المجلد 16 العدد 1 مـارس 2015

بناء مقياس للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

د. أمينة الهرمسي الهاجري
قسم علم النفس
كلية الآداب- جامعة البحرين
harmas2@yahoo.com

بناء مقياس للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

د. أمينة الهرمسي الهاجري
قسم علم النفس
كلية الآداب- جامعة البحرين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. وكانت عينة الدراسة٦٥٤ من التلاميذ والتلميذات تم تشخيصهم من قبل أخصائيات صعوبات التعلم على أنهم يعانون من صعوبات في التعلم و يتلقون دروسا علاجية في غرفة المصادر. استخدمت الباحثة منهج البحث الوصفي التحليلي من أجل تحقيق هذا الهدف، إذ قامت الباحثة بإعداد قائمة من بعدين هما: مؤشرات وجود الموهبة وصعوبات التعلم لدى التلاميذ. وتأكدت الباحثة من صدق وثبات المقياس بالطرق المناسبة (صدق البناء وألفا كرونباخ) وخلصت إلى أن المقياس يتميز بدرجة جيدة من الصدق والثبات. والصورة النهائية للمقياس تتكون من ٤ مقاييس فرعية هي عبارة عن خصائص المتفوقين من ذوي صعوبات التعلم و هي خصائص الانتباه والتركيز، انفعالية، ومعرفية وتقدير الذات). وترى الباحثة أن هذا المقياس الذي أطلقت عليه «مقياس صهب» يصلح استخدامه في الكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. وتقترح الباحثة إجراء هذا البحث على عينة عشوائية من التلاميذ في الصفوف العادية.

الكلمات المفتاحية: الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم، مؤشرات، خصائص الانتباه والتركيز، الخصائص الانفعالية، الخصائص المعرفية، خصائص تقدير الذات، تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٣/٩/١٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٤/١/١٤م

Developing a Scale to Identify Gifted Pupils with Disabilities in the Primary Schools in Bahrain

Dr Amina A. Al Hajeri
Collage of Arts
University of Bahrain

Abstract

This study aimed at developing a scale for identifying gifted pupils with learning disabilities in the first three grades at the government primary schools. The participants were pupils in grades 1, 2 and 3 who were diagnosed as having learning disabilities by special education specialists taking remedial lessons. The number of the participants in the study was 654 boys and girls. An instrument of two subscales was developed for this purpose. It contains signs of both giftedness and learning disabilities. For validation of the scale, reliability and Cronbach alpha was used. The results showed that the scale was reliable and valid. The scale is formed of 4 dimensions or subscales: attention and concentration, emotional, cognitive, and self-concept. In conclusion, the scale could be used as a screening test to identify gifted pupils with disabilities in the primary school. The researchers recommend repeating the same study on a random sample from the ordinary classes.

Keywords: gifted disabled pupils- signs- attention and focus characteristics- emotional characteristics- cognitive characteristics- self-concept characteristics- Bahraini primary pupils.

بناء مقياس للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

د. أمينة الهرمسي الهاجري
قسم علم النفس
كلية الآداب- جامعة البحرين

المقدمة:

تعتبر فئة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من الفئات الأقل حظا من حيث الخدمات المقدمة لها. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة خصائص هذه الفئة. فهم يجمعون بين خصائص متناقضة حيث يمتلكون مواهب وقدرات غير عادية. وفي ذات الوقت هم يعانون من صعوبات في مجالات أكاديمية كالقراءة والكتابة. وهذا يجعل من الصعب التعرف عليهم من بين ذوي صعوبات التعلم وفئات الموهوبين وكذلك في الصف العادي. وهذا هو السبب في تسميتهم بذوي الاستثناءين. وبدأ الاهتمام بالأطفال أو التلاميذ المتفوقين عقليا أو الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم مع صدور قانون التعلم للجميع في الولايات المتحدة عام ١٩٧٥.

وقد بدأت المطالبة بتوفير خدمات مناسبة للموهوبين من ذوي صعوبات التعلم جديا بجهود وايت مور وميكر (Whitmore & Maker, 1985 cited in McCoach, Kehle, Bray and Siegle, 2001) حيث طالبا بضم الموهوبين من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى باقي الطلاب في الصفوف العادية من أجل إبراز مواهبهم التي تم تجاهلها في صفوف الاحتياجات الخاصة التي تركز على نقاط الضعف لدى الطالب. وقد أوضحا أن من الأسباب التي لعبت دورا في تجاهل هذه الفئة هو الاعتماد بشكل أساسي على درجة اختبار الذكاء المرتفعة في الكشف عن الموهبة. وأجرى بيوم واوين (Baum & Owen, 1985) دراسة على عينة من ١١٢ تلميذا من ثلاث فئات هي: تلاميذ من ذوي القدرات العقلية المرتفعة وتلاميذ من ذوي القدرات العقلية المتوسطة وتلاميذ يجمعون بين القدرات العقلية المرتفعة وصعوبات التعلم. وهذه الفئات من الصف الرابع والخامس والسادس في المرحلة الابتدائية. وتوصل الباحثان إلى أن عدم الكفاءة في الأداء المدرسي هو الذي يميز بين هذه الفئات الثلاثة. فالفئة الثالثة وهي التي تجمع بين القدرة المرتفعة والصعوبات أظهرت مهارات إبداعية متميزة من ناحية ومن ناحية أخرى لوحظ عليها سلوكيات غير مرغوب فيها في الصف. كما كان أداؤها الأكاديمي منخفضا مما أدى إلى تدني مستوى أدائها. وكذلك ورد أن ٣٦٪ من التلاميذ الذين تم التعرف

على صعوبات التعلم لديهم كانت لديهم مواهب.

وفي منتصف التسعينات أجريت أول دراسة مكثفة في جامعة كونيكتكت للتعرف على خصائص الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم وإيجاد استراتجيات لمساعدتهم. وأجرى ريز وآخرون مقابلات (Reis, Neu, & McGuire, 1995 cited in McCoach eta l, 2001) مع طلاب الجامعة الذين يتمتعون بدرجة عالية في اختبار الذكاء وفي ذات الوقت لديهم صعوبات التعلم من اجل التعرف على العوامل التي تؤثر إيجابا وسلبا على أدائهم الأكاديمي. وقد ذكر بعض الباحثين (Renzulli, 1978; Winner, 1996; cited in McCoach et al, 2001) أن الأخذ بدرجة اختبار الذكاء (١٣٠-١٤٠درجة) كأساس لتحديد الموهبة فيه إجحاف وتجاهل لكثير من الأفراد. كما أنه يتعارض مع أصحاب الفرضية المقنعة (masking hypothesis) الذين يقولون أن صعوبات التعلم والموهبة تطمس كل منهما الأخرى. فهم يرون أن صعوبات التعلم تؤدي إلى خفض درجة الذكاء عن الحد الفاصل (Davis & Rimm, 1989 cited in Lovett & Lewandowski, 2006) لتركيز بنود اختبار الذكاء في مجملها على الألفاظ وتتجاهل جوانب أخرى. وقد ضرب مثالا بأن مدرب كرة القدم لا يختار اللاعبين على أساس أدائهم في اختبار الذكاء (Deary, 2000 cited in Lovett & Lewandowski, 2006) كما ذكر نلسون (Nielsen 2002) أن ذلك يولد الشعور بالإحباط لدى الفرد. ويرى أنه لا داعي لاستخدام اختبار الذكاء مع بعض الفئات وذلك لعدة أسباب منها أخلاقية. وذكر ديفز وريم (Rimm & Davis, 1989 cited in Lovett & Lewandowski, 2006)، أنه تم إضافة بعض الأساليب الأخرى التي قد تسهم في التعرف على هذه الفئة كتوصيات المعلم ووالدي الطالب وحتى زملائه. كما تم تعديل آلية التعرف على الموهبة بإضافة مجالات أخرى خارج النطاق الأكاديمي كالموسيقى والقيادة والابتكار وغيرها. ولحل هذه المشكلة اقترح نجلري وفورد (cited in Lovett & Lewandowski, 2006; Naglieri & Ford, 2003) استخدام اختبار ذكاء غير لفظي كبديل مع هذه الفئات من أجل تقليل التحيز. وهذا لا يقلل من قيمة اختبارات الذكاء (gold standard) من حيث الصدق والثبات. وقد يكون من الصعوبة في الوقت الحاضر الاستعاضة عنها. ومن خلال دراسة تحليلية لعدد وقدره ٤٦ دراسة وجد استويبنج وآخرون (Stuebing, Fletcher, LeDoux, Lyon, Shaywitz, & Shaywitz cited in Lovett & Lewandowski, 2006) فروقا ضئيلة جدا بين الطلاب الذين أداؤهم أقل من المتوسط وذكاؤهم منخفض مقارنة بالطلاب الذين ذكاؤهم مرتفع وأداءهم منخفض أيضا. ساهمت هذه الدراسات مع نظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر(Gardener, 1983) (المشار إليه في الحروب ٢٠١٢) في تطور مفاهيم الموهبة واتساع تعريفاتها لتضم فئات

أخرى منها ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي صعوبات التعلم ومتدني انخفاض مستوى الجهد أو النشاط بوجه عام وصعوبات عامة في السلوك الاجتماعي أو الانفعالي التحصيل وغيرهم.

