# السعة العقلية وعلاقتها بأسلوب الاعتماد / الاستقلال والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ذوات صعوبات التعلم المتفوقات والعاديات


إعداد

د. عزة محمد عبده حلة

أستاذ مساعد قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة الطائف



مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة

العدد التاسع عشر – يناير ٢٠١١

# السعة العقلية وعلاقتها بأسلوب الاعتماد / الاستقلال والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ذوات صعوبات التعلم المتفوقات والعاديات

إعداد

د . عزة محمد عبده حلة*

**مقدمة** :

يكاد يكون هناك اتفاق بين المتخصصين في مجال صعوبات التعلم على تصنيف هذه الصعوبات إلى فئتين : تتمثل الأولى في صعوبات التعلم النمائية التي تتناول العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي ؛ في حين تتمثل الأخرى في صعوبات التعلم الأكاديمية ٠ ويشير ( فتحي الزيات : ١٩٩٨ : ٤١٣ ) إلى أن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي وكافة الأداء المعرفي التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي ٠

ويلاحظ أنه يوجد العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت لتحديد الطالبات ذوى صعوبات التعلم وتحديد أسباب هذه الصعوبات والبرامج الخاصة بهم (على سبيل المثال: ، Levine and Reed, 1999 ، Bryan , 1997 ، Barklay , 1998 Mayes , 2000 ، عبد الناصر أنيس : ١٩٩٣ ، عبد الرقيب أحمد : ١٩٩٥، عزه حله : ٢٠٠٢ ، كمال الشناوي : ٢٠٠٠ ، سناء عماشة: ٢٠٠٢ ، أمينة شلبى : ٢٠٠٤ ، على الشهري : ٢٠٠٤ )

ويجد العديد من المربين صعوبة في تقبل واستيعاب وجود تلاميذ متفوقين عقلياً ذوى صعوبات تعلم Gifted with learning Disabilities حيث استقر في وعى الباحثين والمربين وعلماء علم النفس أن المتفوقات عقلياً يحققون دائماً درجات مرتفعة في اختبارات الذكاء ؛ حيث يكون محك التفوق هو الذكاء أو القدرة العقلية العامة ؛ كما أنهم – أي المتفوقات عقلياً – يحققون درجات عالية تضعهم ضمن أعلى ( ١٠٪ ) من أقرانهم على الاختبارات التحصيلية والمجالات الأكاديمية عموماً ( Brody,et al . 1997 : 282 ، فتحي الزيات : ٢٠٠٠ ، ٥ ) وبناءً على ذلك فإن هذه الفئة التي تجمع بين التفوق العقلي ومشكلات وصعوبات التعلم قلما تحدد وبالتالي فهم لا يعدون من فئة ذوى صعوبات التعلم من ناحية وأيضاً لا يعدون من فئة المتفوقات من ناحية أخرى بالرغم أنهم من ذوى الاحتياجات الخاصة من الناحيتين ٠

وخلال العقد الأخير من هذا القرن لاقت قضية المتفوقات عقلياً ذوى صعوبات التعلم قبولاً ودعماً متنامياً ؛ كما كتب العديد من المقالات والكتب والدراسات والبحوث وعقدت المؤتمرات

* أستاذ مساعد قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الطائف

والندوات وكان محورها الأساسي هذا المفهوم الثنائي لغير العادية Dual Exceptionality الذي يمثل وجهين لعملة واحدة أحدهما التفوق العقلي والآخر صعوبات التعلم ( فتحي الزيات : ٢٠٠٠م ، ٧ ) .

والأساليب المعرفية تشير إلى الفروق الفردية في طرق تنظيم المعلومات والخبرات، كما أنها تتضمن عادات لتكوين وتناول المعلومات، ولكنها إذا كانت كذلك فإنها لا تعد عادات بسيطة بالمعنى التكنيكي لنظريات وتقنيات التعلم، وذلك لأنها ليست استجابات مباشرة لقواعد ومبادئ الاكتساب والانطفاء، كما أنها تشبه بدرجة كبيرة العادات العامة للتفكير، أي أنها عادات ترتب فيها أنماط الاستجابات المختلفة في ترتيب تفضيلي( فؤاد أبو حطب، سيد عثمان،١٩٧٨ :٤٩ )

معنى ذلك أنه توجد علاقة بين السعة العقلية والأساليب المعرفية أي أن الأفراد يختلفون في كفاءة السعة العقلية وفقا لاختلافهم في الأسلوب المعرفي، وتوصل ( El-Banna 1987 ) في دراسته عن أثر التفاعل بين السعة العقلية و الأسلوب المعرفي ( الاعتماد / الاستقلال ) علي الأداء الأكاديمي في الكيمياء إلي أن مستوي أداء الطلاب الذين لهم نفس السعة العقلية يزداد اذا كان الطلاب مستقلين عن المجال واتفقت في ذلك دراسة كل من (Al-Naeme, 1988; Danili, 2001)

وتحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء على متغيري السعة العقلية والأسلوب المعرفي لهؤلاء المتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم مقارنة بالعاديات ذوات صعوبات التعلم وهو ما تهدف إليه هذه الدراسة .

## مشكلة الدراسة :

اهتمت الدراسات والبحوث بالأساليب والإجراءات المستخدمة في تشخيص حالات صعوبات التعلم والكشف عنها ؛ وكانت أكثر المقاييس استخداماً في مجالات صعوبات التعلم هي علم الترتيب : مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، اختبار الجشتالط البصري الحركي ، اختبارات الذاكرة قصيرة المدى ، اختبار النيوى للقدرات النفس لغوية ، اختبار مكارتى للعمليات العقلية ، بطارية كوفمان للتقدير ( عبد الناصر أنيس : ١٩٩٣ ) ، إلاّ أن نموذج التباعد بين الأداء الفعلى والأداء المتوقع من أكثر الأساليب التي اعتمد عليها الباحثون في تشخيص صعوبات التعلم ( Strauser ; Weller , Rivers ; 1985 , Hideman , 1986 Disanto , 1990 , Smith , 1988 ) .

والمشكلة الأساسية التي تواجه المتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم هي مشكلة التعرف عليهن داخل كل من مجتمع المتفوقات عقلياً ومجتمع ذوات صعوبات التعلم ( Suter , et al , 1987 , 227 ) والتي قد ترجع إلى الاعتقاد السائد بين المعلمات بأن الطالبات المتفوقات عقلياً عادة ما يحققون انجازات أكاديمية وتفوقاً تحصيلياً في جميع مجالات التحصيل ولا يعانون من أي صعوبات للتعلم – كما تعتقد المعلمات – أن معظم الطالبات ذوات صعوبات التعلم هن من ذوات الذكاء المتوسط مما يؤدى إلى صعوبة التعرف على هذه الفئة من الطالبات في ظل هذا التهيؤ للمعلمات ( Yewchuk , 1983 , 219 ) .

ويشير ( فتحي الزيات : ٢٠٠٠ : ١ ) إلى أن نظامنا التعليمي بإيقاعه الحالي والمدخلان التي يقوم عليها واعتماده المتفرد على نمذجة وتنميط الأسئلة وإجاباتها ، وأخذه التحصيل الدراسي كمعيار وحيد ونهائي في الحكم على مدى تفوق الطالبة وتميزه – من خلال اختبارات تقف عند أدنى المستويات المعرفية – كل هذا قد أسهم في طمس كافة جوانب النشاط العقلي وإغفال استثارتها مما ترتب عليه شيوع وانتشار نسبة عالية من الطالبات المتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم داخل فصولنا المدرسية ٠ فمن المهم اذن ضرورة التعرف على هؤلاء الطالبات وتحديدهم مبكراً حتى لا يتكون لديهم شعور بالإحباط والاكتئاب والقلق مما ينعكس على سلوكهم وفشل استراتيجيات العلاج التي يمكن استخدامها بعد ذلك ( Ellston : 1983 , Jones : 1986 ) ٠

وقد تعددت الدراسات والبحوث في الآونة الأخيرة في مجال المتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم من حيث تعريفهم والسمات والخصائص الشخصية والانفعالية واستخدام بعض الاستراتيجيات والبرامج الخاصة بهم ( إبراهيم الحكمي: ٢٠٠٤ ، حمدي البنا : ٢٠٠٢ ، فتحي الزيات : ٢٠٠٠ ، Boodoo et al : 1989 , Baum , 1990 , Brown : 1990 , Ellston : 1993 , Bees : 1998 , Beckley : 1998 ) ٠

