جامعة المنصورة
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

بعض الخصائص المعرفية والانفعالية لدى فئتي الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

رسالة مقدمة من الباحث

وليد مخلد سعد العتيبي

عضو هيئة التدريب بكلية التربية الأساسية – دولة الكويت

ضمن متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية
(تخصص علم النفس التربوي)

إشراف

الأستاذ الدكتور
ممدوح عبدالمنعم الكناني
أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ
والعميد الأسبق لكلية التربية جامعة المنصورة

الأستاذ الدكتور
محمود أحمد أبو مسلم
أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ
والوكيل الأسبق بكلية التربية جامعة المنصورة

شكـــر وتقديـــر

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونصلي ونسلم على أشرف خلق الله سيدنا محمد، وعلى آله الطيبين الطاهرين، وصحبه الغُر الميامين، بادئ ذي بدء أشكر المولى – جل في علاه – الذي أمدني بالعافية، والوقت، والجهد، والصبر، والمثابرة خلال مراحل إعداد هذه الأطروحة العلمية، وامتثالاً لقول النبي ﷺ : "لا يشكر الله من لا يشكر الناس". رواه أحمد، والترمذي.

أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير لكل من ساندني، وكان عوناً لي، ولكل من تعلمت منه شيئاً، أو استلهمت منه فكرة، أو أنار لي طريقاً، فلكم مني جزيل الشكر، وعظيم الامتنان.

أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل أ.د/ ممدوح عبدالمنعم الكناني، الذي تولى هذا البحث بإشرافه، وتوجيهاته، وقدم لي الإرشادات، والملاحظات العلمية، التي كان لها بالغ الأثر في هذه الأطروحة العلمية، كما أن نصائحه، وملاحظاته لها أثر عميق في نفس وعقل كل باحث، فجزاه الله عنا خير الجزاء.

كما أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذي الجليل أ.د/ محمود أحمد أبو مسلم، والذي لم يبخل عليَّ بالتوجيهات العلمية، والنصائح البحثية، والتي استفدت منها كثيراً، فله وافر التقدير والعرفان على حسن تعامله، ونُبل أخلاقه.

والشكر موصول أيضاً إلى أسرة قسم علم النفس التربوي، التي نهلت من غزير علمها، وأخص بالشكر أ.د/ علاء محمود الشعراوي رئيس قسم علم النفس التربوي.

وإن أنسى فلن أنسى أن أشكر أمي الغالية –حفظها الله لنا– على كل ما بذلته من أجلي، والتي لولا رعايتها، وحسن تربيتها، لم أكن لأصل لهذه المرحلة المتقدمة من العلم، ومهما سطرت من كلمات فلن أستطيع أن أوفي أمي حقها من الشكر. كما أدعو الله –عز وجل– أن يتغمد والدي برحمته ومغفرته، ويسكنه فسيح جناته، وأن يجعل هذا العمل في ميزان حسناته، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

وختاماً أتوجه بأزكى عبارات المحبة، والتقدير إلى زوجتي المُخلصة، التي تحملت معي عناء سنوات دراستي العُليا، وكانت دافعاً لي دائماً نحو التميز، والتقدم، ولم تبخل عليَّ يوماً بعبارات الثناء، والتشجيع، والتي كان لها أطيب الأثر في إنجازي لهذه الأطروحة المتواضعة، كما أشكر إخوتي، وأخواتي، وأولادي (نايف، مخلد، جوري، فاطمة)، الذين تمنوا أن يروني في هذه المكانة.

قائمة المحتويات

الـمــوضــوع	رقم الصفحة
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها	
تقديم	٢
مشكلة الدراسة	٤
أهداف الدراسة	٧
أهمية الدراسة	٧
المفاهيم الأساسية للدراسة	٨
حدود الدراسة	١١
الخطوات العامة لإجراء الدراسة	١٢
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة	
تقديم	١٤
المحور الأول: الموهوبون:	١٤
مفهوم الموهبة.	١٥
خطوات تحديد الموهبة.	١٧
خصائص الموهوبين.	٢٠
تصنيف الموهوبين.	٢٣
المحور الثاني: الخصائص المعرفية والانفعالية للموهوبين:	٣٩
مفهوم الذات.	٣٩
وجهة الضبط.	٤٤
أساليب التفكير.	٥٠
التلكؤ الأكاديمي.	٥٥
الاستثارات الفائقة.	٥٩
الفصل الثالث: الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة	
تقديم.	٦٧
المحور الأول: دراسات تناولت بعض الخصائص المعرفية والانفعالية لدى الموهوبين العاديين.	٦٧
المحور الثاني: دراسات تناولت بعض الخصائص المعرفية والانفعالية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	٧٩
المحور الثالث: دراسات تناولت بعض الخصائص المعرفية والانفعالية لدى الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD).	٩١
تعليق الباحث على الدراسات السابقة.	١٠٠

فروض الدراسة.	١٠٣
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة	
تقديم	١٠٥
منهج الدراسة	١٠٥
مجتمع الدراسة	١٠٥
عينة الدراسة	١٠٥
أدوات الدراسة	١٠٦
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	١٤٠
الخطوات الإجرائية للدراسة الميدانية	١٤٠
الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها	
تقديم	١٤٥
وصف نتائج اختبار الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها.	١٤٥
وصف نتائج اختبار الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها.	١٦٢
وصف نتائج اختبار الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها.	١٧٧
التطبيقات التربوية لنتائج الدراسة.	١٩١
البحوث والدراسات المقترحة.	١٩٤
مراجع الدراسة	١٩٥-٢٢٥
ملاحق الدراسة	٢٢٦-٢٧٨
ملحق (١): أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.	٢٢٧
ملحق (٢): المقياس التشخيصي لصعوبات الانتباه مع فرط النشاط (ADHD-SRS).	٢٢٨
ملحق (٣): مقياس التفكير الابتكاري.	٢٣٢
ملحق (٤): بطارية مقاييس التقدير الشخصي لصعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات).	٢٤١
ملحق (٥): مقياس التلكؤ الأكاديمي.	٢٤٤
ملحق (٦): مقياس وجهة الضبط الأكاديمي.	٢٤٨
ملحق (٧): مقياس مفهوم الذات.	٢٥٢
ملحق(٨): مقياس أساليب التفكير.	٢٥٦
ملحق (٩): مقياس الاستثارة الفائقة.	٢٦٠
ملحق (١٠): نسب اتفاق المحكمين على مقياس ADHD-SRS.	٢٦٤
ملحق (١١): نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس وجهة الضبط الأكاديمية.	٢٦٧

ملحق (١٢): نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس مفهوم الذات.	٢٦٨
جدول (١٣): نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس أساليب التفكير.	٢٦٩
ملحق (١٤): معاملات الارتباط بين عبارات مقياس وجهة الضبط مع الدرجة الكلية.	٢٧٠
ملحق (١٥): معاملات الارتباط بين مقياس التلكؤ الاكاديمي مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.	٢٧١
ملحق (١٦): معاملات الارتباط بين مقياس مفهوم الذات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.	٢٧٢
ملحق (١٧): معاملات الارتباط بين مقياس أساليب التفكير مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه.	٢٧٣
ملحق (١٨): معاملات الارتباط بين مقياس الاستثارة الفائقة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.	٢٧٤
ملحق (١٩): خطابات تسهيل مهمة الباحث.	٢٧٥
ملخص الدراسة باللغة العربية.	١-٥
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.	١-٥

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنـــــوان	رقم الصفحة
١	خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.	٢٨
٢	مقارنة بين خصائص كل الموهبة (Giftedness) وصعوبات الانتباه مع النشاط والحركة(ADHA)	٣٢
٣	النظريات المفسرة لأساليب التفكير.	٥٢
٤	أشكال وطرق التعبير عن الاستثارات الفائقة لدى الموهوبين.	٦٣
٥	وصف عينة الدراسة الأولية.	١٠٥
٦	مصفوفات الارتباط بين قدرات التفكير الابتكاري والدرجة الكلية.	١٠٨
٧	قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد بالدرجة الكلية لاختبار التفكير الابتكاري.	١٠٩
٨	مصفوفة الارتباط بين أسئلة المقياس الثلاثة.	١٠٩
٩	تشبعات أسئلة مقياس التفكير الابتكاري.	١١٠
١٠	قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لمقياس التفكير الابتكاري.	١١٠
١١	كيفية حساب الدرجات الخام لمقياس ADHD-SRS.	١١٣
١٢	الفئات التي من الممكن تقييمها والجهة التي يمكن أن تقيم هذه الفئات في مقياس ADHD-SRS.	١١٣
١٣	نسبة التباين المفسر للعوامل المكونة لمقياس ADHD-SRS.	١١٤
١٤	معاملات ثبات مقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط.	١١٧

