الجمـهورية الجـــزائرية الديمقـــراطية الشعبيـــة

وزارة التعليـــم العالـــي والبحـــث العلمـي

جامعة سطيف ـ 2 ـ

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

# رتب الهوية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

## – دراسة عيادية –

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في التربية العلاجية

**إعداد الطالبة:**

بنين ابتسام

**إشراف الأستاذ:**

عمارجية نصر الدين

**أعضاء لجنة المناقشة:**

**أ.د/شرفي محمد الصغير.....جامعة سطيف .....رئيسا**

**د/عمارجية نصر الدين.....جامعة سطيف.....مشرفا**

**د/تغلييت صلاح الدين .....جامعة سطيف.....عضوا مناقشا**

**د/أمزيان الوناس.....جامعة باتنـة.....عضوا مناقشا**

**الموسم الجامعي:** 2014/2013

الجمـهورية الجـــزائرية الديمقـــراطية الشعبيـــة

وزارة التعليـــم العالـــي والبحـــث العلمـي

جامعة سطيف ـ 2 ـ

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

# رتب الهوية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

## – دراسة عيادية –

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في التربية العلاجية

**إعداد الطالبة:**

بنين ابتسام

**إشراف الأستاذ:**

عمارجية نصر الدين

**أعضاء لجنة المناقشة:**

**أ.د/شرفي محمد الصغير.....جامعة سطيف .....رئيسا**

**د/عمارجية نصر الدين.....جامعة سطيف.....مشرفا**

**د/تغلييت صلاح الدين .....جامعة سطيف.....عضوا مناقشا**

**د/أمزيان الوناس.....جامعة باتنـة.....عضوا مناقشا**

**الموسم الجامعي:** 2014/2013

# فهرس المحتويات


| المحتويات | الصفحة |
|---|---|
| فهرس المحتويات..... | أ |
| فهرس الجداول..... | و |
| فهرس الأشكال ..... | ز |
| مقدمة..... | ط |

## الجانب النظري

### الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة..... 14
2. أهمية الدراسة ..... 16
3. أهداف الدراسة ..... 17
4. مجال الدراسة..... 18
5. حدود الدراسة..... 19
6. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة..... 19

### الفصل الثاني: رتب الهوية

- تمهيد..... 24
1. النمو الإنساني..... 24
2. مراحل النمو النفسي الاجتماعي عند اريكسون..... 25
3. تعريف الهوية..... 29
4. تشكل الهوية..... 31
5. رتب الهوية عند مارسيا..... 38
6. الأساليب الإرشادية والعلاجية لازمة الهوية..... 48

ملخص الفصل ..... 51

UNIVERSITE SETIF2

## الفصل الثالث: صعوبات التعلم

- تمهيد..... 53
**1.** تعريف صعوبات التعلم..... 53
**2.** علاقة صعوبات التعلم ببعض المفاهيم..... 57
**3.** محكات تشخيص صعوبات التعلم..... 59
**4.** أسباب صعوبات التعلم..... 63
**5.** تصنيف صعوبات التعلم..... 67
**6.** خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم..... 75
**7.** صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية..... 78
**8.** الأساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم..... 80
-ملخص الفصل ..... 84

## الفصل الرابع: الموهوبين

-تمهيد..... 86
1. تعريف الموهبة..... 86
2. مفهوم الموهبة وعلاقتها ببعض المفاهيم..... 89
3. النظريات المفسرة للموهبة..... 91
4. خصائص الطلاب الموهوبين..... 94
5. أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين..... 96
6. مشاكل وحاجات الطلاب الموهوبين..... 100
7. برامج تدريس الموهوبين..... 105
- ملخص الفصل..... 110

## الفصل الخامس: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

ـ تمهيد..... 112
**1.** تعريف الموهوبون ذوو صعوبات التعلم..... 112
**2.** تصنيفات الموهوبون ذوو صعوبات التعلم..... 114

3. خصائص الموهوبون ذوو صعوبات التعلم..... 116
4. تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم..... 119
5. أساليب التعرُّف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم..... 120
6. احتياجات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم..... 122
7. أساليب تدريس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم..... 123
ـ ملخص الفصل..... 128

## الجانب الميداني

### الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد..... 131
1. منهج الدراسة..... 131
2. تساؤلات الدراسة..... 132
3. الدراسة الاستطلاعية..... 132
4. مجتمع الدراسة..... 133
5. عدد الحالات وطريقة اختيارها..... 134
6. أدوات جمع البيانات..... 134
7. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية..... 148
- ملخص الفصل..... 149

### الفصل السابع :عرض ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد..... 151
1. عرض حالات الدراسة..... 151
2. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول..... 157
3. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني..... 159
4. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث..... 167
خلاصة النتائج..... 172
قائمة المراجع..... 176

## الملاحق:

**ملحق رقم (01):** المقياس الموضوعي لرتب الهوية.

**ملحق رقم (02):** مقياس صعوبات التعلم في الرياضيات.

**ملحق رقم(03):** نموذج من اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء.

**ملحق رقم (04):** اختبار تورانس للتفكير الابتكاري.

**ملحق رقم (05):** الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات التعلم.

## فـهرس الجداول:


| رقم الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوضح رتب الهوية | 47 |
| 02 | يوضح البدائل الموجودة في مقياس رتب الهوية | 135 |
| 03 | يوضح توزيع البنود حسب كل رتبة | 135 |
| 04 | يوضح معامل الثبات لكل رتبة | 137 |
| 05 | يوضح نسب تقدير درجة الأصالة كما وضحها تورانس | 143 |
| 06 | يوضح نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس صعوبات التعلم | 146 |
| 07 | يوضح معامل الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس صعوبات التعلم | 147 |

## فهرس الأشكال التوضيحية:


| رقم الشكل | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | الخبرات الجيدة المرتبطة بالأكل | 25 |
| 02 | توزيع صعوبات التعلم والصعوبات الأخرى | 56 |
| 03 | تصنيف صعوبات التعلم عند كيرك وكالفنت | 74 |
| 04 | يوضح تفسير الموهبة وفقا لنظرية رينزولي | 93 |

UNIVERSITE SETIF2

# مقدمـــة

# مقدمة:

يمر الإنسان من خلال دورة حياته بمراحل نمائية متسلسلة ومترابطة تعبر عن مجموعة التغيرات التي تحدث على عدة مستويات في خط متواز من لحظة الميلاد وحتى الوفاة.

وتعد مرحلة المراهقة بما تشهده من تطور سريع وعميق على جميع المستويات، وبما تحدثه من انتقال وتغير في الأدوار وما تشمله من مطالب أهم تلك المراحل وأشدها تأثيرا، إذ يعدها بعض العلماء مرحلة ميلاد جديدة.

ولقد تعددت التصورات النظرية والتفسيرات العلمية لطبيعة هذه المرحلة، ففي حين يرى البعض أنها مرحلة نمو عادية وأن المشكلات والصراعات التي تعترض المراهق تحدث نتيجة عدم تفهم المحيط لحاجات ومتطلبات هذه المرحلة، يرى البعض الآخر أنها مرحلة أزمة حتمية يعيشها المراهق في أي مكان وزمان.

في هذا السياق يرى اريكسون أن المراهق يطرح العديد من التساؤلات حول ذاته، مستقبله ودوره في المجتمع، فهو يبحث عن تصور جديد لذاته ومعنى لوجوده، محاولا تشكيل هويته الشخصية والانتقال من الثبات والكمون إلى العمليات الأساسية والاهتمامات الاجتماعية ومن تطلعات الآخرين وتوجيهاتهم إلى فردية التنظيم والمهارات والأهداف الخاصة ومسايرة التوقعات الاجتماعية التي تمكن الأفراد من شق طريقهم من الطفولة إلى الرشد.

ويميز مارشيا بين أربع مراتب للهوية(التشتت – الانغلاق– التعليق –التحقيق) تظهر في المراهقة المتأخرة التي تتزامن عادة مع نهاية المرحلة الثانوية التي تبرز فيها المواهب والإبداعات وتتمايز القدرات العقلية والمعرفية، حيث تقابل مرحلة التفكير المجرد حسب بياجيه، كما قد تظهر في هذه المرحلة بعض المشاكل والاضطرابات التي من شأنها أن تؤثر على مسار الطالب الدراسي والمهني، ومن أبرزها مشكلة صعوبات التعلم التي تؤثر مباشرة على مستوى الطالب التحصيلي وتوافقه النفسي والاجتماعي خاصة إذا كان موهوبا، حيث تشكل ثنائية الموهبة وصعوبة التعلم لدى المراهق عبئا إضافيا قد يؤثر سلبا على معاشه النفسي والاجتماعي وبالتالي على سيرورة تشكل هويته الخاصة.

من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتحاول الكشف عن رتب الهوية لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية بمدينة الوادي خاصة أمام ندرة الدراسات العيادية التي اهتمت بهذه الفئة من الطلاب على المستوى المحلي.

واعتبارا لمنهج البحث العلمي القائم على التسلسل المنطقي في عرض وتقديم الأفكار والمعطيات، فقد قسمنا الدراسة إلى جانبين الأول نظري والآخر ميداني يحتوي الجانب النظري على أربعة فصول، ابتداء بالفصل الأول الذي تناولنا فيه تقديم موضوع الدراسة حيث طرحنا إشكالية الدراسة وتساؤلاها، كما عرفنا أهداف الدراسة وأهميتها، ثم تطرقنا إلى مجالات وحدود البحث، وكذا التعاريف الإجرائية لأهم المصطلحات الواردة فيها.

في حين خصصنا الفصل الثاني لرتب الهوية حيث بدأنا بإعطاء لمحة موجزة عن النمو الإنساني من حيث المراحل والمظاهر متبوعا بشرح مراحل النمو النفسي الاجتماعي تحديدا عند اريكسون، ومن ثم تعريف الهوية ومراحل تشكلها، كما تطرقنا إلى رتب الهوية الأربع عند جيمس مارسيا، لنلقي نظرة في نهاية الفصل على الأساليب الإرشادية والعلاجية التي تساعد المراهق على تخطي أزمة الهوية بنجاح.

كما تناولنا في الفصل الثالث صعوبات التعلم، حيث تطرقنا إلى تعريفها، وبينا علاقتها مع بعض المفاهيم ذات الصلة بها، ثم تعرضنا إلى أهم أسبابها ومحكات تشخيصها، إضافة إلى تصنيفها، لنتعرض بعدها إلى خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم خاصة في المرحلة الثانوية، لنصل في نهاية الفصل إلى الأساليب العلاجية المتبعة للحد من تلك الصعوبات.

وخصصنا الفصل الرابع للحديث عن فئة الموهوبين بدءا بتعريف الموهبة وعلاقتها ببعض المفاهيم والنظريات المفسرة لها، ثم تناولنا خصائص الموهوبين وأساليب الكشف عنهم، لنعرض بعد ذلك أهم مشاكلهم وحاجاتهم، إضافة إلى البرامج والاستراتيجيات المعتمدة لتدريسهم.

وخصصنا الحديث في الفصل الخامس عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من حيث التعريف والتصنيفات وأهم خصائصهم المميزة وطرق التشخيص، وصولا إلى أساليب التعرف على هذه الفئة الخاصة واحتياجاتها، وأخيرا أساليب تدريسها.

أما الجانب الميداني للدراسة فقد اشتمل على فصلين، حيث تطرقنا في الفصل السادس إلى إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية سواء تعلق الأمر بالمنهج المتبع، أو الدراسة الاستطلاعية وكذا ميدان الدراسة وعينتها وأدواتها وصولا إلى إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، في حين تناول الفصل السابع تحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها بإتباع المنهج العيادي، ومن ثم الخروج بجملة من الاقتراحات.

ونتمنى أن تكون هذه المحاولة العلمية المتواضعة مساهمة بسيطة في سبيل التكفل الأمثل بهذه الفئة من المراهقين المتمدرسين، وتحسين الخدمات التربوية والنفسية المقدمة لهم كما وكيفا على الرغم من الصعوبات الكثيرة التي اعترضت سير هذا العمل، منها ندرة الدراسات السابقة المشابهة لموضوع الدراسة، ونقص المراجع المتعلقة بالموضوع وقلة التسهيلات المطلوبة في بعض الأحيان، وضيق الفسحة الزمنية المتاحة لإنجاز البحث ورغم ذلك حاولنا قدر استطاعتنا التغلب على تلك الصعوبات وإخراج هذا العمل إلى حيز الوجود، ولم نأل جهدا في سبيل إعطاء الموضوع حقه من العناية والاهتمام.

أخيرا نتمنى أن يرقى هذا العمل المتواضع إلى مستوى البحث العلمي الجاد وأن ينال القبول والاستحسان.

هذا والله من وراء القصد وهو يهدي إلى سواء السبيل.

UNIVERSITE SETIF2

# الجانب النظري

# الفصـل الأول

## تقديم موضوع الدراسة

1ـ إشكالية الدراسة

2ـ أهمية الدراسة

3ـ أهداف الدراسة

4ـ مجال الدراسـة

5ـ حدود الدراسـة

6ـ المفاهيم الإجرائية للدراسة

**1.إشكالية الدراسة:**

يشهد عالمنا اليوم تسارعا شديدا في كل المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية خاصة في المجال التربوي الذي عرف تطورا ملحوظا في الآونة الأخيرة، فالدول المتقدمة تولي اهتماما بالغا بالجانب التعليمي الذي تعول عليه في تكوين وإعداد جيل المستقبل وبصفة خاصة فئة الموهوبين التي تعد ثروة وطنية وركيزة أساسية في بناء المجتمع، لذلك تزايدت الدراسات والبحوث حول هذه الفئة واحتياجاتها وكيفية رعايتها واستثمارها على الوجه الأمثل.

ويمتلك الموهوبون قدرات خاصة وإمكانيات استثنائية تمكنهم من الوصول إلى أعلى المراتب، ويصفهم الشهراني بأن لديهم استعدادات وقدرات فوق العادية وأداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة. (الشهراني: دس:07)

ولكن الأمر الذي يعكس تناقضا نظريا وعمليا هو وجود مشكلات أو صعوبات تعليمية لدى الموهوبين، حيث يشيع بين المتخصصين أن الموهوب يكون مصحوبا بالضرورة بارتفاع المستوى التحصيلي بسبب العلاقة الارتباطية العالية المفترضة بين الذكاء والتحصيل الدراسي(عبد الله: 121)، وقد نتج عن ذلك أن ظلت هذه الفئة خارج نطاق خدمات التربية الخاصة.

في هذا الإطار، فإن الطالب الموهوب ذو صعوبة التعلم هو فرد لديه قدرات متميزة وإمكانات عالية ويعاني في الوقت ذاته إحدى صعوبات التعلم مما يؤدي إلى شعوره بالتناقض والتفاوت الكبير بين قدراته وإمكاناته من جهة وبين أدائه الفعلي وتحصيله من جهة أخرى.

وتمثل شريحة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لفئة الموهوبين عموما حوالي16%، كما تشير التقديرات الإحصائية إلى أنه مابين02-10% من الأطفال المدرجين تحت برامج الموهوبين لديهم صعوبات تعلم، و41%من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لا يتم تشخيصهم إلا في المرحلة الجامعية، كما أشارت بوم (1985) إلى أن 33% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات عقلية مرتفعة تؤهلهم للتفوق وأن التقويم غير ملائم لقدراتهم، حيث يبقى هؤلاء الطلبة في عداد ذوي صعوبات التعلم، ويعاملون في هذا الإطار وتدريجيا تنخفض لديهم جوانب الموهبة ويتقلص إحساسهم بذلك.

مما يزيد الأمر تعقيدا مرور الموهوب بمرحلة المراهقة، والتي يشهد فيها تطورا سريعا وعميقا في مختلف الجوانب النفسية والاجتماعية والجسمية، فقد وصفها بعض العلماء بأنها عبارة عن ولادة جديدة للفرد، حيث يشعر المراهق بالغموض والحيرة وتراوده عدة تساؤلات حول ذاته، مستقبله ودوره الاجتماعي الذي ينتظره وينشغل انشغالا بالغا بالإجابة عن هذه التساؤلات.

في هذا السياق، يشير اريكسون إلى أن المراهقة هي مرحلة البحث عن الهوية حيث تزداد فيها حدة الصراعات وتبلغ أقصاها، فالمراهق يعيش حالة من التردد بين محاولته الاستقلال عن الأهل والاعتماد عليهم، وبين مخلفات الطفولة ومتطلبات الرشد.

وتعد المرحلة الثانوية منعرجا حاسما في مسار الطالب الدراسي والمهني وفي تطور شخصية المراهق وفرديته وأسلوب حياته، كما تظهر خلالها القدرات الإبداعية والاستدلالية بصيغتها المنطقية حسب نظرية بياجيه، بالإضافة إلى ثبات معدل الذكاء وتخصصه وتعمقه، وتظهر الاستعدادات الخاصة في أشكالها الواضحة، من هنا تتباين مستويات التلاميذ أكثر وتظهر مواهبهم الخاصة.

إن التناقض الموجود بين الموهبة من جهة وصعوبات التعلم من جهة أخرى من شأنه أن يعمق لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية أزمة الهوية التي يمرون بها أصلا كونهم مراهقون، كما يمكن أن يتشكل عندهم اضطراب في الهوية، مما قد يؤثر على مستقبلهم الدراسي والمهني فعلى الرغم من امتلاكهم إمكانيات غير عادية إلا أنهم لا يختلفون عن الأطفال العاديين فهم يمرون بنفس مراحل النمو وقد يواجهون نفس المشكلات المحتملة، إلا أنه تبقى هناك بعض الحاجات والصعوبات التي تبرز أكثر عند الموهوبين قد يفرضها عليهم تفاعلهم مع بيئتهم الأسرية والمدرسية من جهة والمجتمع من جهة أخرى، أو تلك التي تنبع من داخل الموهوب نفسه بسبب خصائصه المميزة كالسعي للكمال والحساسية الزائدة والانعزالية وغيرها، فقد أشارت فيرجسون(1981) إلى أن الموهوب يواجه ضغطا مستمرا لتحقيق التفوق والتميز، وبذلك يصبح في نضال مستمر لتحقيق هويته الخاصة.

(عسيري:2006: 969)

إن الخطورة كل الخطورة هي ألا ينجح المراهق في تحديد هويته بالشكل الإيجابي في الوقت المناسب، وقد تنتهي به الأزمة إلى استمرار الشعور بالانتشار وعدم التحديد، إن مثل هذه النتيجة السلبية تعني أن الفرد لا يستطيع أن يرسو على تحديد مرضٍ لذاتيته، وهو ما

يتضمن كذلك عدم قدرته على تجميع العوامل المتعددة المتعلقة بمطالب المجتمع، وطموحاته الفردية وتوحداته الماضية، وتصوراته لأدواره المستقبلية في صورة موحدة عن الذات.

(إسماعيل:1982: 176)

إن عدم تحديد المراهق لهويته يجعله يعيش حالة من عدم وضوح الهدف وأزمة قيم وحالة من القلق وعدم الرضا عن الذات وعن الآخرين، كما يجعله ناقما على مجتمعه وعلى من حوله لعدم الإحساس بمعنى وجوده وكينونته المستقلة عن الآخرين، وهذا ما قد يجعل المراهق يتبنى هوية لا تلائمه وتعيقه عن الوصول للتحقيق، فيقع عرضة للكثير من التأثيرات الخارجية تجعله يبقى في هذه الفترة المهمة من حياته في الانتقال والبحث من هوية إلى أخرى إن على مستوى الدراسة أو العمل أو العلاقات الاجتماعية في محاولة منه لإيجاد نفسه، وهكذا تضيع سنوات خصبة وتهدر طاقات هائلة.

مما سبق يتبين لنا ضرورة وأهمية دراسة الهوية لدى الموهوب ذو صعوبة التعلم من خلال طرح التساؤلات التالية:

**1**- ما هي نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

**2**-ما أسباب ظهور فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ؟

**3**- ما هي رتب الهوية المميزة لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

**2.أهمية الدراسة:**

تتضح أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتناوله والمتمثل في أزمة الهوية إذ يقول اريكسون أن دراسة الهوية أصبحت مسألة إستراتيجية في عصرنا كما كانت حال المسالة الجنسية في عصر فرويد ويمكن إبراز تلك الأهمية من الناحيتين النظرية والتطبيقية:

**من الناحية النظرية:**

**1.** تعتبر هذه دراسة عبر حضارية(عبر ثقافية) كونها تعد محاولة للتحقق من افتراضات نظرية اريكسون في أزمة الهوية، ومدى ملائمتها للبيئة المحلية.

**2.** تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية المرحلة النمائية التي تدرسها، وهي مرحلة المراهقة وما يعتريها من مشكلات وصراعات من أهمها مشكلة البحث على الهوية وتأثيرها على أسلوب حياة الفرد، ومشكلة صعوبات التعلم لدى الطالب الموهوب وما تخلفه من سوء تكيف نفسيا، دراسيا واجتماعيا.

**3.** تعتبر من الدراسات القليلة – في حدود علمنا – التي تتناول رتب الهوية لدى فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم حسب نموذج مارسيا بإتباع منهج عيادي قصد اقتراح التدخلات الوقائية والعلاجية المناسبة.

**4.** التعرف على الإطار النظري لمفهومي الموهبة وصعوبات التعلم وضبطهما نظرا لتعدد وجهات النظر حول كل منهما واختلافها.

**5.** الكشف عن واقع فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في ميدان الممارسة الفعلية والتعرف على خصائصها وطرق تشخيصها .

**6.** بالنسبة للباحثين تعد هذه الدراسة المتواضعة كانطلاقة لمزيد من الدراسات في إطار المتغيرات التي تدرسها، كما أنها تعتبر مساهمة بسيطة في إثراء المكتبة الجامعية وتنشيط الحركة العلمية.

**من الناحية التطبيقية:** تساهم هذه الدراسة في:

**1.** تحسيس الأولياء والمربين بمدى خطورة وحساسية المرحلة التي يمر بها أبناؤهم وما يتمخض عنها من مشكلات وصراعات وكيفية التعامل السليم معها، والعمل على إكسابهم هوية ايجابية.

**2.** توجيه المجتمع بمؤسساته المختلفة المتمثلة في المدارس بصفة خاصة والمراكز المهتمة بتنمية الشباب إلى ضرورة اعتماد برامج وأنشطة نوعية ومتميزة على أسس علمية صحيحة قصد التكفل الأمثل بهذه الفئة.

**3.** بالنسبة للمختصين النفسيين، تعد هذه الدراسة محاولة لاقتراح خدمات نفسية وقائية وعلاجية مناسبة للتكفل بالأفراد الذين لم يخرجوا بعد من هذه الأزمة.

**4.** الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في بعض ثانويات ولاية الوادي قصد اقتراح التدخلات الوقائية والعلاجية الملائمة لهذه الفئة.

**5.** لفت انتباه مختلف أطراف العملية التربوية إلى ضرورة الاهتمام بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم واستثمار مواهبهم وقدراتهم في خدمة المجتمع.

**6.** لفت أنظار المختصين في مجال التربية الخاصة إلى ضرورة بناء أو تقنين بطارية متعددة المعايير للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في جميع المراحل العمرية.

**3.أهداف الدراسة:**

**1.** التعرف على نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مجتمع الدراسة.

2. التعرف على الأسباب التي أدت إلى ظهور فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
3. التعرف على رتب الهوية لدى هذه الفئة.
4. تزويد مختصي صعوبات التعلم بأداة لقياس صعوبة التعلم في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية(السنة الثانية ثانوي تخصص علوم تجريبية)تم التحقق من صدقها وثباتها المتمثلة في المقياس المصمم والمطبق على عينة الدراسة.

**4. مجال الدراسة:**

تتقاطع الدراسة الحالية بموضوعها والأهداف المتوخاة منها، مع عدة فروع ومجالات لعلم النفس نذكر منها:

**4-1 علم النفس العيادي:** وهو عبارة عن فرع من فروع علم النفس يهتم بدراسة الجانب اللاسوي في الشخصية، وذلك من خلال التعرف على المرض وأسبابه وسبل علاجه وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن سبل التعاطي مع أزمة الهوية من خلال الخدمات النفسية الكفيلة بمساعدة المراهق على الخروج من هذه الأزمة والوصول به إلى تحقيق هويته، عن طريق إكسابه مناعة نفسية واستراتيجيات فعالة لمواجهة الأزمات.

**4-2 علم النفس المدرسي:** يهتم هذا الفرع بالجوانب المدرسية والمشكلات التي تظهر فيها حيث تتناول الدراسة متغيرات هامة كرتب الهوية، صعوبات التعلم، الموهبة والتي تؤثر بشكل كبير على تحصيل الطالب الأكاديمي وعلاقاته الاجتماعية، كما تؤثر على اختياراته المهنية مستقبلا.

**4- 3 علم النفس النمو:** يتناول هذا المجال من مجالات علم النفس مراحل النمو النفسي ونظرياته ومتطلبات كل مرحلة، وتتعرض هذه الدراسة إلى مرحلة جد مهمة من مراحل النمو وهي مرحلة المراهقة، وذلك من خلال معرفة المشكلات التي يمكن أن تظهر وكيفية تخطيها وتحقيق مطالب النمو فيها.

**4- 4 علم نفس الإرشادي:** الذي يعنى بإرشاد الشخص ومساعدته على تخطي أزمات نموه كما يعنى بتعديل السلوك غير المرغوب بهدف تقديم خدمات الإرشاد النفسي والتوجيه الاجتماعي المناسبة حيث تهدف الدراسة الحالية إلى اقتراح أساليب إرشادية للتغلب على مشكلات المراهق المتمدرس بالمرحلة الثانوية خاصة ما تعلق بأزمة الهوية ومشاكل الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

**5-4 علم النفس المعرفي:** وهو العلم الذي يدرس العمليات المعرفية من أجل فهم المعرفة الإنسانية وعلاقتها بالسلوك، حيث توظف الدراسة الحالية مجالي الموهبة وصعوبة التعلم التي لها علاقة مباشرة بهذا المجال المتمثل في مفهوم الذكاء والموهبة والعمليات العقلية كالانتباه والذاكرة ....وسبل الاستفادة منه في تعليم وتدريس فئة "الموهوبين ذوي صعوبات التعلم".

**6-4 التربية الخاصة:** وهي مجال يهتم بدراسة ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على تلبية احتياجاتهم ومحاولة التخفيف من معاناتهم من خلال تقبل إعاقتهم واستغلال جوانبهم الايجابية، ويعتبر كل من الموهوبين وذوي صعوبات التعلم من أكبر الفئات تمثيلا في مجال التربية الخاصة، كونهم يحتاجون إلى اهتمام ورعاية مختصة.

**5ـ حدود الدراسة:** تتمثل حدود الدراسة الحالية في ما يلي:

-**الحدود الجغرافية والبشرية:** يشمل مجتمع الدراسة تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة علوم تجريبية بالوادي، الذين يزاولون دراستهم بثانوية شنوف حمزة (بلدية الوادي).

-**الحدود الزمنية:** تم تطبيق أدوات الدراسة خلال شهري أفريل وماي من السنة الجامعية:2012 ـ 2013.

كما تتحدد الدراسة بالمنهج المتبع والأدوات المستخدمة فيها.

**6ـ المفاهيم الإجرائية للدراسة:**

اشتملت الدراسة الحالية على عدة مفاهيم أساسية، ورفعا لأي لبس قد يتبدى في فهمها نورد فيما يلي التعاريف الإجرائية لأهمها:

**6ـ 1 أزمة:**

في علم النفس تعني حدوث تغييرات فجائية تعرّض الاتّزان النفسي للاختلال أو الخطر وهذا يستدعي وجود وضعية صعبة لكنّها مؤقّتة.

وهي نقطة التحول في حياة الشخص الناشئة عن النضج الفيزيولوجي وعن المطالب الاجتماعية التي يجب على الفرد أن يستجيب لها، وقد تفرض الأزمة ظهور أعراض غير سوية قد تنتهي بنتيجة ايجابية أو سلبية حسب: طبيعة الأزمة، حدّتها وبنية الشخص، وهذا المبدأ ينطبق على المراهقة. (يعقوب وآخر:دس: 51)

**6ـ2 أزمة الهوية:**

تبدأ بالظهور ممثلة في درجة من القلق والاضطراب المختلط الناتج عن سعي المراهق للبحث عن معنى لوجوده بالنظر إلى الاختيارات الموجودة، ثم الإقدام على اختيار ما يراه مناسبا لميوله وقدراته من تلك المعتقدات والمبادئ، الأهداف والأدوار الاجتماعية.

(عسيري: 2003: 15)

**6ـ 3 رتب الهوية:**

وهي أساليب مواجهة الأفراد لأزمة الهوية، وتنقسم حسب مارسيا إلى أربعة أصناف أساسية: المحققة، المنغلقة، المعلقة والمشتتة في ضوء مفهومي الاستكشاف والالتزام.

**- الاستكشاف:**

تشير فرص الاستكشاف إلى الوقت الذي يقوم خلاله الفرد في مرحلة المراهقة باختبار الفرص النمائية وقضايا الهوية، وإعادة النظر في الأهداف والقيم المطروحة من قبل الوالدين والبدء بالبحث عن بدائل شخصية مناسبة فيما يتعلّق بالمعتقدات،القيم والأهداف.

(شريم: 2009: 191)

ويتضمن جانبين: معرفي وآخر سلوكي، والجانب الأول نلاحظه من خلال سلوكيات الشخص.

**- الالتزام:**

هو الاختيار المحدد لبديل ما والتمسك به في مواجهة البدائل الأخرى، التي قد تكون جذابة لكن ليست هي المقصودة والمناسبة للمراهق، مع خضوع اختياره للتعديل والتغيير في بعض أجزائه، ويتعلّق الالتزام بمدى الاندماج الشخصي لدى الفرد بطموحات وأهداف، قيم ومعتقدات ومهنة يختارها بنفسه ويدين لها بالولاء. (شريم: 2009: 191)

**6ـ 3ـ 1 تحقيق الهوية:**

وهي حالة الفرد الذي يمر بأزمة الهوية ويقوم باكتشاف عدة بدائل فيما يخص مجالات الهوية، حيث يقضي وقتا فعالا لتحديد هدفه من الحياة واعتبار الذّات والقيم التي يؤمن بها ويكون لديه تعهّد شخصي بالوصول إليها، ثم يلتزم بالمناسبة له في نهاية الأزمة.

**6ـ 3ـ 2 تعليق الهوية:**

وتمثّل ميل الفرد إلى البحث عن هويته الشخصية ومحاولة التوصّل إلى ذلك مع عدم القدرة على الوصول إلى حل لأزمته الشخصيّة، أي أن الفرد في هذه الرتبة يمر بالأزمة ويحاول استكشاف الاختيارات المطروحة أمامه، لكنه لم يصل بعد إلى الالتزام.

(معمرية: 2004: 18)

**6ـ 3ـ 3 انغلاق الهوية:**

تتضمن الأفراد الذين لم يمروا بعد بخبرة أزمة الهوية المتعلقة بالاكتشاف، إلا أنهم اتخذوا لأنفسهم التزامات نحو أهداف وقيم ومعتقدات ناشئة من التوحد بالوالدين أو بأشخاص آخرين هامين في حياتهم ومن جهود التنشئة الاجتماعية والضغوط وتعاليم الوالدين، والالتزام بالنسبة لهم مقبول حتى ولو لم يكتشفوا الاختيارات والبدائل الموجودة.

**6ـ 3ـ 4 تشتت الهوية:**

تضم الأشخاص الذين لم يمروا بأزمة الهوية أو الاكتشاف، وليس لديهم التزامات نحو مهنة ما أو مجموعة من الاعتقادات، وقضايا الهوية ليست مهمّة بالنسبة إليهم.

(شريم: 2009: 191ـ 192ـ 193)

والتعريف الإجرائي لرتب الهوية المعتمد في هذه الدراسة: هو الدرجة الخام التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الهوية للغامدي ومقارنتها بالدرجة الفاصلة التي تساوي المتوسط الحسابي لأفراد العينة في كل رتبة مضافا إليه نصف درجة الانحراف المعياري.

وعليه فإن هناك احتمالات متعددة لعدم الوصول إلى الدرجة الفاصلة في أي رتبة إلى الحصول عليها وتجاوزها في جميع الرتب، وهذا يعني احتمال وقوع الفرد في واحدة مما يلي:

- **الرتبة الخالصة:** تحقيق، تعليق، انغلاق، تشتت، ويتم ذلك في حالة الحصول على الدرجة الفاصلة في رتبة واحدة ويعبر ذلك عن سيطرة تلك الرتبة فعلا عن نمو الفرد.
- **رتبة التعليق منخفضة التحديد:** حيث لا يصل الفرد إلى الدرجة الفاصلة في أيّ رتبة.
- **الرتب الانتقالية:** حيث يقع الفرد في رتبتين.

تستبعد الاستمارات التي يقع فيها الفرد في ثلاث رتب في آن واحد حيث يكون ذلك مؤشر لعدم الفهم أو الإهمال.

**6-4 الموهوب:**

يعرف بأنه الطفل الذي يظهر أداء متميزا في واحد أو أكثر من المجالات التالية:

- القدرة العقلية العامة.
- القدرة الإبداعية العالية.
- امتلاكه لمهارات متميزة في مجالات خاصة كالمهارات الفنية أو اللغوية أو الرياضية.

(دبراسو :2009: 04)

**6-5 صعوبات التعلم:**

يعرفها نبيل عبد الحافظ بأنها عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك والتذكر وحل المشكلات ويظهر كل هذا في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه في المدرسة الابتدائية أولا، أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة. (محمدي:2010: 120)

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس صعوبات التعلم لمادة الرياضيات المستخدم في هذه الدراسة.

**6-6- الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:**

هم أولئك الطلبة الذين يملكون مواهب وإمكانات عقلية غير عادية تمكنهم من تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء ولكنهم يعانون من صعوبات في التعلم تجعل مظاهر أوالتحصيل الإنجاز الأكاديمي فيها منخفضا، ويعزى انخفاض تحصيلهم الأكاديمي إلى ضعف مفهوم الذات والافتقار للدافعية. (العبادي:2008: 12)

والتعريف الإجرائي المعتمد في هذه الدراسة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو:

- أن يكون لديهم صعوبة في تعلم مادة الرياضيات من خلال المقياس المستخدم في الدراسة.
- أن تكون درجة الذكاء فوق المتوسط حسب اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المتقدم(أي تكون الدرجة 110 فما فوق).
- أن تكون لديهم قدرة إبتكارية عالية من خلال اختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي والشكلي.

# الفصل الثاني

## رتب الهويـــة

ـ تمهيد

1ـ النمو الإنساني

2ـ مراحل النمو النفسي الاجتماعي عند أريكسون

3ـ تعريف الهوية

4ـ تشكل الهوية

5ـ رتب الهوية عند مارسيا

6ـ الأساليب الإرشادية والعلاجية لأزمة الهوية

ـ ملخص الفصل

**تمهيد:**

يعد موضوع الهوية من أهم الموضوعات التي درست في الحقبتين الأخيرتين نظرا لأهميتها وتأثيرها البالغ على الفرد والمجتمع ويعتبر من أهم روادها أريكسون.

سنتطرق في هذا الفصل أولا إلى النمو الإنساني من حيث مظاهره ومراحله بشكل عام لنخص بالذكر مراحل النمو النفسي الاجتماعي لأريكسون ثم تعريف الهوية، لنتناول بعد ذلك تشكلها حيث تضمن كلا من مفهوم الأزمة واضطراب الهوية حسب اريكسون، ثم رتب الهوية حسب جيمس مارسيا، وأخيرا الأساليب الإرشادية والعلاجية لمواجهة أزمة الهوية.

**1 .النمو الإنساني:**

يعد النمو سلسلة متتابعة متماسكة من التغيرات تهدف إلى نهاية واحدة هي اكتمال النضج (السيد: 1956: 05)، تظهر في عدة جوانب منها:

**1.1.النمو البيولوجي (النضج):**

ويشمل التغيرات البيولوجية في الجسم وكيفية استخدام الفرد لطاقاته البدنية.

**2.1.النمو المعرفي:**

ويتعلق بالتغيرات الفكرية والمنطقية والتحصيل اللغوي وكيفية حصول الفرد على المعرفة وتخزينها.

**3.1.النمو النفسي والاجتماعي:**

يتضمن التغيرات العاطفية والانفعالية وكيفية ارتباط الفرد بالآخرين(الشيباني:2000: 20 21)، تم تناول مراحل النمو الإنساني من قبل العديد من علماء النفس والاجتماع لفهم استجابات وجوانب الحياة المختلفة، وقد تأسست عدة نظريات تقوم على حياة الطفل ومن أهمها نظرية النمو المعرفي، بالإضافة إلى نظرية النمو النفسي الجنسي لفرويد التي تمحورت في الأساس على تكوين شخصية الفرد فيما بعد، إضافة إلى نظرية النمو النفسي الاجتماعي لإريك أريكسون التي تناولت حياة الإنسان بأكملها.

## 2ـ مراحل النمو النفسي الاجتماعي:

قسم أريكسون مراحل النمو الإنساني إلى ثماني مراحل تكون فيها الشخصية في نمو مستمر، ويرى أن في كل مرحلة مشكلة محددة تحدث التغير والدخول للمرحلة التالية (عويضة: 1996: 68) وهو ما أطلق عليه مفهوم الأزمة.

وحل كل أزمة يتطلب من الفرد أن يسعى لمواجهتها بما يحقق له التكيف مع الظروف المحيطة به (أبو جادو: 2004: 78) وطريقة تجاوزه لها تؤثر في رؤيته لنفسه والمحيطين به أيضا. (محمود: 2009: 49)

أما الفشل في حل الأزمة فيجعلها تظهر في مرحلة لاحقة لتعيق الفرد، لكن هذا ليس ضروريا فقد تتوج بالنجاح عند أفراد آخرين إذا توفرت لهم الظروف المساعدة وهذا يؤدي إلى نمو الشخصية واكتسابها فعاليات جديدة في كل مرحلة وهي كالآتي:

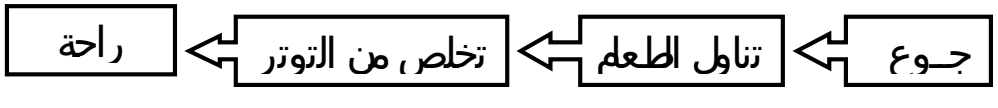
### 2ـ 1 مرحلة الثقة مقابل انعدامها (منذ الولادة 01 سنة):

يرى أريكسون أن الطفل سيكتسب الثقة عندما ينال أمومة جيدة، وفي المقابل يكون كثير الخوف والقلق عندما تكون أمومته سيئة (محمود:2009: 52)، أي حسب العلاقة: (أم ـ طفل) وهذا كما يلي:

**1.1.2. الأمومة الجيدة:** عندما يشعر الطفل بالحنان من قبل الأم، خاصة عندما تمسكه أو تقوم بإرضاعه وهي تضع يدها عليه (جلال: دس: 32)، ويعد المصدر الأول لاكتساب الثقة هو الخبرات المرتبطة بالأكل، وهذا كما في الشكل(01):

**شكل رقم (01):**

**يمثل الخبرات الجيدة المرتبطة بالأكل**



وهذا يجعل الطفل يرى أن العالم مكان يوثق فيه (عويضة: 1996: 70) ودليل اكتسابه الثقة هو استطاعته تحمل غياب أمه دون أن يشعر بالقلق لثقته أنه يمكن الاعتماد عليها في إشباع حاجاته. (جلال: دس: 32)

**2.1.2.الأمومة السيئة:** تتمثل في اضطراب علاقة الأم مع طفلها، مثلا عند قيامها بعملية الرضاعة وهي تشعر بالقلق أو الغضب، أوتجاهلها للطفل عند شعوره بالجوع، أيضا الانشغال الدائم عنه، أو الاقتصار على إشباع الحاجات البيولوجية فقط، مما يجعل الطفل تهتز ثقته بأمه ثم الآخرين من حوله. (الزهراني: 2005: 17)

**2ـ 2 الاستقلال مقابل الشك والخجل ( 01ـ 03 سنة):**

في هذه المرحلة يسعى الطفل لتأكيد ذاته، خاصة وأن نموه قد زاد في جميع الجوانب وقد اكتسب قدرات بدنية تمكنه من الابتعاد نسبيا عن أمه (عسيري: 2003: 12) وتظهر عليه الرغبة الملحة ليقوم ببعض الأفعال دون مساعدة الآخرين ليتأكد من قدراته فإذا وجد الدعم من المحيطين به خاصة الأم، إضافة إلى التنشئة التي تتراوح بين الحزم والتسامح والحرية المقيدة بحدود وقدرات الطفل، أيضا غض الطرف عن هفواته.

(الزهراني: 2005: 19)

ويتجلى هذا عند تدريبه على ضبط عملية الإخراج، فإذا قوبل بالتقبل واللين نشأ الطفل وهو يشعر بالاستقلال الذاتي، أما إذا صوحب هذا التدريب بالقسوة والشدة فيتولد لدى الطفل الشعور بالحساسية لنقد المجتمع والشك في نفسه وقدراته. (جلال: دس: 32)

**2- 3 المبادرة مقابل الشعور بالذنب (03ـ 06 سنوات):**

إن تطور مهارات الطفل في الحركة، اللغة والجانب المعرفي يجعله نشيطا وفضوليا يحاول التعرف على الأشياء بتوجيه الأسئلة عنها (عبد الفتاح: 2004: 429)، كما يرغب في مشاركة الكبار أعمالهم بل ويحاول تقليد الأدوار المختلفة التي يقومون بها باستعمال خياله.

(عويضة: 1996: 75)

كما أن الأسرة تلعب عاملا مساعدا في نمو المبادرة عند الطفل بإجابتها على أسئلته في حدود إمكانياته، وعدم التذمر أو الاستهزاء من تصرفاته، بل تشجيعه عليها، أما الأسلوب التربوي القائم على العقاب والسخرية من أفكار وسلوكيات الطفل يجعله بعد ذلك شاعرا بالذنب، وينجر عن هذا اعتماده على غيره، وعدم تحمل المسؤولية لاستصغاره نفسه.

(الزهراني: 2005: 24-22)

ركز أريكسون في المراحل الثلاث السابقة على تطور نمو الطفل من: حاجاته البيولوجية إلى الرغبة في تأكيد ذاته وصولا للمشاركة في عمل الكبار، وبيّن دور الأسرة كمساعدة ومشجعة للطفل على حل الأزمات.

**2ـ 4 المثابرة مقابل الشعور بالنقص (06ـ 12 سنة):**

تتزامن مع دخول الطفل للمدرسة التي تتطلب منه القيام ببعض الواجبات وإتقان بعض المهارات والتي بإنجازها ينال الإعجاب والتشجيع والذي بدوره يكون حافزا ودافعا للمثابرة بانجاز أعمال أخرى، مع توفر ظروف مساعدة على ذلك.

أما إذا لم تتوفر له الظروف المناسبة في المنزل أو المدرسة أوكلاهما معا، خاصة إذا شعر بوجود فرق بينه وبين رفاقه، فينتابه شعور بأنه أقل منهم وهذا ما يؤدي به إلى الشعور بالنقص. (عويضة: 1996: 76)

في هذه المرحلة تتسع دائرة العلاقات الاجتماعية وبالتالي البحث عن التقبل بواسطة الإنجاز.

**2ـ 5 الهوية مقابل اضطراب الدور (12ـ 18 سنة):**

في هذه المرحلة يمر المراهق بأزمة تنمية الشعور بتحديد هوية واضحة للذات بحيث يعرف نفسه وماذا يريد ويبدأ في تكوين نظرته للحياة والتعرف على حدود الدور الاجتماعي داخل الأسرة وخارجها، وهذه كلها بدايات هامة في طريق الوصول إلى تكوين الهوية، فإذا استغل قدراته وإمكانياته للوصول إلى تحقيق هويته آخذا بعين الاعتبار توقعات الآخرين، كل هذه العوامل تساعده على اكتساب هوية إيجابية.

وفي المقابل إذا شعر بأنه ليس في مستوى توقعات الآخرين فسيشعر بالنقص، والذي يلجأ إلى تغطيته بتقمص أدوار غير مناسبة له وبالتالي الوقوع في غموض الدور.

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل النمو النفسي الاجتماعي لأريكسون، حيث يبدأ الفرد فيها بتحمل المسؤولية، وهي نقطة تحول للأفضل أو العكس ويترتب على هذا أمور كثيرة.

**2ـ 6 الألفة مقابل العزلة (18ـ 24 سنة):**

يقصد بالألفة قدرة الفرد على الالتزام بالعلاقات والصداقات والتضحيات المعنوية التي يقدمها للآخرين(عسيري: 2003: 13)، حيث يحقق الفرد في هذه المرحلة الاستقلال عن الوالدين والمدرسة، ويبدأ بممارسة دوره الاجتماعي كراشد (محمود: 2009: 659)، إذا امتلك هوية شخصية تدفع به للمودة والألفة في بناء علاقاته، وفي المقابل الاضطراب وعدم التأكد بالنسبة للهوية يحول دون مودة مع الآخرين، مما يجعله يشعر بالعزلة، أو أنه يقيم علاقات اجتماعية لكن غير مهمة أو دون مودة. (موسى: 2004: 430)

وعليه فإن هذه المرحلة تقوم على أساس أن الهوية قد حددت وبالتالي الالتزام بالأدوار والعلاقات الاجتماعية.

**2ـ 7 الإنتاجية مقابل الركود (24ـ 54 سنة):**

تتميز بالتخلص من الذاتية، والانتقال إلى رعاية الأطفال وتوجيههم وتعليمهم(محمود 2009: 60)، ومع أن إنجاب الأولاد هو الشكل الواضح للإنتاجية، إلا أن أريكسون يرى أن الإنتاجية تشمل الإنتاج الفني والمهني، وفي المقابل فشعور الفرد بالسأم، الضجر، الأنانية والانغلاق على الذات والتساهل، كل هذا يجعله غير منتج.

(موسى: 2004: 430)

ومنه فالمرحلة السابعة تبين نتيجة الالتزام بما سبق وأثره على الفرد كمنتج أو مقصر في ذلك وعلى المجتمع بما يقدمه له.

**2ـ 8 التكامل مقابل اليأس (من 54 سنة فما فوق):**

يرتبط شعور الفرد بالتكامل من خلال الخبرات والتجارب التي عاشها في المراحل السابقة وطريقة حله لأزماتها(عشوي: 2010: 84)، وعليه إذا تأمل الفرد حياته السابقة ووجد لديه شعورا بالإنجاز والرضا، وأنه قد تكيف مع مواقفها المختلفة فيحس بما سمّاه أريكسون تكامل الذات، وتعني قبول الفرد لماضيه وما هو عليه في الحاضر.

(محمود: 2009: 61)

أما إذا رأى الفرد أن حياته كانت مجرد أحداث متناثرة، خالية من الأهداف، فسيدركه اليأس(أبو جادو:2004: 83)، ويشعر بالخيبة والضياع، خاصة عندما يعتقد أن الأوان قد فات لتدارك وإصلاح الأخطاء الماضية. (عشوي: 2010: 84)

تتميز المرحلة الأخيرة بالشعور بالتكامل إذا رأى الفرد بأنه ترك بصمة في الحياة واليأس إذا كان العكس.

تعتبر نظرية النمو النفسي الاجتماعي لأريكسون مساهمة جد مهمة في نظريات النمو حيث أعطى دورا كبيرا للمنحى الاجتماعي والثقافي في نمو الفرد، ومن أهم المراحل التي ركز عنها أريكسون هي المرحلة الخامسة المتمثلة في فترة المراهقة، وهي الموضوع الذي تتمحور حوله الدراسة، حيث تعتبر محطة مهمة من حياة الإنسان، ففيها يحدد المراهق هويته ويحقق ذاته وعلى إثرها يتحدد مصيره في المستقبل.

**3ـ تعريف الهوية :**

ظهر مفهوم الهوية في التراث الفلسفي القديم وبعد ذلك اهتمت به الدراسات النفسية الاجتماعية فعلم النفس. (مسلم: 2007: 153)

وقد ظهرت عند العرب والمسلمين قديما نسبة إلى"هو"، ثم لتؤدي معنى فعل الكينونة في اللغات الأوربية، إلا أن الكلمة فرضت نفسها كمصطلح فلسفي يستدل به على كون الشيء هو نفسه، وهي وجه آخر لما يعبّر عنه بالحقيقة، الذات والماهية.

(أبو حلاوة: 2010: 07)

وقد تعددت تعاريف الهوية باختلاف الزوايا التي نظر منها إليها، ذلك أنها مفهوم واسع فعلماء الاجتماع يرون بأنّها: شعور الفرد بالاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه ومقدار الانتماء إليه، بينما علماء النفس يرون بأنها بشكل عام تمثل: وحدة ذات الشخص في مراحل نموه المختلفة طفلا، شابا وكهلا.

أما أريكسون فيرى أن الهوية: "حالة نفسية داخلية، تتضمن إحساس الفرد بالفردية والوحدة والتآلف، التماثل والاستمرارية ممثلا في إحساسه بمدى ارتباط ماضيه بحاضره ومستقبله وأخيرا ممثلا في الارتباط بالمثل الاجتماعية والشعور بالتماسك الاجتماعي".

وسيتم توضيح ما قاله أريكسون عن الهوية وماذا يقصد بذلك بشرح المصطلحات التالية:

**1.3.الفردية:**

وتعني إدراك الفرد لاستقلاليته وتحقيق هويته وكينونته وشعوره بأن كيانه خاص به لا يشاركه فيه أحد.

**2.3. تكامل الشخصية والتآلف الداخلي:**

وهي إحساس الفرد بالوحدة والانسجام والتكامل الداخلي، وغياب الإحساس بالتفكك والانقسامية التي تحدث نتيجة تكوين مفهوم سالب لهويته.

**3.3.التماثل والاستمرارية:**

وهو الزيادة في شعور الفرد بتماثل البيئة الداخلية والاستمرار في ترابط ذلك الشعور بين الماضي وتوقعات المستقبل بما في ذلك حاضره، فيشعر الفرد بقيمة حياته بل إنها تسير بما يلائم شخصيته، أي أنه يشعر بذلك التناغم لمحتواه الداخلي.

### 4.3.التماسك الاجتماعي:

يعبر عن إحساس الفرد بالقيم والمثل التي يؤمن بها المجتمع وتمسكه بها على نحو يرضي به نفسه والآخرين، فهي تعني القيم والمثل عملية مستقرة تتميز بها ذاته في ارتباطها بالآخرين وقبولها لقيم ومثاليات البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ومدى تقبل الآخرين لها في ضوء تلك المعايير والقيم، أي أن الهوية لا تختص فقط بذات الفرد بعيدا عن ثقافته الاجتماعية بل تشمل ذلك جميعا، وبذلك فإن الفرد يحيى حياة اجتماعية مستقرة تتوازن فيها ذاته الداخلية مع ذاته الخارجية في منحى يسير به على نحو السواء النفسي للفرد.

(الزهراني: 2005: 36 ـ 37)

في حين يرى مارسيا أنّ الهوية: "تنظيم داخلي معين للحاجات، الدوافع والقدرات المعتقدات والادراكات الذاتية"(أبوحلاوة، www.gulfkids.com)، أي أنها تمثل البناء الداخلي للذات، ويرى بأن هذا البناء إذا نما وتطور جيدا فإن الفرد سيكون واعيا بمدى تميزه عن الآخرين ونقاط مشابهته لهم، أيضا أين تكمن قوته وجوانب ضعفه، وعكس ذلك فالبناء الأقل تطورا أفراده يظهر عليهم الاضطراب فيما يخص اختلافهم عن غيرهم وميلهم للاعتماد على مصادر خارجية في تقييم أنفسهم.

كما يشير مارسيا إلى أن بناء الهوية فعال وغير ثابت حيث تضاف إليه أشياء وتستبعد منه أخرى دوما. (شريم: 2009: 190-191)

رأى مارسيا بأن الهوية هي إحداث تناسق بين ما يملكه الفرد من إمكانيات وما يسعى إليه بالتطابق مع ادراكاته الذاتية للأمور، وحسب درجة هذا التناسق تتطور الهوية فيدرك الشخص نفسه جيدا والآخرين كذلك، أما إذا ضعف فسيذوب الفرد في الجماعة ولا يميز بينه وبينهم، كما بين أن الهوية تتأثر بالظروف والتغيرات المحيطة بالفرد فمن خلالها تعدل أشياء في الهوية وتستبعد أخرى.

وعليه يمكن القول بأن الهوية: "عبارة عن وعي بالخصوصية الفردية وسعي غير واع يميل إلى تأسيس استمرارية التجربة المعاشة لتنتهي بتوحد الفرد مع نماذج الجماعة".

(Dunod, p 21)

## 4 - تشكل الهوية:

يختلف تحديد الهوية من مجتمع لآخر حسب الثقافة السائدة فيه ومدى التطور التكنولوجي ونوعية الأدوار المقدمة لأفراد المجتمع ومناسبتها لهم، و في هذا الصدد يقول أريكسون أن: عملية تشكل الهوية تتموضع في بؤرة الفرد إضافة إلى أنها تتموضع في نفس الوقت في بؤرة ثقافة مجتمعه الذي يعيش فيه، وأنها تمثل العلاقة المتداخلة والمعقدة بين الذات الداخلية(دوافع واهتمامات الفرد) والعالم الخارجي(طريقة إدراك الفرد لعلاقاته ومحيطه الخارجي). (أبو حلاوة: 2010: 08)

فالهوية تبدأ في التشكل منذ الولادة وتستمر في المراحل الأخرى لحياة الفرد، ذلك أنها تتأثر بالتفاعل بين سلوكيات الفرد، شخصيته وتركيبه البيولوجي، وكل ما يساعد على النمو الجسمي والسيكولوجي كتناول الغذاء الصحي، وأسلوب المعاملة الوالدية لكل موقف، والجو المحيط بالفرد الذي يبعث فيه الأمن والراحة والتشجيع على الإنجاز أو العكس. (www.nhaedu.gov)

وحسب نموذج النمو النفسي الاجتماعي لأريكسون، فإن مسألة الهوية في مرحلة المراهقة تصبح أزمة، يعتبر حلها مطلبا أساسيا لسير النمو في الجانب السوي منه.

### 4 -1 أزمة الهوية:

تعتبر أزمة الهوية في فترة المراهقة حسب علماء النفس والاجتماع حاجة ملحة، بحيث فكرة المستقبل فيها قريبة، ويعتقد اريكسون أن المراهقة ليست مرضا بل أزمة معاييرية ويقصد بهذا أنه طبيعي فيها وجود صراعات، فالأزمات المعاييرية ليست ثابتة ولا مستمرة أي يمكن اجتيازها، فهي تثير القلق لدى المراهق، وتجعله أمام اختيارات وبدائل كثيرة مختلفة وفي نفس الوقت تدعم الوظائف الجديدة المكتسبة والمدعمة للفرد في بحثه عن الإمكانيات والفرص المتاحة، وبالتالي إيجاد مخرج من هذه الأزمة. (يعقوب: دس: 130ـ137)

يصف اريكسون أزمة الهوية بأنها: "نقطة دوران ضرورية، ولحظة حاسمة تحدد ما إذا كان ينبغي أن يتحرك النمو في مسار واحد أو أكثر، وتساعد الفرد على تنظيم موارده وإعادة اكتشاف هويته إضافة إلى التمايز والتفرد". (معمرية: 2004: 19)

وعند ماير Mayer هي: " نتاج لفشل الفرد في تحديد هوية معينة، وتشير إلى عدم القدرة على اختيار المستقبل أو متابعة التعليم، كما تنطوي على الإحساس بالاغتراب وعدم الجدوى وانعدام الأهداف، عدم القدرة على اختيار المستقبل المهني واضطراب الشخصية ".

وهو ما يتفق مع ما ذكره كينتسون من أن لفقدان الهوية أحيانا أو اضطرابها وأزمتها أحيانا أخرى أثر واضح على شعور الفرد بالاغتراب والعزلة وينعكس هذا على صحته النفسية حيث انحلال الشخصية، صراع القيم، وسوء التوافق. (الكحكي: 2009: 09)

ويؤكد اريك فروم أن أزمة الهوية يترتب عليها عدم اكتمال القدرة على الحب الناضج الذي يتمثل في الرعاية لموضوع الحب والإحساس بالمسؤولية اتجاهه واحترامه ومعرفته معرفة كاملة، فحب المراهق يتميز بالنقص لتعثره وتعقد أزمته مع نفسه، وأن محاولات المراهق للإكثار من موضوعات الحب لا تعدو سوى محاولة لاكتشاف ذاته.

أما بول جودمان فيربط بين أزمة الهوية وفقدان المراهق للقيمة الاجتماعية من خلال دور اجتماعي، حيث يعتبر أن أزمة الهوية ما هي إلا الإحساس بالضياع في مجتمع لا يساعد المراهق على فهم ذاته، ولا يوفر له فرصا يمكن أن تعينه في الإحساس بقيمته الاجتماعية والمجتمع الحديث لا يحرم الشاب من القدوة والمثل فحسب وإنما يعطله عن القيام بدور له معنى في الحياة. (www.nhaedu.gov.sa)

تختلف التعريفات السابقة لأزمة الهوية باختلاف الزاوية التي نظر إليها في هذه الأزمة فمثلا نجد:

اريكسون مباشرة نظر للأزمة بقوله "نقطة ضرورية "وعن نتائجها حينما بين أنها تحدد مسار النمو وتكسب الفرد هويته التي تجعل منه شخصا فريدا، وبهذا نجد أن اريكسون عمم دراسته التي

أجراها في منطقة ما، في بلد ما وفي وقت معين، ثم لخص الأفراد في هذا العالم لتشملهم الدراسة بتباين الثقافات واختلاف المجتمعات.