وقد استخدمت عدة مصطلحات للدلالة على الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم منها ثنائيو غير العادية "Twice Exceptional" أو المتعلمون المتناقضون أو المحيرون "Paradoxical learners" للإشارة إلى التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم المطموسة والمقنعة البالغ عددها في الولايات المتحدة الأمريكية ٣٠٠,٠٠٠ (Baum & Owen, 2004) cited in (Alhroub, 2011). وقد ذكر الحروب (٢٠١٢) بأن تسمية ذوي الاستثناءيْن (Dual Exceptional) يقصد بها الموهبة وصعوبات التعلم وهي مرادفة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وأضاف أنها ليست حصرا على الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بل تضم مجموعات أخرى من الطلاب كالموهوبين المتوحدين، أو الموهوبين ذوي الاضطرابات السلوكية أو الموهوبين ذوي الإعاقات البصرية والسمعية أو الطلاب ذوي الإعاقات الحركية ,Montgomery (Al-Hroub, 2010 (2003; المشار اليهما في (الحروب، ٢٠١٢). وقد عرّف مكتب كولورادو للتربية Colorado Department of Education المشار إليه في (الحروب، ٢٠١٢) الطلاب ذوي الاستثناءيْن بأولئك الذين يتم الكشف عنهم كموهوبين أو متفوقين في واحدة أو أكثر من القدرات الإنسانية الاستثنائية) كالتحصيل الأكاديمي المرتفع، أو القدرات العالية، أو الإبداع، والقيادة، أو القدرات الفنية والبصرية) إضافة إلى الكشف عن وجود إعاقة واحدة من الإعاقات التي حدّدها المعيار الأميركي (صعوبات التعلم، أو الإعاقة الانفعالية، أو الجسدية، أو الحسية، أو التوحد، أو النشاط الزائد).

وقد ذكر نلسون Nielsen (المشار إليه في عبدالمعطي وأبو قلة، ٢٠٠٦) أن هذه الفئة تمثل ٢-٥٪ من مجموع الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم. كما ورد أنهم يمثلون ١٦٪ من المتفوقين عقليا في المجتمع (عبدالمعطي وأبو قلة، ٢٠٠٦). وفي المقابل توصل سلفرمن (Silverman, 1989) إلى أن ١,٢٪ من الأطفال الموهوبين لديهم صعوبات في التعلم. ومن ناحية أخرى توصلت بوم (Baum, 1985) إلى أن ٣٣٪ من ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات عقلية عالية و ١٢٪ من مجتمع ذوي صعوبات التعلم هم من الموهوبين.

وقد تم التعرف على وجود ثلاث فئات أو أنماط من المتفوقين ذوي صعوبات التعلم (McCoach, Kehle, Bray, & Siegle, 2001; Ruban & Reis, 2005; Brody & Mills, 1997)، (الزيات، ٢٠٠٢؛ العبادي، ٢٠٠٨)

وهي كما يلي:

١. الموهوبون ممن لديهم صعوبات تعلم بسيطة أو دقيقة. وتستخدم محكات الموهبة من أجل

التعرف على هذه الفئة وذلك لأنهم يلفتون الأنظار إليهم بسبب ارتفاع نسب ذكائهم وقدرتهم اللفظية المرتفعة وإبداعاتهم وتحصيلهم الأكاديمي في المدرسة الابتدائية. ولكن مع تزايد أعمار هؤلاء الأطفال وتدرجهم في سلم التعليم يواجهون تحديا في المواد الدراسية فيظهر التباعد بين الأداء الفعلي والمتوقع بشكل واضح. كما أن عدم اتباع طرق تدريس مناسبة لهم يؤدي كل ذلك إلى انخفاض في تحصيلهم بالنسبة لأقرانهم بشكل ملحوظ. وهذا في النهاية يؤدي إلى بروز صعوباتهم.

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

٣. التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم شديدة ولكن موهوبون أيضا. هؤلاء التلاميذ صعوباتهم حادة من السهل الكشف عنها وتصنيفهم ضمن ذوي صعوبات التعلم وبالتالي يتم تقديم الخدمات لهم. وفي حالتهم يتم التركيز على نقاط ضعفهم وهي الصعوبات ويتم تجاهل نقاط القوة. وهذا يؤدي إلى رسوبهم المتكرر.

وتوجد جملة من الخصائص أو المؤشرات التي يتميز بها الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم والتي يمكن تقسيمها إلى نقاط قوة وضعف (Reis, Neu, & McGuire, 1995 cited in (Reis, McGuire, & Neu, 2000; Brody & Mills, 1997; Ruban & Reis, 2005 (عبدالمعطي وأبو قلة).

ومن مؤشرات القوة أو الموهبة:

تفوق في الذاكرة طويلة المدى- مفردات غنية- تفوق في القراءة الاستيعابية - تفوق في الاستنتاج الرياضي- مهارة لفظية متقدمة في المناقشة- مهارة في استيعاب المفاهيم المجردة- إبداع و قدرة تخيلية-قدرة على التعليل و الاستنتاج- أداء ناجح للأشياء الصعبة المعقدة- إمكانية توافر سمع حاد- أفكار مشوقة جديدة- حب استطلاع و تساؤل- طاقة عالية من النشاط - قدرة على الإدراك و الاستبصار- روح الدعابة والمرح- قدرة عالية في التحليل- تفوق في حل المشكلات- قدرة عالية في الإبداع وهذا يشمل الخيال والتفكير المجرد- تفوق

في حل المشكلات- اهتمامات متنوعة- التفكير الناقد- رغبة اكتساب المعرفة والاستكشاف- إمكان التفوق قي الفن أو العلوم أو الموسيقى.

أما مؤشرات الضعف أو صعوبات التعلم فيمكن تلخيصها :

الإحباط وعدم القدرة على إتقان مهارات أكاديمية محددة- فقدان الدافعية- الكمالية- الحساسية المفرطة من الانتقاد-الفشل في إنهاء الواجبات- الافتقار إلى مهارات التفكير- ضعف في القدرة على الاستماع والانتباه- انخفاض في مفهوم الذات- أساليب ذكية في تجنب مجالات الضعف- ضعف في الذاكرة قصيرة المدى-المفردات المحكية أكثر تطورا" من المفردات الكتابية - صعوبة في التهجئة- كره الأعمال الكتابية- ضعف في المناقشة- خط يدوي غير مقروء- صعوبة كبيرة في التهجئة و الصوتيات - صعوبة في المواد البسيطة و العمليات المتتابعة- صعوبة في الذاكرة الصماء- غير منتبه في الصف- تغليب العواطف على التفكير العقلاني- ذاكرة سمعية ضعيفة- ضعف في قواعد اللغة و الترقيم- أداء سيئ في الامتحانات المحددة بوقت- إمكانية الإخفاق في تعلم اللغات الأجنبية.

وقد وضع فرينس (Lafrance المشار إليه في الحارون، ٢٠٠٨) تصنيفا آخر لخصائص الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم وهو خصائص معرفية وسيكولوجية وانفعالية. ويندرج تحت الخصائص المعرفية ثروة لغوية وقدرة عالية على فهم المفاهيم والقدرة على التحليل والاستدلال وحل المشكلات والتفكير الإبداعي. ومن ناحية أخرى تدني القدرة على التنظيم ومهارات الاستماع وقصور في الذاكرة. أما الخصائص السيكولوجية الانفعالية فيندرج تحتها تدني مفهوم الذات وارتفاع مستوى النقد الذاتي لاعتقادهم أنهم أقل كفاءة من الآخرين. وهذا يجعلهم يشعرون بالعجز ونقص الدافعية.

ويتطلب التعرف على الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم تحديد المحكات المناسبة لعملية التشخيص وتحديد سمات وخصائص هذه الفئة. فقد أشار سوانسون (Sawnson, 1991 المشار إليه في عبدالمعطي وأبو قلة، ٢٠٠٦) إلى وجود محكات للتعرف على الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم وهي:

١. محك التفاوت أي يوجد تباين بين مستوى ذكائهم أو قدراتهم الكامنة وأدائهم الفعلي أو التحصيلي الدراسي. فيلاحظ انخفاض ملحوظ في تحصيلهم الدراسي مقارنة بمستوى ذكاءهم (Baum, Renzulli, & Hébert, 1995; Mendaglio, 1993; Butler-Por, 1987; Dowdall & Colangelo, 1982; Emerick, 1992; Supplee & Whitmore, 1980 cited in McCoach et al, 2001).

٢. محك الاستبعاد ويقصد بهذا أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يتميزون عن غيرهم من ذوي صعوبات التعلم أو الإعاقات الأخرى.

٣. محك التمييز النوعي أي يوجد لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم صعوبة واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية.

٤. محك التباين أي توجد لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بعض الخصائص المتعلقة بالأداء تميزهم عن الأفراد الموهوبين. وذكر الزيات (٢٠٠٢) أن من سماتهم انخفاض في الأداء اللفظي بشكل عام وسعة الأرقام والقدرة المكانية. هذا إلى جانب اضطرابات عضوية في المخ أو اضطرابات تسبب انخفاضاً في التذكر وضعف التمييز السمعي والقدرة على استرجاع المعلومات اللفظية.

ومن هنا يتبين أن من المحددات التي تستخدم للتعرف على الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم هي الحصول على درجة عالية في اختبار الذكاء (أعلى من ١١٥) والتباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في المدرسة. وكذلك وجود خلل أو قصور لدى الفرد (Brody & Mills, 1997).

وقد استخدم الباحثون عدة أدوات للكشف أو التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم منها:

- اختبارات الذكاء
- اختبارات تشخيص الأداء الأكاديمي في مجالات متعددة لتحديد التفاوت بين القدرات الكامنة والأداء الظاهر
- ملفات الإنجاز الأكاديمي (Portfolio)
- قوائم السمات والخصائص السلوكية
- جمع البيانات من المعلمين والأقران
- المقابلات مع أولياء الأمور
- المقابلات الشخصية مع التلاميذ
- الملاحظة المباشرة من قبل معلمين مؤهلين (الزيات، ٢٠٠٢; عبدالمعطي و أبو قلة، ٢٠٠٦؛ الحارون، ٢٠٠٨).