١٥	مفتاح تصحيح مقياس وجهة الضبط الأكاديمي.	١١٨
١٦	أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي والعبارات تحت كل بعد.	١٢٢
١٧	درجات تقديرات الاستجابات الايجابية والسلبية.	١٢٢
١٨	معاملات ثبات مقياس التلكؤ الاكاديمي.	١٢٤
١٩	أبعاد مقياس مفهوم الذات والعبارات التي يشملها كل بعد.	١٢٦
٢٠	ميزان تقدير الدرجات على مقياس مفهوم الذات.	١٢٦
٢١	بعض العبارات التي طرأ عليها تعديل وفقاً لآراء السادة محكمي مقياس مفهوم الذات.	١٢٧
٢٢	معاملات ثبات مقياس مفهوم الذات وأبعاده (N= 40).	١٢٨
٢٣	أبعاد مقياس أساليب التفكير وعدد عباراتها.	١٣١
٢٤	بعض العبارات التي طرأ عليها تعديل وفقاً لآراء السادة محكمي مقياس أساليب التفكير.	١٣٢
٢٥	معاملات ثبات مقياس أساليب التفكير.	١٣٣
٢٦	المقاييس الفرعية الخمسة لمقياس الاستثارة الفائقة وعدد عباراتها.	١٣٥
٢٧	الجذر الكامن للعوامل المستخرجة ونسبة ما تفسره من تباين الأداء على مقياس الاستثارة الفائقة.	١٣٧
٢٨	معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الاستثارة الفائقة والمقاييس التابعة الفرعية.	١٣٧
٢٩	معاملات ثبات المقاييس الفرعية الخمسة لمقياس الاستثارة الفائقة.	١٣٩
٣٠	قيمة " t " للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على مقياس مفهوم الذات.	١٤٥
٣١	قيمة " t " للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على مقياس أساليب التفكير.	١٤٩
٣٢	قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على مقياس وجهة الضبط.	١٥٢
٣٣	قيمة " t " للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على مقياس التلكؤ الأكاديمي.	١٥٤
٣٤	قيمة " t " للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على مقياس الاستثارة الفائقة.	١٥٨
٣٥	قيمة " t " للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على مقياس مفهوم الذات.	١٦٣
٣٦	قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على مقياس أساليب التفكير.	١٦٦
٣٧	قيمة "t" للفرق بين متوسطي درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على مقياس وجهة الضبط.	١٦٩

٣٨	قيمة " t " للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوى صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على مقياس التلكؤ الأكاديمي.	١٧٢
٣٩	قيمة " t " للفرق بين متوسطات درجات الموهبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على مقياس الاستثارة الفائقة.	١٧٤
٤٠	قيمة "t " للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على مقياس مفهوم الذات.	١٧٨
٤١	قيمة " t " للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على مقياس أساليب التفكير.	١٨١
٤٢	قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوى صعوبات (ADHD) على مقياس وجهة الضبط.	١٨٤
٤٣	قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوى صعوبات (ADHD) على مقياس التلكؤ الأكاديمي.	١٨٦
٤٤	قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوى صعوبات (ADHD) على مقياس الاستثارة الفائقة.	١٨٨
٤٥	التطبيقات التربوية لنتائج الدراسة الحالية.	١٩١

مستخلص الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية تحديد الفروق بين الطلاب الموهوبين عقليا ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، من طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية (مفهوم الذات، أساليب التفكير، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة).

وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٩) طالباً من الموهوبين عقلياً: (٢٨) من ذوي صعوبات التعلم، و(٢٦) من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، و(٣٥) من الموهوبين عقلياً العاديين، واستخدم الباحث أدوات الدراسة الآتية: اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء لرافن (تقنين: فتحية عبدالرؤوف، ١٩٩٩)، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري (ممدوح الكناني، ٢٠١٨)، والاختبار الفرعي لصعوبات تعلم الرياضيات، في مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (فتحي الزيات،٢٠٠٧)، ومقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط ADHD-SRS (Holland, Gimple & Merrell,2001) (ترجمة: فهد الركدان،٢٠١٣)، ومقياس مفهوم الذات (إعداد الباحث)، ومقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد الباحث)، ومقياس وجهة الضبط الأكاديمية (إعداد الباحث)، ومقياس أساليب التفكير (إعداد الباحث)، ومقياس الاستثارة الفائقة (ثامر المطيري،٢٠١١).

وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من الموهوبين العاديين في مفهوم الذات، وأساليب التفكير، والتلكؤ الأكاديمي، ووجهة الضبط الأكاديمية، وأنماط الاستثارة النفسحركية الفائقة، والحسية الفائقة، والتخيلية الفائقة، والعقلية الفائقة، عدا بُعد الاستثارة الانفعالية الفائقة، حيث كانت الفروق غير دالة إحصائياً، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) وأقرانهم من الموهوبين العاديين في مفهوم الذات، وأساليب التفكير، والتلكؤ الأكاديمي، ووجهة الضبط الأكاديمية، وأنماط الاستثارة الحسية الفائقة، والعقلية الفائقة، عدا بُعد الاستثارة النفسحركية الفائقة، والاستثارة التخيلية الفائقة، والاستثارة الانفعالية الفائقة، حيث كانت الفروق غير دالة إحصائياً، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأقرانهم من الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) في مفهوم الذات، والتلكؤ الأكاديمي، ووجهة الضبط الأكاديمية، وأنماط الاستثارة الفائقة، وأساليب التفكير: التحليلي، والتنفيذي، والعاطفي، عدا بُعد التفكير الإبداعي، حيث كانت الفروق غير دالة إحصائياً.

كلمات مفتاحية: الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، مفهوم الذات، أساليب التفكير، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط الأكاديمية، أنماط الاستثارة الفائقة، المرحلة المتوسطة.

Abstract

The current study aimed at identifying the differences between gifted students with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorders of the intermediate stage students in Kuwait in some cognitive and emotional characteristics (Self-concept, Thinking Styles, Academic Procrastination, Academic Locus of Control, Over excitabilities Types).

The study sample consisted of (89) of gifted students: (28) with learning disabilities, (26) with attention deficit hyperactivity disorders, (35) normal gifted students without (LD) or (ADHD). The study tools include: successive matrices Test by Raven, The ability for Creative Thinking test (Mamdouh Alkenany, 2018), Battery of the diagnostic standards appreciation for Mathematics Disabilities (Fathy Alzayat,2007), ADHD Symptoms Rating Scale (ADHD-SRS), (Translated: Fahd Alrakdan,2013), self-concept, Academic procrastination, Academic locus of control, Thinking styles scales (All prepared by the Researcher), Over excitabilities Scale (Thamer Almoteiry,2011).

The current study results revealed that: There are significant differences between gifted students with learning disabilities and normal gifted in the dimensions of self-concept, Academic procrastination, Academic locus of control, Thinking styles scale, over excitabilities types except emotional (OE). There are significant differences between gifted students with attention deficit hyperactivity disorders (ADHD) and normal gifted in the dimensions of self-concept, Academic procrastination, Academic locus of control, thinking styles, over excitabilities except emotional (OE), psychomotor (OE), and imaginational (OE). There are significant differences between gifted students with learning disabilities and gifted students with attention deficit hyperactivity disorders (ADHD) in the dimensions of self-concept, academic procrastination, academic locus of control, over excitabilities types, thinking styles(Analytical, Doing, Emotional) except innovating thinking.

Keys: Gifted with learning disabilities, Gifted with attention deficit hyperactivity disorders, Self-concept, Thinking Styles, Academic Procrastination, Academic Locus of Control, Over excitabilities types, Intermediate Stage.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها

- تقديم
- مشكلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- المفاهيم الأساسية للدراسة
- حدود الدراسة
- الخطوات العامة للدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها

تقديم:

إن وجود شخص متفوق عقليا رغم أنه يعاني من صعوبات في التعلم، يُعد للوهلة الأولى أمراً مثيراً للاستغراب والدهشة لدى البعض، ذلك أن الفكرة السائدة أن الطلاب المتفوقين لا يعانون أيا من المشكلات الأكاديمية التي تتعلق بالمواد الدراسية، وإن وجدت مشكلات فهي غالبا ما تنحصر في إدارة وتنفيذ البرامج التربوية الخاصة بهم؛ مثل: جدولة الوقت، واختيار الاختصاصين والخبراء، والتعيينات الدراسية، وعلاقة الأهل مع الاختصاصين وإدارة المدرسة (عبدالرحمن جرار، ٢٠٠٨).

وتشير دراسة برودي وميلز (Brody & Mills, 1997)، إلى أن الموهوبين عقليا ذوي صعوبات التعلم هم فئة من الطلاب لديهم قدر مرتفع من الذكاء ويملكون مهارات حياتية ابتكارية جيدة من ناحية، ولكن من ناحية أخرى فهم لا يملكون المهارات التحصيلية الملائمة في جانب أو أكثر من المواد الدراسية مثل الحساب أو القراءة أو الهجاء، كما أن هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى بيئة دراسية تعليمية مناسبة لكي يستطيعوا تنمية قدراتهم الابتكارية.