في حين أن كلا من ماير، أريك فروم وبول جودمان ركزوا على سبب الأزمة، إلا أن الأول والثاني أرجعاها للفرد، أما الثالث فأبعدها عنه ليلقي بها على المجتمع حيث أنّ:

**ماير:** قدم سببا عاما للأزمة، والمتمثل في عدم قدرة الفرد على إيجاد هوية مناسبة له وأضاف بعض المظاهر الدّالة على ذلك: كعدم متابعة التعليم أو اختيار المستقبل، نهاية بالاضطرابات الناتجة عنها والتي أخطرها: الاغتراب واضطراب الشخصية.

أما **فروم:** فصّل في السبب الذي يعتقده وهو: عدم القدرة على المعرفة الشاملة لموضوع الحب الناضج، وكأنه يجعلنا نعتقد أن كل الظروف متوفرة ومهيأة للفرد، ولا توجد أية مشكلة سوى هذا السبب المذكور، وما على المراهق إلا أن يتقن موضوع الحب الناضج لتحل أزمته مع أن القصور في معرفة هذا الموضوع قد يعود لعوامل اجتماعية لم يتطرق لها فروم.

و**جودمان:** نسبها للمجتمع فهو يرى أن المراهق في هذه المرحلة يحتاج للمساندة والتوجيه ليجد نفسه ودوره في المجتمع، إلا أنّ هذا المجتمع الذي وصفه بالحداثة كان حاجزا في وجهه، حيث لم يكتفي بعدم تقديم نماذج للمراهق، بل تعدى ذلك ليعيقه حتى في إيجاد دور مناسب يشعره بمكانته بين الآخرين.

ففي فترة المراهقة يبلغ تأثير المحيطين بالمراهق أقصاه كون دائرة العلاقات الاجتماعية تأخذ في الاتساع وبالتالي وجهات نظر وآراء أكثر من ذي قبل، بالإضافة إلى بحث المراهق عن نماذج جديدة يقتدي بها أو ما يسمى بـ: مثال الذات، وكثيرا ما يتبع أسلوب المحاكاة للأبطال والالتزام بالمعتقدات المثالية في ثقافته، في حين نجد آخرين يستخدمون النقد كتعبير عن عدم ثقتهم ومخاوفهم فضلا عن ترسيخ معتقداتهم حول هذا المثل.

(أبوجادو: 2004: 448)

كما تنمو القدرات المعرفية أكثر فيزيد الإدراك للأدوار الموجودة في المجتمع وتقييمها (شريم: 2009: 187) بالتزامن مع أسئلة تلح على المراهق ليجد إجابة لها مثل: ماذا أريد من هذه الحياة؟ كيف سأحصل عليه؟ بل من أنا بالضبط؟.

وتبدأ الأزمة بالظهور ممثلة في درجة من القلق والاضطراب المختلط الناتج عن سعي المراهق للبحث عن معنى لوجوده بالنظر إلى الاختيارات المطروحة، ثم الإقدام على اختيار ما يراه ملائما لميوله وقدراته من تلك المعتقدات والمبادئ، الأهداف والأدوار الاجتماعية.

(عسيري: 2003: 15)

يمثل كل هذا قوة دافعة لالتزامات عدة كالتوجه الديني والثقافي، الجنسي والسياسي وتبني النماذج الأخلاقية، ومزاولة مهنة يرغب فيها.

إن السمة التي تبرز في هذه المرحلة هي: الإخلاص لأيديولوجية معينة، وهنا أكد أريكسون على دور الأصدقاء (شريم: 2009: 187)، فالجماعة التي ينتمي إليها المراهق تؤثر فيه بشكل كبير سواء على طريقة حديثه، نوع ملابسه التي يختارها، وعلى النماذج التي يقلّدها والألفاظ التي ينتقيها، بل يتعمق هذا التأثير ليصل إلى تفكيره فينساق لفكر الجماعة ويجعلها معيارا له في الحكم على الأشياء. (معوض: 2003: 410)

وإذا كان هذا فلا بد أن تصبح لديه هوية توافق هذا التغير الجذري، خاصة إذا رأى بأنّ هذه الجماعة تهتم به، تتقبله وتساعده على تجاوز مشاكله فيتوحد بهم كدليل على الإخلاص (عسيري: 2003: 17)، ويكونون ما يسمى بـ: الهوية الجماعية.

في المقابل نجد مراهقين آخرين يعيشون صراعا في الولاء بين الأسرة والرفاق، وقد يكون سبب ذلك أن الأفراد الذين عايشوهم في الطفولة قد ألفوهم وفقدوا جاذبيتهم بالنسبة لهم أو لفقدانهم القدرة على التوفيق بين متطلبات الجماعات المرجعية المختلفة (الأسرة، الرفاق...) .

في حين نجد فئة ثالثة تميل لقيم واتجاهات شخص واحد يكون ذو أهمية عندهم، فهم يرونه: بطلا ناجحا، يمتلك صفات هم يسعون لاكتسابها وإن لم يكن يتمتع بها، وبهذا فكأنهم يشكلون هوية تعكس هوية الشخص المتوحدين به، ويغيرون فيها بتغيير ذلك الشخص قدر استطاعتهم، مما يشل تفكيرهم فحتى إن أخطأ يخطئون معه.

وترى رغدة شريم (2009) أن تشكيل الهوية عند المراهق يكون بإنجازه لثلاث مهام هي:

- اختيار المهنة المناسبة لقدراته وإمكانياته .
- تحقيق هوية جنسية مرضية.
- والأهم تبني معتقدات تكون مرجعا له في كل أمر ويتأتى هذا باستخدامه الجيد للمهارات المكتسبة قبلا. (شريم: 2009: 189ـ 187)

ومما سبق يمكن القول أن:

- تشكل الهوية مستمر طول الحياة وتبرز معالمها أكثر في المراهقة حيث فيها يكوّن الجزء الثابت من الهوية، أما تلك التعديلات والتغيرات الطفيفة فيها فتستمر مع الفرد طيلة حياته.
- الالتزام عامل مساعد في نمو الهوية حيث يكون دافعا للانتماء إلى جماعة معينة.
- محاكاة بعض النماذج والإحساس الملح بالهوية يجعل الفرد يتبني إيديولوجيات معينة.

يعد تحقيق الهوية الجانب الايجابي لحل أزمة المراهقة أما الجانب السلبي فيها هو عدم الخروج من الأزمة أو تبني إيديولوجيات مضادة للمجتمع.

**4ـ 2 اضطراب الهوية :**

يرى أريكسون أن المراهق قابل للتعرض للخطر، بسبب الضغوط الناتجة عن التغيرات السريعة الاجتماعية كفكرة العولمة التي تختزل الثقافات المختلفة في المجتمعات وتعرض بدلا منها ثقافة واحدة في العالم كله، مما أدى إلى ظهور أدوار عدة أمام المراهق، والتغيرات التكنولوجية كوسائل

الاتصال من الانترنت والفضائيات التي لم تدع مجالا إلا وتناولته لكن بطريقتها وهدفها الذي تسعى إليه، أيضا السياسة بنظامها وحكمها.

كل هذه العوامل أثرت بشكل سلبي عن هوية المراهق مما جعله يشعر بالقلق وينتابه إحساس غامض بالشك وعدم الاستمرارية، وهذه التغيرات لا تقتصر على ما سبق بل إنها تهدد الكثير من القيم التي خبرها المراهق وتعلمها منذ صغره، كما أن الفجوة بين الأجيال صاحبها السخط العام وعدم الرضا عن قيم الآباء المتواجدة في المجتمع بالنسبة للمراهقين فهم يرونها لا تجدي نفعا في عصرهم هذا. (عسيري: 2003: 17)

لذا كان لا بد للمراهق أن يبحث عن بدائل تناسبه وتحقق له التوافق، لكن إذا فشل في ذلك ولم يستطع إيجاد هوية خاصة به واستمر على هذه الحال فسيندرج ضمن شكل من
صنفي اضطراب الهوية التاليين:

**1-2-4 اضطراب الدور:**

ينتج عن عدم قدرة المراهق في إحداث تكامل بين التوحدات التي يمتلكها منذ الطفولة فتطول به فترة التعليق(تأخير اتخاذ القرار) فبينما هي في الأساس خطوة لتحقيق الهوية تصبح نوعا من الاضطراب المعيق لحل أزمة الهوية وتبني الأدوار المناسبة حيث يعاني فيها المراهق إحساسا متذبذبا بالذات وعدم القدرة على تحديد معنى لوجوده مما ينجر عنه فقدان التبني لأدوار وأهداف ذات معنى أو قيمة شخصية واجتماعية ويتجاوز هذا ليضعف التزامه حتى بما تأتيه به الصدفة من أدوار.

يتسم مضطربو الدور بدرجة عالية بكل من: القلق، مشاعر عدم الكفاية، السلوك الجامد المتعصب، ضعف القدرة على اتخاذ القرارات، سوء العلاقات الاجتماعية(عبد الفتاح www.pdffactory.com)، السطحية وافتقاد توجّه معين، وكونهم لم يحلوا ايجابيا الأزمات السابقة، أو

أن المجتمع أوجد لهم اختيارات لا تتناسب مع قدراتهم أو رغباتهم مما يجعلهم يرون ذواتهم عاجزة عن الإنتاج في المجتمع المنتمين إليه، لذا فهم غير مبالين حتى بالبحث عن هوياتهم. (شريم: 2009: 189)

**4-2-2 تبني هوية سلبية:**

تمثّل درجة أعلى من الاضطراب (أبو جادو: 2007: 453) فتبني هذا النوع من الهوية هو محاولة يائسة للسيطرة على الوضعية الفاقدة للعناصر الايجابية والمشكّلة للهوية الذاتية.

فالمراهق يفضل الاختيار السلبي لوجوده، بدلا من الأدوار التي ترضي المجتمع لكن لا تعبر عنه، أي لا تتناسب مع إمكانياته أو أنها غير ملائمة لظروفه وهو ما يعبّر عنه أحد الشباب بقوله: "أفضل القلق الشامل على الطمأنينة السطحية". (يعقوب: دس: 134-133)

ومن هنا نلاحظ أن هذا الشاب يفضّل أن يظهر كما هو وبمشاعره التي يعيشها على أن يتظاهر بشكل يتقبله به المجتمع لكنّه لا يريحه ويجعله في خوف أو قلق دائم.

وعليه فتبني الهوية السلبية لا يقتصر فقط على عدم الثبات على الأدوار وقيم اجتماعية مقبولة، بل يتعداها ليشعر صاحبها بالتفكك الداخلي، فيلجأ لتبني قيم غير مقبولة اجتماعيا بل مضادة للمجتمع كالجنوح، تعاطي المخدرات، ...الخ. (عسيري: 2003: 18)

مما سبق يتبين أن الفرد مضطرب الدور يحاول إيجاد معنى لنفسه، وبذلك يحقق هويته لكن عدم نجاحه في ذلك لسبب ما، يكون بمثابة صدمة لم يتوقعها، فتكون ردة فعله قوية وسلبية، حيث يبتعد عن تبني أفكار ومعتقدات معينة، لتسوء حالته أكثر فيصبح لا يريد حتى الالتزام بما يجد نفسه مسؤولا عنه، وهو ما ينتج عنه سمات غير سوية.

في الجهة الثانية نجد أن متبني الهوية السلبية هم أيضا لم يحققوا هوية ناضجة، ومع هذا يريدون إثبات ذواتهم فكان هذا النوع من الهوية، فهم يرون أنهم أفضل من أن يضلوا دون هوية محددة، حتى ولو أنها لا تلقي قبولا اجتماعيا، أي يريدون راحتهم على حساب المجتمع أو أنها انتقاما منه حيث لم يساعده على إيجاد ما يثبت مكانته ودوره، وأنه مقبول وفق معاييرهم وبهذا يستطيع إثبات ذاته بالأعمال التي يقوم بها، ويشعر بأنه قادر على التأثير في أفراد المجتمع.

**5- رتب الهوية عند مارسيا:**

توالت الأبحاث العلمية في هذا المجال على إثر نظرية اريكسون في تشكل الهوية، منها التي قام بها جيمس مارسيا بإعداد المقابلة نصف البنائية لقياس تشكل الهوية.

**5-1 مجالات الهوية:**

حدد جيمس مارسيا مجالين لهوية الأنا هما الإيديولوجي والاجتماعي وحدد مظاهر النمو فيهما(سليمان: 2002: 06) كما يلي:

**1 - الهوية الأيديولوجية:**

تعني الايديولوجيا منظومة الأفكار المتصلة بتعاليم، اتجاهات، اعتقادات ورموز تشكل نظرة كلية لشخص أو جماعة(عسيري: 2003: 20)، كما أنها قوة فكرية تعمل على تطوير النماذج الاجتماعية الواقعية وفقا لسياسة متكاملة تتخذ أساليب ووسائل هادفة تساندها عادة تبريرات اجتماعية أونظريات فلسفية أو أحكام عقائدية أو أفكار تقليدية (أبو جادو: 2004 267)، وهذا المجال يتضمن اختيارات الفرد في جوانب مرتبطة بحياته وهي أربع:

- **الهوية الدينية:** تشير إلى المعتقدات المتعلقة بالدين التي يتبناها الفرد، وما يترتب عنها من ممارسات (الزهراني:2005: 43) ويعتقد البعض أن المعتقد الديني أهم محرك في الشخصية في هذه المرحلة، حيث يستوعب الفرد سبب الممارسات الدينية، أهدافها وأحكامها وبتكوينه لهذا النوع من الهوية يتخلص من القلق، فكما يقول أ.أبريل: "إن المرء المتديّن حقا لا يعاني مرضا نفسيا قط". (القرضاوي: 2001: 124)
- **الهوية المهنية:** يعتبر العمل بالنسبة للمراهق بمثابة صناعة لذاته ولمصيره، ويقول أدهم إن ما نصنعه يصنعنا(السبيعي: 1997: 132) أي أن الفرد يتأثر بالعمل الذي يختاره سواء على أفكاره، نظرته لأمور معينة وهكذا، فاتخاذ القرار بشأن ما يريد أن يكون في المستقبل أمر يتطلب التفكير

بعمق وجديّة ومحاولة تقريب رغبته في عمل ما مع قدراته وظروفه حيث يرى اريكسون(1959) بأن تشكيل الهوية المهنية مهم لإعادة حل أزمة الهوية بنجاح.

ويرى سوبر (1957Super) أن عملية استكشاف العمل وصنع القرار هو أمر أساسي للمراهق وله علاقة وطيدة مع مفهوم الذات.(**Journal of research on Adolecence** 1994:127_128)

كما أن السرعة في التطورات التكنولوجية والتي قابلها تغير الأفراد في المجتمعات نتج عنه وجود هذا المراهق أمام اختيارات مختلفة ومعقدة، إضافة إلى عوامل أخرى كالفجوة بين البرامج التربوية لمختلف المراحل وبين الواقع، دخول المرأة للعمل والتغيير الكبير في دورها الاجتماعي، حيث انتشرت ظاهرة المرأة التي تتحمل مصاريف البيت

وأفراده بما فيهم الزوج وبالرغم من هذا فإنّ من الدراسات ما بينت وجود اختلاف على الأقل في الميل أو طموح البنت والولد في العمل فتميل البنات للمهن التي تؤكدن بها قدراتهن كالتدريس، التمريض، أما الذكور فأميل إلى رجال الأعمال، القادة العسكريين. (إسماعيل: 1982: 102)

- **الهوية السياسية:** يكون المراهق شغوفا بتحديد معنى المفاهيم العامة التي يقوم عليها النظام السياسي وتمثّل الاختيارات السياسية للشعب، فإذا يسرنا له ذلك عن طريق الاطلاع والمناقشة الهادفة حيث تتكون لديه خلفية عن الأمور السياسية وأساليبها، وكل ما يتعلق بها فتصبح له مرجعا إذا انتابه غموض أو تناقص في حدث سياسي معين.

- **أسلوب الحياة:** يقصد به نمط السلوكيات والعادات التي يتميز بها الفرد عن غيره، ويمكن تغيير أسلوب الحياة إذا لم يعد مناسبا مع الحياة الصحية والنفسية للفرد(الشربيني: دس: 182) والمراهق يحتاج إلى هذا فباختياره لأسلوب حياة معين خاصة إذا وفق في ذلك فتصبح لديه رؤية واضحة عن مجريات الحياة، وكيف يتصرف معها بل فهمها وتقبّلها.

**2 -الهوية الاجتماعية :**

والمقصود بها تصور الفرد لذاته وفق منظومة المجتمع، وذلك من خلال العلاقات التي يقيمها داخل مجتمعه (Adams:1998:04) والمتمثلة في:

- **الصداقة:** تسهم في إحساس المراهق بهويته، فهو يشعر بالمتعة والسرور عندما يشاركه صديقه الكلام في موضوع ما، خاصة إذا كانا متقاربين في الأفكار والاهتمامات، كونهم يتعرضون لنفس المشاكل العائلية والعاطفيّة مع تغير تفاصيلها، وبهذا هم يساندون بعضهم حيث يرى ابرسون أن الأصدقاء يلون الآباء مرتبة عند المراهق، فيما بين كولمان أنهما في نفس المستوى. (معوض: 2003، 401 ـ 415)

- **الدور الجنسي:** يكتسب هذا المفهوم مبكرا لدى المراهق، حيث يعرف نفسه ذكرا أو أنثى من خلال الفرق في الأسماء، الألبسة والألعاب...وتستمر هذه التفرقة مدى الحياة (إسماعيل:1982: 171ـ 172) لتشمل مجالات أخرى كالميول، الاهتمامات والأعمال، الأدوار الاجتماعية بما فيها الدور الجنسي والذي يقصد به تعلم الفرد الأدوار المناسبة لجنسه.

- **العلاقة مع الجنس الآخر:** تختلف النظرة إليها حسب المجتمعات، فبعضها يسمح بهذه العلاقة في مجالات محددة فقط، في حين مجتمعات أخرى لا تسمح بالحديث مع الجنس الآخر إلا بإشراف الأسرة وثالثة إلا بعقد الزواج، مع أن شعور الشاب بأنّه ناضج جنسيا يقابله رغبة في الزواج إلا أنّ الظروف الاقتصادية للأسرة أو المعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه قد تحول دون ذلك، مما يزيد من توتره. (عسيري: 2003: 21)

- **استغلال وقت الفراغ:** تعتبر أوقات الفراغ فرصة لتلبية الرغبات والتنفيس عن الانفعالات وممارسة الهوايات، والأنشطة المفيدة، كما يعد مجالا خصبا لتبادل الأفكار والانفتاح على الجديد منها من خلال الأصدقاء في الميادين المختلفة(إسماعيل: 1989، 187ـ 188) وبهذا ينمو الإبداع.

يمثل مجالا الهوية العناصر المكونة لها والمؤثرة في تشكيلها، وتوفر هذه المكونات واستغلالها وتوجيهها في المسار الصحيح، يولّد لدى الفرد روح الإنتاج والمبادرة والانتماء.

ويلاحظ أن مجالات الهوية تشمل جميع جوانب الحياة وتمثل اختيارات الفرد لتحقيق هويته، وحسب الاستكشاف والالتزام لهذه الاختيارات يكون الفرد في رتبة هوية معينة والتي تمثل قدرة المراهق على التعامل مع المشكلات المرتبطة بأهدافه، أدواره ومن ثم إمكانية الحصول على معنى ثابت لذاته ووجوده.

وقد أعطى مارسيا أربع خيارات يمكن أن تحدث للمراهق وهو يحاول اختيار هويته، كل خيار منها يمثل رتبة (الريماوي: 2008: 86)، ويقصد بها قدرة المراهق على التعامل مع المشكلات المتعلقة بمجالي الهوية.

يتضمّن الاستكشاف والالتزام عناصر معينة والتي توفرها يساعد الفرد على تحقيق الهوية:

**1ـ الاستكشاف:**

يمثل جانبين: معرفي وآخر سلوكي، والجانب المعرفي نلاحظه من خلال سلوكيات الشخص، وتتم عملية الاستكشاف من خلال:

- **القدرة المعرفية:** التي تدفع المراهق لتقييم دقيق شامل لحاجاته، قدراته ورغباته الشخصية، بالإضافة إلى نظرته الواقعية والمتكاملة للفرص والإمكانيات المتاحة، فمثلا الطالب الجامعي عليه أن يدرك ماله من حقوق وما عليه من واجبات، وأن سنوات الدراسة الجامعية لا تكفي وحدها ليقوم بعمله لكن يضاف إليها الممارسة الميدانية.
- **النشاط:** أي ما يقوم به الفرد لتلبية رغبة لديه بالتعرف أكثر عليها.
- **النظر في البديل الكامن لعناصر الهوية:** وذلك بترك الفرصة للمراهق بأن يطّلع على كل الخيارات الموجودة أمامه، دون أن تقيده الأسرة بخيار معين مما يكوّن لديه بدائل أقل وبالتالي تكوين هوية أقل نضجا.

- **الرغبة في اتخاذ القرار مبكرا:** تعد ركن أساسي في عملية الاستكشاف، حيث أن تحديد المراهق للوضع الأفضل من الناحية العلمية والعملية يجعله يتقدم نحو النضج أكثر وتحمل اتخاذ قرارات للوصول إلى أهدافه.

فالاستكشاف قد يظهر مبكرا أو متأخرا، كما يتنوع النظر في الاختيارات عميقا أو سطحيا تبعا لعمليات الاستكشاف، والأهم هو التمييز بين العوامل المساعدة على تحقيق الهوية من المعرقلة لها.

**2ـ الالتزام:**

هو الاختيار المحدد بين البدائل والتمسك به في مواجهة البدائل الأخرى التي قد تكون جذابة لكن ليست هي المقصودة والمناسبة للمراهق مع خضوع اختياره للتعديل والتغيير في بعض أجزائه، وفيما يلي المعايير التي تميز وجود الالتزام من غيابه:

- **القدرة المعرفية:** عندما يقدم الفرد على التزام ما، فيجب أن يكون معروفا بالنسبة إليه وتقوم هذه المعرفة على اتساق سلوكه مع التزاماته، فالمراهق باختيار بديل ما عليه أن يلتزم به ويترجمه إلى سلوك.
- **النشاط:** أي أن يقوم الفرد بأعمال وخبرات تبيّن أنه ملتزم باختياره، وهذا ما يجعله أقرب لتحقيق الهوية.
- **المزاج الانفعالي:** حيث أن وجود الالتزام يمثل للفرد نوعا من التوازن الانفعالي ويزيد ثقته بنفسه، وفي المقابل عدم وجود الالتزام يؤدي إلى اضطراب واهتزاز المزاج الانفعالي، ونقص الثقة بالنفس.
- **التوحد بالشخصيات المميزة:** حيث تتم محاكاة الشخصيات المهمة والقريبة من المراهق أو ما يسمون بالأبطال، لذا فكلما توفرت للمراهق نماذج شخصية مؤثرة وفعّالة كانت له القدرة على التمييز بينها وبين السمات الايجابية والسلبية التي يمتلكها مما يولّد لديه الفكر النّاقد.

• **تقدير احتمالات مستقبل الفرد:** أي أن المراهق في هذه الفترة يميل في تفكيره إلى النظر لمستقبله سواء من ناحية المهنة، تكوين أسرة ...وكلما كان التزامه واضحا كلما كان مستقبله أوضح.

• **مقاومة النفوذ والتسلط:** تختلف آراء الأفراد حسب رتبهم، ففي حالة إعاقة الهوية تكون استجاباتهم بالمعاندة والتصلب، بينما محققو الهوية فتدور استجاباتهم حول:

- الاعتراف بإمكانية التغيير.
- ارتباط التغيير بقدرات الفرد والفرص الاجتماعية المتاحة.
- الإحجام عن التغيير تحت ضغط الظروف. (عبد المعطي: 2004: 59 ـ 65)

ويعد الالتزام عنصرا مهما لتكوين الهوية، وقد حدد مارسيا أربع رتب للهوية تشمل: التحقيق، الانغلاق، التعليق، التشتت.

### 1.5.الهوية المنجزة:

غالبا ما يعيش أصحابها في أسر لها علاقات اتّصال قائمة على الحوار والمناقشة وإعطاء الحرية في إبداء الرأي للأبناء. (كفافي: 2006: 288)

مما يجعل نموهم المعرفي في تطور مستمر، كونهم منفتحين على أفكار الغير، لذا فهم يستخدمون الأسلوب المعلوماتي في مواجهة المواقف المختلفة، فنجدهم ذوو ضمير حي حذرين في صنع القرارات ولديهم الخبرة الكافية، كما تكون لدى أفراد هذه الرتبة طاقة كبيرة تمكنهم من البحث والتقييم النشط للمعلومات المتعلّقة بالذات. (أبوحلاوة: 2010: 13)

بالإضافة إلى أنهم يقومون بعملية الاكتشاف لما حولهم في مجالات مختلفة، مما يساعدهم على إيجاد حلول لقضايا الهوية بالتقييم الجيّد والدقيق للخيارات والبدائل المطروحة أمامهم بالاعتماد على أنفسهم، أي أنهم يمرون بأزمة الهوية ويخرجون منها باستنتاجات وقرارات شخصية تدفعهم للانجاز والالتزام بمعتقدات دينية، نظام قيم شخصي، تبني اتجاهات وآراء معينة فيما يخص الجنس والمهنة ثم ينفذون ذلك فعلا. (شريم: 2009: 195)

يعتبر تحقيق هذه الرتبة معيارا للنمو السوي للفرد، إذ ترتبط كما تشير نتائج بعض البحوث الميدانية بالكثير من السمات الشخصية الايجابية كتقدير الذات العالي، القدرة على مواجهة المشكلات المختلفة، المرونة في التعامل، الشعور بالتوافق النفسي وينتابهم في هذه المرحلة إحساس بأن مفهوم الأنا أكثر تماسكا وثباتا (أبو جادو: 2007: 449)، خاصة وأنه قد أصبحت لديهم القدرة على مسايرة التغيرات الفجائية التي تحدث حولهم.

(عسيري: 2002: 24)

**2.5. الهوية المعلقة أو المؤجلة:**

ويقصد بالتأخير فترة من التأجيل، يعيشها الفرد غير المستعد لاتخاذ قرار أو الالتزام بأمر معين، يشترك أصحاب هذه الرتبة مع المنجزين في أن لهم نفس أسلوب المعاملة الوالدية كما يستخدمون الأسلوب المعلوماتي، لكن أزمة الهوية تمثّل لديهم حالة حادة حيث يكافحون للوصول إلى تحديد هوية شخصية بتبني قيم واختيار أدوار ومعتقدات بديلة إلا أنهم يفتقدون للالتزام، أو أنهم يملكون أنواعا منه بصورة مؤقتة لحد بعيد. (شريم: 2009: 194)

وتستمر خبرتهم للأزمة، حيث يظهر هذا في سعيهم الدائم لاكتشاف واختبار الخيارات المتاحة دون الوصول إلى قرار نهائي، مما يدفعهم إلى تغييرها من وقت لآخر في محاولة منهم للحصول على ما يناسبهم (أبو جادو: 2007: 450)، في حين قد يعيش بعضهم أزمات متتالية تسبب لهم الاضطراب، عدم الرضا وفقدان الاستقرار، وينتج عن هذا أفراد غير متعاونين، يميلون للمماطلة، وينتظرون مسارا عمليا يحدده الوضع الذي هم فيه، وينتابهم القلق لأن القرارات التي يتخذونها لا يجدون لها حلولا ترضيهم، كما أنهم ألفوا التناقضات وعدم التنبؤ مما يهز ثقتهم بما يختارونه فيلاحظ أنهم يرتدون ملابس غير اعتيادية لجلب الانتباه ويختارون مهنا غير عملية.

ومع هذا فمعلقو الهوية لديهم قدرة تمكنهم من معرفة عدم الاتساق وأوجه القصور فيما يرونه وما يسمعونه نتيجة للتشخيص والنقد النشط، لذا يعبرون عن آرائهم بالتحدي لما يحيط بهم، وتكون لديهم رغبة في تغيير النظام ككل، ومع هذا فهم لا يقدمون البدائل وأغلبهم يحقق الهوية بعد فترة من التعليق. (شريم: 2009: 194)

**3.5.الهوية المنغلقة:**

تمثل هذه الرتبة الأفراد الذين لم يمروا بأزمة الهوية، ولم تكن لهم أي محاولات ذاتية لاكتشاف أهداف، معتقدات وأدوار ذات معنى أو قيمة في الحياة (أبو جادو: 2007: 450) وحسب (Marcia) هذه الهوية تمتاز بتجاهل للأزمة مع التزامه عادة بمعتقدات وآراء والديه ذلك أن هذه الأمور قد حددت لهم من قبل الوالدين اللذين اتبعا مع المراهق منذ كان طفلا أسلوب(افعل ـ لا تفعل)،(Ciminillo§Adelman:2001:74) فيتوحدون بهم أو بالأشخاص الهامين بالنسبة لهم، وبهذا فهم يتقبلون ما اختير لهم دون اختباره أو تقييمه، أو

حتى النظر فيما إذا كان يلبّي رغباتهم وحاجاتهم أم لا، وهذا ما يجعلهم لا يفرقون بين أهدافهم الشخصية وبين التي وضعت لهم. (شريم: 2009: 193)

ويستخدم منغلقو الهوية الأسلوب المعرفي المعياري الذي يجعلهم يتصرفون حسب ما يتوقعه ويتصوره منهم ذوو الأهمية بالنسبة إليهم، لذا فهم ذوو ضمير يقظ، وتوجه هادف يسيرون بصورة شديدة الحرفيّة والانضباط (أبوحلاوة: 2010: 14)، كما يتسمون بالسيطرة والتمسك بالأعراف والتقاليد والمكانة الاجتماعية لذا فهم يميلون إلى وظيفة الحكم والنظام وغير متساهلين خاصة مع الغموض، ومع السعي للإحساس بالأمن بتجنب التغيير في الأشياء أو الظروف التي تجعل انجازهم سيئا، وعلاقاتهم تميل اتّجاه الشخصية النمطية حيث يهتمون بشدة بالذين يشبهونهم لذلك نجدهم يرفضون الذين يختلفون عنهم وتكون علاقاتهم مع والديهم ايجابية تماما، (Marcia-j-E:p07) لذلك فهم يجدون صعوبات في التكيف (شريم:2009: 19) ونتيجة لمسايرتهم فهم يفتقدون للتلقائية في المواقف الاجتماعية وتضعف ثقتهم في أنفسهم وتقل مرونة التفكير عندهم. (عسيري: 2002: 25)

**4-4- الهوية المشتتة:**

يعاني أفراد هذا النوع من الهوية من الإهمال وعدم المبالاة بمتطلباتهم النفسية أو المادية أوهما معا من قبل الوالدين، الأمر الذي يؤثر بشكل كبير على شخصياتهم وفهمهم للحياة فنجدهم يعتمدون على الأسلوب المشتت التجنّبي القائم على تأجيل وتجنّب قضايا الهوية قدر الإمكان، ويرتبط سلوكهم بالعوامل الموقفيّة وبالقرائن الدّالة على الاستمتاع، كما تتركز آلياتهم الدفاعية على الانفعالات، الانصياع للآخرين، وتجنّب اتخاذ القرارات.

(أبوحلاوة: 2010: 14)

وعلى هذا الأساس لم تكن لهم أي اكتشافات بل لم يفكروا فيها سواء من جانب الدّين المهنة الدور الجنسي والسياسة، بل حتى معايير السلوك الشخصية لا يدركونها.

(شريم: 2009: 192)

كما أنهم يفتقدون للالتزام، وليس لديهم رغبة في ذلك (المجنوني:2001: 06)، وإن حاولوا في بعض قضايا الهوية وفشلوا فيصبّون غضبهم على المحيطين بهم من الوالدين القادة باختلاف مجالاتهم ....، وقد يكون هذا لفقدانهم الأمان في هذه القضايا ويظهرون اللامبالاة لتعويض نقص الثقة، واقعين تحت تأثير الرفاق وفاقدين لمعنى الصداقة(شريم: 2009: 192) ذلك أن علاقاتهم تتسم بالسطحية، وهم ذوو تقدير ذات متدن ويكونون أكثر بعدا عن أسرهم(مرسي: 2002: 61)، يلجأ مشتتو الهوية إلى تناول الكحول والمخدرات لتجنب القلق والأزمات، وإنكار وجود أي مشكلة مما ينتج عنه إحساس باليأس من المستقبل، عدم الجدوى وصعوبات في التكيف.(شريم: 2009: 192)، والجدول الموالي يلخص أهم معالم رتب الهوية:

**جدول رقم (01):**

**جدول يوضح رتب الهوية**

| | رتب الهوية | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **المنجزة** | **المعلقة** | **المنغلقة** | **المشتتة** |
| الالتزام | موجود | غائب | موجود | غائب |

| الأزمة | مروا بها | لم يمروا بها | |
|---|---|---|---|
| الأسلوب المعرفي | المتركز على المعلومات | المعياري | المتشتت التجنبي |
| السمات الشخصية | تعد الأكثر نضجا وترتبط بالسمات الايجابية والصحة النفسية وبالتحكم الداخلي والانتماء | تعتبر أقل نضجا وترتبط بالتحكم الخارجي والاغتراب (خليفة:2003: 63) | |
| المعاملة الوالدية | قائمة على الحوار والمناقشة | الحزم | اللامبالاة و الإهمال |

من خلال الجدول السابق يلاحظ أن رتبتي التحقيق والتعليق يختلفان فقط في الالتزام حيث يتواجد في الأولى وغائب في الثانية ويشتركان في العوامل الأخرى، وفي المقابل

نجد أن رتبتي الانغلاق والتشتت يشتركان في أنهما لم يمرا بالأزمة ولديهما سمات متقاربة.

**6.الأساليب الإرشادية والعلاجية لأزمة الهوية:**

تندرج أزمة الهوية حسب التصنيف الرابع للجمعية الطبية النفسية الأمريكية(DSM.IV) ضمن مشكلات المراهقين بعنوانين:

- **اضطراب الهوية:** يعبّر عن كفاح المراهق من أجل تحقيق هوية مستقرة، وإذا كان هذا الجانب من النمو مضطربا فستنتج عنه مشكلات أخرى.
- **ارتباك الدور:** ويقصد به امتلاك المراهق إحساسا ضعيفا بنفسه، وأنه ينساق بسهولة إلى آراء الآخرين. (مصطفى: 2009: 99)

لذا عكف المختصون والأطباء النفسيون على إيجاد مجموعة متكاملة من الإرشادات والعلاجات المختلفة لتجاوز أزمة الهوية، حسب درجة الاضطراب ونوعه والظروف المسببة له.

**6-1 الأساليب الإرشادية:**

تمثل مجموعة من النصائح والخطوات التي هي بمثابة وقاية لتفادي اضطراب الهوية يهدف العمل بها إلى تطوير شخصية المراهق وجعله قادرا على مواجهة الصعاب، وتتمثل في:

- العمل بقاعدة "عش مع أبنائك لا من أجلهم": وهذا بتوعية الوالدين بتقبّل المراهق وتفهمه والحوار معه، مع الابتعاد عن أساليب: النبذ، الإهمال، التوبيخ وإعطاء الأوامر.
- التعامل مع المراهق على أنه أصبح كبيرا، قادرا على تحمل المسؤولية وبإمكانه اتخاذ القرارات مع الرقابة والتوجيه المناسب في الأسلوب والوقت المناسب، وأسوتنا في ذلك رسول الله (صلّى الله عليه وسلّم) حيث كان يعامل صغار الصحابة بمبدأ التكليف وإعطائهم أدوار يقومون بها كالكبار.

- تنمية قدرات الطلاب ومواهبهم، استغلال طاقاتهم وأوقات فراغهم بكل ما يفيدهم ويحقق لهم الرضا عن ذواتهم ويشعرهم بالإنتاجية في المجتمع.
- تشجيع المراهق على تكوين صداقات حسنة، تمكنه من إثبات ذاته، ومناقشة أفكاره فيما يتعلق بمستقبله المهني والتعليمي وطموحاته، إضافة إلى اكتساب خبرات ومهارات التواصل والانفتاح على أفكار الغير.
- حل المشكلات التي قد تعيق تحقيق الذات كفقدان الثقة بالنفس، الخجل، الانطواء.
- مساعدة المراهق على تحديد دوره الاجتماعي الذي يناسبه. (www.nhaedu.gov.sa)

**2-6 الأساليب العلاجية:**

وهي كثيرة ومتنوعة بتنوع اتجاهات علم النفس، ومنها الفردية التي تركز على المراهق ومساعدته على استبصار مشكلته ويعد فعّالا، ومنها الجماعية التي يتأثر فيها الفرد بأعضاء الجماعة ويتعلّم الكثير منها، ومن هذه الأساليب العلاجية:

**1.2.6. العلاج العقلاني الانفعالي(ABC) :**

ويقوم على أن السلوك الانفعالي للفرد سببه الحوار الداخلي بما يتضمن من مدركات وتصورات، بما فيها الأفكار اللاعقلانية والخرافية والخاطئة، تنتج هذه الأفكار عن خبرة منشطة (A)، وينتج عن نظام معتقداته (B) نتيجة انفعالية (C)، تظهر في شكل اضطراب انفعالي.

وهو علاج مباشر وتوجيهي لمساعدة المريض بدءا بتغيير أفكاره ومعتقداته وتصوراته الخاطئة المسببة للانفعالات السلبية والسلوك المضطرب، وإقناعه بالتخلي عنها ثم تعليمه التفكير العلمي والمنطقي باستخدام فنيات مختلفة منها:

- **خبرة انفعالية:** تتعرض لمشاعر المريض وأحاسيسه وردود أفعاله اتّجاه المواقف والمثيرات وخبراته السابقة، خاصة منها ما يتعلق بمشكلته.
- **سلوكية:** تساعد المريض على التخلص من السلوك غير المرغوب فيه وتغييره إلى سلوك مرغوب فيه ثم يدّعم على ذلك السلوك.

وتوجد فنيات أخرى كالدعاية، الإيحاء، الإقناع ...، ويستخدم مع العصابيين: القلق الاكتئاب، الخواف، الهستريا، أيضا المضطربين سلوكيا، الجانحين، السيكوباتيين، حالات الإدمان، مشكلات أسرية وأخرى متعلقة بالشباب.

**2.2.6. العلاج بالواقع :**

رائده ويليام جلاسر، وهو يعتمد على03 مفاهيم أساسية هي:

- **الواقع:** ويقصد به الخبرات الحقيقة وتتضمن تقبّل السلوك ونتائجه.
- **المسؤولية:** تدل على قدرة الفرد على إشباع حاجاته، وإنجاز ما يشعره بقيمة ذاته.
- **الصواب والخطأ:** يمثل مبدأ أخلاقي كمعيار لتحديد السلوك السوي من الشاذ، الذي قد يكون نتيجة خلل في التنشئة، فشل الفرد بقيامه بأدواره الاجتماعية، ضعف أو انعدام المسؤولية.

يكون العلاج بهذا الأسلوب بإقامة علاقة علاجية مع المريض ودراسة سلوكه الحالي بتصحيح الخاطئ منه وتعزيز الايجابي والمثابرة حتى يتحقق هدف العلاج باستعمال فنيات مثل:

- **الاندماج:** الذي يعتمد على الفهم الواعي والتعامل بمسؤولية وتقبل المريض كما هو.

- **مواجهة السلوك الشائع:** بإبلاغ المريض بسلوكياته غير المسؤولة ومواجهته بها ليستطيع التخلي عنها استعانة بالإقناع. (سري: 2000: 170- 182)

**3.2.6. العلاج الجماعي:**

هدفه تغيير السلوك المضطرب للمرضى وتصحيح نظرتهم الخاطئة للحياة وتحقيق استبصارهم بمشكلاتهم، وهذا بوضع هؤلاء الأفراد في جماعة تعاني من نفس المشاكل أو الاضطرابات، ويستحسن تقاربهم في المستوى التعليمي، الطبقة الاجتماعية، السن، وعددهم يتراوح من05 إلى08 حيث يحدث التفاعل والتأثر فيما بينهم وبين المعالج.

(سري: 2000: 134)

وهو يحقق أغراضا كثيرة مثل: المشاركة الوجدانية، تشجيع الاستبصار في مشاكل الفرد ومشاكل الآخرين، ويسهّل اندماج المريض في محيطه، وإبعاده عن الانطواء(حقي: 2000 136) وإشعار الفرد بأنه مسؤول من خلال الفنيات المستخدمة فيها نذكر اثنين هما:

- **السيكودراما**(مورينو1946): تتمثل في اختيار أدوار معينة ثم يمارسها المريض حسب رغبته، وبهذا سيمثل ما يعانيه، وستظهر من خلال ذلك سلوكياته الخاطئة وبالتالي معرفة مشكلته ومحاولة مساعدته.

- **جماعات المواجهة أو تدريب الحساسية:** هدفها النهوض بالشخص بواسطة أعضاء الجماعة، حيث يعبر فيها الفرد بصراحة وصدق عن مشاعره نحو الآخرين داخل الجماعة أو خارجها. (إبراهيم وآخرون: 1999: 330)

**4.2.6. التدريب التوكيدي:** يكون هذا العلاج ناجحا مع الأفراد الذين يشعرون بالخجل ولا يستطيعون إبداء آرائهم وأفكارهم أمام الآخرين، ولهذا الأسلوب نتائج حسنة مع المراهقين الذين لديهم المشاكل السابقة حيث يكون العمل على تقوية ذواتهم، وتعليمهم الأساليب الصحيحة في التعامل مع الغير في المواقف الاجتماعية المختلفة، والأهم هو أن يبين المعالج للمراهق أنّ له

الحق في التعبير عن نفسه وأفكاره لكن دون تجاوز لحدود الآخرين وبطريقة مقبولة. (مرسي: 2002: 137)

اشتركت العلاجات السابقة في هدف واحد وهو مساعدة المراهق على فهم واع لمشاكله وتعليمه كيف يتجاوزها والطرق السليمة في مواجهة المواقف المختلفة.

**ملخص الفصل:**

تم التعرض في هذا الفصل لمراحل النمو النفسي الاجتماعي لإريك أريكسون والتوسع أكثر في أزمة الهوية، كما تطرقنا إلى تعريف الهوية ثم تشكلها الذي شمل كلا من تعريف الأزمة واضطراب الهوية، بالإضافة إلى رتب الهوية عند مارسيا وأخيرا الأساليب الإرشادية والعلاجية لأزمة الهوية.

# الفصل الثالث

## صعوبـــات التعلم

ـ تمهيد

1ـ تعريف صعوبات التعلم

2ـ علاقة صعوبات التعلم ببعض المفاهيم

3ـ محكات تشخيص صعوبات التعلم

4ـ أسباب صعوبات التعلم

5ـ تصنيف صعوبات التعلم

6ـ خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم

7ـ صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية

8ـ الأساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم

ـ ملخص الفصل

**تمهيـــد:**

حظي موضوع صعوبات التعلم باهتمام كبير من قبل العديد من الباحثين والدارسين في مجال التربية الخاصة، باعتباره يحتل أعلى نسبة مقارنة بفئات التربية الخاصة الأخرى فصعوبات التعلم لا ترتبط بثقافة معينة أو منطقة محددة فهي ذات طابع عالمي لذا نجد أنها مجال خصب لمزيد من الدراسات والبحوث.

سنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على صعوبات التعلم من حيث تعريفها وعلاقتها ببعض المفاهيم ومحكات تشخيصها، ثم التطرق إلى وجهة نظر المفسرين لها، لنتناول بعد ذلك تصنيفات ذوي صعوبات التعلم، وخصائصهم، بالإضافة إلى خصائص صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، ختاما بالأساليب العلاجية المستخدمة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

**1.تعريف صعوبات التعلم:**

أجمع معظم الباحثين في مجال صعوبات التعلم على وجود صعوبة كبيرة في تحديد مفهوم شامل وموحد لتعريف صعوبات التعلم فقد ذكر الباحثان تايلورTylor وآدلمان Adelman أن مشكلة تعريف صعوبات التعلم مازالت تعد واحدة من أكثر المشكلات الضاغطة على المشتغلين بالمجال: (الزيات: 1998: 76)

يعد تعريف كيركkirk 1963 من أشهر التعريفات لصعوبة التعلم وأكثرها استخداما من المختصين في المجال حيث يشير إلى أنها: "التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات نتيجة إمكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية". (السيد: 2008: 32)

لقد ركز كيرك في هذا التعريف على أن أساس صعوبة التعلم هو الخلل أو الاضطراب المخي نتيجة للخلل في إحدى العمليات الأساسية مع استبعاد حالات التخلف العقلي أو الحرمان الحسي، الثقافي أو التعليمي.

أما بيتمانBatman فيعرفها بأنها اضطراب تعليمي واضح بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعليمية وقد تنشأ تلك الاضطرابات عن الاختلال الوظيفي للعصب المركزي، في حين أنها لا ترتبط بالتخلف

العقلي العام أو الاضطراب الوجداني أو الثقافي أو غياب الحواس.

(عوض الله وآخرون: 2006: 32)

ويتضح جليا تركيز بيتمان في تعريفه السابق على التفاوت بين الأداء العقلي المتوقع وبين الأداء الفعلي المتعلق بحيثيات العملية التعليمية واتفق مع كيرك بإقصاء عوامل التخلف العقلي والاضطراب الوجداني، الثقافي أو غياب الحواس.

أما اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم فتعرفه:

بأنه مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، تبدو من خلال الصعوبات الحادة في اكتساب واستخدام مهارات الإصغاء والتحدث والقراءة والكتابة والعمليات الرياضية والاستنتاجية، هذه الاضطرابات تكون داخل الفرد وتعزى إلى الخلل في الجهاز العصبي المركزي، وعلى الرغم من أن صعوبة التعلم قد تحدث متلازمة مع إعاقات أخرى مثل الإعاقات الحسية والتخلف العقلي والاضطرابات النفسية الشديدة أو مع عوامل وتأثيرات أخرى خارجية مثل: التدريس غير الملائم والاختلافات الثقافية، إلا أنها ليست نتيجة لهذه الإعاقات والتأثيرات.

(البتال: 2001: 184)

أشارت اللجنة الوطنية المشتركة إلى أن صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات وعلى الرغم من أنها قد تحدث مرتبطة مع إعاقات أخرى كالإعاقات الحسية والتخلف أو الاضطرابات النفسية الشديدة من جهة أو إلى عوامل خارجية كالتدريس الغير الملائم والاختلافات الثقافية وغيرها إلا أنها ليست الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم.

ويقسم ليرنر Lerner تعريف صعوبات التعلم إلى بعدين أساسيين هما:

أ- **البعد الطبي لتعريف صعوبات التعلم:** ويركز هذا البعد على الأسباب الفيزيولوجية الوظيفية والتي تتمثل في الخلل العصبي أو التلف في الدماغ.

ب- **البعد التربوي لتعريف صعوبات التعلم:** والذي يشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ويصاحب ذلك عجز أكاديمي وخاصة مهارات القراءة والكتابة والمهارات العددية ولا يكون ذلك العجز الأكاديمي عقليا أو جسميا.

(بركان: 2006: 15)

قسم تعريف ليرنر صعوبات التعلم إلى اتجاهين متكاملين: الاتجاه الطبي الذي ركز على الخلل أو التلف في الدماغ كأسباب فيزيولوجية وظيفية، والاتجاه التربوي الذي أبرز فيه عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة.

ومن خلال القراءة العامة للتعريفات السابقة نستخلص النقاط المشتركة التالية:

**1.** وجود خلل عصبي أو مخي أو تلف في الدماغ.

**2.** ينعكس هذا الخلل المخي على العمليات الأساسية من قراءة وكتابة ومهارات عددية.

**3.** استبعاد حالات التخلف العقلي أو الحرمان الحسي، الثقافي أو التعليمي.

أما في ما يخص نسب انتشار صعوبات التعلم فأشار تقرير عن تلاميذ المدرسة الابتدائية الأمريكية أن تلميذ واحد بين كل07 تلاميذ يحتاج إلى خدمات خاصة لعلاج صعوبات التعلم كما قدر مكتب التربية الأمريكي نسبة انتشار صعوبات التعلم عام 1978 بحوالي01- 19% من الأفراد في عمر من03- 21 سنة. (01 :2003:Aqeta)

وكانت أولى تقديرات ورتون(Orton1926) تشير إلى أن الصعوبات الخاصة في القراءة تقدر بنسبة4% من أطفال المدرسة، ولكنه رفع أبحاثه الأخيرة إلى حوالي10%.

أما فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في معدل انتشار صعوبات التعلم وجد ورتون(Orton) أن نسبة صعوبات القراءة لدى الذكور مقارنة بالإناث تقدر بأربعة إلى واحد على الترتيب، وتعتبر نسبة انتشار صعوبة التعلم عند الأطفال أكبر من نسبة انتشار حالات الإعاقة الأخرى. (أنيس: 2003: 81)

وتشير الإحصاءات الصادرة من المكتب الأمريكي للتربية إلى أن نسبة الذين يعانون من صعوبات التعلم من بين حالات التأخر الدراسي تصل إلى 20% من بين هذه الحالات.

أما فيما يخص البيئة العربية فقد وجد البيلي وآخرون(1991) أن14% من تلاميذ السنة السادسة ابتدائي بالإمارات العربية المتحدة يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية أو الرياضيات، كما بين الزراد(1991) أن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم تصل إلى حوالي 16%، بينما تصل نسبة الإناث إلى حوالي 11%، وإن كانت إحدى الدراسات لم تجد فروقا بين الجنسين لدى عينة من تلاميذ الطور الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، كما وجدت دراسة أخرى على تلاميذ من سنوات الطور الثاني الابتدائي في سلطنة عمان أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم تبلغ10.8% وكانت نسبة الذكور حوالي12.02% ونسبة الإناث حوالي 9.31%.

(معمرية: 2007: 211-212)

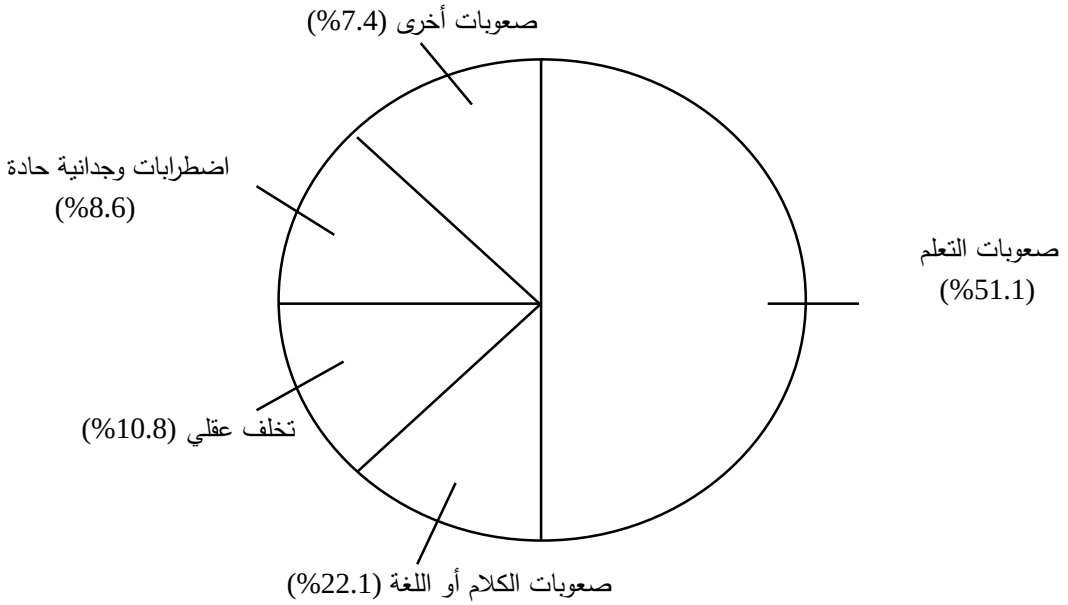
وفيما يتعلق بنسبة ذوي صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية فإن المستقرئ لعدد ونسبة حالات صعوبات التعلم فيها يجد أنها ليست بالهينة، فنتائج بعض الدراسات المسحية رغم ندرتها، تشير إلى ارتفاع نسبة من يعانون من صعوبات التعلم بنسب قد تفوق النسب العالمية، حيث بلغ معدل التلاميذ الذين يرتادون برامج صعوبات التعلم على مستوى المرحلة الابتدائية في السعودية حوالي7%، وفي الإمارات 13.4% وسلطنة عمان 10.8% من تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما يذكر من مجموع الطلاب المقيدين في المدارس الحكومية بالأردن وفي دراسة الذين يعانون من صعوبة نوعية في الرياضيات حوالي 7% من مجموع عينة قوامها 422 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الأولى للتعليم الأساسي، وفي دراسة عاشور(2002) بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية 14% على عينة قوامها471، كما بلغت نسبة صعوبات التعلم النمائية بين تلاميذ نفس العينة12%.

(شلبي: 2006: 503)

والشكل الموالي يوضح نسبة صعوبات التعلم بالنسبة إلى مجموع الصعوبات في السن من06إلى17 سنة خلال العام الدراسي: 1994/1993

**شكل رقم (02):**

**توزيع صعوبات التعلم والصعوبات الأخرى**




(الشرقاوي:2002: 22)

## 2. علاقة صعوبات التعلم ببعض المفاهيم:

يتقاطع مفهوم صعوبات التعلم مع بعض المصطلحات بشكل أو بآخر تقاطعا قد يتسع أو يضيق، وهو الأمر الذي يتجلى خاصة في اختلاف الباحثين في التعبير عن هذا المفهوم بأكثر من مصطلح، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

### 1.2. صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

هناك فرق واضح بين المفهومين، فالتأخر الدراسي يرتبط بقصور أو انخفاض نسبة الذكاء وتقع نسبة ذكائهم بين 70- 90 درجة وهو ما يسمى بالفئة الحدية (ملحم: 2002: 48) أما ذوي صعوبات التعلم فتكون نسبة ذكائهم متوسطة وأحيانا فوق المتوسط.

### 2.2. صعوبات التعلم والتخلف العقلي:

يعرف التخلف العقلي بأنه حالة نقص أو تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي والمعرفي، يولد بها الفرد أو تحدث له في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي، مما يؤدي إلى نقص الذكاء وتتضح آثارها في مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج والتعلم والتوافق النفسي. (حرب: 2004: 24،25)

من الأهمية بمكان معرفة العلاقة بين مفهومي صعوبة التعلم والإعاقة العقلية، فجميع الأطفال مؤهلون للتعلم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم فالطفل الذي يعاني من إعاقة عقلية يعتبر مؤهلا تربويا للتعلم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم، وتلقي الخدمات التربوية بغض النظر عن سبب المشكلة التي يعاني منها، أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم فلا بد أن تنطبق عليهم ثلاث محكات هي:

- يظهرون تفاوتا بين التحصيل الأكاديمي وما هو متوقع منهم أو تفاوتا في المجالات النمائية.
- الإعاقة لا تفسر بانخفاض القدرة العقلية الحسية أو الاضطرابات الانفعالية يحتاج إلى إجراءات تربوية خاصة.
- فكثير من المهنيين وواضعي تعريفات صعوبات التعلم التي تم عرضها سابقا يرون أن الطفل الذي يعاني من إعاقة هو طفل يعاني من صعوبات التعلم ما لم يكن ذلك، فإن الأطفال المعاقين تربويا، ربما يكونون معاقين عقليا، أو حسيا أو مضطربين انفعاليا، أو تنقصهم فرص التعلم أو ينقصهم التعلم المناسب، أو محرومين ثقافيا واقتصاديا أو تنقصهم

الدافعية للتعلم إلا أن هذا لا يعني أن هؤلاء الأطفال لا تكون لديهم صعوبة في التعلم لكننا قد نعتبرهم متعددي الإعاقات ويعالجون وفق ذلك. (ملحم:2002: 49- 50)

وفي حين يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من مشكلات نوعية، يعاني التلاميذ المتأخرين عقليا من مشكلات تتصف بالعمومية والشمول. (أنيس:2003: 88)

**3.2. الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم ومفهوم مشكلات التعلم:**

يرى عجاج (1998) أن هناك اختلافا بين مفهوم صعوبات التعلم ومفهوم مشكلات التعلم في كون أن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة من الأطفال، يكون عندهم اضطرابات في فهم المعلومات التي تقدم إليهم وفي استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ولا ترجع الصعوبة لديهم إلى إعاقة سمعية أو بصرية أو معوقات مركبة أو تخلف عقلي.

(عواشرية: 2006: 232-233)

أما مشكلات التعلم فهي ترجع إلى قصور في السمع والبصر أو المعوقات الحركية أو التخلف العقلي أو البيئة الأسرية أو المدرسة غير الملائمة، والأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم هم أكثر قابلية للاضطرابات السلوكية، ربما ترجع إلى الفشل في الدراسة، كما أنه قد يكون أكثر قابلية للبعد عن الأنشطة المدرسية.

