نجد أن ١٨.٨% من الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين حققوا الهدف والمحاولة والنتيجة و ١٢.٥% حققوا الهدف والمحاولة أو الهدف والنتيجة، بينما لا توجد أي من تسلسلات أجزاء القصة لتحقيق المحاولة والنتيجة فقط، أو لتحقيق الهدف فقط.

بالإضافة الى ذلك نجد أن نسبة الذين حققوا المحاولة والنتيجة والذين حققوا الهدف تزيد عند نسبة الاطفال ثنائيي اللغة العاديين (٦.٣% و ٤٨.٣%) على التوالي وتنعدم عند الموهوبين. ونسبة الذين حققوا الهدف والمحاولة أو الهدف والنتيجة تتساوي عند العاديين والموهوبين على حد سواء، بينما نسبة الذين حققوا الهدف والمحاولة والنتيجة تزيد عند الاطفال ثنائيي اللغة الموهوبين ١٨.٨% وتقل عن العاديين ٦.٣%.

جدول (٤): اختبار مربع كاي واختبار فيشر لإيجاد دلالة الفروق في تكرارات إنتاج الأنواع المختلفة من التسلسلات في جميع الحلقات بين الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في مهارة إنتاج السرد لمكون التعقيد البنيوي

		(المحاولة والنتيجة)	(الهدف)	(الهدف والمحاولة أو الهدف والنتيجة)	(الهدف والمحاولة والنتيجة)	المجموع
التعقيد البنيوي	العاديين	1	7	2	1	11
		6.3%	43.8%	12.5%	6.3%	68.8%
	الموهوبين	0	0	2	3	5
		0.0%	0.0%	12.5%	18.8%	31.3%
	المجموع	1	7	4	4	16
		6.3%	43.8%	25.0%	25.0%	100.0%

اختبار مربع كاي باستخدام اختبار فيشر = ٧.٥٦٢ القيمة الاحتمالية = ٠.٠٢٩

نتيجة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني للدراسة على أنه "توجد فروق بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة فهم السرد"، وللإجابة عن هذا الفرض، تم استخدام اختبار مان ويتني للعينات المستقلة Independent samples Mann-Whitney Test، ويرجع السبب في اختيار هذا الاختبار إلى ملاءمته للبيانات غير الموزعة طبيعياً أو العينات الصغيرة، حيث لا يفترض التوزيع الطبيعي ويعد أكثر ملاءمة للبيانات الترتيبية أو الأحجام الصغيرة للعينات؛ وذلك للكشف عن

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الفروق بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة فهم السرد. يبين الجدول (..) نتائج اختبار مان ويتني للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق في درجات مجموعتي الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في مهارة فهم السرد.

جدول (٥): اختبار مان ويتني للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق في درجات مجموعتي الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في مهارة فهم السرد

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	رتبة المتوسط	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
العاديين	٢٠	٧.٦٠	١.٤٧	١١.٨٥	٢٣٧.٠٠	٢٧.٠٠	*٠.٠٠١
الموهوبين	٢٠	٩.٩٠	٠.٤٥	٢٩.١٥	٥٨٣.٠٠		

* فرق دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه بين متوسطي درجات الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في درجات مهارة فهم السرد، ويتضح من خلال النظر إلى المتوسطات ومجموع الرتب، بأن الفرق لصالح الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين.

نتيجة الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث للدراسة على أنه " توجد فروق بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة إنتاج إعادة السرد"، وللإجابة عن هذا الفرض، تم استخدام اختبار مان ويتني للعينات المستقلة Independent samples Mann-Whitney Test، ويرجع السبب في اختيار هذا الاختبار إلى ملاءمته للبيانات غير الموزعة طبيعياً أو العينات الصغيرة، حيث لا يفترض التوزيع الطبيعي ويعد أكثر ملاءمة للبيانات الترتيبية أو الأحجام الصغيرة للعينات؛ وذلك للكشف عن الفروق بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة إنتاج إعادة السرد في مكون هيكل القصة، بينما تم استخدام Fisher's Exact Test التعقيد البنيوي (الإنشائي). يبين الجدول (٦) نتائج اختبار مان ويتني للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق في درجات مجموعتي الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في مهارة إنتاج إعادة السرد لمكون هيكل القصة .

جدول (٦): اختبار مان ويتني للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق في درجات مجموعتي الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في مهارة إنتاج إعادة السرد

المكوّن	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	رتبة المتوسط	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
هيكل القصة	العاديين	20	7.85	2.64	10.98	219.50	9.50	*0.001
	الموهوبين	20	14.00	1.78	30.03	600.50		

* فرق دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه بين متوسطي درجات الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في درجات مهارة إنتاج إعادة السرد في مكون هيكل القصة، ويتضح من خلال النظر إلى المتوسطات ومجموع الرتب، بأن الفرق لصالح الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين.

جدول (٧) استجابات الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة إعادة إنتاج السرد في مكون التعقيد البنيوي (الإنشائي) بمستوياته الأربعة B1 B2 B3 B4

عاديين	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
المحاولة والنتيجة B1	0	12	60.0
	1	6	30.0
	2	2	10.0
	المجموع	20	100.0
موهوبين	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
المحاولة والنتيجة B1	0	16	80.0
	1	4	20.0
	المجموع	20	100.0
عاديين	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
الهدف B2	0	19	95.0
	1	1	5.0
	المجموع	20	100.0
موهوبين	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
الهدف B2	0	20	100.0
عاديين	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
الهدف والمحاولة أو الهدف والنتيجة B3	0	8	40.0
	1	11	55.0
	2	1	5.0
	المجموع	20	100.0
موهوبين	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
الهدف والمحاولة أو الهدف والنتيجة B3	0	13	65.0
	1	5	25.0
	2	1	5.0
	المجموع	20	100.0
عاديين	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
الهدف والمحاولة والنتيجة B4	0	11	55.0
	1	9	45.0
	المجموع	20	100.0

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

موهوبين	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
الهدف والمحاولة والنتيجة B4	0	1	5.0
	1	1	5.0
	2	9	45.0
	3	9	45.0
	المجموع	20	100.0

كذلك يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه في تكرارات إعادة إنتاج الأنواع المختلفة من تسلسل أجزاء القصة بين الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في مكون (التعقيد البنيوي) حيث جاءت قيمة اختبار مربع كاي باستخدام اختبار فيشر ١٠.٧٤١ بقيمة احتمالية بلغت ٠.٠٠٥ (القيمة الاحتمالية اقل من ٠.٠٥). و بينت النتائج بصفة عامة وفي أغلب الحلقات أن ٦٤.٣% من الاطفال ثنائيي اللغة حققوا الهدف والمحاولة والنتيجة ، وتساوت نسبة من حققوا المحاولة والنتيجة ومن حققوا الهدف والمحاولة أو الهدف والنتيجة بنسبة متساوية (١٤.٣%) بينما ٧.١% من الاطفال ثنائيي اللغة حققوا الهدف.