ويضيف فتحي الزيات (٢٠٠٢)، بأنهم طلاب يمتلكون خصائص عقلية، ويبدون مؤشرات ومظاهر سلوكية قوية، تؤكد تفوقهم ومواهبهم في بعض مجالات التفوق العقلي والموهبة، كما أنهم في ذات الوقت يعانون من اضطراب في بعض المجالات الأخرى.

ويعرفهم ممدوح الكناني (٢٠٢٠)، بأنهم أولئك الطلاب الذين لديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يظهرون تناقضا واضحا بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين مثل: القراءة، الحساب، التهجي، 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.

وعلى أية حال، الموهوبون ذوو صعوبات التعلم هم الأفراد الذين يظهرون مواهب واضحة أو نقاط قوة في بعض المواطن وضعف أو قصور في مواطن أخرى (Baum, Owen & Dixon, 1993)

وقد أطلق على هذه الفئة مصطلح (Twice-Exceptional) والتي تعني ذوي الحاجات الخاصة الثنائية، أو ذوي الحاجات المزدوجة، إذ أن كل من الموهوبين وذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى رعاية خاصة، فالخاصية الأولى لها حاجات خاصة يفترض أن تلبى وخصوصا النفسية منها. كما أن الخاصية الثانية بحاجة إلى رعاية وتسهيل عملية التعلم نتيجة للصعوبات التي يعانون منها (يوسف قطامي، ٢٠١٥).

ويشير قسم التربية في كولورادو (Colorado Department of Education)، إلى أن مصطلح ذوي الاستثنائية أو ذوي الحاجات المزدوجة لا يقتصر على صعوبات التعلم فقط، وإنما أشار إلى أنهم مجموعة من المتعلمين الذين حددوا على أنهم متفوقون أو موهوبون في واحدة أو أكثر من مجال كالجوانب الأكاديمية الخاصة أو القدرة العقلية العامة أو الإبداع أو القيادة أو الانجاز في الفنون البصرية، ولكن لديهم في ذات الوقت صعوبات مثل: صعوبات تعلم خاصة، أو اضطرابات انفعالية واضحة ومحددة أو إعاقات جسدية أو إعاقات حسية أو مصابين بالتوحد أو لديهم صعوبات الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD) (قحطان الظاهر، ٢٠١٥).

ويرى الباحث أنه في ظل النظم المدرسية المتواضعة، والتقليدية في الوطن العربي، سوف تطغى مجموعة من الصفات على الأخرى، ومن هنا قد تختفي مهارات الموهبة والتفوق والابتكار؛ لأنه لن تُنمى في ظل بيئة دراسية فقيرة، ومن ثم تحصر ابتكارية هؤلاء الطلاب، ويظهرون فقط في صورة الطالب الضعيف الذي لا يتجاوب مع المهارات التحصيلية الأكاديمية مما يصيبه بالإحباط، والعزلة، وكره الخبرات المدرسية، أو ربما يؤدي ذلك إلى التسرب من المدرسة.

كما يرى الباحث أنه في ضوء طبيعة هؤلاء الأفراد المتفردة والمتباينة، فإنه يمكن تصور أن كل فرد من هؤلاء الأفراد يمثل حالة أحادية أو متفردة، لها حاجات وخصائص نفسية واجتماعية خاصة. ومن أجل فهم أفضل لفئة الموهوبين عقليا ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، فإنه لا يجب الاكتفاء بدراسة المشكلات الأكاديمية التي تواجههم، بل يجب دراسة الخصائص الشخصية لهذه الفئة من المتعلمين، وذلك لإعطاء نظرة كلية تمكننا من فهمهم، ومن ثم بناء برامج علاجية تناسبهم، وتساعدنا في النهوض بالمجال والتطبيقات العلمية فيه.

ومن هذا المنطلق فقد عمد الباحث على دراسة بعض الخصائص المعرفية والانفعالية (أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة)، لدى ذوي الحاجات المزدوجة (Twice Exceptional)، وتحديداً سوف يتم تسليط الضوء في هذه الدراسة على فئتي الموهوبين عقليا ذوي صعوبات التعلم، والموهوبين عقليا ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD).

مشكلة الدراسة:

في عام (١٩٨١) عقد مؤتمر في جامعة جونز هوبكنز دُعي إليه خبراء من كلا المجالين (صعوبات التعلم، والموهبة)، لبحث موضوع الطلاب الموهوبين الذي يجمعون خصائص الفئتين (الموهبة، وصعوبة التعلم)، حيث أقر المشاركون بوجود فئة الطلاب الموهوبين الذي يعانون في الوقت نفسه من صعوبات التعلم، وقد أكدت توصيات المؤتمر أن هؤلاء الطلاب لهم خصائصهم وحاجاتهم المختلفة، وأنهم بحاجة إلى برامج تأخذ في اعتبارها جوانب القوة لديهم، وحساسيتهم العالية للمشكلات، وتقدم بدائل أخرى غير الامتحانات التقليدية والتقارير، لتمكينهم من التعبير بطرائق مختلفة عن فهمهم للمحتوى التعليمي واستيعابهم له (فتحي جروان وزين العبادي، ٢٠١٤).

وهذه الفئة من المتعلمين، والتي يطلق عليهم "ذوو الحاجات المزدوجة" غالباً لا يحالون إلى برامج التربية الخاصة إلا بعد أن يظهروا مشاكل سلوكية وتحصيلية، وكلما شخص هؤلاء الأطفال بشكل مبكر كلما أدى إلى تدخل قد يحول دون تفاقم المشكلة، ويحتاج إلى تضافر الجهود من قبل الآباء والمعلمين وخصوصاً بداية التحاقهم بالمدرسة لمنع أي انكسار أو تدهور والذي يؤثر في الجوانب الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية، لذلك فإن تحديد هذه الثنائية غير العادية بشكل دقيق يساعد المعلمين والأفراد الذين يتعاملون معهم على كيفية التعاطي معها (يوسف قطامي، ٢٠١٥).

ويشير ميكر وأودال (Maker & Udal, 2002) (في: إبراهيم سليمان، ٢٠١٠)، إلى أنه من الصعب أن نحدد قائمة معينة من الخصائص يمكن أن تميز هؤلاء الأفراد بشكل عام، ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى أن هناك جوانب متعددة للتفوق إلى جانب العديد من صعوبات التعلم، كما أن هناك مشكلات عديدة تواجهنا عند التعامل مع هؤلاء الأفراد حيثُ إن تلك الصعوبة الي يعاني منها المتعلم يمكن أن تغطي (Masking) تفوقه فتجعل من

الصعب علينا أن نقرر ما إذا كانت قدراته متميزة بشكل كاف أم لا، ومع ذلك فقد أمكن للعلماء وضع مجموعة من السمات والخصائص المتنوعة بين الخصائص الأكاديمية، والتعليمية، والمعرفية، والانفعالية، والاجتماعية، والسلوكية العامة تميز هؤلاء الأفراد، تشير إلى أنهم مضطربون انفعالياً وتعساء بشكل عام، ويشيع لديهم تدني مفهوم الذات مما يسبب الاستياء والغضب ويؤثر بدوره على السلوك والعلاقات مع الآخرين وأفراد الأسرة. والبحث الحالي يقدم مزيداً من هذه الخصائص.

وأوضحت البحوث والدراسات أن أهم الخصائص النفسية والاجتماعية والسلوكية المشتركة بين الطلاب الموهوبين عقليا ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة تتمثل في: الافتقار إلى الثقة بالنفس، الخوف من الفشل والرسوب، الخوف من النجاح والقصور في المهارات الأكاديمية، عدم القدرة على المثابرة، والافتقار إلى الأهداف، وانخفاض مفهوم الذات وتقدير الذات، الحاجة الزائدة إلى الانتباه المفرط، النشاط الحركي الزائد، تجنب تحمل المسؤولية، وأنماط تفكير سلبية؛ مثل الاعتقاد بأنهم غير أذكياء، كما أن لديهم صعوبة في تكوين علاقات جيدة مع الأقران؛ بمعنى أن علاقاتهم بالأصدقاء تكون محدودة (فراج المطيري، ٢٠١١).

ومن خلال المسح الذي قام به الباحث للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، فقد خلص إلى ندرة الدراسات السابقة الأجنبية التي تناولت فئتي الدراسة معاً (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وفيما يتعلق بالدراسات العربية خلّص الباحث إلى أن المكتبة العربية تفتقر لمثل هذا النوع من الدراسات، وذلك حسب اطلاع الباحث.

وتشير الدراسات التي تناولت بعض الخصائص المعرفية والانفعالية لدى الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) إلى أنهم يعانون من اضطراب مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، ويميلون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية، وكذلك يختلفون في أساليب التفكير عن أقرانهم الموهوبين العاديين من غير ذوي صعوبات التعلم، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة مثل دراسة كل من (King, 2005, Best, 2017, Korkmaz & ILhan & Bardakci, 2018, Nicpon & Rickels & Richards & Assouline, 2012, Moon & Zentall & Grskovic &

Hall & Stormont, 2001, Thongseiratch & Worachotekamjorn, 2016, Kauder, 2009). في حين أشارت دراسة كادر (Kauder, 2009)، إلى عدم وجود فروق دالة بين الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، وأقرانهم ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة في مفهوم الذات العام، ومفهوم الذات الأكاديمي.