ويشير كل من هاميل وميرز(1969) أن مشكلات التعلم مفهوم شامل يطلق على كل أنواع اضطرابات التعلم سواء كانت نوعية أو عامة، أو كانت نتيجة لعوامل ذاتية داخل الفرد أو لعوامل بيئية خارج الفرد. (أنيس: 2003: 87)

**4.2. صعوبات التعلم وبطء التعلم:**

ترى منال رشدي أن مصطلح بطء التعلم يصف حالة التلميذ من ناحية الزمن مقارنة بسرعة فهم وتعلم أقرانه في أداء نفس المهام التعليمية ومن ناحية تربوية يكون تحصيلهم الدراسي أقل من تحصيل أقرانهم بمقدار يتراوح بين20- 25%من أعمارهم الزمنية فيكون حاصل ما يحققه من انجاز أقل من 80%. (رشدي: 2004: 12)

ويجد التلميذ بطيء التعلم صعوبة في تكييف نفسه مع المناهج الأكاديمية المدرسية وذلك بسبب قصور قدرته على التعلم أو قصور في مستوى الذكاء ومن صفات بطيء التعلم بطء الفهم والاستيعاب والاستذكار وتتراوح نسبة ذكائه بين 70- 80 درجة.

(صبحي:2009 :15)

في حين يرى سلمان(1999) أنه ذلك الطفل الذي يتمتع بمستوى ذكاء اعتيادي على الأقل وقد تكون له بعض القدرات والمواهب التي تؤهله للتميز في مجال معين من مجالات الحياة ورغم ذلك يخفق في الوصول إلى مستوى يتناسب مع مستوى أقرانه في التحصيل الدراسي.

وهو نفس التعريف الذي ذهب إليه الريحاني (1981) الذي يصف الأطفال بطيئي التعلم بأنهم: "أولئك الأطفال الذي تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (75- 90) درجة ولا يعتبرون ضمن فئة المتخلفين عقليا بل هي فئة اعتبارها دون المتوسط في القدرة العقلية".

(وسام:2006: 29 30)

وقد ميز(Brown&Aylward) أن بطيء التعلم تعتبر قدرته على التعلم في كل المجالات متأخرة بالمقارنة بالأطفال في نفس العمر الزمني، كما أن نسبة ذكائه تكون أقل من المستوى المتوسط مع بطء في التقدم الأكاديمي، ومن ثم لا يمكن اعتبار الأطفال بطيء التعلم كحالات صعوبات التعلم بسبب عدم وجود تباعد واضح بين قدراتهم المعرفية وتحصيلهم الأكاديمي. (أنيس: 2003: 88، 89)

يتضح مما تقدم مدى التداخل والترابط بين تلك المصطلحات ومفهوم صعوبات التعلم حيث نلاحظ بينهم خطا مصطنعا لذا وجب توضيح الفروق لدقة التشخيص، وبالتالي استراتيجية علاجية مناسبة وفعالة.

**3. محكات تشخيص صعوبات التعلم:**

وضع الباحثون والدارسون في مجال صعوبات التعلم محكات تشخيصية للحكم والتفريق بين ذوي صعوبات التعلم والحالات الأخرى ندرجها كما يلي:

**2.3. محك التباين:**

يعد من المحكات الأساسية في تشخيص ذوي صعوبات التعلم، وهو التباين بين القدرات الحقيقية للفرد والأداء، وقد يكون التباين في الوظائف النفسية واللغوية وقد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما ويتأخر في أخرى، فمثلا قد ينمو بشكل طبيعي في اللغة، ولكنه يتأخر في الجانب الحركي، أو يكون التفاوت بين القدرة العقلية العامة أو القدرة العقلية الخاصة والتحصيل الدراسي، فمثلا قد يكون تباين بين المستوى التحصيلي والقدرة العقلية

في واحدة أو أكثر من القدرة على التعبير اللفظي، أو التعبير الكتابي أو القدرة على فهم المهارات الأساسية للقراءة.

**2.3. محك الاستبعاد:**

هو المحك الذي يعتمد على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى لأن مظاهر صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى مشتركة، أو عندما يجري تعريف صعوبات التعلم ويستثني من ذلك الإعاقات الأخرى ذات المظاهر المشتركة كالإعاقة العقلية والانفعالية والحسية، ويمكن الاستفادة من هذا المحك كموجه ومرشد للتعرف على صعوبات التعلم، ولا بد من الإشارة إلى أنه يمكن أن يرافق صعوبات التعلم إعاقات أخرى كفقد البصر أو السمع أو الاضطرابات السلوكية. (قحطان: 2004: 25 -27)

**3.3. محك التربية الخاصة:**

إن فكرة التربية الخاصة هي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات تعلم، كما أن الطرق الخاصة بالإعاقات الأخرى والمستخدمة مع المعاقين سمعيا وبصريا وعقليا هي الأخرى قد لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم وإنما يحتاجون إلى طرق خاصة، لذلك يكون محك التربية الخاصة هو المحك الذي يمكن استخدامه لتحديد هذه الفئة.

ويعتمد على وجود الجوانب التالية:

**1.** وجود تباعد كبير بين تحصيل المتعلم وقدرته الكامنة.

**2.** أن الصعوبة في التعلم لا تعود إلى إعاقات أخرى.

**3.** نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية التي يتعلم بها معظم المتعلمين.

(معمرية: 2007: 201)

**4.3. محك النضج:**

إن معدلات النمو والنضج تختلف من طفل إلى آخر، لذلك فإنه من المحتمل أن توجد حالات من عدم الانتظام في النمو، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات في التعلم، وعلى سبيل المثال: فإن من الحقائق المعروفة أن الإناث أسرع من الذكور في تقدمهن نحو النضج، لذلك يوجد كثير من الأولاد وقليل من الإناث في المرحلة الابتدائية غير مستعدين لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية.

### 5.3. محك المؤشرات النيرولوجية:

يركز هذا المحك على التلف العضوي أو المخي عند الأطفال، كالإصابة في المخ أو التلف العضوي في المخ(معمرية: 2007: 211)، ويمكن فحصه من خلال جهاز رسام المخ الكهربائي، حيث ينعكس الاضطراب البسيط لوظائف المخ في الاضطرابات الإدراكية (البصرية، السمعية، المكانية، النشاط الزائد، الاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي).
(الخطيب: دس: 05)

وعليه يمكن القول أن المحكات السابقة الذكر تعتبر هي الأساس في الحكم والتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تعمل بشكل تكاملي، ولازال الباحثون يسعون للوصول إلى محكات أكثر دقة لاكتشاف هذه الفئة وتمييزها عن باقي الحالات المشابهة كالتخلف العقلي، والإعاقات الحسية....وغيرها، لذلك يعمد المختصون إلى اعتماد جملة من الإجراءات والأدوات من بينها:

**1- الملاحظة المدرسية:**

يقوم بها المدرس أو شخص آخر معه داخل الفصل الدراسي وفيها يتم ملاحظة أو تسجيل كل سلوكيات التلميذ داخل الفصل من أنشطة وحركات ودافعيته للإنجاز وتحصيله الدراسي ويتم ذلك على فترات زمنية متفاوتة، مع ملاحظة مدى تكرار أنماط سلوك التلميذ ومعلوماته الواردة والمسجلة أثناء الملاحظة، بحيث تقدم صورة واقعية عن استجابات التلميذ خلال اليوم الدراسي ويشترط أن يكون مدربا جيدا على الملاحظة.

(عواد: 1988: 106)

**2- دراسة الحالة:**

وهذه الطريقة من الطرق الأساسية للتعرف على مظاهر صعوبات التعلم، فيمكن للأخصائي من خلالها الحصول على معلومات جديدة عن نمو الطفل، ويمكن تصنيف الأسئلة المتعلقة بدراسة الحالة كما يلي:

- الأسئلة المتعلقة بخلفية الطفل العامة وحالته الصحية ونموه الجسمي.
- الأسئلة المتعلقة بالأنشطة الحالية للطفل.
- الأسئلة المتعلقة بالنمو الاجتماعي والشخصي و التربوي للطفل.

(قوشحة: 2006: 37)

**3- اختبارات القدرة العقلية:**

تهدف هذه الاختبارات (بينيه، وكسلر، الذكاء المصور، جودانف) إلى معرفة إذا ما كان الطالب يعاني من تدني في قدراته العقلية، وذلك لاستبعاد أثر الإعاقة العقلية على تحصيل الطالب، فإذا تبين أن الطالب قد تحصل على نسبة ذكاء (85- 115) وأظهر مع ذلك تدنيا في التحصيل فإن ذلك يشير إلى احتمالية عالية بمعاناة الطالب من صعوبات التعلم.

(عوض الله وآخرون: 2006: 38)

بعد التعرف على أهم الأدوات المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم، وللحكم على التلميذ بأنه يعاني من هذا الاضطراب يجب أن يمر التلاميذ عبر عدة مراحل أهمها:

- **التعرف على الطلاب ذوي الأداء المنخفض:**

وقد يتم ذلك إما في البيت أو في المدرسة عندما يلاحظ بشكل قطعي بأن أداء الطفل ينخفض بصورة ملحوظة عن مستوى تحصيل أقرانه.

- **ملاحظة ووصف السلوك:**

وتتضمن هذه الملاحظة سلوك التلميذ ووصفه بشكل دقيق، خاصة ما يستطيع القيام به هذا التلميذ وما لا يستطيع أن ينجزه، وهذا يتمثل في تحديد مستوى القراءة الصفي للطفل ووصف كيفية قراءته وما نوع الأخطاء التي يقع فيها ومدى تكرار أخطاء الحذف والإضافة والتكرار وعكس الكلمات وما إلى ذلك من أخطاء في مختلف الجوانب الدراسية للتلميذ.

- **التقييم غير المدرسي:**

وتهدف هذه المرحلة من عملية التشخيص للكشف عما إذا كانت هناك عوامل داخلية أم عوامل خارجية تلعب دورا في إيجاد هذه المشكلة لدى الطفل، ويقوم بها المعلم الذي يلاحظ سلوك التلميذ بمزيد من الإمعان والاهتمام ويسأله عن ظروف معيشته ويدرس خلفيته الأسرية وتاريخه التطوري من واقع السجلات والبطاقات المتاحة بالمدرسة، ويبحث مع باقي المدرسين مستوياته التحصيلية في المواد التي يدرسونها ويتصل بأسرته ويبحث مع ولي الأمر، وفي هذه الحالة قد يرسم خطة علاجية أو يحيله إلى فريق من المختصين لمزيد من الدراسة.

(عواشرية:2006: 236)

- **التقييم الرسمي لسلوك التلميذ:**

يقوم به فريق من المختصين ويضم هذا الفريق كلا من مدرس المادة، الأخصائي الاجتماعي، أخصائي القياس النفسي، المرشد النفسي، الطبيب الزائر أو المقيم ويقوم هذا الفريق بالمهام الأربع التالية:

- فرز وتنظيم البيانات الخاصة بالتلميذ ومشكلته الدراسية.
- تحصيل وتفسير البيانات الخاصة بالصعوبة التي يعاني منها التلميذ.
- تحديد هوية العوامل المسببة وترتيبها حسب أهميتها.
- تحديد أبعاد الصعوبة الدراسية ودرجة حدتها.

- **كتابة نتائج التشخيص:** يحرر التقرير في صورة شاملة للصعوبة وأبعادها والتلميذ وخصائصه والبيئة وظروفها التي يعيش فيها.
- **وضع برنامج علاجي تدريبي تعليمي مناسب:** يعتمد على فروض التشخيص مراعيا في ذلك العلاقات الموجودة داخل صعوبات التعلم التي يتعامل معها. (حافظ: 1998: 211)

**4. أسباب صعوبات التعلم:**

يعد مجال صعوبات التعلم مجالا خصبا للدراسات والنظريات ونظرا لتعدد الباحثين فيه من جميع التخصصات فقد ظهرت عدة نظريات فسرت سبب ظهور فئة صعوبات التعلم ومن أهم النظريات التي فسرت صعوبات التعلم ما يلي:

**1.4. النموذج النيرولوجي:**

يرتكز هذا النموذج في تفسيره لظهور صعوبات التعلم إلى وجود إصابات دماغية لدى هذه الفئة، حيث يظهر لدى ذوي صعوبات التعلم بوضوح كثيرا من الإشارات العصبية البسيطة مقارنة بالأطفال العاديين، ومن أهم الأسباب حسب هذا النموذج هي:

**1.1.4. إصابة المخ المكتسبة:**

وهي من أكثر الأسباب شيوعا للإصابة بصعوبات التعلم: الإصابات البسيطة أو الخلل الوظيفي البسيط، وأن هذه الإصابة يتعرض لها إما قبل الولادة وهي مرتبطة بنقص التغذية لدى الأم أثناء فترة الحمل، كذلك بالأمراض التي تصاب بها الأم خلال فترة الحمل مثل الحصبة الألمانية، مع إمكانية الإصابة أثناء عملية الوضع حيث يتعرض الجنين أثناء الولادة إلى إصابة ما بعد الولادة، وقد يتعرض الطفل في بعض الأحيان للحوادث كالسقوط

والارتطام، أو قد يصاب بأحد أمراض الطفولة التي يمكن أن تؤثر على المخ مثل التهاب الدماغ والالتهاب السحائي أو الحصبة. (قطامي: 1992: 204،205)

ويذكر أنيس أن إصابة المخ تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبة في التعلم.

(عوض الله وآخرون: 2006: 43)

**2.1.4. عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ:**

وقد أكد مؤيدو هذا الاتجاه على أن صعوبات التعلم تظهر من عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل نتيجة لعيوب معرفية عامة، حيث يشير جوردنGorden 1983 إلى أن النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالتكامل الشامل للمثيرات البصرية المكانية والنصف الكروي الأيسر الذي يختص بالتكامل المتتالي للمثيرات اللغوية، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات في التعلم.

**3.1.4. العوامل الكيميائية الحيوية:**

ترتبط بقصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم حيث أن جسم الإنسان يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازن حيوية الجسم ونشاطه وأن الزيادة أو النقص في معدل هذه العناصر يؤثر على خلايا المخ بما يعرف بالخلل الوظيفي البسيط الذي يعتبر السبب الرئيسي في ظهور صعوبات التعلم، ويرجع قصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم إلى نوعية وطبيعة الأطعمة حيث أن الأطعمة التي يضاف إليها مواد كيميائية حافظة تعتبر من العوامل التي تؤدي إلى قصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم. (عوض الله وآخرون: 2006: 43)

**2.4. النموذج النمائي:**

ينطلق الإطار النمائي من فرضية مؤداها أن النمو الإنساني عموما ونمو الجانب العقلي المعرفي خاصة يخضع لسياق متتابع من المراحل تمهد فيه المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة.

من هنا ترجع صعوبات التعلم إلى ما أطلق عليه العلماء بالفجوة النمائية والنضجية التي تعني البطء في نمو جوانب معينة في قدرات التلاميذ ترجع لأسباب عصبية، وأنه ليست ثمة فارق نوعي كبير بين أصحاب صعوبات التعلم والعاديين وإنما المسألة تتعلق بالتوقيت

ويعني ذلك أن لكل تلميذ معدله الخاص في النمو وبناء على ما سبق إذا ما راعى المدربون هذا المعدل فإن نموه سيزداد. (حافظ: 2006: 19-20)

ويؤكد الكثير من الباحثين أن صعوبات التعلم هي نتيجة للنمو غير الكافي في مهارات الإدراك الحسي ـ البصري، ومهارات الإدراك الحركي ـ البصري التي تؤثر عكسيا على اكتساب الطفل للقدرات الإدراكية المعرفية وعلى الانجاز الأكاديمي بوجه خاص.

(عوض الله وآخرون: 2006: 48)

**3.4. النموذج السلوكي:**

ويفترض النموذج السلوكي أن سبب إعاقات التعلم لا يكون بالضرورة داخليا لدى الطفل وتعتبر أن متغيرات السياق الاجتماعي وتاريخ تعلم الطفل تعد أمورا حاسمة في نمو واكتساب المهارات الأكاديمية، كما أن علاج مشكلات التحصيل سيتم بشكل أفضل عن طريق تعديل الظروف البيئية والتعليمية. (أنيس:2003: 143)

ومن الأشياء المهمة التي يولي لها المنظرون لهذا النموذج اهتماما باعتبارها من مسببات الصعوبة: الاتجاهات الوالدية، الحرمان البيئي وسوء التغذية، بالإضافة إلى إستراتيجية التدريس والأسلوب المعرفي للفرد وفيما يلي سنتناول هذه العناصر بشيء من التفصيل:

**1. الاتجاهات الوالدية:**

تلعب الاتجاهات الوالدية دورا هاما في تشكيل الصعوبة لدى الأطفال وخاصة الأسرة التي يكون فيها اتجاه الوالدين سلبيا نحو الانجاز والتحصيل فهذا يدفع الطفل إلى الابتعاد دائما عن الدراسة وعدم المبالاة، مما يؤدي إلى انخفاض تحصيله في المواد الدراسية بالتالي تتشكل لديه الصعوبة التي يعاني منها.

**2. الحرمان البيئي وسوء التغذية:**

لقد أشارت العديد من الدراسات التي أجريت حول التأثير البيئي إلى أن نقص التغذية والحرمان البيئي متغيرات لها تأثير كبير على معاناة الطفل من صعوبات التعلم، حيث يذكر مارتن (1980) أن هناك دلائل على أن الأطفال الذين يعانون من نقص التغذية في بداية حياتهم خاصة في السنة الأولى يتعرضون لقصور في النمو الجسمي وفي نمو الجهاز العصبي المركزي بصفة خاصة، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم لديهم، وأن الكثير

من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون من قصور في المهارات اللغوية الأساسية عندما يدخلون المدرسة وهذا القصور يؤثر على مهارات القراءة والكتابة والحساب لديهم.

**3. استراتيجيات التدريس:**

تؤثر إستراتيجية التدريس غير الفعالة في البيئة المدرسية تأثيرا سلبيا في الاتجاه السلوكي للطلاب، حيث إنها تؤثر بطريقة كبيرة على مستوى تحصيلهم كما أن عدم مناسبة طريقة التدريس لميول التلاميذ تؤدي إلى حدوث صعوبات تعليمية للتلميذ.

**4. الأسلوب المعرفي للفرد:**

يلعب الأسلوب المعرفي دورا هاما في تشكيل الصعوبة لدى التلاميذ، فالأطفال ذوو صعوبات التعلم لديهم أسلوب معرفي مندفع حيث يتميز الأطفال المندفعون بالفشل الدائم في تحليل المهمة والتركيز داخل الفصل، مما يؤدي إلى تدني المستوى التحصيلي لديهم ويفترض أصحاب هذا الاتجاه أن ذوي صعوبات التعلم هم أطفال ذوو قدرات سليمة ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات الحجرة الدراسية وأن هؤلاء يتعلمون بشكل جيد، لكن لا تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة.

(عوض الله وآخرون: 2006: 49-51)

لقد اعتبر السلوكيون صعوبات التعلم سلوكا مشكلا يتجلى في فشل التلميذ في الوصول إلى مستوى عادي أو متوسط للأداء في المجال الدراسي، ومن ثم فنحن إزاء حالة انخفاض في التحصيل يتعين التغلب عليها برفع مستوى تحصيل التلميذ إلى مستوى المتوسط المقبول تربويا، وبناء على ذلك نكون بصدد صعوبات تعلم، لذا وجب التغلب عليها من خلال صياغتها في صورة إجرائية تسهل التعامل العلاجي معها. (الياسري: 2006: 165)

ومن ثم فإن مجتمع صعوبات التعلم من وجهة النظر السلوكية يتكون من:

**1.** الأطفال الذين يفشلون في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية.

**2.** الأطفال الذين يفشلون في إنجاز تقدم دراسي لإتقان الموضوعات الدراسية الأساسية.

(أنيس: 2003: 144)

**4.4. النموذج المعرفي:**

إن المختصين في علم النفس المعرفي يرون أن صعوبات التعلم هي نتاج خلل في عمليات تمثيل المعرفة، وأن هذا الفشل يرجع في الأعم الأغلب إلى فشل المتعلم في الانتباه

للمثيرات المناسبة، والإدراك، وتكوين المفهوم، والتذكر، وحل المشكلة، وما يرتبط بها من أساليب معرفية وهو تصور يحاكي فيه العقل البشري الذي يتلقى الخبرة عن طريق الحواس ويضفي الدلالة عليها بوساطة التفكير ثم يخرجها في صورة سلوك لفظي أو حركي.

(الياسري: 2006: 166)

ويرجع الباحثون فشل ذوي صعوبات التعلم إلى عاملين هما:

- الافتقار إلى قاعدة ملائمة من المعلومات أو بنية معرفية تتناظر مع ما لدى العاديين من أقرانهم.
- ضعف القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها، حيث يفشل ذوو صعوبات التعلم في استرجاع العديد من مهام التعلم. (الزيات: 1998: 192)

وعليه فإننا نجد أن كل نموذج من النماذج المذكورة آنفا ركز على عامل أساسي من العوامل المؤدية لصعوبة التعلم، واعتبره السبب الرئيسي في ظهورها، فقد ركز النموذج النمائي على عامل النضج ودوره في ظهور صعوبات التعلم، فيما ركز النموذج النيرولوجي على الإصابات الدماغية والخلل الوظيفي للمخ، أما النموذج السلوكي فقد أولى اهتمامه إلى العوامل الداخلية والبيئة للفرد كأسباب لظهور هذه الفئة، وأخيرا النموذج المعرفي الذي أرجع السبب إلى أسلوب التلميذ في معالجة المعلومات، وقد تظهر صعوبات التعلم نتيجة عدة أسباب مجتمعة، لذلك كان لزاما على الباحثين في هذا المجال أن تكون توجهاتهم متكاملة وشاملة خصوصا في الأساليب العلاجية.

**5.تصنيف صعوبات التعلم:**

إن تصنيف صعوبات التعلم يرتبط بمفهومه، وسبق أن ذكرنا أنه لا توجد وجهة نظر واحدة متفق عليها لمفهوم صعوبات التعلم، وهذا ينطبق على تصنيف صعوبات التعلم أيضا للأسباب التالية:

**1-** أن صعوبات التعلم ليست ذات مظهر واحد، وإنما عدة مظاهر وليس بالضرورة أن تتواجد هذه المظاهر في فرد بذاته.

**2-** أن درجاته مختلفة، إذ أن المظاهر التي ذكرت في مجال صعوبات التعلم ليست بدرجة واحدة وبالتالي ستتأثر الصعوبة بدرجة مظاهره.

**3-** أن أسبابه متعددة، قسم أكد على الأسباب البيئية وآخرون أكدوا على الجوانب الوراثية.

**4-** أن المختصين الذين اهتموا بصعوبات التعلم ليسوا فئة واحدة، وإنما فئات مختلفة كأخصائي الطب وعلماء الاجتماع واختصاصي التربية الخاصة. (قحطان: 2004: 29)

وعلى الرغم من وجود عدة تصنيفات إلا أنه يمكن القول أن أكثر التصنيفات شيوعا وقبولا هو التصنيف الذي أورده كيرك وكالفنتKirk &Chalfant (1984) ويميز التصنيف بين مجموعتين من صعوبات التعلم:

- صعوبات التعلم النمائية.
- صعوبات التعلم الأكاديمية. (عوض الله وآخرون: 2006 :69)

**1 .5. صعوبات التعلم النمائية:**

إن مصطلح نمائي يتضمن تلك المشكلات التي يبدأ ظهورها في بواكير حياة الطفل وتتدخل بالتأثير في النمو بصورة غير عادية، وإن العلامة التي تظهر أو تدل على وجود الاضطراب أو الصعوبة النمائية، هو أن يحدث انحراف أو تأخر في النمو عن الطبيعي.

وفي هذا الإطار يذهب كيرتر إلى أن مفهوم الصعوبات النمائية مفهوم يشير إلى الصعوبات التي تصيب المهارات القبلية الضرورية لتعلم النواحي الأكاديمية.

(السيد: 2008: 68-67)

ولقد صنفت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية(الانتباه، الإدراك، الذاكرة) وصعوبات ثانوية(التفكير- اللغة الشفوية) وبالنظر المباشر إلى الصعوبات النمائية الأولية نجدها عمليات عقلية أساسية وهي تعتبر وظائف أساسية ومتداخلة، ويؤثر بعضها في البعض الآخر ولهذا سميت صعوبات أولية، فإذا ما أصيب أحدها باضطراب فإنه يؤثر في القدرة على التحصيل الأكاديمي للطفل واللغة الشفوية.

(عوض الله وآخرون: 2006: 69-70)

**1.1.5.صعوبة التفكير:**

قد يجد الأطفال ذوو صعوبات التعلم صعوبة في التفكير وخاصة المجرد ويواجهون صعوبة في تنظيم وتسلسل الأفكار(قحطان: 2004: 36)، كما قد ترتبط هذه الصعوبات باضطراب في اللغة الشفوية، ويقصد بصعوبات التفكير المشكلات التي يواجهها الطفل في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفهوم وتعميمه وحل المشـكلات وربط الأفكار ببعضها

البعض لتكوين أفكار جديدة وخاصة الأفكار المتصلة بالأمور المعنوية لضعف في عدد المفردات، أو ضعف في تمثل المعاني الكاملة للكلمات، ومن مظاهر هذه المشكلة: عدم القدرة على التركيز وتصلب التفكير وعدم المرونة والنقص الشديد في الثقة في النفس ومقاومة محاولة التفكير وضعف التنظيم والتصنيف. (الفاعوري: 2009: 20)

**2.1.5. صعوبة الانتباه:**

الانتباه هو القدرة على التركيز على المثير الجوهري في موقف التعلم لفترة مناسبة من الوقت، فبدون الانتباه والتركيز على المثير لا يمكن للمرء أن يكون صورة مميزة عليه، فإذا لم ينظر المتعلم إلى الصفحة في الكتاب فلا يستطيع القراءة.

في هذا الإطار، يعد العجز عن الانتباه نحو المثيرات الخارجية من أبرز الصفات التي يتميز بها الذين يعانون من صعوبات التعلم الخاصة، أي أن يمل الواحد من هؤلاء متابعة الانتباه لذات المثير لمدة مناسبة فيميلون بشكل تلقائي لتوجيه انتباههم نحو مثيرات خارجية عن موقف التعلم، كاللهو في حاجاته الخاصة أو النظر إلى الساعة.

(الياسري: 2006: 40)

تعد صعوبة الانتباه عبارة عن صعوبة في التركيز على المهمة التعليمية أو الفشل في إتمامها أو الكسل وعدم الرغبة في التعلم، وصعوبة في فهم التعليمات.

(صادق: 2006: 06)

**3.1.4. صعوبة الإدراك:**

إن صعوبات الإدراك البصري والسمعي هي أكثر مظاهر الصعوبات التي يعاني منها الأطفال ذوو صعوبات التعلم، والتي تؤثر في نموهم الإدراكي بشكل عام بالرغم من أن هؤلاء الأطفال لا يعانون من قصور بصري أو سمعي، ومع ذلك يجدون صعوبة في تمييز المرئيات أو المسموعات وتذكرها. (بو رزق: 2010: 51)

يجد التلميذ صعوبة في استخدام أقلام التلوين والمقص، كما قد يخلط بين اتجاه اليمين واليسار، أو يعاني من عدم الثبات في استخدام يد أو قدم معينة، وقد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين أو الأصابع والأقدام. (الفاعوري: 2009: 22)

**4.1.5. صعوبة الذاكرة:**

يوجد لدى كل شخص منا ثلاث أنواع من الذاكرة وهي الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة العاملة، الذاكرة طويلة المدى، وتؤكد الدراسات التي أجريت في ميدان الذاكرة على الطلبة

ذوي صعوبات التعلم بأن هؤلاء يعانون من صعوبات في عمليات التذكر يعود منشؤها إلى خلل في أداء الذاكرة قصيرة المدى على وجه الخصوص(الفاعوري: 2009: 23)، وتظهر هذه المشكلات عند أنواع الذاكرة المختلفة، فمثلا في الذاكرة قصيرة المدى يكون الطالب ذو صعوبات التعلم غير قادر على الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة، وبناء خطوات الحل.

ويشير جيري وآخرون(Geary 2000) بالنسبة للذاكرة العاملة بأن لديهم أوعية الاحتفاظ بالأرقام الصغيرة تختلف في عملها عن أقرانهم الطبيعيين، وعندهم صعوبة في حفظ المعلومات ومعالجتها وتخزينها بواسطة الذاكرة العاملة.

أما في الذاكرة الطويلة فيعاني هؤلاء الطلبة من مشكلات تعليمية هامة في تعلم الحقائق الأساسية، كما في جدول الضرب الذي يتقنونه ببطء وعبر مدة طويلة، ثم إن الضعف في الذاكرة الطويلة يمكن أن يعيق مجالات أخرى. (أبو رزق: 2010: 34)

**5.1.5. صعوبة اللغة:**

إن الهدف الأساسي للغة هو التواصل مع الآخرين فهي أساس العمل والحياة في كل مناحي المجتمع لذلك هي مصدر من مصادر تحقيق إنسانية الإنسان، وتتطلب عملية التواصل اللغوي من الفرد قدرة على استيعاب ما يتحدثه الآخرون، وقدرة على إيصال الأفكار إلى الآخرين بلغة مفهومة ومعبرة، ويواجه الأطفال الذين يعانون عادة من صعوبات اللغة مشكلات في فهم حديث الآخرين لذلك يغلب عليهم كثرة الاستفسار وخاصة في مجال التعليمات أو قد يواجه مشكلة في إنتاج العبارات والتراكيب السليمة المعبرة عن أفكاره فلا يستطيع إيصالها إلى الآخرين وقد يواجه مشكلة في الاثنين معا.

(أبو رزق:2010: 51)

وقد يجد التلميذ صعوبات في إدراك الكلمات أو توليفة الأصوات في الكلمة أو في الجملة أو في نطق بعض الأصوات أو الحذف أو الإضافة أو تصور في التغير اللغوي سواء اللفظي أو الإرشادي أي في إنتاج اللغة.

(صادق: 2006: 17)

**2.5. صعوبات التعلم الأكاديمية:**

تظهر صعوبات التعلم الأكاديمية في المواد الدراسية الأساسية وهي: القراءة والكتابة والحساب، والتي تؤثر بدورها على باقي المواد وتختلف هذه الصعوبات من مرحلة إلى

أخرى(المرحلة الابتدائية–المتوسطة–الثانوية) وبشدتها (خفيفة– متوسطة– شديدة)، وسنتناول فيما يلي كل صعوبة على حدى:

**1.2.6. صعوبات تعلم القراءة:**

تشير معظم التعريفات الحديثة لصعوبات القراءة بشكل صريح أو ضمني إلى ارتباط الاضطرابات اللغوية بشكل مباشر بصعوبات القراءة، حيث إن القراءة هي أحد مخرجات اللغة. (السرطاوي وآخرون: 2007: 57)

تعرفها الجمعية العامة للديسلكسيا(2003)على أنها صعوبة تعلم خاصة، عصبية المنشأ تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعلم على المفردات والتهجئة السيئة(البحيري: دس: 02) وتصيب نسبة05- 10% من المجتمع الطلابي، وأكثر ما تعاني منه هذه الفئة هو تدني مفهوم الذات وذلك لأنهم لا يستطيعون أن يعبروا عن كامل مقدرتهم الأكاديمية على الرغم من قدرتهم العقلية، وتعتبر القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة وتؤدي صعوبات القراءة إلى فشل في كثير من المواد الأخرى في المنهاج وحتى يستطيع الطالب تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادرا على القراءة. (شعبان: دس: 01)

كما يشير الزيات(1998)إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يفتقرون إلى الدافع للقراءة، بسبب ضآلة الحصيلة المعرفية التي يستوعبونها من ناحية وشعورهم بالقلق من ناحية أخرى، الأمر الذي ينمي لديهم اتجاهات سالبة نحو القراءة.

(السليمان: 2006: 05)

ويذكر الدبس في دراسة تهدف إلى التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ في اللغة العربية، أن أهم الصعوبات مرتبة تنازليا هي:

- صعوبة التفريق بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- بطء القراءة.
- فقدان موقع الكلمة بسهولة أثناء القراءة.
- إضاعة السطر عند الانتقال من سطر إلى أخر أثناء القراءة.
- الصعوبة في تهجئة الكلمات كبيرة المقطع. (الخطيب: 2003: 07)

تكون صعوبات القراءة نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، ولما كان قدر كبير من التعلم يعتمد على القراءة، فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات أثر هدام على الطفل وشخصيته وتقدمه الدراسي.

ويذكر تومبسون ومارسلندر(1966)أن بعض المؤشرات تظهر على الأطفال الذين لديهم "صعوبات قراءة" ومن هذه المؤشرات ما يلي:

**1-** يكون تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم في المدرسة، وغالبا ما يكون تحصيلهم في الحساب متدنيا.

**2-** لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز بالنسبة لحاستي السمع والبصر، أو تلف المخ أو أي انحراف أساسي في الشخصية.

**3-** يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج كاملة، وهم لا يتعلمون بسهولة بالطريقة البصرية للقراءة، ويميلون إلى إحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات الصغيرة التي تتشابه بشكل عام.

**4-** يعانون من ضعف في القراءة الجهرية والهجاء على الرغم من أنهم يستطيعون في بعض الأحيان أن يقوموا بتسميع أو استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء.

**5-** يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف، في محاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة.

**6-** يظهرون عادة بعض الأدلة على تأخر الأداء الحركي لجانب واحد غير مكتمل (السيطرة النصفية للمخ)، ويميلون إلى استخدام اليد اليسرى أو يكونون مختلفين في اختباراتهم الحركية (اليد اليمنى– العين اليسرى).

**7-** يظهرون غالبا تأخر أو عيوب في واحدة أو أكثر من جوانب اللغة، بالإضافة إلى كونهم قراء ضعاف، ولديهم حديث غير تام أو مفردات شفهية ضعيفة.

**8-** غالبا ما ينحدرون من عائلات يوجد فيها استخدام اليد اليسرى أو اضطراب في اللغة أو كلا الحالتين. (معمرية:2007: 212)

### 2.2.6. صعوبات تعلم الكتابة:

يواجه الأطفال صعوبات في تعلم التهجي والكتابة المطلوبة في مواقف التعلم المدرسي وتكمن معظم صعوبات التعلم لذوي صعوبات التعلم في التهجئة والكتابة التعبيرية والكتابة اليدوية. (الوابل، الخليفة: دس: 13)

وتعرف حورية باي الصعوبة في الكتابة بأنها عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينها.

(محمدي، الزقاي: دس: 125)

كما يشير مايكل بست(H. Myklebust1965) إلى أن الطفل ذي صعوبات التعلم في الكتابة يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها، وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

وتعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا، يعانون أيضا من صعوبات في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة.

ويصنف الباحثون اضطرابات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الكتابة إلى:

**1-** مشكلات في الإدراك البصري (معرفة الأشياء والصور) والتمييز البصري.

**2-** مشكلات إدراك العلاقات المكانية – البصرية، وتتضمن اضطرابات إدراك الوضع في الفراغ وتجميع الأجزاء إلى الكل.

**3-** اضطرابات القدرة الحركية البصرية، وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية.

**4-** اضطراب التناسق الحركي– البصري، مثل رسم أو إعادة إنتاج ما تم معرفته وإدراكه.

(معمرية:2007: 213،214)

**3.2.6.صعوبات تعلم الحساب:**

يقصد بصعوبات تعلم الحساب اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضة وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها، كما تشير إلى صعوبة أو عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وهي: الجمع والطرح والضرب والقسمة، وما يترتب عنها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة، ويطلق على هذه الصعوبة الحبسة الرياضية Dyscalculia، وتظهر عادة في بداية المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وتظهر في مواقف الحياة اليومية أيضا. (المالكي: 2008: 21)

ويحدد عواد(1997) مظاهر انتشار صعوبات التعلم في الحساب في انخفاض تحصيل التلاميذ بما لا يتناسب مع عمرهم العقلي وافتقار واضح في مهارات إجراء العمليات الحسابية الخلط بين الأرقام وصعوبة تحليل العدد إلى عوامله ...إلخ. (شاكر: 2006: 06)

ويشير بادين(Badian1983) إلى أن ما يقارب 3.5% من الأطفال يعانون من مشاكل في

الحساب مقابل 2.2% منهم من لديهم مشاكل في القراءة و2.7% منهم لديهم المشكلين معا.
(بن فليس: دس: 234)

وتشمل صعوبات تعلم الحساب ما يلي:

1- صعوبات في إجراء العمليات الحسابية.

2- صعوبات إدراك التتابع والترتيب في عملية العد.

3- صعوبـة الربط بين الرقم ورمزه.

4- صعوبـة التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المعاكسة.

5- صعوبـة استخدام رموز مجردة مثل: أكبر وأقل ويساوي.

6- صعوبـة التمييز بين الصور والأشكال الرمزية المتشابهة.

7- صعوبـة إدراك العلاقات بين المفاهيم الرياضية والتمييز بينها.

8- صعوبـة حل المسائل الرياضية. (القرني: 2008: 33-34)

9- صعوبـة استخدام الأدوات الهندسية.

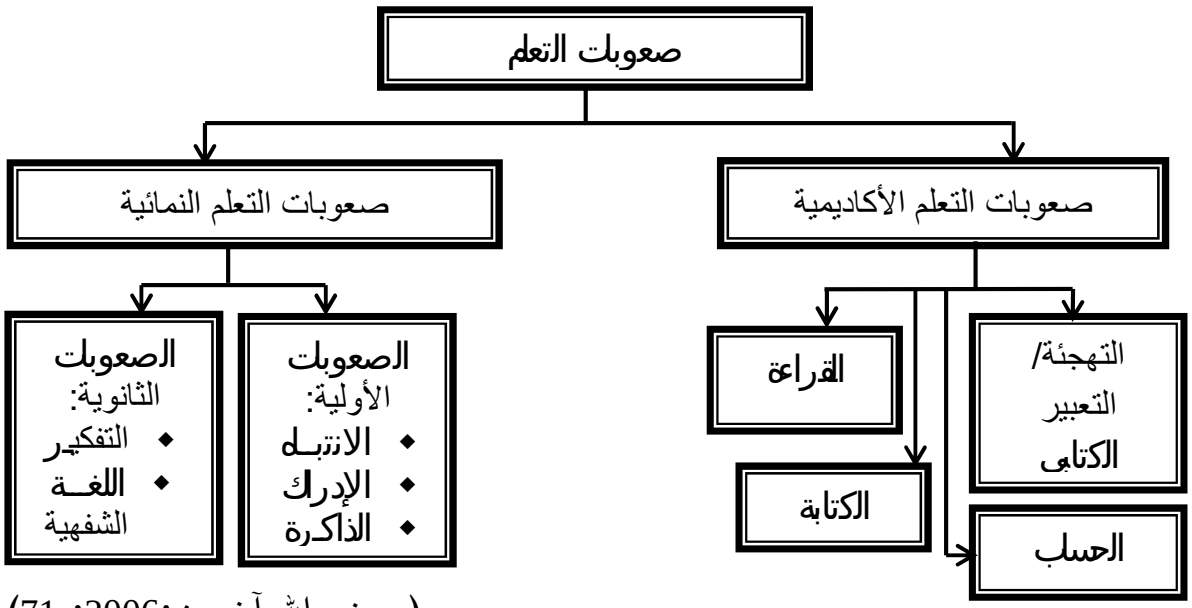
10- صعوبـة نطق وكتابة الأعداد.

11- صعوبـة حل المسائل اللفظية وذلك لضعف القدرة على القراءة.

12- صعوبـة كتابة الرموز الرياضية. (حافظ: 2006: 122)

**شكل (3):**

**تصنيف صعوبات التعلم عند كيرك وكالفنت (1984).**




(عوض الله آخرون:2006: 71)

يمثل المخطط السابق أنواع صعوبات التعلم والمتمثلة في صعوبات التعلم الأكاديمية وتشمل صعوبات تعلم القراءة والتهجي والكتابة والحساب والنمائية و يندرج تحت صعوبات أولية (انتباه ـ ذاكرة ـ إدراك) وصعوبات ثانوية (التفكيرـ اللغة الشفهية).

**6. خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم:**

إن صعوبات التعلم ليست واحدة عند الجميع، ولكل فرد حالته الفريدة حيث قد تظهر صعوبة في مجال ولا تظهر في غيره، فبعضهم لديه صعوبات في المجال المعرفي وبعضهم في المجال الاجتماعي وآخرون في المجال اللغوي والبعض الآخر يعانون من متاعب في المهارات النفس حركية والإدراكية.

وقد حدد أحد الباحثين أربع مظاهر أساسية وعامة لذوي صعوبات التعلم:

- ضعف مستوى التمكن من المهارات والمعلومات في ضوء نتائج الاختبارات والتدريبات.
- البطء في اكتساب المهارة في مرحلة معينة بالمقارنة بأقرانه في تلك المرحلة.
- الاضطراب في سير التعلم والتعرض للتذبذبات الشديدة في الأداء.
- الإحساس بالعجز كأحد مصاحبات الصعوبة في التعلم الذي ينشأ عند بداية الفشل في الوصول لمستوى تمكن أقرانه. (أحمد: دس: 16)

ومن أبرز سماتهم، حسب كل مجال ما يلي:

**1.6. المجال اللغوي:** ويشمل ما يلي:

- مشاكل في فهم اللغة الاستقبالية.
- مشاكل في اللغة التعبيرية (المرسلة).
- أخطاء تركيبية ونحوية.
- حذف بعض الكلمات من الجملة أو إضافة كلمات غير مطلوبة.
- عدم تسلسل الجملة بدقة وصعوبة في بناء جملة مفيدة.
- الإطالة والالتفاف حول الفكرة.
- التلعثم والبطء في الكلام الشفهي.
- القصور في وصف الأشياء والصور والخبرات.
- عدم القدرة على الاشتراك في محادثات مألوفة.

- حذف أو إضافة بعض الأصوات.
- عدم القدرة على تحويل الخبرات إلى رموز لفظية. (العزة: 2002: 50-52)

**2.6.الخصائص الاجتماعية والسلوكية:** وتتمثل فيما يلي:

- النشاط الحركي الزائد.
- التغيرات الانفعالية السريعة.
- الانسحاب الاجتماعي.
- تشتت الانتباه بسهولة.
- الحركة المستمرة والدائمة.
- القهرية أو عدم الضبط.
- التكرار الغير مناسب لسلوك ما.
- السلوك غير الثابت.
- يتغيب عن المدرسة كثيرا. (نبهان:2008: 125)

وفي هذا الصدد، يشير حجازي (2002) إلى بعض الخصائص السلوكية كالانسحاب والنكوص والاكتئاب والعدوانية والإتكالية والتهريج والنشاط الزائد، مع مظاهر إدعاء المرض لتجنب الذهاب للمدرسة وكثرة التبرير والهروب من المدرسة والتسرب. (صالح: 2003: 22)

وقد توصلت دراسة ميانرو وآخرون (2000) بعنوان "صعوبات التعلم واضطرابات ضعف الانتباه والنشاط الزائد" على عينة مؤلفة من(119) تلميذ بين سن08- 16 سنة إلى ظهور صعوبات التعلم لدى70% من الطلاب الذين لديهم اضطرابات في ضعف الانتباه والنشاط الزائد. (صالح:2003: 25)

**3.5. الخصائص المعرفية:**

تتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية وهي كالآتي:

- **القراءة:** وتتركز في:
  - يكرر الكلمات ولا يعرف إلى أين وصل.
  - يخلط بين الكلمات والحروف المتشابهة.
  - يستخدم أصابعه لتتبع المادة التي يقرأها.

- لا يقرأ بطلاقة.
- **الحساب:** ومن أهمها:
- صعوبة في حل المشكلات المتضمنة في القصص.
- صعوبة المطابقة بين الأرقام والرموز.
- صعوبة إدراك المفاهيم الحسابية.
- عدم تذكر القواعد الحسابية.
- الخلط بين الأعمدة والفراغات. (بطرس: 2010: 284)
- **الكتابة:** وتتمثل فيما يلي:
- الجلوس غير المناسب ومسك القلم بشكل غير صحيح.
- عكس كتابة الحروف والكلمات فيكتبها كما تبدو في المرآة .
- الخلط في اتجاه الكتابة فقد يبدأ بكتابة الكلمات من اليسار بدل اليمين.
- أخطاء في ترتيب الأحرف والمقاطع والكلمات.
- الخلط بين الأحرف المتشابهة شكلا.
- الخلط بين رسم الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.
- صعوبة في الالتزام بالكتابة على نفس السطر.
- رداءة الخط بحيث تصعب قراءته. (حجات: 1999: 06)

**4.5.الخصائص الحركية:**

يظهر الأطفال من لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي، ومن بين المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الأطفال هي:

- مشكلات التوازن العام وتظهر على شكل مشكلات في المشي والحجل والرمي، الإمساك القفز أو مشي التوازن.
- المشكلات الحركية الصغيرة والدقيقة والتي تظهر على شكل طفيف في الرسم والكتابة واستخدام المقص.
- يرتطم بالأشياء بسهولة ويتعثر أثناء مشيه ولا يكون متوازنا.
- يجد صعوبة في استخدام أدوات الطعام كالملعقة والشوكة والسكين أو في استخدام يديه في التلوين. (بطرس:2010: 283،284)

نستنتج مما سبق، أنه لا يشترط في تشخيص هذه الفئة ظهور الخصائص مجتمعة، بل تظهر حسب أنواع صعوبات التعلم ومراحلها، فمظاهر صعوبة القراءة مثلا تختلف من فرد إلى آخر بل من مرحلة إلى أخرى.

**6. صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية:**

كشفت نتائج البحوث والدراسات التي أجريت في المجتمعات الأجنبية وكذلك ما صدر من هيئات ومراكز البحوث في هذه المجتمعات أن حالات صعوبات التعلم ليست مقتصرة على تلاميذ مرحلة تعليمية معينة، ولكنها قد تظهر لدى بعض التلاميذ في مراحل دراسية مختلفة، لأنه من المعروف أن كل مرحلة تعليمية تتميز بخصائص نمائية معينة تتصل بجوانب النمو المختلفة: وجدانية ومعرفية ولغوية ومهارات نفس حركية واجتماعية، ولذلك يفترض أن تظهر بعض الصعوبات في تعلم بعض المهارات ويكون بها صفة السيادة في مرحلة تعليمية بصفة خاصة عن مرحلة أخرى. (الشرقاوي: 2002: 28)

توجهت هذه الدراسات والبحوث في إحلال المنظمات المعاصرة لكلمة أفراد بدلا من كلمة أطفال ومن هذه المنظمات(CLD-DLD)(LDA)، كما تضمن التقرير الذي قدم للكونغرس الأمريكي ضرورة شمول الخدمات التي تقدم لذوي صعوبات التعلم باعتبارهم عدة فئات هي:

- أطفال ما قبل المدرسة.
- أطفال المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.
- طلاب المرحلة الثانوية.
- طلاب ما بعد المرحلة الثانوية.
- التدريب المهني.
- التدريب على الانخراط في الحياة.

وقد توجت هذه التوجيهات بإصدار القانون457/99 الذي امتد بالخدمات التي تقدم للطلاب ذوي صعوبات التعلم في كافة الولايات المتحدة الأمريكية لتشمل الطلاب حتى21 سنة. (الزيات: 1998: 660-661)

وتتزايد مشكلات تلاميذ المرحلة الثانوية مع المتغيرات النفسية والعقلية والاجتماعية والحيوية والفسيولوجية التي تتضح مظاهرها أكثر في فترة المراهقة مما يزيد من أعباء الآباء

والمعلمين، حيث تأخذ مشكلات صعوبات التعلم حيزا أكبر من الاهتمام وزيادة الجهد سواء في إعداد البرامج الخاصة أو متابعة تنفيذها بفاعلية أكثر مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، بالإضافة إلى متطلبات المنهج الدراسي ذات الطبيعة الخاصة في هذه المرحلة، ومستوى المدرسين، والفشل الأكاديمي لهؤلاء التلاميذ يزيد من حدة صعوبات التعلم لديهم، كما أن زيادة تفكير ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ هذه المرحلة في كل ما يتصل بمستقبلهم الدراسي أو المهني يجعل الحاجة إلى برامج التوجيه والإرشاد الأكاديمي والمهني لهم من الأمور الهامة، خاصة وأن عددا من هؤلاء التلاميذ قد يندفع في ممارسة سلوك الأحداث الجانحين.

ونظرا لأن المراهقين يكونون عادة أكثر حساسية فإن ذوي صعوبات التعلم منهم يتعرضون لكثير من المشكلات الانفعالية والاجتماعية المتصلة بمفهوم الذات لديهم مما يستوجب تكثيف الرعاية لهم في جميع المجالات، وفي دراسة حالة لأحد المراهقين ذكر:

"عندما تركت المدرسة في سن الخامسة عشر كانت المهارة الوحيدة التي اكتسبتها خلال مرحلة التعليم هي القدرة على القراءة لمستوى تلميذ في سن السادسة بعد سنوات عديدة من الفشل الدراسي، فلم أكن أستطيع حتى مجرد تهجي اسمي، فقد كانت الحياة المدرسية بالنسبة لي مثل الظلال وعندما كنت لا أعرف كيف أرد على الأسئلة التي توجه لي كنت لا أستطيع طلب التوضيح أو التفسير وأصبح منزعجا ومتوترا وكثيرا ما أكون محبطا ومجهدا، وكنت أحاول دائما تغطية إحساسي بالأمية خاصة أمام أصدقائي".

"ومن المشكلات الأخرى التي كنت أعاني منها إحساسي بعدم الثقة من قدرتي على قراءة التعليمات المكتوبة على عبوات الأدوية، وكانت ترد إلي الشيكات التي أطلب صرفها من البنك، وذلك لعدم الدقة في كتابة البيانات المطلوبة، ولم أكن أستطيع فهم التعليمات الضرورية لاستخدام الهاتف العام الموجود في الشارع، أو هاتف الطوارئ فرسبت في الدراسة خمس مرات مما جعلني أهم بالالتحاق ببرامج مساعدة تعلم الكبار وكان حلمي أن أتعلم القراءة والكتابة، ومن حسن حظي أني تعرفت على ثلاثة مدرسين ساعدوني تدريجيا على التغلب على صعوبات تعلم القراءة والكتابة، مما أدى إلى أني أصبحت أكثر ثقة واقتناعا أني أستطيع القراءة بنجاح". (الشرقاوي:2002: 28،29)

ومما سبق ذكره، يمكن القول أن صعوبات التعلم في المراحل المتقدمة كالمرحلة الثانوية والجامعية لها تأثير كبير على شخصية الطالب، ومع مروره بمرحلة المراهقة حيث تعتبر

عقبة مزدوجة، مع العلم أن المراهقة مرحلة مهمة يتحدد فيها مستقبل المراهق الدراسي والمهني، فكيف سيكون وضعه إذا كان يعاني من صعوبة في التعلم، وماذا سيكون تصوره عن ذاته، وفي ظل هذه المتغيرات نجد أن العديد من الباحثين يتناولون بكثرة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وفي المقابل نلاحظ عدم الاهتمام بهذه الشريحة الهامة من المراهقين المتمدرسين.

**7.الأساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم:**

إن الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى الطلاب يكتسي مكانة هامة نظرا لإمكانية التدخل المناسب الذي يحول دون تفاقم هذه المشكلة وتأثيرها في حياة الطالب الدراسية والسلوكية.

وتحذر (Robinson 1999) من خطورة عدم التدخل المبكر والملائم لعلاج صعوبات التعلم لأنه يؤدي بدوره إلى الفشل المتكرر في الدراسة، وألا يقتصر التدخل على تحديد جوانب ضعف هذه الفئة فقط مما يؤدي إلى استيائهم من المربين وتجاهلهم وعدم الاستجابة للمدرسة، بل يجب إعادة التفكير والاهتمام بدعم بيئتهم الدراسية وبنيتها وعلاجهم والتعاون بين المتخصصين بالمجال بمختلف خبراتهم (الكيال: دس: 02)، ويتم نمط العلاج على حسب نوع الصعوبة التي يعاني منها التلميذ، وقد تم اختيار أهم ثلاث علاجات في هذا المجال كالتالي:

**1.** أسلوب العلاج القائم على تحليل المهمة.

**2.** أسلوب العلاج القائم على العمليات العقلية أو النفسية.

**3.** أسلوب العلاج القائم على الجمع بين تحليل المهمة و العمليات النفسية.

وفيما يلي نبذة بسيطة عن كل أسلوب:

**1. أسلوب العلاج القائم على تحليل المهمة:**

وهو الأسلوب القائم على التدريب المباشر لمهمة دراسية معينة ويتبع الخطوات الآتية:

- تحديد الأهداف التربوية والإجرائية كالبرنامج العلاجي.
- تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة أو عناصرها الفرعية.
- تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلميذ في تلك المهارات الفرعية.
- البدء في التدريب على المهارات الفرعية التي بدت مواطن الضعف فيها.

- تعزيز استجابات المتدرب لتسهيل الانتقال من مهارة أسهل إلى مهارة أصعب.

(عواشرية: 2006: 240)

**2. أسلوب العلاج القائم على العمليات العقلية أو النفسية:**

وهو الأسلوب الذي يتبنى ضرورة صقل وتدريب العمليات النفسية أو العقلية المسؤولة عن التعلم وهي: الانتباه، الإدراك، التفكير والتذكر، وغالبا ما يعاني من هذه الصعوبات الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة.

**3. أسلوب العلاج القائم على الجمع بين الأسلوبين السابقين معا:**

وهو الذي يتضمن صقل وتدريب العمليات النفسية من جهة وتدريب المهمة الدراسية من جهة أخرى، ويرى البعض أن هذا الأسلوب المزدوج يصلح مع الأطفال أو التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم معقدة أو متشابكة العوامل. (حسب الله: **س**: 17-18)

ولتجسيد هذه الأساليب وجب استخدامها في خطة علاجية من خلال برنامج فردي ويتم هذا البرنامج وفق الخطوات التالية:

- قياس مظاهر صعوبات التعلم وتشخيصها.
- تخطيط البرنامج العلاجي (صياغة الأهداف وتنفيذها).
- تطبيق البرنامج.
- تعديل البرنامج على ضوء نتائج التقويم. (زهير: 2005: 49)

ولنجاح برنامج صعوبات التعلم في المدارس لا بد من إجراء التعديلات الآتية:

- تغيير اتجاهات المعلمين والطلبة تجاه فئة ذوي صعوبات التعلم.
- رغبة المعلم العادي في العمل مع هذه الفئة، حيث يعد المعلم هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية وأهم عناصرها لما له من دور بارز في تعلم التلاميذ وإكسابهم المهارات والسلوكيات الواجب تعلمها. (الظفيري والقريوتي: 2010: 175)
- ضرورة وجود فريق متعدد التخصصات في المدرسة. (الجليلة: دس: 09)

وتقدم الخدمات التربوية العلاجية في الوقت الحاضر عن طريق نظام غرف المصادر حيث يكفل للتلميذ خدمة متخصصة بشكل فردي تتماشى مع احتياجاته وخصائصه في حين أنه يوفر له الفرصة ليلقى تعليمه مع زملائه في الفصل العادي معظم يومه الدراسي، ويعتبر هذا النظام ملائما لمثل هذه الفئة من التلاميذ بالإضافة تعليمهم مع زملائهم في الفصول العادية. (حبيب: 2006: 05)

وغرفة المصادر عبارة عن حجرة يأتي إليها التلاميذ لفترة جزئية من يومهم الدراسي لتلقي خدمات تربوية خاصة حيث يكون حجم الغرفة بحجم غرفة الصف العادي النموذجي ويكون التدريس فيها بشكل فردي أو على شكل مجموعات صغيرة من خلال توافر الأجهزة السمعية والبصرية والموقع المناسب داخل المدرسة.

(بطاينة والشهري: 2010: 04- 05)

ومن أهم مواصفات التعليم الفعال لطلبة ذوي صعوبات التعلم هي:

- توضيح أهداف الحصة وتقديم مراجعة مختصرة للمادة التعليمية السابقة منذ بداية الحصة الدراسية.
- تقديم المعلومات الجديدة في خطوات صغيرة ومتسلسلة وإعطاء الطلبة الوقت الكافي للممارسة بعد كل خطوة.
- إعطاء تعليمات تفصيلية وتفسيرات واضحة والتحقق من فهم الطلبة للمعلومات والتحكم بمستوى صعوبة المهمة التعليمية.
- تشجيع الطلبة على المشاركة النشطة بشكل منتظم.
- توجيه الطلبة أثناء الممارسة الأولية.
- تقديم تغذية راجعة صحيحة بشكل منتظم.
- استخدام التكنولوجيا.
- تقديم تعليمات واضحة للطلبة عن التمارين النشطة التي ينفذونها ومتابعة أدائهم قدر المستطاع. (الحديدي: 2006: 05)
- تنويع أسلوب معالجة محتويات المادة وكتابة المنهج في بطاقات يدرسها في الفصل أو في المنزل تحت إشراف المعلم ومتابعته. (خطاب: دس: 09)

بالإضافة إلى متابعة التلميذ نفسيا من خلال توفير مرشد نفسي لمعالجة السلوكات النفسية والاجتماعية الناتجة عن صعوبات التعلم بحيث تساعد التلميذ على الوصول إلى حلول فاعلة لمشكلات التكيف التي يعاني منها. (علوان: دس: 29)

وتحث كلنتن وفخرو(2000)عن أثر البيئة المدرسية الصفية في رفع الدافعية والإبداع، وقد اقترح بعض الاستراتيجيات لإحداث مثل هذا التغيير:

- **إستراتيجية دعني أبدع:**

إستراتيجية انتشرت مؤخرا في العديد من المدارس العادية، تحث الطالب على الاستجابة بطريقة متميزة نحو المادة التي يحبها بالطريقة التي يحبها، ويقوم المعلم بمنح الطالب بطاقة التميز ويعمل الطالب على تجميع تلك البطاقات، ليتمكن من الحصول على ما هو مخصص للتميز في الأداء المدرسي، وعمل الإحصائيات اللازمة لمتابعة الطلاب من طرف المعلم حيث يتم حصر الطلاب المكرمين، واتخاذ السياسات اللازمة لحفز طلاب الصعوبة للعمل عن طريق تشجيع التميز المخصص.