ويشير( فتحي الزيات : ٢٠٠٠، Brody,et al : 1997– ، Baum, 1994 )إلى وجود أكثر من فئة من هؤلاء الطالبات : الفئة الأولى تتمثل في هؤلاء الذين يتم تحديدهم باعتبارهم متفوقين عقلياً ولكنهم يُعانون من صعوبات تعلم أكاديمية غير واضحة وبذلك لا يتم التعرف عليهم مما يزيد الأمر تعقيداً عند انتقالهم إلى السنوات الأعلى حيث يتسع التباعد بين الأداء العقلي والأداء المتوقع لهم ، أما الفئة الثانية فهي مجموعة الطالبات الذين لديهم صعوبات التعلم واضحة وشديدة لدرجة أنها تكفى لتغطية جوانب التفوق وعدم التعرف عليها وتحديدها ويتم التعامل مع هذه الفئة على أنها من ذوات صعوبات التعلم مما يؤدي إلى تقلص إحساس هؤلاء الطالبات بتفوقهم ٠

أما الفئة الثالثة فهي تمثل أكبر نسبة بين هذه الفئات حيث تُقنع " mask " كل من القدرات العالية لهؤلاء الطالبات من ناحية وصعوبات التعلم لديهم من ناحية أخرى كل منهما الأخرى ويجلس هؤلاء الطالبات بين الطالبات العاديات داخل الفصول العادية ؛ فلا يحق لهم الالتحاق ببرامج رعاية وتربية المتفوقات ، كما لا يحق لهم الاستفادة مما يقدم لأقرانهم ذوات صعوبات التعلم من خدمات تربوية أو برامج علاجية ، ومن هنا فإن المشكلة الرئيسية التي تواجه المتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم_كما سبق الإشارة لها_ هي مشكلة التعرف عليهم داخل كل من مجتمع المتفوقات عقلياً ومجتمع ذوات صعوبات التعلم.

ويعطي مدخل تجهيز المعلومات Information Processing Approach موجهات عامة عن كيفية تفكير الطالبة واستقباله للمعلومة وتخزينها واستيعابها ثم استرجاعها مرة أخرى في مجموعة خطوات يتبعها الطالبة وفي ضوء ذلك فإن صعوبات التعلم وفقاً لهذا المدخل تكون نتيجة لحدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو استرجاع المعلومات فإذا كان الطالبات ذوات صعوبات التعلم يعانون من قصور في الذاكرة وذاكرة تتابع المثيرات فإن السعة العقلية

تعمل أيضاً كمحدد لقدرة الطالبة على التعلم فهي عامل مؤثر في كيفية التعامل مع المعرفة والمعلومات حيث يوجد نوع من السعة الإدراكية يختلف فيها الأفراد بشكل واضح

ويشير ( El-banna , 1987 ) إلى أنه أي إرهاق للسعة العقلية أو تحميلها فوق طاقتها يمثل العامل المشترك بين العوامل التي تسبب الصعوبات التي يواجهها الطالبات أثناء دراستهم من حيث كيفية تخزين المعلومات في الذاكرة وكيفية انتقال المعلومات المختزنة وكيفية استرجاعها لكي تستخدم من جديد في التعلم وحل المشكلات وبذلك فإن زيادة الحمل ( load ) على السعة العقلية للتلميذ ينتج عنه انخفاض في الأداء وإخفاق في حل المشكلات وذلك حيث تشير( Scardamalia , 1977 , 22) إلى أن السعة العقلية تمثل أقصى عدد من الوحدات المعرفية أو المخططات العقلية التي يستطيع الفرد التعامل معها أو تناولها في وقت واحد Similtaneously ) ( ٠ وهي تنمو تبعًا لمتغير العمر حسب الجدول التالي (El-banna , 1987 ) :

**جدول (١)**

**جدول يوضح نمو السعة العقلية تبعًا للعمر الزمني.**

| العمر (بالسنة) | مراحل بياجيه | السعة العقلية |
|---|---|---|
| ٣- ٤ | مرحلة قبل العمليات المبكرة | e + ١ |
| ٥- ٦ | مرحلة قبل العمليات المتأخرة | e + ٢ |
| ٧- ٨ | المرحلة المحسوسة المتقدمة | e + ٣ |
| ٩- ١٠ | المرحلة المحسوسة المتأخرة | e + ٤ |
| ١١- ١٢ | المرحلة المجردة المتقدمة | e + ٥ |
| ١٣- ١٤ | المرحلة المجردة المتوسطة | e + ٦ |
| ١٥- ١٦ | المرحلة المجردة المتأخرة | e + ٧ |

حيث يمثل الرمز (e) المخطط العقلي التنفيذي، وهذا المخطط التنفيذي والأرقام تمثل المخطط الفعال المستخدم أثناء حل المشكلة، ولا يوجد إلى الآن اتفاق فيما إذا كانت هذه السعة ذات حجم معين لكل فرد منذ الميلاد، أو يبدأ هذا الحجم في النمو إلى أقصى درجة له مع التقدم في العمر. وذلك يستوجب التعامل الفعال من خلال استخدام الإستراتيجية المناسبة لكل طالبة وفق سعتها العقلية. فالمتطلبات المعرفية للمشكلة تحدد مساحة التفكير والإستراتيجية التي تستخدمها الطالبة ( El-banna , 1987 ) فالقدرة على حل المشكلة مرتبط باستخدام الإستراتيجية المناسبة ( Noh, et al, 2000) وتوصل (Stamovlasis and Tsaparlis 2000,375) أثناء التحقق من نموذج جونستون والبنا التنبؤي إلى ارتباط الإنجاز بسعة الذاكرة العاملة.

ووضح ( El-banna , 1987 , Johnstone and El-banna ) التطبيقات التربوية التي يمكن من خلالها استغلال سعة الطالب المحدودة بكفاءة حيث تقوم على فكرة رئيسية تأخذ بعين الاعتبار السعة العقلية (x) والمتطلبات المعرفية للمشكلة المُعطاة للطالبة (z) حيث افترض

أنه إذا كانت السعة العقلية للطالب هي ( x ) والمتطلبات المعرفية للمشكلة هي ( z ) مُمثلة في عدد الخطوات اللازمة لحل المشكلة ؛ فإن الطالب يمكن أن يحل المشكلة إذا كانت ( $z \leq x$ ) أما إذا كانت ( $z > x$ ) فإن الطالب لن يستطيع حل المشكلة إلا إذا كانت لديه إستراتيجية للحل من شأنها أن تقلل ( z ) لتكون مساوية لسعته العقلية أو أقل منها ، ويمكن اعتبار هذا الشرط ضرورياً ولكنه غير كاف لكي يستطيع الطالب حل المشكلة necessary but not sufficient condition ، ومن هنا يبرز دور نمط التفضيل المعرفي الذي يستخدمه الطالب في تجهيزه للمعلومات ابتداءً من استقبال المعلومة وهضمها وتمثيلها واستيعابها في ذاكرته طويلة المدى ثم استرجاعها مرة أخرى عند مواجهته لأي موقف مشكل

ويشير ( إبراهيم الحكمي : ٢٠٠٤ ) إلى أن المتفوقات من ذوات صعوبات التعلم يتمتعن بصفات الشخصية المبتكرة بدرجة أكبر من العاديات من ذوات صعوبات التعلم ، كذلك يشير إلى تفوق المتفوقات عقلياً من ذوات صعوبات التعلم على العاديات من ذوات صعوبات التعلم في قدرات التفكير الابتكاري ( الطلاقة الفكرية ، والمرونة التلقائية والأصالة ) والدرجة الكلية للتفكير الابتكاري؛ وكذلك فإن نتائج دراسة ( Baum and Owen , 1988 ) تشير إلى تفوق المتفوقات عقلياً من ذوات صعوبات التعلم على أقرانهم العاديات من ذوات صعوبات التعلم في سمات الشخصية .

ومن المعلوم أن سرعة وفعالية التعلم تعتمد على قدرة المتعلم على إحداث ارتباطات جوهرية بين المادة الجديدة موضوع التعلم ، وبنيته المعرفية ، وكذلك قدرته على توليد واستخلاص علاقات بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابق اكتسابها ، وأخيراً قدرته على هضم وتمثيل المعلومات الجديدة وتوظيفها وتحويلها إلى جزء دائم في تلك البنية ، ومن هنا فإن لكل فرد أسلوبه الخاص والمميز في استقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات ، ومن ثم تشكيلها داخل البنية المعرفية له وهذا ما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأسلوب المعرفي له.