ويشير الباحث إلى أن دولة الكويت بدأت في الاهتمام بقضايا الموهوبين، والكشف عنهم، وأساليب رعايتهم؛ حيث تم تدشين مراكز خاصة بالموهبة، مثل: مركز الشيخ صباح الأحمد للموهبة، ومن هنا تظهر الحاجة الماسة والمُلحة للمساهمة في العمل على تطوير تلك الجهود عن طريق إجراء البحوث والدراسات التي تتناول التعرف على مدى تباين فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، في بعض خصائصهم المعرفية، والانفعالية، حتى يتمكن الباحثون والمختصون مستقبلاً من التعامل مع هذه الفئات، وفهمها، وإعداد البرامج العلاجية التي تمكنهم من استغلال قدراتهم، بما يحقق الفائدة لهم ولمجتمعهم.

وعليه فقد تبلورت مشكلة الدراسة الأساسية في محاولة تعرف الفروق بين الطلاب الموهوبين عقليا: ذوي صعوبات التعلم، والعاديين، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، في بعض خصائصهم المعرفية والانفعالية.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١- هل توجد فروق بين الطلاب الموهوبين عقلياً: ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) من طلاب المرحلة المتوسطة، في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية (أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة)؟

٢- هل توجد فروق بين الطلاب الموهوبين عقليا: ذوي صعوبات التعلم، والموهوبين عقلياً من غير ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة المتوسطة، في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية (أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة)؟

٣- هل توجد فروق بين الطلاب الموهوبين عقليا: ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، والموهوبين عقلياً من غير ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط

والحركة (ADHD) من طلاب المرحلة المتوسطة، في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية (أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف ما يلي:

١- الكشف عن الفروق بين الطلاب الموهوبين عقليا: ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) من طلاب المرحلة المتوسطة، في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية (أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة).

٢- الكشف عن الفروق بين الطلاب الموهوبين عقليا: ذوي صعوبات التعلم، والموهوبين عقلياً من غير ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة المتوسطة، في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية (أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة).

٣- الكشف عن الفروق بين الطلاب الموهوبين عقليا: ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، والموهوبين عقلياً من غير ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) من طلاب المرحلة المتوسطة، في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية (أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة).

٤- تحديد بعض الخصائص التي تميز هذه الفئات، والتي يمكن من خلالها التنبؤ والتمييز بينها.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في التالي:

١- تسليط الضوء على فئة الموهوبين عقليا: ذوي صعوبات التعلم، والعاديين، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، خصوصاً في المجتمع الكويتي الذي لا يُركز على هذه الفئة كما ينبغي أن يكون، والاهتمام بهم.

٢- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها سوف تتناول بالدراسة بعض الخصائص المعرفية والانفعالية لدى الطلاب الموهوبين عقلياً: ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه

مع فرط النشاط والحركة (ADHD) حيث تفتقر المكتبة العربية –حسب علم الباحث– إلى هذا النوع من الدراسات.

٣- قد يسهم البحث الحالي من خلال نتائجه في معرفة مدى تباين فئات الموهوبين عقليا ذوو صعوبات التعلم، وذوي (ADHD) في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية، وبالتالي محاولة فهمها، وبناء البرامج العلاجية التي تناسب هذه الفئة من المتعلمين.

٤- توظيف النتائج التي ستنتهي إليها الدراسة الحالية في توجيه الباحثين والمعلمين وأولياء الأمور إلى ضرورة الاهتمام بالخصائص الانفعالية والمعرفية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، بالرعاية والتوجيه المناسب وفقاً لمتطلبات المرحلة العمرية التي يعيشها هؤلاء الطلاب.

٥- إمداد المكتبة العربية ببعض المقاييس المتمثلة في الأدوات المستخدمة في البحث الحالي للكشف عن بعض الخصائص المعرفية والانفعالية لدى فئتي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة.

المفاهيم الأساسية للدراسة:

١- صعوبات التعلم Learning Disabilities:

يتبنى الباحث أحد التعريفات الأكثر قبولاً وانتشاراً بين الباحثين في مجال صعوبات التعلم، وهو تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم NJCLD, 1994: الذي ينص على أن " صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتيه / داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد كما يمكن ان تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تنشئ بذاتها صعوبات التعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل قصور حاسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية (مثل فروق ثقافية أو تدريس غير كاف/ غير ملائم) إلا أنها "أي صعوبات التعلم" ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات (فتحي الزيات، ١٩٩٨).

٢- صعوبات الانتباه مع فرط النشاط Attention deficit hyperactivity disorder:

تعرف اضطرابات أو صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وفقاً للدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة، (١٩٩٤) بأنها: " نمط دائم لعجز أو صعوبة في الانتباه و/أو فرط النشاط أو الإندفاعية يوجد لدى البعض، ويكون أكثر تكراراً وتواتراً وحدة، مما يلاحظ لدى الأفراد العاديين من الأقران من نفس مستوى النمو" (فتحي الزيات، ٢٠٠٨).

٣- الموهوبون عقليا ذوو صعوبات التعلم Gifted Students with Learning Disabilities:

هم طلاب يمتلكون خصائص عقلية، ويبدون مؤشرات ومظاهر سلوكية قوية تؤكد تفوقهم في بعض مجالات التفوق العقلي، كما أنهم في ذات الوقت يعانون من صعوبات في بعض المجالات الأخرى (فتحي الزيات، ٢٠٠٢).

ويعرّفهم الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم "طلاب الصف الثامن المتوسط الذين يتميزون بالذكاء (المصفوفات المتتابعة لجون رافن)، والقدرة على التفكير الابتكاري (إعداد: ممدوح الكناني، ٢٠١٨)، ويعانون في ذات الوقت من صعوبات تعلم في الرياضيات (بمعدل نصف انحراف معياري أقل من متوسط درجات أقرانهم الموهوبين من غير ذوي صعوبات التعلم).

٤- الموهوبون عقليا ذوو صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة Gifted Students with ADHD:

يشير قسم التربية في كولورادو (Colorado Department of Education)، إلى أنهم مجموعة من المتعلمين الذين حددوا على أنهم متفوقون أو موهوبون في واحدة أو أكثر من مجال كالجوانب الأكاديمية الخاصة أو القدرة العقلية العامة أو الإبداع أو القيادة أو الانجاز في الفنون البصرية، ولكن لديهم في ذات الوقت صعوبات الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (قحطان الظاهر، ٢٠١٥).

ويعرّفهم الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم "طلاب الصف الثامن المتوسط الذين يتميزون بالذكاء (المصفوفات المتتابعة لجون رافن)، والقدرة على التفكير الابتكاري (إعداد:

ممدوح الكناني)، كما أنهم في ذات الوقت حصلوا على درجات خام مرتفعة في بُعد عجز الانتباه، وبُعد فرط النشاط والاندفاعية لمقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط -ADHD SRS (في: Holland & Gimple & Merrell, 2001 – تعريب فهد الركدان، ٢٠١٣).

٥- الموهوبون عقليا العاديين من غير ذوي صعوبات التعلم، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة Gifted Students without Learning Disabilities and ADHD:

يُعد تعريف مارلاند للموهبة، والذي تبناه قسم التربية بالولايات المتحدة الأمريكية، ومعظم أقسام التربية الخاصة، والنظم المدرسية، من أكثر التعريفات شهرة، حيث ينظر إلى الموهبة نظرة متعددة الجوانب، فقد وصف "مارلاند" الأطفال الموهوبون على أنهم يظهرون تحصيل أو قدرة عالية في أي مجال من المجالات الستة التالية: قدرة عقلية عامة، استعداد أكاديمي محدد، تفكير ابتكاري أو إنتاجي، قدرة قيادية، مهارات بصرية، وقدرة حركية (عماد الزغلول، عبدالله الصمادي، ٢٠١٥).

ويعرفهم الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم "طلاب الصف الثامن المتوسط الذين يتميزون بالقدرة على التفكير الابتكاري، والذكاء معاً، ولا يعانون من صعوبات تعلم، أو صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، أو أية اضطرابات أخرى.

٦- مفهوم الذات Self-Concept:

يُعرف الباحث مفهوم الذات بأنه ""الصورة الإدراكية التي يكونها الفرد عن ذاته، في أبعادها الاجتماعية، والأكاديمية، والخُلقية، والمثالية كما يتضمن جميع الأفكار، والآراء، والاتجاهات، التي يكونها الفرد عن نفسه، وذلك من خلال تفاعله المستمر مع الآخرين، وعلاقته بهم، كما يتحدد من المقياس المستخدم في الدراسة.

٧- التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination:

ويُعرف الباحث التلكؤ الأكاديمي بأنه "إرجاء أو تأجيل الطالب للمهام الأكاديمية الموكلة إليه، والواجب أدائها، وهذا التأجيل يتسم بالقصدية، دون وجود مبررات لذلك، على الرغم أنه يملك الوقت الكافي لأداء مهامه الدراسية، وهذه العملية عادة ما تكون مصحوبة بمشاعر الضيق وعدم الإرتياح، كما يتحدد من المقياس المستخدم في الدراسة.