- **إستراتيجية الوصول إلى القمة:**

يقوم من خلالها كل معلم بمنح الطالب درجة في سباق نحو قمة الهرم حين تميزه في الدرس كأن يتميز في الحفظ أو حل الدرس، أو المشاركة، أو متابعة الدرس حيث يتم تكريم من يصل إلى القمة مهما اختلف عنصر الوقت، فمثلا الذي يصل إلى القمة في أقصر وقت يكون ذو قدرات مرتفعة فيجب تكريمه أيضا تقديرا للجهد المبذول وحثا له لمزيد من الجهد.

- **طريقة التدريس الشيقة:**

لا نقصد هنا تكليف المعلم فوق طاقته بل نحث على استغلال الإمكانيات المتاحة بالمدرسة كاستخدام المعينات التقنية السمعية والبصرية واستضافة ضيوف من المدرسة وخارجها لتقديم دروس بدلا من معلم الطلاب واستخدام المواقع المدرسية الأخرى (المكتبة، الصالة الرياضية وفناء المدرسة، الحديقة) لتغيير بيئة الدراسة وملائمة الدرس والزيارات الحقلية المناسبة. (كلنتن: 2006: 09)

- **إستراتيجية العصف الذهني:**

إذا أراد المعلم إثراء أكثر، طرح الدرس في شكل قضية مثيرة يبدأ بإثارتها في الفصل بشكل يجعل عقول التلاميذ تطلق سيل متدفق من الأفكار والحلول، ويقوم المعلم بتسجيلها ثم يبدأ مع التلاميذ تنظيم الأفكار وتصنيفها لاختيار الأنسب واستبعاد ما يثبت أنه خطأ، ويقوم التلاميذ بتسجيل وتدوين الصحيح في بطاقات ثم الاستماع للتعليقات الصادرة من التلاميذ حول ما اختير أو خطأ ما استبعد، وفي النهاية ستجد التلاميذ بمشاركة المعلم أصبحوا قادرين على حل مشكلة معينة ودراستها واستنتاج الحلول متبادلين الآراء، مستمعين لها مما يبقي أثر التعلم في عقول التلاميذ. (الشايع: دس:09)

## ملخص الفصـــل

تم التعرض في هذا الفصل لتعريف صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المفاهيم كبطء التعلم والتأخر الدراسي وأهم المحكات التشخيصية المعتمدة للكشف عن ذوي صعوبات التعلم وتفسيرها، ثم تصنيفاتها وخصائصها، لنعرج بعد ذلك على أهم خصائص ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، وأخيرا أهم الأساليب العلاجية والتدريسية المستخدمة لهذه الفئة.

# الفصل الرابع

## الموهوبين

ـ تمهيد

1ـ تعريف الموهبة

2ـ مفهوم الموهبة وعلاقتها ببعض المفاهيم

3ـ النظريات المفسرة للموهبة

4ـ خصائص الطلاب الموهوبين

5ـ أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين

6ـ مشاكل وحاجات الطلاب الموهوبين

7ـ برامج تدريس الموهوبين

ـ ملخص الفصل

**تمهيد:**

تزايد الاهتمام مؤخرا بفئة الموهوبين، وذلك لما تتميز به من خصائص ومميزات تجعلها مركز اهتمام كل أطراف المجتمع، من آباء ومعلمين ومختصين، بل حتى حكومات الدول وذلك لما تحمله هذه الفئة من قدرات وطاقات تساهم في تقدم الدول وذلك إذا وجدت العناية الكافية بالإضافة إلى تلبية حاجاتهم الفكرية والمادية، لان إهمال هذه الفئة يعد هدرا وفقدا لكل المجتمعات.

وعلى هذا الأساس سنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف الموهبة والموهوب وعلاقتها ببعض المفاهيم كالتفوق، العبقرية، ثم النظريات المفسرة لهم مرورا إلى خصائصهم وأساليب الكشف والتعرف عنهم، ومن ثم تحديد مشكلاتهم وعرض أهم احتياجاتهم، وختاما نتناول برامج تدريسهم بأنواعها المختلفة.

**1- تعريف الموهبة:**

يعد موضوع الموهبة من المواضيع الهامة التي أثارت الكثير من البحوث والدراسات منذ العقود الماضية وحتى العصر الحالي، حيث نجد أن العلماء والباحثين لم يتفقوا على تعريف محدد للموهبة، فمن التعريفات من يركز على الانجازات البارزة، ومنهم من يعتمد على درجات الذكاء، والبعض الآخر يركز على النسبة المئوية وتتراوح بين02إلى03% وهناك من يعتمد على محك الابتكارية والتي تركز على الأداء في مجال معين كالفن والموسيقى والرسم.

وفي هذا الإطار، ذكر(1993Manks&Mason)أن هناك أكثر من مائة تعريف للموهبة ومترادفاتها، وهذه التعريفات يمكن تصنيفها إلى اثنتان منها إلى البناء السيكولوجي بينما تركز المجموعة الثالثة على التحصيل، أما الرابعة فتبين وجهة نظر البيئة (الكامل:2006 201)، ولكن سنحاول في ما يلي عرض أهم التعاريف التي تناولت مفهوم الموهبة:

- **التعريفات المرتبطة بحاجات المجتمع:**

تنطوي هذه التعريفات على استجابة واضحة لحاجات المجتمع وقيمه من دون اعتبار يذكر لحاجات الفرد نفسه، ولما كانت عليه حاجات المجتمع وقيمه السائدة خاضعة للتغير من بلد لآخر ومن عصر لآخر تبعا لنوع الأيدلوجية السياسية والاقتصادية والمعتقدات السائدة، فإن الموهوب في مجتمع بدائي غير الموهوب في مجتمع متقدم تقنيا أو صناعيا

حيث يعرف سليمان(2002) الموهوب بأنه " الطفل الذي يتصف بالتميز في أي ميدان ذي قيمة للمجتمع من ميادين الحياة". (عياصرة وإسماعيل: 2012: 109)

- **التعريفات المرتبطة بمستوى التحصيل الدراسي:**

لقد لاحظ عدد من الباحثين في مجال التفوق العقلي أن بعض الأطفال يظهرون تفوقا في التحصيل والأداء الأكاديمي على الرغم من أنهم لم يسجلوا معاملات ذكاء مرتفعة كتلك التي يسجلها المتفوقون عقليا، من هنا ظهر اتجاه عدم الاعتماد على محك الذكاء لوحده وعزز هذا الاتجاه كل من جيزل وجاكسون والتي أكدت على أن معامل الذكاء لا يعبر بصورة حقيقية عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد. (سليمان وآخرون: دس: 11)

- **التعريفات المرتبطة بمحك الذكاء:**

ويركز هذا الاتجاه على القدرة العقلية ويعتبرها المعيار الوحيد في تعريف الطفل الموهوب والتي يعبر عنها بنسب الذكاء فقد ذكر بيرت تعريفات الذكاء التي أوردها كل من هولنج وورث وتيرمان والتي اعتبرت نسبة الذكاء140هي الحد الفاصل أو المعيار الذي يفصل بين الطفل العادي والموهوب وتبنى كل من ديهان وهافجرهرست مثل هذا الاتجاه.

(الروسان: دس: 119)

- **التعريفات التي اعتمدت محك الابتكارية:**

يعتمد هذا التوجه في تعريفات الموهبة على محك الابتكارية، فقد أصبحت النظرة إلى الابتكارية كمظهر أساسي للموهبة واضحة في جميع الأبحاث الحديثة، ويذكر زكسيو (Zixiu1993) أن الأطفال الموهوبين ليسوا فقط هؤلاء الذين لديهم ذكاء عال أو مقدرة عالية ولكنهم أيضا أولئك الذين لديهم طاقة إبتكارية عالية وسمات شخصية ايجابية حيث تتفاعل كل هذه العوامل لتكون نمطا عقليا مميزا للموهوبين. (الكامل: 2006: 202)

وعليه فقد تم عرض أهم المحكات المعتمدة في تعريف الموهبة، وسيتم فيما تناول أهم تعريفاتها:

يرى مارلند(Marland1972) أن الطفل الموهوب هو الذي يظهر أداء متميزا في التحصيل الأكاديمي وفي بعد أو أكثر من الأبعاد التالية: القدرة العقلية العامة، التفكير الابتكاري والإبداعي، الاستعداد الأكاديمي، القدرة القيادية، المهارات الفنية، المهارات الحركية.

(كوافحة: 2005: 32)

أما مكتب التربية الأمريكية فيعرف الأطفال المتفوقين والموهوبين بأنهم: "أولئك الأطفال الذين يتم تحديدهم والتعرف عليهم من قبل أشخاص مهنيين مؤهلين والذين لديهم قدرات عالية والقادرين على القيام بأداء عال، وهم الذين يحتاجون إلى برامج تربوية مختلفة وخدمات إضافية إلي البرامج التربوية العادية التي تقدم لهم في المدرسة وذلك من أجل المساهمة في تقدم أنفسهم ومجتمعهم". (البطانية وآخرون: 2007: 54)

أما(Gallager) فيعرفهم بأنهم"أولئك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين ولديهم قدرة على الأداء الرفيع ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة أكثر مما يقدمه البرنامج العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معا". (مصيري: 2007: 34)

وعرف (رينزولي1976) الموهوبين بأنهم "الأفراد الذين يتمتعون بقدرة واحدة أو أكثر من ثلاث قدرات مع تداخل وتفاعل هذه القدرات، وحددها بالقدرة الإبداعية والقدرة على الانجاز والقدرة العقلية العامة فوق المتوسط"، وأشار إلى أن قدرة واحدة لا يمكن أن تكون ظاهرة بفاعلية دون وجود الحد الأدنى من القدرتين التاليتين وبالتالي يركز على التفاعل بين القدرات الثلاث. (خطيب وآخرون: 2009: 355)

ويعتبر(ويتي) الطفل موهوبا إذا كان أداؤه مرموقا بشكل ثابت في أي نشاط.

(أبو أسعد: 2011: 27)

وعليه يمكن القول أن مشكلة تعريف الموهبة تأتي من اختلاف الباحثين حول مجالات التفوق التي يعتبرونها هامة في تحديد الموهبة، فبينما يركز بعضهم على التفوق في القدرة العقلية العامة، يركز آخرون على القدرات الخاصة، التحصيل الأكاديمي، الإبداع، أو بعض الخصائص والسمات الشخصية.

وبالرغم من الاختلافات بين الباحثين في تحديد مفهوم الموهبة وصعوبة تحديد ماهية الطفل الموهوب، إلا أنهم يتفقون أن هذه الفئة تحتاج إلى برامج تدخل لإثراء وتنمية قدراتها للوصول إلى أقصى مدى ممكن تسمح به قدراتهم.

وقد صنف ونتشانك (Wenchunk) الموهوبين في ثلاثة مستويات كالتالي:

1/- **الأذكياء المتفوقون:** وهم الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين 120- 135 ويشكلون من 05 **إلى** 10%.

2/- **الموهوبون:** وتتراوح نسبة ذكائهم بين 135- 170 ويشكلون نسبة 01- 03%.

3/- **العباقرة (الموهوبون جدا):** وتكون نسبة ذكائهم من170 فأكثر وهم يشكلون واحد في كل مائة ألف. (الخديدي: 2008: 11)

**2- مفهوم الموهبة وعلاقتها بمفاهيم أخرى:**

هناك العديد من المصطلحات والمفاهيم التي قد تتداخل أو تشابه إلى حد ما مع مفهوم الموهبة منها: التفوق، الإبداع، الذكاء والعبقرية لذلك سنتطرق إلى إبراز العلاقة بين الموهبة وكل مفهوم من المفاهيم السابقة الذكر:

**2-1- العبقرية:**

يرى ألبرت أن العبقرية هي أن يقوم شخص بالإنتاج عبر مدى طويل من الزمن لعدد كبير من الأعمال التي يكون لها تأثيرها الواضح والكبير على الآخرين لسنوات عديدة.

وحاول أسعد أن يفرق بين الموهبة والعبقرية، حيث يرى أن الموهبة تشير إلى الاستعداد الفطري الذي يعين على نوع معين من العمل، وهو ما يتطلب اكتساب المهارة، أما العبقرية فإنها أكثر من ذلك، حيث تتضمن الأصالة والقدرة على الإبداع والتفكير والعمل في مجالات لم يسبق لأحد اكتشافها.

كما يرى عاقل أن العبقري هو الطفل المتميز بالذكاء المبدع من بين الموهوبين، وهذا يعني أن كل عبقري موهوب، ورغم ذلك فهناك العديد من الدراسات خلطت بين العبقرية والموهبة واستخدمتهما بمعنى واحد. (موسى:2003 :13- 14)

**2-2- التفوق:**

تعرف زحلوق (2001) المتفوق بأنه ذلك الفرد الذي يظهر أداءا متميزا مقارنة مع الفئة العمرية التي ينتمي إليها، في جانب أو أكثر من الجوانب التالية:

- القدرة العقلية العامة.
- القدرة الإبداعية العالية.
- التحصيل الدراسي المرتفع.
- القدرة على القيام بمهارات متميزة. (أبو مرق: 2008: 124)

ولقد فرق (بياجيه) بين الموهبة والتفوق بشكل تفصيلي بقوله:

- الموهبة تقابل القدرة من مستوى فوق المتوسط، بينما يقابل التفوق الأداء عن مستوى فوق المتوسط.
- المكون الرئيسي للموهبة وراثي بينما المكون الرئيسي للتفوق بيئي.

- الموهبة طاقة كامنة ونشاط أو عملية، والتفوق نتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة.
- الموهبة تقاس باختبارات مقننة بينما يشاهد التفوق على أرض الواقع.
- التفوق ينطوي على وجود موهبة وليس العكس فالمتفوق لابد أن يكون موهوبا وليس كل موهوب متفوقا. (حجازي: 2009: 41)

**2-3- الإبداع:**

يعرفه السيد بأنه النشاط الذي يقف على العكس من الإتباع والتقليد، لذا فان الإنتاج الذي يتصف بالإبداع تتوفر في صياغته النهائية صفات الجدة والحداثة، وان كانت عناصره الأولية محددة من قبل. (عشوي: 2010: 394)

ويعد الإبداع حالة متطورة من الموهبة لأن المبدع موهوب ودليل موهبته هو امتلاكه للإبداع الذي يجعله يقدم الأفكار وينتج الأعمال ويستخرج الفنون لتتنوع إبداعاته وتتفرع قدراته.

ويدخل كلا المصطلحين ضمن قدرات الإنسان، فلا يمتلك الإنسان الإبداع إلا بامتلاك الموهبة، لأن عدم وجود الموهبة يتعطل من خلالها الإبداع، لأن الإبداع تطوير للموهبة أي ترجمة الموهبة إلى أعمال وأفعال متنوعة، فالموهبة هي أساس انطلاق الإبداع.

**2- 4- الذكاء:**

عرف جاردنر Gardner الذكاء بأنه "قدرة أو إمكانية بيولوجية نفسية كامنة لمعالجة المعلومات يمكن تنشيطها. (العنيزات:2009: 29)

تؤكد البحوث الحديثة بأن الموهبة ذات الصلة وثيقة بالذكاء، وهناك من العلماء من نظر إلى الموهبة من منظور الذكاء فقد حدودها بنسبة الذكاء التي تصل الى120 فأكثر حتى أن (أوتيس– ترمان) اختار لفصوله التجريبية الخاصة بالموهوبين الأطفال الذين لا تقل درجة ذكاء كل منهم عن140باستخدام مقياس(ستانفورد بنيه) وكذلك فعلت لينا هوانجورث حيث يحصل الطفل الموهوب على نسبة ذكاء لا تقل على درجة 130 في نفس المقياس.

وعلى هذا يتضح أن هناك رابطة قوية بين الذكاء والموهبة، فمما لاشك فيه أن الطفل الموهوب لابد أن يتمتع بنسبة ذكاء لا بأس بها، ويؤكد مختار بأن الطفل الموهوب من حيث الذكاء لابد أن تكون لديه في نفس الوقت مواهب بارزة حتى يصبح موهوبا، وقد يكون الطفل على درجة عالية من الذكاء ولكنه يكون محروما من تلك المواهب فلا نستطيع أن نطلق

عليه موهوبا، كما قد يكون ذا موهبة خاصة، ولكنه لا يكون في نفس الوقت خارق الذكاء.

(صفوت: 2005: 29)

ضمن نفس السياق، يشير حنورة إلى أن الموهوب شخص قادر على أداء نشاط معين بشكل متميز لا يقدر عليه غيره، وإذا أدت الموهبة إلى كشف جديد أو إدراك علاقات بين الأشياء يكون مبدعا، وإذا أدت إلى قدرة على إدراك العلاقات بشكل متميز ودون إضافة يكون الذكاء، وإذا ما استثمر الذكاء في نشاط أكاديمي أو دراسي يكون متفوقا.

(الشربيني: 2002: 56)

**3- نظريات المفسرة للموهبة:**

هناك العديد من النظريات التي حاولت تقديم تفسير لمفهوم الموهبة والموهوب من أبرزها:

**3-1- نظرية سيترنبرغ للموهبة العقلية ذات الأبعاد الثلاثية:**

وفقا لنظرية سيترنبرغ الثلاثية للذكاء الإنساني(1985-1988) وهو أحد أكبر الباحثين في مجال الذكاء والموهبة في العصر الحديث، وينطلق في تعريفه للموهبة أنها عملية إدارة ذاتية عالية الجودة لمجموعة من القدرات العقلية.

(جلامدة وعلي: 2011: 104)

ويرى سيترنبرغ أن هناك ثلاث أنواع مختلفة للموهبة العقلية، وأن الموهبة لا يمكن ببساطة أن تحدد بالدرجة التي يتحصل عليها الفرد في اختبار ما، وما لم تختبر تلك الأنواع يفقد عدد كبير من الأطفال الموهوبين، ويحدد الموهبة العقلية في ثلاثة أنواع وهي:

1- **الموهبة التحليلية:** ويقصد بها القدرة على تفكيك برنامج ما وفهم أجزائه.

2- **الموهبة التركيبية:** وتعني قدرة الفرد على النظر للأمور بعمق وقدرته على الحدس ومهاراته العالية على التكيف مع المواقف الجديدة.

3- **الموهبة العميقة:** ويقصد بها قدرة الفرد على تطبيق الجوانب التحليلية والتركيبية في كل المواقف الحياتية.

(القصاص:2006: 26)

ويشير سيترنبرغ إلى أن الأفراد لا يملكون نوعا واحد فقط من تلك المهارات أو القدرات بل على العكس فهم يمتلكون قدرا ما من هذه القدرات الثلاثة معا، وأن الموهبة لا تكمن فقط في الدرجة العالية التي يحصل عليها الفرد في أحد هذه القدرات الثلاثة ولكنها تكمن أيضا بدرجة التوازن الناجح الذي يحدثه الفرد بين تلك القدرات الثلاثة.

كما أن هذا التكامل بين القدرات يمكن أن يتغير عبر الزمن، لأن الذكاء يمكن أن ينمو ويتطور في اتجاهات متعددة، حيث تتسم هذه القدرات بالمرونة، ومن ثم يمكن تنميتها للأفضل من خلال التنشئة والتدريب. (الغامدي: 1988: 22)

وعليه يمكن القول حسب سيترنبرغ أن الموهبة هي شبكة أو نظم من العمليات السيكولوجية التي تتفاعل مع مجالات واسعة من السلوك الإبداعي، كما يركز على أن تطوير الموهبة يكون نتيجة عوامل داخلية.

**3-2- نظرية (جاردنر1983) للذكاءات المتعددة:**

إن أداء الفرد في أي مجال من مجالات النشاط الإنساني يتطلب قدرا ونوعا معينا من الذكاء الذي يستلزمه هذا المجال، وقدم هوارد جاردنر(1985) ما يؤيد هذه الفكرة في إطار نظريته عن الذكاءات المتعددة، حيث اقترح قائمة بسبع قدرات منفصلة (ذكاءات أو مواهب) يرتبط كلا منها بنمط معين من الموهبة، حيث يحتاج إلى اهتمام ورعاية تربوية خاصة، وهذه الأنواع من الذكاءات هي: الذكاء اللغوي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الرياضي، الذكاء المكاني أشكال الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الجسمي. (Ebooksclub:127-128)

ويرى جاردنر أن الخصائص العقلية تتفاعل وتؤثر كل منها على الأخرى وذلك لإنتاج خطوط تفكير عملية ومنتجة، وكذلك يفترض أن الخبرات التعليمية لا بد أن تركز توجيهها نحو تنمية كل أشكال الذكاء لمساعدة القوة الكامنة غير العادية على الخروج والانطلاق والتحقق منها(مصباح: 2005: 80،81)، ويعتمد جاردنر على مسلمتين:

**الأولى:** أن الفرد يمتلك عددا من الذكاءات والتي تظهر بدورها في المهارات والقدرات المختلفة، ويستخدمها في حل المشكلات.

**الثانية:** أن الأفراد يختلفون في القدرات والاهتمامات، ولذا فإنهم لا يتعلمون بنفس الطريقة كما أن الفرد لا يستطيع أن يتعلم كل شيء يمكن تعلمه.

إن نظرية توظيف الذكاءات المتعددة في تدريس الطلبة تتيح لهم الاستفادة القصوى من العملية التعليمية حسب قدراتهم وميولهم وإمكاناتهم، حيث أهملت النظرة التقليدية للذكاء التي تعتقد بوجود ذكاء واحد عام وتصنف المتعلمين إلى أذكياء وأغبياء، بل تحاول الكشف عن مكامن الإبداع والتفوق لدى المتعلمين والتي تتسم بالتعدد والتنوع.

(العمران: 2006: 16،17)

عند إسقاط نظرية جاردنر على الواقع، نلاحظ عنه من الضروري أن يكتسب كل فرد مهارات تعلم تناسب مهارته وإمكانياته، حتى يستطيع إشباع الفضول المعرفي عند الطفل الموهوب خاصة الذي يعاني من صعوبة في مسايرة الحصص الدراسية التي تكون روتينية ولا تناسب مستواه العقلي.

**3-3- نظرية التصور ثلاثي الأبعاد لرينزولي ( Renzulli1986):**

ظهرت نظرية الحلقات الثلاث إلى الوجود من خلال جهود رينزولي وفريق البحث التابع له بعد دراسات طويلة لأعداد كبيرة من الأفراد ذوي الإسهامات الايجابية في المجتمع.

(الجلامدة، علي: 2011: 102)

وهي تفترض بوجود ثلاثة عوامل لوجود الموهبة وهي:

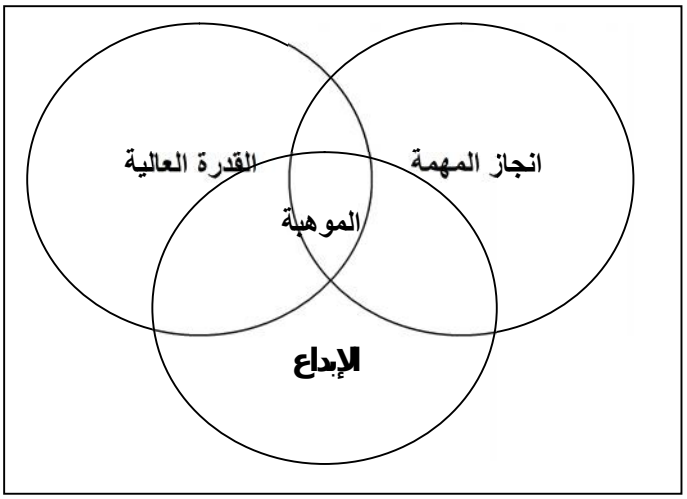
أ- **العامل الأول:** خاص بالقدرات العقلية العالية.

ب- **العامل الثاني:** خاص بانجاز المهمة.

ت- **العامل الثالث:** خاص بالإبداع.

**الشـــــكل (04):**

**يوضح تفسير الموهبة وفقا لنظرية رينزولي**




يبين الشكل السابق الموهبة حسب رينزولي، حيث يشير إلى تفاعل هذه العوامل الثلاثة وتطبيقها في أي مجال قيم من مجالات الأداء الإنساني، فالطفل الموهوب من وجهة نظره هو ذلك الطفل الذي يتمتع بقدرة عقلية عالية تظهر على شكل أداء متفوق في المدرسة مقارنة بالمجموعة العمرية التي ينتمي إليها، كما تقيسها اختبارات التحصيل المدرسية

بالإضافة إلى تمتع الطفل بالمثابرة والدافعية في الأداء المهمة المطلوبة منه ويتمتع كذلك بأداء مرتفع على اختبارات الذكاء المقننة مقارنة بالمجموعة العمرية التي ينتمي إليها.

**4- خصائص الطلاب الموهوبين:**

إن الوقوف على خصائص الموهوبين من الأمور البالغة الأهمية عند دراسة الموهوبين وذلك للأسباب التالية:

**1-** كون خصائص الموهوبين تسهم في سرعة التعرف عليهم ولذلك اهتم الباحثون في مجال رعاية الموهوبين بإعداد قوائم خاصة بصفاتهم ومن أشهرها قوائم رينزولي للسمات السلوكية وهذا المقياس يعطى معلومات عن خصائص التعلم والدافعية وخصائص القيادية والابتكارية.

**2-** كما أن معرفة خصائص الموهوبين تساعد القائمين على رعايتهم في وضع البرامج المناسبة لهم، حيث أن الموهوب فنيا قد لا تناسبه البرامج التي تركز على الجانب القيادي على سبيل المثال(الخديدي: 2008: 13)، وبشكل عام يتميز الموهوبون بالخصائص التالية:

**4-1- الخصائص العقلية والأكاديمية:**

- يتمتعون بسرعة استيعابهم للمفاهيم والعلاقات المعقدة بين الأشياء أو الموضوعات أو الأحداث، أي فهم الرموز المجردة، وإدراك العلاقات بينها. (سعادة: 2009: 90)

- لديهم قدرات عقلية عالية، حيث تظهر في شكل أداء مرتفع على اختبارات الذكاء المقننة كاختبار(وكسلر وستانفورد وبينيه، رافن وكاتل)، حيث يحصل الأفراد الموهوبون على درجات فوق المتوسط أو أكثر على اختبارات الذكاء.

- يتميزون بقدرة كبيرة على حل المشكلات.

(كوافحة: 2003: 04)

- يحبون الاستطلاع العقلي والبحث عن المعرفة فهي من السمات التي لاحظها الدارسين بشكل مبكر على الموهوبين، كما يشير(بلوسكين) إلى أن الطفل الموهوب عند نسبة(81%) من الآباء تشير بأن أطفالهم يحبون الإطلاع والتحري ويسألون أسئلة مثيرة وأن نسبة(66%) وصفوا أطفالهم أنهم ملحين في فحص واكتشاف المثيرات ليعرفوا المزيد عنها ويضيف(روكيز1991) بأن هذه الدوافع"حب الاستطلاع" تكون في جميع مراحل حياتهم بحيث تدفع بهم نحو الموهبة.

- يمتاز الموهوبون بقدرات إبداعية متمثلة في التفكير المنتج من خلال انفتاحهم على الخبرات الجديدة، وامتلاكهم لمركز ضبط داخلي فيما يتعلق بالتقييم.

- يتميزون بالبراعة الشفوية، أي تمكنهم من التعبير عن الأشياء بطلاقة لغوية كبيرة وصيغتها في قالب مفهوم، ويوصلون أفكارهم إلى الآخرين بسهولة.

- لديهم توجه ذاتي للتعلم، وذلك لكونهم متهيئين ومستعدين للتعلم دائما ومقبلين عليه، ومتفاعلين معه، أي أنهم مدفوعون برغبة ذاتية نحو التعلم بهدف تنمية استعداداتهم وإمكانياتهم، مستجيبون لميولهم ومعتمدون في ذلك على أنفسهم.

- يكثرون من طرح الأسئلة الاستفزازية وذلك لتوليد الحلول الإبداعية والمنطقية للمشكلة.

- يتعلمون مهارات القراءة مبكرا، يهتمون بالكتب ويحتفظون بالمعلومات التي يكتسبونها.

- لديهم قدرة عالية على التركيز أطول من أقرانهم. (البطاينة وآخرون: 2007: 52،56)

- يهتمون بالتنقيب والبحث عن أصل الأشياء، فهم مجتهدون، مفعمون بالحيوية والجد ولديهم القناعة والرغبة في الاجتهاد لأنهم يرونه وسيلة لتحقيق مبتغاهم من خلال تحصيل درجات عالية.

- يتعلمون بسهولة وسرعة، لذلك لا يحتاجون إلى تكرار الإرشادات وإعادة الإيضاحات، واستخدام الذكاء بشكل جيد في التعلم، كما أنهم أقدر على تطبيق ما تعلموه لحل ما يعترضهم من مشكلات. (صفوت: 2005: 78،79)

**4-2- الخصائص الاجتماعية والوجدانية:**

يتسم الموهوبون كذلك بالعديد من الخصائص الاجتماعية والوجدانية التي تميزهم عن أقرانهم العاديين، حيث أشارت دراسة هلهان وكوفمان(1992) وغيرها من الدارسات إلى أن الموهوبين يمتازون بخصائص اجتماعية ووجدانية أكثر ايجابية مقارنة بالعاديين، منها:

- يتميز الموهوبين بالقدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات.

- امتلاك المهارات الاجتماعية، والتكيف الشخصي والاجتماعي، وتقدير الذات.

- إضافة لذلك يمتازون بشخصية قيادية وأكثر تفهما للقضايا الاجتماعية والحياتية، وهم أكثر انفتاحا على الآخرين، وأكثر التزاما بالمهمات الموكلة لهم وأكثر شعبية بين أقرانهم، ولديهم استقرار انفعالي واجتماعي. (كوافحة : 2003: 42،43)

- الميل إلى الثقة بالنفس والتحكم بالذات والميل إلى الأساليب المفضلة للتعلم والتعليم والتفكير، والتعبير الواضح عن النفس. (سعادة: 2008: 90،103)

وتشير دراسة (Karen 1991) **إلى** أن سمات الموهوب تتركز في خمسة عناصر هي:

- **مرونة التفكير:** وهي التي تعني تفتح العقل والنشاط الابتكاري الذي يجعل الفرد يتحرك إلى الأمام ولديه رغبة قوية في تجاوز المألوف.
- **الاستقلال الشخصي:** حيث يكون متحررا من القيود الاجتماعية فهو مستقل عما هو تقليدي ولا يهتم بالانطباعات التي يتركها الآخرون، فيبدو كأنه غير اجتماعي أو ضد التقاليد الاجتماعية وسبب ذلك أنه يتجه إلى داخله أكثر من اتجاهه إلى خارجه.
- **تحمل الغموض:** وسبب ذلك التفضيل الإدراكي للشخص الموهوب يكون عاليا نحو المعقد وغير المنتظم من الأشياء، ويشعر بالرضا عند تحديه للأمور الصعبة.
- **تحمل الأخطاء:** غير مكترث لوقوعها لأنه يقدم عددا غير محدود من الحلول لمشكلة ما.
- **انخفاض مستوى القلق:** حيث يتمتع الطفل المبتكر بالصحة العقلية مما يخفض مستوى القلق لديه. (دبراسو: 2009: 06-07)

إن أهم ما يتميز به الأطفال الموهوبون هو قدراتهم القيادية فهم يمتلكون القدرة على قيادة الطلبة الآخرين في المدرسة وأصدقائهم خارج المدرسة، وقادرون على حل المشكلات الناجمة عن التفاعل مع الآخرين. (بطانية وآخرون: 56:2007)

ورغم هذه الخصائص الايجابية التي تميز الموهوب إلا أنها قد تؤثر فيه بشكل سلبي في بعض الأحيان لاختلافه عن باقي البشر، فهي تسبب له عدة مشاكل في نفسه وداخل مجتمعه، كما لا يعد الموهوبون مجتمعا متجانسا كما قد يتبادر إلى ذهن البعض، ولا يتوقع أن تظهر كل هذه الخصائص لديهم، بل إن هناك مجالا للتفاوت بين الموهوبين، وكلما ازدادت درجة الموهبة عند الفرد ازدادت درجة تفرده عن غيره.

**5- أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين:**

تتعدد أساليب اكتشاف الموهوبين وطرق التعرف عليهم من بين مجموع الطلاب ومن أهم تلك الأساليب والطرق ما يلي:

**1) ترشيح المعلمين:**

يعد أحد الإجراءات المهمة المستخدمة على نطاق واسع عند تحديد الطلاب الموهوبين الذين ترشحهم مدارسهم للالتحاق بالبرامج والخدمات الاثرائية الخاصة بالموهوبين، والمعلمون يعتبرون أكثر معايشة للأطفال أثناء سنوات دراستهم ويكونون الأقدر على الحكم

على قدراتهم واستعداداتهم والتعرف على الأطفال الذين يظهرون نبوغا مبكرا مقارنة بأقرانهم في المراحل العمرية والدراسية المختلفة. (محمد وعبد المجيد: 2008: 12)

**2) إنتاج التلاميذ:**

يعد إنتاج الأطفال من أفضل الأسس التي يمكن أن تساعد في التعرف على الأطفال المتفوقين والتي يمكن أن تسجل في صحائف التلاميذ، وهذا الإنتاج يشمل جوانب متعددة سواء كانت أكاديمية أو فنية مثل كتابة القصة والشعر والتجارب العلمية .....إلخ.

(سليمان: 2001: 31)

**3) ترشيح الذات:**

وذلك من خلال تقدير الطفل لذاته وخصوصا في المرحلة الابتدائية، حيث يبدي الأطفال في هذه المرحلة استعدادا للتحدث عن أنفسهم وعن أعمالهم ومهاراتهم وانجازاتهم، إما من خلال المقابلة الشخصية أو من خلال قوائم شطب معدة مسبقا تعبر عن سلوكيات ومواهب تدل على موهبته وتفوقه. (كوافحة، عبد العزيز :2003: 38)

اختلف الباحثون والمتخصصون في مجال التفوق والموهبة في عدد المراحل التي يتعين أن يمر بها الموهوب حتى يتم الكشف عنه وهذا تمهيدا لإلحاقه بالبرنامج الخاص، حيث يذكر جروان أن مراحل الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين تستغرق نحو ثلاث مراحل متتابعة هي:

**المرحلة الأولى:** مرحلة الاستقصاء أو مرحلة الترشيح والتصفية

حيث تبدأ عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين بالإعلان عن بدء مرحلة الترشيح وتهدف هذه المرحلة إلى تجميع عدد المرشحين في وعاء يطلق عليه "وعاء الموهبة " وهم الأطفال الذين تم ترشيحهم من قبل أولياء الأمور والمعلمين على أن يجتازوا المحكات المقررة للاختيار والالتحاق ببرامج خاصة علي مستوى المدرسة أو المنطقة التعليمية أو الدولة.

ويرى بعض المهتمين بالمجال والباحثين فيه أنه لا يجوز ترك عملية الترشيح دون تقنين للمعلمين لأنهم – كما تشير الدراسات التي تناولت طرق اختيار المعلمين للموهوبين– يميلون إلى ترشيح الأطفال الذين يتمتعون بصفات تروق لهم كالطاعة والتعاون، والنظافة والترتيب والتمتع بالحالة الصحية الجيدة، وغير ذلك من الصفات تعكس توافقهم مع روتين الفصل المدرسي، وتعليمات المدرسة، وأما الأطفال الذين يوصفون عادة بأنهم يثيرون المتاعب أو

المشكلات فلا يميل المعلمون إلى ترشيحهم، على الرغم من وجود احتمالات قوية أن يكون هؤلاء الأطفال من الموهوبين ومع أن المعلمين الأقرب لأطفالهم وتلاميذهم وهم الأكثر معرفة بجوانب قوتهم ونواحي ضعفهم بحكم تواصلهم الدائم بهم، إلا أن النسب المئوية لدقتهم وفاعليتهم في ترشيح الأطفال الموهوبين لم تتجاوز الـ 50% أي أنهم يتسببون في عدم ترشيح نصف عدد الطلاب المؤهلين للالتحاق ببرامج الموهوبين.

**المرحلة الثانية:** مرحلة تطبيق الاختبارات والمقاييس

تهدف هذه المرحلة إلى جمع المزيد من المعلومات الإضافية والبيانات الموضوعية عن طريق نتائج الاختبارات المتاحة للقائمين على برنامج تعليم الموهوبين، ومن الناحية العلمية فتهدف إلى تقليص عدد الأطفال الذين تم ترشيحهم في المرحلة الأولى بنسبة معينة، ويمكن تصنيف الاختبارات المستخدمة في الكشف عن الطلبة الموهوبين في خمسة فئات وهي:

**1-** اختبارات الذكاء الفردية.

**2-** اختبارات الذكاء الجمعية.

**3-** اختبارات الاستعداد المدرسي والأكاديمي.

**4-** اختبارات التحصيل الدراسي.

**5-** اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي.

**المرحلة الثالثة:** مرحلة الاختيار.

بعد اجتياز الأطفال الموهوبين لمرحلة الترشيح والتصفية ومن ثم مرحلة الاختبارات والمقاييس، أصبح لهؤلاء الأطفال بيانات تم تجميعها وسوف تتم معالجتها بطريقة علمية ملائمة، وفي ضوء هذه الدرجات المتجمعة يتم إدراج أسمائهم في قائمة بالترتيب حسب علامتهم ويتولى القائمون على برامج تعليم الموهوبين اختيار العدد المطلوب من القائمة حسب الدرجات.

(جروان :2008: 135 -157)

أما صبحي فقد قسمها إلي ثمانية خطوات بالترتيب:

**الخطوة الأولى:** ترشيح المعلم كما ذكرنا سابقا.

**الخطوة الثانية:** ترشيح زملاء الدراسة.

يطلب من الطلبة ترشيح زملائهم الذين يعتقدون أنهم موهوبون وتجري هذه الخطوة باستخدام استبانة " توقع من هو" حيث تحتوي على مجموعة من الخصائص يرشح التلاميذ من هو زميله الذي تتوفر فيه أكثر الخصائص المذكورة في هذه الاستبانة.

**الخطوة الثالثة:** ترشيح الوالد/الوالدة:

يجرى حوار مع والد الطفل أو والدته، بحيث تفيد هذه الخطوة في إجراء نوع المقارنة بين أحكام المعلمين وزملاء الدراسة وأحكام الوالدين في مدى صحة توفر الخصائص المشروطة في التلميذ المرشح.

**الخطوة الرابعة:** الحوار مع الموهوب:

وهي ذات درجة كبيرة من الأهمية، فهي تساعد الباحث في معرفة خصائص الشخص الموهوب وسماته العامة والخاصة.

**الخطوة الخامس:** التشخيص بواسطة اختبارات الذكاء:

في هذه الخطوة يتم تطبيق اختبارات ذكاء نذكر منها:

**اختبارات ذكاء فردية:** مثل اختبار (وكسلر، بنيه) وهي تعتبر أفضل طريقة ولكن تتطلب وقتا طويلا كما أنها ليست طريقة عملية للكشف عن المواهب، وخاصة في المدارس المكتظة التي ليس بها عدد كاف من المختصين في علم النفس.

**اختبارات ذكاء جمعية:** مثل اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة وهي مفيدة في إعطاء فكرة عامة عن الأطفال لأنها تعد وسيلة عملية ومفيدة لأغراض الكشف المبدئي عن الموهوبين ويؤخذ عليها أنه ينقصها التفاعل الفردي بين الفاحص والمفحوص.

**الخطوة السادسة:** التشخيص بواسطة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري:

ويعتبر مقياس(تورانس) للتفكير الإبداعي والذي يتكون من صورتين "صورة لفظية، صورة شكلية" من المقاييس الأكثر انتشار والأكثر شهرة والمناسبة في تحديد القدرة الإبداعية لدى الطفل الموهوب.

**الخطوة السابعة:** مقياس المهارات الأكاديمية:

ويعتمد في هذه الخطوة على اختبارات التحصيل التي يعتبر من أكثر الاختبارات شيوعا هي ثلاثة أنواع رئيسية: اختبارات التحصيل الشخصية واختبارات التحصيل المسحية واختبارات قياس مستوى التهيئة في مجال ما، أضف إلى ذلك اختبارات التحصيل العام

"اختبارات تطبق في المدارس بدءا بالمستوى الابتدائي إلى مستوى الدراسات العليا".

**الخطوة الثامنة:** مقاييس السمات:

للحصول على المزيد من المعلومات على الموهوبين موضوع التشخيص يمكن استخدام مقاييس السمات، ومن أبرزها تلك التي طورها العالم الأمريكي رينزولي ورفاقه في أواخر السبعينات وقد جرى تصميمها للحصول على تقديرات المعلمين لسمات طلبتهم في مجالات التعلم الدافعية والإبداعية والسمات القيادية والبراعة الفنية والموسيقية والفنون المسرحية وسمات الاتصال. (صبحي:1992: 38،80)

**أخطاء عملية الكشف:**

ومن خلال عملية الكشف عن فئة الموهوبين، هناك نوعان من الأخطاء التي يمكن أن يقع فيهما أحد القائمين على تنفيذ عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين هما:

- اختيار طالب غير جدير بالالتحاق بالبرنامج أولا يستفيد من التحاقه بالبرنامج لعدم حاجته إليه ويطلق على هذا النوع من الأخطاء القبول الزائف.
- إسقاط طالب موهوب حقا وحرمانه من الإفادة من خدمات البرنامج الخاص، ويطلق على هذا النوع من الأخطاء الرفض الزائف.

(جروان: 2006: 145)

وبناء على ما سبق يمكن نقول أنه كلما كان الكشف على هذه الفئة في وقت مبكر كلما تمكن الأخصائيون من إعداد وتحديد برامج ملائمة للموهوبين وتحقق أقصى قدر ممكن من النمو لهم، ومن ثم يصبح التعرف المبكر هو مفتاح التوصل إلى اكتشاف المدى الواسع من الطاقات البشرية المتاحة في أي مجتمع من المجتمعات، فالكثير من المواهب تولد وتموت دون أن يحس بها أحد، ومواهب أخرى تعرف ولكن يتم اغتيالها بسوء التوجيه والإقصاء والتهميش. (رحماني: دس: 151)

**6- حاجات ومشاكل الموهوبين:**

يتميز الموهوبون عن غيرهم من أقرانهم من العاديين بقدرات ومواهب، مما يجعل لديهم خصائص تظهر من خلالها طاقاتهم وهذا لا ينفي أنهم يعانون من مشاكل يشتركون فيها وهم بأمس الحاجة إلى التعرف عليها وذلك من خلال تلبية حاجاتهم ومتطلباتهم، وتشتمل الحاجات الخاصة بالموهوبين على ما يلي:

- الحاجة إلى مزيد من الرعاية والاهتمام والتوجيه ليتناسب مع دقة المهمات المنوط بهم انجازها ولكي لا يشعروا بالإهمال في المنزل أو المدرسة. (موسى: 2003: 90)
- الحاجة إلى المزيد من النشاطات المنهجية واللامنهجية المتعلقة بميولهم ورغباتهم وقدراتهم مثل الزيارات الميدانية والعمل المدرسي الإضافي وذلك بسبب قدرته الفائقة على الانجاز.
- حاجة الموهوب إلى الاندماج الاجتماعي ليوفر الأصدقاء والعمل المتعاون مع الآخرين ولكي لا يشعر بالغربة والفردية. ( العزة: 2000: 71)
- حاجة الموهوب بتزويده بمجموعة من الخبرات التعليمية التي يميل إليها، والتي لا تتوفر في البرامج العادية. (خطيب: 2009: 242)
- حاجة الموهوب كي يقوم بدور قيادي في الجماعة، وذلك عن طريق إتاحة الفرص للمناقشة الجماعية، والتعود على مواجهة الجماعة، فهم احتياجاتهم وتنمية القدرة على عرض الأفكار ونقد وجهات النظر المتعارضة.
- حاجة الموهوب إلى التدريب على حل المشكلات الإنسانية والعلمية بطريقة البحث العلمي الصحيح.
- الحاجة إلي تنمية التوجيه الذاتي عند الموهوب والاستقلالية في التفكير والعمل وذلك دون التعارض مع العمل الجماعي. (قمر ومبروك: 2004: 52)
- التحريك في السلم التعليمي بحسب ما تسمح به قدراتهم واستعداداتهم دون النظر إلى عامل السن أو النظم الإدارية.
- التوسع والتعمق في اكتساب المعلومات بالقدر الذي يسمح بتدفق الطاقات وإخراج الأفكار التي تؤدي إلى الإنتاج الإبداعي، وذلك عن طريق منحهم الفرص للتعرف على قدراتهم واهتماماتهم وإمكاناتهم واستغلالها إلى أقصى حد ممكن. (سليمان: 2010: 36)
- الحاجة إلى تنمية الهوية وتحديد الذات: تبدأ أزمة المراهقين والأطفال من الموهوبين في تحديد ذاتهم وهويتهم حيث يتمتعون بمدخل تحليلي مكثف في حياتهم واهتماماتهم بالكمالية وهناك مجالات يرى ذاته فيها فريدة ومميزة، وفي آن آخر يوجه المحيطين إلى مجالات أخرى لا يعمل فيها حد الكمال وهناك تحتاج تلك الفئة إلى المساعدة والإرشاد النفسي والتربوي لتحديد الهوية والتوجيهات الذاتية. (عبد السميع: دس: 65)

- حاجة الموهوب إلى التعبير عن أفكاره ودعمها فهو بحاجة إلى معرفة رأي من حوله في أفكاره ومشاركتهم بما يدور في ذهنه.
- حاجة الموهوب إلى فهم طبيعته: فجميع من حوله ينظر إليه على أنه عبارة عن آلة يعرف كل الأشياء وليس بحاجة إلى مساعدة أو فهم مشاعره ومشكلاته.

(الرابغي: دس:10)

- الحاجة إلى اكتساب المهارات التوافقية وكيفية التعامل مع الضغوط.

(بركات: 2006: 20)

ومما سبق يمكن القول أن امتلاك الموهوبين لقدرات متميزة تجعلهم مختلفين اختلافا جوهريا عن أقرانهم العاديين، مما يجعل أساليب ومناهج التدريس العادية ليست مناسبة لهم حيث أنها لا تلبي حاجاتهم، فعدم إشباع هذه الحاجات لدى الموهوبين يمكن أن ينجم عنها العديد من المشكلات، ولا ترجع هذه المشكلات إلى تميزهم بقدر ما ترجع إلى موقف الآخرين منهم واستجاباتهم لمواهبهم وبالتالي إلى موقف هؤلاء الموهوبين نحو أنفسهم، من بين هذه المشكلات نذكر:

**أولا: مشكلات ذاتية تتعلق بالموهوب نفسه وأهمها:**

- غياب التوازن بين النضج الانفعالي والنضج العقلي: ويرجع ذلك لارتفاع المستوى العقلي مقارنة بمستوى النضج الانفعالي، وهذا ما أكدته دراسة هولنجورث على وجود فجوة بين مستوى النمو العقلي والعاطفي لدى الموهوب، حيث يتقدم النمو العقلي بسرعة أكبر من النمو العاطفي. (أوجريس: 1994: 85،86)

- نشدان الكمال والبحث عن المثالية: إن أداء الموهوبين المرتفع دائما يجعل لديهم شعورا بالمثالية، حيث يبحثون على الكمال في أي عمل يقومون به، وحين يخفقون في أداء معين يعود عليهم بالضرر النفسي والشعور بالإحباط.

- مشاعر الهم والتشاؤم والاكتئاب الناجمة عن حساسيتهم غير العادية تجاه مشكلات المجتمع والعالم والشعور بالمسؤولية الأخلاقية نحو الآخرين مع العجز عن التأثير والتحكم فيما يجري حولهم من أحداث.

- مشاعر الاختلاف والعزلة عن الآخرين وصعوبة تكوين علاقات مشبعة وصداقات مع الأقران مع تصنع التوسط أو العادية في بعض الأحيان. (الفاعوري: دس: 08،09)

**ثانيا: مشكلات أسرية وأهمها:**

- اللامبالاة من جانب الوالدين: فإهمال الوالدين لابنهما الموهوب وعدم الاكتراث بموهبته وقدراته العقلية يشكل عبئا ثقيلا عليه من الناحية النفسية وقد يؤدي إلى أن يتملكه الشعور بالإخفاق والفشل أو إلى القلق النفسي.

- إهمال الطفل الموهوب والسخرية منه: قد يسخر بعض الآباء من الطفل الذي يفضل الكتب والقراءة على اللعب، ويعود هذا على الموهوب بأضرار نفسية بالغة كرد فعل لما يواجهه من احباطات مترتبة عن تلك الأساليب الوالدية الخاطئة في التربية(عليثة:2005: 14)، حيث أكدت دراسة(ديكينس1990) إلى أن اعتقادات الآباء حول قدرات أطفالهم لها تأثيرات على إدراك هؤلاء الأطفال لذواتهم أكثر من تأثيرات الأداء الفعلي السابق.

- المبالغة في تقدير الوالدين لتفوق الطفل: وهنا ينتظر من الموهوب إنتاج أكثر من مجهوده أو بعكس رغبته، وهذا يؤدي بالأبناء وخاصة الموهوبين إلى الفشل والإحباط.

(عليثة: 2005: 14)

- تسلط وإكراه الطفل الموهوب: إن التسلط والإكراه والتقييد والسيطرة والحماية الزائدة وغيرها تعيق استقلالية الطفل الموهوب، وتكرهه على المسايرة والتبعية وسلب ما لديه من الشعور بالكفاءة والتفوق، ويقلل من فرص التعبير عما لديه من استعدادات(سليمان وصفاء: 2001 235)، كما أكدت دراسة (هولجر وفليمنج 1964) التي تهدف إلى معرفة دور الأسرة في نجاح أو فشل المراهقات الموهوبات وإجلاء المتغيرات النفسية الكامنة وراء عدم تحقيق المراهقات لإمكانياتهن الكامنة، وأظهرت الدراسة أن تحقيق المراهقات الموهوبات لإمكانياتهن الكامنة مرتبطة بالمناخ الأسري وما يتميز من حرية واستقلالية وتعاطف وتقدير الفرد والثقة بالنفس. (عبد السميع: دس: 46)

**ثالثا: مشكلات مدرسية وأهمها:**

- تجاوز الطفل الموهوب لسرعة التعلم في المدرسة العادية: مما لا شك فيه أن المناهج الدراسية وضعت حسب مستوى الطلبة العاديين، فهنا تظهر معاناة الموهوب في عدم تجاوبه مع ما هو مفروض عليه من مقررات لا ترقى من وجهة نظره إلى مستواه العقلي ومن هنا يبدي رفضا لمسايرة المقرر الدراسي.

- إخفاق المدرسة العادية في إشباع حاجات الموهوب: إن فشل المدرسة في تحقيق حاجات وطموحات الطفل الموهوب، من نشاطات ورحلات وغيرها من الحاجات التي يطلبها، كما

تجعلهم ينفرون من الكتب المدرسية، وطريقة التدريس التي تعتمد على الحفظ والاستظهار (عليثة: 2005: 14)، حيث أشار هنري (1933) أن الموهوبين أكثر حساسية وحذر وسرعة في تفكيرهم، وإذ لم تقدم لهم الاستشارة المناسبة والمواضيع المثيرة للنقاش

فإنهم سوف يخلقون مشاكل في الصف.

- فتور حماسة الطفل الموهوب تدريجيا: إذ يعتبر المناخ الروتيني مصدر الملل بالنسبة للموهوب، فهو يحتاج إلى أساليب حديثة تشبع فضوله(عليثة:2000: 14)، حيث أثبتت نتائج بعض الدراسات أن بعض الطلبة الموهوبين يميلون إلى الانسحاب من المدرسة، أو التسرب نهائيا منها، وذلك بسبب عدم إثارة طرق التدريس المتبعة من جانب المعلمين والمنهج المطبق. (جودت: 2009 :45)

- مضايقة رفاقهم الطلبة لهم بالسخرية أحيانا وبكثرة الأسئلة والانتقادات والطلبات أحيانا أخرى. (جميل: 2005: 102)

- تدني وانخفاض الانجاز الدراسي: إذ قد يرفض الطفل الموهوب القيام بالأعمال والمهام المدرسية بسبب تفاهتها وطابعها الروتيني بالنسبة له، وقد تتطور لديه مؤشرات تدني أو انخفاض تقدير الذات خاصة في ظل تكليفه بمهام قد لا تمكنه بقية قدراته وممكناته النفسية من انجازها، وقد يميل الطفل إلى إخفاء موهبته أو حتى إنكارها في ظل شيوع إجراءات التعامل التي تجذبه إلى الانصياع والمسايرة. (عكاشة: دس: 12)

- من المشاكل الأساسية التي تقف عائقا أمام الموهوبين والتي لا يتفطن إليها الكثير من الآباء وحتى المربين سوء توجيه الطفل الموهوب إلى التخصص المناسب، سواء كان ذلك بسبب حيرته هو في اختيار ما يناسبه أو بسبب التوجيه الذي يفرض عليه من أبويه أو من المدرسة فشعور بعض المتفوقين والموهوبين بالحيرة وعدم القدرة على الاختيار الصائب لمجال دراسة أو تخصص معين أو مهنة مرغوبة، وبالتالي فهم من أشد الناس حاجة إلى التوجيه كما يؤكد ذلك بيرلي جنشفت (Birely Genshaft:1991). (رحماني: دس: 112)

بعد التعرف على حاجات ومشاكل الموهوبين نرى أن لهذه الفئة صعوبات تعيقهم على السير في حياتهم، فهم بحاجة إلى رعاية خاصة من خلالها نقوم بتغطية جانب كبير من تلك الحاجات ويكون هذا بتحديد البرنامج المناسب لهم أو عن طريق تدريسهم بأساليب مختلفة حيث أكد كل من ويب، ميكستورث، وتولان (1982) أنه كلما ارتفعت الموهبة إلى مستوى عال تصبح المشكلات بشكل أكبر، كما أكد (حسنين1997) بأن نتائج الدراسات تشير إلى

أن هناك مشكلات تنشأ عن كبت الموهبة، وإنكار حاجات الموهوبين أثناء المرحلة التعليمية وبالتالي فهذه ضرورة حتمية لوضع حلول تناسب حاجاتهم.

(نورة: دس: 03)

**7- برامج تدريس الموهوبين:**

إن عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين والتعرف عليهم تمثل المدخل الطبيعي لأي مشروع أو برنامج يهدف إلى استثمار طاقاتهم، وهذا ما ذكره القريطي(1989) من أن الكشف عن الموهوبين يعد الأساس المبدئي لتحديد متطلباتهم التعليمية ومن ثم وضع البرامج التربوية المناسبة، حيث تهدف هذه البرامج إلى تقوية قدرات الموهوبين وتطوير استراتيجياتهم في التفكير مثل الاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم.(أحمد يحي: 2006: 303) ومن أهمها:

**7-1- برامج التسريع الأكاديمي:**

يعد التسريع الأكاديمي من أقدم الممارسات التربوية المحددة التي ارتبطت بالتلميذ الموهوب(دودين، جروان: 2012: 113)، ويقصد به السماح للطالب بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي أو التربوي بسرعة بحيث يتمكن الطفل الموهوب من إنهاء المرحلة التعليمية في فترة زمنية أقل من الفترة التي يستغرقها الطفل العادي بنحو عام أو عامين.

(سليمان وغازي:2001: 191)

ومن فوائد التسريع للطلبة الموهوبين كما يرى عدد من الباحثين:

- تحسين مستوى الدافعية والثقة بالنفس والشعور بالإنجاز، وتحسين الاتجاهات نحو التربية أو التعليم.
- التقليل من فرص الملل في المدرسة، ومنع الخمول العقلي جراء التعلم المتكرر عن طريق تقديم مستوى مناسب من المحتوى الذي يتحدى قدرات الطلبة الموهوبين.
- اختصار الفترة الزمنية اللازمة كي يكمل الطلبة الموهوبين البرامج المدرسية التقليدية وإعدادهم للبدء في الإسهام المهني والإنتاجية المبكرة.
- تكييف سرعة التعليم وفق قدرة الطالب الموهوب.

(دودين، فتحي:2012: 113)

ومن أنواع التسريع الأكاديمي:

**1- القبول المبكر في المدرسة الإعدادية والثانوية:**

إن الطالب الذي قفز في المرحلة الابتدائية عن الصف الخامس أو السادس يمكن إن يدخل المدرسة الإعدادية مبكرا، أو الطالب الذي قفز في المرحلة الإعدادية عن الصف الثامن أو التاسع يمكن إن يدخل المدرسة الثانوية مبكرا، وبالتالي فان هذا الشكل من التسريع يتيح الفرصة لتطوير علاقات اجتماعية بين الطلبة المتميزين في المراحل المختلفة.

(السرور: 2010: 63)

**2- النقل أو الترفيع الاستثنائي:**

وهذا الأسلوب يختلف عما سبقه في أن الطفل المتفوق لا ينقل بشكل كلي إلى السنة الدراسية التالية، بل ينتقل فقط في تلك المواد التي يثبت فيها تفوقه، وهذا الشكل يكون مناسبا لأولئك المتفوقين بمهارات ومواهب خاصة في مواد محددة مثل الرياضيات.