وعند مقارنة الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في تكرارات إنتاج الأنواع المختلفة من تسلسل أجزاء القصة ، نجد أن ١٤.٣% من الأطفال ثنائيي اللغة العاديين قد حققوا المحاولة والنتيجة و نسبة ٧.١% حققوا الهدف ، كذلك نسبة ٧.١% حققوا الهدف والمحاولة أو الهدف والنتيجة، ولا يوجد من حقق الهدف والمحاولة والنتيجة.

وفي المقابل نجد أن ٦٤.٣% من الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين حققوا الهدف والمحاولة والنتيجة و ٧.١% حققوا الهدف والمحاولة أو الهدف والنتيجة، بينما لا توجد حلقات تحتوي على أي من تسلسلات المحاولة والنتيجة والهدف.

بالإضافة الى ذلك نجد أن نسبة الذين حققوا المحاولة والنتيجة والذين حققوا الهدف تزيد عند الاطفال ثنائيي اللغة العاديين (١٤.٣% و ٧.١%) على التوالي وتنعدم عند الموهوبين. ونسبة الذين حققوا الهدف والمحاولة أو الهدف والنتيجة تتساوي عند العاديين والموهوبين على حد سواء، بينما نسبة الذين حققوا الهدف والمحاولة والنتيجة تزيد عند الاطفال ثنائيي اللغة الموهوبين ١٨.٨% وتنعدم عند العاديين.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٨): اختبار مربع كاي واختبار فيشر لإيجاد دلالة الفروق في تكرارات إنتاج الأنواع المختلفة من تسلسل أجزاء القصة بين الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في مهارة إنتاج إعادة السرد لمكون التعقيد البنيوي

		(المحاولة والنتيجة)	(الهدف)	(الهدف والمحاولة أو الهدف والنتيجة)	(الهدف والمحاولة والنتيجة)	المجموع
التعقيد البنيوي	العاديين	2	1	1	0	4
		14.3%	7.1%	7.1%	0.0%	28.6%
	الموهوبين	0	0	1	9	10
		0.0%	0.0%	7.1%	64.3%	71.4%
	المجموع	2	1	2	9	14
		14.3%	7.1%	14.3%	64.3%	100.0%

اختبار مربع كاي باستخدام اختبار فيشر = ١٠.٧٤١ القيمة الاحتمالية = ٠.٠٠٥

نتيجة الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع للدراسة على أنه " توجد فروق بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة فهم إعادة السرد"، وللإجابة عن هذا الفرض، تم استخدام اختبار مان ويتني للعينات المستقلة Independent samples Mann-Whitney Test، ويرجع السبب في اختيار هذا الاختبار إلى ملاءمته للبيانات غير الموزعة طبيعياً أو العينات الصغيرة، حيث لا يفترض التوزيع الطبيعي ويعد أكثر ملاءمة للبيانات الترتيبية أو الأحجام الصغيرة للعينات؛ وذلك للكشف عن الفروق بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين والأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهارة فهم إعادة السرد. يبين الجدول (٩) نتائج اختبار مان ويتني للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق في درجات مجموعتي الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في مهارة فهم إعادة السرد.

جدول (٩): اختبار مان ويتني للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق في درجات مجموعتي الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في مهارة فهم إعادة السرد

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	رتبة المتوسط	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
العاديين	20	7.70	2.41	14.05	281.00	71.00	*0.001
الموهوبين	20	9.75	0.72	26.95	539.00		

* فرق دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه بين متوسطي درجات الأطفال ثنائيي اللغة العاديين والموهوبين في درجات مهارة فهم إعادة السرد، ويتضح من خلال النظر إلى المتوسطات ومجموع الرتب، بأن الفرق لصالح الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وفيما يلي مقارنة بين مهمتي السرد وإعادة السرد لكلا المجموعتين (الموهوبين والعاديين):

جدول (١٠): اختبار مان ويتني للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق في درجات الأطفال ثنائيي اللغة العاديين في فهم وانتاج هيكل القصة في السرد وإعادة السرد

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	رتبة المتوسط	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
العاديين	الفهم في السرد	20	٧.٦٠	١.٤٥	١٨.٧٧	375.50	١٦٥.٥٠٠	٠.٣٣٦
	الفهم في إعادة السرد	20	٧.٧٠	٢.٤١	٢٢.٢٣	444.50		
	انتاج هيكل القصة في السرد	20	٧.٠٠	٣.٠٠	١٨.٣٨	٣٦٧.٥٠	١٥٧.٥٠٠	٠.٢٤٦
	انتاج هيكل القصة في إعادة السرد	20	٧.٨٥	٢.٦٤	٢٢.٦٣	٤٥٢.٥٠		

* مستوى الدلالة أكبر من ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول اعلاه (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه بين متوسطي درجات الأطفال ثنائيي اللغة العاديين في درجات الفهم وانتاج هيكل القصة في (السرد وأعادة السرد) حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة اكبر من ٠.٠٥.

جدول (١١): اختبار مان ويتني للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق في درجات الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين في الفهم وانتاج هيكل القصة في السرد وإعادة السرد

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	رتبة المتوسط	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
الموهوبين	فهم السرد	٢٠	٩.٩٠	٠.٤٥	٢١.٤٨	٤٢٩.٥٠	١٨٠.٥٠٠	٠.٣١١
	فهم إعادة السرد	٢٠	٩.٧٥	٠.٧٢	١٩.٥٢	٣٩٠.٥٠		
	انتاج هيكل القصة في السرد	٢٠	١٣.٢٠	١.٨٢	١٨.٢٣	٣٦٤.٥٠	١٥٤.٥٠٠	٠.٢١٠
	انتاج هيكل القصة في إعادة السرد	٢٠	١٤.٠٠	١.٧٨	٢٢.٧٨	٤٥٥.٥٠		

* مستوى الدلالة أكبر من ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من الجدول اعلاه (..) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه بين متوسطي درجات الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين في درجات الفهم وانتاج هيكل القصة في (السرد وأعادة السرد) حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة اكبر من ٠.٠٥.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مناقشة نتائج الدراسة

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين قد أظهروا أداءً أفضلًا في اختبار السرد مقارنةً بالأطفال ثنائيي اللغة العاديين في كلا المهمتين: السرد وإعادة السرد، حيث أظهرت النتائج فرقًا ذو دلالة إحصائية بين كلا المجموعتين عند مستوى الدلالة ($p < 0.05$).