٨- مفهوم وجهة الضبط الأكاديمية Academic Locus of Control:

يُعرف الباحث مفهوم وجهة الضبط الأكاديمي بأنه "مدى تصور الطالب وإدراكه لنتائج المهة التي يقوم بها؛ فإذا أدرك الطالب أن نتائج إخفاقاته أو إنجازاته الأكاديمية تعود إلى عوامل خارجة عن سيطرته، مثل: الحظ، أو الصدفة، أو طريقة معاملة المعلمين له، فإن الطالب في هذه الحالة يكون ذا وجهة ضبط خارجية، أما إذا أدرك الطالب أن نتائج إخفاقاته، أو إنجازاته الأكاديمية، يعتمد على قدراته الشخصية، ومدى إنجازه، وجهوده المبذولة، فإنه في هذه الحالة يكون ذا وجهة ضبط داخلية، كما تتحدد من المقياس المستخدم في الدراسة.

٩- أساليب التفكير Thinking Styles:

يعرف الباحث أساليب التفكير بأنها "مجموعة من الطرق، والأنماط، والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد عند تعامله مع المعلومات، والمعارف، والمشكلات التي تواجهه، وكيفية معالجتها لها".

وقد اعتمد الباحث هذا التعريف في ضوء نظرية نيد هيرمان "الهيمنة الدماغية" والتي يعرفها بأنها "ميل الفرد إلى الاعتماد على أحد أرباع الدماغ أكثر من اعتماده على الأرباع الأخرى مقاسه بعدد الدرجات التي يحققها على كل قسم من الدماغ على مقياس نيد هيرمان للهيمنة الدماغية (HBDI. Herrmann).

١٠- أنماط الاستثارات الفائقة Over Excitabilities:

يعرف دابروسكي (Dabrowski,K, 1972) (في: آلاء الشايب، بلال الخطيب، ٢٠١٥)، الاستثارات الفائقة بأنها "قدرة فائقة تظهر على شكل رد فعل للمثيرات الداخلية والخارجية التي يظهرها الفرد على شكل رغبة جامحة في التعلم، وخيال مفعم بالحيوية، والطاقة الجسدية، والحساسية الزائدة، وحدة الانفعالات، وتظهر هذه الاستثارات في خمسة أنماط نفسية فائقة وهي: النفسحركية، والحسية، والعقلية، والتخيلية، والانفعالية".

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

الحد الزمني: طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٨م / ٢٠١٩م.

الحد المكاني: طبقت هذه الدراسة في عددٍ من مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؛ حيث تم اختيار عينة عشوائية عن طريق القوائم التي تم الحصول عليها من وزارة التربية

والتعليم، موزعة حسب المناطق التعليمية (مبارك الكبير، والفروانية، والجهراء)، بعد ذلك تم اختيار (٥) مدارس من هذه المناطق التعليمية.

الحد البشري: طبقت هذه الدراسة على طلاب الصف الثامن المتوسط المقيدين في العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

الخطوات العامة لإجراء الدراسة:

تمت خطوات الدراسة على النحو التالي:

١- تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأهميتها.

٢- الاطلاع على الأدبيات النفسية التربوية، وبعض الدراسات السابقة، وبعض المقاييس المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة.

٣- بناء إطار نظري يتناسب مع متغيرات الدراسة، والدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية.

٤- إعداد أدوات الدراسة وتحديد الخصائص السيكومترية لها ثم تطبيقها بعد التأكد من صلاحيتها على العينة الأساسية للدراسة.

٥- تصحيح الأدوات المستخدمة في الدراسة واستبعاد غير الكامل منها وتفريغ بياناتها وإدخالها على الحاسب الآلي لإجراء التحليلات الإحصائية للنتائج باستخدام برنامج (SPSS).

٦- التقسيم إلى فئات الدراسة.

٧- اختبار فروض الدراسة الحالية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

٨- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها.

٩- تقديم بعض التطبيقات التربوية المناسبة والبحوث المقترحة في ضوء نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثاني
الإطار النظري للدراسة

تقديم:

المحور الأول: **الموهوبون** :

- **مفهوم الموهبة.**
- **محددات الموهبة.**
- **خصائص الموهوبين.**
- **تصنيف الموهوبين.**
  - الموهوبون ذوي صعوبات التعلم.
  - الموهوبون ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة.
  - الموهوبون ذوي التحصيل المنخفض.
  - الموهوبون ذوي اضطراب طيف التوحد.
  - الموهوبون ذوي الإعاقات الجسمية.

المحور الثاني: **الخصائص المعرفية والانفعالية للموهوبين**:

- **مفهوم الذات.**
- **وجهة الضبط.**
- **أساليب التفكير.**
- **التلكؤ الأكاديمي**
- **الاستثارات الفائقة.**

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

تقديم:

تناول الباحث في هذا الفصل تعريف الموهبة، وأهمية الموهوبين بصفة عامة، والموهوبين ذوي الإعاقات بصفة خاصة، ويلي ذلك عرضاً لمحددات ومعايير الموهبة، وخصائص الموهوبين، كما يلي ذلك عرضاً مفصلاً لفئات الموهوبين (ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة ADHD)، وعرضاً موجزاً لفئات الموهوبين (ذوي التحصيل المنخفض، والتوحديون، وذوي الإعاقات الجسمية)، كما تطرق الباحث للخصائص المعرفية، والانفعالية للموهوبين، والمحددة بالبحث.

أولاً: الموهوبون:

يُشكّل الموهوبون في أي مجتمع من المجتمعات ثروة وطنية لا يستهان بها، نظراً لما يمتلكونه من طاقات، وقدرات، وبما يتميزون به من خصائص شخصية تميزهم عن غيرهم من الأقران والآخرين؛ إذ أن رعاية هؤلاء الموهوبين واستغلال قدراتهم بشكل فعّال يُمكّن المجتمعات من الوصول إلى غاياتها، وتحقيق أهدافها، وطموحاتها، كذلك يُمكّنها من حل المشكلات، والتغلب على التحديات التي تواجهها(عماد الزغلول، عبدالله الصمادي، ٢٠١٥).

إن مسألة الالتزام بالموهوبين وتحمل مسؤولية رعايتهم من شأنها أن تسهم وبشكل فاعل في حل مشكلاتهم، وتوفير الخدمات اللازمة لهم على نحو يمكن من استثمار طاقاتهم وقدراتهم إلى أقصى حد، وهذا من شأنه أن يعود بالنفع على الموهوبين أنفسهم، وعلى مجتمعاتهم؛ فالموهوبون بما يمتلكونه من خصائص وإمكانات يمثلون طاقات هائلة بحيث إذا لم يتم اكتشافها، ورعايتها بالشكل المناسب فقد ينحرفون في استغلال قدراتهم عن المسار الصحيح، وتوظيفها بشكل سلبي يضر بهم والمجتمع، أو أنها تبقى كامنة بحيث تضمحل وتتلاشى مع الزمن، لذا فإن مسألة الكشف عن الموهوبين والتعرف عليهم ورعايتهم يُعد مسؤولية وطنية ينبغي الاهتمام بها على كافة المستويات من أجل استثمار طاقات هؤلاء الموهوبين، وتوجيهها التوجه الأمثل (Davis & Rimm, 2011).

ويرى عبدالسلام عبدالغفار (في: ممدوح الكناني،٢٠٢٠:ص٤) أن التعرف المُبكر على الأطفال الموهوبين، يعتبر خطوة هامة نحو تنمية طاقاتهم، والاستفادة من إمكاناتهم، وإذا لم

نتعرف عليهم في الوقت المناسب؛ فإنه يصبح من الصعب علينا مواجهة احتياجاتهم، وقد يتعرضون إلى خبرات تسيئ إلى الاستغلال الطبيعي لمواهبهم، فقد يضيع وقتهم داخل حجر الدراسة من غير جدوى، ونجعلهم ينتظرون إلى أن يلحق بهم زملاؤهم.

ومن الجدير بالذكر أن هناك فئات من الموهوبين تحتاج إلى نوع من الرعاية الخاصة، والأساليب التعليمية المناسبة، التي تتلاءم مع إمكاناتها، وقدراتها، وهذه الفئات أُطلق عليها مصطلح الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، أو ذوي الاستثنائية غير العادية (Dual Exceptional)، إذ أن كل من الموهوبين، وذوي صعوبات التعلم الخاصة، بحاجة إلى رعاية خاصة، فالخاصية الأولى لها حاجات خاصة يفترض أن تلبى، وخصوصاً النفسية منها، كما أن الخاصية الثانية بحاجة إلى رعاية وتسهيل علمية التعلم نتيجة للصعوبات التي يعانون منها.

ومما لا شك فيه أن العناية بهذه الفئات الخاصة من الموهوبين، يشكل تحدياً للخدمات المجتمعية التربوية، وأن هذه الفئات قد تواجه إهمالاً لقلة أهمية ما يمكن أن تساهم به من خدمات تقدمها لمجتمعها في مقابل ما تتطلبه من خدمات مكلفة، ذات مستوى يسهم في مساعدتهم على النمو ويلبي حاجاتهم.