(كوافحة : 2005: 46)

**3- القبول المبكر في الجامعة:**

يسمح في هذا البديل لطلبة الثانوية المرفعين سابقا بالتسجيل في الجامعة التي يرغبونها أثناء تكملة ما تبقى لهم من مقررات في المرحلة الثانوية، وبالتالي يقوم الطالب بحضور مقرراته الجامعية منتظما بينما يحضر مقررات الثانوية جزئيا. (معاجيني: دس: 14)

**4- تكثيف المنهاج:**

تقليص الوقت المحدد لتغطيته في الصف العادي بنسبة لا تقل عن25%، ويمكن تطبيق أسلوب ضغط المنهاج وتكثيفه في المرحلة الثانوية أو الجامعية. (عمشان: 2005: 10)

يعتبر التسريع من أكثر الظواهر المثيرة في ميدان التربية والتعليم نظرا للفجوة القائمة بين ما توصلت إليه الدراسات عبر السنين وبين ما يعتقده بعض المربين وأولياء الأمور حول الآثار المترتبة على برامج التسريع، إلا أن الدراسات تشير دراسة كولوك(1992) وروجرز (1991) إلى أن التسريع يؤدي إلى تحسين مستوى الطلبة الموهوبين، ولا يؤثر سلبا على تكيفهم العاطفي أو الاجتماعي، ويؤكد كولوك في تحليله لجميع أشكال التسريع، أن الطلبة الموهوبين سيستفيدون بدرجة عظيمة من العمل في الصفوف التي تطبق التسريع.

(جروان: 2008: 253)

**2-7- برامج الإثراء:**

والإثراء هو أسلوب لتنمية الموهبة إذ يزود الطفل الموهوب بنوع من الخبرات التعليمية والمتنوعة والمتعمقة في موضوعات أو نشاطات تفوق ما يعطى في المناهج المدرسية العادية بحيث تعمل على زيادة خبرة الموهوب. (دواوين: 2007: 03)

تنقسم برامج الإثراء إلي قسمين:

- **الإثراء الأفقي:** أن يتصل المنهج الإضافي اتصالا وثيقا بالمنهج الأصلي بمعنى أن يكون امتدادا له، وأن يكون تعميقا في مادة المنهج الأصلي.
- **الإثراء العمودي:** أن يكون المنهج الإضافي غير مقيد، وليس من الضروري أن يكون له علاقة بالمنهج الأصلي. (البطاينة وآخرون:2007: 85)

وقد نبهت (هولنجورث1931) إلى أن الإثراء يقتضي تحسين الكم والكيف معا ودعت إلى ضرورة أن يمتد ما يقدم داخل الفصل في إطار برنامج الإثراء إلى خارج نطاق المدرسة بحيث ينطلق الموهوبون للتعرف على المراكز العلمية في البيئة والتدرب على البحث في المجالات المرتبطة بمواهبهم. (سليمان وغازي: 2001: 178)

ويمكن تلخيص الاتجاهات العامة في تربية الموهوبين في ثلاثة اتجاهات هي:

**الاتجاه الأول:** وهو الاتجاه الذي ينادي بدمج الطلبة الموهوبين في المدرسة العادية ولكن في صفوف خاصة بهم.(يحي: 2005: 305)، ويعتبر هذا البرنامج توسيعا للبرنامج المتبع ليتلاءم مع قدرة الطفل ومواهبه وذلك من خلال اغناء المضمون وتنويع المعلومات، ومن الطرق المعتمدة فيه:

- **طريقة البحث:** يتم فيها توزيع مجموعة من البحوث على الطلبة حيث يختار كل موهوب الموضوع في المجال الذي يميل إليه، ويرغب في إشباع فضوله المعرفي من خلاله ويتم ذلك تحت إشراف المدرس.
- **طريقة تعميق الدرس:** حيث يطلب من التلميذ الموهوب التوسع في موضوع الدرس الذي تم تناوله خلال الحصة الصفية، وذلك من خلال التعمق في المراجع والمصادر الخاصة بذلك الموضوع.
- **طريقة عمل الجماعات:** تعد هذه الطريقة شبيهة بطريقة البحث، إلا أن العمل المطلوب انجازه فيها يتم عن طريق مجموعات، بحيث يمكن للطلبة الموهوبين من تبادل الأفكار والخبرات لزيادة التفاعل الحاصل بينهم، وتعليم بعضهم البعض. (الحارثي: دس: 112)

- **طريقة الاطلاع:** وذلك من خلال الزيارات والرحلات قصد الاستكشاف والتطلع للخبرات والمعارف الجديدة، كما يمكن تنظيم لقاءات بين الموهوبين والمتخصصين في الميدان سواء كانوا أساتذة في الجامعة أوفي مواقع العمل المختلفة، ومن خلال هذه اللقاءات يحصل التلاميذ على خبرة عملية تضاف إلى ما حصلوا عليه من خبرات نظرية.
- **طريقة التفكير والتقييم والتحليل:** ويتم فيها طرح مشكلة أو موضوع يطلب من التلاميذ الموهوبين تقديم نقد وتقييم من عدة نواحي، إضافة إلى طرح مواضيع والقيام بتحليل عناصرها، ففي الوقت الذي يطلب فيه من الطلبة العاديين أن يتعاملوا مع الحقائق التي تعلموها مثلا، يطلب المدرس من الأطفال الموهوبين من بين تلاميذ فصله استخدام مهارات التحليل والتقييم لنفس الموضوع. (سليمان،غازي: 2001: 186،188)

وعموما يتميز البرنامج الاثرائي بخصائص نذكر منها ما يلي:

- يعد مكملا للمنهاج العام الذي يشكل نقطة الأساس للتمايز.
- يحدد المهارات والمعارف التي ينبغي أن يتعلمها الطلبة الموهوبين الملتحقين بالبرنامج ولا يتسنى لهم تعلمها بدراسة المنهاج العام مع سائر الطلبة.
- يركز على عملية التفكير العليا وكيفية التعلم من خلال محتوى ذي قيمة يتم اختياره بعناية.
- يتضمن نشاطات ومشروعات للدراسة الحرة يقوم بها الطلبة بإشراف معلميهم ودعمهم من اجل توسيع دائرة معارفهم وإكسابهم مهارات البحث وطرائقه.
- يحقق الشمولية من خلال توفير خبرات اثرائية وتسريعية تستجيب لاحتياجات الطلبة وقدراتهم.
- يتصف بالمرونة في تحديد أفاقه وتتابع مواده أو خبراته وفق احتياجات الطلبة في كل سنة دراسية.
- يحقق تكاملا بين الأهداف المعرفية والانفعالية والوجدانية للموهوب.

(جروان: 2008: 138،139)

يتطلب الإثراء تخطيطا مسبقا لكيفية إثراء المادة بطريقة تتناسب والقدرات العقلية والمعرفية للموهوبين، ويعتبر من النظم التي يمكن تقديمها في مواقف تعليمية مختلفة داخل المدرسة أو خارجها، كما يمكن أيضا إثراء الخبرات التعليمية خارج المدرسة كالجامعات

ومراكز البحوث...الخ، ويتيح هذا النظام فرصة التعاون بين المدرسة والمؤسسات الأخرى في المجتمع، لتوفير الخدمات التعليمية المناسبة للتلاميذ الموهوبين.

ونستخلص مما سبق، بأن الإثراء يعتبر واحد من النظم الفعالة في تنمية المهارات العقلية حيث يمكن استخدامه مع جميع الموهوبين مع اختلاف مجالات تفوقهم ومستوياتهم لإشباع حاجاتهم.

**7-3- برامج التجميع:**

ويعني تأسيس مدرسة خاصة بالموهوبين أو تجميعهم في فصول خاصة بالمدرسة أو بعض الوقت في حصص إضافية وهذا لكيلا لا تهمل طاقاتهم وقدراتهم(عبد الرؤوف:2004 237)، حيث يسمح فيه بتعليم الموهوبين ذوي الاستعدادات المتكافئة والميول المتقاربة والاهتمامات المتشابهة أو المشتركة، في مجموعات متجانسة لتحقيق أكبر قدر ممكن من التقدم الأكاديمي في دراستهم. (معاجيني: دس: 19)

وذلك للأسباب التالية :

-تحقيق التجانس العقلي بين الموهوبين .

-إتاحة الفرص للموهوبين للتركيز والفعالية من خلال المراقبة الفردية الدقيقة.

-إتاحة الفرص للتنافس بين الموهوبين.

-وجود مختص للمساعدة على نجاح الموهوبين ودعمهم نفسيا واجتماعيا.

(البطاينة وآخرون :2007: 303)

يتم التجميع بأساليب مختلفة منها المدارس الخاصة والصفوف المستقلة، الصفوف المرحلة ونشرح كل منها على حدا فيما يلي:

**1- المدارس الخاصة:**

تقوم على الكشف المبكر عن الطلبة الموهوبين، ووضع البرنامج الخاص بهم في مدرسة واحدة مستقلة عن النظام المدرسي العادي ومختلفة عنه لها خصوصيتها في اختيار البرامج والأنظمة والأهداف. (الخطيب وآخرون: 2009: 362)

**2- الصفوف المستقلة بذاتها:**

يتم اختيار الطلبة لها على أساس مستوى أدائهم على المحكات التي تقدرها إدارة المدرسة، ويبقي الطلبة فيها طوال اليوم الدراسي وعلى مدار السنة الدراسية يدرسون المقرر معا، بحيث توفر هذه الصفوف لطلبتها الاحتكاك مع مجتمع المدرسة الأكبر في أوقات

مناسبة، وفي الوقت نفسه تهيئ مناخا مناسبا لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية.

**3- الصفوف المرحلة:**

ويقصد بها تلك الصفوف الخاصة التي يتم تشكيلها عن طريق سحب الطلبة الموهوبين والمتفوقين من صفوفهم المعتادة في أوقات معينة خلال اليوم الدراسي لممارسة نشاط معين أو دراسة مقرر ما ثم يعودون إلى صفوفهم الأصلية. (جروان: 2008: 225)

تستخدم أساليب التجميع في تعليم الموهوبين ويمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات فصل تام خلال السنة الدراسة، فصل مؤقت، أو تفريد التعليم داخل الصف العادي"وعلينا التفرقة بين التجميع الذي تفرضه الحاجة الإدارية وبين التجميع الذي ينظم من أجل برامج خاصة للموهوبين "الإثراء" قد تكون مستقلة على المنهج الدراسي.

**ملخص الفصل:**

تم التطرق من خلال هذا الفصل إلى تعريف الموهبة والموهوب والنظريات المفسرة للموهبة ثم حاولنا التعرف على خصائص الموهوبين وأساليب الكشف عنهم، لنتناول فيما بعد أهم حاجاتهم ومشكلاتهم، ومن ثم تعرض لأنواع برامج تدريس الموهوبين.

# الفصل الخامس

## الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

ـ تمهيد

1ـ تعريف الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

2ـ تصنيفات الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

3ـ خصائص الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

4ـ تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

5ـ أساليب التعرُّف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

6ـ احتياجات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

7ـ أساليب تدريس الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

ـ ملخص الفصل

**تمهيد:**

يشهد في الآونة الأخيرة اهتمام متزايد بظاهرة تربوية ونفسية عكست تناقضا نظريا وعمليا وهي ما يطلق عليه بثنائيي غير العادية، أي أن يمتلك التلميذ مقومات الموهبة من جهة وفي نفس الوقت تكون لديه أعراض صعوبات التعلم، لذا فهم يحتاجون إلى برامج تنمي خصائص الموهبة من جهة وتعالج صعوبة التعلم من جهة أخرى.

لذلك سنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتصنيفاتهم ثم نتناول أبرز خصائصهم ومحكات التشخيص، بالإضافة إلى أساليب الكشف عنهم وأهم احتياجاتهم الأكاديمية والعاطفية ...، وختاما الأساليب المستخدمة لتدريس هذه الفئة.

**1. تعريف الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:**

ظهرت قضية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لأول مرة بجامعة جونز هوديكنز بالولايات المتحدة الأمريكية عام (1981)على يد نخبة من علماء التربية الخاصة.

(هارون: 2006: 03)

وقد أشار فاغن(vaughn1989) إلى أن مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو تعريف محمل بالتناقض الظاهر بشكل لم تعاني منه أي فئتين أخريين من فئات التربية الخاصة من مشاكل مفاهيمية وإجرائية كما هو حاصل مع صعوبات التعلم والموهبة.

(الحروب: 2012: 33)

يعرف الزيات(2002)الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بـ"أنهم الأطفال الذين يمتلكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، ومع ذلك يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة وأداؤهم فيها منخفضا انخفاضا ملموسا". (بطرس: 2010: 464)

كما عرفهم ماك كوتش وآخرون (2001) بأنهم أولئك الأطفال الذين لديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يظهرون تناقضا واضحا بين هذه القدرات وبين جانب أكاديمي معين، مثل: القراءة، الحساب، الهجاء، أو التعبير الكتابي، فيكون أداؤهم الأكاديمي منخفضا انخفاضا جوهريا على الرغم من أنه من المتوقع أن يكون متناسبا مع قدراتهم العقلية الخاصة، ولا يرجع هذا التناقض لنقص في الفرص التعليمية أو لضعف صحي معين.

(عبد المعطي، أبو قلة: 750)

وقد عرف كل من عيسى وخليفة(2007) بأنهم أولئك التلاميذ ذوو القدرة العقلية العليا والذين يظهرون تناقضا واضحا في مستوى أدائهم قي مجال أكاديمي معين مثل القراءة الرياضيات، التهجي والتعبير الكتابي فأداؤهم الأكاديمي دون المتوقع بناءا على قدرتهم العقلية العامة. (عيسى، البخيت: 2012: 311)

أما تيرمان1921 فقد عرف الموهبة على أنها ذكاء مرتفع، كما عرفها ستالني على أنها استعداد وقابلية في مجالات أكاديمية محددة، أما رينزولي Renzulli (1981) فقد عرفها بأنها تفاعل بين القدرات العالية والمثابرة والإبداع، وأكد جاردنر Gardner (1993) في مفهومه عن الذكاء المتعدد إمكانية وجود قدرة عقلية عالية في مجال واحد دون أن يتطلب ذلك الاتساق بين القدرات في كل المجالات.

فإذا وضعنا في الحسبان أن التعريفات المعطاة لصعوبات التعلم تشير إلى أن هؤلاء يكونون متوسطي الذكاء أو أكثر يمكن الاستنتاج بأن تعريفات الموهبة لا تستثني ذوي صعوبات التعلم لأنها:

- تشير إلى أنه ليس من الضروري أن يكون الطفل متفوقاً في كل شيء حتى يعتبر موهوباً.
- لم تضع حدا أدنى للأداء أو القدرة في المجالات الأخرى التي لا يكون فيها الطفل موهوبا.
- تقر وتعترف على وجه الخصوص بأن الطلاب يمكن أن يكونوا موهوبين حتى لو لم يكن أداؤهم الحالي في مستوى عال طالما أنهم يملكون الإمكانية لذلك.

ويمكن القول بصرف النظر عن الجدل والاختلافات القائمة بين المربين حول التعريفات بأن الطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم هو ببساطة الطفل الذي يظهر موهبة وقدرة كبيرة أو تفوقا في مجال محدد وضعفا وعدم قدرة في مجال واحد أو في مجالات أخرى.

(الحروب: 34:2012)

غير أنه من الصعب تقدير عدد التلاميذ الذين ينتمون لهذه الفئة، وفي عام 1989 قدر ساه وبورلاند أن مجموعة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي الأكبر في المجموعات التي تنتمي لفئة الموهوبين ولفئة ذوي صعوبات التعلم، كما أشارا إلى أن الكثير من الطلاب في هذه المجموعة لا يتم التعرف عليهم وتشخيصهم لأن مواهبهم تحجب صعوباتهم التعلمية مما يؤدي إلى استحالة معرفة عددهم الحقيقي.

في هذا الإطار، اقترح بعض الباحثين أعدادا تقريبية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأميركية، حيث قدر أن هناك ما بين 120,000 و180,000 طالب يعانون من صعوبات تعليمية ويمتلكون ذكاء فوق المتوسط، وأشار إلى أن10% من ذوي الذكاء المرتفع في المدارس الثانوية يعانون من انخفاض مستوى القراءة بمقدار صفين دراسيين وقدر باحثون آخرون أن من02-10% من الموهوبين الملتحقين بالبرامج الخاصة يعانون من صعوبات تعليمية، بينما تنبأ آخرون بأن العدد الفعلي يقارب 02-05% من مجموع الموهوبين في الولايات المتحدة.

كما يرى اسولين ووايتمان(2010) أن مجموعة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعد أكثر حرمانا من تلقي الخدمات التربوية المناسبة مقارنة بالمجموعات الأخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك الأمر في الدول العربية وربما أكثر شدة، بالرغم من أن ظهور هذه القضية في نطاق الاهتمام التربوي يعود إلى عام (1981) ومازالت هذه الفئة تعاني من الإهمال والتهميش تارة ومن نقص المعرفة التي تمكن من الإحاطة الوافية بالظاهرة تارة أخرى.

(عيسى، البخيت: 2012: 310)

وقد أشارت(Baum, 1985)إلى أن (33%) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات عقلية مرتفعة تؤهلهم للتفوق، وأن التقدير أو التقويم غير الملائم لقدراتهم، أو تطبيق اختبارات الذكاء أو القدرات العقلية المحبطة تقود إلى تقدير إمكانات وقدرات هؤلاء الطلاب بأقل مما هي عليه في الواقع، كما أن نسبة(36%) من المصنفين على أنهم من ذوي صعوبات التعلم لديهم مواهب وإمكانات وخصائص تضعهم في عداد المتفوقين عقليا، ويبقى هؤلاء الطلاب في عداد ذوي صعوبات التعلم، ويعاملون في هذا الإطار، وتدريجياً تخبو لديهم جوانب التفوق ويتقلص إحساسهم بذلك، ويصبحون أسرى لهذا التقويم القاصر أو غير الملائم.

(الزيات: 2002: 248، 282)

**2.تصنيفات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:**

نظرا لتعدد كل من مفهومي الموهبة وصعوبات التعلم فهناك العديد من التصنيفات ولكن أشهرها وأكثر تداولا هو تصنيف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى فئتين على النحو الآتي:

### 1.2.الموهوبون مع بعض صعوبات التعلم الدقيقة(الخفية):

ويتم التعرف عليهم وفقا لمحكات الموهبة، بسبب ارتفاع مستوى ذكائهم أو إبداعاتهم أو تحصيلهم الأكاديمي، إلا أنه مع تزايد أعمارهم الزمنية يزيد التباعد بين أدائهم الفعلي والأداء المتوقع منهم، ومثال ذلك: قد يكون أداء بعض الأطفال فائقا في القدرات اللغوية والتعبيرية ولكنهم يعانون من صعوبات في الكتابة أو التهجي، وغالبا ما يلفت هؤلاء الأطفال نظر معلميهم بقدراتهم اللفظية المرتفعة، إلا أن قدرتهم على التهجي والقراءة والكتابة ورداءة خطهم تغاير ذلك تماما، وقد يرجع انخفاض تحصيلهم إلى انخفاض مفهومهم لذواتهم، وانخفاض مستوى الدافعية من جانبهم، إلى جانب وجود بعض السمات الأخرى لديهم كالكسل ونحوه وكلما كانت المقررات الدراسية أكثر تحديا لهم ولقدراتهم تزداد الصعوبات الأكاديمية التي يمكن أن تواجههم، بما يجعلهم يأتون في الترتيب بعد أقرانهم العاديين بكثير، وهو ما يؤدي في النهاية إلى ظهور صعوبة التعلم بشكل واضح. (Mccoach& others:2001:405)

مما سبق، يمكن القول أن هذه الفئة تضم الذين يجمعون في آن واحد بين مظاهر الموهبة وصعوبات التعلم، ومثال ذلك: مظاهر الموهبة (الاستدلال، إدراك العلاقات والتفكير والبراعة في الحديث) وتطمس مظاهر الصعوبات التي يعانونها(صعوبات القراءة أوضعف التمييز والفهم السمعي)والعكس صحيح، قد تطمس الصعوبات مظاهر الموهبة وغالبا ما ينتظم هؤلاء الأطفال على إثر ذلك في فصول عادية ومن ثم فإنهم لا يستطيعون الاستفادة من تلك الخدمات التي يتم تقديمها للأطفال الموهوبين أو التي يتم تقديمها لأقرانهم الذين يعانون من صعوبات التعلم.

### 2.2 ذوو صعوبات التعلم الموهوبون:

يتم التعرف عليهم كذوي صعوبات التعلم أكثر من كونهم موهوبين، نظرا لتدني أدائهم في مختلف المواد وفشلهم الدراسي، إذ يركز المعلمون والأسرة على ما لديهم من صعوبات ويصرف النظر عما يمتلكونه من استعدادات غير عادية، بل يتم تجاهلها وإهمالها، وبالتالي تكون النتيجة تأثيرات سلبية على أدائهم الأكاديمي، وتولد الشعور بضعف المقدرة والكفاءة الذاتية، هؤلاء الأطفال تعد صعوبات التعلم لديهم حادة لدرجة أنه يسهل تصنيفهم على أنهم يعانون من تلك الصعوبات، مما يجعلنا غير قادرين على تحديد قدراتهم المرتفعة والتعرف عليها. (العبادي:2008: 42،43)

وفي دراسات قام بها الحروب(2007) في بريطانيا والأردن لاحظ الباحث وجود مجموعتين إضافيتين غفل عن ذكرهما الأدب التربوي لدى تصنيفه للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هما:

**3.2. الطلاب ذوي المواهب وصعوبات التعلم الظاهرة:**

وتشمل الطلاب الذين استطاع المعلمون أو الآباء اكتشاف ثنائية الموهبة وصعوبات التعلم لديهم، غير أنهم بقوا غير قادرين على تلبية احتياجاتهم الأكاديمية وذلك لعدم وجود توجيه وإرشاد إلزامي من قبل المعنيين والمختصين في مجال التربية الخاصة وتربية الموهوبين والمتفوقين.

**4.2. الطلاب الذين تلقوا تشخيصا تربويا خاطئا:**

وتشمل الطلاب الذين تم تقييم قدراتهم وتشخيصها بشكل خاطئ كأن يصنفوا بأنهم أطفال ذوو نشاط زائد، أو يعانون من مشاكل سلوكية وانفعالية أو بطء التعلم أو التوحد ويشير الحروب إلى أن هؤلاء الطلاب هم الأكثر عرضة للمخاطر كونها لا تتلقى الخدمات المناسبة سواء في مجال الموهبة أو صعوبات التعلم وهو ما يسبب إرباكا للطلاب والآباء وحتى المعلمين، فخطط التعليم الفردية واستراتيجيات التعليم تختلف باختلاف قدرات الطلاب ومشاكلهم التربوية، ومع تقديم خدمات خاصة لا تتلائم وبل تتنافى وحاجات الطلاب في مجال مواهبهم أو صعوبات تعلمهم يكون الخطأ العلاجي مضاعفا.

وقد أشارت سيلفرمانSilverman (2005) إلى أن أسباب التشخيص الخاطئ لهؤلاء الطلاب هي ما يلي:

- غالبا ما يتم مقارنة تحصيلهم المدرسي المتوسط الذي يحجب بدوره كلا من نقاط قوتهم وضعفهم.
- غالبا ما يكون التباين بين تحصيلهم المتدني والتحصيل المتوسط تباينا غير ذي دلالة.
- قدرتهم على التعويض تضخم في معظم الأحيان تحصيلهم المتدني.
- غالبا ما يتم تجاهل مدى التباين بين نقاط قوتهم وضعفهم. (الحروب: 2012: 37، 38)

**3. خصائص الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم:**

ويشير(Maker &Udall, 2002) إلى أنه من الصعب أن نحدد قائمة معينة من السمات يمكن أن نميز هؤلاء الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، ويرجع ذلك

بطبيعة الحال إلى أن هناك أنماطا متعددة للموهبة إلى جانب العديد من صعوبات التعلم ومن أبرز الخصائص ما يلي:

- يكون إدراك هؤلاء الأطفال مختلفا خارج المدرسة، حيث يكون مصحوبا بتقدير ذات عال ويتحدث البعض عن الحماس الموجود لديهم بالنسبة لقدراتهم في مجالات أخرى، كألعاب الحاسوب، ألعاب القوى، وغيرهما، فهم غالبا متعلمون بصريون مكانيون.
- إن هؤلاء الأطفال الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم هم أكثر إبداعا وإنتاجا في المجالات اللامنهجية قياسا بالطلبة الموهوبين الآخرين.
- إن هؤلاء الأطفال غالبا ما يبدون نمطا غير مستو من السلوك، وقد يأخذ سلوكهم شكل العدوان أو الانسحاب إلى جانب تعرضهم المستمر للإحباط وعدم قدرتهم على التحكم في البواعث مما يضعف من علاقاتهم بأقرانهم إلى حد كبير. (Loa,Blake:10)
- مهارات عالية في اللغة الشفهية، القدرة التحليلية، الحدس، الإدراك، مهارات حل المشكلات، حب الاستطلاع والإبداع.
- كما يعانون من قصور واضح في: تجهيز المعلومات، تناقض بين قدراتهم الكامنة وبين الإنجاز الفعلي من جانبهم، صعوبة مسايرة الأقران.
- تمتعهم بروح الدعابة وامتلاكهم لمجموعة كبيرة ومتطورة من المفردات اللغوية، إلا أنه وبالرغم من ذلك يعاني البعض منهم من انخفاض القدرة على فهم الدعابة وتفسير الرموز الاجتماعية مما يؤثر سلبا على تفاعلاتهم الشخصية.
- كما قد يمتلكون مجموعة واسعة من الاهتمامات في مجالات دقيقة إلا أن تركيزهم ودافعيتهم قد يتشتتان بسهولة في المهمات الأكاديمية البسيطة.
- عدم القدرة على الموازنة بين اهتماماتهم وقدراتهم، ولسوء الحظ يستخدم المعلمون هذا التباين كإشارة إلى أن هؤلاء الأطفال غير موهوبين ويركزون على نقاط الضعف وعلى تشخيص الصعوبات التعلمية لديهم وإهمال نقاط القوة عندهم، مما يؤدي إلى إحالتهم إلى برامج التربية الخاصة غير المناسبة.
- عادة ما تعكس خصائص الطفل الموهوب ذي الصعوبة التعلمية مناحي القوة أو الاهتمامات وقد يلجأ هذا الطالب لتوظيف قدراته القيادية المرتفعة ومهاراته الشخصية المميزة لتعويض تشتت انتباهه والذي يعتبر أحد مناحي ضعفه.

- إن مشكلات الإدراك ومعالجة المعلومات والذاكرة، أو المشكلات الحركية قد تؤدي إلى انخفاض قدرته على الاستماع والتركيز ويؤدي به إلى الحركة الزائدة أو إلى عدم القدرة على تنظيم المهارات الدراسية، وإلى صعوبات التكيف في المواقف الجديدة، ولذلك قد يشعر الطالب بالإحباط أو القلق بسبب صعوبة تأدية المهمات والتي تعد بسيطة مقارنة بأقرانه.
- قد يوظف هذا الطالب ميكانزمات دفاعية مثل الشعور بالدونية، والانسحاب، وإثارة الانتباه وأنماط سلوكية سلبية أخرى مثل: التململ، والانتقاد الدائم لبرامج المدرسة، وتجنب ذكي للمهمات الصعبة ورفض أداء المهمات التي تمس نواحي ضعفه.
- ضعف في الكتابة اليدوية، ضعف في التهجئة، فقدان القدرة على التنظيم، صعوبة في توظيف واستخدام استراتيجيات منظمة لحل المشكلات.
- غالبا يلاحظ قدرة على التحدث والفهم، إدراك العلاقات واكتشافها بشكل جيد، غنى المفردات، معرفة معلومات ذات صلة بكثير من الموضوعات المتنوعة، مهارات انتباهية قدرة عالية على التفكير المنطقي(الاستدلالي)، مهارات تواصل.
- قد توجد عند هؤلاء الأطفال خصائص أخرى مثل: حب الاستطلاع، مدى واسع من الاهتمامات المتعددة، القدرة على العمل الجيد باستقلاليـة.
- ومع ذلك فثمة خصائص أخرى سلبية مثل: مفهوم الذات السلبي، حيث يشعر الطالب الموهوب ذو صعوبات التعلم وكأنه فاشل ويشعر بالخيبة والإحباط، وأنه أقل قدرة وكفاءة مما يشعر به أقرانه طلاب صعوبات التعلم ذوو القدرات العقلية المتوسطة، فتجدهم يشعرون وكأنهم فاشلون وأن فشلهم غير مفهوم لأنهم يدركون أن قدراتهم عالية ومع ذلك فإنهم لا يستطيعون أن يقوموا بالأداء الأكاديمي بالطريقة التي يتوقعونها.
- يبدون الكثير من مظاهر الوعي بأنماط الصعوبات لديهم، والمشكلات المترتبة عليها والتي تؤثر سلباً على مستواهم الأكاديمي، وينزعون إلى تعميم شعورهم بالفشل الأكاديمي في مختلف المجالات، مما يولد لديهم شعورا عاما بضعف الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- يملكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية بارزة، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، لكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم، تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداؤهم فيها منخفض انخفاضا ملموسا.

**4. تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:**

من المهم الاكتشاف المبكر للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لأن عدم اكتشافهم بالسرعة المناسبة سيقود في معظم الأحيان إلى استجابات انفعالية سلبية، يمكن أن تأخذ شكل الاكتئاب أو القلق أو التقدير المتدني للذات أو العدوانية والانسحاب.

إن التعرف المبكر هدف مهم للحد من هذه النتائج السلبية وحتى يسمح لموهبة الأطفال بأن تنمو و تتطور بدلا من أن تنطفئ أو تكبت.

ويشير القريطي(2005) بأنه نحتاج للتعرف والكشف عن هذه الفئة منَ الأطفال الموهوبين إلى عدة أمور، ومنها:

- استخدام مجموعة متعددة منَ الاختبارات المقننة للذكاء والتحصيل وكفاءة التجهيز والتمثيل المعرفي للمعلومات.
- الاهتمام بالخصائص السلوكية للطفل الموهوب.
- جمع المزيد من البيانات الشخصية عنِ الطفل الموهوب من مختلف النواحي.
- إعطاء اهتمام أكبر لمجالات الأداء المتميز. (بطرس: 2010: 466)

أماعن تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فيعد من أولى خطوات الكشف عن الموهبة، ومن ثم تحديد استراتيجيات رعايتهم، لابد من تعيين المحكات التي يتم الإسناد إليها في عملية التشخيص وهناك أربعة محكات يتمّ في ضوئها التعرف على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم كما وردت عند عبدالمعطي وأبو قلة(2006)، وهي:

- **محك التميز النوعي:**

ينبه إلى وجود صعوبة من صعوبات التعلم ترتبط بواحد أو بعدد محدد من المجالات الأكاديمية أو الأدائية.

- **محك التفاوت:**

ينبه إلى وجود قدر من التباين بين معدلات الذكاء أو مستوى القدرة الكامنة وبين الأداء الفعلي الملاحظ أو مستوى التحصيل الدراسي.

- **محك الاستبعاد:**

ينبه إلى إمكانية تمييز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن ذوي الإعاقات، أو ذوي صعوبات التعلم الأخرى.

- **محك التباين:**

توجد بعض الدلالات التي تميز أداء الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم الموهوبين ممن ليس لديهم صعوبات التعلم، ومن هذه الدلالات: انخفاض الأداء اللفظي بوجه عام، انخفاض القدرة المكانية، وضعف التمييز السمعي أو تمييز أصوات الكلمات والحروف، وغيرها.

ويلاحظ على العموم بأن معدل إنتاجيتهم التحصيلية يكون دون مستوى مقدرتهم العقلية الحقيقية، وهو ما يطلق عليه "التباعد" الواضح بين إمكاناتهم أو ما يتوقع منهم من ناحية ومستوى أدائهم التحصيلي الفعلي من ناحية أخرى. (عبد المعطي، أبو قلة: 753)

ولكن لابد من أخذ في الاعتبار عند تحديد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

(1) دليل على وجود قدرة أو ذكاء بارز.

(2) دليل على وجود تباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي.

(3) دليل على وجود خلل أو قصور.

**5.أساليب التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:**

أما عن أساليب التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فهي كثيرة، ويشترط استخدام أكثر من أداة أو أداتين، طلبا للتشخيص الدقيق مع مراعاة أن تكون هذه الأساليب ملائمة لهذه الفئة، وهي:

- اختبارات الذكاء بأنواعها.
- اختبارات التشخيص لمستويات الأداء والإنجاز في المجالات الأكاديمية ذات الصعوبة.
- ملفات الإنجاز الأكاديمي.
- قوائم السمات والخصائص السلوكية.
- تقييمات المعلمين والأقران.
- المقابلات مع الوالدين.
- ملاحظات الفصل الدراسي.
- التفاعل مع الرفاق.
- اختبارات قياس الاتجاهات.
- اختبارات العمليات والقدرات الإدراكية.
- تقييم القدرة التعبيرية. (Macfarlane:2000: 04)

ومع ذلك فإن هناك بعض الخصائص العامة للتعرف أو المؤشرات التي يمكن أن تؤخذ بالحسبان عند محاولة تعرف هؤلاء الطلاب من أبرزها:

**أولا: وجود دليل على موهبة بارزة أو تفوق:** ينبغي أن يجد الفاحص دليلا على موهبة خاصة أو تفوق عقلي بدلالة قدرة الطالب على أداء فعل من مستوى عال، أو قابليته للأداء على مستوى عال، فالموهبة قد تكون قدرة عامة أو خاصة تبرز في أي من المجالات المختلفة، وينبغي أن لا يغيب عن ناظري الفاحص أن صعوبات التعلم قد تخفض أداء الطلاب في اختبارات الذكاء مما يدعوه لتعديل قراءته لنتائج القياس بحيث يلائم تلك النتائج مع الأثر المخفض الذي تتركه صعوبات التعلم على أداء هؤلاء الطلاب، وإذا صرفنا النظر عن الجدل الدائر حول قيمة اختبارات الذكاء في الكشف عن الموهبة، فإنه يمكن القول بأن أكثر ما يستخدم في الكشف عن هذه الفئة اختبارات الذكاء ومقاييس الإبداع واختبارات القدرات الخاصة وترشيحات أولياء الأمور والزملاء والاختبارات غير النظامية والتباين بين الذكاء وبين التحصيل الفعلي.

**ثانيا: أدلة على التباين بين التحصيل والقابليات:** يظهر على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أدلة على التباين بين قدراتهم العالية (الذكاء) وبين تحصيلهم الفعلي وبالرغم من أن مفهوم التباين شائع ومستخدم في الكثير من التعريفات الإجرائية للطلاب ذوي صعوبات التعلم الظاهرة وبالرغم من أن هناك جدلا ونقاشا ضد تعريف صعوبات التعلم بالاعتماد على التباين في الأداء فإن البحث عن أدلة التباين بين القدرة والتحصيل مهم وبشكل خاص في تعريف الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على ألا ينظر للتباين بين القدرة والتحصيل على أساس أنه الصفة الوحيدة في وصف هؤلاء الطلاب بل يجب أن يكون التباين جزءا من المعلومات التي تؤخذ بالحسبان عند التقييم إذ يجب أن تعتمد القرارات المتعلقة بوجود صعوبات التعلم وشدتها بشكل جوهري وأساسي على أحكام المهنيين المبنية على القياس المتعدد الأوجه حيث تكون درجات الذكاء المعيارية وبيانات التحصيل جزءا فقط من هذا القياس.

**ثالثا: أدلة على عجز أو ضعف العمليات:** بالرغم من إمكان كون التباين بين التحصيل والقدرات متطلبا رئيسيا لتعرف الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلا انه ليس كافيا بحد ذاته، لان التباين قد ينتج عن أسباب متعددة كالكسل أو سوء طرق التعليم أو الظروف البيئية السيئة أو المشكلات الانفعالية.

ولعل أكثر ما يميز ذوي صعوبات التعلم الذين يتدنى تحصيلهم الفعلي في مجال أكاديمي أو أكثر عن غيرهم من الطلاب الذين يتدنى تحصيلهم لأسباب أخرى هو الضعف في معالجة المعلومات الذي يمكن تعرفه من تحليل الاختبارات الفرعية في بعض اختبارات الذكاء والذي يعد دالة على تدني التحصيل بسبب صعوبات التعلم لا بسبب عوامل بيئية.

وما يتجمع من بيانات ومعلومات بعد استخدام عدد كاف من الأدوات والمقاييس سالفة الذكر، تعرض على لجنة متخصصة من أفراد ذي معرفة بالطفل الموهوب ذي صعوبات التعلم، حيث يتم مراجعة جوانب القوة والضعف، وتحدد مكامن صعوبات التعلم، وتحدد مواطن الموهبة، حتى يمكن من خلالها رسم برنامج مناسب لعلاج صعوبات التعلم من جهة، وتنمية جوانب الموهبة من جانب آخر، كما يمكن تعيين صعوبات التشخيص للموهوبين من ذوي صعوبات التعلم في الأمور الآتية:

- وجود تعريفات مختلفة للموهبة وصعوبات التعلم.
- صعوبة الاستدلال على أنماط ثنائية غير العادية.
- التداخل بين مفهومي صعوبات التعلم وتدني التحصيل.

**6.احتياجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:**

وفيما يلي نوضح أهم احتياجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

**أولاً: احتياجات أكاديمية: ومنها:**

- تقديم المادة العلمية بأساليب متنوعة مع تكليفهم بكتابة المادة العلمية وإعدادها.
- إعطاؤهم الفرص الملائمة لتوظيف ما لديهم من معارف ومهارات واتجاهات إيجابية وتقديمها بأساليب متنوعة.
- استخدام خبرات تعليم بديلة لا تعتمد على الورقة والقلم، ولكن باستخدام الألعاب التعليمية.
- إعطاؤهم تكليفات وواجبات واقعية ومحددة ومعقولة في فترة زمنية كافية.
- مساعدة الأطفال على اجتياز الصفوف الدراسية.
- استخدام أساليب تقييم غير تقليدية.
- تقسيم المهام الكبرى إلى مهام صغيرة أو وحدات أصغر، حتى يتمكن الأطفال من أدائها بسهولة.

**ثانيا: احتياجات لتنمية مهارات تعويضية: ومنها:**

- أن يتدرب الأطفال على استخدام الحاسب الآلي، الآلات الحاسبة، وغيرهما مما يساعد على أداء بعض العمليات التي تحتاج إلى درجة معينة من المهارة والتركيز.
- أن يتدرب الأطفال على المهارات التنظيمية كاستخدام الجداول الزمنية، واستراتيجيات إدارة الوقت، والإشارات البصرية.
- أن يتدرب الأطفال على أساليب حلِ المشكلات وتعديل السلوك.
- أن يتدرب الأطفال على علاج جوانب الضعف الموجودة لديه.

**ثالثاً: احتياجات عاطفية: ومنها:**

- التخفف من الضغوط الأكاديمية، وتقليل الإحباط ونقص الدافعية.
- الاستفادة من جوانب القوة التي يحقق الأطفال فيها تفوقا، للتخفف من جوانب الضعف.
- الاستفادة من المواقف الجماعية للتغلب على جوانب الضعف.
- الاندماج مع أقرانهم الموهوبين وذوي التحصيل العالي.
- استضافة أشخاص كبار موهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى الصف، للاستفادة من خبراتهم ليكونوا نموذجا وقدوة.
- الحاجة إلى تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية التي تسمح بالإنجاز.

كما يرى (وولف وساتر) أن المشكلة الرئيسية التي تواجه الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي مشكلة التعرف عليهم داخل كل من مجتمع الموهوبين ومجتمع ذوي الصعوبات التعلمية وحتى داخل مجتمع العاديين، حيث تتبادل جوانب التفوق وأنماط صعوبات التعلم تقنيع أو طمس كل منها الأخرى، ويصبح الطلبة خارج نطاق الاستفادة من الخدمات التربوية والإرشادية التي تقدم لكل منهم.

**7.أساليب تدريس الموهوبين ذوي الصعوبات التعلم:**

لاحظ وايتمور وميكر(Whitmore & Maker 1985) أنه عند تقديم الخدمات التربوية لهؤلاء الطلبة لابد من اعتماد البديل التربوي المناسب فإن برامج غرف المصادر عادة ما تركز على مناحي الضعف وذلك بتناول الأساليب العلاجية، وهذا البديل لا يوفر الفرص لظهور المستويات الإبداعية المرتفعة من اهتمامات الطلبة الموهوبين، من هنا فإن برامج

الصف العادي قد تكون الأفضل في توفير خدمات تثير الاهتمامات والقدرات العقلية المرتفعة بدلا من توفير برامج علاجية محددة لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية أو توفير برامج خاصة للموهوبين تسمح بظهور المستويات المرتفعة لقدراتهم بتفاعلهم مع الطلبة الموهوبين الآخرين، ولكن هذه البرامج غالبا ما تشجع المهارات القرائية المرتفعة والتي قد تكون أكثر تقدما من قدرات الطلبة الموهوبين بسبب صعوباتهم التعلمية والبديل الأكثر شيوعا هو تشكيل صفوف للطلبة ذوي القدرات المزدوجة، (وهذا البديل يحد من الانتقال من صف إلى آخر ومن معلم إلى آخر دون تقديم الخدمات التربوية المناسبة) حيث يتم في هذه الصفوف تقديم الخدمات بشكل متوازن من برامج منظمة للموهوبين وبرامج تربية خاصة في نفس الوقت والمكان، وبالتالي لابد من أن تركز أساليب التعليم على تكييف مناحي القوة ومناحي الضعف عند هؤلاء الطلبة باستخدام استراتيجيات بديلة للتقييم والتعليم كاستخدام محاضرات مسجلة، العروض الشفوية.....الخ، كما يقترح بعض الباحثين عدة أساليب التعامل للمعلمين مع هؤلاء الطلبة وهي:

**أ. بالنسبة للمشكلات الأكاديمية:**

- تقديم المادة العلمية بأساليب متنوعة تستثير معظم الحواس بصريا وسمعيا ولمسيا مع تكليف هؤلاء الطلاب بكتابة المادة العلمية وإعدادها.
- إعطاء الطلاب الفرص الملائمة لتوظيف ما لديهم من معارف ومعلومات وتقديمها بأساليب متنوعة: تقارير مكتوبة، تقارير شفهية، اختبارات سريعة ومختصرة، تطبيقات عملية.
- تقديم بدائل خبرات التعلم والتي لا تعتمد على الورقة والقلم أو القراءة مثل: المتاهات الألعاب المنطقية أو العقلية، الرسوم، المعالجات الحسابية أو الرياضية.
- جلوس الطالب في مكان يمكنك أن تراه وتتابعه بسهولة.
- إعطاء تكليفات واقعية مع استخدام التعاقدات وتواريخ محددة ومعقولة، لإكمال الواجبات المدرسية و التي غالباً ما تكون أقصر لهؤلاء الطلاب. (Douglass : 2007: 06)

**ب. بالنسبة للمهارات التعويضية:**

- تعليم الطالب وتدريبه على استخدام الآلات الكاتبة والكمبيوتر، وتشجيعه على استخدام الآلات الحاسبة وأجهزة التسجيل كمعينات أو وسائل تعليمية مدعمة.

•تعليم الطالب وتدريبه على النواحي التنظيمية واستراتيجيات حل المشكلات مستخدماً تكنيكات تعديل السلوك المعرفي. (Paper: 11)

والبرامج التي تلبي حاجات هؤلاء الطلاب هي التي تعتمد على:

**1. تركيز الانتباه على تطوير الموهبة:**

كانت الجهود المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم تنصب على علاج المهارات الأكاديمية الأساسية في الوقت الذي لم تقدم فيه إلا القليل من الفرص لتطوير الموهبة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، وقد أظهرت الأبحاث أن التركيز على نقاط الضعف في مجال تطوير الموهبة يمكن أن يؤدي إلى تقدير سلبي للذات وفقدان للدافعية والاكتئاب والتوتر والضغوط النفسية.

وعلى هذا فإن تركيز الانتباه يجب أن ينصب على تطوير نقاط القوة والاهتمامات والطاقات العقلية المتقدمة والمتميزة، ذلك أن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى بيئة تربوية محفزة تيسر لهم التطوير الكامل لموهبتهم وقدراتهم، كما أن النشاطات الاثرائية يجب تصمم للالتفاف حول نقاط الضعف وتجنبها.

ويشار في هذا الصدد إلى ما ظهر بالدراسة من أن البرامج التي وجهت للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم التي ركزت على تطوير الموهبة والتفوق قد أظهرت تطورا كبيرا في تقدير الذات والدافعية والسلوك التعليمي المنتج وتحسين التحصيل في المهارات الأساسية بزيادة غير متوقعة لكثير من الطلاب ومن هنا يقال بأن التركيز على الموهبة أكثر من الصعوبة لدى هؤلاء الطلاب يؤدي إلى فوائد جمة وملموسة. (أبو حلاوة: دس: 09)

**2. توفير البيئة الراعية التي تقدر الفروق الفردية:**

من خصائص البيئة الراعية أنها تهتم بتطوير إمكانيات الطلاب، تقدر الفروق الفردية تكافئ الطلاب على ما يستطيعون أن يفعلوه بشكل جيد، تمكن من اكتساب المعلومات والتواصل بما تم تعلمه، توفر عدة فرص للطلاب ليعملوا في مجموعات تعاونية لتحقيق الأهداف، تقبل وتعترف بالعمل الجاد الهادف.

إن من شأن مثل هذه البيئة ألا تجعل الشعور يتسرب إلى نفس الطفل بأنه مواطن من الدرجة الثانية وتيسر للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أن يتميزوا ويتفوقوا كل بطريقته الخاصة وحسب قواه.

تتفاوت الأنظمة التربوية في تحديد البيئة المناسبة للطلاب ويراعى في ذلك حدة الحالة والتسهيلات المكانية في المدرسة وتوفر المعلمين المدربين للتعامل مع أفراد هذه الفئة، فقد تتم التدخلات العلاجية في غرفة الصف العادي أو في غرف المصادر أو في صفوف خاصة، على أن يتوافر في أي من هذه البيئات مايلي:

- برامج متميزة ذات مستوى متقدم في مجالات نقاط الضعف ومواطن القوة لديهم.
- تدريس مطور في الموضوعات ذات النمو المتوسط.
- تدريس معدل ومكيف في مجالات الصعوبة.

وبصرف النظر عن البيئة التي توفر لهؤلاء الطلاب فإن التدخلات العلاجية يجب أن تأخذ بالحسبان المزيد من التركيز على تطوير الموهبة وتنميتها لا أن تقف عند معالجة صعوبات التعلم ونقاط الضعف.

**3. تشجيع الاستراتيجيات التعويضية:**

تميل صعوبات التعلم على نحو ما لأن تكون دائمة، لا حالة مؤقتة، فالطالب ذو التهجئة الضعيفة سوف يحتاج بشكل دائم إلى فحص الأخطاء قبل تقديم الصورة الأخيرة لما يكتبه وكذلك الذي يعاني صعوبة في تذكر العمليات الرياضية يحتاج إلى الآلة الحاسبة للتأكد من صحة أجوبته، فالعلاج سوف يجعل المتعلمين بطريقة ما أو بأخرى أكثر مهارة ولكنه بالتأكيد لن يجعلهم متميزين أو متفوقين في مجال الضعف لديهم، وعلى هذا فالطلاب الذين يعانون صعوبة الكتابة اليدوية سوف يتحسنون بشكل كبير إذا ما سمح لهم باستخدام الكمبيوتر لتسجيل أفكارهم وطباعتها أكثر بكثير مما يمكن أن يفعلوا بعد مضي سنوات من العلاج في الكتابة اليدوية. (Macfarlane : 2000: 03)

**7.الاستراتيجيات التدريسية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:**

في العادة لا يتلقى الموهوبون ذوو صعوبات التعلم خدمات خاصة بالفئتين معا فهم كموهوبين يحتاجون إلى برامج للإثراء أو التسريع بما يتناسب مع قدراتهم، كما يحتاجون إلى مراعاة صعوباتهم التعلمية أيضا. (Cloran:06)

حدد(روبنسون 1999) عاملين يشعر البالغون ذوو صعوبات التعلم أنهما أسهما في نجاحهم: العامل الأول هو معرفة جوانب القوة والضعف لديهم، والثاني تغيير إدراكاتهم تجاه خصائصهم التعلمية والانتقال من التركيز على الفشل وحده إلى الفهم المتوازن لعوامل الفشل والنجاح لدى كل فرد، حيث وجد هؤلاء البالغون أن اتجاهاتهم ومشاعرهم تجاه أنفسهم كانت

الأكثر أهمية في توجيههم إلى النجاح، وهكذا فإن تقدير الذات واستقلالية التعلم هي مجالات رئيسية لا بد من التركيز عليها عند إعداد التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لمواجهة المستقبل.

ويحتاج الموهوبون ذوو صعوبات التعلم إلى إرشاد متخصص، حيث يمكن أن يساعد المرشد التلاميذ على تحسين سلوكهم الصفي ورفع تقدير الذات وتطوير علاقات شخصية أكثر إيجابية، يمكن أن تساعد هذه الجوانب الإرشادية في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي نظرا لازدياد ثقة التلاميذ بأنفسهم وقدراتهم، ويتوجب على مسؤولي التربية أن يهتموا بتطوير الكادر التربوي والتأكد من أن جميع المعلمين يمتلكون المعلومات اللازمة للكشف والتعرف ومن ثم التدريس الناجح للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ويحتاج الطلبة الموهوبون الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى إثراء قدراتهم من خلال منهج مختصر يركز على الأشياء المهمة لحل مشكلات الحياة الحقيقية واستغلال خيالهم، ويجب النظر إلى الأمر من خلال أن هؤلاء الطلبة يوجد فرق بينهم وبين غيرهم في محصلة نطاقات ذكاءاتهم المتعددة وهي التي جعلت هناك فرقا بينهم وبين غيرهم، وبالتالي فإن مساعدتهم من أجل تنمية قدراتهم الإبداعية والأنواع المختلفة من الذكاءات المتعددة تجعلهم يصلون ليكونوا مثل غيرهم، بل وقد يكونون أفضل في المستقبل. (Cloran: 07،06)

ومن الأمثلة على ذلك أن عددا من العلماء والمشاهير الذين كانوا يعانون من صعوبات تعليمية، أبدعوا في مجالات متعددة عكست قدرات عالية من الإبداع والتفوق مثل: أديسون مخترع المصباح الكهربائي والميكروفون والفونوغراف، واينشتاين صاحب النظرية النسبية في الرياضيات، ودافنشي الفنان، وولت ديزني مخترع ألعاب ديزني، وكوشنج جراح الدماغ الأمريكي، وجراهام بيل مخترع الهاتف، وغيرهم من المشاهير والعلماء.

وأشار (Armstrong 1987) إلى وجود مواهب وقدرات إبداعية متعددة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تمثلت في الرسم والموسيقى والرياضة والرقص وفي المهارات والقدرات الميكانيكية وفي مجال برمجة الحاسبات الآلية، كذلك أظهروا قدرة إبداعية في مجالات ليست تقليدية، الأمر الذي جعله يدعو إلى ضرورة إعطاء هؤلاء الأفراد رعاية وعناية خاصة

تناسب هذه القدرات وبالتالي توفير نطاق أوسع للتعامل معهم وذلك من خلال مدى واسع من الأساليب والاستراتيجيات المتبعة في تعليمهم وتقييمهم.

**ملخص الفصل:**

تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتصنيفاتهم، ثم تناولنا أهم خصائصهم ومحكات تشخيصهم، بالإضافة إلى أساليب التعرف على هذه الفئة وأبرز احتياجاتهم العاطفية والأكاديمية، وأخيرا الاستراتيجيات العلاجية المستخدمة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

UNIVERSITE SETIF2

# الجانب الميداني

# الفصل السادس

## الإجراءات المنهجية للدراسة

ـتمهيد

1ـ منهج الدراسة

2ـ تساؤلات الدراسة

3ـ الدراسة الاستطلاعية

4ـ مجتمع الدراسة

5ـ عدد الحالات وطريقة اختيارها

6ـ أدوات جمع البيانات

7ـ إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

ـملخص الفصل

**تمهيد:**

تعتمد صحة ودقة النتائج التي يتحصل عليها الباحث على بتحري الموضوعية في إتباع إجراءاته المنهجية والأساليب الإحصائية المستخدمة في دراسة الموضوع، لهذا تم تتبع خطوات البحث العلمي بغرض الوصول إلى نتائج يمكن الركون إليها.

وعلى هذا الأساس سنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف المنهج المتبع وسبب اختياره ثم تساؤلات الدراسة، فالدراسة الاستطلاعية وأهدافها ونتائجها وخطواتها، لنعرض بعد ذلك ميدان الدراسة والعينة التي أجري عليها البحث والأدوات المستخدمة لجمع المعلومات، وأخيرا إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

**1. منهج الدراسة:**

إن المنهج الذي ينهجه الباحث ذو أهمية كبيرة فيما يصل إليه من حقائق علمية، وعلى أساس دقة المنهج وملائمته وضبط متغيرات البحث، تكون دقة النتائج وموضوعيتها وفائدتها حيث أن لكل مشكلة المنهج الذي يلائمها.

ويعرف المنهج بأنه: أسلوب من أساليب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة والهادفة للكشف عن حقيقة الظاهرة المدروسة. (عبيدات وآخرون :1999: 35)

كما يعرفه العيسوي بأنه الطريق الذي يتبعه العالم في دراسته للظاهرة وتفسيرها والتحكم فيها بالإضافة إلى أنه يتضمن أدوات ومعدات مختلفة للبحث.

(العيسوي: دس: 09-19)

وقد ارتأينا إتباع المنهج العيادي مع بعد وصفي للمراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث يتم التطرق إليها بشكل شمولي، نظرا لجدة الموضوع حيث تكون معرفته وصفية أكثر من كونها تفسيرية لذلك تم صياغة تساؤلات، بالإضافة إلى تلاؤمه مع طبيعة الدراسة المتمثلة في الكشف عن أسباب ظهور فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتعرف على رتب الهوية لديهم.

ويعرف دانيال لاقاش المنهج العيادي بأنه: منهج خاص بتناول السلوك البشري تناولا علميا، حيث تلاحظ استجابات الشخص في وحدتها الكلية في موقف حيوي وهام في دلالته ألا وهو موقف الفحص. (لاقاش: 1965: 45)

ويعتمد المنهج العيادي أساسا على دراسة الحالة، وهي تقنية في البحث تدور حول الدراسة المفصلة والمعمقة لوحدة معينة، قد يكون شخص أو جماعة بهدف الحصول على معلومات أكثر دقة عن هذه الحالة. (البدوي:2002: 75)

كما يساهم المنهج العيادي من خلال تطبيق مختلف الاختبارات النفسية في التقرب المنظم والمثمر للمعطيات، إذ يسمح للباحث بالوقوف على النقاط الأساسية التي تمكنه من فحص فرضياته واقتراح بنيات تفسيرية. (زيوي: 2009: 77)

ومن هنا يمكن القول أن المنهج العيادي هو الأنسب لهذه الدراسة حيث يدرس الحالة بتعمق محاولا واستنباط القوانين السيكولوجية بدلا من دراسة عدة حالات بطريقة سطحية كما يشير الزيات(2002) إلى أن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يجب أن تدرس كيفيا لا كميا، أي على شكل أفراد لأن كل حالة هي حالة مختلفة عن الحالات الأخرى في الأسباب الأعراض والنتائج.

**2. تساؤلات الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى التعرف على رتب الهوية لدى حالات الدراسة، وبناء على الإطار النظري وإشكالية الدراسة تم صياغة التساؤلات الآتية:

1- ما هي نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مجتمع الدراسة؟

2- ما هي أسباب ظهور فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

3- ما هي رتب الهوية عند الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

**3. الدراسة الاستطلاعية:**

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة مهمة في البحث ولها دور كبير في تجنب بعض العوائق التي يمكن أن تواجه الباحث في تطبيقه للدراسة الأساسية. (أبو علام: 2004: 87)

وعلى هذا الأساس، تم القيام بدراسة استطلاعية على عينة لها نفس خصائص العينة الأساسية قوامها 20 تلميذا خلال النصف الأول من شهر مارس 2013.

**3. 1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:**

وكان الهدف منها:

- التعرف على ميدان الدراسة الأساسية بصفة عامة.
- استكشاف الصعوبات والوقوف على النقائص والعمل على تفاديها في الدراسة الأساسية.

- التعامل المباشر مع أفراد العينة والتعرف على مدى تجاوبهم مع إجراءات البحث.
- استطلاع الظروف التي يجري فيها البحث.
- التحقق من صحة أدوات جمع البيانات والتأكد من خصائصها السيكومترية تمهيدا لتطبيقها في الدراسة الأساسية.
- التدرب على استخدام أدوات الدراسة.

ولتحقيق هذه الأهداف تم القيام بالإجراءات التالية:

- الاتصال بمديرية التربية لولاية الوادي للحصول على الموافقة للدخول للمؤسسة للتطبيق.
- الاتصال بإدارة متقن شنوف حمزة بمدينة الوادي والحصول على جدول الاستعمال الزمني الخاص بمستوى السنة الثانية ثانوي لكل قسم لتحديد مواعيد الالتقاء مع الطلبة المعنيين وبرمجة رزنامة تطبيق إجراءات الدراسة.