ركز بعض الباحثين على درجات الطلاب في اختبار وكسلر للذكاء للأطفال من أجل التعرف على الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، إلا أن النتائج لم تكن متسقة. فمثلا أجرى سكف و كوفمن و كوفمن (Schiff, Kaufman, & Kaufman, 1981) دراسة على ٣٠ تلميذا

متوسط أعمارهم ١٠ سنوات فوجدا فرقا عاليا و واضحا بين الدرجات اللفظية والأداء بينما لا يرى ولدرون و سفير (Waldron & Saphire, 1990) ذلك بالضرورة أفضل مؤشر دال على صعوبات التعلم. وقد توصلا في هذه الدراسة بأن الطلاب الذين لديهم ذكاء مرتفع وصعوبات تعلم في آن واحد يتميزون بأداء فوق المتوسط في الفهم اللفظي ومهارات التعبير والعديد من المواهب الإبداعية، وقد أشارت هذه الدراسة أيضا إلى نقاط الضعف في المجال المعرفي للتسلسل، وأنشطة التنسيق الحركي، والنمو العاطفي. ووجد ولدرون و سفير أن هؤلاء الطلاب يعتمدون على المهارات البصرية في التعرف على الكلمات والتحليل بينما أداؤهم ضعيف جدا في المهارات السمعية كتمييز الأصوات والذاكرة السمعية القصيرة المدى. واستخدم فيديا (Vaidya, 1993) تقييم ملفات الواجبات واختبارات الإبداع ونتائج اختبارات الذكاء التحصيلية للتعرف على الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. كما استخدم اسنبرغ وابستين (Eisenberg & Epstein, 1981) في التشخيص إلى جانب اختبارات الذكاء والتحصيل قوائم التعرف على سلوكيات وخصائص هذه الفئة من الطلاب كالدافعية والإبداع والقيادة والفن والموسيقى والاتصال.

وقد استخدم العبادي (٢٠٠٨) في فرز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم اختبارات القدرات العقلية وصعوبات التعلم وهي مقياس وكسلر لذكاء الأطفال النسخة الثالثة المعدل و اختبارات إدراكية السمعية والبصرية واختبار تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات . وفي الموهبة استخدم الصورة (أ) في اختبار تور انس (١٩٦٦المشارإليه في العبادي، ٢٠٠٨ (للتفكير الإبداعي. وبعد التشخيص أصبح عدد أفراد العينة ٢٢ طالب وطالبة من الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي. واعتمد العبادي على درجة أعلى من ١١٥ في اختبار الذكاء. وكذلك أخذ بالتباعد بين أداء الطالب في الاختبارات التشخيصية وأداء الطالب في الصف.

وأجرى الخليفة و عطا الله (٢٠٠٦) دراسة في السودان للتعرف على نسبة الموهوبين متدني التحصيل الدراسي في شريحة الموهوبين، وتقدير حجم الظاهرة. وبلغ حجم العينة ١٠٤٢ تلميذا وتلميذة من الملتحقين بالحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية. وتراوحت أعمارهم ما بين ٨-١٢ سنة. وقد استخدم الباحثان عدة أدوات منها: التحصيل الدراسي متمثلا في درجات التلميذ للتعرف على مستواه الأكاديمي ومقياس المصفوفات المتتابعة المعياري لقياس ذكاء التلميذ ومقياس تور انس للرسم كمؤشر للإبداع واستبانه تقدير المعلم لخصائص الموهوبين من التلاميذ. وشملت الدراسة التلاميذ الذين تزيد نسبة ذكائهم عن ١٣٠ درجة و تقل درجة تحصيلهم عن ٥٠ . وتوصل الباحثان إلى أن نسبة الموهوبين متدني التحصيل في مجتمع البحث

هو (٢٪) في حدود ثقة (١-٣٪). وكانت نسبتهم ١٥٪ في مجتمع الموهوبين وهي أيضا في حدود ثقة (٨٪-٢٢٪). كما كشفت الدراسة إلى أن نسبة الذكور الموهوبين متدني التحصيل (٤٪) يفوق نسبة الإناث (٢٪) في مجتمع البحث و ٣٥٪ ، ١١٪ في مجتمع الموهوبين.

وقام الحروب (Al-Hroub, 2011) بدراسة للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. وكانت عينة الدراسة تلميذتين و٣ تلاميذ من الصف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية. وتم استخدام ٦ أساليب للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. فقد استخدم بعضا منها للكشف عن الموهبة والبعض الآخر للكشف عن صعوبات التعلم. وتوصل إلى أهمية جمع معلومات كافية عن الطالب من أجل تكوين صورة متكاملة عن وضعه الصحي والأسري والعقلي قبل إجراء التشخيص. وهذه المعلومات تتمثل في جمع ملفات خاصة بحالة الطالب الصحية والتحصيلية و الاختبارات التي أجريت له من قبل المدرسة وأسرته. وكذلك إجراء المقابلات مع مدرسي الطالب وولي أمره. كما توصل إلى أهمية استخدام اختبارات متعددة في التشخيص كاختبار وكسلر للذكاء(The Wechsler Intelligence Scale for Children WICSIIIUK; Wechsler, 1992)، واختبار مسحي لصعوبات أو عسر القراءة (Dyslexia Screening Test DST; Fawcett and Nicolson, 1996)، و اختبار قدرات القراءة (British the Neale Analysis of Reading Ability revised; Neale, 1989) واختبار تحصيلي في الرياضيات The mathematics achievement. وهذا الاختبار الأخير خاص للكشف عن نقاط القوة لدى الموهوبين وهو يعطي صورة أكثر دقة وحساسية في التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وكذلك وجد الحروب أن التباين في الأداء اللفظي والنمطي المعرفي وسيلة جيدة للتعرف على هذه الفئة.

يرى المتتبع للأدبيات أن البحوث والاهتمام بفئة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم قليلة جدا. فالدراسات والبرامج والمؤتمرات التي تعقد تتعلق بالموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم. فهي تعمل على رفع مستوى الخدمات المقدمة لهاتين الفئتين، بينما يتم تجاهل الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. وقد يكون من أسباب ذلك قلة عدد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالفئات الأخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أن عدم معرفة متخذي القرار أو المدرسين بوجود هذه الفئة حيث إنها لها خصائص تجمع بين الموهبة والصعوبات. وقد تكون هذه الفئة مقنعة مما يصعب التعرف عليها. كما أن الباحثة لم تجد اختبارا مقننا للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمكن استخدامه بسهولة وسرعة من قبل المربين إذا شكوا في أن بعض تلاميذهم الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. لذا تسعى الدراسة الحالية لتطوير مقياس للتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من أجل تقديم البرامج المناسبة لهم وربما للتركيز

على الموهبة أي نقاط القوة من أجل تحفيز الفرد على التحصيل حيث إن انخفاض تحصيلهم الأكاديمي يؤدي إلى ضعف مفهوم الذات، الافتقار إلى الدافعية ، انخفاض مستوى الجهد أو النشاط بوجه عام وصعوبات عامة في السلوك الاجتماعي أو الانفعالي.

مشكلة الدراسة :

يعتبر الاهتمام بذوي الحاجات الخاصة سواء صعوبات التعلم أو بطء التعلم أو الموهوبين في طور النمو في مملكة البحرين. فهذا المجال يفتقر إلى الإمكانات المادية والبشرية المؤهلة وأدوات للمسح والتشخيص والبرامج. فعلى سبيل المثال لا يتم تطبيق اختبار الذكاء في عملية فرز ذوي صعوبات التعلم في المدارس بل يعتمد على انخفاض مستوى التحصيل الدراسي. فهي تشمل الفئة غير الناطقة باللغة العربية والفئة التي تكون مشكلتها ناتجة عن عوامل بيئية سواء في المنزل أو المدرسة وتخلف عقلي و حالات البطء الدراسي. وكما هو معروف أن صعوبات التعلم ناتجة عن مشكلة في المخ ومن الصعب الحكم على الطفل من خلال الملاحظة فقط. ومن ناحية أخرى الموهبة غالبا ما تكون خصائصها ومؤشراتها واضحة في سلوكيات الفرد. بينما الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم من الصعوبة اكتشافهم في كثير من الأحيان وذلك لعدم دراية كثير من المعلمين والمعلمات بوجودهم. كما أن عدد أفراد هذه الفئة أصلا قليل جدا. ومنها فئة تكون مقنعة أي أن صعوبات التعلم والموهبة تغطي كل منهما على الأخرى وقد لا يظهر انخفاض حاد في التحصيل الدراسي مما لا يستدعي أخذ أفرادها إلى غرفة مصادر التعلم. ولا توجد حاليا أدوات للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. وبذلك برزت مشكلة الدراسة التي تتمثل في الحاجة لتطوير أو بناء مقياس للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم سهلة الاستخدام من قبل المعلمين والمعلمات في الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية (الصفوف الاول والثاني والثالث الابتدائي). والتساؤل المطروح هو:

هل يمكن بناء مقياس مقنن للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؟

هدف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١. أنها تهتم بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم وهم شريحة من شرائح المجتمع ولهم الحق في الحصول على الخدمات التربوية التي تتناسب مع حالتهم وظروفهم. وهذا يؤدي إلى إشباع حاجاتهم والشعور بالرضاء والمساهمة الفاعلة في تنمية مجتمعاتهم (Maker, 1985 cited in McCoach, et al., 2001 & Whitmore).

٢. تطوير مقياس للتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات يساهم في تعجيل تقديم البرامج المناسبة لهم والتي تركز على الموهبة أي نقاط القوة من أجل تحفيز الفرد على التحصيل.

٣. التعرف المبكر على هذه الفئة يقلل من حالات الاكتئاب أو القلق أو التقدير المتدني للذات أو العدوانية أو الانسحاب الناتج عنه انخفاض في مفهوم الذات و الدافعية . كما أن هذا قد يؤدي إلى التسرب من المدرسة.