كما أن هذه الفئة تتطلب اهتماماً خاصاً من مثل أساليب كشف خاص لمواهبهم، واختبارات تتصف بدلالات سيكومترية مناسبة، ومتخصصين لإعداد برامج تدريبية وتعليمية مناسبة، ومناهج مناسبة تلبي حاجاتهم، وتتطابق مع خصائصهم السلوكية والشخصية، وأن ذلك قد لا يتوافر لدى كثير من المجتمعات العربية، لكنها تبقى تمثل تحدياً تربوياً للتربويين، والاختصاصين، وبرامج المدرسة العادية (يوسف قطامي، ٢٠١٥).

مفهوم الموهبة لغوياً:

أ- إن الموهبة تعني العطية للشيء بلا مقابل.

ب- تعريف مختار الصحاح للموهبة بأنها / وهب – أي وهب له شيئاً، والتهاب هي قبول الهبة، والموهبة هي الشيء الذي يملكه الإنسان.

ج- تعريف قاموس لسان العرب للموهبة بأنها: وهب – يهب – وهباً – أي يعطيه شيئاً.

د- تعريف قاموس المنجد للموهبة بأنها: وهب – يهب – هبة – أي إعطاء الشيء إياه بلا عوض.

هـ- تعريف قاموس المحيط للموهبة بأنها: وهب – يهب – والموهبة العطية والسحابة، وأوهب الشيء له أي دام له.

ومما سبق من القواميس العربية نجد أن كلمة موهوب أتت من الأصل وَهَبَ، وتجمع كل القواميس العربية على أن كلمة هبة أصلها الفعل وهب، هي العطية، أي الشيء المُعطى للإنسان والدائم بلا عوض (أحمد أبو أسعد، ٢٠١٤).

مفهوم الموهبة نفسياً:

تعددت المفاهيم المستخدمة في الدراسات للتعبير عن التفوق العقلي Talented، ومن أشهر المصطلحات التي استخدمت كلمات: عبقري Genius، وموهوب Gifted، ومبتكر Creative، ومتفوق Superior، استثنائي Exceptional، متميز Differentiated، ويرجع السبب في تعدد المصطلحات المستخدمة وتداخلها وترادفها إلى استناد الباحثين على محكات متعددة في تحديد التفوق العقلي، فمنهم من اعتمد في تحديده على معاملات أو نسب الذكاء، ومنهم من حدد التفوق في ضوء التحصيل الأكاديمي، ومنهم من اعتمد في تحديده على محكات متعددة تشمل الذكاء والتحصيل وعوامل أخرى (ممدوح الكناني، ٢٠٢٠).

وقد استخدم العلماء مصطلح الموهبة أصلاً للدلالة على الذين يملكون بعض القدرات الخاصة في أحد المجالات غير الأكاديمية بشكل متميز مثل الرسم، الموسيقى، الشعر، الرياضة، الحرف اليدوية ...الخ، واعتبروا أن الموهبة ذات أصل وراثي تكويني لا يرتبط بذكاء الفرد، ولكن وفي ضوء نتائج الدراسات الحديثة التي تمت على أصحاب المواهب، أكد الباحثون علاقة الذكاء بالموهبة، وأن الموهبة ليست نتاج عوامل وراثية فحسب، كما أنها ليست نتاج عوامل بيئية فقط، بل هي نتاج التفاعل الديناميكي بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية (ممدوح الكناني، ٢٠١٦).

ويشير تعريف المنظمة العالمية للأطفال الموهوبين إلى أن الموهوب هو ذلك الشخص الذي يظهر، أو لديه القدرة على إظهار معدلات أداء استثنائية في واحدة أو أكثر من المجالات التعبيرية (CAG, 2010).

وبالرغم من أن التفوق والموهبة استخدمتا بشكل متبادل، إلا أن جانييه فرق بين الموهبة والتفوق، حيث عدّ الموهبة تقابل القدرة التي تفوق المستوى العادي، في حين أن التفوق هو نتاج البيئة بشكل أساس، والموهبة أسبق من التفوق؛ إذ الأولى هي طاقة كامنة، والتفوق هو نتاج تلك الطاقة الكامنة، وتتجلى القدرة في مواضيع كالرياضيات، والأدب، والموسيقى، بينما تتجلى الموهبة في الاستعداد الإنساني في الجانب الذهني والإبداعي (قحطان الظاهر، ٢٠١٥).

وقدم رينزولي (Renzulli, 2005)، تعريفاً للموهبة، يعرف باسم الحلقات الثلاث ويُعد مثل هذا التعريف دليلاً لعمليات الكشف والتعرف على الموهوبين، وتوفير الخدمات التربوية، وإعداد البرامج لهم، وفيه ينظر رونزلي للموهبة على أنها دالة تفاعل وتقاطع ثلاث مجموعات من السمات، وهي القدرات العقلية العامة التي تقع فوق المتوسط، والمستويات المرتفعة من الالتزام بالمهمات (الدافعية)، والمستويات المرتفعة من القدرات الإبداعية، حيث أن الموهوبين الذين يتمتعون بمثل هذه السمات تكون لديهم القدرة على توظيفها في أي من المجالات القيمة للأداء الإنساني، لذا فهم بحاجة إلى فرص تربوية، وخدمات متنوعة لا توفرها المناهج في المدارس العادية، ذلك أن مبرر وجود القدرة العقلية فوق المتوسط وحده ليس كافياً لتظهر الموهبة وتبرز طاقاتها.

ويُعد تعريف مارلاند للموهبة، والذي تبناه قسم التربية بالولايات المتحدة الأمريكية، ومعظم أقسام التربية الخاصة، والنظم المدرسية، من أكثر التعريفات شهرة، حيث ينظر إلى الموهبة نظرة متعددة الجوانب، فقد وصف "مارلاند" الأطفال الموهوبون على أنهم يظهرون تحصيل أو قدرة عالية في أي مجال من المجالات الستة التالية (عماد الزغلول، عبدالله الصمادي ، ٢٠١٥):

١- القدرة العقلية العامة.

٢- استعداد أكاديمي خاص.

٣- التفكير الابتكاري والإنتاجي.

٤- القدرة القيادية.

٥- القدرة الفنية.

٦- القدرة النفس- حركية.

خطوات تحديد الموهبة:

تُعد عملية تحديد الموهوبين من الخطوات المهمة في إعداد برامج فاعلة تستجيب لقدراتهم وكوامنهم، ويجب أن تكون إجراءات تحديدهم متعددة الجوانب، وتتطلب مشاركة الأفراد الذين يعملون معهم كالآباء، والقائمين على الاعتناء بهم، والطلبة، والمعلمين، وأي مهني آخر يتعامل معهم.

وتمر عملية الكشف عن الموهوبين ورعايتهم بمراحل أساسية، سوف نستعرضها وذلك على النحو التالي (قحطان الظاهر، ٢٠١٥):

١- مرحلة الترشيح (Nomination):

ويتم خلالها التعرف على أولئك الأطفال الموهوبين الذين يتم ترشيحهم من قبل الأفراد الذين يكونون على صلة مباشرة بهم كأولياء الأمور، والأفراد الذين يقومون بالعناية بهم، والمعلمون، والأقران، وأصدقاء المجتمع المحلي، والطلبة أنفسهم، ويكون ذلك عن طريق جمع المعلومات عن طريق الانجازات الفعلية التي يقوم بها في مجالات مختلفة، ويمكن معرفة الطلبة الموهوبين عن طريق قوائم الشطب (Checklists)، وخصوصاً من قبل المرشد التربوي.

٢- الفحص (Screening):

وتتطلب هذه المرحلة استخدام مقاييس يمكن أن نستكشف من خلالها الانجاز، والكوامن، أو القدرات، والقابليات، وهي أكثر موضوعية من مرحلة الترشيح. فمثلاً يمكن معرفة الطلبة الموهوبين من خلال الإنجاز الأكاديمي، وقد يكون الإنجاز في بعض الأحيان أقل من المتوقع، حيث يوجد فارق بين الإنجاز والقدرات العقلية، كما هو الحال بالنسبة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (في: عادل محمد، ٢٠٠٤: ٢٣).

٣- الرصد أو المراقبة (Monitoring):

يمكن التعرف من خلال الملاحظة على انجازات الطلبة، واهتماماتهم، ومواطن القوة والضعف ومهاراتهم. ويمكن استخدام استمارات رسمية تساعد على تسجيل انجازات الطلبة المتفوقين والموهوبين (قحطان الظاهر، ٢٠١٥).

٤- الاختبارات والمقاييس (Measurements):

أ. مقاييس القدرة العقلية:

تعتبر القدرة العقلية العامة المعروفة مثل: مقاييس ستانفورد – بينيه، أو مقياس وكسلر، أو اختبارات المصفوفات المتتابعة للذكاء لرافن، من المقاييس المناسبة في تحديد القدرة العقلية العامة للمفحوص، والتي يعبر عنها عادةً بنسبة الذكاء، وتبدو قمة مثل هذه الاختبارات في تحديد موقع المفحوص على منحنى التوزيع الاعتدالي للقدرة العقلية، ويعتبر الطفل موهوباً إذا زادت نسبة ذكائه عن انحرافين معياريين فوق المتوسط.