### 2. 3 نتائج الدراسة الاستطلاعية :

من خلال القيام بالدراسة الاستطلاعية تم التوصل إلى ما يلي:

- التعرف على موضوع الدراسة أكثر وأهميتها وتحديد تساؤلاتها.
- تقدير الوقت اللازم للدراسة الأساسية و الفترة الزمنية الأنسب لإجرائها.
- التعرف المباشر على مدى تجاوب العينة مع إجراءات الدراسة.
- التأكد من تمتع أدوات الدراسة بالخصائص السيكومترية التي تعطي الثقة لاستخدامها.
- تجميع بعض الملاحظات لتحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية.

### 4. مجتمع الدراسة :

يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية، لأن السنة الأولى ثانوي تعد أول سنة يقضيها التلميذ في الثانوية وقد يعاني الطالب من بعض المشكلات المدرسية، وأما السنة الثالثة ثانوي (الباكالوريا) فتعتبر سنة نهائية تستحوذ على كل اهتمام الطالب ولا تترك له المجال الكافي للاستجابة لإجراءات البحث.

**5. عدد الحالات وطريقة اختيارها:**

بلغ عدد الحالات التي شملتها الدراسة العيادية ثلاث حالات تم تناولها من جانب عيادي ينطلق من التشخيصات والأعراض ويحولها إلى محكات ومعايير تطبق على مجتمع الدراسة، علما أنه تم اختيارها بطريقة قصدية من أصل 60 تلميذا متمدرسا بالسنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية خضعوا لتطبيق أدوات الدراسة.

**6. أدوات جمع البيانات:**

سعيا لتحقيق الموضوعية والدقة في البحث، يستند الباحث إلى مجموعة من الأدوات لجمع البيانات الضرورية للدراسة، التي تفرض طبيعتها وأهدافها على الباحث، وبالنظر إلى هذه الدراسة ومتغيراتها تم استخدام الأدوات التالية:

- المقياس الموضوعي لرتب الهوية للغامدي.
- اختبار التفكير الابتكاري لتورانس.
- مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن.
- مقياس صعوبات تعلم مادة الرياضيات للباحثة.
- المقابلة.

**1.6.المقياس الموضوعي لرتب الهوية: (الغامدي)**

**1.1.6. وصف الاختبار:**

قام كل من(آدمز)ومساعدوه ببناء مقياس الهوية المعتمد على نموذج مارسيا للهوية وقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث لتحسينه وإخراجه في صورته النهائية حيث قام هذا الأخير بداية ببناء مقياس يتكون من24 بندا بمعدل 06عبارات لكل رتبة من رتب الهوية(المنجزة، المنغلقة، المعلقة، المشتتة) تتوزع على ثلاث مجالات مختصة بالجانب الأيديولوجي من الشخصية شمل المجال المهني، الديني والسياسي، وذلك بمعدل سؤالين لكل مجال.

-كما قام جروتفيت وآدمز (Groterant&Adams1984) بتطوير المقياس حيث تكوّن في صورته المعدّلة من 64عبارة بمعدل08 عبارات لكل رتبة لجانبي الهوية الأيديولوجي والاجتماعي.

-وأجرى بعد ذلك كل من بينون وآدمز (Benionon& Adams) تعديلا لغويا لعبارات الجانب الاجتماعي للهوية لتكون أكثر ملائمة دون التغيير في بناء المقياس.

-أما في الصورة العربية فيتكون المقياس من 64 بندا، لكل بند 06 بدائل (من موافق تماما إلى غير موافق إطلاقا) وتعبر كل مجموعة من الأسئلة عن هوية محددة.

**2.1.6. كيفية تطبيق الاختبار وتصحيحه:**

يطلب من المفحوص الإجابة على الأسئلة بما يتلاءم مع أفكاره ومعتقداته، ويتم تقدير درجاته الخام وفق نظام ليكرت ذو المستويات الست:

**جدول رقم (02): يوضح البدائل الموجودة في مقياس رتب الهوية**

| موافق تماما | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

لا توجد عبارات سلبية في المقياس، وتحسب الدرجة الكلية للرتبة الواحدة بجمع الدرجات الخاصة بها، وهكذا يكون هناك أربع درجات خام للمفحوص لكل رتبة، وتتراوح الدرجات في مجال معين ما بين 08 درجات كحد أدنى إلى 48 درجة كحد أقصى.

والجدول التالي يوضح بنود كل رتبة:

**جدول رقم (03): يوضح توزيع البنود حسب كل رتبة**

| المجالات | الرتب | محققة | معلقة | مغلقة | مشتتة |
|---|---|---|---|---|---|
| الإيديولوجي | المهنة – التخصص | 49 ـ 33 | 57 ـ 9 | 41 ـ 17 | 25 ـ 1 |
| | القضايا السياسية والاقتصادية | 40 ـ 8 | 32 ـ 48 | 64 ـ 24 | 56 ـ 6 |
| | الدين | 42 ـ 18 | 34 ـ 26 | 58 ـ 50 | 10 ـ 2 |
| | أسلوب الحياة | 60 ـ 20 | 36 ـ 12 | 44 ـ 28 | 52 ـ 4 |
| الاجتماعي | دور المرأة والرجل | 35 ـ 51 | 43 ـ 11 | 27 ـ 3 | 59 ـ 19 |
| | الصداقة | 45 ـ 13 | 61 ـ 5 | 37 ـ 21 | 53 ـ 29 |
| | الترفيه | 46 ـ 22 | 54 ـ 14 | 62 ـ 38 | 30 ـ 6 |
| | الجنس الآخر | 55 ـ 15 | 47 ـ 31 | 63 ـ 39 | 23 ـ 7 |

يتضح من خلال الجدول السابق أن المقياس يتضمن 64 بندا موزعة عشوائيا على 08 أبعاد مصنفة ضمن المجالين الأيديولوجي والاجتماعي بمعدل بندين لكل رتبة.

ويتم تحديد رتب الهوية المختلفة من خلال مقارنة درجة المفحوص بالدرجة الفاصلة التي تساوي متوسط مجموعة أفراد العينة مضافا إليها نصف درجة الانحراف المعياري، حسب المعادلة التالية:

$$\frac{\text{مج س}}{\text{ن}} + \frac{1}{2}\sqrt{\frac{\text{مج س}^2}{\text{ن}}}$$

**3.1.6.الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أظهرت العديد من الدراسات التقنية التي قام بها كل من جروتفيت وآدمز (1984) ثم بينون وآدمز (1959) تمتع المقياس في صوره المختلفة بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.

وفي البيئة العربية أثبتت العديد من الدراسات صدق هذا المقياس منها:

ـ دراسة عبد الرحمان السيد"1998" على عينة مقدارها 422 من الذكور والإناث في المدارس الثانوية والجامعية بمدينة الزقازيق حيث أظهرت النتائج وجود درجات مقبولة من الاتساق الداخلي كما أظهرت وجود علاقة بين المفردات والرتب المنتمية إليها عند مستوى 0.05 ويبين وجود علاقة بين درجات الأبعاد الفرعية الثمانية للمقياس والرتب المنتمية له عند مستوى دلالة 0.01، إضافة إلى تمتعه بدرجة عالية من صدق المحتوى المعتمدة على صدق المحكمين والتحليل العاملي لرتب المقياس المختلفة.

ـ دراسة عبد المعطي(1993)على عينة سودانية شملت 498 طالبا جامعيا حيث أكدت على تمتع المقياس بالصدق التنبؤي، تبين من خلالها ارتباط الرتب في الاتجاه المتوقع غالبا بكل من الثبات الانفعالي، السيطرة، المغامرة وتنظيم الذاتية وعدم الأمن، حيث تراوحت علاقة المفردات بالأبعاد المنتمية إليها بين 0.27 و0.67 وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأعلى وهذا مؤشر على اتساق المقياس، وبحساب معاملات الارتباط البينية بين رتب الهوية المختلفة تبين ارتباط التحقيق والتعليق إيجابا بمعامل 0.63، في حين ارتباط كل من التحقيق والتعليق سلبا بكل من التشتت والانغلاق، وتراوحت معاملات الارتباط بين 0.72 و0.32.

كما أكدت نتائج الدراسة تمتع المقياس بصدق تلازمي جيد وصلت نسبة الاتفاق بين استجابات الطلاب على المقياس وعلى مقابلة مارسيا إلى 80%.

أما في المملكة العربية السعودية قام الغامدي(2000- 2001) بمجموعة من الدراسات على تشكل الهوية لدى السعوديين وأظهرت بأن الاختبار يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق، حيث بلغ معامل الاتفاق بين المحكمين بتحرير الرتبة والمجال الذي تقيسه كل مفردة 0.94 وهذا مؤشر على الصدق الظاهري للمقياس، وبحساب صدق المحتوى عن طريق تحليل العلاقات البينية بين الدرجات الخام لرتب الهوية المختلفة، ولعل من أهم مؤشرات الصدق ارتباط الرتب التقاربية ايجابيا ببعضها وبدلالة عند 0.01 في الغالب وارتباط درجات تحقيق تشتت الهوية سلبيا عند 0.01 غالبا، كما أظهر المقياس قدرة تمييزية عالية بين الجانحين وغير الجانحين.

**ثبات المقياس:**

قام عبد الرحمان السيد من خلال دراسته "سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية" بحساب ثبات الاختبار ووصل إلى أنه يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات كما تراوحت معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بين 0.72 إلى 0.83.

-وفي دراسة عبد المعطي بلغ معامل الثبات عن طريق الإعادة: 0.59 والتجزئة النصفية لرتب الهوية تراوح معامل الثبات مابين 0.82إلى 0.67.

-أما في دراسة الغامدي أظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجة ثبات مقبولة بلغت معاملات الثبات كالتالي:

**جدول رقم (04):يوضح معامل الثبات لكل رتبة**

| الرتب | محققة | معلقة | مغلقة | مشتتة |
|---|---|---|---|---|
| الثبات | 0.73 | 0.77 | 0.79 | 0.76 |

إن النتائج السابقة تبين تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات تمكن من الوثوق به في صحة النتائج المتوصل إليها.

**2.6اختبار المصفوفات المتتابعة:**

ظهر هذا الاختبار لأول مرة عام (1947) وتم تعديله عام (1956) حيث استغرق إعداد وتطوير هذا الاختبار حوالي (30) عاما من عمر العالم الانجليزي "جون رافن"( John Raven). (حماد: 2008: 01)

ويعتبر اختبار "رافن" من الاختبارات العبرحضارية الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية كاللغة أو الثقافة.

يتكون هذا الاختبار من 60 رسما مقسمة على خمسة أجزاء (أ، ب، ج، د، هـ) أي أن كل جزء يحتوي على12 بطاقة مرتبة بحيث تتدرج من السهولة إلى الصعوبة. (المزوغي:2011 :98)، قام (رافن) وزميله (بنروز) بإعداد اختبار ذكاء غير لغوي يتألف من أشكال هندسية معتمدين في ذلك على أسلوب قياس التماثل الذي شاع استخدامه في مفردات اختبارات الذكاء اللفظية، حيث يعتبر هذا الأسلوب من أنجح الأساليب في قياس القدرة العقلية.

كان يهدف رافن إلى إعداد اختبار يعتمد في جوهره على نظرية سبيرمانSpearman في العامل العام، وقام جيلفوردGuilford باستخدام هذا الاختبار، وذلك في الحرب العالمية 02مع فريق من علماء النفس بسلاح الطيران الأمريكي، وأثبتت النتائج أنه كان مشبع بما يسمى عامل الاستدلال الثاني وهو عامل عام لإدراك العلاقات بين الأشكال.

(زمزمي: 15:1998)

**6. 2. 1 وصف الاختبار:**

يتكون اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المتقدم من60 بندا وهي الصورة الأساسية للاختبار موزعة على خمسة أقسام وهي (أ، ب، ج، د، هـ) وتناسب الأعمار من (6-60) سنة، وكل مفردة عبارة عن تصميم هندسي حذف منه جزء، وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ستة أو ثمانية بدائل معطاة، وكل مجموعة من المجموعات الخمس تتطلب نمط من الاستجابة مختلف عن الآخر، وفي رأي رافن أن هذا التتابع يتم حسب مستويات صعوبة أو نقص العمليات العقلية المعرفية، ويعطى اختبار المصفوفات المتتابعة العادي للمفحوص بصرف النظر عن عمره الزمني لنفس التتابع للمجموعات الخمس وتعتبر الدرجة الكلية في الاختبار مؤشرا على الطاقة العقلية للفرد.

(زمزمي: 1998: 15، 16)

**2.2.6 كيفية تطبيق الاختبار وتصحيحه:**

**1-** تصحح أوراق الإجابة من خلال مفتاح الإجابة الخاص للتصحيح المطابق لورقة الإجابة.

**2-** تجمع درجات الإجابة الصحيحة في كل جزء من الأجزاء الخمس ثم تجمع نواتج الأجزاء مع بعضها لتكون الدرجة الكلية على الاختبار.

**- التطبيق الفردي للمصفوفات:**

يقوم الفاحص بكتابة اسم الطالب في ورقة الإجابة، وفتح كتيب الاختبار أمام المفحوص على شكل (أ-1) ويقول: انظر إلى هذا الشكل "ويشير إلى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة)، قائلا كما ترى فإن هذا الشكل قطع منه جزء، وهذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة تحت الشكل (ويشير إلى الأجزاء أسفل الصفحة واحدا بعد الآخر)، لاحظ أن واحدا فقط من هذه الأجزاء هو الذي يصلح لإكمال الشكل الأصلي".

يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة في الورقة المعدة لذلك، ثم ينتقل إلى الشكل (أ- 2) وهكذا حتى انتهاء الاختبار. (زمزمي: 1998: 42)

**6. 2. 3 الخصائص السيكومترية للاختبار:**

**ثبات الاختبار:**

يتمتع اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم بقدر جيد من الثبات، دلت عليه مؤشرات الثبات المستخرجة بطرق مختلفة وذلك من خلال الدراسات العديدة التي أجريت على الاختبار، حيث تم إيجاد معاملات ثبات إعادة الاختبار في دراسة كل من (عليان والصمادي،1989) (Mia Huang 1990) (FitzGibhon 1974، Ng 1974، Liu 1992) موجودة في (رافن وآخرون 1994) والتي تراوحت بين (0.77- 0.92).

كما تم إيجاد معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كودر-يتشاردسون (20) في دراسة كل من(باول 1986، عليان والصمادي 1989، الدرتون ولارسون1990، جاورويسكا وشوستروا1991، آرثرودي1994، كراتيرماير وهورن1980) موجود في (رافن وآخرون، 1994) والتي تراوحت بين (0.81-0.89) والنتائج السابقة تؤكد تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

وقد وجد أبو حطب(1977) (أبو حطب وآخرون 1979) أن معاملات الذكاء تراوحت للفئات العمرية المختلفة بين (0.46- 0.86) وذلك عن طريق إعادة الاختبار، أما معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كودر- ريتشاردسون رقم (20) للفئات العمرية

المختلفة ما بين 08-30 بين (0.87- 0.96) ويتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار في مجتمع الدراسة. (هارون: دس: 45)

وتم تعييره في السودان (الخطيب والمتوكل 2001-2002) بالنسبة للفئة العمرية 09-25 سنة لعينة بلغت 6877 مفحوصا من الذكور أي بنسبة 45.6% والإناث بنسبة 54.4 % وتراوحت معاملات الثبات بالتجزئة النصفية 0.83-0.96. (عطا الله: دس:08)

**صدق الاختبار:**

أثبتت الدراسات السابقة التي أجريت على الاختبار أنه يتمتع بدرجة كبيرة من الصدق حيث تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق:

**1. صدق البناء (التكوين الفرضي):**

حيث أكدت الدراسات العاملية التي أجراها كل من (باول 1989، عليان والصمادي 1989 الدرتون ولارسون1990، آرثر ووهد1993، بورس وستوكس1998)أن اختبار رافن يقيس عاملا عاما أحاديا (وجد في دراسة العليان أنه يفسر 74.1% من تباين الأداء على الاختبار) وهو ما يتفق مع الافتراض الأساسي للاختبار من أنه يقيس العامل العام لسبيرمان.

كما أكدت الدراسة التي أجراها (عليان والصمادي 1989) أن هناك فروقا في الأداء بين الفئات العمرية ولصالح الفئة العمرية الأكبر (تمايز الأعمار).

**2.الصدق التلازمي:**

تم حساب الصدق التلازمي للاختبار في العديد من الدراسات والتي أوجدت معاملات الارتباط بين الاختبار واختبار القدرات العقلية الأخرى، ففي دراسة (Paul-1986) تم حساب معامل ارتباط الاختبار مع كل من مقياس تيرمان للإتقان ومقياس وكسلر لذكاء البالغين والتي بلغت(0.44-0.84)على التوالي، أما في دراسة(Mclaurrin&Farrar 1972) فقد تم إيجاد معامل ارتباط الاختبار مع مقياس وكسلر لذكاء البالغين حيث بلغت قيمة معامل ارتباط الاختبار مع القسم اللفظي لاختبار وكسلر(0.61) ومع القسم العملي (0.69) ومع الاختبار ككل(0.74)، كما تم حساب معاملات الارتباط مع كل من اختبار أوتيس لينون واختبار بيتا المراجع واختبار(D48) واختبار مجلس إدارة شركة ورق مينسون والتي بلغت (0.75، 0.61 0.61، 0.61)على التوالي، والنتائج السابقة تؤكد ارتباط اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم

باختبارات الذكاء العام الأخرى بدرجة معقولة وتدل على الصدق التلازمي.

(النفيعي: 2001: 80)

وقد تم تطبيقه وتعييره في كثير من الدول العربية مثلا العراق (الدباغ وطارق وكومايا 1982) والسعودية (أبو حطب1979) والأردن (الصفدي 1973) واستخدم المقياس بصفة خاصة للكشف عن الأطفال الموهوبين في أربع دول عربية هي الإمارات وتونس والعراق ومصر. (عطا الله: دس:08)

**6. 3اختبار التفكير الابتكاري تورانس:**

وتعد اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري من أكثر اختبارات الإبداع انتشارا واستخداما وقد ترجمت إلى اللغة العربية واستخدمت لأغراض كثيرة من بينها الكشف عن الطلبة الموهوبين واختيارهم للالتحاق ببرامج تربوية خاصة، كما استخدمت في إجراء البحوث والدراسات الجامعية ويمكن تطبيق الاختبارات بصورة فردية أو جماعية بدءا من سن ما قبل المدرسة حتى المستوى الجامعي. (الحكاك: دس:203)

أعد تورانس في عام (1962) اختباره للتفكير الابتكاري والذي يرمز له بالرمز TTCT وفي عام (1974) تمت مراجعته مرة أخرى، كذلك أجريت مراجعة أخرى للاختبار عام (1992).

ويشير كل من(Cramond&Uskula 1999) إلى أن اختبار تورانس استخدم في أكثر من (200) دراسة وترجم لأكثر من (34) لغة كونه غير متحيز ثقافيا أو عرقيا، أما فيما يتعلق بالاختبار نفسه فلقد أجريت عليه (120) دراسة في حقبة التسعينات في الولايات المتحدة.

(رضوان: 2004: 97)

ويتألف من صورتين:

-الصورة اللفظية (أ).

-الصورة الشكلية (ب).

**6. 3. 1 وصف الاختبار:**

**الصورة اللفظية:** يضم في الأصل سبعة اختبارات فرعية متفرعة عن ثلاث مواضيع اختبارات رئيسية وهي كالتالي:

كان النشاط الأول حول علب الصفيح:

1- **توجيه الأسئلة:** يطلب من المفحوص توليد أكبر عدد ممكن من الأسئلة حول مثير صورة وذلك لاستجلاء الموقف الذي تعبر عنه الصورة.

2- **تخمين الأسباب:** يطلب منه المفحوص كتابة كل الأسباب أو المقدمات التي تفسر الموقف أو الحادث الذي تعكسه الصورة السابقة.

3- **تخمين النتائج:** يطلب من المفحوص كتابة كل ما يمكن أن يترتب على الموقف أو الحادث الذي تمثله الصورة السابقة سواء كانت المترتبات المحتملة في المستقبل القريب أو البعيد. (جروان: 2002: 165)

4- **تحسين الإنتاج:** ويدور حول الطرائق التي يمكن استخدامها لإحداث تحسينات في لعبة من ألعاب الأطفال يمكن أن تعطي مزيدا من المرح والمتعة للطفل الذي يلعب بها.

5- **الاستعمالات البديلة:** ويطلب من المفحوص فيها إعطاء أكبر عدد ممكن من الاستخدامات لعلب الصفيح الفارغة والتي يرميها الناس بالعادة.

6- **افترض أن:** يعرض على المفحوص في هذا الاختبار صورة تمثل موقفا افتراضيا تخيليا ويطلب منه كتابة كل ما يتوقعه من نتائج أو متر نبات على افتراض أن الموقف الذي تعرضه الصورة ممكن الحدوث.

وتعطي البطارية اللفظية درجة كلية لكل عامل من العوامل الثلاثة التي تتصدى لها وهي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، ويستغرق تطبيقها حوالي49 د بمعدل سبع دقائق لكل سؤال. (الفاعوري: 2009 :13)

**الصورة الشكلية لاختبار تورانس:**

1- **بناء الصورة:** يعطى المفحوص في الاختبار ورقة بيضاء في وسطها شكل أسود بيضاوي ويطلب إليه رسم شيء مثير وغريب يكمل الشكل البيضاوي وعندما تكتمل الصورة يعطي عنوانا ذكيا لها.

2- **إكمال الصور:** يعطى المفحوص مجموعة من الأشكال أو الرسومات الناقصة ويطلب إليه إكمالها بإضافة كل التفصيلات الممكنة لها واختيار عنوان مناسب لها.

3- **الخطوط المتوازية:** يعطى المفحوص في هذا الاختبار ورقة تتضمن ثمانية عشر سؤالا كل سؤال منها عبارة عن خطين متوازيين ويطلب منه تشكيل صورة مشوقة ومختلفة بإضافة ما يريد من إشارات أو رموز أو خطوط منحنية أو مستقيمة لكل زوج منها.

ويعطى 10 دقائق فقط لإكمال ما يستطيع منها وبعد إكمال الصورة يختار عنوانا مناسبا لها. (جروان:2002: 169-171)

**6-3-2 طريقة تصحيح الاختبار:**

يتم التصحيح على حسب عدد المتغيرات المدروسة وقد اكتفت الدراسة الحالية بدراسة ثلاث متغيرات هي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) والتي تصحح بالطريقة التالية:

**أ- الطلاقة:**

وتقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معين بإعطاء درجة لكل استجابة صحيحة عن أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة ضمن زمنها المحدد وتستبعد الإجابة العشوائية والتي لا تستند إلى منطق علمي أو معقولية، بل يجب أن تكون ملائمة لمقتضيات البيئة الواقعية.

**ب- المرونة:**

وتقاس بالقدرة على تنويع الإجابات المناسبة بإعطاء درجة لكل مجموعة استجابات في انتمائها لأكبر عدد ممكن من المجالات، فإذا كانت الاستجابة متنوعة وتنتمي إلى مجالات متباعدة نالت درجة أعلى.

**ت- الأصالة:**

وتقاس على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، بإعطاء أعلى الدرجات لأندر الاستجابات وأقلها تكرارا بعد تحويل تكرارات جميع الإجابات إلى نسب مئوية ثم مقارنة درجتها بحسب تقدير تورانس للأصالة وكما يوضحها الجدول الآتي:

**جدول رقم(05):**

**يوضح نسب تقدير درجة الأصالة كما وضحها تورانس**

| النسبة المئوية لتكرار الفكرة | 5% | -4 %4.99 | -3 %3.99 | -2 %2.99 | -1 %1.99 | أقل من1 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| درجة أصالتها | 0 درجة | 1 درجة | 2 درجة | 3 درجة | 4 درجة | 5 درجة |

(مخلوفي:2009: 78)

**الدرجة الكلية:** وتقاس بحاصل جمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة في وحدات الاختبار، أي بجمع الطلاقة الكلية في بطارية تورانس وكذلك بالنسبة لكل من المرونة

والأصالة والدرجة الكلية، وتعد الدرجة الكلية، وتعد الدرجة الكلية في هذه الحالة تعبيرا عن قدرة المفحوص الابتكارية.

ولتقدير هذه الدرجات يجب أن:

1/- تستبعد أولا الأفكار غير المناسبة والاستجابة العشوائية والتي لا تستند إلى منطق علمي أو معقولية.

2/- تقدر لكل فكرة درجة واحدة للطلاقة ودرجة واحدة للمرونة أما الأصالة فتحدد بناء على درجة تكرارها وتقارن حسب تقديراتها في الجدول السابق.

(الحكاك: دس: 211، 213)

**3-3-6 الخصائص السيكومترية للاختبار:**

**صدق الاختبار:**

تأكد تورانس شخصيا من صدق المحتوى لهذه الاختبارات عن طريق دراسة وتحليل الشخصيات المبتكرة وفقا لطبيعة الأداء الذي يعتبر إبداعيا، وأيضا تأكد "تورانس" في دراسة أجراها عام (1959) ثم أعادها عام (1969) من الصدق التنبئي للاختبارات حيث اختار عن طريق اختباراته66 تلميذ حصلوا على نتائج عالية فوجدوا أنهم أثبتوا فعلا قدرتهم على التفكير الابتكاري، فمنهم من كتب قصص وأشعار ومنهم من صمم بحوثا ومنهم من كتب نصوصا للراديو والتلفزيون.

أظهرت دراسة الصدق التمييزي أو الاتساق الداخلي لاختبارات تورانس وجود معاملات ارتباط مرتفعة نسبيا بلغت في المتوسط 77 بين علامات الطلاقة والمرونة والأصالة بينما لم يكن الارتباط ذا دلالة إحصائية بين علامة مهارة الإسهاب أو إعطاء تفصيلات، والعلامة على المهارات الثلاثة الأخرى، ومن ناحية أخرى أظهرت الدراسة ارتباطا منخفضا بين علامات الطلاقة في الاختبارات الفرعية مقارنة مع معاملات الارتباط الداخلي بين الاختبارات الفرعية لمقاييس الذكاء.

أما الصدق التنبؤي لاختبارات تورانس فقد أشارت المعلومات المستمدة من الدراسات التتبعية الطولية التي أجراها تورانس وآخرون على عينات مختلفة، واستمرت ما بين عامي (1959-1981)، إلى وجود علاقة ذات دلالة بين الأداء على الاختبارات وبين الانجازات الإبداعية لأفراد العينات وتراوحت معاملات الارتباط بين 0.38 و0.58 وقد اشتملت محكات الانجازات الإبداعية لأفراد الدراسة على ما يلي:

- عدد الأعمال الإبداعية خلال سنوات الدراسة الثانوية.
- عدد الأعمال الإبداعية التي تحققت بعد انتهاء الدراسة والتي يعترف بها المجتمع.
- عدد الأعمال الإبداعية المتعلقة بأسلوب الحياة والتي لم يعترف بها المجتمع.
- مستوى الأعمال الإبداعية التي أنجزت.
- تقديرات مستوى الإبداع في الطموحات المهني. (جروان:2002: 172،173)

**الثبـات:**

في دراسة "ياما موتو" 1962 توصل خلالها إلى معاملات ارتباط عالية بين تصحيح مصححين قاموا بتصحيح 64 اختبار كل واحد منهم مستقل عن الآخر فكان معامل الارتباط للطلاقة كاملا وموحيا أي مساويا للواحد في جميع الاختبارات أما المرونة والأصالة فقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.87 و0.98 وهذا دليل على ثبات هذه الاختبارات من حيث عملية التصحيح، وأجرى تورانس دراسات عام 1965-1966 على عملية التصحيح على مدرسين وقد كانت النتائج مشجعة.

فوجدوا أن معاملات الثبات لهذه البطارية من الاختبارات عال نسبيا مقارنة باختبارات أخرى إذ تراوحت معاملات الثبات بين (0.55-0.95) في عدة دراسات استعمل هذا الاختبار.

(الحكاك:دس:211)

**4.6 مقياس صعوبات تعلم مادة الرياضيات (للباحثة):**

نظرا لعدم اطلاعنا على مقياس صعوبات التعلم يناسب هدف وعينة الدراسة، تم تصميم قائمة تضم أهم الصعوبات التي يواجهها تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات بالنسبة للشعب العلمية.

**الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات التعلم:**

بغرض التأكد من ملائمة مقياس صعوبات تعلم الرياضيات لتحقيق هدف الدراسة الحالية تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية، ثم حساب صدقه وثباته.

**الصدق:**

يعتبر الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه فقط، ولحساب صدق قائمة صعوبات تعلم الرياضيات المستخدم في الدراسة تم الاعتماد على الطريقتين الآتيتين:

**1.الصدق الظاهري( صدق المحكمين):**

بعد تحليل منهاج السنة الثانية ثانوي فيما يخص مادة الرياضيات بالنسبة للشعب العلمية، وتحديد أهم المحاور التي يتضمنها تم عرض تلك المحاور على 20 أستاذا لمادة الرياضيات موزعين على 05 مؤسسات للتعليم الثانوي بمدينة الوادي تتراوح خبرتهم التدريسية بين 10و24 سنة بغرض تحديد الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في كل محور، وبعد جمع الاستمارات تم إعداد قائمة صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية التي تضمنت 22 مفردة عن طريق اعتماد نسبة اتفاق 80 % من آراء الخبراء.

**2.الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية ):**

تم ترتيب درجات العينة الاستطلاعية تنازليا وأخذ نسبة 33 بالمائة من طرفي الترتيب وتطبيق اختبار" ت " لعينتين متساويتين، و يوضح الجدول (05) النتائج المسجلة:

**جدول رقم (06):**

**يوضح نتائج اختبارات لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس صعوبات التعلم.**

| المتغير | المؤشرات الإحصائية | ن | م | ع | ت المحسوبة | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| صعوبات التعلم | الفئة العليا | 08 | 18.85 | 02.53 | 08.83 | 14 | دال إحصائيا عند 0.01 |
| | الفئة الدنيا | 08 | 08.87 | 01.95 | | | |

ويتضح من خلال الجدول رقم (05) أن قيمة ت المحسوبة بين المجموعتين الطرفيتين التي بلغت08.83أكبر من قيمة ت الجدولية التي تقدر ب02.62 عند درجة حرية14 مما يثبت وجود فروق دالة إحصائيا بين طرفي الترتيب عند مستوى0.01 وهو مؤشر قوي على صدق المقياس.

**الثبات:**

يعرف ثبات الاختبار بأنه:" الدقة في تقدير العلامة الحقيقية للفرد على السمة التي يقيسها الاختبار". (عودة وملكاوي: 1987: 161)

وتم الاعتماد في حساب معامل ثبات مقياس صعوبات تعلم الرياضيات على طريقة التجزئة النصفية حيث قمنا بحساب معامل ارتباط "بيرسون" بين نصفي الفقرات ثم تعديله

بمعادلة سبيرمان براون، إضافة إلى طريقة ألفا كرونباخ فيما يتعلق بكل بعد من بعدي الاختبار والنتائج المسجلة يلخصها الجدول الآتي:

**جدول رقم (07):**

**يوضح معامل الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس صعوبات التعلم**

| المتغير | معامل ثبات التجزئة النصفية | | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|---|
| | قبل التعديل | بعد التعديل | |
| صعوبات التعلم | 0.66 | 0.80 | 0.84 |

ويتضح من الجدول رقم (06) أن قيم معاملات الثبات عالية ودالة عند مستوى 0.01 تبين ثبات المقياس .

ويتأكد من خلال الخصائص السيكومترية المذكورة آنفا أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق تؤدي إلى الوثوق في نتائج ما يقيسه، وأن قيم معاملات الثبات دالة إحصائيا وهي قيم تعطي الثقة لاستخدام المقياس.

**6-5المقابلة:**

تعتبر المقابلة من الأدوات الرئيسية لجمع المعلومات والبيانات في دراسة الأفراد والجماعات، كما أنها تعد من أكثر وسائل جمع المعلومات شيوعا وفاعلية في الحصول على البيانات الضرورية لأي بحث. (بوحوش والذنيبات: 2011: 75)

وتعرف المقابلة بأنها عبارة عن محادثة موجهة بين الباحث والشخص بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين يسعى الباحث للتعرف عليه من أجل تحقيق أهداف الدراسة بحيث يمكن الحصول على المعلومات بصورة لفظية وغيرلفظية(ايماءات..).

(Kotheri:2004:97)

وقد تم اختيار المقابلة نصف الموجهة للوقوف على الأسباب المؤدية لظهور فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر التلاميذ المشخصين على أنهم من هذه الفئة ومعرفة إذا ما حددوا مستقبلهم في ظل هذا التناقض.

**محاور المقابلة:**

**بيانات عامة:** خاص ببيانات عن الحالة موضوع الدراسة، حالته الصحية، تاريخ الميلاد ومكانه، **و**معلومات عن الأسرة: الأم والأب والمستوى التعليمي والاقتصادي للأبوين وعدد الإخوة الأخوات، ترتيب الحالة في الأسرة.

1- **المحور الأول:** يدور حول الموهبة ومجال الموهبة وهل يجد التشجيع من قبل المحيطين به، وهل توجد علاقة مباشرة بين الموهبة والتحصيل الدراسي.

2- **المحور الثاني:** يتناول صعوبة التعلم، وما هي المواد التي يجد فيها الصعوبة، وإلى ماذا ترجع من وجهة نظره.

3- **المحور الثالث:** وتتناول كلا من الموهبة وصعوبة التعلم، من حيث درجة شعوره بأن هناك تناقضا بين الموهبة وصعوبة التعلم، وعلى أيهما يركز المحيطون به(الأهل) وهل يتقبلون هذا التناقض وكيف يتعاملون معه، ومدى تحديده لمستقبله في ظل هذا التناقض بين الموهبة والصعوبة.

**7. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:**

تم إجراء الدراسة الأساسية خلال شهر أفريل2013 بالوادي على أفراد العينة عن طريق الاتصال المباشر بهم، بعد إعداد قوائم اسمية للطلبة المعنيين، كما حصلنا على جداول الأقسام وساعات الفراغ لتطبيق الأدوات، وقد تم العمل على عدة مراحل نذكرها فيما يلي:

**أولا: تطبيق مقياس صعوبات تعلم الرياضيات:**

تم تطبيق الاختبار في المدرسة الثانوية بقسمي العلوم التجريبية، يتكون القسمان من 60 تلميذ ذكورا وإناثا، حيث تم برمجة لقاء مع كل قسم على حده و توزيع الاستبيانات على الطلبة وتوضيح طريقة الإجابة، وبعد جمع الاستمارات والقيام بالتصحيح، تم اختيار التلاميذ الذين لديهم صعوبة في تعلم الرياضيات حسب المقياس، ووضع قائمة بأسمائهم وقد بلغ عددهم 25 تلميذا.

**ثانيا: تطبيق مقياس التفكير الابتكاري لتورانس بصورتيه اللفظية والشكلية:**

في الخطوة الثانية، تم استدعاء التلاميذ الذين لديهم صعوبة في التعلم لكي يتم تطبيق اختبار التفكير الابتكاري، وبعد توزيع كراسات الاختبار وشرح طريقة الإجابة على فقراته تم شروع التلاميذ في الإجابة حسب وقت كل جزء من الاختبار بصورتيه اللفظية والشكلية، وقد استغرق تطبيقه حوالي ساعة ونصف.

**ثالثا: تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء:**

بعد تصحيح اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، تم اختيار التلاميذ الذين لديهم تفكير ابتكاري عالي والذين قدر عددهم بـ 15 تلميذا، وطبقنا عليهم اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة بشكل فردي مع كل تلميذ، ومن ثم القيام بتصحيح الاختبار واختيار التلاميذ الذين يتجاوز مستوى ذكائهم فوق المتوسط الذين بلغ عددهم 03 تلاميذ.

**رابعا: تطبيق مقياس الهوية:**

تم استدعاء التلاميذ الثلاثة إلى قاعة خاصة والقيام بتوزيع استمارات الإجابة على مقياس رتب الهوية مع توضيح طريقة الإجابة.

**خامسا: المقابلة مع الحالات:**

قامت الباحثة بتحديد الحالات الثلاث المتبقية والاتفاق معهم على موعد المقابلة، وقد تمت المقابلة في المدرسة التي طبق فيها البحث، بالتنسيق مع إدارة الثانوية في ساعات الفراغ حسب جداول التلاميذ، وقد تم اختيار قاعة تتوفر فيها شروط الهدوء والتركيز، وقد دامت المقابلة حوالي 30 دقيقة مع كل حالة.

**ملخص الفصل:**

تم في هذا الفصل تناول كل من منهج الدراسة المتمثل في المنهج العيادي من حيث تعريفه ودوافع اختياره، ثم تساؤلات البحث والدراسة الاستطلاعية وأهم نتائجها وصولا إلى ميدان وعينة البحث، ثم الأدوات المستخدمة وخصائصها السيكومترية، وأخيرا إجراءات الدراسة الأساسية.

# الفصل السابع

## عرض ومناقشة نتائج الدراسة

### تمهيد

### 1ـ عرض حالات الدراسة

### 2ـ عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول

### 3ـ عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني

### 4ـ عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث

**تمهيد :**

بعد استعراض الجوانب النظرية المتعلقة بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتوضيح إجراءات الدراسة الميدانية بشقيها الاستطلاعي والأساسي، نستعرض من خلال هذا الفصل أهم النتائج التي أسفرت الدراسة عنها محاولين الربط بين الجوانب النظرية والجوانب الامبريقية للموضوع على ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري.

**1- عرض حـالات الدراسة:**

**الحالة الأولى "ياسين":**

**الجنس:** ذكر **تاريخ الازدياد:**1995/01/28

**الحالة الصحية للطالب:** جيدة **عدد أفراد الأسرة:** 07 أفراد

**مهنة الأب:** متقاعد **مهنة الأم:** متقاعدة

**المستوى التعليمي للأب:** أميّ **عدد الأخوات:**03

**عدد الأخوة:**01 **ترتيبه في الأسرة:**05

**الحالة الاقتصادية للأسرة:** متوسطة

**تقديم الحالة:**

يبلغ ياسين من العمر18 سنة، عائلته متكونة من سبعة أفراد، ثلاث أخوات وأخ واحد ترتيبه الأخير في العائلة، سليم صحيا، والمستوى المعيشي للأسرة متوسط.

يدرس الطالب بالسنة ثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية، يعاني من صعوبة في تعلم مادة الرياضيات، معدل ذكائه حسب اختبار رافن: 110 أي ذكاء فوق المتوسط والهوية لدية كانت محققة حسب مقياس رتب الهوية المستخدم في الدراسة.

بعد الاطلاع على سجله المدرسي، كانت نتائجه المدرسية في المرحلة الابتدائية ممتازة (09.34)، وفي المرحلة المتوسطة حافظ على مستواه في الثلاث السنوات الأولى حيث وصلت إلى (17.46) وتحصل في شهادة التعليم المتوسط على معدل (13.33)، أما في المرحلة الثانوية فقد حصل على11.28في السنة الثانية ثانوي.

**ملخص المقابلة:**

- **المحور الأول:** أجاب الطالب بأن لديه موهبة في المجال الرياضي ويعتقد بأنه موهوب فيها جدا (كرة القدم)، كما أنه يجد التشجيع الكافي من قبل المحيطين به للاستمرار في هذه

الموهبة، ويرى بأنه لا توجد علاقة بين الموهبة من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى (لم يعطي تفاصيل كثيرة وكان يجيب إجابات قصيرة أحيانا).

- **المحور الثاني:** أجاب بأنه يعاني من صعوبة في كل من مادة الفيزياء والفرنسية (بالإضافة إلى الرياضيات حسب مقياس صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة) ورجع هذه الصعوبات حسب الحالة إلى أن الأساتذة غير متمكنين من التخصص.
- **المحور الثالث:** ويجيب الطالب بأن هناك تناقضا بين كل من الموهبة وصعوبة التعلم لأن التركيز على الموهبة يؤدي إلى نقص التحصيل الدراسي- حسب رأيه- كما أن المحيطين به يركزون على الموهبة ويتقبلونها ويعتقدون أن مستقبله سيكون في موهبته، أما عن تحديد مستقبله في ظل هذا التناقض فهو يشعر بأنه لم يحدده بعد ويحاول جاهدا النجاح في الأمرين معا(الموهبة والدراسة).

**تحليل المقابلة:**

بعد الاطلاع على بيانات الحالة، تبين أنه من عائلة متوسطة ماديا، كما أنه من عائلة نووية(ثلاث أخوات وأخ مع الأب والأم)، وعلمنا من مصادر أخرى في المدرسة بأن الأب منفصل عن الأم وأن الابن يعيش مع أمه(توتر حين سألناه عن الأسرة وقد سأل لماذا يريد الباحث هذه المعلومات)، وهذا يؤثر كثيرا على الجانب الدراسي للحالة، بالإضافة إلى كونه الأخير في الترتيب الأسري، وغالبا ما يكون الأخير مدللا، وهذا قد يكون عاملا مساهما في ظهور صعوبات التعلم والتدهور التحصيلي لديه، كما أن عدم فهم الأساتذة لهذه الفئة بسبب عدم المعرفة المهنية الكافية عن الأنماط المختلفة لتثائي غير العادية ووصفهم بأنهم كسالى أو أغبياء يؤدي إلى استمرار وتأزم صعوبة التعلم لديهم. (الزيات: 2002: 281)

والمتتبع لمساره الدراسي يجد أنه في تأرجح فقد كان متفوقا جدا في بداية مشواره الدراسي(الابتدائي)، أيضا في المرحلة المتوسطة حافظ على مستواه وكان من الأوائل، لكننا لاحظنا انخفاضا واضحا لمستواه الدراسي في المرحلة الثانوية، وهذا يطرح عدة تساؤلات عن سبب هذا التدهور المفاجئ، فقد يرجع إلى ظهور مشاكل داخل الأسرة، أو قد تكون الموهبة استحوذت على كامل اهتمامه، فقد بدا عليه حبه لموهبته وانشغاله الدائم بها.

أما من خلال المقابلة فقد تم رصد أنه يشعر بالتناقض بين صعوبة التعلم من جهة وبين الموهبة من جهة أخرى، ففي هذه المرحلة تظهر وتتبلور الاهتمامات والمواهب ويحاول الشخص جاهدا اكتشاف ذاته، لكن الصعوبة في التعلم قد تعرقل طريقه وبالتالي تتبدد

مواهبه، كما أن عدم الاعتراف بمواهبه والتركيز على الصعوبة التي لديه تشعر الحالة بالقلق لعدم إيجاد مواضيع استثمار كافية، أوغير ملائمة، لذا وجب على القائمين على العملية التربوية توفير نوادي خاصة تحاول اكتشاف ورعاية هذه المواهب لكيلا تخبو وتختفي.

ظهر على الحالة أنه واثق من نفسه، كما أن شخصيته تبدو متماسكة، أما عن رتبة الهوية فقد كانت جاءت محققة، وهذا دليل على أنه وجد تعويضات عن الدراسة حدد فيها كيفية التعامل مع المواقف المحيطة وتحديد اهتماماته ومواهبه المستقلة عن الآخرين وذلك من خلال دعم المحيطين به لموهبته والاعتراف بها.

**الحالة الثانية: "أمين"**

**الجنس:** ذكر **تاريخ الازدياد:**1995/12/10

**الحالة الصحية للطالب:** لديه حالات إغماء **عدد أفراد الأسرة:** 07

**مهنة الأب:** عامل يومي **مهنة الأم:** لا تعمل

**المستوى التعليمي للأب:** 07أساسي **عدد الأخوات:** 01

**عدد الأخوة:** 03 **ترتيبه في الأسرة:** الثالث

**الحالة الاقتصادية للأسرة:** متوسطة.

يبلغ أمين من العمر 18 سنة، عائلته متكونة من سبعة أفراد، ثلاث أخوة وأخت واحدة ترتيبه الثالث في العائلة، سليم صحيا حاليا لكنه عانى سابقا من حالات الإغماء، والمستوى المعيشي للأسرة متوسط.

يدرس الطالب بالسنة ثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية، يعاني من صعوبة في تعلم الرياضيات، معدل ذكائه حسب اختبار رافن: 110 أي ذكاء فوق المتوسط والهوية لديه جاءت في رتبة التعليق حسب مقياس رتب الهوية المستخدم في الدراسة.

بعد الاطلاع على سجله الدراسي، كانت نتائجه المدرسية في المرحلة الابتدائية جيدة (08.58)، **وفي المرحلة المتوسطة كانت المتوسط حوالي** (13.33)، أما في المرحلة الثانوية فقد حصل على(08.35)**في** السنة الثانية ثانوي وبالتالي سيعيد السنة الثانية ثانوي.

**ملخص المقابلة:**

- **المحور الأول:** أجاب الطالب بأن لديه موهبة الرياضة والرسم وأحيانا يخترع أشياء خاصة في جهاز الإعلام الآلي، كما أنه يجد التشجيع من قبل الأسرة في الاستمرار في هذه

الموهبة، لكنه يحتاج إلى الجانب المادي للاستمرار في موهبته ويرى بأنه لا توجد علاقة بين الموهبة والتحصيل الدراسي، فالموهبة من وجهة نظره ربانية، أما الدراسة فتعتمد عليه الاجتهاد وكثرة الممارسة(كانت إجاباته وافية وكان متحمسا للمقابلة وتجلى ذلك من خلال إجاباته المقدمة).

- **المحور الثاني:** أجاب بأنه يعاني من صعوبة في مواد الحفظ ويحبذ مواد الفهم لأنها سهلة بالنسبة له (بالإضافة إلى الرياضيات حسب مقياس صعوبات التعلم) وترجع هذه في رأي الطالب إلى عدة عوامل منها الأساتذة الذين يركزون على الصعوبة ويؤدي ذلك إلى التأثير البالغ على نفسية الطالب ولا يبالون بما يمتلكه من المواهب، وقد ترجع إلى التلميذ– على حد قوله– ( بدا على التلميذ الحسرة وخيبة الأمل من خلال تعابير وجهه).
- **المحور الثالث:** ويجيب بأن هناك تناقضا بين الموهبة وصعوبة التعلم، حيث يرى بأن الموهبة تحفزه وتدفعه إلى الأمام، لكن الدراسة تحتاج إلى جهد كبير، كما أن المحيطين به يركزون على صعوبة التعلم وذلك لعدم فهمهم موهبته ويرون أنها غير متوافقة مع الدراسة حتى أنهم ينعتونه بالكذب أحيانا، أما عن تحديد مستقبله في ظل هذا التناقض فهو يشعر بأنه لم يحدده بعد ويحاول جاهدا النجاح في كلا الأمرين.

**تحليل المقابلة:**

بعد الاطلاع على بيانات الحالة، تبين أنه من عائلة متوسطة ماديا، كما أن عائلته صغيرة(3 أخوة وأخت مع الأب والأم)، بالإضافة إلى أن ترتيبه الأسري الثالث أي الأوسط لكن يظهر من حلال مهنة الأب(عامل يومي) أن الجانب المادي ضعيف، والأم ربة منزل وما ذكره بأن موهبته لم تجد رعاية مادية كافية.

والمتتبع لمساره التعليمي يجد أنه في تأرجح فقد كان جيد في بداية مشواره الدراسي(الابتدائي)، لكن في المرحلة المتوسطة لاحظنا انخفاضا بسيطا في المستوى الدراسي أما في المرحلة الثانوية فقد كان الانخفاض واضحا، وهذا يطرح عدة تساؤلات عن سبب هذا الانخفاض الكبير في مستواه.

أما من خلال المقابلة فقد تم رصد أن الطالب يشعر بالتناقض بين صعوبة التعلم من جهة وبين الموهبة من جهة أخرى، ففي هذه المرحلة تظهر المواهب ويحاول الشخص معرفة ذاته واهتماماته، لكن صعوبة التعلم قد تعرقل مساره وبالتالي تتبدد مواهبه، كما أن عدم الاعتراف بمواهبه والتركيز على الصعوبة التي لديه يشعر الحالة بالقلق، وتشير ميد إلى أن

كل ما يصادفه المراهق من توترات وصراع يرجع إلى عوامل إحباط يتعرض لها في حياته اليومية الأسرية والمدرسية والاجتماعية فالمراهق يعيش فترة حرجة من حياته فقد اجتماعيا ومهنيا تؤدي به إلى الإخفاق ثم القلق والتردد والتشاؤم أو إلى النجاح في حل الصراع النفسي مما يؤهله للنجاح(الوافي: 2008: 55)، كما أن موهبته تحتاج إلى رعاية مادية كافية وهو ما لا يجده الطالب في ولا الأسرة حتى في المدرسة.

بدا على الحالة الشعور بالقلق والتوتر خلال المقابلة، كما أن رتبته جاءت معلقة وهذا دليل على أنه لا يزال يبحث عن ذاته والشعور بعدم الوصول إلى هويته الحقيقية، كما أن عدم تفهم المحيطين لموهبته واتهامه بالكذب في بعض الأحيان أدى لانخفاض مستواه التعليمي، بالإضافة إلى تدني المستوى التعليمي والمعيشي لكلا الوالدين يعد أحد الأسباب التي تعيق وصوله إلى تحديد هويته الخاصة، كثيرا ما يكون انعدام قدرة الشباب على فهم ذاته وقدراته بشكل موضوعي السبب في مشاكله واضطراباته والسبب فشله في إشباع حاجاته. (الزراد: 2004: 63)

**الحالة الثالثة: "كريم"**

**الجنس:** ذكر **تاريخ الازدياد:**1993/02/17

**الحالة الصحية للطالب:** جيدة **عدد أفراد الأسرة:** 06أفراد

**مهنة الأب:** موظف **مهنة الأم:** ربة بيت

**المستوى التعليمي للأب:** بكالوريا **عدد الأخوات:**02

**عدد الأخوة:**01 **ترتيبه في الأسرة:**04

**الحالة الاقتصادية للأسرة:** جيدة

يبلغ كريم من العمر20 سنة، عائلته متكونة من سبعة أفراد، أختان وأخ واحد ترتيبه الأخير في العائلة، سليم صحيا، والمستوى المعيشي للأسرة جيد.

يدرس الطالب بالسنة ثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية، يعاني من صعوبة في تعلم مادة الرياضيات، كان معدل ذكائه حسب اختبار رافن: 110 أي ذكاء فوق المتوسط، والهوية لدية كانت محققة حسب مقياس رتب الهوية المستخدم في الدراسة.

بعد الاطلاع على سجله الدراسي، كانت نتائجه المدرسية في المرحلة الابتدائية جيدة (07.02)، وفي المرحلة المتوسطة كان مستواه ضعيف نوعا ما، حيث أعاد الثالثة متوسط وكان معدلاته حوالي (10.31)، أما في المرحلة الثانوية فقد حصل على (09.03) **في** السنة

الثانية ثانوي، وبناء على مجلس القسم الذي يدرس به الحالة فقد تم توجيهه إلى الحياة العملية لعد تمكنه من الانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي مع كبر سنه (20سنة).

**ملخص المقابلة:**

- **المحور الأول:** أجاب الطالب بأن لديه موهبة في الرياضة ويعتقد بأنه موهوب فيها جدا كما أنه يجد التشجيع الكافي من قبل الأسرة في الاستمرار في هذه الموهبة ويرى بأنه لا توجد علاقة بين الموهبة من جهة والتحصيل الدراسي(لم يعطي أي تفاصيل، وبدا عليه أنه غير راغب في إجراء المقابلة).
- **المحور الثاني:** أجاب بأنه يعاني من صعوبة في كل المواد ما عدا الرياضة وترجع هذه في رأي الطالب إلى الأساتذة.
- **المحور الثالث:** ويجيب بأن هناك تناقضا بين الموهبة وصعوبة التعلم، كما أن المحيطين به يركزون على الدراسة وهي محور اهتمامهم، أما عن تحديد مستقبله في ظل هذا التناقض فهو يشعر بأنه قد حدده في الموهبة.

**تحليل المقابلة:**

بعد الاطلاع على بيانات الحالة، تبين أنه من عائلة ميسورة ماديا ومن أسرة نووية (أختين وأخ مع الأب والأم)أي أنه ليس بحاجة كبيرة للدراسة، بالإضافة إلى كونه الأخير في الترتيب الأسري، وغالبا ما يكون الأخير مدللا، وهذا قد يكون عاملا مساهما في ظهور صعوبات التعلم لديه.

والمتتبع لمساره يجد أنه في تأرجح فقد كان متفوقا في بداية مشواره الدراسي(الابتدائي) لكن في المرحلة المتوسطة لاحظنا انخفاضا ملحوظا في المستوى الدراسي، كما استمر التدهور حتى المرحلة الثانوية، وهذا يطرح عدة تساؤلات عن سبب هذا التدهور، فقد يرجع إلى ظهور الموهبة وتبلورها مما أدى إلى نقص التحصيل الدراسي، أو هي مشاكل أسرية، أو هو ضغط الرفاق، وقد ترجع إلى كونه يمر بمرحلة المراهقة والدخول إلى عالم العمل.....الخ.

أما من خلال المقابلة فقد بدا من خلال إجاباته أنه يشعر بالتناقض بين صعوبة التعلم من جهة وبين الموهبة من جهة أخرى، لكون الصعوبة في التعلم قد تعرقل مساره الدراسي وبالتالي تتبدد مواهبه، كما أن عدم الاعتراف بمواهبه والتركيز على الصعوبة التي لدى الطالب تشعر الحالة بالقلق لعدم إيجاد مواضيع استثمار ملائمة له.

يبدو على الحالة أنه قليل الكلام لكنه سريع البداهة، كما أن شخصيته قوية ومتماسكة وجاءت رتبته محققة حسب المقياس المستخدم في الدراسة، وهذا دليل على أنه وجد تعويضات عن الدراسة حدد فيها كيفية التعامل مع المواقف المحيطة وتحديد اهتماماته ومواهبه المستقلة عن المحيطين به وذلك بعيدا عن الجانب الدراسي وهذا يعد فقد وهدر لطاقات هائلة لعدم توافقه مع المناهج الدراسية والمدرسين الذين يتبعون أساليب تدريسية تقليدية وعدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ومما لاشك فيه أن النجاح الأكاديمي من المفترض أن يكون مرهون بالتركيز على نقاط القوة في شخصية الطالب وقدراته وذلك باستخدام أساليب تدريسية متنوعة تتناسب مع القدرات المعرفية للطلبة بحيث يغدو كل طالب قادر على الاستفادة القصوى من العملية التعلمية حسب قدراته وميوله.

(عمران: 2006: 17)

**2-عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول:**

يدور التساؤل الأول حول نسبة وجود فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من بين تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية الوادي، وقد كشفت نتائج الدراسة الحالية أن نسبتهم بلغت (5%) من عينة البحث، وهي نتيجة تتفق إلى حد كبير مع الدراسات العالمية التي تناولت الموهوبين ذوي صعوبات التعلم التي أكدت أن نسبتهم تتراوح بين 02- 10%.

(البخيت،عيسى: 2012 :326)

وفي دراسة (1995 Tallent&Runnels Sigler) التي قامت على مسح الدراسات بهذا المجال في المجتمع الأمريكي بين عامي (1987-1995) أن نسبة هؤلاء بلغت (10%).

(عبد العزيز: 2011: 97)

أما عن نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في ولاية تكساس الذين لم يتم تحديدهم في المدارس، وبالتالي حرموا من تلقي البرامج المناسبة لهم، فتوصلت الدراسة إلى أنه منذ دراسة (Boodoo 1987) حيث تشابهت مع الدراسات السابقة في أن ما نسبته (10%) من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم لم يلتحقوا ببرامج الموهوبين أو صعوبات التعلم وأن 5% من هذه الفئة لم يتم الكشف عنهم. (عبد العزيز: 2011: 82)

أما في الدراسات العربية، فقد وجد كل من (الخليفة وعطا الله 2006) أن نسبة هؤلاء هي(3%) من مجتمع الدراسة في المرحلة الابتدائية التي أجريت في المجتمع السوداني

وكانت صعوبة التعلم الشديدة في مادة الرياضيات حيث شكلت حوالي (30%)ومادة القراءة حوالي (29%)، ثم مادة الكتابة حوالي(24%). (عبد العزيز: 2011: 97)

وفيما يخص دراسة هارون وجد أن نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بلغت (2%) من المجتمع الكلي بحدود الثقة (1%-3%)، كما كشفت دراسة كل من (البخيت وعيسى) أن نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبلغ (3.3%)، وبذلك يمكن تقدير حجم الظاهرة في المجتمع بأنها تتراوح بين (3.4 % - 3.5%).

كما كشفت أن نسبة الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة تبلغ (0.41%) وتقدر في المجتمع نسبة (0.20%-0.73)، وفي مجموعة صعوبات الكتابة تقدر: (1.64%) وتقديرها في المجتمع ( 1.3%- 2.82%).

وكشفت دراسة آمنة عبد العزيز(2011) أن نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على عينة عددها 1396تلميذا قد بلغت 24%، وتتراوح نسبة الموهوبين في المجتمع كما يحددها العلماء والخبراء من (1%- 2%)، ويعد تيرمان (Terman 1959) أول من حدد النسبة ب(1%)، وبعد ذلك تتالت الآراء التي تحدد نسبة الموهوبين، فمنهم من اعتمد رأي تيرمان مثل (الفقهاء2001)ومنهم من ذكر أنها (2%) (دسوقي 1988، راجح 1990، شيفل 1990 هويدي وجمال2003) ويرى (Whity 1970) أنها(2.16%) ويرى الروسان(2000) أنها بين(2%-3%).