٤. الكشف المبكر عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يجعل المعلم أكثر قدرة على إدارة الصف ويصبح تدريسه أكثر جودة.

مصطلحات الدراسة :

الموهوبون: تتبنى الدراسة تعريف الموهوبين الذي قدمه ميرلاند (Maryland المشار إليه في الفهيد، ٢٠٠٣) وهو: هم الذين تم تحديدهم من قبل أشخاص مؤهلين مهنياً ، الذين هم بفضل القدرات البارزة قادرون على الأداء العالي ، هؤلاء الأطفال الذين يتطلبون برامج وخدمات تعليمية متميزة غير تلك التي توفرها برامج المدرسة الاعتيادية بهدف تحقيق إسهاماتهم إلى أنفسهم والمجتمع ، الأطفال القادرون على الأداء العالي يشملون الأطفال الذين يظهرون الإنجازات العملية أو القدرات الكامنة في من المجالات الآتية : القدرة العقلية العامة ، المقدرة العقلية الأكاديمية المحددة ، التفكير الإبداعي أو الإنتاجي ، القدرة على القيادة ، القدرة على رؤية الفنون وأدائها، والقدرة النفسية الحركية.

ذوو صعوبات التعلم: ومن ناحية أخرى تبنت الدراسة تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم (المشار إليه في عواد، ١٩٩٩) حيث تم تعريف ذوي صعوبات التعلم: بأولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو أداء العمليات الحسابية». وهذا القصور قد ينتج من عدة عوامل منها إعاقة في الإدراك، أو الإصابة في المخ، أو الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عسر، أو إلى حبسة الكلام النمائية. ولا يندرج تحت هذا التعرف صعوبات التعلم الناتجة

عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية. كما لا يندرج تحته حالات تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي واقتصادي.

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: وتتبنى الدراسة تعريف الزيات (٢٠٠٢) لهؤلاء الأفراد حيث عرفهم بأولئك التلاميذ الذين يتمتعون بمواهب وقدرات عقلية مرتفعة يستطيعون من خلالها تحقيق مستوى أداء مرتفع إلا أنهم يعانون صعوبات في التعلم تحول دون تحقيق أداء متميز في التحصيل الأكاديمي.

منهج الدراسة وإجراءتها:

لقد تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

أولا: عكفت الباحثة على دراسة الأدبيات التي تناولت الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باللغتين العربية والانجلنزية وتمكنت من التعرف على الفئات الثلاث وخصائصها و طرق التشخيص ومؤشرات الكشف عنها. وانتهت الباحثة إلى أهمية استخدام بطارية اختبارات في عملية التشخيص وذلك لوجود خصائص متناقضة لدى هذه الفئات. كما تمكنت من عمل قائمة من بعدين تتناول نقاط القوة والضعف لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمكن استخدامه كمؤشر للتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (Ruban & Reis, 1995; Brody & Mills, 1997; الزيات، ٢٠٠٢؛ عبدالمعطي وأبوقلة، ٢٠٠٦; Al-Hroub, 2011; Crepeau-Hobson & Bianco, 2013)

ثانيا: استخدمت الباحثة في بناء "مقياس صهب" للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم عدة أدوات ومقاييس وهي كالتالي:

١. اختبار الذكاء:

استخدمت الباحثة نسخة إلكترونية من اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرايفن (العوضي، ٢٠٠٦). يتكون الاختبار من ثلاثة أقسام هي (أ)، (أب) ،(ب). ويشتمل كل بعد على ١٢ بندا لقياس العمليات العقلية للأطفال من الفئة العمرية ٥,٥-١١ سنة. وكل بند من المصفوفات هو عبارة عن نمو أو شكل اقتطع منه جزء معين ويوجد تحته ستة أجزاء. ويطلب من المفحوص أن يختار الجزء المناسب لإكمال الفراغ في الشكل الأساسي. وفي القسم (أ) يعتمد الحل على قدرة الفرد على إكمال الأنماط المستمرة وبالقرب من نهاية المجموعة يتغير نمط الاستمرار على أساس بعدين في نفس الوقت. وفي القسم (أب) فيعتمد الحل على قدرة

الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني. أما القسم ب فيعتمد على قدرة الفرد على التفكير المجرد عن طريق فهم القاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا. وقد استخدمت الباحثة مقياس تقدير المعلم لذكاء التلميذ كمحك خارجي من أجل حساب الصدق لاختبار المصفوفات الملونة. فكان معامل الارتباط بينهما ٠,٣٤ . وتم حساب الثبات باستخراج كرونباخ ألفا التي بلغت ٠,٩٤٨.

٢. اختبار الفرز العصبي السريع لفرز أصحاب صعوبات التعلم (كامل، ٢٠٠١)

يتكون الاختبار من ١٥ اختباراً فرعيا هي: مهارة اليد ، التعرف على شكل ونسخه ، التعرف على شكل حين يرسم باللمس على راحة اليد ، متابعة شيء متحرك بالعين، محاكاة الأصوات، لمس الأنف بالإصبع، عمل دائرة بالإصبع الإبهام وبقية الأصابع، لمس اليد والخد في نفس الوقت، الحركات السريعة المتكررة والعكسية لليدين، فرد الذراعين والرجلين، المشي التبادلي، الوقوف على رجل واحدة، الوثب على قدم واحدة، التمييز بين اليسار واليمين، وأنماط السلوك الشاذ. وعلى الفاحص أن يضع الرمز (ع) وهو يمثل الدرجة العالية للمفحوص الذي يحصل على ٥٠ فما فوق، الرمز (ش) وهو يمثل درجة الشك إذا كانت الدرجة ما بين ٢٦-٥٠. أما (س) فهو يمثل الدرجة العادية وهي في حالة إذا كانت درجة المفحوص ما بين صفر-٢٥. وتم حساب الثبات من خلال إعادة تطبيق الاختبار وكان معامل الارتباط ٠,٥٢ . وصدق المحك ٠,٧٧ . والاختبار مناسب للفئة العمرية ٦ سنوات وما فوق. ويتم تطبيقه بشكل فردي فقط.

٣. اختبار جيتس لتقييم الموهوبين والمتفوقين

(GATES -Gifted and Talented Evaluation Scale) تأليف (GATES; Gilliam, Carpenter & Christensen, 1996).

يتكون هذا الاختبار من ٥ أبعاد هي: القدرات العقلية، المهارات الأكاديمية، الإبداع، القيادة والمواهب الفنية. عدد فقرات كل بعد ١٠ فقرات. ويتم ملئ استبانه المقياس من قبل المعلم وذلك باختيار مدى انطباق الفقرة مع قدرات الطفل (نادرا، قليلا وغالبا). وقد استخدم جليم ورفاقه (test-retest) لحساب الثبات حيث بلغت قيمته = ٠,٧٠-٠,٨، والاتساق الداخلي حيث تراوح معامل الارتباط ما بين ٠,٨٢ - ٠,٩١ . وفي هذا البحث تم حساب الاتساق الداخلي وبلغت قيمة معامل ارتباط درجة البعد الواحد والدرجة الكلية للمقياس ما بين ٠,٥٧٣ - ٠,٧٩٦ (للأبعاد الخمسة). وتم حساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمتها = ٠,٨٩٠ .

٤. اختبار فرنك وليم (Willam, 1980) (المشار إليه في غلام، ٢٠٠٨)

استخدمت الباحثة اختبارا من بطارية فرنك وليم للإبداع الذي تم تقنينه على البيئة

البحرينية من قبل الباحثة غلام (٢٠٠٨). يتكون من ٤ اختبارات فرعية هي: اختبار الشعور التباعدي واختبار التفكير التباعدي ومقياس ويليا مز لتقييم الوالدين والمعلمين للتفكير التباعدي والشعور التباعدي عند الأطفال. وفي هذا البحث تم استخدام الصورة (A) من اختبار التفكير التباعدي وهو عبارة عن ١٢ شكل ناقص. المطلوب من التلميذ أن يكمل الجزء الناقص. الاختبار يقيس الطلاقة والمرونة والأصالة وإضافة التفصيلات والعنونة. والدرجة الكلية للمقياس ١٣١. وهي موزعة كالتالي: الطلاقة (١٢)، المرونة (١١)، الأصالة (٣٦)، التفصيلات (٣٦)، العنوان (٣٦)، الدرجة الكلية (١٣١). وتوجد آلية معينة للتصحيح (غلام، ٢٠٠٨). وقامت غلام بحساب الثبات باستخراج معامل الارتباط ما بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (٠,٤٥٥-٠,٩١٣). أما لحساب صدق المحك فقارنت درجة (٣٢) تلميذا على هذا الاختبار بدرجاتهم في اختبار تور انس للتفكير الابتكاري باستخراج معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت قيمته ٠,٤٧٩. وعند حساب الصدق التمييزي بين أعلى الدرجات (١١,٧٣٩) وأدناها (٥,٧٥٩) فكانت لصالح الأعلى أي المبدعين.

٥. المقياس الذي تقوم الباحثة بتطويره في هذا البحث للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والذي أطلقت عليه "مقياس صهب".

ثالثا: الاتصال بإدارة البحث العلمي بوزارة التربية والتعليم من أجل اتمام إجراءات تتعلق بأخلاقيات البحث العملي (Ethics) والتواصل مع المدارس للحصول على عينة البحث.

رابعا: خطوات بناء و إجراءات تقنين المقياس المعد من قبل الباحثة "مقياس صهب" على البيئة البحرينية.