كما اظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه على الرغم من اختلاف القصص المُستخدمة في مهمة السرد وفي مهمة إعادة السرد إلا أنه لا يوجد فروق ملحوظة في نتائج المهمتين حسب نتائج الدراسة الحالية ($p > 0.05$) . وكذلك على الرغم من الصعوبة المتوقعة في مهمة السرد أكثر من إعادة السرد، كما ذكر (2005) Schneider et al. في دراسته. إلا أن نتائج الدراسة الحالية أكدت على أنه لا يوجد فروق واضحة بين أداء الأطفال في كلا المهمتين($p > 0.05$) . أيضا اشارت نتائج الدراسة فيما يخص مهمة الفهم إلى أنه لا يوجد فروق بين أداء الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين مقارنةً بالأطفال ثنائيي اللغة العاديين في مهمة الفهم، وهذا يتفق مع ما ورد في دراسة Lindgren (2023) التي اهتمت بدراسة الأطفال بعمر ٦ سنوات وبعمر ٨ سنوات ثنائيي اللغة في مهارة فهم السرد وفهم إعادة السرد-، واظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق في مهارات الفهم مما يعني أنه لا تأثير لنوع المهمة أو العمر الزمني على نتائج مهارة الفهم. ولكن دراسة Lindgren (2023) اتفقت بشكل جزئي مع ماورد في دراسة Schneider et al. (2005) من حيث أن إنتاج هيكل القصة في مهمة إعادة السرد أسهل من السرد، حيث أظهرت نتائجها بأن هناك تأثيرات معنوية لكل من العمر ونوع المهمة، مع تحقيق الأطفال الأكبر سنًا (٨ سنوات) درجات أعلى في مهمة إعادة السرد مقارنة بمهمة السرد. كما أظهرت النتائج أن الفجوة بين أداء السرد وإعادة السرد كانت مماثلة بين الأطفال في سن ٦ و ٨ سنوات.

كما أكدت نتائج الدراسة الحالية على أن ثنائيي اللغة الموهوبين حصلوا على درجات أعلى من ثنائيي اللغة العاديين في إنتاج السرد وإنتاج إعادة السرد، وكذلك في فهم السرد وفهم إعادة السرد. وعليه فستتم مناقشة مهارة الإنتاج في كلا المهمتين في نفس الإطار وكذلك بالنسبة لمهارة الفهم.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Porath (1996) التي أظهرت نتائجها وجود تفوق في أداء ثنائي اللغة الموهوبين وذلك في مهارة إنتاج السرد سواء في بناء هيكل القصة أو في التعقيد البنيوي للقصة، حيث أشارت نتائجها إلى أن الأطفال الموهوبون لفظيًا أظهروا تقدمًا كبيرًا في مهارات السرد مقارنة بأقرانهم وذلك بأداء مشابه للأطفال الأكبر سنًّا بعامين، في عدة مهارات مثل تنظيم القصة، وإضافة التفاصيل، وبناء الأحداث وترتيبها بشكل منطقي ومترابط، بالإضافة الى مهاراتهم اللغوية المتقدمة ومفرداتهم التي مكنتهم من إنتاج وسرد قصصًا أكثر

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تفصيلًا وتعقيدًا. كما اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية، في الهدف من الدراسة وكذلك هناك تشابه ببعض متغيرات الدراسة مثل: التعقيد البنيوي وهيكل القصة. واختلفت معها في عدد العينات وطريقة اختيارهم، ونوعية المنهجية المستخدمة، حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج التحليلي البنيوي.

كذلك جاءت دراسة Hayes at al. (1998) والتي أثبتت نتائجها وجود اختلاف بين لغة الأطفال الموهوبين ضعيفي التحصيل ولغة أقرانهم الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع عندما تم فحص اللغة السردية بشكل عام وذلك في المتغيرات الفرعية والكلية لصالح الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع.

اتفاقًا مع ما سبق، جاءت دراسة Jen et al. (2015) التي أظهرت نتائجها أيضًا بأن الأطفال الموهوبين لفظيًا تميزوا بمهارات لغوية عالية منذ سن الرابعة بخلاف أقرانهم العاديين، ظهر ذلك من خلال استخدامهم للكثير من الجمل والكلمات المختلفة لإتمام المهمة. كما أنهم استخدموا الصفات والظروف وأدوات الربط المعقدة والمناسبة للسياق بين الجمل والكلمات.

وقد يُعزى الفرق بين الموهوبين والعاديين في أداء مهمة معقدة تتطلب قدرات فكرية عالية مثل مهارة إنتاج السرد وإنتاج إعادة السرد، إلى أن الأطفال الموهوبين يتمتعون بقدرات فكرية ومعرفية متقدمة تمكنهم من فهم العلاقات المعقدة بين الأحداث والشخصيات في القصة، هذه القدرات المعرفية تتجاوز المستوى المتوقع لأعمارهم، مما يجعلهم قادرين على إنتاج سرد قصصي معقد ومنظم ومتسلسل يفوق عمرهم الزمني وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة Porath, (1996).

وفقًا لنظرية بياجيه **Case (1985, 1992a)**، يمكن للأطفال الموهوبين التنسيق بين عدة مكونات عقلية بشكل معقد (مثل: الحدث، العقدة، والحل)، مما يمنح قصصهم هيكلًا سرديًا متقدمًا. كما أن توليد حبكة القصة من الطفل يتطلب تصور العناصر التي تشكل بداية القصة ووسطها ونهايتها بشكل متكامل، وهي مهمة ثبت ارتباطها بالتطور العقلي .(McKeough, 1992a; Stein & Glenn, 1979) حيث ترتبط مهارة إنتاج السرد ارتباطًا وثيقًا بالنضج العقلي والتطور المعرفي للطفل. وبذلك، فإن القدرة على فهم وبناء قصة متكاملة تعتبر مؤشرًا مهمًا على التطور العقلي والقدرة على المعالجة المعرفية المتقدمة.