ويلاحظ أن وصف (Messick 1970, 190 ) للأسلوب المعرفي كعادة لمعالجة المعلومات information processing habits" يوضح أن الأسلوب المعرفي الاعتماد / الاستقلال عن المجال يرتبط ارتباطا مباشرا بمراحل معالجة المعلومات ، كما أن العديد من الدراسات والبحوث اهتمت بالفروق في مراحل محددة لمعالجة المعلومات كالانتباه والتنظيم والاسترجاع بين الإفراد المعتمدين والمستقلين عن المجال (Berger & Golberger, 1979; Goodenough, 1976, Davis & Frank, 1979; Annis,1979; Pierce, 1980; Frank, 1984; Fehrenbach, 1994; Daniels, 1996) والتي أشارت إلي أن هذه الفروق تؤثر علي أداء الطلاب داخل حجرة الدراسة .

ويلخص (Daniels 1996, 38 ) أهم سمات المعتمدين والمستقلين عن المجال كما يلي : يميل الأفراد المعتمدون علي المجال للاعتماد علي محيط مجال الاستقبال surrounding perceptual field ، كما يواجهون صعوبة في الإصغاء واستخلاص التلميحات غير الواضحة ، كما أنهم يواجهون صعوبة في إعادة بناء معلومات جديدة وصياغة روابط بالمعلومات السابقة وصعوبة في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى ، وعلي العكس من ذلك فإن المستقلين عن المجال

يدركون الأشياء باعتبارها منفصلة عن المجال ، كما أنهم يميزون العناصر الملائمة elevant items من العناصر غير الملائمة non-relevant items داخل المجال ولا يجدون أي صعوبة في استدعاء أو استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى .

وتحتل الأساليب المعرفية مكانة مهمة في علم النفس؛ حيث تسهم في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد كما تأتي أهميتها كذلك من أنها تعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلا لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط سواء كان معرفيا أو وجدانيا دون الاهتمام بمحتوى هذا النشاط وما يتضمنه من مكونات، كما أنها تهتم بالطريقة التي بها يتناول الفرد المشكلات التي يتعرض لها في حياته ( أنور الشرقاوي، ١٩٩٥ :١١ )

و تشير الأساليب المعرفية إلى الفروق الفردية في طرق تنظيم المعلومات والخبرات، كما أنها تتضمن عادات لتكوين وتناول المعلومات، ولكنها إذا كانت كذلك فإنها لا تعد عادات بسيطة بالمعنى التكنيكي لنظريات وتقنيات التعلم، وذلك لأنها ليست استجابات مباشرة لقواعد ومبادئ الاكتساب والانطفاء، كما أنها تشبه بدرجة كبيرة العادات العامة للتفكير، أي أنها عادات ترتب فيها أنماط الاستجابات المختلفة في ترتيب تفضيلي( فؤاد أبو حطب، سيد عثمان،١٩٧٨ :٤٩ )

وتعتبر الأساليب المعرفية إحدى المحددات الهامة للفروق الفردية في عمليتي التعليم والتعلم ، فهى تحدد الأسلوب الذي يتبعه الفرد في استقباله ومعالجته للمعلومات ، وبالتالي قدرته على حل المشكلات ويري كل من (Frank; et al,1993 , Davis, et al 1989 Brooks, et al 1985) أن أكثر الأساليب المعرفية تأثيراً وارتباطاً بالاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بعملية الاسترجاع وحل المشكلات هو أسلوب ( الاعتماد / الاستقلال ) عن المجال الإدراكي ؛ وهو قدرة الفرد على تحليل الموقف أو المجال أو إعادة تنظيمه لاختيار المعلومات المرتبطة أو الضرورية لحل المشكلة وترك غير المرتبطة أو غير الضرورية ٠وتشير نتائج دراسة كل من ( أمينة شلبي :١٩٩٩ ، Hegarty, et al 1995 ) الي اختلاف الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بحل المشكلات باختلاف نمط الأسلوب المعرفي ( الاعتماد / الاستقلال ) عن المجال الإدراكي ومن هنا تظهر أهمية دراسة الأساليب المعرفية والمعالجات التدريسية بما يتيح للطلاب إمكانية تجهيز المعلومات من خلال تدريبهم على الاستراتيجيات الأكثر فعالية وملاءمة وكفاءة وفقا لاختلافهم في الأسلوب المعرفي ( الاعتماد / الاستقلال ) كأحد الأساليب المعرفية التي تحد من فاعلية السعة العقلية للطالبة وكيفية معالجتها للمعلومات، ومن هنا يبرز دور نمط الاسلوب المعرفي الذي يستخدمه الطالب في تجهيزه للمعلومات ابتداءاً من استقبال المعلومة وهضمها وتمثيلها واستيعابها في ذاكرته طويلة المدى ثم استرجاعها مرة أخرى عند مواجهته لأي موقف مشكل ٠

وفي هذا السياق ،يشير ( Pascual – Leone , 1970 , 306 ) الي أن الأسلوب المعرفي المستقل / المعتمد هو أحد العناصر المخفية (غير ظاهرة) التي تؤثر في السعة العقلية للفرد تأثيرا مباشرا وقد أثبتت نتائج كل من كاسي وجلوبيرسون ذلك

يفرق Witkin and Goodenough , (1981) بين الفرد المعتمد علي المجال والمستقل عنه : الفرد الذي يجد صعوبة في التغلب على تأثير المجال المحيط أو في فصل بند من بيئته المحيطة لديه قدرة على الإدراك والفهم تسمى المجال المعتمد ، وعلى الجانب الآخر فإن الفرد الذي لديه القدرة على تمييز بند من البنود الأخرى المحيطة بها أو الذي يفصل بسهولة مجال إدراكي منظم :لديه إدراك يسمى مجال مستقل. يجب أن يكون معلوماً إن صفات المجال المستقل / المعتمد ليست منقسمة فعلى أحد طرفي متصل الأسلوب المعرفي يقع المستقلون وعلي الطرف الآخر يقع المعتمدون . أي أن هذا الأسلوب يرتبط بالطريقة التي يُدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل. فهو يتناول بالدراسة قدرة الفرد على عزل أو انتزاع الموضوع المدرك منفصلاً ومستقلاً عن المجال المحيط كله، أي يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي : فالفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الإدراكي يدرك أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له، في حين يخضع الفرد الذي يمتاز بالاعتماد على المجال الإدراكي بالتنظيم الشامل (الكلي للمجال)، أما أجزاء المجال فيكون إدراكه لها مبهماً.

وعلى ذلك فإن الباحثة ترى أنه بالأهمية بمكان الكشف عن بعض هذه المتغيرات العقلية لذوات صعوبات التعلم المتفوقات والعاديات خاصة وأنه في حدود علم الباحثة لا توجد دراسة عربية أو أجنبية تناولت المقارنة بين الطلاب المتفوقات ذوات صعوبات التعلم والعاديات ذوات صعوبات التعلم في هذين المتغيرين وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية حيث أنها تحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السعة العقلية و الأسلوب المعرفي بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتفوقات والعاديات ؟ وما أثر ذلك علي التحصيل الدراسي لهن ؟

**وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:**

١. ما دلالة الفروق بين المتفوقات ذوات صعوبات التعلم والعاديات ذوات صعوبات التعلم في السعة العقلية ؟

٢. ما دلالة الفروق بين المتفوقات ذوات صعوبات التعلم والعاديات ذوات صعوبات التعلم في الأسلوب المعرفي الاعتماد / الاستقلال ؟

٣. ما أثر كل من السعة العقلية و الأسلوب المعرفي الاعتماد / الاستقلال علي التحصيل الأكاديمي للمتفوقات ذوات صعوبات التعلم والعاديات ذوات صعوبات التعلم ؟

## فروض الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة وفي ضوء المبررات النظرية والعلمية وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة يمكن صوغ فروض الدراسة على النحو التالي:

١. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم والعاديات ذوات صعوبات التعلم في السعة العقلية

٢. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم والعاديات ذوات صعوبات التعلم في الاعتماد / الاستقلال

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب التحصيل الأكاديمي للمتفوقات ذوات صعوبات التعلم والعاديات ذوات صعوبات التعلم طبقا لمتغير السعة العقلية

٤. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب التحصيل الأكاديمي للمتفوقات ذوات صعوبات التعلم والعاديات ذوات صعوبات التعلم طبقا لمتغير الأسلوب المعرفي الاعتماد / الاستقلال

## أهداف الدراسة :

**تهدف الدراسة الحالية إلى :**

١. تحديد نسبة ذوات صعوبات التعلم من العاديات والمتفوقات في مجتمع الدراسة الحالية ٠

٢. التوصل إلى الفروق بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم من العاديات والمتفوقات في السعة العقلية.