وذكر ويب، ميكسترون وتولان (1985) أنها (2.5%- 3%) وهناك من اعتمد نسبة (3%) للموهوبين في المجتمع (عبيد 2000، واينبرنر1999) في حين وجد كل من (الخطيب والحديدي 1997، خير الله 1999، ديفز وريم 2001، القيريوتي والسرطاوي والصمادي 1998) أن نسبتهم تبلغ (3%- 5%) واعتمد وليام ستار نسبة (5%) في بحثه عن الموهوبين في مدينة هامبورج، وأشار النافع والقاطعي والضبيان أن هناك ما بين (2%- 5%)من أفراد المجتمع هم موهوبون، وقد أفادت (جلجل2000) أن المركز القومي للإحصاء التربوي (1988) في الولايات المتحدة الأمريكية قرر أن النسبة المقررة للموهوبين من المجتمع المدرسي تصل إلى (1 %) في شمال داكوتا وإلى ما يقرب من (10%) في نيوجرسي، وهذا يوضح وجود فروق واسعة في تحديد الموهوبين حتى في الولايات المتحدة الأمريكية، ويرى(ميكسترون وويب وتولان 1985) أن النسبة قد تصل إلى (7%).

وقدرت ويتمور(Whitmore1981) أن أكثر من (20%)على الأقل من الموهوبين هم من ذوي صعوبات التعلم، بينما قدر مكتب التربية للامتياز والتفوق في الولايات المتحدة الأمريكية (1983) هذه النسبة بأكثر من (50%) وأكد فورد (Ford1995) أن (46 %) من المتفوقين السود هم من ذوي التفريط التحصيلي.

أما في دراسة (Ziegler & Stoeger 2003) التي وجدت أن نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبلغ(25 %) في مجتمع الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيجانتو وبيرش (Bejanto & Birch 1959) التي وجدت نسبة هذه الفئة من الموهوبين هي (10%).وقد أكدت ريم(Rimm 1987) أن الدراسات والبحوث التي أجريت على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أثبتت أن من(15- 50%) من الذين يتسربون من المدرسة العليا أو يتركون الدراسة بها يقعون في عداد شديدي الذكاء أو القدرات العقلية. (هارون: 2006: 158، 159)

أما في الدول العربية، فتشير نسب انتشار ظاهرة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بين مجتمع الطلاب والتلاميذ معدلات عالية، فقد كشفت دراسة (شرف الدين 2003) عن وصول نسبة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى (51%) من الطلاب الموهوبين، و(57%) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم و(20%) من عينة الدراسة الكلية.(البخيت، عيسى:2012 326)، ولم نعثر في البيئة الجزائرية على دراسات أو إحصائيات تؤيد أو تعارض النتائج السابقة، الأمر الذي يستدعي القيام بمثل هذا النوع من البحوث العلمية قصد تشخيص الواقع وكشف أسباب المشكلة واقتراح الحلول المناسبة.

**3-عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:**

والذي يتعلق بالتعرف على الأسباب التي تقف وراء ظهور هذه الفئة، ورغم تفاوت نسب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باختلاف البيئة الجغرافية والمرحلة الدراسية إلا أنها تبقى نسبة معتبرة تستحق الاهتمام والرعاية، وقد يرجع السبب في ظهور فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى تظافر عدة عوامل منها ما يعود إلى عوامل داخلية تخص الموهوب بحد ذاته، كوجود مشكلات نفسية تحد من تكيف التلميذ مع مكونات محيطه المدرسي وجماعته التربوية، إذ تشير ميموني(2011) أن التلميذ كلما وجد نفسه أمام مواقف تتجاوز إمكانياته يستجيب لها بالكف، وتكرار هذه الحالة يؤدي به للفشل، والكف يحبس طاقة هامة لا تستطيع أن تسير مما يسبب القلق وحالة من اللا- أمن وهذا يمنع الشخصية من النمو

السليم وعدم توظيف الطاقة الفكرية، وهكذا يكون الطفل الذكي الموضوع في وضعية فشل متكررة ليصبح من ذوي صعوبات التعلم ويفشل دراسيا. (ميموني: 2011: 234)

إن الكف في المجال المدرسي يتجلى عن طريق أعراض مختلفة التي قد تعبر عن الرغبة اللاشعورية في الفشل، إذ تنخفض لذة العمل فيشعر التلميذ بالتعب ويبتعد شيئا فشيئا عن كل ما له علاقة بالدراسة، بحيث يقل انتباهه أو قد يتعرض لكف في الانتباه، ويكون وراء هذا الأخير قلق كبير، ويتبعثر الانتباه حتى لا يكون هناك تركيز فكري، فالقلق قد ينتهي إلى مظاهر جسدية إذ يؤدي إلى صعوبة التركيز (مع كف فكري قوي) حتى لا يتمكن الشخص من تكملة عمله ويفشل أحيانا نتيجة لأزمات القلق إلى مغادرة قاعة الامتحان أو قد يصاب بفوبيا الأماكن الواسعة لكيلا يخرج للامتحان، ويرى فرويد أن الكف يقوم على تجنب الصراع مع الأنا الأعلى. (شرادي: 2006: 25)

ضمن هذا الإطار، قد يستخدم الطالب الكف كآلية دفاعية لتجنب الضغط المدرسي إلى جانب آليات دفاعية أخرى منها الإنكار والشعور بالذنب مما يؤثر على الجانب التحصيلي للفرد، والآليات الدفاعية هي وسيلة يلجأ إليها الشخص لتبرير فشله، رغم أن التبرير قد لا يكون ملائما مثل توبيخ الذات بشكل غير معقول وهو يشير إلى شعور عائم بفقدان الاعتبار الذاتي بدون أن يكون ذلك على صلة بفعل مجرد يتهم به الشخص ذاته، يفترض التحليل النفسي هذا الشعور كنظام من الدوافع اللاواعية التي تفسر تصرفات الفشل.

(لابلاش: 1985: 293)

ففي مجال القدرة اللغوية على سبيل المثال، يوضح المالكي (2001) في إطار تحليله للأسباب الاجتماعية لظاهرة الضعف اللغوي في اللغة المنطوقة والمكتوبة، أن قدرتنا اللغوية قد أصابها الضعف نتيجة تربيتنا على الكبت والخوف الذي أضعف مقدرتنا اللغوية في التعبير عما في أدمغتنا وقلوبنا من معان وأفكار. (مسلم:دس: 31)

إن العوامل الانفعالية كالخوف والقلق وضعف الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات تؤدي غالبا إلى تراجع المستوى التحصيلي للطالب الموهوب رغم القدرات العالية التي يمتلكها خاصة إذا ما نظرنا إلى التناقض والصراع بين الموهبة والدراسة، حيث تشير الدراسات إلى وجود علاقة عكسية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي للطالب (المزوغي: 2011: 86) ذلك أن الاستجابات المتعلقة بالقلق والانفعالية غالبا ما ترتبط بالنقص في الأداء في مواقف

التقويم والامتحانات كما أنها تؤثر بوضوح على المهام العقلية والمعرفية للفرد، وهو ما قد نجده عند التلميذ الموهوب والمتفوق إذا كان لديه قلق شديد من الامتحان.

في مقابل ذلك تلعب ثقة الطالب بقدراته دورا بارزا في تحصيله الدراسي، وهو ما تؤكده دراسة بولا وزملائه على عينة من الطلاب الكنديين من السكان الأصلين التي كشفت عن وجود علاقة قوية بين ثقة الطلاب بقدراتهم وبين إنجازهم الدراسي. (جعفري: 2010 :17)

كما تشير دراسات أخرى إلى أن التعارض بين الاستعداد والتحصيل لا بد وأن يؤدي إلى تناقص واضح ودال في التحصيل الدراسي وإلى صعوبة في تطبيق المهارة الأكاديمية في المواقف اليومية (حسن:2011: 01)، فقد نجد بعض التلاميذ لديهم استعدادات عالية ولكن التحصيل لا يعبر عما لديهم من قدرات، مما يؤدي إلى تناقص مستواهم التعليمي شيئا فشيئا، وقد يصابون بعجز تعليمي على الرغم مما لديهم من قدرات.

بالإضافة إلى ذلك، فإن ضعف الدافعية والرغبة في التعلم لدى التلاميذ يؤدي إلى حدوث مشكلات معوقة لمسيرة الطالب الدراسية منها عدم التركيز والافتقار للدافعية وعدم القدرة على التهيؤ للدراسة. (العمر: 1996: 210)

من جهة أخرى، قد تؤثر عادات الطالب الدراسية على تحصيله الأكاديمي حيث أثبتت دراسة فطيم(1989) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي (جعفري: 2010: 19)، كما أن زيادة الوقت المخصص للواجبات المنزلية نجم عنه ارتفاع في علامات طلبة السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية على اختلاف مستويات قدراتهم وأمكن عن طريقها زيادة وقت الدراسة ورفع علامات الطلبة الأقل قدرة إلى مستويات مقاربة لعلامات رفاقهم الأكثر قدرة. (جعفري:2010 :48)

إن الأسباب التي يعتقد الطلاب أنها تقف وراء نجاحهم أو فشلهم في الامتحانات المدرسية تؤثر في الطريقة التي يدرسون بها وفي مقدار المثابرة التي يقومون بها من أجل تحقيق أهدافهم، فإذا اعتقد الطالب أن نجاحه العالي كان بسبب الجهد الذي بذله في الإعداد للامتحان، فإنه بلا شك سيبذل الجهد عندما يأتي موعد الامتحان الثاني، أما إذا اعتقد أن علامته العالية جاءت بسبب قدرته وذكائه المرتفعين فإنه لن يبذل نفس الجهد في الامتحان الثاني، وإذا ظن أن نجاحه كان بمحض الصدفة والحظ الحسن فإنه قد لا يدرس البتة للامتحان الثاني بل يسرع إلى ارتداء القميص الذي يجلب له الحظ بدلا من ذلك فالوقت

الذي يتملق فيه للمعلم أهم من الوقت الذي يقضيه في الدراسة والإعداد للامتحان، نفس الشيء بالنسبة للفشل فإذا اعتقد أن فشله كان بسبب عدم الجهد الكافي أو عدم التركيز على النقاط المهمة فإنه في المرة القادمة سوف يبذل جهدا كبيرا وسوف يركز على النقاط المهمة في المادة الدراسية وإذا اعتقد أن سبب الفشل هو ذكاؤه المتدني وعدم حب المعلم له أو صعوبة الاختبارات فإنه قد يدرس هذه المرة حتى أقل مما درس في المرة السابقة.

(العتوم: 2005: 192، 193)

كما يمكن إرجاع سبب ظهور فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى طبيعة المرحلة التي يمرون بها وهي مرحلة المراهقة التي تؤثر في الجانب الدراسي للتلميذ خاصة مع دخوله الطور الثانوي من التعليم الذي يعتبر منعرجا حاسما بالنسبة إليه فالثانوية تعتبر مجتمع أكبر اتساعا وأكثر تعقيدا من المجتمع الأسري حيث تترك آثارها على اتجاهات المراهق وعاداته وأدائه فتجعله يتأثر بصفة قوية بالخبرات المكتسبة التي يتعرض لها في الثانوية، لأنها تزوده بالمعارف والخبرات الاجتماعية وتنمي لديه مهارات مختلفة وعن طريقها يتلقى قواعد السلوك الاجتماعي والأخلاقي وتنمي مواهبه وقدراته الفكرية والعقلية بما يتماشى ومتطلبات هذا العصر.

وفي هذا الصدد، تشير الدراسات إلى أن الموهوب في سن المراهقة يضع الأولوية للحياة الاجتماعية على حساب الانجاز الأكاديمي، وذلك لعدم تقبله الرفض من الآخرين فالشعور بالانتماء لجماعة الرفاق يؤدي به إلى الإحساس بالثقة بالنفس.

خاصة إذا علمنا أن علاقات المراهق مع محيطه متداخلة ولا يمكننا فصل تأثير عامل معين خارج المحيط المدرسي عن سلوك المراهق داخل ذلك الوسط، فإن تناول المشكلات داخل الوسط المدرسي لا يعني مطلقا إهمال العوامل الأخرى الموجودة خارج هذا المحيط حيث أن النمو بمظاهره المختلفة يؤثر سلبا وإيجابيا عن النشاط المدرسي للمراهق.

(دوقة:2011: 56)

كما نلاحظ أن المراهق يكون عرضة لضغط كبير يمارس عليه خاصة من طرف أسرته وبقية الأفراد المحيطين به، إذ يعتبر رد فعلهم تجاه فشله الدراسي عاملا من بين العوامل المسببة للضغط النفسي إلى جانب الشعور بالإحباط الذي يعاني منه المراهق نتيجة رغبته في الحصول على مكانة اجتماعية وفي نفس الوقت عدم تمكنه من النجاح الدراسي (دوقة:2011:58) وفي هذه الحالة ترى عليوات(2010) أن المراهق الفاشل كثيرا ما يلجأ إلى

أحلام اليقظة وفيها يتصور أنه قد نجح وحصل على أعلى التقديرات وهنا ينسحب من واقعه المر ويجنح للخيال، كما قد يلجأ إلى المرض ليخفف عما يعانيه من إحباط وتوتر.

يشير الداهري إلى أن الطفل الموهوب الذي لديه الموهبة الموسيقية مثلا وبتوجيه الأهالي والمعلمين يمكن تطوير هذه الموهبة، ولكن عندما يدخل مرحلة المراهقة قد يشعر أن هذه الموهبة تستولي على اهتمامات أخرى في حياته، ومن هنا فإن العديد من البالغين الذي نجحوا في الإبقاء على مواهبهم أصبح عليهم الاختيار بين موهبتهم وحاجاتهم الاجتماعية ومعظم هؤلاء الذي تخلوا عن مواهبهم اعترفوا أن السبب هو الالتزامات الأسرية.

(سليمان: 2001 :380)

كما أن التجاهل من الآخرين يولد لديهم الصراع والتوتر وفقدان الحماس لإبراز مواهبهم، وقد أشار (Gallagher,1980) أن هذه التسميات تبث المشاعر المختلطة والمتناقضة من حب وكراهية لدى هذه الفئة، وأكد أنه بمجرد انتقالهم إلى المرحلة المتوسطة أو الثانوية وخلال فترة المراهقة فإنهم يرفضون هذه التسمية ولا يرغبون بها.

بالإضافة إلى أن التوقعات العالية من قبل الآخرين تلعب دورا هاما في ظهور هذه الفئة، انطلاقا من ثقة الأهل العالية وكذلك ثقة المعلمين والآخرين، كل هؤلاء يقومون بإملاء مهمات كثيرة ومتعددة على التلميذ ظنا منهم أنه يستطيع القيام بكل شيء، حتى لو كانت فوق طاقة من هم في مثل سنه، وبالتالي يعمل الموهوب جاهدا لكي يكون عند مستوى توقعات الآخرين، وهذا ينعكس سلبا على طاقته ويؤثر مباشرة على تحصيله الدراسي.

في هذا الإطار، فإن طموحات الأهل التي يعجزون هم عن تحقيقها لسبب أو لآخر ويلجأون بعدها لتعويض ذلك عن طريق الضغط على الابن الموهوب بأن يعمل على تحقيق مثل هذه الطموحات، وفي كثير من الحالات قد لا تتلاءم هذه الطموحات مع رغبات وميول الموهوب، مما يؤدي إلى إرباكه وإعاقة نجاحاته خاصة إذا شعر أن والديه لا يحبانه إلا لنجاحه، فيخشى الطفل في هذه الحالة أن يفقد حب وعطف والديه.

كما أن وجود طفل موهوب في الأسرة يخلق نوعا من الصراع بين الوالدين عندما يلجأ كل منهما إلى أسلوب مختلف في المعاملة، إضافة إلى علاقة الطفل الموهوب بإخوته،

حيث أن شعوره بالعزلة والاختلاف قد يؤدي به إلى النزول من مستواه قصدا لكي يحظى بحب إخوته ويعيش معهم بدون مشاكل.

إضافة إلى ما تقدم يؤدي وجود طفل موهوب في الأسرة في بعض الحالات إلى التضحية بالكثير من الجهد والمال والوقت في سبيل تلبية احتياجات الموهوب خوفا من ضياع موهبته، وقد يؤدي ذلك إلى الحماية الزائدة فيهمل أداءه المدرسي أو قد يعيش في كنف أسرة بسيطة جاهلة أو تعيش في ظروف اقتصادية صعبة فيكون مصير الموهبة الضياع ،حيث يرى الميلادي (2003)أن العامل الاقتصادي والعامل الاجتماعي يشكلان ركنين أساسيين لاستمرارية التفوق إذ كيف يطلب من طالب مجد أن يتفوق وليس في منزله المتواضع قوت يكفيه وملبس يقيه من البرد ومال في جيبه يشتري به ما يتطلبه التفوق.

(بن الزين:2005: 35)

كما أن بعض الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في الاختيار الدراسي والمهني في المستقبل، حيث أكد كل من بيرلي وجنشفت (Birely Genshaft1991) أن الموهوبين من أشد الناس حاجة إلى عملية الإرشاد والتوجيه الأكاديمي أو المهني، فقد يختار تخصصا دراسيا معينا ثم قد يضطر إلى تغييره بعد فترة من الزمن إذا وجد أنه لم يشبع طموحه ويحقق ذاته، وذلك لتعدد الاهتمامات والمثالية الزائدة.

إن شعور الموهوب بعدم القدرة على الاختيار الصائب لمجال دراسي أو تخصص معين أو مهنة مرغوبة قد يؤدي به إلى تقهقر مستواه التحصيلي لأن نجاح الطالب العلمي خلال الدراسة يتوقف على مدى اختيار تخصصه الدراسي وفق أسس سليمة تأخذ بعين الاعتبار قدراته وميوله واستعداداته.

كما يؤثر العالم الخارجي في الفرد سواء كان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة فقد دلت أبحاث بعض العلماء ومنهم (بروكس) أن البيئة لها تأثير كبير على جميع المستويات بما في ذلك الجانب العقلي للفرد، إذ كلما كانت بيئة الموهوب مليئة بالمثيرات فإن ذلك يساعد على حل المشاكل العقلية المعقدة. (النحكامي: دس:31)

كما أن تسلط الآخرين من المعلمين ومشرفين وآباء وأمهات وفرض الآراء عليهم، مما قد يؤدي إلى الشعور بالقلق والتوتر وعدم الرضا بسبب ضغوط الآخرين والانقياد لآرائهم والخضوع لمتطلباتهم التي قد تكون في بعض الأحيان غير صائبة فالانقياد والمسايرة

الاجتماعية هي من الخصائص المخالفة لسماتهم ولهذا نرى انه يظهر لديهم رفض للسلطة وعدم الخضوع للآخرين، وقد تحدث خلافات وسوء فهم من قبل المعلمين والآباء والأمهات.

بالإضافة إلى ما سبق، قد يرجع ظهور هذه الشريحة من التلاميذ نتيجة شعورهم بالاختلاف مما يدفعهم لعدم التكيف والشعور بالاستياء وعدم الانسجام وقد ذكر كل من (كورنيل، كالاهان وليون1991)أن هؤلاء الموهوبين لا يتوافقون مع العاديين في قدراتهم العقلية، كما أن العاديين لا ينسجمون معهم في النواحي الاجتماعية والشخصية، ولهذا يشعرون بالغربة في الاهتمامات والمواهب والخصائص، مما يدفعهم إلى الشعور بالوحدة والانعزالية والانطواء لعدم وجود من يشاركهم اهتماماتهم وقد ذكر كل من ساندا وهاورد وهاملتون(1995)أن الموهوبين لا يطورون المهارات والعلاقات الاجتماعية نتيجة لعدم وجود أصدقاء لديهم بالمستوى نفسه لمشاركتهم الاهتمامات والميول والاحتياجات وبالتالي يشعرون بالوحدة والعزلة.

كما تلعب البيئة المدرسية دورا بارزا بعد الأسرة في تشكيل قيم واتجاهات التلميذ، لذلك فإن أي خلل يصيب أحد أركانها يؤدي إلى زحزحة هذا الدور، فقد بين كل من الحليبي والرياشي (1994) بأن أهم العوامل الأكاديمية التي أدت لانخفاض التحصيل الدراسي عوامل مرتبطة بالمقررات والإرشاد والكلية والمعلم وطرق التدريس

ويعتبر المنهج الدراسي أحد المكونات الرئيسية في العملية التعليمية، خاصة بالنسبة لفئة الموهوبين الذين لديهم إمكانات أكثر في تلقي المعلومات، إلا أن الدراسات الميدانية تشير إلى عدم كفاية المنهج لحاجات الموهوبين واستعداداتهم العقلية، فهم يشعرون بالملل وعدم رغبتهم في متابعة الدروس بالفصل الدراسي لسهولة الموضوعات والمواد وقصورها في الوصول لمستوى قدراتهم الذهنية، لذلك قد تظهر لديهم بعض السلوكيات غير المقبولة في الفصل كالعدوان والشغب والإزعاج للآخرين نتيجة الأعمال الروتينية المتكررة في الفصل فالمنهج الدراسي لا يثير خيالهم ولا يستوعب اهتمامهم ولا يتحدى قدراتهم لأنهم يتعلمون بشكل أسرع من الآخرين وبشكل مختلف، وكثيرا ما يوجد هؤلاء في فصول دراسية للعاديين لا يتوافق أسلوب التدريس فيها مع أسلوبهم السريع في التعلم ومن هنا تنبع مشكلة الانخفاض في التحصيل ثم صعوبة التعلم في بعض أو كل المواد الدراسية.

في هذا الإطار، يرى كل من مرسي (1981) والطحان(1982) أن التحصيل الدراسي مبني على المنهج المدرسي المصمم حسب مستوى غالبية التلاميذ وهم التلاميذ العاديون، لذلك لا

يجد كثير من الموهوبين نوعا من التشويق، فيؤثر ذلك على دافعيتهم وينخفض مستوى أدائهم فينخفض التحصيل والواقع أن نظامنا التعليمي بإيقاعه الحالي والمدخلات التي يقوم عليها واعتماده المفرط على نمذجة وتنميط الأسئلة وإجاباتها، وأخذه التحصيل الأكاديمي كمعيار وحيد ونهائي في الحكم على مدى تفوق الطالب وتميزه، من خلال اختبارات تقف عند أدنى المستويات المعرفية فهذا يسهم في طمس كافة جوانب النشاط العقلي وإغفال استثارتها، مما يترتب عليه شيوع وانتشار نسبة عالية من الطلبة الموهوبون ذوي صعوبات التعلم.

كما أن المعلم قد يكون أحد العوامل الهامة المؤثرة في ظهور هذه الفئة الخاصة فقد يقابل المعلم أسئلة طلابه الموهوبين بالسخرية وقد ينعتهم بصفات تجعل الطلبة الآخرين يضحكون منهم، مما قد يدفعهم إلى السلوك السلبي وإلى الإهمال في أداء الواجبات وعدم الرغبة في استكمال الدراسة.

كما وجد Minner (1990) أن تركيز المعلم على ما لديهم من صعوبات، تستبعد الاهتمام بالتعرف على قدراتهم المعرفية غير العادية وتجاهلها، وعلى ذلك من غير المتوقع أن نجد انحرافا بين الإمكانات الأكاديمية لهؤلاء وأدائهم الفعلي داخل الفصول المدرسية كما وجد أن الموهوب ذو الصعوبة في التعلم يكافح للوصول إلى متوسط أقرانه حتى يستبعد من فئة الموهوبين ومن فئة ذوي صعوبات التعلم، بسبب عدم انطباق محددات الموهبة من ناحية وصعوبات التعلم من جهة أخرى.

يضاف إلى ما سبق طريقة التفاعل الصفي بين المعلم والفصل الدراسي، إذ يشير الشربيني(2002) إلى أن الضبط والتحكم الشديد للفصل من قبل المعلم يؤدي إلى انخفاض الدافعية الذاتية على عكس ذلك إذا سمح المعلم بشيء من الحرية والذاتية في الفصل(الشربيني: 2002 :291)، كما أن المعلم اللين حسب(Gualmar) يمكن أن يقابل بعدم الانتباه لأنه خال من كل إعجاب واحترام من طرف تلاميذه الذين يظهرون سلوكيات اللامبالاة والعدوانية اتجاهه مايؤدي إلى خلق الفوضى داخل غرفة الصف (عبدي: 2010 104) وبالتالي عدم الاهتمام بما يلقى عليهم من معلومات وبقيمة المادة الدراسية.

ومن بين العوامل أيضا، اعتماد المدرسين على تحصيل التلاميذ مع أن قلة من الموهوبين هم الذين يتفوقون تحصيليا إلى الحد الذي يتفق مع مستوى ذكائهم وفي هذا الإطار، يشير السويدي (2001) إلى أن حصر العملية التربوية فيما يرتبط بحفظ

المعلومات جعل ميدان السياق التعليمي محددا في القدرة على التذكر، مما أدى إلى إرهاق التلاميذ بكثرة المحفوظات ومن ثم عزوفهم عن العملية التعليمية وكراهيتهم للمدرسة وضمور الجوانب المعرفية الأخرى كالقدرة على الفهم والتطبيق .....الخ وإهمال للفروق الفردية بين الطلاب في التعلم.

كما أن عشوائية وعدم وضوح أسئلة بعض الاختبارات وتركيزها على المهارات الدنيا في المجال المعرفي يبدو انعكاسا لمشكلة أكثر اتساعا وهي ضعف الكفاءة المهنية والإعداد التربوي للمعلم والافتقار للرغبة في التدريس والتعلم الذاتي بشكل يحول دون تحسين أدائه على مستوى التدريس والتقويم وعدم التحلي بالتواضع لمواجهة هذا القصور، فقد أكد الدخيل (2001) على أن الطلاب يتعلمون من خلال النشاط المدرسي أشياء يصعب تعلمها داخل الفصل وأنه ينمي استعداداتهم للتعلم ويجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية المتعددة.

وإذا كانت الطرق البيداغوجية الحديثة تعتمد على التعلم الذاتي القائم على نشاط التلميذ ويسهم في تثبيت المفاهيم والمصطلحات العلمية من خلال إدراك طبيعة العلاقات التكاملية وأثرها في الحياة العملية حيث انتهت دراسة السدحان إلى وجود علاقة ايجابية بين بعض النشاطات المدرسية والتفوق كنشاط القراءة والكتابة استخدام البرامج الثقافية في جهاز الكمبيوتر. (النصار: 2007: 07-12)

ويرى الشربيني(2002) أن العدد الكبير من التلاميذ داخل الفصل الدراسي الواحد قد يقف حائلا دون ممارسة النشاط الأمر الذي لا يشجع على ظهور الابتكار وتوسيع المدارك وتنمية النقد والتحليل، حيث يفرض هذا العدد نظاما قاسيا وتركيزا شديدا على التذكر وليس التخيل وعدم التشجيع على أي أداء لا يدخل في العمل اليومي للمدرسة.

**4-عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث:**

الذي يتعلق برتب الهوية المميزة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وبعد تطبيق مقياس رتب الهوية للغامدي على الحالات الثلاث، أظهرت النتائج وجود حالتين رتبة في التحقيق وحالة في رتبة التعليق.

ويعكس وجود الحالتين الأولى والثانية ضمن رتبة تحقيق الهوية مستوى النضج الذي وصلت إليه هاتان الحالتان وقدرتهما على اختيار البدائل المتاحة مع الالتزام بها، الأمر الذي

يتجسد عمليا في وضع أهداف واقعية ورسم مسار ملائم ضمن مشروع محدد المعالم مسبقا.

وتلعب البيئة الاجتماعية دورا بارزا في مساعدة الموهوب ذو صعوبة التعلم على إنجاز هويته من خلال تنمية الإحساس بالانتماء وروح الفردية والاستقلالية.

وفي هذا السياق يشير كل من ووترمان، مسن، أبو حطب وعدس إلى أهمية العوامل الاجتماعية وبصفة خاصة العوامل الأسرية في مساعدة الفرد على تحديد معالم مستقبله ورسم ملامح شخصيته وبالتالي تشكيل هويته وذلك من خلال إحساسه بأهميته ومراعاة الأزمة التي يمر بها ومساعدته على الخروج منها بأقل الأضرار عن طريق الدعم والمساندة ويلعب أسلوب المعاملة الوالدية دورا مفصليا في مساعدة المراهق على تخطي هذه الأزمة بنجاح، وهذا ما تؤكده دراسات كل من (بومرند1989)، (بيل وبيل1983)، (سامسون ولوي1994)،(بيرنتولوكولينز1995) التي ترى مدى أهمية نمط المعاملة الوالدية في التأثير على الفرد وبصفة خاصة على تشكيل هويته لأنه –حسب أبو جادو(2007) – يؤثر على قدرته على تقييم الخيارات المتاحة عندما يبدأ في تطوير هوياته المختلفة في المجالات المهنية، الدينية والجنسية.

في هذا الصدد، يعتقد الباحثون أن نمط المعاملة الديمقراطية يعتبر الأكثر قدرة على تحديد هوية إيجابية، حيث يدرك الآباء أن الحقوق بينهم وبين أبنائهم تبادلية مما يساعد المراهق على تطوير ذاته واستقلاليته من خلال تقوية التواصل بين الوالدين والأبناء.

(أبو جادو:2007 : 451، 452)

إن تلك المعاملة الوالدية والجو الذي توفره يساعد المراهق على تحقيق هويته في الوقت المناسب، وهذا ما أشارت إليه دراسة حسن عبد المعطي "تأثير أساليب المعاملة على تشكل الهوية" حيث كانت النتيجة تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة بين رتب الهوية وكانت الفروق في صالح رتب الهوية الأكثر نضجا في الاتجاه الإيجابي لكل أسلوب والدي.

كما توفر المؤسسات التعليمية والتثقيفية فرصة حقيقية للناشئة لإنجاز هوياتهم من خلال المشاركة في الأنشطة الطلابية والاجتماعية إذ تشير العديد من الدراسات أنها تساهم في تأكيد الذات لأن الاندماج فيها يثبت في نفوسهم الشعور بالأمن والانتماء.

(خليفة: 2003: 65)

يضاف إلى ذلك جملة من العوامل الذاتية، إذ يشير كفافي إلى أن محققي الهوية يفكرون بأساليب أكثر تطورا وتعقيدا، فهم أقدر على إثارة الأسئلة المتضمنة في أزمة الهوية وإيجاد بدائل وحلول مقنعة. (كفافي: 2006: 27)

كما يعكس وجود الحالة الثالثة ضمن رتبة التعليق أو التأجيل أن لديها البدائل والخيارات وتحس بأزمة الهوية إلا أنها لم تلتزم بعد بهوية محددة، وهو ما يرجعه بعض المختصين إلى استمرارية التعليق وتحوله من مجرد فترة اختبار إلى نوع من الاضطراب المعيق لحل أزمة الهوية وتبني الأدوار المناسبة، حيث يعاني صاحبه الإحساس المهلهل بالذات وعدم القدرة على تحديد معنى لوجوده، فهو راجع أساسا إلى شخصية الفرد التي تتسم بضعف الالتزام، درجة عالية من القلق ومشاعر عدم الكفاية والسلوك الجانح المتعصب، ضعف القدرة على اتخاذ القرار وسوء العلاقات الاجتماعية. (أبو جادو:2006 :453)

من جهة أخرى، فإن طول مراحل التعليم وتضاؤل فرص العمل يجعل المراهق يؤجل تحديد هويته إلى ما بعد التخرج من الجامعة لأنه لا يضمن فرصة العمل في التخصص الذي يدرسه ويتبع ذلك تأجيل القرار بشأن بقية شؤونه المستقبلية.

كما تشير دراسات كل من(وترمان ووترمان1970-1972)، (والن1970) وأولوفسكس (1978) إلى أن التوافق الدراسي من إحساس بالرضا عن الدراسة نتيجة للتوفيق في اختيارها والشعور بالنجاح فيها، والجد والاجتهاد في العمل الأكاديمي إلى جانب الإحساس بقوة العلاقات الاجتماعية في المناخ المدرسي، إن كل ذلك يؤدي إلى نمو الشخصية ويدفع الشاب إلى الوصول إلى تحقيق الهوية، أما الذين يعجزون عن إحراز درجة جيدة من التوافق الدراسي ولا يجدون ألوان النشاط التي يوفرها الإحساس بالجد والانجاز فان ذلك يشعرهم بالإخفاق وعدم الشعور بالأمن وبالتالي فإن تشتت الهوية أو إعاقتها تكون هي النتيجة المحتملة لأن الهوية لا تنمو في الاتجاه الايجابي إلا إذا استطاع الشاب أن يجد معنى لحياته في عمله أو في دراسته أو في علاقاته الشخصية. (عبد المعطي:2004 :245)

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات(Jordan 1970)، (مورس1793)، ماتسون وآخرون وآدمز (1985Adams) أن حالات إعاقة الهوية كان آباؤهم أكثر تمركزا حول الابن وأكثر حماية له وشعر الأبناء بنقص التقبل من آبائهم كما أنهم يتميزون بالضبط العدائي والانفصال في العلاقة وفرض القوة عليهم. (عبد المعطي: 2004:304-305)

كما أن المراهق يحتاج إلى سند الأسرة في هذه المرحلة، ومع ذلك نراه يريد تأكيد ذاته وفي المقابل نجد أن الآباء بعد أن مارسوا على المراهق ضبطا في الطفولة يمنحونه الاستقلال فجأة قبل أن يبلغ السن المناسب، وهو ما يفقده الشعور بالأمن والطمأنينة والثقة بوالديه ويسيء فهم دوافع الآباء إلى ذلك ويشعره بعدم المبالاة ويهز ثقته بهما لحل مشكلاته وهذا ما يجعل الابن المراهق يبحث عن سند آخر فيلجأ إلى مرجعيات أخرى يستمد منها ما فقده في الأسرة كالرفاق ووسائل الإعلام وفي ظل هذا العالم المتطور والغني بوسائل الاتصال المختلفة والسريعة التي أصبحت تنافس الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية حيث ازداد انشغال الوالدين بالجوانب المادية على حساب التربوية والعاطفية منها، مما يقلل فرص لقاء الآباء مع الأبناء فالغياب الطويل يسمح بتسلل وسائل أخرى كوسائل الاتصال العالمية التي توجه لكل الفئات دون مراعاة المراحل العمرية لكل فئة، وهنا قد يشعر المراهق بوجود عالم واسع جديد يختلف عن ما ألفه في الأسرة ويقدم له كل ما يريده دون شروط أو ضوابط فتستوعبه وتحتويه ولا تنمي فيه القيم النقدية بل الانقيادية والتي يظهر أثرها أكثر في شخصيته، مفرداته اللغوية، تحصيله الدراسي وآرائه لتمتد إلى قناعاته ومواقفه بل إلى معتقداته واتجاهاته وميوله وتكمن الخطورة في أن ما يعرض في هذه الوسائل غالبا ما يكون مخالفا لثقافة هذا المراهق، وهذا ما يلاحظ في مجتمعنا فيرى المراهق يحاكي الأبطال العالمية أكثر مما يتعلم من المراجع التربوية مما يجعله عرضة للاغتراب عن المجتمع وبالتالي فقدان الهوية.

UNIVERSITE SETIF2

# خلاصة النتائج

## خلاصة نتائج الدراسة

إن الهدف من إجراء هذه الدراسة هو الكشف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ومعرفة أسباب ظهور هذه الفئة، والتعرف على رتب الهوية(التحقيق ـ الانغلاق ـ التشتت ـ التعليق) لديهم، وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- وجود نسبة 05% لدى عينة الدراسة من فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
- تظافر عدة عوامل في ظهور هذه الفئة منها عوامل داخلية خاصة بالطالب وأخرى خاصة بالبيئة الاجتماعية (الأسرة ـ المدرسة ـ الرفاق).
- وجود رتبتي التحقيق والتعليق لدى حالات الدراسة.

إن هذه النتائج تؤكد وجود فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم داخل مدارسنا، وبنسب معتبرة مما يستلزم ضرورة التدخل المبكر والمتواصل من طرف الآباء والمربين والمختصين لأن ترك هؤلاء الطلبة بدون مساعدة يؤدي إلى ضمور مواهبهم وتراجع مستوى قدراتهم ويؤثر سلبا على مسارهم الدراسي والمهني فيما بعد، الأمر الذي يقتضي ضرورة تظافر الجهود التربوية لمساعدة أولئك الطلبة على تجاوز أزمة الهوية بنجاح.

وليس هذا فحسب بل لابد من تفعيل دور خدمات الإرشاد النفسي والتوجيه الاجتماعي على مستوى المدارس، والعمل على إتاحة الفرص والإمكانيات التي تسمح للطالب بتنمية قدراته وطاقاته الكامنة من خلال التشجيع والاهتمام الكافي، حيث يعد تهميش هذه الفئة هدر وفقد لإمكانيات مهمة سواء على مستوى الأفراد والمجتمعات.

كما أنه لابد من تكوين أقسام خاصة ترعى هذه الفئة تربويا ونفسيا، مع التكوين الجيد للمعلمين القائمين على هذه الأقسام أكاديميا وميدانيا، ومدهم بالوسائل الضرورية لتأدية مهامهم على الوجه الأمثل حتى يتمكنوا من إتاحة الفرص والإمكانيات التي تسمح للتلميذ بتنمية مواهبه والتغلب على الصعوبات التي يعانيها، والتخفيض من العمل العشوائي الذي يسيطر على اختياراته المستقبلية، وهو الأمر الذي يتطلب متابعة المسار الدراسي للتلميذ من خلال برامج تربية الاختيارات وتنمية الميول والاهتمامات.

كما أن الأسرة باعتبارها المحضن الأول والأشد تأثيرا على شخصية الطفل تقع عليها المسؤولية الأكبر في تشكيل هويته المستقلة وتهيئته لمواجهة أزمات نموه بكل ثقة، ولا يكون ذلك إلا بإتباع أساليب تربوية متوازنة.

وخلاصة القول، أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تمثل شريحة لا يستهان بها من التلاميذ، ويتحمل القائمون على العملية التعليمية المسؤولية كاملة من حيث تلبية احتياجاتهم النفسية والأكاديمية، وذلك من خلال توفير برامج تلبي هذه الحاجات مع خدمات إرشادية لمساعدتهم على تجاوز أزمة الهوية بأقل الأضرار وتحديد مسارهم الدراسي والمهني الملائم لقدراتهم وإمكانياتهم.

ولأن النقص من طبيعة كل مجهود إنساني، فإن هذا العمل لا يمكن أن يكتمل إلا إذا تلته أعمال أخرى تدعمه، وعليه فإنه يمكننا اقتراح :

1- إجراء دراسات مشابهة على عينات أوسع من التلاميذ وفي مستويات دراسية مختلفة (ابتدائي، متوسط، جامعي...).

2- ضرورة تعميم خدمات الإرشاد النفسي المدرسي وتعميق دور هذه الخدمات لتكون قادرة على تقديم المساعدة للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات في التعلم من أجل معرفة ذواتهم بشكل حقيقي واكتشاف مشاعرهم وادراكاتهم حول أنفسهم والآخرين ليكونوا أكثر قدرة على مواجهة مشاكلهم.

3- المتابعة الحقيقية والدورية من قبل إدارة المدرسة لنتائج الطلاب ليس من أجل معرفة الطلاب المتفوقين وتكريمهم فقط، وإنما أيضا معرفة الطلاب المقصرين وما إذا كان تدني تحصيلهم يتكرر، حيث أن هذا الإجراء يساعد في الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وضرورة تقديم المساعدة الخاصة لهم.

4- تعميق العلاقة بشكل بناء ومثمر بين المدرسة والأسرة وذلك بهدف تحقيق أكبر قدر من التعاون من أجل حل مشكلات الطلاب المقصرين، خاصة أن بعض صعوبات التعلم لدى بعض الطلاب المقصرين ناتجة عن توقعات الأسرة التي تفوق كثيرا قدرات أبنائها وإمكانياتهم.

5- إجراء دراسات مماثلة سواء باستخدام أدوات أخرى كالمقابلة العيادية والتقنيات الاسقاطية، أوباستخدام مناهج أخرى كمنهج دراسة الحالة.

6- دراسة العلاقة بين أزمة الهوية ومتغيرات أخرى كتأثير وسائل الإعلام، جماعة الرفاق، نمط التربية ، طرق التدريس...الخ لدى فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

7- إجراء دراسات مقارنة بين تلاميذ الريف وتلاميذ الحضر في الأبعاد السابقة.

8- إعداد برامج تدريبية تهتم لمساعدة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على تحقيق هوياتهم من خلال التوفيق بين موهبتهم وتحصيلهم الأكاديمي.

أخيرا نتمنى أن نكون قد وضعنا لبنة متواضعة في صرح العلم الشامخ، وأن تكون هذه المحاولة العلمية دعوة في سبيل النهوض بهذه الفئة في بلادنا والاهتمام بتلاميذ اليوم الذين هم رجال الغد وقادة المستقبل ومساعدتهم على تحقيق هويتهم الخاصة.

# قائمة المراجع

## قائمة المراجع:

### 1-المراجع باللغة العربية:

### 1-1 الكتب:


1- إبراهيم، عبد الستار وعسكر، عبد الله(1999)، علم النفس الاكلنيكي في ميدان الطب النفسي، ط2، المكتبة الأنجلو- مصرية، القاهرة.

2- أبو أسعد، عبد اللطيف(2011)، إرشاد الموهوبين والمتفوقين، ط01، الأردن: دار المسيرة.

3- أبو جادو، صالح (2004)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط4، عمان: دار المسيرة.

4- أبو جادو، صالح (2007)، علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة، ط2، دار المسيرة، عمان.

5- أبو علام، رجاء (2004) ، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة: دار النشر للجامعات.

6- أحمد يحي، خولة (2005)، البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

7- إسماعيل، عماد الدين(1997)، النمو في مرحلة المراهقة، ط1، الكويت: دار القلم.

8- الوافي، عبد الرحمان(2008)، الإنسان من الطفولة إلى الزواج، الجزائر: دار هومة.

9- بدر الشيباني(2000)، سيكولوجية النمو(تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة)،ط1، دار الوراقين، الكويت

10-بدوي، عبد الرحمن (1977): مناهج البحث العلمي، الكويت: وكالة المطبوعات.

11-البطانية، أسامة محمد وأخرون (2007): علم النفس الطفل غير العادي، ط1، دارة المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

12-بطرس، بطرس(2010)، تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، عمان: دار المسيرة.

13-بوحوش، عمار والذنيبات، محمد، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط06 الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

14-جروان، فتحي (2002) الإبداع مفهومه ـ معاييره ـ نظرياته، ط1، عمان: دار الفكر.

15-جروان، فتحي (2008)، أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، ط02، عمان: دار الفكر.

16-جميل، سمية (2005)، الإرشاد النفسي، ط1، بيروت: عالم الكتاب.

17-جودت، سعادة (2009)، المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين، ط1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
18-حافظ، نبيل(2006)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط3، مصر: مكتبة زهراء الشرق.
19-حجازي، سناء(2009)، تنمية الإبداع ورعاية الموهبة لدى الأطفال، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
20-حقي، ألفت (2000)، الاضطراب النفسي التشخيص والعلاج والوقاية،ج1، دط، الازاريطة: مركز الإسكندرية للكتاب.
21-خطاب، أحمد، طرق واستراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم، جامعة الفيوم: المكتبة الالكترونية أطفال الخليج.
22-الخطيب، جمال وآخرون (2009)، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ط2، دار الفكر لنشر والتوزيع، عمان، الأردن
23-الخطيب، محمد، منى الحديدي (2009): المدخل إلى التربية، ط 1، دار الفكر، الأردن.
24-خليفة، عبد اللطيف (2003)، دراسات في سيكولوجية الاغتراب،دط، القاهرة: دار غريب.
25-دانيال، لافاش، (1965)، وحدة علم النفس.
26-دوقة، محمد وآخرون (2011)، سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما بعد التدرج، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
27-رجاي، ترجمة عبد الحميد، جابر(دس)، مهارات البحث التربوي، دط، القاهرة: دار النهضة العربية.
28-الروسان، فاروق(دس)، أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة مركز دراسات وبحوث المعاقين، أطفال الخليج، الأردن: الجامعة الأردنية.
29-الريماوي، محمد (2008)، علم نفس الطفولة والمراهقة، ط2، عمان: دار المسيرة.
30-الزيات، فتحي(1998)، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط1، مصر: دار النشر للجامعات.
31-الزيات، فتحي(2002)، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، ط1، مصر: دار النشر للجامعات.
32-سالم، محمود وآخرون(2006)، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، ط2، عمان: دار الفكر.
33-السبيعي، عدنان (1997)، الصحة النفسية للمراهقين والشباب، ط1، دمشق: دار الفكر.

34-السرطاوي، عبد العزيز وسناء، عورتاني وعماد، منصور(2007)، تشخيص القراءة وعلاجها ط01، عمان: دار وائل.
35-السرور، ناديا(2010)، مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، ط5، الأردن: دار الفكر.
36-سرى، إجلال(2000)، علم النفس العلاجي، ط02، القاهرة: عالم الكتاب
37-سعد جلال (دس)، الطفولة والمراهقة، ط2: دار الفكر العربي.
38-سليمان، سيد والغازي، صفاء (2004)، المتفوقين عقليا ـ خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم مشكلاتهم، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
39-سليمان، عبد الرحمان وآخرون(دس)، الكشف والتعرف على التفوق والموهبة أطفال الخليج.
40-سليمان، عبد الرحمان(2001)، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة الأساليب التربوية والبرامج التعليمية، ط1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
41-سليمان،عبد الرحمان(2001)، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، الأساليب التربوية والبرامج التعليمية، ط1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
42-السيّد، فؤاد (1956)، الأسس النفسيّة للنمو ،ط1،مصر: دار الفكر العربي.
43-شرادي، نادية (2006)، التكييف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
44-الشربيني، زكريا وصادق، يسرية(2002)، أطفال عند القمة ـ الموهبة والتفوق العقلي والإبداع ـ ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
45-شريم، رغدة (2009)، سيكولوجية المراهقة، ط1، عمان: دار المسيرة.
46-صبحي، تسيير(1992)، الموهبة والإبداع "طرائق التشخيص وأدواته المحسوبة"، ط1، عمان: دار التنوير للنشر والتوزيع، واشراق للنشر والتوزيع.
47-صبحي، محمد(2009)، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي، ط01، الجزائر: دار المواهب.
48-صفوت،وفيق(2005)، سيكولوجية الأطفال الموهوبين خصائصهم، مشكلاتهم،أساليب رعايتهم ط1، القاهرة: دار العلم الثقافة للنشر والتوزيع.
49-طاهر، قحطان(2009)، صعوبات التعلم، ط1، عمان: دار وائل.
50-عبد الحميد، السيد(2008)، صعوبات التعلم النمائية، ط01، القاهرة: عالم الكتاب.
51-عبد الرؤوف، طارق (2003)، اكتشاف ورعاية المتفوقين والموهوبين، ط1، مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

52-عبد المعطي، حسن(2004)، النمو النفسي الاجتماعي وتشكيل الهوية، ط1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
53-عبد الواحد، سليمان(2010)، علم النفس الموهبة "رؤية سيكولوجية وانعكاساتها التربوية" ط1، مصر العربية للنشر والتوزيع، مصر.
54-عبد الوهاب، عبد الناصر(2003)، الصعوبات الخاصة في تعلم الأسس النظرية والشخصية مصر: دار الوفاء.
55-العتوم، عدنان وعلاونة، فلاح وأخرون(2005)، علم نفس التربوي النظرية والتطبيق، ط1 عمان:دار المسيرة.
56-العزة، سعيد(2002)، صعوبات التعلم: المفهوم وتشخيص الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، ط1، عمان: الدار العلمية الدولية – دار الثقافة.
57-العزة، سعيد: تربية الموهوبين والمتفوقين: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
58-عشوي، مصطفى(2010)، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ط3، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
59-عكاشة، محمود، أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، جامعة الإسكندرية.
60-العنيزات، صباح (2009)، نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبة التعلم "برنامج مهارات القراءة والكتابة"، ط1، الأردن: دار الفكر.
61-عواد، أحمد (1998)، علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر.
62-عويضة، كامل(1996)، علم نفس النمو، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
63-العيسوي، عبد الرحمان(1997)، أصول البحث السيكولوجي، دط، بيروت: دار الراتب الجامعية.
64-فاروق موسى(2004)، النمو النفسي في الطفولة والمراهقة، ط2، القاهرة: مكتبة النهضة.
65-القرضاوي، يوسف(2001): ثقافة الداعية، ط1: مؤسسة الرسالة.
66-قطامي، يوسف وصبحي، تيسير(1992)، مقدمة في الموهبة والإبداع، ط01، عمان: دار الفارس.

67-قمر، عصام ومبروك، فتحي (2004)، الخدمة الاجتماعية المدرسية، ط1، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
68-كفافي، علاء الدين(2006)، الارتقاء النفسي للمراهق، دط، القاهرة: دار المعرفة العلمية.
69-كوافحة، تسيير وعبد العزيز، عمر (2005)، مقدمة في التربية الخاصة، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
70-لابلاش، جون وبونتاليس، ترجمة حجازي، مصطفى(1985)، معجم مصطلحات التحليل النفسي، ط01، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
71- لطفي الشربيني(دس)، السلسة المعالجة الطبية المتخصصة، دط، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
72-محمد أبو حلاوة (2011/2010)، نموذج هوية الأنا لأندروماهوني أبعاده وتطبيقاته في مجال رعاية الموهوبين، دمنهور.
73-محمد السيد: المقياس الموضوعي لرتب الهوية الأيديولوجية والاجتماعية في مرحلتي المراهقة والرشد المبكر، دط، دار قباء، القاهرة، 1998.
74-محمد عبيدات وآخرون(1999)، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات،ط2 عمان: دار وائل.
75-محمد، عبد الله وعبد المجيد، أسامة، إعداد قائمة خصائص الأطفال الموهوبين السعوديين وتقنينها من سن (3-6).
76-محمد، وسام(2008)، الإدراك اللغوي لدى الأطفال وأقرانهم من بطئ التعلم، ط1، عمان: دار الغيث للنشر والتوزيع.
77-محمود، ابتسام (2009)، التطور الخلقي للمراهقين، ط 1، عمان: دار صفاء.
78-مرسي، أبو بكر(2002)، أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي، ط1، مصر: مكتبة النهضة.
79-مسلم، محمد(2007)، مقدمة في علم النفس الاجتماعي ط1، الجزائر: منشورات قرطبة.
80-مصباح، عبد الهادي(2006)، العبقرية والذكاء والإبداع، ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
81-مصطفى، يوسف(2009)، سيكولوجية التمايز لدى المراهقين، ط1، عمان: دار دجلة.

82-معاجني، أسامة (دس): الخيارات التربوية لرعاية الموهوبين، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، محافظة جدة.(www.guftkids.com)
83-معمرية، بشير (2004)، أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي.
84-معمرية، بشير(2007)، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، الجزء الثاني، الجزائر: منشورات الحبر.
85-معوض، خليل(2004)، دراسة المقاومة في مشكلات المراهقين في المدن والريف السلطة والطموح، دط، مصر: دار المعارف.
86-ملحم، سامي (2002)، صعوبات التعلم، ط1، عمان: دار المسيرة.
87-المنسي، محمود(2003)، الإبداع الموهبة في التعليم العام، دط الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
88-موسى، موسى (2001)، الطفل الموهوب ورعايته في محيط الأسرة، ط1، الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.
89-الميلادي، عبد المنعم (2003)، المتفوقون- الموهوبون- المبدعون، آفاق الرعاية والتأهيل الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
90-ميموني، بدرة (2011)، الاضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل والمراهق، ط3، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
91-نبهان، يحي(2008)، الفروق الفردية وصعوبات التعلم، الطبعة العربية، الأردن: دار اليازوري.
92-الياسري، حسين(2006)، صعوبات التعلم الخاصة، ط1، بيروت: الدار العربية للعلوم.
93-يعقوب، غسان ويعقوب، ليلى(دس): سيكولوجيا النمو عند المراهق، دط، ج1، لبنان: دار النهار.

**1-2المجلات والدوريات:**

94-أبو مرق، جمال(2008)، الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالاتجاه نحو دمج المتفوقين في المدارس الحكومية من منظور طلبة جامعة الخليل، مجلد18، عدد01، مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية.

95- البتال، زيد (2001) استخدام أساليب التفاوت بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي في التعرف على صعوبات التعلم لدى الأطفال، المجلة التربوية، مجلد55، عدد 58 الكويت: مجلس النشر العلمي.

96- البخيت، صلاح وعيسى يسري(2012)، دراسة مسحية للكشف عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض، مجلد13،عدد04، ديسمبر مجلة العلوم التربوية والنفسية.

97- بركان، محمد(2006)، صعوبات التعلم، عواملها، نتائجها وطرق علاجها(دراسة ميدانية)، عدد02، مجلة تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس ، الجزائر.

98- بطاينة، أسامة والشهري، خالد(2010)، واقع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنورة، عدد05، ديسمبر، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية.

99- الجلامدة، فوزية وعلي، نجوى(2011)، الحاجات الشخصية والاجتماعية والنفسية لدى الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية(دراسة ميدانية)، عدد01، العلوم التربوية.

100- الحروب، أنيس(2012)، قضايا نظرية حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ، العدد31، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

101- الحكاك، وجدان، بناء اختبار القدرة على التفكير الإبداعي اللفظي لدى طلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث النفسية.

102- خان، محمد (1989) تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي (أ) على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة أم القرى، السنة الثالثة،عدد3.

103- الخطيب، محمد (2003)، صعوبات تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مجلد16.

104- خليفة، هارون(دس)، معايير اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري في ولاية الخرطوم،عدد05، دراسات نفسية، مركز البصرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية،الجزائر، دار الخلدونية.

105- دبراسو، فطيمة(2009)، دور المعلم في اكتشاف ورعاية الطفل الموهوب، العدد الرابع مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر، بسكرة (الجزائر).

106- الدخيل الله، دخيل (2005)، الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية في الذات السعودية" دراسة لنمط الهوية بين طلاب المستويات النهائية من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض دراسات عربية في علم النفس، مجلد 4،عدد 3، يوليو، القاهرة: دار غريب.

107- دودين، ثريا وجروان، فتحي(2012)، أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، عدد 26، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات.

108- الشرقاوي، أنور(2002)، صعوبات التعلم: المشكلة ـ الأعراض ـ الخصائص، سنة16 مجلد 07، عدد63، مجلة فصلية تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب.

109- الشهري، خالد(2010)، واقع غرف مصادر التعليم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنورة، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 5، ديسمبر.

110- الصالح، غسان(2003)، الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم – دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس مدينة دمشق– مجلة جامعة دمشق، مجلد19، عدد01.

111- الظفيري، سعيد والقريوتي، إبراهيم(2010)، الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد06، عدد03.

112- عبد العزيز، آمنة (2011)، استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية لدى عينة من الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة (دراسة تشخيصية) مجلد05، عدد04، أكتوبر.

113- عطا الله، صلاح(دس)، استخدام البناء العاملي لبطارية الكشف في معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين(إستراتيجية مقترحة كنظام من أنظمة اختيار الموهوبين)، مجلد02 21-37، مجلة علم نفس العربي المعاصر.

114- علوان، يحي(دس)، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، العدد 11، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر، بسكرة (الجزائر).

115- العمر، بدر (1996)، دور الأبعاد الشخصية والاجتماعية / الاقتصادية والأكاديمية في الصعوبات الدراسية لطلبة الجامعة، المجلة التربوية، مجلد11، عدد41، الكويت: مجلس النشر العلمي.

116- العمران، جيهان(2006)، الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقا للنوع والتحصيل ـ هل الطالب المناسب في المكان المناسب ـ مجلد07ـ عدد03 سبتمبر، جامعة البحرين.

117- عمشان، جميل (2006)، برامج الإسراع للموهوبين، جامعة الملك سعود، كلية التربية قسم التربية الخاصة، مسار صعوبات التعلم للفصل الدراسي الأول العام. (www.guftkids.com)

118- عواشرية، السعيد(2006)،المداخل العلاجية لصعوبات تعلم الموضوعات الرياضية في المرحلة المتوسطة ."أثر استخدام ـ رزمة تعليميةـ في علاج صعوبات تعلم موضوع الكسور، والعمليات عليها لتلاميذ المرحلة المتوسطة

119- عياصرة، سامر وإسماعيل، نور(2012)، سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم، عدد01، المجلة العربية لتطوير التفوق.

120- قوشحة، رنا(2006)، أدوات ووسائل تشخيص وتقييم صعوبات التعلم لدى الأطفال عدد02، مجلة تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس ، الجزائر.

121- محمدي، فوزية والزقاي، نادية، بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

122- المزوغي، ابتسام(2011)، الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامع السابع من ابريل، المجلة العربية لتطوير التفوق، مجلد2 ، عدد2، جامعة الجبل الغربي.

**3-1 المؤتمرات والملتقيات:**

123- البحيري، جاد، الديسلكسيا: كيف يمكن للمدرس المساعدة، استراتيجيات تدريس المعسرين قرائيا، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض.