اتبعت الباحثة عدة خطوات في بناء وتقنين المقياس على البيئة البحرينية وهي كالتالي:

١. وضع الصورة الأولية للمقياس من خلال الخطوات التالية:

أ. تم إعداد مقياس للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. يتكون المقياس في صورته الأولى من مقياسين فرعين. المقياس الفرعي الأول خاص بالموهبة وهو يتضمن نقاط القوة أو مؤشرات الموهبة كما وردت بصورة متكررة في الدراسات السابقة ويتكون هذا المقياس من ٢٤ فقرة . أما المقياس الفرعي الثاني فهو خاص بصعوبات التعلم وهو يتضمن نقاط الضعف أو مؤشرات الصعوبات ويتكون من ٢٥ فقرة. فالمجموع الكلي لفقرات المقياس ٤٩ فقرة وتم استخدام ميزان أو سلم ثلاثي للتقويم (دائما، أحيانا ونادرا).

ب. تم عرض المقياس على ثلاثة من المحكمين في علم النفس في تخصص صعوبات التعلم والموهبة. وكانت الملاحظات طفيفة وتتعلق بإعادة صياغة بعض العبارات كمفردات غنية تم استبدالها بمفردات لغوية غنية، مهارة في استيعاب المفاهيم المجردة إلى القدرة على التفكير المجرد، وإضافة التركيز على ضعف في مهارة الاستماع. وتم شطب عدة فقرات وهي تفوق في الذاكرة طويلة المدى، تفوق في القراءة الاستيعابية وضعف في الذاكرة السمعية واحتمال عدم التمكن من تعلم اللغات الأجنبية أو الموضوعات التي تعتمد على الذاكرة السمعية التابعية. كما تم إضافة ثلاث فقرات وهي (روح القيادة، وارتفاع تقديرا لذات، وحسن التصرف وإدارة الذات.

٢. تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في عام ٢٠١١- ٢٠١٢ حيث قامت الباحثة بتشخيص صعوبات التعلم باستخدام التباعد والاستبعاد لدى عينة عددها ٩٣ تلميذا وتلميذة. وقد تم اختيار أفراد هذه العينة من ثلاث مدارس ابتدائية، اثنتين للبنات (٧١ تلميذة) وواحدة للبنين (٢٢ تلميذاً). وكما ذكر سابقا هؤلاء التلاميذ تم تشخيصهم من قبل أخصائية صعوبات التعلم في المدرسة بعد أن تم تحويلهم من قبل معلمات الفصل وذلك لانخفاض أدائهم التحصيلي. وأخصائية صعوبات التعلم تطبق على التلاميذ اختبارات في الكفايات التي يجب إتقانها لكل صف في القراءة والكتابة والرياضيات ولا تطبق عليهم اختبار في الذكاء. فقامت الباحثة بتطبيق اختبار رايفن للذكاء جماعيا من أجل فرز التلاميذ فرزا أوليا. وقد استبعد من الدراسة التلاميذ الذين يقل مستوى ذكائهم عن ٩٠ درجة. فأصبح عدد أفراد العينة المتبقي (٤٧ تلميذاً) وتلميذة.

وبعد ذلك قامت الباحثة بتدريب الأخصائيات في المدارس الثلاث على تطبيق اختبار الفرز العصبي واختبار فرنك وليم (الرسم). أما اختبار جيتس والمقياس المعد من قبل الباحثة "مقياس صهب" فتم إعطاء الأخصائية الإرشادات اللازمة لتطبيقهما من أجل توزيعهما على معلمة الفصل لكل تلميذ أو تلميذة في العينة. كما ذكر لها أن في بعض فقرات اختبار جيتس يمكن الاستعانة بمعلمة الفن. وقامت الباحثة بتصحيح الاختبارات. وقد استغرق العمل مع هذه العينة ٦ أشهر نظرا لانشغال الأخصائيات والمعلمات. وقد تم حساب الصدق والثبات لهذه الدراسة الاستطلاعي كالتالي:

أولا: صدق المقياس

سعت الباحثة إلى تطوير «مقياس صهب» للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وهي سمة (Trait). والصدق الخاص بهذا المقياس والذي يجب أن يتوافر هو الصدق البنائي (Construct Validity). ومن المعلوم أن هذا النوع من الصدق يلزم له مؤشرات عديدة من بينها:

١. الإطار النظري حيث اطلعت الباحثة على الدراسات التي تتناول المؤشرات أو الخصائص الدالة على هذه الفئة من أجل تصميم "مقياس صهب".

٢. الصدق الظاهري أو صدق المحكمين (كما ورد سابقا)

٣. صدق المحك التلازمي

قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين درجات المقياس الفرعي الأول (الموهبة) ودرجات اختباري الموهبة (فرنك وليم وجتس) كل على حدة كما يلي:

جدول (١)
معاملات الارتباط بين درجات كلا المقياسين الفرعين الأول (الموهبة) والثاني (صعوبات التعلم) في الدراسة ودرجات اختباري فرنك وليم للابداع وجتس للموهبة

الرقم	الإجراء	معامل الارتباط
١	الارتباط بين المقياس الفرعي الأول (الموهبة) واختبار فرنك وليم للإبداع	٠,٣٨٢×
٢	الارتباط بين المقياس الفرعي الأول (الموهبة) واختبار جتس للموهبة	٠,٧٥١××
٣	الارتباط بين المقياس الفرعي الثاني (صعوبات التعلم) واختبار الفرز العصبي السريع	٠,٣٢٨×

يلاحظ من جدول (١) أنه يوجد ارتباط دال بين درجات المقياس الفرعي الأول (الموهبة) واختباري الإبداع والموهبة . وكذلك يوجد ارتباط دال بين درجات المقياس الفرعي الثاني (صعوبات التعلم) واختبار الفرز العصبي السريع. وهذا يشير إلى صدق المقياس بشقيه.

ثبات المقياس:

استخدمت الباحثة الاتساق الداخلي وكرونباخ ألفا لحساب درجة الثبات «لمقياس صهب».

١. الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس باستخدام الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه، فحصلت على النتائج التي يوضحها الجدولان ٢و٣ كالتالي:

جدول (٢)
معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في المقياس الفرعي الأول (الموهبة) والدرجة الكلية لهذا المقياس الفرعي

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
١	روح دعابة عالية	.٤٦٩,٠**
٢	أفكار مشوقة جديدة	٠,٦٤٨**
٣	حب استطلاع وتساؤل (كثرة الأسئلة)	٠,٦١٤**
٤	طاقة عالية من النشاط	٠,٦١١**

تابع جدول (٢)

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
٥	إبداع وقدرة على التخيل	٠,٧٠٣**
٦	روح القيادة	٠,٥٢٨**
٧	ارتفاع مفهوم الذات	٠,٤٢٦**
٨	حسن التصرف وإدارة الذات	٠,١٨٣
٩	مدى واسع من الاهتمامات المتعددة	٠,٦٤٠**
١٠	مفردات لغوية غنية	٠,٦٢٠**
١١	القدرة على التفكير المجرد	٠,٣٦٢**
١٢	قدرة على الإدراك والاستبصار	٠,٣٥٢**
١٣	مهارة اللغة الشفوية والقدرة على التحدث	٠,٦٥٢**
١٤	قدرة على التعليل والاستنتاج	٠,٤٦٩**
١٥	تفوق في الاستنتاج الرياضي	٠,٥٦٨**
١٦	تفوق في حل المشكلات والمهمات المعقدة أو الصعبة	٠,٦٣٤**
١٧	التفوق في الفن أو العلوم أو الموسيقى	٠,٥١١**

يتعلق جدول (٢) بالمقياس الفرعي الأول (الموهبة) وقد قامت الباحثة باستبعاد الفقرة رقم (٨) لعدم دلالة معامل الارتباط بين درجة هذه الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه. وفيما يتعلق ببقية الفقرات فقد تراوحت معاملات الارتباط بين أقل قيمة (٠,٣٥٢) وأكبر قيمة (٠,٧٠٣) ، وهي جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق المقياس الفرعي الأول المتعلق بالموهبة.

جدول (٣)
معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في المقياس الفرعي الثاني (صعوبات التعلم) والدرجة الكلية لهذا المقياس الفرعي

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
١٨	أساليب ذكية في تجنب مجالات الضعف	-٠,٠١١
١٩	إمكانية التعلم إذا توفرت الدافعية والاهتمام	-٠,٢٢٦
٢٠	قصور أو اضطرابات سمعية تجعل من الصعب الاستجابة للتوجيهات أو التعليمات الشفوية	٠,٢٦٨
٢١	ضعف في مهارة الاستماع والتركيز	٠,٦٣٧**
٢٢	تشتت الانتباه في الصف (غافلا)	٠,٥٣٤**
٢٣	عدم إتمام الأعمال المقررة	٠,٦٤٥**
٢٤	صعوبة كبيرة في التهجئة والصوتيات	٠,٤١٨**
٢٥	ضعف في قواعد اللغة والترقيم	٠,٤٥٣**

تابع جدول (٣)

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
٢٦	ضعف وسوء فهم المعنى الكامل للكلمات أو المفردات المستخدمة بالرغم من المحصول اللغوي الجيد (كأن يستخدم الكلمات في غير مكانها الصحيح أو لا يفهم معناها في غير الجمل التي اعتاد على سماعها	٠,٤٥٨**
٢٧	خط يدوي غير مقروء	٠,٢٦٨*
٢٨	عدم القدرة على الحفظ من غير فهم (صعوبة في الذاكرة الصماء)	٠,٢٧١*
٢٩	كره الأعمال الكتابية	٠,٥٥٩**
٣٠	أداء سيء في الامتحانات المحددة بوقت	٠,٦٢٣**
٣١	صعوبة في المواد البسيطة والعمليات المتتابعة (تسلسل)	٠,٦٠٥**
٣٢	صعوبة في فهم المفاهيم والأفكار المجردة	٠,٥٤٢**
٣٣	قصور واضطرابات الحركة	٠,٦٣٤**
٣٤	انخفاض تقدير الذات	٠,٦٠٢**
٣٥	التوقعات الذاتية غير معقولة	٠,٧١٠**
٣٦	افتقاد مهارات التواصل الاجتماعي المناسبة مع بعض رفاقه	٠,٤٦٥**
٣٧	عدم القدرة على التنظيم	٠,٦٣١**
٣٨	الإحباط قد يكون ناتجاً عن مشكلة لا يستطيع مواجهتها بمفرده كنظرة المجتمع له	٠,٦٢٥**

ويتضح من جدول (٣) فيما يتعلق بالمقياس الفرعي الثاني (صعوبات التعلم) فقد قامت الباحثة باستبعاد كل من الفقرات رقم (١٨، ١٩، ٢٠) لعدم دلالة معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من هذه الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه. وفيما يتعلق ببقية الفقرات فقد تراوحت معاملات الارتباط بين أقل قيمة (٠,٢٦٨)، وأكبر قيمة (٠,٧١٠). وهي جميعها دالة عند مستوى ٠,٠٥، ٠,٠١ مما يشير إلى صدق المقياس الفرعي الثاني المتعلق بصعوبات التعلم.