٣. التوصل إلى الفروق بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم من العاديات والمتفوقات في الأسلوب المعرفي الاعتماد / الاستقلال

٤. التوصل إلى العلاقة بين درجات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم والعاديات ذوات صعوبات التعلم على مقياس السعة العقلية ودرجاتهن على مقياس الأسلوب المعرفي الاعتماد / الاستقلال

## أهمية الدراسة :

**تتضح أهمية الدراسة الحالية في :**

١. الكشف عما إذا كانت فئة الطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم موجودة بالفعل في الفصول العادية أم لا ٠

٢. تناول فئة الطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم بالدراسة في بعض المتغيرات العقلية والمعرفية.

٣. الاهتمام بموضوع ذوات صعوبات التعلم بشكل عام والمتفوقات من ذوات صعوبات التعلم بشكل خاص مما يسهم في كيفية التعرف عليهم وتشخيصهم لعمل البرامج التربوية المناسبة لهم ٠

## تحديد مصطلحات الدراسة :

### ١ - الطالبة المتفوقة Gifted student

تتحدد إجرائيا في هذه الدراسة – باستخدام نسبة الذكاء معياراً للتفوق – على أنها الطالبة الذي يحصل على نسبة ذكاء ( ١٢٠ فأعلى ) كما يقاس باختبار كاتل ( Kattel ) للذكاء وذلك طبقاً لمعايير الجنس والسن لهذا الاختبار ٠

### ٢ - الطالبة ذات صعوبات التعلم Learning Disabled

تعرف في هذه الدراسة بأنها الطالبة التي تظهر تباعداً واضحاً بين أدائها المتوقع ( كما يقاس باختبار الذكاء ) وبين أدائها الفعلي ( كما يقاس باختبارات التحصيل ) ويكون ذلك في صورة

قصور في أدائها في هذه الاختبارات بالمقارنة بأقرانها في نفس العمر الزمني ومستوى الذكاء والصف الدراسي ويستثنى من هؤلاء الطالبات ذوات الإعاقة الحسية سواء كانت سمعية أم بصرية أم حركية.

**يتم تشخيص ذوات صعوبات التعلم في الدراسة الحالية على أساس محكين هما:**

أ - محك الاستبعاد exclusion criterion

وذلك عن طريق استبعاد الطالبات من أفراد الصفة ممن تقل نسبة ذكائهن عن ( ١٠٠ ) مع استبعاد حالات الضعف الشديد في السمع والبصر ٠

ب - محك التباعد discrepancy criterion

وذلك عن طريق حساب التباعد بين الأداء التحصيلي المتوقع ( كما يقاس باختبار كاتل للذكاء ) والأداء التحصيلي الفعلي ( كما يقاس بدرجات الطالبات في الاختبارات المدرسية ) ٠

وعلى الرغم من أن محك التباعد بين القدرات العقلية ومستوى الأداء التحصيلي ينبغي أن يقاس الأداء التحصيلي فيه باختبار مقنن إلا أن الباحثة آثرت أن تتناول أداء الطالبات كما تشخصه الاختبارات المدرسية الواقعية وعلى ذلك :

" يعد الطالبة من ذوات صعوبات التعلم إذا آل التباعد بين الدرجات المعيارية للذكاء والدرجات المعيارية للتحصيل إلى (١) انحراف معياري أو أكثر " ٠

وبالرغم من وجود بعض التحفظات على استخدام محك التباعد أو الانحراف الدال بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي لتحديد ذوات صعوبات التعلم ( Lyon , 1989 , Siegel , 1989 ) إلا أن محك التباعد أو الانحراف بين الأداء العقلي والأداء المتوقع أي الانحراف بين القدرات العقلية والانجاز الأكاديمي يمثل قاسم مشترك أعظم في معظم التعريفات الإجرائية لذوات صعوبات التعلم ( Bordy et al : 1997 . 286 , Smith et al. 1998 : 119 ) ٠

**٣ - السعة العقلية Mental capacity**

يتفق باسكا ليونى ( Pascal – Leone , 1970 ) وسكارديماليا ( Scardamalia , 1977 ) وكيس ( Case , 1974 a,b ) على تعريف السعة العقلية بأنها أقصى عدد من المخططات العقلية النشطة التي يصنفها المفحوص في ذاكرته أثناء أداء ( حل ) المهمة ( المشكلة ) ولهذا فإنها تعتبر مسؤلة عن وضع المعلومات لوقت محدد وإجراء بعض العمليات باستخدام هذه المعلومات ٠ أي أنها " جزء محدود من الذاكرة يتم فيها معالجة كل من المعلومات المستقبلة والمسترجعة في وقت واحد فبذلك هي تمثل العدد الأقصى من المخططات العقلية التي يستطيع العقل تجميعها في عمل عقلي واحد ٠ ( Pascual – Leone , 1970 , 306 )

## أدوات الدراسة :

**تستخدم الدراسة الحالية الأدوات والمقاييس الآتية :**

١. اختبار كاتل للذكاء ( أعداد أحمد عبد العزيز سلامة ، عبد السلام عبد الغفار) ٠

٢. اختبار الأشكال المتضمنة ( تعريب وإعداد أنور الشرقاوي ، سليمان الخضري الشيخ )

٣. اختبار السعة العقلية ( أعداد اسعاد البنا ، حمدي البنا ) ٠

٤. مقياس الخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلم ( أعداد فتحي الزيات ) ٠

## حدود الدراسة :

**اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي :**

١.عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم ( متفوقات – عاديات ) والمقيدات بالصف الثاني المتوسط بمدرستين من مدارس الطالبات بمدينة الطائف

٢.قياس التحصيل الدراسي كمجموع كلى لاختبارات السنة الأولى المتوسطة في مواد ( الرياضيات – العلوم – اللغة العربية – اللغة الانجليزية - المواد الاجتماعية ) ٠

## الإطار التجريبي للدراسة :

### أولاً : اختيار عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من طالبات الصف الثاني المتوسط بمدرستين من مدارس الطالبات بمدينة الطائف ( المدرسة التاسعة والثلاثون والمدرسة السابعة والعشرون ) وقد تم اختيار العينة من الصف الثاني المتوسط لإمكانية الحصول على المجموع الكلى لدرجات الطالبات في السنة الدراسية السابقة لتطبيق الدراسة الحالية ( السنة الأولى ) كمعيار له مصداقيته في مرحلة الكشف عن ذوات الصعوبات ٠

وقد بلغ عدد الطالبات بعد مرحلة الكشف ( ٢٢ ) من المتفوقات ذوات صعوبات تعلم و ( ٩٠ ) من ذوات صعوبات التعلم العاديات تم اختيار(٢٢) منهن بطريقة عشوائية . أما العينة التي تم استخدامها بالفعل في الدراسة الحالية من المتفوقات من ذوى صعوبات التعلم فقد تكونت من( ٢٠) طالبة بعد استبعاد طالبتين .

### ثانياً : أعداد أدوات الدراسة

**١ - اختبار كاتل للذكاء**

يقيس هذا الاختبار ذكاء تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية بطريقة تبعد العوامل الثقافية وآثار الخبرات التحصيلية على أداء الفرد في الاختبار ( أحمد عبد العزيز سلامة – عبد السلام عبد الغفار : ١٩٧٠م ) ٠ ويتكون الاختبار من جزأين ، كل جزء يشتمل على أربعة اختبارات فرعية لقياس المسلسلات والتصنيف والمصفوفات وعدد فقرات كل جزء ٤٦ فقرة ويستغرق تطبيق

الجزأين معاً ٥٠ دقيقة وللاختبار معايير يستخرج في ضوئها نسبة الذكاء وقد حصل معدا الاختبار على صدقه في ضوء ارتباطه بدرجات اختبار الذكاء المصور وكذلك ارتباطه بدرجات التحصيل الدراسي في مواد دراسية مختلفة لعدد ( ٤٠ ) طالبة من الصف الثاني المتوسط من غير عينة الدراسة الأساسية ( عينة الدراسة الاستطلاعية ) وقد تراوحت معاملات الصدق ما بين ( ٥٢ر٠ - ٦١ر٠ ) كما تحقق معدا الاختبار من ثباته بإيجاد معاملات الارتباط بين تقديرات الطلاب في الجزء الأول من الاختبار وتقديراتهم في الجزء الثاني من العينتين في المرحلة الثانوية والجامعية وقد بلغ معامل الثبات للأولى ٨٩ر٠ والثانية ٨٨ر٠ وقد تم إيجاد معامل ثبات الاختبار في الدراسة الحالية أيضاً بإيجاد معامل الارتباط بين تقديرات عينة الدراسة الاستطلاعية في الجزء الأول من الاختبار وتقديراتهن في الجزء الثاني منه وبلغت قيمة معامل الثبات ( ٩٢ر٠ ) ٠