ب. مقاييس التحصيل الأكاديمي.

تعتبر مقاييس التحصيل الأكاديمي المقننة أو الرسمية، من المقاييس المناسبة في تحديد قدرة المفحوص التحصيلية، والتي يعبر عنها عادةً بنسبة مئوية، وعلى سبيل المثال تعتبر

امتحانات القبول أو الثانوية العامة، أو الامتحانات المدرسية، من الاختبارات المناسبة في تقدير درجة التحصيل الأكاديمي للمفحوص.

ج. مقاييس الإبداع:

تعتبر مقاييس الإبداع، أو التفكير الابتكاري، أو المواهب الخاصة، من المقاييس المناسبة في تحديد القدرة الإبداعية لدى المفحوص، ويعتبر مقياس تورانس للتفكير الإبداعي والذي يتألف من صورتين: اللفظية، والشكلية، من المقاييس المعروفة في قياس التفكير الإبداعي، وكذلك مقياس جيلفورد للتفكير الابتكاري، والذي تضمن الطلاقة في التفكير، والمرونة في التفكير، والأصالة في التفكير، ويعتبر المفحوص مبدعاً إذا حصل على درجة عالية على مقاييس التفكير الإبداعي أو الابتكاري.

د. اختبارات الاستعدادات والقدرات الخاصة.

وهي التي تقيس قدرات الأطفال الخاصة في النواحي الفنية، والمهارات الميكانيكية، واليدوية، واللغوية.

هـ. مقاييس سمات الشخصية.

تعتبر مقاييس السمات الشخصية التي تميز الموهوبين، وذوي التفكير الابتكاري المرتفع عن غيرهم، من الأدوات المناسبة في التعرف على السمات الشخصية مثل: قوة الدافعية والمثابرة، الثقة بالنفس، الاتزان الانفعالي، الاستعداد للقيادة وتحمل المسؤولية، والقدرة على الالتزام بأداء المهام، والانفتاح على الخبرة (في: عبدالمعطي وأبو قلة، ٢٠٠٧: ٥٦٣-٥٦٤).

وبناء على ما سبق، فإن الباحث سوف يعتمد على المحكات التالية في تحديد فئة الطلاب الموهوبين:

أ- محك القدرة العقلية (الذكاء): وذلك عن طريق تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن.

ب- اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري: وتعتبر هذه الاختبارات من أهم المحددات في الكشف عن الموهوبين، حيث تستخدم في الكشف عن الطلاب الذين يتمتعون بقدرة على التفكير الابتكاري، وتتطلب أسئلة هذه الاختبارات طلاقة، ومرونة، وأصالة في التفكير.

ويُعد المقياس الذي أعده تورانس من أشهر المقاييس في قياس القدرة على التفكير الابتكاري، ويتألف هذا المقياس من جانبين:

الأول: لفظي، ويتكون من سبعة اختبارات فرعية من بينها: اختبارات اسأل وخمن، الاستخدامات غير العادية، تحسين الناتج، افترض أو تخيل، وقد حذف الاختبار السادس في طبعة (١٩٩٣) لضعف قدرته التنبؤية.

الثاني: شكلي، ويضم ثلاثة اختبارات، هي: بناء الصورة، والأشكال الناقصة، والخطوط المتوازية. وتعطي الاختبارات علامة كلية للإبداع، مكونة من أربع علامات فرعية للقدرات الإبداعية التي تقيسها الاختبارات وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفاضة في الشرح، وإعطاء التفصيلات (فتحي جروان، ٢٠١٦).

وهناك العديد من المقاييس العربية التي أُعدت لقياس التفكير الابتكاري؛ ولعل أبرزها اختبار القدرة على التفكير الابتكاري، الذي قام بإعداده ممدوح الكناني (٢٠١٨)؛ حيث يقيس هذا الاختبار القدرة على التفكير الابتكاري من خلال ثلاثة أبعاد هي (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، ويتضمن اختبار التفكير الابتكاري ست فقرات موزعة على ثلاثة أسئلة، وكل سؤال مكون من فقرتين (أ، ب). وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على هذا الاختبار في قياس التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الثامن المتوسط.

خصائص الموهوبين:

يتميز الأطفال الموهوبون والمتفوقون كمجموعة بخصائص عامة، تجعلهم مختلفين عن أقرانهم من الأطفال غير الموهوبين أو غير المتفوقين، وهذه الخصائص تنسجم أصلاً مع التعاريف التي تبناها الباحثون، والإجراءات التي استخدمت للكشف عنهم، ومع الاعتراف بوجود تلك الخصائص العامة، سواء من الناحية الجسمية، أو النفسية، أو السلوكية، أو التربوية، إلا أن أي طفل موهوب أو متفوق ليس بالضرورة أن تكون لديه مثل هذه الخصائص. فكما أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين ينحرفون عن متوسط الاتجاه الايجابي في مجموعة من الخصائص عن أقرانهم العاديين، إلا أن هناك انحرافات عن متوسط مجموعة الموهوبين والمتفوقين التي ينتمي إليها أي طفل موهوب أو متفوق.

وفيما يلي عرض للخصائص الجسمية والعقلية والسلوكية والأخلاقية للموهوبين(في: يوسف القريوتي، عبدالعزيز السرطاوي، ٢٠١٢: ص٤٦٣-٤٦٨):

الخصائص الجسمية:

أشارت الدراسات العديدة، ابتداءً من دراسة تيرمان، والدراسات التتبعية اللاحقة، إلى أن الأطفال الموهوبين كمجموعة يتميزون عن أقرانهم من الأطفال متوسطي الذكاء، بأنهم أطول

وأكثر وزناً، وأقوى وأكثر حيوية، ويتمتعون بصحة جيدة، وأنهم حافظوا على تفوقهم الجسمي والصحي مع مرور الزمن.

إلا أن هذا التفوق في الخصائص الجسمية ليس بالضرورة أن ينطبق على كل طفل موهوب. إذا يمكن أن يكون بعض الأطفال الموهوبين والمتفوقين ذوي بنية جسمية ضعيفة، أو حجم صغير، أو مصابين بأمراض أو علل بدنية.

إن تفوق الأطفال الموهوبين، والمتفوقين من الناحية الجسمية لا يظهر منذ الولادة، ولا حتى في السنوات الأولى من عمر الطفل الموهوب في معظم الحالات. من هنا، فإن القوة والسلامة الجسمية ليسا دليلاً على الموهبة والتفوق، وإنما مصاحبان له، حتى أن بعض الباحثين يرون بأن الخصائص الجسمية الإيجابية التي يتمتع بها الأطفال الموهوبون يمكن أن لا تعزى إلى عوامل تتعلق بالذكاء، ويشيرون بذلك إلى العلاقة الإيجابية بين الذكاء والمستوى الاقتصادي، والاجتماعي للأسرة التي ينشأ فيها الطفل الموهوب.

الخصائص العقلية والمعرفية:

اعتماداً على تعريف الموهبة والتفوق، فإن الأطفال الموهوبين، والمتفوقين لديهم مقدرة عقلية عامة عالية تظهر على شكل أداء مرتفع على اختبارات الذكاء الفردية كاختبارات ستانفورد – بينيه، أو اختبار وكسلر، إذ يصل معامل ذكائهم إلى ١٣٠ فما فوق، مما يجعلهم متقدمين على أقرانهم متوسطي الذكاء في الجوانب التربوية التعليمية، وتلك التي تتعلق بالتحصيل المدرسي، إلا أن القدرة العقلية العامة المرتفعة لديهم ليس بالضرورة أن تظهر لدى البعض منهم جميع المواقف التي تتطلب قدرة عقلية عامة مرتفعة.

كذلك يتميز الأطفال الموهوبون والمتفوقون بأداء عالٍ في جانب التحصيل الأكاديمي، فهم أكثر قدرة في احدى المهارات الأكاديمية أو أكثر، كالقراءة، أو الرياضيات، إذ ربما يكون الموهوب أو المتفوق ذا أداء عالٍ في الرياضيات مثلاً، ومتقدماً بشكل ملحوظ عن أقرانه متوسطي الذكاء وهكذا.

الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

يتصف الأطفال الموهوبون والمتفوقون بخصائص اجتماعية، وانفعالية إيجابية، مقارنة بأقرانهم الأطفال متوسطي الذكاء، وعلى العكس من الاعتقاد الذي كان شائعاً في الماضي من أنهم منعزلون اجتماعياً، وأكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات الانفعالية.

إن من أهم الصفات الاجتماعية التي يتميز بها الأطفال الموهوبون والمتفوقون هي قدرتهم القيادية في المدرسة وخارجها. فهم قادرون على قيادة الطلبة الآخرين، وقادرون على حل المشكلات الناجمة عن التفاعل مع الآخرين، وإدارة الحوار، والنقاش، والتفاوض بشأن القضايا الحياتية التي يتعرض لها زملاؤهم الآخرون، كما أنهم محبوبون من قبل أقرانهم.