124- بركات، وجدي(2006)، رعاية مجتمع الطلبة الفائقين من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية، المؤتمر التاسع عشر، ضمان الجودة والاعتماد في تعليم الخدمة الاجتماعية بمصر والوطن العربي، جامعة حلوان.
125- حبيب، ياسر(2006)، انجازات وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في مجال صعوبات التعلم، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض.
126- الحديدي، منى(2006)، التعليم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية– مشكلات وحلول– المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض.
127- الخليفة، عمر وعطا الله، صلاح الدين(2006)، الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي، المؤتمر الإقليمي للموهبة، الدراسات العلمية المحكمة، السعودية.
128- الرابغي، خالد، توجيه وإرشاد الموهوبين بين الواقع والمأمول، مكتبة أطفال الخليج (www.gulfkids.com).
129- سليمان، السيد (2006) المفاهيم المتعلقة بالموهبة والإبداع والنظريات الحديثة ذات البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي"اتجاهات والصعوبات التي تواجهه الدراسات العلمية المحكمة المقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة لرعاية الموهوبين" التربية من أجل المستقبل"، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله الموهوبين، جدة من 26 ـ 30 أوت.
130- السليمان، مها(2006)، أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض.
131- شلبي، أمينة(2006) دور أخصائي صعوبات التعلم في مدارس المستقبل، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، جامعة المنصورة.
132- صادق، فاروق (2006)، تمكين غرفة المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض.
133- عبد السميع، آمال(دس)، البيئة الأسرية ودورها في الوصول إلى انجاز عالي "دراسة اكلينكية" ، المؤتمر العلمي الأول، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها.

134- العليثة، الأحمدي(2005)، مشكلات الطلبة الموهوبين بالسعودية وعلاقتها بعدد من المتغيرات، المؤتمر العلمي العربي لرعاية لموهوبين المتفوقين كلية التربية، جامعة طيبة الأردن من 16الى 17 جويلية.

135- عسيري، أحمد(2006)، الضغوط النفسية لدى الموهوبين ودور الإرشاد النفسي في مواجهتها، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، السعودية.

136- الكامل، حسنين(2006)، رعاية الطلاب الموهوبين في المدرسة،المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، السعودية.

137- كلنتن، عبد الرحمان(2006)، اكتشاف وتنمية اهتمامات وقدرات طلاب صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض.

138- الكيال، مختار(دس)، فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، جامعة عين شمس.

139- مسلم، حسن(دس)، مشكلات التعليم العام مظاهر سلبية وتطلعات ايجابية– دراسة تحليلية لمدركات عينة من مديري المدارس المتدربين بكلية التربية، جامعة الملك سعود.

140- النصار، صالح(2006) دور النشاط المدرسي في التحصيل الدراسي، ورقة عمل منشورة ضمن أعمال اللقاء التربوي"النشاط تربية وتعليم"، جامعة الملك سعود، الرياض.

**4-1 المذكرات والرسائل الجامعية:**

141- أبورزق (2010-2011) السمات المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبغض المتغيرات ، ماجستير منشورة، جامعة غزة.

142- أوجريس، فادي (1994)، الفروق في المشكلات والحاجات الإرشادية يبين بين الطالبة المتميزين وغير المتميزين، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن.

143- البلوي، محمد (2002): تشكل هوية الأنا والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلاب التخصصات والمستويات مختلفة، جامعة أم القرى، السعودية، ماجستير.

144- بن الزين، نبيلة (2005)، مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا، رسالة ماجستير منشورة، جامعة ورقلة.

145- جعفري، فاطمة(2010)، خصائص الطالب الشخصية والأسرية وعاداته الأسرية في الدول ذات التحصيل المرتفع (سنغافورة– الصين) وذات التحصيل المنخفض (السعودية)

في اختبارات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم، ماجستير منشورة، جامعة أم القرى.

146- حجات، عادل(1999)، دراسة ظاهرة صعوبات الكتابة لدى عينة من الطلبة الأردنية ماجستير منشورة.

147- حرب، هاني (2004)، صعوبات تعلم الصرف لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة، ماجستير منشورة، جامعة غزة.

148- حماد، إبراهيم(2012)، تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون في البيئة الفلسطينية جامعة غزة ، ماجستير منشورة.

149- الخديدي، فيصل(1429): تطبيق أساليب الكشف عن الموهوبين في التربية الفنية شهادة الماجستير قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى كلية التربية، مصر.

150- دواوين، ثريا (2007): دراسة مقارنة بين برامج التسريع والإثراء وأثارها على دافعية للتعلم وتقدير الذات للطلبة الموهوبين في الأردن، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

151- رشدي، منال (2004)، صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا للمعاقين بصريا بمركز النور، ماجستير منشورة، جامعة غزة.

152- رضوان، وسام (2004) الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع، ماجستير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

153- زمزمي، عبد الرحمان(1998)، تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن على الطلاب الصم في معاهد الأمل للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

154- الزهراني، نجمة(2005)، النمو النفسي الاجتماعي وفق نظرية اريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب والطالبات للمرحلة الثانوية للطائف ماجستير.

155- زهير، علي (2005-2006)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإدراكية البصرية في ضوء العلاقات بين المهارات الإدراكية والمهارات الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع ابتدائي، دكتوراه منشورة، جامعة دمشق.

156- زيوي، عبلة (2009)، إدراك الحدود الجسدية والتوظيف النفسي- دراسة حالات-رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
157- العبادي، زين (2008)، أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، دكتوراه منشورة، جامعة عمان.
158- عبد الحميد، إبراهيم (2003) أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، ماجستير منشورة فلسطين.
159- عبدي، سميرة (2010-2011)، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس(15-17) سنة، ماجستير منشورة.
160- العسيري، عبير(2001)، علاقة تشكل الهوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي الاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بالطائف، ماجستير منشورة، السعودية.
161- عليوات، ملحة(2010)، المناخ الأسري وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى المراهق المتمدرس -دراسة ميدانية بثانويات ولاية البويرة وتيزي وزو: ماجستير منشورة، الجزائر.
162- الغامدي، منال (دس): مقدمة في الموهبة والتفوق والابداع "النموذج التفريقي" ماجستير التربية الخاصة، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية
163- الفاعوري، أيهم (2009)، علم النفس العصبي وصعوبات التعلم، ماجستير منشورة.
164- القرني، سالم(2008)، ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات التعلم- دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين، ماجستير منشورة، جامعة أم القرى.
165- القصاص، عبد الرحمان(2006)، واقع التفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب السنة الأولى الثالثة بكلية الطب والعلوم بجامعة أم القرى، جامعة أم القرى.
(www.guftkids.com)
166- الكحكي، عزة (دس)،تعرض الشباب العربي لبرامج التلفزيون الواقع بالفضائيات العربية وعلاقته بمستوى الهوية لديهم، ماجستير منشورة.

167- المالكي، عبد العزيز (2008)، أثر استخدام أنشطة اثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات التعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي، ماجستير منشورة جامعة أم القرى.

168- المجنوني، سلوى(2003/2002)، تشكل هوية الأنا لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى تبعا لبعض المتغيرات الأسرية والديمغرافية، ماجستير منشورة.

169- مخلوفي، فاطمة (2009)، علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة، ماجستير منشورة، جامعة ورقلة.

170- مصري، أميرة (2007): درجة ممارسة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين للمهام اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين لمدارس التعليم العام، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

171- النفيعي، عبد الرحمان(2001) ، تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة، ماجستير منشورة.

172- أبوحلاوة، محمد(دس)، موهوب لكنه يعاني من صعوبة في التعلم،(www.guftkids.com)

173- أحمد، صلاح، فعالية استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

**1- 5المقالات:**

174- حسب الله، محمد، فاعلية استخدام البرمجيات الديناميكية في تدريس ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

175- حسين عبد الفتاح الغامدي: تشكل هوية الأنا وفق نظرية اريكسون ونموذج جيمس مارسيا.www.pdffactry.com

176- حسين عبد الفتاح غامدي: علاقة تشكل الهوية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور للمراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، 2001.

177- الحليلة، الجوهرة،الحاجات التعليمية لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

178- رحماني، منصور، واقع الموهبة في ظل التقويم المدرسي بين الصقل والعقل: مشكلات وقضايا المجتمع.

179- رشدي، محمد وإيمان، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية لذوي صعوبات التعلم.

**180-** سليمان، عبد الرحمان وآخرون، الكشف والتعرف على التفوق والموهبة.

**181-** سليمان، نورة (دس): مشاكل الموهوبين،(www.guftkids.com)

**182-** شاكر، صالح(1427)، أسس ومواصفات تصميم برامج الحاسب الذكية لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، الباحة.

**183-** الشايع، البندري(دس)، البرنامج العلاجي المقترح لتلاميذ صعوبات التعلم وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

**184-** شعبان، حسام، تأثير تقنية فلاتركروماجين على المصابين بالديسلكسيا.

**185-** الشهراني، ناصر، مدى توافر مهارات اكتشاف ورعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلمين بجامعة أم القرى.

**186-** الفاعوري، أيهم (2009)، اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي TTCT.

**187-** الفاعوري، أيهم والخلف، حسام، المشكلات النفسية للمتفوقين وإرشادهم نفسيا ودراسيا.

**188-** النحكامي، عبد المجيد، مسؤولية الأسر في التحصيل الدراسي لأبنائها، المغرب.

**189-** الوابل، أريج والخليفة، هند، الوسائل التقنية المساندة لذوي صعوبات التعلم–دراسة استطلاعية–.

**2- المراجع باللغة الأجنبية:**

**190**-Special Education Support Service(2007): Information on Borderline Mild General Learning Disability Special Education Support Service **(http://www.ncca.ie/eng/index.asp?docID=293)**

**191**-Houde, Met Dumas, C Maîtrise des schèmes opératoires chez des adolescents avec et sans difficultés d'apprentissage -

**191**-Macfarlane, S (2000) Gifted Children with Learning Disabilities: A Paradox for Parents, Massey University

**192-** Loa, C and Blake, J:(2009) Gifted and Learning Disabled A Handbook fourth Edition.

**193**-Cloran, M:Gifted and Learning-Disabled: The Paradox Information Sheet 18 Learning Links – Helping Kids Learn ( www.learninglinks.org.au)

**194**- Association Québécoise des Troubles D'Apprentissage(Texte pour la conférence prévue le 2003-03-03 en collaboration avec l'AQETA - Section Outaouais)

**195**-Adolescence 11-21 years.

**196**-Edmontd M(2005).Psychologie de l'identité et le group Dounod; Paris.

**197**-Marcia.J; Identity; Psychosocial Adolescence Development ,and counseling.

**198**-Journal of research on (1994) ;4(1); La Wreence Erlbaum; INC.

**199**-D. Betsy Mccoach Thomas J. Kehle, Melissa Bray, and Del Siegle **(**2001**),** BEST Practices in the identification of gifted students with learning disabilities Psychology in the Schools, Vol. 38(5), University of Connecticut.

**200-** Ulric Neisser**,** (1996), Intelligence: Knowns and Unknowns, February, American Psychologist.

**201**-Marcy J. Douglass2007, Twice Exceptional: Gifted Students with learning disabilities.

**202**-Paper Position, students with concomitant gifts and learning disabilities; National Association Gifted Children; **(www.nagc.org)**

**203-** Edutional psychology, EBooks club-org- Edutional- psycohology-2nd- Edition, pdf.

**204-** C.R. Kothari(2004), Research Methodology(Methods and Techniques); second revised, new age international publishers, India.

**205**-Ciminillo.L§Adelman.I(2001), Créer Education and identity status**,** Indiana university.

**206**-Adams.G(1998), The Objective Measure of Ego Identity, A reference Manual.

# الملاحق

**ملحق رقم(01): المقياس الموضوعي لرتب الهوية.**

الاسم: الجنس:

اللقب: التخصص:

أمامك استبيان يتكون من 64 عبارة ،اقرأ كل عبارة منها، ثم وضح إلى أي مدى تعكس مشاعرك واعتقادك عن ذاتك ، كثير من هذه العبارات تتكون من أكثر من جزء ولهذا يجب أتفكر في كل أجزاء العبارة ، وان تعبر إجابتك عن العبارة ككل بجميع أجزائها ،وسجل إجابتك بوضع علامة (×) في المكان المناسب وذلك كالتالي:

1- **موافق تماما:** تعني أن العبارة تعكس اعتقادك بشكل تام.
2- **موافق:** تعني أن العبارة تعكس اعتقادك بشكل كبير.
3- **موافق إلى حد ما:** تعني أن العبارة تعكس اعتقادك بشكل ضعيف .
4- **غير موافق:** تعني أن العبارة لا تعكس اعتقادك بشكل ضعيف .
5- **غير موافق إلى حد ما:** تعني أن العبارة لا تعكس اعتقادك بشكل ضعيف .
6- **غير موافق على الإطلاق:** تعني أن العبارة لا تعكس اعتقادك مطلقا.

| الرقم | العبـــــــــــــارة | موافق تماما | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق إلى حدما | غير موافق | غير موافق إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لم أختر المهنة التي سألتحق أو التحقت بها ولا نوع الدراسة المطلوبة لها،ويمكن أن أعمل في أي عمل (أو أدرس في أي مجال )يتاح لي أن يتوفر مجال أفضل منه. | | | | | | |
| 2 | رغم جهلي لبعض المسائل الدينية فان ذلك لا يقلقني ولا أشعر بالحاجة للبحث في هذه المسائل | | | | | | |
| 3 | وجهة نظري عن دور الرجل و المرأة تتطابق مع أفكار والداي و أسرتي فما يعجبني يعجبهم و يروق لي | | | | | | |
| 4 | لا يوجد أسلوب حياة يجذبني أكثر من غيره من الأساليب، و ليس لي فلسفة خاصة في الحياة | | | | | | |
| 5 | الناس مختلفون، و لذا فأنا مازلت أبحث عن نوع يناسبني من الأصدقاء | | | | | | |
| 6 | بالرغم من أنني أشترك أحيانا في الأنشطة الترفيهية المختلفة إلا أنه لا يهمني نوع النشاط ونادرا ما أفعل ذلك بمبادرة مني | | | | | | |
| 7 | لم أفكر في الواقع في اختيار أسلوب محدد للتعامل مع الجنس الآخر ، و أنا غير مهتم إطلاقا بأسلوب التعامل معهم | | | | | | |
| 8 | يصعب فهم كثير من القضايا و الاجتماعية ( مثل العلاقات الدولية – حقوق الأقليات المسلمة ) في عالم اليوم المتغير ، و لكني أعتقد أن لي وجهة نظر ثابتة حول هذه القضايا | | | | | | |
| 9 | مازلت أحاول اكتشاف و تحديد قدراتي و ميولي و تحديد المهنة (أو نوع الدراسة ) التي تناسبني | | | | | | |
| 10 | لا أفكر كثيرا في هذه المسائل الدينية و لا أبحث فيها و لا تمثل مصدر | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | قلق لي بأي شكل | | | | | | |
| 11 | هناك مسؤوليات و أدوار محددة للرجل و المرأة في حياتهم الزوجية أو العملية و أحاول جاهدا تحديد مسؤولياتي في هذا الصدد | | | | | | |
| 12 | بالرغم من أنني أبحث عن أسلوب مقبول لحياتي إلا أنني أمارس أنشطة متعددة في أوقات فراغي بحثا عن تلك التي تمتعني و أندمج فيها | | | | | | |
| 13 | هناك أسباب عديدة للصداقة ، ولكني أختار أصدقائي على أساس تشابه قيمهم مع القيم التي أؤمن بها | | | | | | |
| 14 | بالرغم من أني لا أميل إلى نشاط ترفيهي محدد ،إلا أني أمارس أنشطة متعددة في أوقات فراغي بحثا عن تلك التي تمتعني و أندمج فيها | | | | | | |
| 15 | من خلال خبراتي السابقة ، فقد اخترت الأسلوب الذي أراه مناسبا وصالحا للتعامل مع الجنس الآخر | | | | | | |
| 16 | لا أهتم بصفحات الأخبار السياسية و القضايا الاجتماعية في الجرائد ، لأن هذه القضايا صعبة الفهم و لا تثير اهتمامي | | | | | | |
| 17 | ربما أكون قد فكرت في العديد من المهن (أو نوع الدراسة المطلوبة لها ) ، إلا أن هذا الأمر لم يعد يقلقني بعد أن حدد لي والداي العمل (أو مجال الدراسة ) التي يريدونه لي ، و أعتقد أنني راض عن ذلك | | | | | | |
| 18 | درجة إيمان الفرد مسألة نسبية ، وقد فكرت في هذا الأمر مرارا حتى تأكدت من مدى إيماني | | | | | | |
| 19 | لم أفكر في دور و مسؤوليات كل من الرجل و المرأة داخل الأسرة أو في الحياة العامة ، فهذا الأمر لا يشغلني كثيرا و لا أهتم به | | | | | | |
| 20 | لقد كونت وجهة نظر (فلسفة) عن أسلوب حياتي بعد تفكير عميق، و يمكن لأي شخص أن يغير وجهة نظري | | | | | | |
| 21 | أقبل تدخل والداي في اختيار أصدقائي ، لأنني مقتنع من أنهما أعرف مني بأفضل أسلوب يمكن به أن أختار أصدقائي | | | | | | |
| 22 | لقد اخترت الأنشطة الترويحية التي أمارسها بانتظام ،و أنا راض تماما باختياري لها | | | | | | |
| 23 | لا أفكر كثيرا في مسألة التعامل مع الجنس الآخر و أقبل هذا كما هو | | | | | | |
| 24 | عندما يتم نقاش حول موضوعات الساعة السياسية أو الاجتماعية ، فإنني أرى ما تراه الأغلبية ، وأنا راض بذلك | | | | | | |
| 25 | موضوع اختيار و تحديد مهنة محددة (أومجال التعليم الممهد لها) موضوع لا يهمني ، لأن أي عمل (أو مجال دراسي ) سيكون مناسبا و أنا أتكيف مع أي عمل يتاح | | | | | | |
| 26 | أنا غير متأكد من فهمي لبعض المسائل الدينية و مدى شرعيتها (شرعية أم بدعة) ، و أريد أن أتخذ قرارا في هذا الشأن ، و لكني لم أفعل ذلك حتى الآن | | | | | | |
| 27 | لقد أخذت أفكاري عن دور الرجل و المرأة من والداي و أسرتي ، ولا أشعر بالحاجة إلى البحث عن المزيد من تلك الأفكار | | | | | | |
| 28 | اكتسبت فلسفتي في الحياة و أسلوب حياتي من والداي و أسرتي ، وأنا مقتنع بما اكتسبته و ما تعلمته منهما | | | | | | |
| 29 | ليس لدي أصدقاء حميمين ، و لا أفكر في البحث عن هذا النوع من الأصدقاء الآن | | | | | | |
| 30 | أمارس أحيانا بعض الأنشطة الترويحية المختلفة في أوقات فراغي،و لكني لا أهتم بالبحث عن نشاط محدد أمارسه بانتظام | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 31 | أجرب أساليب مختلفة للتعامل مع الجنس الآخر ، و لكني لا أحدد بعد أيا من الأساليب أفضل من غيره بالنسبة لي | | | | | | |
| 32 | يوجد كثيرا من الآراء حول قضايا الساعة السياسية و الاجتماعية ، ولكني لم أستطع تحديد الأفضل منها إلى الآن لعدم فهمي التام لها | | | | | | |
| 33 | ربما أكون قد استغرقت بعض الوقت لتحديد المهنة (أو نوع الدراسة المطلوبة لها) التي أريد الالتحاق بها بشكل دائم ،و لكني الآن أعرف تماما طبيعة المهنة (أو نوع الدراسة المطلوبة له ) التي أريدها | | | | | | |
| 34 | أعتقد أنني أجهل بعض المسائل الدينية ، و لذا فهي غير واضحة لي الآن ، مما يجعلني أغير وجهة نظري عن الصواب و الخطأ أو الحلال و الحرام بشكل دائم | | | | | | |
| 35 | لقد استغرقت بعض الوقت لتحديد دور (مسؤوليات) الرجل و المرأة في العلاقة الزوجية أو الحياة العملية العامة ،إلا أنني أخيرا حددت الدور الذي يناسبني تماما | | | | | | |
| 36 | في محاولة مني لتحديد وجهة نظر (فلسفة أو أسلوب) مقبولة عن الحياة ، أجد نفسي مشغولا في مناقشات مع الآخرين و مهتما باكتشاف ذاتي | | | | | | |
| 37 | أختار الأصدقاء الذين يوافق عليهم والداي فقط | | | | | | |
| 38 | أحب دائما ممارسة الأنشطة الترويحية التي يمارسها والدي و والدتي (أو أحدهما) ، و لم أفكر جديا في شيء غيرها | | | | | | |
| 39 | تعاملي مع الجنس الآخر مقيد بما تسمح به الثقافة و الدين و ما تعلمته من والداي | | | | | | |
| 40. | لقد بحثت في أفكاري حول القضايا السياسية و الاجتماعية ، و أعتقد أنني أتفق مع والديّ في بعض الأفكار دون أخرى | | | | | | |
| 41 | لقد حدد والديّ (أو أحدهما) من وقت طويل المهنة (أو الدراسة) الذي يريدونه لي ، وهاأنا أتبع ما حدداه لي سابقا | | | | | | |
| 42 | ربما يكون قد دار بذهني مجموعة من الأسئلة عن قضايا الإيمان أو مدى شرعية بعض الشعائر .إلا أنني أفهم جيد ما أؤمن به الآن | | | | | | |
| 43 | لقد كثيرا و مازلت أفكر في الدور المناسب الذي يلعبه الرجل و المرأة كزوجين ، أو في الحياة العامة ، و مازلت أحاول اتخاذ قراري المناسب في هذا الصدد | | | | | | |
| 44 | إن وجهة نظر والديّ (أو أحدهما) في الحياة تناسبني بشكل جيد و لا أحتاج لغيرها | | | | | | |
| 45 | لقد كونت علاقات صداقة عديدة و متنوعة ، و أصبح لدي فكرة واضحة عما يجب أن يتوفر في صديقي من صفات | | | | | | |
| 46 | بعد ممارسة العديد من الأنشطة الترويحية ، تمكنت من تحديد ما استمتع به حقا سواء بمفردي أو بصحبة الأصدقاء | | | | | | |
| 47 | مازال أسلوبي في التعامل مع الجنس الآخر يتطور ، و لم أصل إلى أفضل أسلوب بعد | | | | | | |
| 48 | لست مقتنعا بأفكاري حول كثير من القضايا السياسية و الاجتماعية ، و أحاول تحديد ما يمكنني الاقتناع به | | | | | | |
| 49 | لقد استغرقت وقتا طويلا في تحديد توجهي المهني (اختيار المهنة المناسبة أو مجال التعليم المطلوبة لها ) ، ولكني الآن متأكد من سلامة اختياري و راضي عنه تماما | | | | | | |
| 50 | أمارس الشعائر الدينية بنفس الطريقة التي يمارسها والدي و أسرتي، و أعتقد صحة ما يعتقدون، و ليس لي رأي مخالف حول ما هو شرعي أو | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | بدعي في هذه الشعائر | | | | | | |
| 51 | توجد طرق كثيرة لتقسيم المسؤوليات بين الرجل و المرأة في الحياة العامة أو بين الزوج و الزوجة ، وقد فكرت في هذا الأمر كثيرا ، و أعرف الآن الطريقة المناسبة | | | | | | |
| 52 | **أعتقد أنني** من النوع الذي يحب الاستمتاع بالحياة عموما، و لا أعتقد أن لي وجهة (فلسفة) محددة في الحياة | | | | | | |
| 53 | ليس لدي أصدقاء مقربين ، و لا أبحث عنهم الآن .إنني فقط أحب أن أجد نفسي محاطا بمجموعة كبيرة من الناس | | | | | | |
| 54 | لقد مارست أنشطة ترويحية متنوعة على أمل أن أجد منها في المستقبل نشاطا أو أكثر يمكن أن استمتع به | | | | | | |
| 55 | **أعرف تماما الأسلوب الأمثل للتعامل مع الجنس الآخر ، الشخص الذي** سوف أعامله . | | | | | | |
| 56 | لم أندمج في القضايا السياسية و الاجتماعية بدرجة كافية تمكني فهم هذه القضايا و تكوين وجهة نظر محددة في هذه الناحية | | | | | | |
| 57 | لم أستطع إلى الآن تحديد المهنة التي تناسبني أو مجال المطلوب لها ، لأن هناك احتمالات عديدة من هذه الناحية ،ولكني أحاول جاهدا تحديد ما يناسبني | | | | | | |
| 58 | لم أسأل نفسي حقيقة حول بعض الشعائر الدينية و مدى شرعيتها (أصل أم بدعة) ، و لكني أفعل ما يفعله والداي | | | | | | |
| 59 | لا أفكر في أدوار و مسؤوليات الرجل و المرأة في العلاقة الزوجية ، أو الحياة العامة لأن الآراء حول هذه القضية مختلفة | | | | | | |
| 60 | بعد تفكير عميق ،تمكنت من تكوين فلسفتي الخاصة في الحياة ، و تمكنت من تحديد نمط الحياة الملائم لي | | | | | | |
| 61 | لا أعرف بعد أي نوع من الأصدقاء يناسبني لأني مازلت أحاول تحديد **معنى الصداقة** | | | | | | |
| 62 | أخذت أنشطتي الترويحية عن والداي ، و لم أمارس أو أجرب غيرها | | | | | | |
| 63 | **لا أتعامل مع الأشخاص من الجنس الآخر إلا في حدود ما يسمح به والداي** | | | | | | |
| 64 | لدى الناس من حولي أفكارا و معتقدات سياسية و اجتماعية تتعلق ببعض القضايا مثل حقوق الأقليات المسلمة ، و العلاقات الدولية أو الإدمان ،و أنا اتفق دائما معهم في هذه الأفكار | | | | | | |

**ملحق رقم (02): مقياس صعوبات التعلم في الرياضيات**

# استبيـــــان

**الاسم:** **اللقب:** **القسم :**

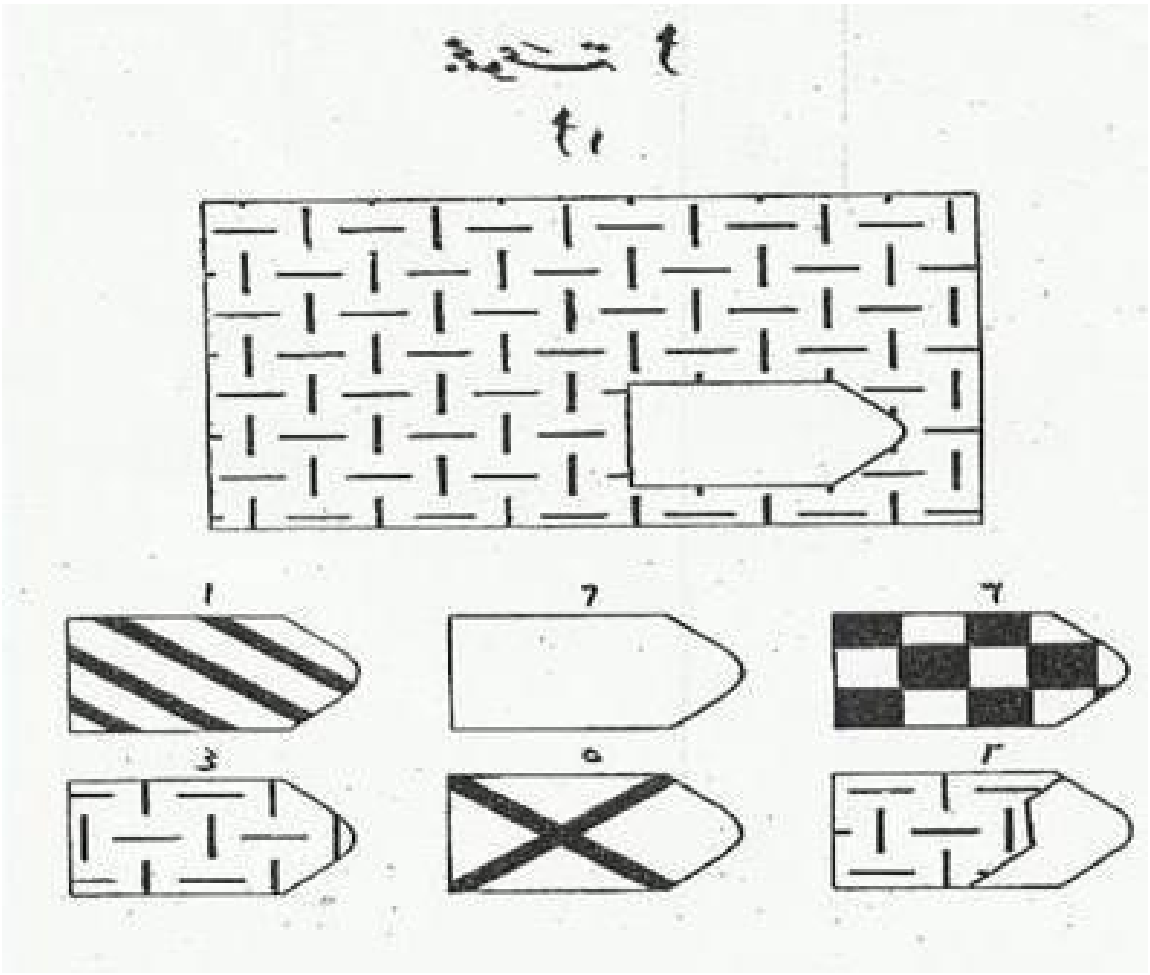
**أخي الطالب ، أختي الطالبة:**

**في إطار إعداد بحث علمي يدور موضوعه حول أهم الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الرياضيات، نرجو منك قراءة القائمة التالية ووضع علامة (×) في إحدى الخانتين المقابلتين لكل عبارة، فإذا كنت تشكو من الصعوبة المحددة فضع علامة(×) في الخانة الأولى (نعم) وإذا لم تكن تشكو من تلك الصعوبة فضع علامة (×) في الخانة الثانية (لا).**

| الرقم | العبارة | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 01 | الدوال الناطقة | | |
| 02 | الدوال الجذرية | | |
| 03 | تحديد النهايات | | |
| 04 | التمثيل البياني للدالة | | |
| 05 | إشارة المشتق | | |
| 06 | عدم التمييز بين اتجاه تغير دالة وإشارتها | | |
| 07 | رسم جدول التغيرات | | |
| 08 | تمثيل نقطة الانعطاف | | |
| 09 | استنتاج العدد المشتق بيانيا | | |
| 10 | مشتق الدالة المركبة | | |
| 11 | تحديد حالات عدم التعيين | | |
| 12 | إزالة حالة عدم التعيين | | |
| 13 | تحديد طبيعة المتتالية (هندسية أو حسابية) | | |
| 14 | حساب مجموع حدود متتالية | | |
| 15 | التمثيل البياني لمتتالية | | |
| 16 | تقارب وتباعد متتالية | | |
| 17 | تعيين مرجح عدة نقط | | |
| 18 | إنشاء المرجح في المستوي | | |
| 19 | حساب المثلثات | | |
| 20 | تحديد اتجاه بعض الزوايا الموجهة | | |
| 21 | تمثيل الأشعة في الفضاء | | |
| 22 | حل مسائل حول الإنشاء الهندسي | | |

**الرجاء التأكد من الإجابة على جميع العبارات**

**ملحق رقم(03): نموذج من اختبار رافن للذكاء**



UNIVERSITE SETIF2

**ملحق رقم(04): اختبار تورانس للتفكير الابتكاري**

# اختبار تورانس للتفكير الإبداعي

## الصورة اللفظية ( ( أ ) )

| | |
|---|---|
| **الاســـــم :** ..... | **الجنـــــــس :** ..... |
| **لمدرســـــة :** ..... | **المستوى الدراسي :** ..... |
| **تاريخ الميلاد :** ..... | |

## تعليمات الاختبار :

عزيزي الطالب :

إنَّ الاختبارات التي بين يديك هي اختبارات التفكير الإبداعي ــ صورة الألفاظ (( أ )) ، ستعطيك هذه الاختبارات الفرصة لكي تستخدم خيالك في أن تفكر في أفكار و أن تصوغها في كلمات . ليس هناك إجابات صـــحيحة أو خاطئـــة ، وإنما تهدف إلى رؤية كم عدد الأفكار التي يمكن أن تقـــدمها ، و فـــي اعتقـــادي ستجد أنَّ هذا العمل ممتع ، فحاول أن تفكر في أفكار مثيرة للاهتمام وغير مألوفة ، أفكار تعتقد أنت أنَّ أحداً لم يفكر بها من قبل .

وعليك أن تقوم بستة نشاطات مختلفة ولكل نشاط وقته المحدد ، ولذلك حـــاول أن تستخدم وقتك استخداماً جيداً .

اعمل وبأسرع ما تستطيع ولكن دون تعجّل .

و إذا لم عندك أفكار قبل أن ينتهي الوقت ، انتظر حتى تعطى لك التعليمات قبـــل أن تبدأ بالنشاط التالي وهكذا .....

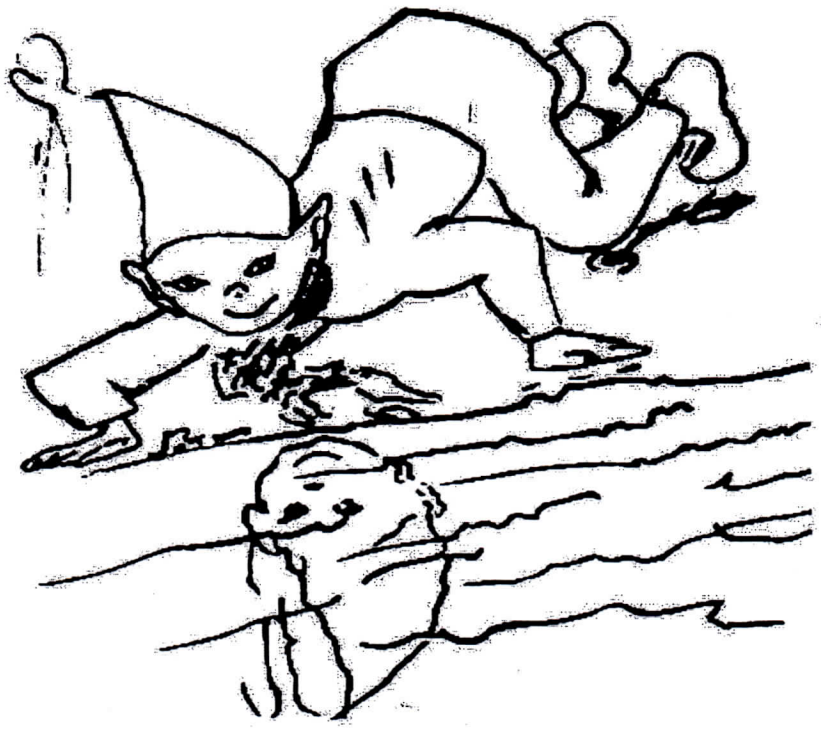
و إذا كان لديك أيّة أسئلة بعد البدء لا تتحدث بـــصوت عـــالٍ ، ارفـــع إصـــبعك وستجدني بجانبك لأحاول الإجابة عن سؤالك .

UNIVERSITE SETIF2

## الاختبارات من ١ ـــــ ٣

الاختبارات الثلاثة الآتية تعتمد على الصورة الموجودة في هذه الصفحة وتعطيك الفرصة لأن تفكر وتسأل أسئلة بحيث تؤدي إجابتها لمعرفة الأشياء التي تعرفها من قبل ، وان تفترض الأسباب و النتائج الممكنة لما يحدث في الصورة .

أنظر إلى الصورة أدناه . ما الشيء الذي أنت متأكد من أنك تستطيع أن تقوله ؟ وما الذي تحتاج إلى أن تعرفه لكي تفهم ما يحدث ؟ وما الذي سبب الحدث ؟ و ماذا ستكون النتيجة ؟



UNIVERSITE SETIF2

# الاختبار الأوّل
## توجيه الأسئلة

أكتب على هذه الصفحة الأسئلة التي تعتقد أنها ذات علاقة بالصورة السابقة ، و التي ينبغي أن تسألها حتى تستطيع أن تعرف ما يحدث في الصورة السابقة ، و لا تطرح الأسئلة التي يمكن أن تحصل على إجابات عنها بمجرد النظر إلى الصورة . ( باستطاعتك النظر إلى الصورة كلما احتجت إلى ذلك ).

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

٧.

٨.

٩.

UNIVERSITE SETIF2

.١٠

.١١

.١٢

.١٣

.١٤

.١٥

.١٦

.١٧

.١٨

UNIVERSITE SETIF2

# الاختبار الثاني
# تخمين الأسباب

اكتب كل ما تستطيع أن تقدّره من أسباب ممكنة للحدث الذي تعبر عنه الصورة السابقة . يمكنك أن تذكر أسباباً سبقت وقوع الحدث مباشرة أو بفترة طويلة . ( اكتب كل ما تستطيع فمجال التخمين واسع ).

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

٧.

٨.

٩.

UNIVERSITE SETIF2

.١٠

.١١

.١٢

.١٣

.١٤

.١٥

.١٦

.١٧

.١٨

UNIVERSITE SETIF2

# الاختبار الثالث
# تخمين النتائج

اكتب كل ما تستطيع أن تقدّره من نتائج ممكنة للحدث الذي تعبر عنه الصورة السابقة . يمكنك أن تذكر النتائج المباشرة والنتائج البعيدة المدى أيضاً . ( اكتب كل ما تستطيع فمجال التخمين واسع ).

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

٧.

٨.

٩.

UNIVERSITE SETIF2

.١٠

.١١

.١٢

.١٣

.١٤

.١٥

.١٦

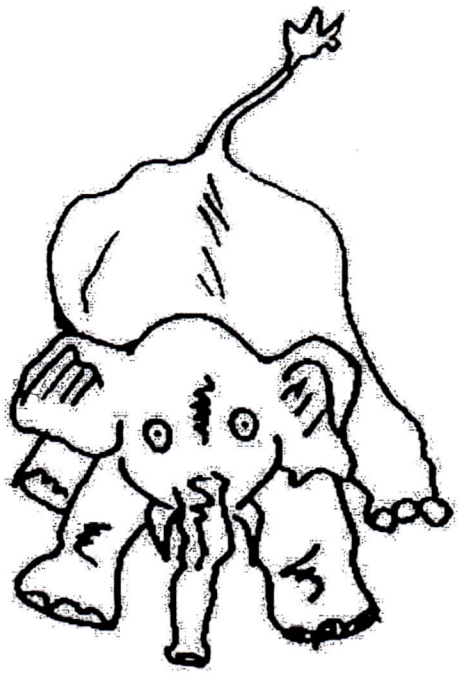
.١٧

.١٨

UNIVERSITE SETIF2

# الاختبار الرابع
# تحسين الإنتاج

انظر إلى شكل دمية الفيل المحشوة بالقطن أدناه ، وهي من النوع الذي يمكنك شراءه من السوق بمبلغ بسيط ، طولها ١٥ سم ووزنها حوالي ٢٥٠ غرام .
فكر في جميع الطرق الذكية وغير العادية المثيرة لتغيير اللعبة ، حتى تجعل الأطفال أكثر متعة وسروراً وهم يلعبون بها . لا تهتم بتكلفة التغييرات التي تفكر فيها .
واكتب قائمة التغييرات المقترحة في الصفحة الموجودة تحت الشكل .



UNIVERSITE SETIF2

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

٧.

٨.

٩.

١٠.

١١.

١٢.

١٣.

UNIVERSITE SETIF2

١٤.

١٥.

١٦.

١٧.

١٨.

UNIVERSITE SETIF2

# الاختبار الخامس
# الاستعمالات غير الشائعة

من المعروف أنَّ الناس يلقون بعلب الصفيح الفارغة ، رغم أنها تستعمل في كثير من الاستعمالات المفيدة . اكتب في هذه الصفحة كل ما تستطيع أن تفكر فيه من هذه الاستعمالات غير الشائعة . ولا تحدد تفكيرك في عدد معين من هذه العلب ، يمكنك أن تستخدم أي عدد من العلب كما تشاء ، ولا توقف تفكيرك في الاستعمالات التي رايتها أو سمعت عنها من قبل ، ركز كل تفكيرك في الاستعمالات الجديدة وغير الشائعة لهذه العلب .

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

٧.

٨.

٩.

UNIVERSITE SETIF2

.١٠

.١١

.١٢

.١٣

.١٤

.١٥

.١٦

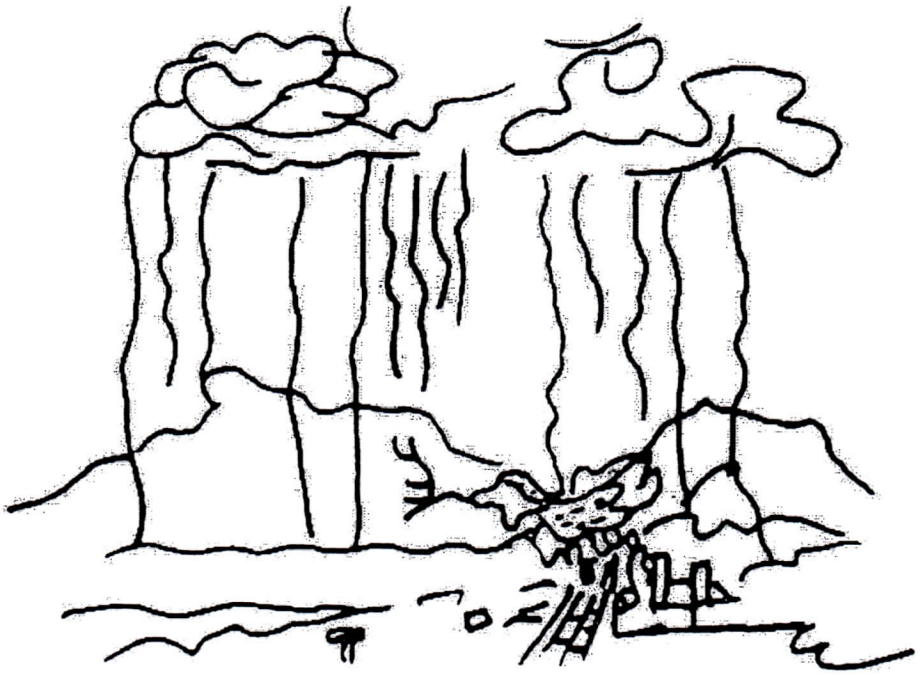
.١٧

.١٨

UNIVERSITE SETIF2

## الاختبار السادس
## افترض أنَّ

أمامك الآن موقف من غير الممكن حدوثه ، ولكن عليك أن تفترض حدوث مثل هكذا موقف ، وهذا الافتراض سيعطيك الفرصة لاستخدام خيالك لتفكر في كل الأمور المثيرة التي يمكن أن تحدث إذا تحقق هذا الموقف الذي من المستحيل حدوثه .
الموقف : تخيّل أن السحب مربوطة بحبال تتدلى منها إلى الأرض ، فما الذي يمكن أن يحدث ؟ اكتب جميع الأفكار و التخمينات التي تترب على هذا الوضع كما تتخيلها وذلك في الصفحة أسفلها .



١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

٧.

٨.

٩.

١٠.

١١.

١٢.

١٣.

UNIVERSITE SETIF2

.١٤

.١٥

.١٦

.١٧

.١٨

UNIVERSITE SETIF2

# اختبار تورانس للتفكير الإبداعي

## الصورة الشكلية ( ( ب ) )

| | |
|---|---|
| الاســـــم : ..... | الجنـــــــس : ..... |
| لمدرســـــة : ..... | المستوى الدراسي : ..... |
| تاريخ الميلاد : ..... | |

## تعليمات الاختبار :

عزيزي الطالب :

إنَّ الاختبارات التي بين يديك هي اختبارات التفكير الإبداعي ـ الصورة الشكليّة (( ب )) ، ستعطيك هذه الاختبارات الفرصة لكي تستخدم خيالـــك فـــي أن تفكر في أفكار و أن تصوغها في كلمات . ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة ، وإنما تهدف إلى رؤية كم عدد الأفكار التي يمكن أن تقـــدمها ، و فـــي اعتقـــادي ستجد أنَّ هذا العمل ممتع ، فحاول أن تفكر في أفكار مثيرة للاهتمام وغير مألوفة ، أفكار تعتقد أنت أنَّ أحداً لم يفكر بها من قبل .

وعليك أن تقوم بثلاثة نشاطات مختلفة ولكل نشاط وقته المحدد ، ولذلك حـــاول أن تستخدم وقتك استخداماً جيداً .

اعمل وبأسرع ما تستطيع ولكن دون تعجّل .

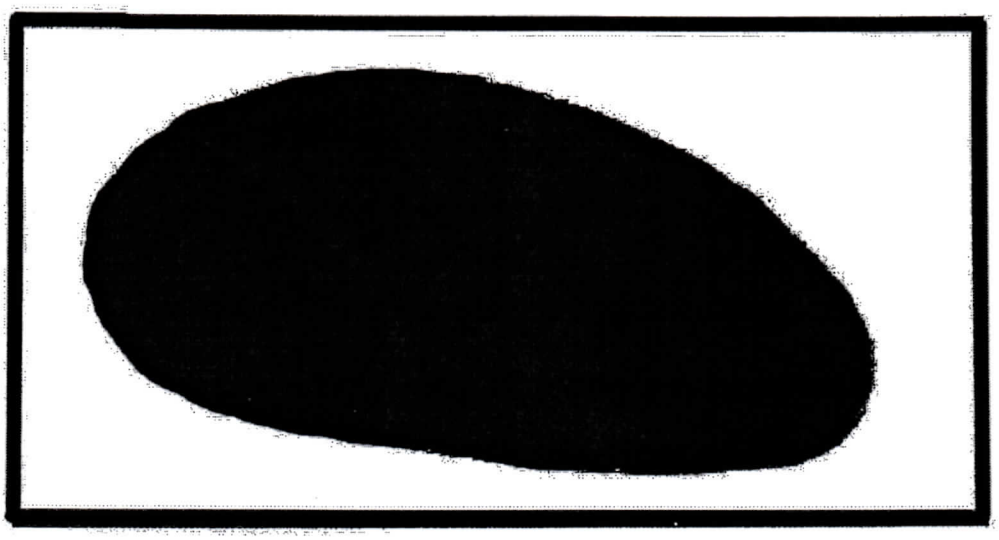
و إذا لم عندك أفكار قبل أن ينتهي الوقت ، انتظر حتى تعطى لك التعليمات قبـــل أن تبدأ بالنشاط التالي وهكذا .....

و إذا كان لديك أيّة أسئلة بعد البدء لا تتحدث بـــصوت عـــالٍ ، ارفـــع إصـــبعك وستجدني بجانبك لأحاول الإجابة عن سؤالك .

UNIVERSITE SETIF2

# الاختبار الأول
# بناء الصورة

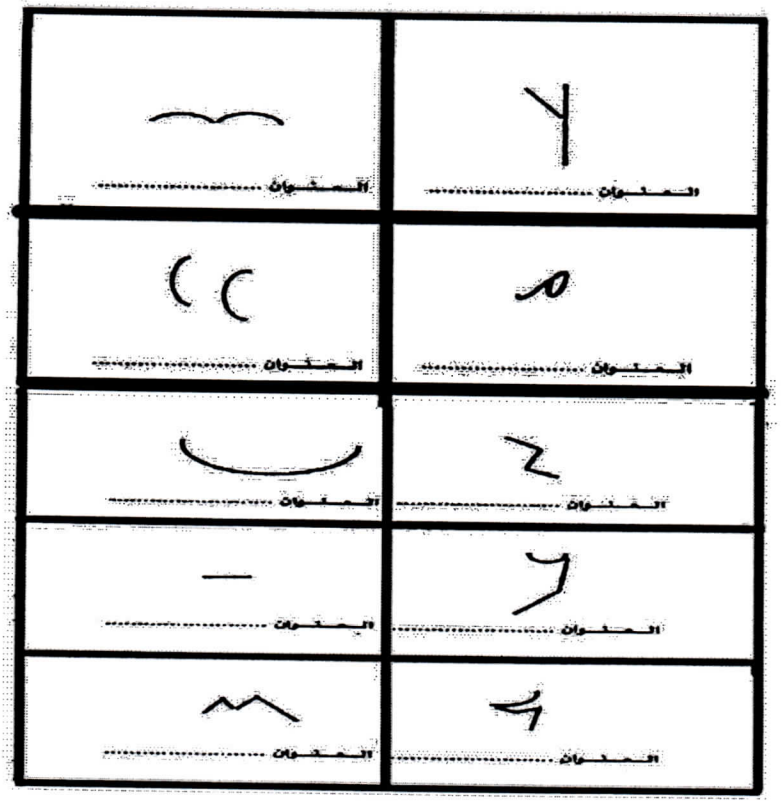
يوجد في أسفل هذه الصفحة شكل منحن مظلل بالسواد ، فكر في صورة أو موضوع ما يمكن أن ترسمه بحيث يكون هذا الشكل المظلل جزء منه .
حاول أن تفكر في صورة لم يفكر بها احد من قبل ، وتابع في تقديم أفكار جديدة إلى فكرتك الأولى ، وذلك لكي تجعل منها قصة مثيرة بقدر المستطاع ، وعندما تكتمل الصورة ابحث عن ذكي لها ، ودونه في أسفل الصفحة في المكان المعد لذلك .



UNIVERSITE SETIF2

# الاختبار الثاني
## إكمال الصور

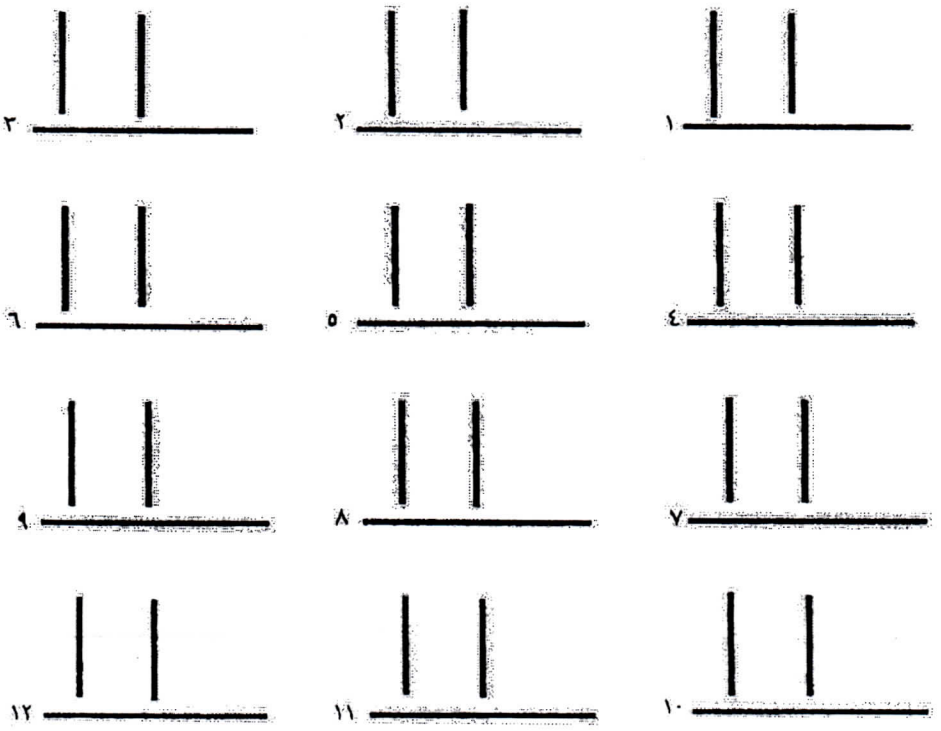
أمامك الآن مجموعة مكونة من عشر أشكال ، حاول إكمال هذه الأشياء عن طريق الرسم أشياء أو صور لم يسبقك إليها احد من قبل ، وحاول جعل هذه الرسوم تحكي عن قصة شيقة بقدر المستطاع وذلك عن طريق إضافة أفكار جديدة . ثم بعد الانتهاء ضع عنوان مناسب لكل من هذه الرسومات وضعه في المكان المناسب .



UNIVERSITE SETIF2

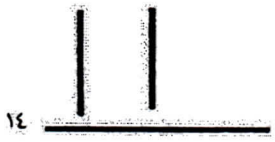
# الاختبار الثالث
## الخطوط المتوازية

أمامك الآن ثمانية عشر سؤالاً ، كل سؤال هو عبارة عن خطين متوازيين ، والمطلوب منك نسج قصة مثيرة من خلال تشكيل صورة مشوقة ومختلفة ، وذلك بإضافة ما تريد من إشارات أو رموز أو خطوط منحية أو مستقيمة لكل زوج منها . الآن بعد إتمام ذلك ضع عنواناً مناسباً لكل منها في المكان المخصص لذلك .



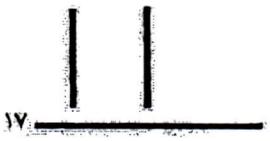
UNIVERSITE SETIF2

١٥


١٤

١٣

١٨


١٧

١٦

ملحق رقم 05: الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية – إعداد الباحثة

1. صدق المقارنة الطرفية :

**Group Statistics**

| VAR00002 | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1.00 | 8 | 18.8750 | 2.53194 | .89518 |
| | 2.00 | 8 | 8.8750 | 1.95941 | .69276 |

**Independent Samples Test**

| | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | Lower | Upper | Lower | Upper | Lower | Upper | Lower | Upper | |
| VAR00001 Equal variances assumed | 1.681 | .216 | 8.835 | 14 | .000 | 10.00000 | 1.13192 | 7.57227 | 12.42773 |
| Equal variances not assumed | | | 8.835 | 13.171 | .000 | 10.00000 | 1.13192 | 7.55785 | 12.44215 |

2- ثبات ألفا كرونباخ :

**Case Processing Summary**

| | N | % |
|---|---|---|
| Valid Cases | 24 | 100.0 |
| Excluded(a) | 0 | .0 |
| Total | 24 | 100.0 |

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| .840 | 22 |

UNIVERSITE SETIF2

3- ثبات التجزئة النصفية :

**Case Processing Summary**

| | | |
|---|---|---|
| % | N | |
| 100.0 | 24 | Valid Cases |
| .0 | 0 | Excluded(a) |
| 100.0 | 24 | Total |

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| | | | |
|---|---|---|---|
| .790 | Value | Part 1 | Cronbach's Alpha |
| 11(a) | N of Items | | |
| .658 | Value | Part 2 | |
| 11(b) | N of Items | | |
| 22 | Total N of Items | | |
| .668 | Correlation Between Forms | | |
| .801 | Equal Length | | Spearman-Brown Coefficient |
| .801 | Unequal Length | | |
| .784 | Guttman Split-Half Coefficient | | |

## ملخص الدراسة

**تسعى هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما تعمل على التعرف رتب الهوية لديهم، من خلال طرح التساؤلات التالية:**

- **ماهي نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مجتمع الدراسة؟**
- **ما هي أسباب ظهور فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟**
- **ما هي رتب الهوية لدى فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟**

**شملت الدراسة 03 حالات تم اختيارها من بين 60 تلميذا منتظما بأقسام الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية بمتقن شنوف حمزة بمدينة الوادي وذلك باستخدام الأدوات التالية:**

**- مقياس صعوبات تعلم الرياضيات للباحثة.**
**- مقياس التفكير الابتكاري لتورانس.**
**- مقياس رافن للمصفوفات المتتابعة لرافن.**
**- المقياس الموضوعي لرتب الهوية للغامدي.**
**- المقابلة.**

**وبإتباع المنهج العيادي من خلال دراسة الحالة تم التوصل إلى النتائج التالية:**

**- تقدر نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مجتمع الدراسة بـ:05%.**
**- وجود رتبتي التعليق والتحقيق في حالات الدراسة.**

**وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات قصد التكفل الأمثل بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المجتمع المدرسي من حيث اكتشافهم ورعايتهم ومساعدتهم على تحقيق هوياتهم الخاصة دراسيا، مهنيا واجتماعيا.**

## Résumé

Cette étude à pour objectif la mise en valeur de l'état affectif et cognitif des élèves surdoués ayant des difficultés d'apprentissage et de reconnaitre ainsi ; les grades d'identité chez eux à travers une évaluation qui permet de composer les trois questions suivantes:

- Quel est le pourcentage de surdoués ayant des difficultés d'apprentissage chez l'échantillon de l'étude?
- Quels sont les facteurs causés la manifestation de cette tranche ?
- Quels sont les grades de l'identité chez les surdoués ayant des difficultés d'apprentissage?

L'étude a été appliquée sur trois cas sélectionnés a partir d un échantillon de 60 élèves qui sont scolarisés en classes de 2eme année secondaire de sciences expérimentales au techniquaume de Chennouf Hamza a la ville d'El-Oued en utilisant :

- le Test de difficultés d'apprentissage élaboré par la chercheuse .
- le Test de matrices successives de Raven, le mesureur pensée créative de Toranse.
- le Test objectif des grades identitaires d'El Ghamedi.
- L'entretien.

En suivant la méthode clinique (étude de cas) on est arrivé aux résultats suivants:

- Le pourcentage de surdoués ayant des difficultés d'apprentissage est de 5% par rapport a l'échantillon global .
- L'existence de deux grades de l'identité : la réalisation; le retardement

A la fin de cette recherche, on a formulé quelques recommandations relatives au dépistage et a une meilleure prise en charge des d'élèves surdoués ayant des difficultés d'apprentissage dans nos écoles.