**٢ - مقياس الخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلم**

أعد ( فتحي الزيات ، ١٩٨٩م ) مقياساً لتقدير الخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلم ، ويستخدم لفرز ذوات صعوبات التعلم عن العاديات وذلك من خلال تقدير المعلم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذه على مقياس رباعي ( نادراً ، أحياناً ، غالباً ، دائماً ) ٠ تكون المقياس من ٥٠ مفردة موزعة على خمسة أبعاد فرعية هي : النمط العام لصعوبات التعلم ٠ صعوبات التعلم المرتبطة بالانتباه والذاكرة والفهم ٠ صعوبات التعلم المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي ٠ صعوبات التعلم المتعلقة بالانفعالية العامة ٠ صعوبات التعلم المتعلقة بالإنجاز والدافعية ٠

قام معد المقياس بحساب معامل الاتساق الداخلي له وكان مساوياً ٩١٢ر٠ والتجزئة النصفية لفقرات مقاييس التقدير داخل كل بعد تساوى ٩١٢ر٠، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية تساوى ٩١٥ر٠ وقام أيضاً بحساب صدق المقاييس بإيجاد الارتباطات الداخلية لفقرات مقاييس التقدير لكل نمط بالدرجة الكلية وكانت على الترتيب ( ٨٩ر٠ ، ٨٧ر٠ ، ٨٦ر٠ ، ٨٣ر٠ ، ٩٥ر٠ ) وكذلك حساب الصدق التلازمي بواسطة ( إيجاد معاملات ارتباط أبعاد المقاييس بدرجات المواد الدراسية المختلفة وكانت جميع الارتباطات دالة عند مستوى ٠١ر٠ ) ٠

وفي الدراسة الحالية تم تقنيين المقياس بالتطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية بواسطة مجموعة من المعلمات القائمات بالتدريس لهن ، وبلغت معاملات الثبات التجزئة النصفية لفقرات المقاييس٣ ٨ر٠ ، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية تساوى ٩٢ر٠ ٠

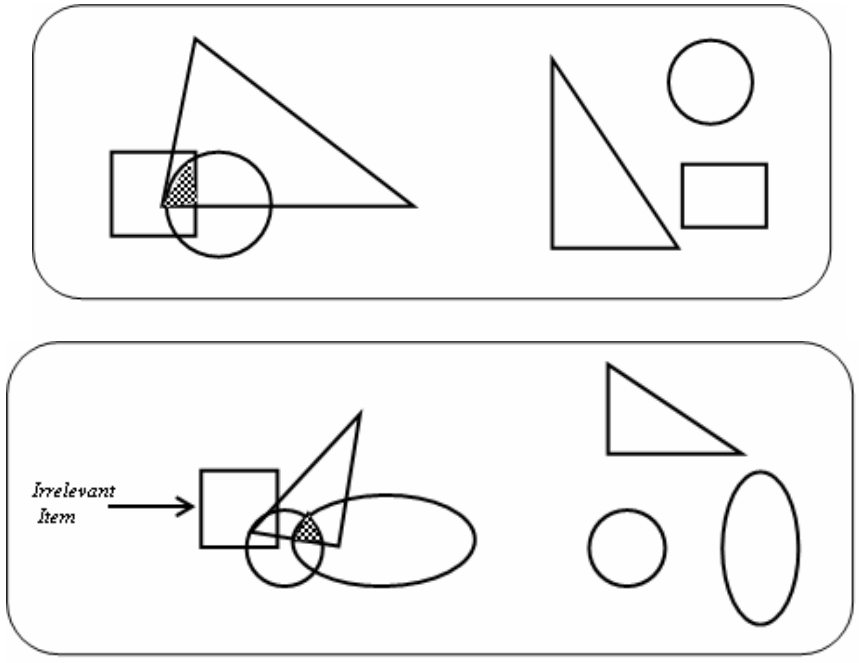
كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد الارتباطات الداخلية لفقرات المقياس لكل نمط من الأنماط الخمسة بالدرجة الكلية وكانت على الترتيب ( ٩٢ر٠ ، ٩١ر٠ ، ٩٠ر٠ ، ٨٧ر٠ ، ٩٥ر٠ ) وبذلك تأكدت الباحثة من صدق وثبات المقياس ٠

**٣ - اختبار السعة العقلية**

قامت الباحثة باستخدام اختبار الأشكال المتقاطعة لجان باسكاليونى ( F.I.T. Figural Intersection test ) وهو اختبار ورقة وقلم جمعي ، يستخدم لقياس السعة العقلية بكفاءة( , Pascual – Lone 1977 , , Scardamalia , 1970 Case , 1974 )

وقد تمت ترجمة هذا الاختبار وأعداده باللغة العربية وحساب صدقه وثباته على البيئة المصرية ( اسعاد البنا – حمدي البنا : ١٩٩٠ ) ٠

يتكون الاختبار من ( ٣٦ ) بنداً بالإضافة إلى ( ٦ ) فقرات تمهيدية تُستخدم كأمثلة ، كل بند من بنود الاختبار مكون من مجموعتين من الأشكال الهندسية البسيطة ، مجموعة على الجهة اليمنى ( وتسمى مجموعة العرض ) والأخرى على الجهة اليسرى ( وتسمى المجموعة الاختيارية ) ٠ تحتوى مجموعة العرض على عدد من الأشكال المختلفة ، كل شكل منها منفصل عن الآخر ( غير متداخل ) أما المجموعة الاختيارية فهي تحتوى على نفس الأشكال الموجودة في مجموعة العرض ولكنها مرتبه بشكل متداخل بحيث يوجد بينها منطقة تقاطع مشتركة لكل هذه الأشكال ( common are of intersection ) والمطلوب من المفحوص تظليل هذه المساحة المشتركة بين هذه الأشكال كما في المثال التالي :




وتحتوي كل مجموعة من الأشكال على فئات يمكن تمثيلها بعدد الأشكال. ويمكن تمثيل ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٤):

فئات اختبار السعة العقلية.

| الفئة (عدد الأشكال) | عدد الأسئلة |
|---|---|
| ٢ | ٥ |
| ٣ | ٥ |
| ٤ | ٦ |
| ٥ | ٥ |
| ٦ | ٥ |
| ٧ | ٥ |
| ٨ | ٥ |

ويتراوح عدد الأشكال الموجودة في مجموعة العرض من ٢ : ٩ أشكال وبزيادة عدد الأشكال في كل بند من بنود الاختبار تزداد صعوبة إيجاد منطقة التقاطع المشتركة ٠ ولحساب قيمة السعة العقلية للفرد توجد ٤ خطوات تُبنى أساساً على فروض نظرية باسكاليونى للعامل العقلي ( M ) و " لمزيد من التفاصيل حول طريقة التصحيح وحساب الصدق والثبات راجع كراسة التعليمات"٠

قام ( اسعاد البنا وحمدي البنا، ١٩٩٠) بترجمة الاختبار وإعداده بما يتناسب مع البيئة المصرية، وتم حساب ثباته بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الثبات ألفا لكرونباخ، وتتراوح معاملات الثبات بين ٠,٨٦- ٠,٩١ باستخدام التجزئة النصفية، وتتراوح مابين ٠,٨٤- ٠,٩٣ باستخدام معامل الثبات ألفا، ويعتبر متوسط ثبات الاختبار حوالي ٠,٨٨.

وقد قام ( محمد الشريف، ١٤١١) بتطبيق الاختبار على البيئة السعودية وحساب معامل ثباته باستخدام التجزئة النصفية وقد بلغ ٠,٨٨ وقد وُجد أن معامل ثبات الاختبار في الدراسة الحالية باستخدام معادلة الثبات ( كرونباخ – $\alpha$ ) على عينة الدراسة الاستطلاعية هو ٠ر٧٧ وهو ما يُعد مقبولاً إلى حد ما ٠

كما قامت الباحثة بحساب صدق المفردات بطريقة الارتباط الثنائي من خلال حساب معامل الارتباط بين كل مفردة ودرجة الاختبار الكلي، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج :

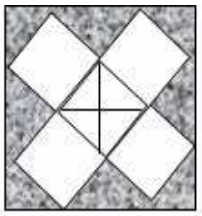
جدول (٥)

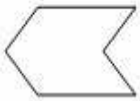
معامل ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لاختبار السعة العقلية.