بالإضافة إلى القدرات المعرفية، يتميز الأطفال الموهوبين بالقدرات اللغوية المميزة التي تميزهم عن أقرانهم العاديين، فقد أشار **الثبيتي (١٤٣٥)** إلى أن الموهوب يمتلك قدرة فائقة ومميزة في استخدام عدد كبير جدا من الكلمات لتكوين جُملًا طويلة ومعقدة في موضوعات مختلفة بما يفوق أقرانه الذين هم بنفس مستواه العمري، كما أنه يستطيع أن يعبر عن نفسه بكل وضوح وفي مواقف مختلفة، ويمتلك طلاقة لغوية وتعبيرية تفوق مستوى أقرانه تظهر أثناء حديثه أو روايته للقصص

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

لوالديه أو لمعلميه أو أقرانه أو من خلال تفاعلاته الاجتماعية الأخرى من خلال استخدامه للمفردات استخدامًا مناسبًا للسياق. **وأضاف جروان** (2015) بأن الموهوب يستخدم كلمات كثيرة ليركب جملًا طويلة معقدة، ويتكلم في عمر مبكر مع ملاحظة أن بعض الأطفال الموهوبين والمتفوقين قد يبدؤون الكلام في سن متأخرة، ولكنهم حتى وإن تأخروا يظهرون قدرات متميزة في اللغة.

وأما عن مناسبة اختبار السرد للتنبؤ بالقدرات اللغوية والمعرفية، فقد أشار Safwat et al. (2013) إلى أن مهارات السرد هي إنتاج الفرد لتجربة خيالية أو حقيقية متسلسلة زمنيا، ودراسة تفاصيل القدرات السردية تعطي معلومات قيمة عن التطور اللغوي والمعرفي والاجتماعي للأطفال وتتنبأ بالقدرات اللغوية والمعرفية لهم.

ومن جهة أخرى، اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Mills (2015) بشكل جزئي والتي أشارت نتائجها إلى أن هناك فروق بسيطة بين الأطفال ثنائيي اللغة في فصول تعليم الموهوبين عن الأطفال في فصول التعليم العام من حيث مهاراتهم في المفردات الاستقبالية وفي تنوع المفردات وتعقيد بناء الجملة في أداء مهمة السرد، ولكن لا يوجد فروق بين الموهوبين والعاديين في مهارة إنتاج السرد من حيث طول السرد.

توافقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في عدة أوجه منها: نوع وعدد العينة، المنهج المتبع، وكذلك تشابه المهارات المُراد قياسها مع اختلاف الأداة.

أما بالنسبة لمهارة الفهم (فهم السرد وفهم إعادة السرد)، فقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق بين متوسطات درجات ثنائيي اللغة الموهوبين والعاديين في مهارة فهم السرد وفهم إعادة السرد وذلك لصالح الموهوبين.

وباعتبار أنه من خلال السرد وخاصة مهارة فهم القصص المعتمدة على الصور أو التي تُعرض شفوياً يمكن أن يتم التنبؤ بمهارة الفهم القرائي وهذا ما أوضحته الدراسات السابقة (Paris & Paris 2003; Westby 2012). فمن الجدير بالذكر، الإشارة إلى أن نتائج الدراسة الحالية اتفقت مع نتائج دراسة Ökcü and Akgül (2021) التي هدفت إلى فحص مهارات الفهم القرائي ومواقف الطلاب تجاه القراءة لدى مجموعة من طلاب المرحلة الابتدائية الموهوبين وغير الموهوبين، وأظهرت نتائجها أن مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الموهوبين كانت أعلى بشكل كبير مقارنة بأقرانهم غير الموهوبين.

قد يُعزى ذلك إلى الخصائص التي يتميز بها الأطفال الموهوبون وخاصة الموهوبون لغويا؛ حيث يتميزون بالقدرة على القراءة الواسعة السريعة وفهم المقروء ونقده، كما أن لديهم ثروة لغوية ضخمة؛ ويتميزون بالفهم العميق لما وراء المعرفة والمعاني الضمنية غير المصرح بها في مضمون المسموع والمكتوب، كذلك لديهم القدرة على نظم الشعر وتنظيم النثر فهم يمتلكون القدرة التي تؤهلهم لهذين الفنين

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

اللغويين، كما يتميزون بالتمكن من مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) بمستوى عالٍ يؤهلهم لتنمية موهبتهم تنمية ذاتية، بالإضافة الى تمكنهم من القواعد النحوية للغة (الزيني ومحمد، ٢٠١٤).

ختاما، بما أن اختبار السرد في هذه الدراسة فرق بين الأطفال ثنائيي اللغة الموهوبين مقارنةً بالأطفال ثنائيي اللغة العاديين، كما ان أداء الأطفال ثنائيي اللغة كان متقاربًا في مجموعة الموهوبين، وكذلك متقاربًا بشكل كبير في مجموعة العاديين فهذا يدل على أن أداة السرد أداة موضوعية وملائمة لفئة الأطفال ثنائيي اللغة المختلفين لغويا وثقافيا. وذلك ما اكدت عليه العديد من الدراسات مثل Boerma et al. (2016) بأن اختبار السرد مناسب بشكل جيد لتقييم ثنائيي اللغة، حيث أظهرت نتائج الدراسة بأن استخدام السرد لقياس البنية الكلية لا يتأثر بلغة معينة، مما يجعلها أداة محايدة وغير متحيزة تجاه الأطفال ثنائيي اللغة. وذلك ما أكدته دراسة Mills (2015) حيث اظهرت نتائج الدراسة أداءًا متماثلًا في المقاييس التقليدية للسرد بين الأطفال من خلفيات ثقافية ولغوية متنوعة، وهو ما يدل على أن هذه المقاييس عادلة ثقافيًا، حيث أنه أثناء سرد القصص يتم قياس مهارات عديدة منها طول القصة، وتنوع المفردات وتعقيد التركيب اللغوي، والتي تعتبر مقاييس مهمة لنقل قصة مترابطة و منظمة وتحوي تفاصيل عديدة، ولا تتأثر بشكل كبير بالخلفية اللغوية والثقافية للطفل.