٢. كرونباخ ألفا:

قامت الباحثة بحساب ثبات كل مقياس فرعي من المقياس بطريقة ألفا كرونباخ فحصلت بالدرجة الكلية على معامل ألفا كرونباخ = ٠,٨٥٣ فيما يتعلق بالمقياس الفرعي الأول (الموهبة)، وذلك بعد استبعاد الفقرات (٨، ١٢، ١٧). وفيما يتعلق بالمقياس الفرعي الثاني (صعوبات التعلم) فقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ = ٠,٨٧٠ وتم استبعاد الفقرات (١٨، ١٩، ٢٠، ٢٧، ٢٨). وهذه القيم تدل على ارتفاع ثبات المقياس. وبذلك تكون الصورة الثانية لفقرات «مقياس صهب» بعد الدراسة الاستطلاعية تتكون من ٣٠.

جدول (٤)

صورة مقياس صهب للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين (بعد الدراسة الاستطلاعية)

الرقم	الفقرة	٣دائما	٢أحيانا	١نادرا
١	أفكار مشوقة جديدة			
٢	حب استطلاع وتساؤل (كثرة الأسئلة)			
٣	طاقة عالية من النشاط			
٤	إبداع وقدرة على التخيل			
٥	روح القيادة			
٦	ارتفاع مفهوم الذات			
٧	مدى واسع من الاهتمامات المتعددة			
٨	مفردات لغوية غنية			
٩	القدرة على التفكير المجرد			
١٠	مهارة اللغة الشفوية والقدرة على التحدث			
١١	قدرة على التعليل والاستنتاج			
١٢	تفوق في الاستنتاج الرياضي			
١٣	تفوق في حل المشكلات والمهمات المعقدة أو الصعبة			
١٤	التفوق في الفن أو العلوم أو الموسيقى			
١٥	ضعف في مهارة الاستماع والتركيز			
١٦	تشتت الانتباه في الصف (غافلا)			
١٧	عدم إتمام الأعمال المقررة			
١٨	صعوبة كبيرة في التهجئة والصوتيات			
١٩	ضعف في قواعد اللغة والترقيم			
٢٠	ضعف وسوء فهم المعنى الكامل للكلمات أو المفردات المستخدمة بالرغم من المحصول اللغوي الجيد (كأن يستخدم الكلمات في غير مكانها الصحيح أو لا يفهم معناها في غير الجمل التي اعتاد على سماعها			
٢١	كره الأعمال الكتابية			
٢٢	أداء سيء في الامتحانات المحددة بوقت			
٢٣	صعوبة في المواد البسيطة والعمليات المتتابعة (تسلسل)			
٢٤	صعوبة في فهم المفاهيم والأفكار المجردة			
٢٥	قصور واضطرابات الحركة			
٢٦	انخفاض تقدير الذات			
٢٧	التوقعات الذاتية غير معقولة			
٢٨	افتقاد مهارات التواصل الاجتماعي المناسبة مع بعض رفاقه			
٢٩	عدم القدرة على التنظيم			
٣٠	الإحباط قد يكون ناتجاً عن مشكلة لا يستطيع مواجهتها بمفرده كنظرة المجتمع له			

خطوات تقنين المقياس:

■ المجتمع الأصلي للتقنين هو عينة الدراسة المكونة من ٦٥٤ فردا من تلاميذ الحلقة الأولى ممن يتلقون دروسا علاجية بغرفة مصادر التعليم. فقد بلغ عدد البنين ٢٩١ تلميذا ، و البنات ٣٦٢ تلميذة. منهم ١٣٩ من الصف الأول الابتدائي، ٢٠٦ من الصف الثاني الابتدائي، و ٢٤٠ من الصف الثالث الابتدائي. أما عدد المدارس المتعاونة في هذا البحث فقد بلغ ٢٦ مدرسة ابتدائية من مدارس وزارة التربية والتعليم في المحافظات الخمس بمملكة البحرين. تم التعرف على صعوبات التلاميذ في البداية من قبل معلمة الفصل من خلال انخفاض تحصيلهم الدراسي في القراءة والكتابة والرياضيات. وبعد ذلك تم تشخيصهم من قبل أخصائيات صعوبات التعلم بالمدارس في هذه المجالات الثلاثة فقط. أي أن التلاميذ ليسوا بالضرورة من ذوي صعوبات التعلم. فيمكن أن يكون انخفاض تحصيلهم الدراسي لعوامل أخرى متعلقة بالبيئة الأسرية أو المدرسية.

■ **المحددات السيكرومترية للمقياس:**

استخدمت الباحثة الرزم الإحصائية (SPSS 18) من أجل استخراج صدق وثبات «لمقياس صهب» حيث اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أولاً : استخدمت الباحثة الصدق البنائي Construct Validity من خلال الصدق العاملي، حيث كشفت نتائج التحليل العاملي لمفردات المقياس عن (٤) عوامل مستقلة تعكس خصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

■ **إجراءات الصدق العاملي:**

خضعت فقرات المقياس والتي عددها ٣٠ فقرة لتحليل المكونات الأساسية (PCA) باستخدام إصدار١٨ من مجموعة الرزم الإحصائية SPSS وذلك وفقا للخطوات التالية:

١. تقييم مدى ملاءمة البيانات للتحليل العاملي وتمثل في أمرين: استخدام مؤشر كيزر (Kaiser-Meyer-Olkin KMO) لتقييم عامليه البيانات واختبار كفاية حجم العينة وقد حصلت الباحثة على قيمة (KMO) =٠,٩٢٨ وهي قيمة مرتفعة حيث يبلغ الحد الأدنى للقيم المقبولة ٠,٦ في حين بلغت دلالة اختبار برلت Barlett للكروية مستوى دلالة = ٠,٠٠١. وهذا يدل على توافر شرط كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

٢- استخلاص العوامل بطريقة المكونات الأساسية: كما كشف تحليل المكونات الأساسية عن وجود (٤) من المكونات (العوامل) يزيد قيمة الجذر الكامن لها Eigen values Initial عن (١) (والتي تمثل قيمته للعامل مقدار التباين الكلي الذي يفسر هذا العامل) ، وظهر انكسار واضح في التخطيط الركامي (الرسم البياني لقيم الجذر الكامن للعوامل) بعد المكون رقم (٤) فتم الاحتفاظ ب ٤ عوامل (مكونات) التي تعلو هذا الانكسار . ولغرض هذه الدراسة تم تحديد درجة تشبع ٠,٣ معيارا لقبول الفقرة.

٣. تفسير وتدوير العوامل: تم استخدام طريقة التدوير للعوامل بطريقة (Varimax) للتدوير المتعامد وذلك للمساعدة في تفسير العوامل الناتجة، حيث كشف التدوير عن تشبع كل مكون بعدد من الفقرات، وقد فسر هذا الحل ما يساوي ٥٥,٣١٢٪ من التباين الكلي حيث أسهم المكون رقم (١) ب ٢٨,٣٢٧٪ والمكون رقم (٢) ب ١٥,٣١٢٪ والمكون رقم (٣) ٧,٤٢١٪ والمكون رقم (٤) ٤,٢٥٢٪.

جدول (٥)
مصفوفات الارتباط لمكونات العوامل الأربعة (ن٦٥٤)

رقم	الفقرات	١الانتباه والتركيز	٢خصائص انفعالية	٣خصائص معرفية	٤تقدير الذات
١٩	ضعف في قواعد اللغة والترقيم	٠,٨٠٣			
١٨	صعوبة كبيرة في التهجئة والصوتيات	٠,٧٦٥			
٢٠	ضعف وسوء فهم المعنى الكامل للكلمات أو المفردات المستخدمة بالرغم من المحصول اللغوي الجيد (كأن يستخدم الكلمات في غير مكانها الصحيح أو لا يفهم معناها في غير الجمل التي اعتاد على سماعها	٠,٧٣١			
٢٢	أداء سيء في الامتحانات المحددة بوقت	٠,٧٢٩			
٢٣	صعوبة في المواد البسيطة والعمليات المتتابعة	٠,٧٢٧			
١٧	عدم إتمام الأعمال المقررة	٠,٧٢٢			
٢٤	صعوبة في فهم المفاهيم والأفكار المجردة	٠,٦٩٤			
٢١	كره الأعمال الكتابية	٠,٥٨٦			
١٥	ضعف في مهارة الاستماع والتركيز	٠,٥٥٣			
٢٩	عدم القدرة على التنظيم	٠,٤٩٣			٠,٤٠٢
١٦	تشتت الانتباه في الصف (غافلا)	٠,٣٧٦			
١	أفكار مشوقة جديدة		٠,٧٤٩		
٤	ابداع وقدرة على التخيل		٠,٧٣٥		
٣	طاقة عالية من النشاط		٠,٧١٦		
٦	ارتفاع مفهوم الذات		٠,٧٠٥		
٧	مدى واسع من الاهتمامات المتعددة		٠,٦٥٥		
٢	حب استطلاع وتساؤل		٠,٦٠١	٠,٤٩٢	