| المفردات | الدرجة الكلية | المفردات | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠ | ١٩ | ٠,٠١١ |
| ٢ | ٠ | ٢٠ | ٠,٢١٥ |
| ٣ | ٢٣٠ | ٢١ | ٠,٤٢٩ |
| ٤ | ٠ | ٢٢ | ٠ |
| ٥ | ٢٣٠ | ٢٣ | ٠,٢٨٦ |
| ٦ | ٠,٠١١ | ٢٤ | ٠ |
| ٧ | ٠,٠٦٤ | ٢٥ | ٠ |
| ٨ | ٠,٤٢٧ | ٢٦ | *٠,٥٧٥ |
| ٩ | ٠ | ٢٧ | ٠,٢٥٥ |
| ١٠ | ٠,٣٠٣ | ٢٨ | ٠ |
| ١١ | ٠,٢٢١ | ٢٩ | ٠,١٩٣ |
| ١٢ | ٠ | ٣٠ | ٠ |
| ١٣ | ٠,٤٢٧ | ٣١ | ٠,١٩١ |
| ١٤ | ٠ | ٣٢ | ٠,٢٥٥ |
| ١٥ | *٠,٥٧٥ | ٣٣ | ٠,٠٩٥ |
| ١٦ | ٠,٠١١ | 34 | ٠,٣٠٢- |
| ١٧ | ٠,٢٠٨ | 35 | ٠,٠١١ |
| 18 | | 36 | |

## ٤ - اختبار الأشكال المتضمنة :

قامت الباحثة باستخدام اختبار الأشكال المتضمنة - وهو اختبار ورقة وقلم جمعي ، يستخدم لقياس أسلوب الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي والذي يسمي بعد الاستقلال الإدراكي - لأولتمان وويتكن ، وقد تمت ترجمة هذا الاختبار وأعداده باللغة العربية وحساب صدقه وثباته على البيئة المصرية (أنور الشرقاوي ، سليمان الخضري الشيخ : ١٩٨٩) ٠





Shape to find

* دالة عند مستوى ٠،٠١

## ثالثاً : إجراءات الدراسة :

**تم تطبيق الدراسة الحالية من خلال مرحلتين كما يلي :**

**المرحلة الأولى :**

وهي مرحلة التشخيص لتحديد الطالبات المتفوقات والعاديات ذوى صعوبات التعلم وتم من خلال الخطوات التالية :

١. تم تطبيق كاتل للذكاء على مجتمع الدراسة خلال الأسبوعين الأولين من الفصل الدراسي الأول ٢٠٠١ – ٢٠٠٢ والتي بلغت ١٢٥٠ طالبة في كل من المدرستين المختارتين ٠

٢. تم الحصول على درجات جميع تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمدرستين ( مجتمع الدراسة ) من مجموع درجات الاختبار النهائي للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي السابق ( الصف الأول المتوسط ) وتم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل من الاختبارين ٠

٣. تم تشخيص الطالبات ذوات صعوبات التعلم على أساس محكين هما :

أ - محك الاستبعاد : حيث تم استبعاد كل من تقل نسبة ذكائه عن ( ١٠٠ ) ولم يقابل الباحثة أي حالة من حالات الإعاقات البصرية أو السمعية الحادة التي يمكن استبعادها ٠

ب - محك التباعد حيث تم طرح درجة الأداء المتوقع ( كما تم قياسه باختبار كاتل للذكاء ) من درجة الأداء الفعلي ( كما تم الحصول عليه بالمجموع الكلي لاختبار الفصل الدراسي الثاني في نهاية العام الدراسي الماضي ) وذلك بعد تحويل هذه الدرجات ( الذكاء والتحصيل ) إلى درجات معيارية باستخدام الحاسب الآلي من خلال برنامج ( SPSS ) ٠

٤. تم تحديد عينة الدراسة من الطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم وهن كل من كانت نسبه ذكاؤها ( ١٢٠ ) فأعلى وكانت طرح الأداء المتوقع من الأداء الفعلي هو ( ١ ) انحراف معياري أو أكبر ٠ وبناءً على ذلك أمكن الحصول على عدد ( ٢٣٠ ) طالبة من ذوات صعوبات التعلم بنسبة ١٨ر٤ ٪ ، (٢٢ ) طالبة من المتفوقات ذوات صعوبات التعلم بنسبة ( ١ر٦٪ ) من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة ٠

بعد الانتهاء من تحديد ذوات صعوبات التعلم العاديات والمتفوقات ؛ تم تطبيق مقياس الخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلم عليهم ( ٢٢ طالبة من المتفوقات ذوات صعوبات التعلم وعدد مماثل لهن من العاديات ذوات صعوبات التعلم ) وذلك من خلال المعلمين القائمين بالتدريس لهن في تخصصات مختلفة للتأكد من أن هؤلاء الطالبات فعلاً من ذوات صعوبات التعلم ٠ وكان نتيجة ذلك استبعاد تلميذتين من المتفوقات أشار المعلمون بأن خصائصهما غير مطابقة لخصائص ذوات صعوبات التعلم وفق قائمة الخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلم وبذلك يكون العدد النهائي الذي طُبقت عليه اختبار السعة العقلية واختبار الاسلوب المعرفي هو : ( ٢٠ ) طالبة متفوقة ذوات صعوبات تعلم ، ( ٢٢ ) طالبة من ذوات صعوبات التعلم العاديات ٠

**المرحلة الثانية :**

**وهي مرحلة تطبيق أدوات قياس متغيرات الدراسة وقد تمت من خلال الخطوات التالية :**

١. تم تطبيق اختبار السعة العقلية على عينة الدراسة في حصص النشاط لمختلف الفصول خلال الأسبوع على مدار أسبوع كامل وقد تمت مراعاة التعليمات الخاصة للاختبار في أثناء التطبيق ٠

٢. خلال الأسبوع الثاني تم تطبيق اختبار الأسلوب المعرفي أيضاً على عينة الدراسة خلال حصص النشاط على مدار الأسبوع وتم مراعاة التعليمات الخاصة للاختبار عند التطبيق ٠

بعد الانتهاء من عملية تطبيق اختبار السعة العقلية واختبار الأسلوب المعرفي على عينة الدراسة قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ٠

**رابعاً : الأساليب الإحصائية المستخدمة :**

استخدمت الباحثة معادلة مان وتنى ( Mann Whitney) و اختبار كروسكال- والاس Kruskal-Wallis Test لتعرف دلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات مجموعات البحث في كل من السعة العقلية والأسلوب المعرفي الاعتماد / الاستقلال ( Cohen , et al : 1979 )نماط

## نتائج الدراسة ومناقشتها :

### أولاً : النتائج المتعلقة بالإحصاء الوصفي :

يوضح جدول (٢) عينة البحث طبقا لمتغيراته بعد تطبيق أدوات البحث .

**جدول (٢)**

**عينة البحث طبقا لمتغيراته**

| المتغير | المجموعة | الفئة | عدد الطالبات |
|---|---|---|---|
| السعة العقلية | المتفوقات (٢٠) | س=٥ | ١٣ |
| | | س=٤ | ٧ |
| | العاديات (٢٢) | س=٥ | ١٤ |
| | | س=٤ | ٨ |
| الأسلوب المعرفي | المتفوقات | مستقل | ١٢ |
| | | معتمد | ٨ |
| | العاديات | مستقل | ١٢ |
| | | معتمد | ١٠ |

### ثانيا : النتائج المتعلقة بالفرض الأول للدراسة :

نص الفرض الأول للدراسة الحالية على أنه : **لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم العاديات ، والمتفوقات ذوات صعوبات التعلم في اختبار السعة العقلية ٠**

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ( مان وتنى ) للمقارنة بين متوسط رتب درجات الطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم وذوات صعوبات التعلم العاديات ، وجدول رقم ( ٣ ) يوضح هذه النتائج ٠

**جدول ( ٣ )**

**الفروق بين العاديات والمتفوقات من ذوات صعوبات التعلم في السعة العقلية**

| المجموعة | ن | متوسط الرتب | قيمة " ى | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| المتفوقات ذوات صعوبات التعلم | ٢٠ | ٢٦ر١٩ | ٥٩ر٥ | ٠ر٠٥ |
| العاديات ذوات صعوبات التعلم | ٢٢ | ١٣ر٤٨ | | |

يتضح من جدول ( ٣ ) أنه يوجد فرق بين متوسط رتب درجات مجموعة الطالبات العاديات ذوات صعوبات التعلم ومتوسط رتب درجات مجموعة الطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم ؛ وهذا الفرق دال احصائياً عند مستوى ٠ر٠٥ حيث بلغت قيمة ( ى ) ٥ر٥٩ وهي أصغر من قيمة ( ى ) الجدولية والتي بلغت ( ١١٢ ) عند ( nS = 22 , nL = 20 ) مما يشير إلى أن المتفوقات ذوات صعوبات التعلم يتمتعن بسعة عقلية أكبر من الطالبات العاديات ذوات صعوبات التعلم ؛ وبناءً على ذلك فإن النتائج تدل على رفض الفرض الصفري الأول للدراسة الحالية وقبول الفرض البديل وهو " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم العاديات ، والمتفوقات ذوات صعوبات التعلم في اختبار السعة العقلية " ٠