التوصيات:

١- البحث في الفروق بين الأطفال الموهوبين أحاديي اللغة وثنائيي اللغة في مهارات فهم وإنتاج السرد.
٢- البحث في الفروق بين الأطفال الموهوبين أحاديي اللغة وثنائيي اللغة في مهارات فهم وإنتاج إعادة السرد.
٣- تنمية مهارات فهم وإنتاج السرد للأطفال الموهوبين ثنائيي اللغة في اللغتين (اللغة الأولى واللغة الثانية).
٤- تطوير مهارات فهم المسموع وفهم المقروء في مرحلة الطفولة المبكرة.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

١- إجراء دراسة لمقارنة تطور مهارات السرد لدى الأطفال الموهوبين ثنائيي اللغة على مر الزمن.
٢- إجراء دراسة تبحث عن تأثير الثنائية اللغوية على مهارات السرد لدى الأطفال العاديين والموهوبين.
٣- إجراء دراسات لتطوير مقاييس متعددة للكشف عن الموهوبين في المملكة لتتناسب مع الخصائص اللغوية والثقافية للأطفال ثنائيي اللغة ومتعددي اللغات.
٤- إجراء دراسة لاستحداث مقياس معتمد للكشف عن الأطفال الموهوبين في المملكة العربية السعودية، لمن هم أقل من ٩ سنوات.
٥- تهيئة لتطوير مهارات فهم وإنتاج السرد في مرحلة الطفولة المبكرة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

صعوبات وعقبات الدراسة:

١- رفض أحد أولياء أمور الأطفال الموهوبين مشاركة ابنه في الدراسة.
٢- رفض أحد مدارس الشراكة المشاركة في الدراسة.
٣- اكتشاف انتقال أحد الموهوبين لمدينة أخرى، بعد وصول الباحثة لمقر المدرسة.
٤- تغيب أحد الأطفال الموهوبين لمدة ٣ أيام، وغالبًا لا تكتشف الباحثة ذلك إلا بعد وصولها لمقر المدرسة، وذلك لعدم سرعة الرد من قبل الإدارة.
٥- تأخر أولياء أمور الأطفال الموهوبين في تعبئة الاستبانة التي بناءً عليها يتم الفرز الأولي.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المراجع :

أولا/ المراجع العربية:

الزيني، محمد؛ محمد، السيد (٢٠١٤).فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفاعل اللغوي لتنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة الإبداعية لدى طلب الشهادة الثانوية. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. مج ١٢ .ع ٢ . ٥٧٣ – ٦١١.
https://search.mandumah.com/Record/928774

أبو أسعد، أحمد. (٢٠١١). إرشاد الموهوبين و المتفوقين.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو سرحان، عايد عيد. (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع في محافظة الزرقاء. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية.*

إسماعيل، عبدالرحيم. (٢٠١٩). *أثر استخدام استراتيجية القراءة التصويرية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا*. جامعة أسيوط، كلية التربية.

إسماعيل، عبدالرحيم. فاعلية وحدة دراسية إثرائية باستخدام جلسات الأنشطة التكاملية للغة العربية في تحسين الإبداع اللغوي لتلاميذ الصف الأول المتوسط الموهوبين لغويا بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*. جامعة أسيوط، كلية التربية.

الإقبالي، لافي. (٢٠١٨). الحساسية الزائدة لدى الطلبة المتفوقين بمحافظة الليث. المجلة الدولية التربوية المتخصصة.

آل تميم، عبدالله. (٢٠٢٠). *تقويم مهارات الإبداع اللغوي لدى معلمي اللغة العربية في مدارس رعاية الموهوبين.*

ألبون، ديبورا، بيني، موخرجي. (٢٠١٩). *مناهج البحث في مرحلة الطفولة المبكرة* (لينا باشطح وهنادي العثمان، مترجم). منشورات جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نُشر في ٢٠١٨).

باظة، آمال. (١٩٩٨). *الخصائص الوجدانية للأطفال والمراهقين الموهوبين* [رسالة ماجستير، جامعة طنطا]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

بن مالك، محمد. (٢٠١٢). *دور المعلم في تفعيل العملية التعليمية*. جامعة احمد دراية- أدرار.

الثبيتي، خالد عواض عبدالله. (١٤٣٥). تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية في الجامعات السعودية الحكومية. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية والاجتماعية).*

جروان، فتحي (١٩٩٩). الموهبة والتفوق والإبداع. الإمارات العربية المتحدة؛ العين، دار الكتاب الجامعي.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جروان، فتحي. (٢٠٠٨). الموهبة والتفوق والإبداع. دار الفكر.
جروان، فتحي. (٢٠١٥). الموهبة والتفوق. دار الفكر.
خطاب، أحمد خطاب، والحمادي، عيسى صالح. (٢٠١٨). *استراتيجية رعاية الطلبة الفائقين لغويا: دراسة منهجية لغوية*.
الدهام، مشاري. (٢٠١٣). *تطوير وبناء مقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية*. *جامعة الملك فيصل، كلية التربية*.
الديب، نها السعيد، المليجي، علي محمد، السيد، أحمد البهي والعجمي، ماجدة عبدالوهاب. (٢٠١١). *أثر الأشغال الفنية في رعاية المترددين علي مراكز الشباب بالدقهلية*.
الديوس، جواهر محمد. (٢٠٠٢). القاموس التربوي. الكويت: جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، لجنة التأليف والتعريب والنشر.
الرافعي، يحيى عبدالله. (٢٠١٧). *الخصائص المعرفية والشخصية لدى الطلبة الموهوبين وكفاءة المعلمين في تقدير تلك الخصائص بالمرحلة الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة البحرين]. قاعدة معلومات دار المنظومة
https://search.mandumah.com/Record/879380/Description#tabnav
رزق، ناهد (٢٠٠٥). الذكاء الشخصي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية.
زايد، مهند خليل. (٢٠٠٦). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة. الدار المصرية اللبنانية.
زلط، أحمد. (٢٠٠٠). معجم *الطفولة مفاهيم لغوية واصطلاحية في أدب الطفل وتربيته وفنونه وثقافته*. القاهرة، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر والتوزيع.
الزهراني، مرضي (٢٠٠٨). مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغويا وأساليب اكتشفاه وطرق رعايته.
السالم، نوره. (٢٠٢٠). أثر تطبيق منهج منتسوري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج المطور لدى أطفال مرحلة الروضة. *مجلة كلية التربية*، (١٨٥)، ٧٩١.
سعادة، جودت أحمد، وعبدالرحمن، رنا أحمد. (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجيتي العصف الذهني والمنظم المتقدم في تدريس العلوم للمتفوقين من طلبة الصف السابع الأساسي في التحصيل والتفكير العلمي. *المجلة التربوية*.
السعودية. وزارة المعارف. الإدارة العامة لرعاية الموهوبين. (٢٠٠١). *مسيرة رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية* [عرض ورقة]. الملتقى الأول لمؤسسات رعاية الموهوبين بدول الخليج العربية، الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ورجاله لرعاية الموهوبين و مكتب التربية العربي لدول الخليج: 1 – 12. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/34223

السيد، مروة. (٢٠١٨). توظيف القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*.