تابع جدول (٥)

رقم	الفقرات	١الانتباه والتركيز	٢خصائص انفعالية	٣خصائص معرفية	٤تقدير الذات
٥	روح القيادة		٠,٥٧٦	٠,٥٣٠	
٨	مفردات لغوية غنية		٠,٥٥٥	٠,٥١١	
١١	قدرة على التعليل والاستنتاج		٠,٤٧٦	٠,٤٦٨	
١٢	تفوق في الاستنتاج الرياضي			٠,٧٦٧	
١٣	تفوق في حل المشكلات والمهمات المعقدة أو الصعبة			٠,٧٢٣	
١٠	مهارة اللغة الشفوية والقدرة على التحدث			٠,٧٢٢	
١٤	التفوق في الفن أو العلوم أو الموسيقى			٠,٦٢٩	
٩	القدرة على التفكير المجرد		٠,٤٤١	٠,٦١١	
٢٥	قصور واضطرابات الحركة				٠,٧٥٢
٢٧	التوقعات الذاتية غير معقولة				٠,٦٩٤
٢٨	افتقاد مهارات التواصل الاجتماعي المناسبة مع بعض رفاقه				٠,٦٨١
٢٦	انخفاض تقدير الذات				٠,٦٧٨
٣٠	الإحباط قد يكون ناتجاً عن مشكلة لا يستطيع مواجهتها بمفرده كنظرة المجتمع له				٠,٦٢٣

يتضح من جدول (٥) أن طبيعة الألفاظ التي وردت في العامل الأول لها علاقة أو ارتباط بتشتت الانتباه والتركيز في المواقف التعليمية المرتبطة بالقراءة والكتابة أي الرموز. وهذه تعد المشكلة الأساسية التي يعاني منها التلميذ الذي لديه صعوبات تعلم. وما يدل على ذلك هو أن فقرات هذا العامل أكثر من فقرات العوامل الأخرى ودرجات تشبع فقراته مرتفعة أيضا. كما أن التداخل يكاد يكون معدوما. فارتأت الباحثة أن تطلق على هذا العامل خصائص الانتباه والتركيز. أما فقرات العامل الثاني فهي تتمثل بما بدافعية الفرد وربما التفكير الإيجابي الذي ينعكس على ما يقوم به. وهذه عادة ما تكون خصائص موجودة لدى التلميذ الموهوب. وأطلقت الباحثة على هذا العامل خصائص انفعالية. ويتبين من النتائج في الجدول وجود تداخل بين أربع فقرات في هذا العامل الثاني والعامل الثالث . وبمقارنة درجة التشبع ارتأت الباحثة أن تبقي هذه الفقرات في العامل الثاني وذلك لارتفاع درجة تشبعها. أما فيما يخص العامل الثالث فيلاحظ أن درجة تشبع فقراته مرتفعة وهي ترتبط بعمليات التفكير، فأطلقت عليه الباحثة خصائص معرفية. وربما يرجع التداخل بين العاملين الثاني والثالث إلى أهمية علاقة الحالة الانفعالية للفرد بالتفكير المعرفي. والعامل الرابع والأخير فيبدو أن فقراته متعلقة بنظرة الفرد لنفسه وطبيعة علاقاته بالآخرين، فأطلقت عليه الباحثة خصائص تقدير الذات.

ويلاحظ أن درجات تشبع جميع فقراته مرتفعة. وبالأخذ بدرجة التشبع المرتفعة في حالة التداخل تكون عدد فقرات خصائص الانتباه والتركيز ١١ فقرة، والخصائص الانفعالية ٩ فقرات، والخصائص المعرفية ٥ فقرات، وخصائص تقدير الذات ٥ فقرات أيضا.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات «مقياس صهب» باستخراج قيمة ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية الخمسة في المقياس كل على حدة. فكانت قيم ألفا كرونباخ كالتالي:

جدول (٦)
ثبات الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ) للمقاييس الفرعية والمقياس ككل

الرقم	المقياس الفرعي	ألفا كرونباخ
١	المقياس الفرعي الأول (الانتباه والتركيز)	٠,٨٦٧
٢	المقياس الفرعي الثاني (خصائص انفعالية)	٠,٨٨٥
٣	المقياس الفرعي الثالث (معرفية)	٠,٨٢٩
٤	المقياس الفرعي الرابع (تقدير الذات)	٠,٧٩٦
٥	المقياس بالكامل	٠,٧٨٨

يلاحظ في جدول (٦) أن معامل ثبات المقاييس الفرعية في المقياس والمقياس بالكامل مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس واتساق فقراته.

جدول (٧)
معيار تحديد درجة التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من الدرجات الخام (ن-٦٥)

الرقم	المقياس	الدرجة الكلية عدد الفقرات X درجة السلم	المتوسط (١,٥-٢,٥)	المعيار (الدرجة)
١	الخصائص الانتباه والتركيز	١١X٣=٣٣	١٦,٥-٢٧,٥	٢٨
٢	الخصائص الانفعالية	٩X٣=٢٧	١٣,٥-٢٢,٥	٢٣
٣	خصائص معرفية	٥X٣=١٥	٧,٥-١٢,٥	١٣
٤	تقدير الذات	٥X٣=١٥	٧,٥-١٢,٥	١٣
٦	المقياس الكلي	٣٠X٣=٩٠	٤٥-٧٥	٧٦

أعدت الباحثة معياراً لتحديد درجة التلميذ الذي يحتمل أن يكون من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. فالسلم أو الميزان المستخدم في فقرات المقياس هو ثلاثي. فالمتوسط هو ما بين ١,٥-٢,٥ كما هو موضح في الجدول. يلاحظ من جدول (٧) أن متوسطات خصائص الانتباه والتركيز والخصائص الانفعالية مرتفعة مقارنة بالمتوسطات الأخرى. فربما يدل ذلك على أهميتهما بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ. ارتأت الباحثة أن تضع معاييراً مختلفة لكل مقياس

فرعي من أجل تحديد الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم كما هو موضح بالجدول. ويجب الأخذ بهذه المعايير جميعا في آن واحد عند تحديد هذه الفئة. ولا يؤخذ بالمجموع الكلي للدرجات فقط. فقد ينتج عن ذلك ضم عدد كبير من التلاميذ وهذا لا يتفق مع الدراسات السابقة التي أوضحت أن فئات الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم نسبتها قليلة جدا. فالتلميذ الذي تكون درجاته في جميع المقاييس الفرعية أعلى من المعيار، يعتبر من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والذي ينتقل إلى مرحلة إجراء التشخيص المفصل لحالته. وبعد تطبيق هذه المعايير على عينة البحث(ن= ٦٥٤) وجدت الباحثة أن عدد التلاميذ الذين يحتمل أن يكونوا ضمن فئة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم هو ٧ أفراد فقط وهو يمثل ١,١٪ من حجم العينة. وعدد التلاميذ ٣ اثنين في الصف الثالث الابتدائي وواحد في الثاني الابتدائي. أما عدد التلميذات فهو أربع. ثلاث في الصف الثالث وواحدة في الصف الأول.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

استخدمت الباحثة في الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بطارية اختبارات للتعرف على نقاط القوة والضعف لدى هذه الفئة من الأفراد وهي شبيهة بتلك التي وردت في الدراسات السابقة (AlHroub, 2011; Vaidya, 1993; Eisenberg & Epstein, 1981) (العبادي، ٢٠٠٨؛ الخليفة وعطا الله، ٢٠٠٦). منها الاختبارات التشخيصية التي تم استخدامها من قبل الأخصائية بعد ملاحظة التلاميذ في الصف من قبل المعلمة ورصد التباين في أداء التلاميذ مقارنة بأقرانهم في الصف. وبعد ذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار الذكاء (اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرايفن وإعداد العوضي، ٢٠٠٦) للتأكد من أن التلاميذ لا يعانون من تخلف عقلي. وفي المرحلة التالية تم تطبيق اختبار الفرز العصبي للتأكد من أن انخفاض التحصيل ناتج عن صعوبة في التعلم وليس لعوامل أخرى متعلقة بالبيئة الصفية أو الأسرية. وهذا في إطار تحديد نقاط الضعف. وبعد ذلك تم تطبيق اختبارين في الموهبة والإبداع هما جيتس وفرنك وليم. وأخيرا تم تطبيق المقياس المعد من قبل الباحثة»مقياس صهب». ويوضح صدق المحك التلازمي وجود ارتباط بين المقياسين الفرعيين في مقياس الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الموهوبين المعد من قبل الباحثة والاختبارات المقنن سواء في الموهبة والإبداع أو الصعوبات. وقد واجهت الباحثة صعوبة في إيجاد معامل ارتباط دال بين المقياس الفرعي في صعوبات التعلم واختبار الفرز مما استدعى رفع عدد أفراد العينة الاستطلاعية من ٣٧ إلى ٤٧. كما وجدت الباحثة اتساقا داخليا بين فقرات كلا المقياسين الفرعين. ويستخلص من ذلك أن المقياس المعد «مقياس صهب» من قبل الباحثة يمكن استخدامه للكشف عن ذوي صعوبات التعلم الموهوبين.