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ( إبراهيم الحكمي : ٢٠٠٤ ) ومع ما أشار إليه ( فتحي الزيات : ٢٠٠٠ ) في أن المتفوقات عقلياً من ذوات صعوبات التعلم يتمتعون بطاقات عقلية ومواهب بارزة غير عادية مع وجود بعض القصور في عمليات تجهيز المعلومات ومعالجتها مما يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي لهم حيث أن السعة العقلية عامل مؤثر في كيفية التعامل مع المعلومات وهذه السعة الإدراكية تعتبر مسئولة عن وضع المعلومات لوقت محدد وإجراء بعض العمليات باستخدام هذه المعلومات ٠ بالإضافة إلى ذلك فإن المتفوقات عقلياً والذين يتمتعون بسعة عقلية كبيرة لا يبرهنون على ذلك في الناحية التحصيلية حيث قد تكون الأسئلة الامتحانية لا تتطلب معالجة عدد كبير من المعلومات في وقت واحد وتكاد تكون منصبّة على أدنى مستويات المعرفة وهو التذكر في صورة أسئلة موضوعية وليست أسئلة مقاليه ٠

وعلى الجانب الآخر يلاحظ أن السعة العقلية للتلميذات العاديات ذوات صعوبات التعلم محدودة وقد ترجع كسبب أساس في إخفاقهم في الاستيعاب أثناء عملية التعلم مما يسبب بالتالي الصعوبات التي يواجهونها أثناء دراستهم ٠

## ثالثا : النتائج المتعلقة بالفرض الثاني في الدراسة :

نص الفرض الثاني للدراسة الحالية على أنه : لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم العاديات ، والمتفوقات ذوات صعوبات التعلم في اختبار الأسلوب المعرفي ٠

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ( مان وتنى ) للمقارنة بين متوسط رتب درجات الطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم وذوات صعوبات التعلم العاديات ، وجدول رقم (٤) يوضح هذه النتائج ٠

**جدول ( ٤ )**

**الفروق بين العاديات والمتفوقات من ذوات صعوبات التعلم في الأسلوب المعرفي**

| المجموعة | ن | متوسط الرتب | قيمة " ى | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| المتفوقات ذوات صعوبات التعلم | ٢٠ | ٢٨.٢١ | ٨٦ | ٠ر٠٥ |
| العاديات ذوات صعوبات التعلم | ٢٢ | ١٥.٤١ | | |

النتائج الموضحة في جدول ( ٤ ) تشير إلى أنه يوجد فرق بين متوسط رتب درجات مجموعة الطالبات العاديات ذوات صعوبات التعلم ومتوسط رتب درجات مجموعة الطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم في اختبار الأسلوب المعرفي ؛ وهذا الفرق دال احصائياً عند مستوى ٠,٠٥٠ حيث بلغت قيمة ( ى ) ٨٦ وهي أصغر من قيمة ( ى ) الجدولية والتي بلغت ( ١١٢ ) عند ( nL = 20 , nS = 22 ) مما يشير إلى أن المتفوقات ذوات صعوبات التعلم يتمتعن بالاستقلالية بصورة أكبر من الطالبات العاديات ذوات صعوبات التعلم ؛ وبناءً على ذلك فإن النتائج تدل على رفض الفرض الصفري الثاني للدراسة الحالية وقبول الفرض البديل وهو " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم العاديات ، والمتفوقات ذوات صعوبات التعلم في اختبار الأسلوب المعرفي "

## رابعا : النتائج المتعلقة بالفرض الثالث في الدراسة :

نص الفرض الثالث في الدراسة الحالية على أنه : لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب التحصيل الأكاديمي للمتفوقات ذوات صعوبات التعلم والعاديات ذوات صعوبات التعلم طبقا لمتغير السعة العقلية وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ( مان ويتنى ) و اختبار كروسكال- والاس للمقارنة بين متوسط رتب التحصيل الأكاديمي للطالبات المتفوقات من ذوات صعوبات التعلم وذوات صعوبات التعلم العاديات طبقا لمتغير السعة العقلية وهذه النتائج موضحة في الجداول ( ٥ ، ٦ ) ٠

جدول ( ٥ )

الفروق بين العاديات والمتفوقات من ذوات صعوبات التعلم في التحصيل الأكاديمي

| المجموعة | ن | متوسط الرتب | قيمة " ى | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| المتفوقات ذوات صعوبات التعلم | ٢٠ | ٣٢.٥ | ٥٩ر٥ | ٠ر٠٥ |
| العاديات ذوات صعوبات التعلم | ٢٢ | ١١.٥ | | |

ولتعرف قيم ودلالة هذه الفروق بين مجموعات البحث الأربعة طبقا لمتغير السعة العقلية ، قامت الباحثة باستخدام اختبار كروسكال- والاس وكانت النتائج كالموضحة في جدول رقم (٦)

جدول ( ٦ )

الفروق بين العاديات والمتفوقات من ذوات صعوبات التعلم في التحصيل الأكاديمي طبقا لمتغير السعة العقلية

| Mean Rank | N | VAR00016 | |
|---|---|---|---|
| 34.50 | 13 | 1.00 | VAR00015 |
| 28.79 | 7 | 2.00 | |
| 13.71 | 14 | 3.00 | |
| 7.63 | 8 | 4.00 | |
| | 42 | Total | |

| VAR00015 | |
|---|---|
| 32.952 | Chi-Square |
| 3 | df |
| .000 | Asymp. Sig. |

تشير النتائج الموضحة في جدول ( ٥ ) ، جدول ( ٦ ) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب التحصيل الأكاديمي للطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم ومتوسطات رتب الطالبات العاديات ذوات صعوبات التعلم في التحصيل الأكاديمي ، والنتائج الموضحة في جدول ( ٦ ) تشير إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب التحصيل الأكاديمي للمتفوقات ذوات صعوبات التعلم والعاديات ذوات صعوبات التعلم طبقا لمتغير السعة العقلية ، وبناءً على ذلك فإن النتائج تدل على رفض الفرض الصفري الثالث للدراسة الحالية وقبول الفرض البديل وهو " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب التحصيل الأكاديمي للطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم ومتوسطات رتب الطالبات العاديات ذوات صعوبات التعلم في التحصيل الأكاديمي ، وذلك طبقا لمتغير السعة العقلية

**خامسا : النتائج المتعلقة بالفرض الرابع في الدراسة :**

نص الفرض الرابع في الدراسة الحالية على أنه : لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب التحصيل الأكاديمي للمتفوقات ذوات صعوبات التعلم والعاديات ذوات صعوبات التعلم طبقا لمتغير الأسلوب المعرفي الاعتماد / الاستقلال ، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ( مان ويتنى ) اختبار كروسكال- والاس للمقارنة بين متوسط رتب التحصيل الأكاديمي للطالبات المتفوقات من ذوات صعوبات التعلم وذوات صعوبات التعلم العاديات طبقا لمتغير الأسلوب المعرفي الاعتماد / الاستقلال وهذه النتائج موضحة في الجداول ( ٥ ، ٧ ) .

**جدول ( ٧ )**

**الفروق بين العاديات والمتفوقات من ذوات صعوبات التعلم في التحصيل الأكاديمي طبقا لمتغير الأسلوب المعرفي**

| Mean Rank | N | VAR00016 | |
|---|---|---|---|
| 35.21 | 12 | 1.00 | VAR00015 |
| 28.44 | 8 | 2.00 | |
| 15.75 | 12 | 3.00 | |
| 6.40 | 10 | 4.00 | |
| | 42 | Total | |

| VAR00015 | |
|---|---|
| 35.343 | Chi-Square |
| 3 | df |
| .000 | Asymp. Sig. |

والنتائج الموضحة في جدول ( ٧ ) تشير إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب التحصيل الأكاديمي للمتفوقات ذوات صعوبات التعلم والعاديات ذوات صعوبات التعلم طبقا لمتغير الأسلوب المعرفي ، وبناءً على ذلك فإن النتائج تدل على رفض الفرض الصفري الرابع للدراسة الحالية وقبول الفرض البديل وهو " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب التحصيل الأكاديمي للطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم ومتوسطات رتب الطالبات العاديات ذوات صعوبات التعلم في التحصيل الأكاديمي ، وذلك طبقا لمتغير الأسلوب المعرفي الاعتماد / الاستقلال

وبالرغم من وجود دلائل تشير إلى تميز الطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم عن الطالبات العاديات ذوات صعوبات التعلم في التحصيل الأكاديمي طبقا لمتغيري السعة العقلية والأسلوب المعرفي الاعتماد / الاستقلال الا أن هذا التميز يعتمد أساسا علي رتب المعدل الأكاديمي وليس المعدل نفسه .