الشريف، إيمان زكي. (٢٠١٤). القصة الرقمية التعليمية مدخل تكنولوجي لتنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي ومهارات الانتاج والاتجاه نحوها لدى الطالب، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*.

شقير، زينب محمود. (٢٠٠٢م). *خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة: الدمج الشامل، التدخل المبكر، التأهيل المتكامل*. مكتبة النهضة المصرية.

الشيخ علي، هداية هداية إبراهيم. (٢٠٢٠). المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا .*مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*.

عبيدات، ذوقان، عدس، عبدالرحمن وعبدالحق كايد. (١٩٩٨). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. دار الفكر.

العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحوها. جامعة الشرق الأوسط.

العزاوي، رحيم. (٢٠٠٨). *مقدمة في منهج البحث العلمي*. دار دجلة.

عصر، محمد (١٤٢٠). سيكولوجية الموهبة الأدبية والطفولة، الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتب.

علان، علا. (٢٠١٩). *فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة*

العمري، عبدالله. (٢٠١٩). *فاعلية برنامج لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية*. جامعة أسيوط.

المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة ع 5 (2018): 84 – 106. مسترجع من

فرحان، أحلام. (٢٠٢٠). أثر استراتيجيات تنشيط الطالب في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

قطناني محمد، والمعادات، سعد (٢٠٠٩). إرشاد الأطفال الموهوبين: دليل المعلم والمربي. ط١، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

محمود، عبدالرزاق مختار، سيد، عبدالوهاب هاشم، وإبراهيم، أسماء عثمان محمد. (٢٠٢٠). *مهارات اكتشاف ورعاية الموهوبين لغويا ومدى توافرها لدى معلمي اللغة العربية*.

محمود، عبدالرزاق وفراج إسلام (٢٠٢١). فاعلية استخدام السياقية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين لغويًا.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المسعودي، محمد بن حسن.(٢٠٢١). موهبة مؤسسة سعودية عربية عالمية تتصدر مؤسسات الموهبة والإبداع في العالم برؤيتها وبرامجها ومكانتها، المجلة العربية العلمية للفتيان، ع35 ، 73-81. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/1285371

المهيرات، رشا محمد إسماعيل. (٢٠١٩). أثر القصة الرقمية في تحصيل مادة التاريخ لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن.[رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط].

المومني، إبراهيم. (٢٠١٠). *مرحلة ما قبل المدرسة وأهميتها في اكتساب المهارات اللغوية* [عرض ورقة]. الموسم الثقافي الثامن والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني، مجمع اللغة العربية الأردني، الأردن.الميسرة للنشر والتوزيع.

نصر، معاطى وسليمان، محمود. (٢٠٢٠). *فاعلية استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية بعض مهارات الاستماع الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.* جامعة دمياط.

الهادي، عفيفي محمد. (٢٠٠٣). فلسفة إعداد المعلم في المجتمع العربي.

الهوساوي، آسية. (٢٠٢١). *الكفاءة الانفعالية لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين.*

وزارة التعليم، المركز الوطني للقياس والتقويم، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (٢٠٢١) *الدليل التنظيمي للترشيح في المشروع الوطني للتعرف على الموهوبين.* المملكة العربية السعودية.

يونس، سمير، سلامة، عبد الرحيم، العنيزي، يوسف والرشيدي، سعد. (٢٠٠٥). *مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق.* مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

ثانيا/المراجع الأجنبية:

Alias, A., & Yamat, H. (2009). Ciri-ciri kanak-kanak pintar cerdas. *PERMATA Pintar Negara: Pengalaman UKM. Bangi: Pusat PERMATA Pintar Negara*.

Al-Qahtani, F. M. Bilingualism in Childhood. -

bilingual children. In: Sharon Armon-Lotem, Jan de Jong, & Natalia Meir (eds.), *Assessing*

Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: Implications for clinical practice. *International journal of language & communication disorders*, *51*(6), 626-638.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Bohnacker, U., & Lindgren, J. (2021). MAIN story comprehension: What can we expect of a typically developing child?. In *Language Impairment in Multilingual Settings* (pp. 14-46). John Benjamins.

Bohnacker, Ute (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and

Camus, A., & Aparici, M. (2020). Adapting the multilingual assessment instrument for narratives (MAIN) to Catalan. *ZAS Papers in Linguistics*, *64*, 31-36.

Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood.* New York: Academic Press.

Case, R. (1992a). *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

clarck, B. (2008). Growing Up giftedness (7th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics* 37(1):19–48.

Connelly, M. S., Gilbert, J. A., Zaccaro, S. J., Threlfall, K. V., Marks, M. A., & Mumford, M. D. (2000). Exploring the relationship of leadership skills and knowledge to leader performance. *The Leadership Quarterly*, *11*(1), 65-86.

Cordova cordova, A. W. (2010). Advantages and disadvantages that kids have at the time they are learning English as a foreign language to become bilingual. Graduation work. University of El Salvador.

Danzak, R. L. (2020). Bilingual gifted and talented students' expository writing: Exploring academic language features in English and Spanish. *Journal for the Education of the Gifted*, *43*(4), 405-431.

Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2011). Education of the gifted and talented (6 nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Pearson.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

De Houwer, A. "Bilingual Language Acquisition." In P. F. MacWhinney (Ed.), *The Handbook of Child Language*. Oxford, UK: Blackwell, (1995), 219-250.

Demir, S. (2022). Effectiveness of the leadership skills development program for gifted children: Leadership skills development program for gifted children. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *14*(1), 693-718.

Esquierdo, J. J., & Arreguín-Anderson, M. (2012). The "invisible" gifted and talented bilingual students: A current report on enrollment in GT programs. *Journal for the Education of the Gifted*, *35*(1), 35-47.

from https://nagc.org/page/definition-terms-faq

Gagarina, N. V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., ... & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS papers in linguistics*, *56*, 155-155.

Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, *37*(1), 11-17.