يتبين من النتائج أن مقياس الكشف عن ذوي صعوبات التعلم الموهوبين يتسم بالصدق البنائي وهذا يتضح من صدق الاتساق الداخلي الذي تم حسابه باستخراج معامل الارتباط بين كل فقرة في المقياس الفرعي والدرجة الكلية للمقياس الفرعي. فتراوح معامل الارتباط في الموهبة بين ٠,٣٥٢ – ٠,٧٠٣ عند مستوى دلالة ٠,٠١. وبالنسبة لمقياس صعوبات التعلم فكان معامل الارتباط ما بين ٠,٢٦٨ – ٠,٧١ ، وهي عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١. كما جاءت نتائج صدق المحك التلازمي مؤكدة لصدق المقياس حيث معامل الارتباط ما بين المقياسين الفرعيين (الموهبة والصعوبات) ما بين ٠,٣٢٨ –٠,٧٣١ عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١. كما اتسم المقياس بمستوى ثبات مرتفع سواء في المقاييس الفرعية أو المقياس ككل.

ومن نتائج تحليل بيانات العينة الأساسية تبين من التحليل العاملي وجود ٤ عوامل التي تم تسميتها بخصائص (الانتباه والتركيز، وانفعالية، ومعرفية ، وتقدير الذات). وترى الباحثة أن هذا التصنيف يتفق مع تصنيف (Reis et al , 1995) و تصنيف (Lafrance, 1994) إلا أنه أكثر تفصيلا. ويفسر هذا الاختلاف إلى استخدام أداة مختلفة في التحليل وهي التحليل العاملي.

ويتبين من النتائج بأن نسبة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذين تم التعرف عليهم في عينة البحث هي ١,١٪ من مجتمع عينة البحث (صعوبات تعلم). وهذه النسبة تتفق مع ما ورد عن نلسون وسيلفرمن (المشار إليهما في عبدالمعطي و أبوقلة، ٢٠٠٦). وترى الباحثة أن العينة المستخدمة ليست من صعوبات التعلم فقط حيث إن عملية الفرز المستخدمة في المدارس تعتمد في البداية على مستوى التحصيل الدراسي وملاحظة المعلمة فقط. وهذا يعني أن العينة تشمل تلاميذاً تحصيلهم الأكاديمي متدنٍ لأسباب أو عوامل متعددة وغير معروفة. وإن كان بينهم تلاميذ موهوبين من ذوي صعوبات التعلم فوضعهم ضمن ذوي صعوبات التعلم قد يكون له أثر سلبي على تقدير الذات لديهم فهم يحتاجون إلى مساعدة من أجل إظهار قدراتهم أو مواهبهم الكامنة (Lafrance, 1994). كما أن هناك احتمالاً أن الفئة الثانية وهي المقنعة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لم يتم التعرف عليها من قبل معلمة الفصل وبالتالي لا تتلقى دروسا علاجية. وكذلك الفئة الثالثة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتي تكون الموهبة لديها تفوق صعوبات التعلم بكثير تم تصنيفها تبع الموهوبين ويتلقون الخدمات المخصصة لهم (Suter & Wolf, 1994; Brody & Mills, 1997; Brody & Mills, 1997; McCoach, et al., 2001; و الزيات، ٢٠٠٢). فهاتان الفئتان قد لا يكون مستوى تحصيلها الدراسي منخفض بدرجة أنه يتم إرسالهم إلى أخصائية صعوبات التعلم

التوصيات:

١. استخدام المقياس الذي تم إعداده في هذه الدراسة للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات

التعلم في دراسة أخرى على عينة عشوائية وحجمها أكبر من العينة الحالية.

٢. استخدام اختبار ذكاء غير لفظي كالمصفوفات المتعددة لرافن من أجل فرز ذوي صعوبات التعلم فرزا أوليا. فهذا قد يؤدي إلى زيادة فرص الفئات المختلفة (متدني التحصيل لنقص الدافعية ونقص مفهوم الذات أو لظروف أسرية غير مناسبة، وذوي صعوبات التعلم، والتأخر الدراسي أو التخلف والموهوبين من ذوي صعوبات التعلم) في الحصول على الخدمات المناسبة.

٣. التركيز على نقاط القوة في التشخيص وإعداد البرامج للموهوبين من ذوي صعوبات التعلم.

المراجع:

البحيري، عبدالرقيب (٢٠٠٦). الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم" تضمينات نظرية للمتعلمين ذوي التناقضات". المؤتمر السنوي الثالث عشر الإرشاد النفسي من أجل التنمية المستدامة للفرد والمجتمع، ٢٠٠٦/١٢/٢٤ بالقاهرة

الحروب، أنيس (٢٠١٢). قضايا نظرية حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذ وي صعوبات التعلم. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٣١)، ٣١-٦٠.

الحارون، شيماء (٢٠٠٨). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم في مدارسنا تنميتهم وجدانيا وعلميا ومعرفيا. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الخليفة، عمر وعطا الله، صلاح (٢٠٠٦). الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين. جدة الموافق ٢٦-٢٠٠٦/٨/٣٠.

الزيات، فتحي (٢٠٠٢). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم- قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.

العبادي، زين (٢٠٠٨). أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير منشورة. جامعة عمان. مسترجع من http://www.jarwan-center.com/pdf/zain%20abadi.pdf بتاريخ ٢٠١٣/٤/٨

العوضي، فاطمة (٢٠٠٦). فاعلية استخدام نسخة محوسبة لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن كبديل للنسخة الورقية في تشخيص صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. مشروع تخرج ضمن متطلبات برنامج بكالوريس علم النفس التربوي بجامعة البحرين.

عبدالله، عادل.(٢٠٠٣). الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات. القاهرة: دار الرشاد.

عبدالمعطي، حسن و أبو قلة، عبدالحميد (٢٠٠٦). الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. مسترجع من http://ipac.kacst.edu.sa/edoc/1427/160080_1.pdf بتاريخ ٢٠١٢/٣/٣.

عواد، أحمد (١٩٩٩). مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال. الطبعة الأولى. الاسكندرية: المكتب العالمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

غلام، هاجر(٢٠٠٨). تقنين رزمة فرانك ويليامز لتقييم الإبداع (CAP) على صفوف الثالث إلى السادس الابتدائي بمملكة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة بجامعة الخليج العربية/ كلية الدراسات العليا.

الفهيد، سعد (٢٠٠٣). أسس وطرق الكشف عن الموهوبين. اللقاء العلمي الحادي عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية "التربية ومستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية". مسترجع من faculty.ksu.edu.sa/ aljarf/ Research/ ...Library/ saade__alfehade.rtf بتاريخ٢٩/ ٤/ ٢٠١٣

صوص، فاطمة (٢٠١٠). استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسيا في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين. رسالة ماجستير منشورة. جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا. مسترجع من http:// scholar.najah.edu/ sites/ default/ files/ all-thesis/ teachers__strategies__dealing__high__achievers.pdf بتاريخ ٢٢/ ٤/ ٢٠١٣.

كامل، مصطفى (٢٠٠١). اختبار الفرز العصبي السريع لفرز أصحاب صعوبات التعلم. مصر: مكتبة الأنجلو.

Al-Hroub, A. (2012). Developing assessment profiles for mathematically gifted children with learning difficulties at three schools in Cambridgeshire, England. *Journal of Education for the Gifted, 34,* 7-44.

Al-Hroub, A. (2011). Learning difficulties at three schools in Cambridge shire, England. *Journal for the Education of the Gifted, 34*(1), 7-44.

Assouline, S., Foley Nicpon, M., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with specific learning disabilities. *Gifted Child Quarterly, 54,* 102-115.

Baum, S. M. (1984). Meeting the needs of learning disabled gifted students. *Roeper Review, 7,* 16-19.

Baum, S. (1985). Learning disabled students with superior cognitive abilities: A validation study of descriptive behaviors. *Journal of Learning Disabilities, 30*(3), 282-296.

Baum, S. M., & Owen, S. V. (1988). High ability/ learning disabled students: How are they different?. *Gifted Child Quarterly, 32,* 321-326.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities, 30,* 282-296.

Crepeau-Hobson, F., & Bianco, M. (2013). Response to intervention: Promises and pitfalls for gifted students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic, 2013 48,* 142-151. Retrived from http://isc.sagepub.com/ content/48/3/142

Lovett, B. & Lewandowski, L. (2006). Gifted students with learning disabilities: Who Are They?. *Journal of Learning Disabilities, 39,* 515-526. Downloaded from ldx.sagepub.com at University of Bahrain on February 28, 2013.

Dowdall, C. B., & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Re view and Implications. *Gifted Child Quarterly, 26,* 179–184.

Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly, 36*(3), 140-146.

Gilliam, J. E., Carpenter, B. O., & Christensen, J. R. (1996). *Gifted and talented identification Young Children 21 Evaluation Scales: A norm-referenced procedure for identifying gifted and talented students*. Austin, TX: PRO-ED.

McCoach, D., Kehle, T. J., Bray, M, & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools, 38*(5), 403–411.

Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., &. Stinson, R. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: where have we been and where are we going?. *Gifted Child Quarterly, 55*(1)3-17.

Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality, 10,* 93-111.

Reis, s, McGuire, J., & Neu, T. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly, 44*(2) 123-134. Retrived from http://gcq.sagepub.com/content/44/2/123.full.pdf+html on Jan, 2013

Ruban, L. M, & Reis, S. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory Into Practice, 44*(2), 115 – 124.

Schiff, M., Kaufman, N., & Kaufman, A. (1981). Scatter analysis of WISC-R profiles for LD children with superior intelligence. *Journal of Learning Disabilities, 14*, 400-404.

Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review, 12,* 37–41.

Vaidya, S. R. (1993). Gifted children with learning disabilities: Theoretical implication and instructions and instructional challenge. *Education, 113* (4), 568-574.

Waldron, K. A., & Saphire, D. G. (1990). An analysis of WISC-R factors for gifted students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 491-498.