**وباستعراض نتائج الدراسة الحالية في حدود العينة وأدوات الدراسة يمكن أن نخلص بما يلي :**

١. توجد نسبة من الطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم ويجلسن مع الطالبات العاديات في الفصول العادية وهذه النسبة تصل إلى حوالي ( ١٫٦ ٪ ) وهي نسبة تقارب للنسب العالمية التي كشفت عنها الدراسات السابقة ٠ وهؤلاء الطالبات في حاجة إلى تحديدهن والتعرف عليهن وتحديد الصعوبات التي تواجههن وعمل البرامج التي تتفق مع طبيعتهن ٠

٢. النمط المعرفي المفضل للتلميذات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم أو العاديات ذوات صعوبات التعلم هو نمط التذكر ثم نمط التطبيقات ثم المبادئ وأخيراً نمط الأسئلة الناقدة ويعكس ذلك طريقة تعادل هؤلاء الطالبات للمواد الدراسية المختلفة والتي تعتمد أساساً على عملية الحفظ والاستظهار وتذكر المعلومات دون النظر إلى تطبيقاتها ٠

٣. الطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم يتمتعن بسعة عقلية أكبر من الطالبات العاديات ذوات صعوبات التعلم ٠

٤. لا توجد فروق دالة إحصائياً في الاسلوب المعرفي بين كل من الطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم والعاديات ذوات صعوبات التعلم٠

**وفي ضوء ذلك توصى الباحثة بما يلي :**

١.ضرورة الكشف عن الطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم مبكراً حتى لا يتسع التباعد بين الأداء المتوقع منهم والأداء الفعلي لهم مما يؤدي في النهاية إلى أن يتكون لديهم شعور داخلي بالإحباط والاكتئاب والقلق وبالتالي فشل استراتيجيات العلاج التي يمكن استخدامها فيما بعد.

٢.ضرورة تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع فئة المتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم وتدريسهم للاستراتيجيات التي من شأنها تخفيض الحمل على السعة العقلية لديهم ٠

٣.ضرورة تغيير نمطية الامتحانات ونمطية التدريب وتوجيهها إلى تدريب الطالبات على كيفية توليد المعلومات وتطبيقها وتنمية أنماط التفكير المختلفة لديهم ٠

## المراجع


١. أحمد عبد العزيز سلامه ، عبد السلام عبد الغفار ( ١٩٧٠ ) : اختبار كاتل للذكاء ( المقياس الثاني : الجزء الأول والثاني ) ، القاهرة ، دار النهضة العربية ٠

٢. إسعاد البنا ، حمدى البنا (١٩٩٠) : اختبار الأشكال المتقاطعة ، كراسة التعليمات ، المنصورة ، عامر للطباعة والنشر٠

٣. ابراهيم الحسن الحكمى (٢٠٠٤) :التفكير الابتكارى و الشخصية الابتكارية لذوى صعوبات التعلم المتفوقات و العاديات بالمرحلة الثانوية .مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد (٥٥) .

٤. أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠٤) : مدى تطبيق اجراءات تقييم ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ٠ مجلة كلية التربية بالمنصورة ٠ العدد ( ٥٤ ) جزء ( ٢ ) .

٥. حمدي عبد العظيم البنا ( ٢٠٠٠ ) : فعالية الإثراء الوسيلي في التحصيل وتعديل أنملط التفضيل المعرفي للتلاميذ المتفوقات ذوات صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة المتوسطة ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ٤٣ ٠

٦. سناء حسن عماشة ( ٢٠٠٢ ) : اضطرابات الانتباه والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم والعاديات بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمنطقة مكة المكرمة ٠ رسالة دكتوراه ، كلية التربية للبنات بمكة المكرمة ٠

٧. عبد الرقيب أحمد البحيري ( ١٩٩٥ ) : برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم المعرفية بحوث المؤتمر الأول للتربية الخاصة ، وزارة التربية والتعليم ٠

٨. على معدى الشهري (٢٠٠٤) : الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم والعاديات من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف ٠ مجلة كلية التربية بالمنصورة العدد ( ٥٤ ) جزء ( ٢ ).

٩. فتحي مصطفي الزيات ( ١٩٨٩ ) : دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوات صعوبات التعلم ، مجلة أم القرى ، السنة الأولى ، العدد الثاني ٠

١٠. - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - ( ١٩٩٨ ) : صعوبات التعلم ( الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ) ، القاهرة ، دار النشر للجامعات ٠

١١. - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - ( ٢٠٠٠ ) : المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والكشف والتشخيص ٠ المؤتمر السنوي لكلية التربية " نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوات الاحتياجات الخاصة " ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ٠ ٤ – ٥ إبريل ٠

١٢. كمال أحمد الإمام الشناوي ( ٢٠٠٠ ) : دراسة لبعض سمات الشخصية لذوات صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ٠ المؤتمر السنوي لكلية التربية : نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوات الاحتياجات الخاصة " ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ٠ ( ٤ – ٥ إبريل ) ٠

**1- Boodoo, G.; Bradley, C.; Frontera, R,; Pitts, J. and Wright, L. (1989). "A survey of procedures used for identifying gifted learning disabled children.". Gifted Child Quarterly, 33 (3), 110-114.**

**2- Boodoo, G.; Bradley, C.; Frontera, R.; Pitts, J. and Wright, L. (1989). "A survey of procedures used for identifying gifted learning disabled children. ", Gifted Child Quarterly, 33 (3), 110-114.**

**3- Brody, L. & Mills, C.(1997): Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. Journal of learning Disabilities, 30 (3), 282-296.**

**4- Bryan, T. (1997): Assessing The personal and social status of students with learning disabilities, learning disabilities Research & Practice, 12 (1) , 63 -76.**

**5- El-banna , H.: The development of a predictive theory of science education based upon information processing theory. Ph, D. thesis, Glasgow University, 1987.**

**6- Mayes,S. D. ; Calhoun, S. L & Crowell,F.W. (2000): Learning disabilities and ADHD: Overlapping Spectrum Disorders. Journal of learning Disabilities , 33 (5) , 417 – 424 .**

7- Scardamalia , M, : Information processing capacity and problem of horizontal decolage : a demonstration using combinatorial reasoning task. Child Development, 1989 , 60 (4) ,pp 973 -985.
8- Baum, S & Owen, S (1988) : High ability? Learning disability students: How are they different ? Gifted Child Quarterly, 32,321-326.
9- Baum, S. M. (1990). "Gifted but learning disabled; a puzzling paradox.", (ERIC Document Reproduction Service No, ED: 469) .
10-Baum, S. M. (1994). 'Meeting the needs of gifted/learning disabled students: how far have we come?", Journal of Secondary Gifted Education, 5 (3), 6-22.
11-Beckley, D. (1998). "Gifted and learning disabled: twice exceptional students." (ERIC Document Reproduction Service No. ED: 424711).
12-Bees, C. (1998). The GOLD program: a program for gifted learning disabled adolescents.", Roeper Review, 27 (2), 155-161.
13-Brown-Mizuno, C. (1990). "Success strategies for learners who are learning disabled as well as gifted.", Teaching Exceptional Children, 23(1), 10- 12.
14-Case , R. (b) : Mental strategies , mental capacity and instruction : a neo — Piagetion investigation. Journal of Experimental Child Psychology. 1974, 18,pp. 382-397
15-Case, R (a) : Structures and strictures, some functional limitations on the course of cognitive growth. Cognitive Psychology, 1974,6, 544' 523.
16-Cohen, L. and Holliday, M. (1979). Statistics for education and physical education. London, Harper & Row Ltd .
17-Ellsion, T. (1993). "Gifted and learning disabled ... a paradox?". Gifted Child Today, 16(1), 17-19.
18-Johnstone , A. H. and El- banna , H. : Understanding learning difficulties - a predictive research model. Studies in Higher Education. 1989,14 (2), pp. 159 - 168.
19-Levine, D. M. & Reed, M. (1999): Developmental variation and Learning Disorders. ( sec. Ed). Educators Publishing service, inc. Cambridge, MA.
20-Pascual - Leon 'e , J. : A mathematical model for the transition rule in Piaget's developmental stages . Acta Psychologica, 1970, 32, pp. 302- 345.
21-Suter, D. P., and Wolf, J. S, (1987). "Issues in the identification and programming of the gifted / learning disabled child.", Journal for the Education of the Gifted, 10 (3), 227-237.