Gagarina, Natalia, Klop, Daleen, Kunnari, Sari, Tantele, Koula, Välimaa, Taina, Balčiūnienė,

Gagne, F. (1993). Why stress talent development? Paper presented as part of a symposium on talent Development at the Tenth World Conference on Gifted and Talented Children. Toronto, Canada.

Gardner , H (1999) :Multiple Intelligence : The theory in practice,NewYork,Basicbook

Gardner, H. (1983). Frames of mind. New York: BasicBooks.-

Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.

Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette Uk.

Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational research*, *50*(2), 123-133.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**

Geddes, M. (2006). *Listening in communication in the classroom*, House, Keith(Eds) , London: Longman Group Limited.

Gonzalez, V. (1994). A Qualitative Assessment Method for Accurately Diagnosing Bilingual Gifted Children.

Govindarajan, K., & Paradis, J. (2022). Narrative macrostructure and microstructure profiles of bilingual children with autism spectrum disorder: differentiation from bilingual children with developmental language disorder and typical development. *Applied Psycholinguistics*, *43*(6), 1359-1390.

Hayes, P. A., Norris, J., & Flaitz, J. R. (1998). A comparison of the oral narrative abilities of underachieving and high-achieving gifted adolescents: A preliminary investigation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *29*(3), 158-171.

Hughes, D., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). Guide to Narrative Language. Procedures for Assessment. Austin: PRO-ED.

Ingrida, Bohnacker, Ute & Walters, Joel (2015). Assessment of narrative abilities in

Jaben, T. (2011). Implementation of creative Listening strategies in the classroom.

Jen, E., Tseng, C. C., & Kuo, C. C. (2015). Performance differences between verbally talented preschoolers and their regular counterparts in storytelling. *Gifted Education International*, *31*(3), 214-231.

Karnes, F. A., & Bean, S. M. (1996). Leadership and the gifted. *Focus on exceptional children*, *29*(1), 1-12.

Lee, J. (2005). Effects of leadership and leader-member exchange on commitment. Leadership & organization development journal, 26(8), 655-672.

Lindgren, J., Tselekidou, F., & Gagarina, N. (2023). Acquisition of narrative macrostructure: A comprehensive overview of

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

results from the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, *65*, 111-132.

M. Basavanna. (2000). Dictionary of psychology. Allied Publishers Limited PVT. LTD first Reprint 2007.

Margrain, V. (2010). Narratives of Young Gifted Children. *Kairaranga*, *11*(2), 33-38.

Meisel, J. M. (2006). The bilingual child. *The handbook of bilingualism*, 90-113. -

-Miller, C. (2004*). Digital Storytelling: A Creator's Guide to interactive Entertainment.* Focal Press. Retrieved in October 14, 2015 from: http://www.amazon. com/Digital-Storytelling-creatorsinteractive-entertainment/dp/0240809599.

Mills, M. T. (2008). *Oral narration of African American students in general and gifted education programs*. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Mills, M. T. (2015). Narrative performance of gifted African American school-aged children from low-income backgrounds. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *24*(1), 36-46.

Mills, M. T., Mahurin-Smith, J., & Steele, S. C. (2017). Does rare vocabulary use distinguish giftedness from typical development? A study of school-age African American narrators. *American journal of speech-language pathology*, *26*(2), 511-523.

multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment. Bristol:

Multilingual Matters, pp. 243276.

Murphy, S. E., & Reichard, R. (Eds.). (2012). *Early development and leadership: Building the next generation of leaders*. Routledge.

NAGC: The National Association for Gifted Children. (2019). *Identification*. Retrieved

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**

Nicolopoulou, A., & Richner, E. S. (2007). From actors to agents to persons: The development of character representation in young children's narratives. *Child development*, *78*(2), 412-429.

Ökcü, M., & Akgül, S. (2021). A comparative analysis of the reading comprehension levels and reading attitude skills of gifted and nongifted fifth grade students. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 442-457.

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, *38*(1), 36-76.

Perez, G. S., Chassin, D., Ellington, C., & Smith, J. A. (1982). Leadership giftedness in preschool children. Roeper Review, 4(3), 26-28.

Porath, M. (1996). Narrative performance in verbally gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, *19*(3), 276-292.

-Robin, Bernard R. (2008). *Digital storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*.

Sacks, R. (2009). *Natural born leaders: An exploration of leadership development in children and adolescents*. University of Toronto.

Safwat, R. F., EL-Dessouky, H. M., Shohdi, S. S., & Hussien, I. A. (2013). Assessment of narrative skills in preschool children. The Egyptian Journal of Otolaryngology, 29, 130-135.

-Sevik, M. (2012). *Teaching Listening to young learners through "Listen and Do" Songs*, English Teaching Forum.

Stanely, J. (1995). Varities of giftedness. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California, 18-22.

Sternberg, R.J. (1985). Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**

Tannenbaum, A. (1986). The gifted movement forward or on a treadmill. Indianapolis, IN: Department of Education, Office of Gifted and Talented Children.

Tannenbaum, A. J. (1983). Gifted children: Psychological and educational perspectives. New York: Macmillan.

Tüysüz, B. (2007). *Öğrenci liderliği programı'nın 6. sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

Westby, C. E. (2012). Assessing and remediating text comprehension problems. Language and reading disabilities. 3rd ed, 163-225.

- Gagarina, N. V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., ... & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS papers in linguistics*, *56*, 155-155.

Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: Implications for clinical practice. *International journal of language & communication disorders*, *51*(6), 626-638.

Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood.* New York: Academic Press.

Case, R. (1992a). *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

clarck, B. (2008). Growing Up giftedness (7th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

Cordova cordova, A. W. (2010). Advantages and disadvantages that kids have at the time they are learning English as a foreign language to become bilingual. Graduation work. University of El Salvador.

Danzak, R. L. (2020). Bilingual gifted and talented students' expository writing: Exploring academic language features in

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

English and Spanish. *Journal for the Education of the Gifted*, *43*(4), 405-431.

- De Houwer, A. "Bilingual Language Acquisition." In P. F. MacWhinney (Ed.), *The Handbook of Child Language*. Oxford, UK: Blackwell, (1995), 219-250.

Esquierdo, J. J., & Arreguín-Anderson, M. (2012). The "invisible" gifted and talented bilingual students: A current report on enrollment in GT programs. *Journal for the Education of the Gifted*, *35*(1), 35-47.

Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette Uk.

Geddes, M. (2006). *Listening in communication in the classroom*, House, Keith(Eds) , London: Longman Group Limited.

Gonzalez, V. (1994). A Qualitative Assessment Method for Accurately Diagnosing Bilingual Gifted Children.

Govindarajan, K., & Paradis, J. (2022). Narrative macrostructure and microstructure profiles of bilingual children with autism spectrum disorder: differentiation from bilingual children with developmental language disorder and typical development. *Applied Psycholinguistics*, *43*(6), 1359-1390.

Hayes, P. A., Norris, J., & Flaitz, J. R. (1998). A comparison of the oral narrative abilities of underachieving and high-achieving gifted adolescents: A preliminary investigation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *29*(3), 158-171.

Jaben, T. (2011). Implementation of creative Listening strategies in the classroom.

Jen, E., Tseng, C. C., & Kuo, C. C. (2015). Performance differences between verbally talented preschoolers and their regular counterparts in storytelling. *Gifted Education International*, *31*(3), 214-231.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

Lindgren, J., Tselekidou, F., & Gagarina, N. (2023). Acquisition of narrative macrostructure: A comprehensive overview of results from the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, *65*, 111-132.

Margrain, V. (2010). Narratives of Young Gifted Children. *Kairaranga*, *11*(2), 33-38.

Mills, M. T. (2015). Narrative performance of gifted African American school-aged children from low-income backgrounds. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *24*(1), 36-46.

- Mills, M. T., Mahurin-Smith, J., & Steele, S. C. (2017). Does rare vocabulary use distinguish giftedness from typical development? A study of school-age African American narrators. *American journal of speech-language pathology*, *26*(2), 511-523.

Murphy, S. E., & Reichard, R. (Eds.). (2012). *Early development and leadership: Building the next generation of leaders*. Routledge.

Nicolopoulou, A., & Richner, E. S. (2007). From actors to agents to persons: The development of character representation in young children's narratives. *Child development*, *78*(2), 412-429.

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, *38*(1), 36-76.

- Porath, M. (1996). Narrative performance in verbally gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, *19*(3), 276-292.

Tannenbaum, A. J. (1983). Gifted children: Psychological and educational perspectives. New York: Macmillan.

Westby, C. E. (2012). Assessing and remediating text comprehension problems. Language and reading disabilities. 3rd ed, 163-225.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**

Alias, A., & Yamat, H. (2009). Ciri-ciri kanak-kanak pintar cerdas. *PERMATA Pintar Negara: Pengalaman UKM. Bangi: Pusat PERMATA Pintar Negara*.

Al-Qahtani, F. M. Bilingualism in Childhood. -

bilingual children. In: Sharon Armon-Lotem, Jan de Jong, & Natalia Meir (eds.), *Assessing*

Bohnacker, U., & Lindgren, J. (2021). MAIN story comprehension: What can we expect of a typically developing child?. In *Language Impairment in Multilingual Settings* (pp. 14-46). John Benjamins.

Bohnacker, Ute (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and

Camus, A., & Aparici, M. (2020). Adapting the multilingual assessment instrument for narratives (MAIN) to Catalan. *ZAS Papers in Linguistics*, *64*, 31-36.

comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics* 37(1):

Connelly, M. S., Gilbert, J. A., Zaccaro, S. J., Threlfall, K. V., Marks, M. A., & Mumford, M. D. (2000). Exploring the relationship of leadership skills and knowledge to leader performance. *The Leadership Quarterly*, *11*(1), 65-86.

Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2011). Education of the gifted and talented (6 nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Pearson.

Demir, S. (2022). Effectiveness of the leadership skills development program for gifted children: Leadership skills development program for gifted children. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *14*(1), 693-718. from https://nagc.org/page/definition-terms-faq

Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, *37*(1), 11-17.

Gagarina, Natalia, Klop, Daleen, Kunnari, Sari, Tantele, Koula, Välimaa, Taina, Balčiūnienė,

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

-Gagne, F. (1993). Why stress talent development? Paper presented as part of a symposium on talent Development at the Tenth World Conference on Gifted and Talented Children. Toronto, Canada.

-Gardner , H (1999) :Multiple Intelligence : The theory in practice,NewYork,Basicbook

Gardner, H. (1983). Frames of mind. New York: BasicBooks-

-Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.

-Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational research*, *50*(2), 123-133.

Hughes, D., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). Guide to Narrative Language. Procedures for Assessment. Austin: PRO-ED.

Ingrida, Bohnacker, Ute & Walters, Joel (2015). Assessment of narrative abilities in

Karnes, F. A., & Bean, S. M. (1996). Leadership and the gifted. *Focus on exceptional children*, *29*(1), 1-12.

Lee, J. (2005). Effects of leadership and leader-member exchange on commitment. Leadership & organization development journal, 26(8), 655-672.

M. Basavanna. (2000). Dictionary of psychology. Allied Publishers Limited PVT. LTD first Reprint 2007.

Meisel, J. M. (2006). The bilingual child. *The handbook of bilingualism*, 90-113. -

-Miller, C. (2004*). Digital Storytelling: A Creator's Guide to interactive Entertainment.* Focal Press. Retrieved in October 14, 2015 from: http://www.amazon. com/Digital-Storytelling-creatorsinteractive-entertainment/dp/0240809599.

Mills, M. T. (2008). *Oral narration of African American students in general and gifted education programs*. University of Illinois at Urbana-Champaign.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment. Bristol:Multilingual Matters, pp. 243□276.

NAGC: The National Association for Gifted Children. (2019). *Identification*. Retrieved

Ökcü, M., & Akgül, S. (2021). A comparative analysis of the reading comprehension levels and reading attitude skills of gifted and nongifted fifth grade students. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 442-457.

Perez, G. S., Chassin, D., Ellington, C., & Smith, J. A. (1982). Leadership giftedness in preschool children. Roeper Review, 4(3), 26-28.

-Robin, Bernard R. (2008). *Digital storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*.

Sacks, R. (2009). *Natural born leaders: An exploration of leadership development in children and adolescents*. University of Toronto.

Safwat, R. F., EL-Dessouky, H. M., Shohdi, S. S., & Hussien, I. A. (2013). Assessment of narrative skills in preschool children. The Egyptian Journal of Otolaryngology, 29, 130-135.

-Sevik, M. (2012). *Teaching Listening to young learners through "Listen and Do" Songs*, English Teaching Forum.

-Tannenbaum, A. (1986). The gifted movement forward or on a treadmill. Indianapolis, IN: Department of Education, Office of Gifted and Talented Children.

Tüysüz, B. (2007). *Öğrenci liderliği programı'nın 6. sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**