أما من الناحية الانفعالية، فقد أشارت الدراسات إلى أنهم كمجموعة مستقرون انفعالياً، وأقل عرضة للإصابة بالأمراض النفسية، مقارنة بأقرانهم الطلبة متوسطي الذكاء، ولديهم مفهوم إيجابي عن ذواتهم، ويشعرون بالسعادة والإنجاز، إلا أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين بدرجة عالية يمكن أن يعانوا من بعض المشكلات الاجتماعية والصعوبات الانفعالية أكثر من أقرانهم من الأطفال الموهوبين والمتفوقين بدرجات أقل.

وهنا تشير فاديا أبو جريس (١٩٩٤)، إلى أن الخصائص الاجتماعية، والانفعالية الإيجابية لدى الأطفال الموهوبين والمتفوقين كمجموعة لا يعني أنهم محصنون ضد المشكلات الاجتماعية والانفعالية، إذ قد يعاني بعضهم من تلك المشكلات التي ربما يكون سببها تطرف قدرتهم العقلية، وتعرضهم بالتالي إلى بعض الضغوط من قبل أقرانهم أو التحيز ضدهم، أو تعرضهم لضغوط ليس لها علاقة بموهبتهم، أو تفوقهم، هذا ويمكن الإشارة هنا إلى أن الظروف الاقتصادية، والاجتماعية التي يعيشها الطفل الموهوب والمتفوق والخصائص الجسمية التي يتميز بها يمكن أن تسهم إيجابياً أو سلبياً على الجوانب الاجتماعية، أو الانفعالية لهذا الطفل.

الخصائص المعرفية:

من أهم الخصائص المعرفية التي يتميز بها الموهوبون والمتفوقون ما يلي:

أ- استنباط الأشياء المجردة.

ب- معالجة المعلومات بطريقة معقدة.

ج- التعلم بسرعة (في: إبراهيم سليمان، ٢٠١١: ٣٢٦).

د- استخدام المفردات العميقة.

هـ- استثارة الأفكار الجديدة.

الخصائص الخُلُقية:

كنزعة عامة، فإن الطلاب الموهوبين أكثير حساسية للقيم، والموضوعات الأخلاقية، وهم يفهمون بديهياً لماذا تعتبر بعض السلوكيات "حسنة" وأخرى غيرها "سيئة"، وقد شرح هيلدر وبياجيه (Helder & Piaget, 1969)، أن الأطفال الموهوبين يكونون أقل تمركزاً حول الذات،

أي أنهم قادرون على رؤية موقف ما من وجهة نظر شخص آخر، وعلى ذلك فإن الطلاب الموهوبين أكثر احتمالاً للاعتراف بحقوق ومشاعر الآخرين.

والأطفال، والشباب الموهوبين، مهيؤون لتكوين نظام للقيم، وحساً حاداً للعب النظيف، والعدالة في سن مبكر نسبياً. كما أن الطلاب الموهوبين أقل احتمالاً لعرض السلوك المعادي للمجتمع، أو غيره من مشكلات السلوك في المدرسة (Davis & Rimm, 2011-2014).

تصنيف الموهوبين:

أولاً: الموهوبون ذوي صعوبات التعلم:

قام الباحث بمراجعة الأدبيات والدراسات العربية، التي تناولت موضوع صعوبات التعلم؛ حيث وجد أن معظم هذه الدراسات لا تفرق بين فئات المتأخرون دراسياً، وفئات ذوي صعوبات التعلم، ومما لا شك فيه أن فئة ذوي صعوبات التعلم مختلفة تماماً عن فئات التربية الخاصة الأخرى، فالطالب الذي يعاني من صعوبة في التعلم، يتسم بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، إلا أنه يعاني من انخفاض نوعي في التحصيل الدراسي.

ويتبنى الباحث أحد التعريفات الأكثر قبولاً وانتشاراً بين الباحثين في مجال صعوبات التعلم، وهو تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1994)، الذي ينص على أن "صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتيه / داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تنشئ بذاتها صعوبات التعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل: (قصور حاسي، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية مثل: (فروق ثقافية، أو تدريس غير كافٍ/ غير ملائم) إلا أنها" أي صعوبات التعلم" ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات (وليد العتيبي، ٢٠١٦).

ومن الأمور المتناقضة نظرياً، والتي قد لا تلاقي قبولاً عند البعض، أن هناك أطفالاً موهوبين، ولكنهم في نفس الوقت يعانون من صعوبات نوعية في التعلم، ويطلق على هذه الفئة

–أي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم– مصطلح ذوي الحاجات المزدوجة Dual (exceptional)، حيث أن كل من الخاصيتين بحاجة إلى رعاية خاصة، فالخاصية الأولى (الموهبة) لها حاجات يفترض أن تُلبى، وخصوصاً النفسية منها. كما أن الخاصية الثانية بحاجة إلى رعاية وتسهيل عملية التعلم؛ نتيجة للصعوبات التي يعانون منها.

ويشير فتحي الزيات (٢٠٠٢) إلى أن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تحتل مكانة خاصة بين فئات الموهوبين الخاصة الأخرى، لكونها من أكثر الفئات التي تجمع بين نقيضين هما الصعوبة، والموهبة، كما أنها الأكثر انتشاراً مقارنة بتلك الفئات؛ إذ تقدر نسبتها بين (١٥% – ٢٥%) من حالات الموهبة.

وفي عام (١٩٨١) عُقد مؤتمر في جامعة جونز هوبكنز دُعي إليه خبراء من كلا المجالين (صعوبات التعلم، والموهبة) لبحث هذا الموضوع، إذ أقرّ المشاركون بوجود فئة الطلبة الموهوبين الذين يعانون في الوقت نفسه من صعوبات في التعلم، وأنهم في أغلب الأحيان لا يحصلون على الاهتمام الكافي عندما يتم تقويم الطلبة من أجل تعرّف الموهوبين أو الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وأقد أكدت توصيات المؤتمر أنّ هؤلاء الطلبة لهم خصائصهم وحاجاتهم المختلفة، وأنهم بحاجة إلى برامج تأخذ في اعتبارها جوانب القوة لديهم وحساسيتهم العالية للمشكلات، وتقدم بدائل أخرى غير الامتحانات التقليدية والتقارير، لتمكينهم من التعبير بطرائق مختلفة عن فهمهم للمحتوى التعليمي واستيعابهم له. كما أنهم بحاجة وسائل بديلة كي يظهروا بعمق إمكاناتهم البحثية في الموضوعات التي تثير اهتماماتهم (فتحي جروان ، زين العبادي، ٢٠١٤).

تعريف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يُعرّف كل من برودي وميلس (Broody & Mills, 1997) (في: صلاح البخيت، يسري عيسى، ٢٠١٢) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بأنهم "الطلاب الذي يملكون موهبة ظاهرة، أو قدرة بارزة تؤهلهم للأداء العالي، ولكنهم في الوقت نفسه يعانون صعوبات تعلم تجعل واحداً أو أكثر من مظاهر التحصيل الأكاديمي صعباً".

ويُعرّفهم فتحي الزيات (٢٠٠٢) بأنهم "أولئك الذين يملكون موهبة، وإمكانات عقلية غير عادية، بارزة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، لكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلُّم تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، ويكون أداؤهم فيها منخفضاً انخفاضاً ملموساً".

كما يعرّف بيس (Bees, 2009)، الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم "مجرد أطفال لديهم بعض جوانب الموهبة القوية، والبارزة، كما أنهم يعانون من صعوبات تعلم في مجالات أخرى.

ويشير فتحي جروان (٢٠١٦)، إلى أن الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم هم مجموعة من الطلبة يمتلكون موهبة أو ذكاء بارزاً، والقادرون على الأداء المرتفع، لكنهم في الوقت نفسه يواجهون صعوبات في التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمراً صعباً.

ويُعّرف قسم التربية في جامعة كولورادو (Colorado department of education)، الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم "أولئك الطلاب الذي تكون لديهم موهبة واضحة، وبارزة في مجال واحد أو أكثر من المجالات المتعددة للموهبة وهي كالتالي:

١- القدرة العقلية العامة.
٢- الاستعداد الأكاديمي الخاص.
٣- التفكير الابتكاري أو الإبداعي.
٤- القدرة على القيادة.
٥- الفنون البصرية والأدائية.
٦- القدرة الحس حركية.

ومع ذلك إلا أنهم في نفس الوقت يعانون من صعوبات نوعية في التعلم، تؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الأكاديمي (Chelin, & Muddy, 2009).

وذكرت كونوفر (Conover, 1996) (في: إبراهيم سليمان، ٢٠١٠)، أن المتفوق ذي صعوبة التعلم في كثير من الأحيان فرد ذو أداء عقلي عالي، ولكنه يعاني من قصور أكاديمي معين يصاحبه قصور في المعالجة المعرفية، وغالباً ما تشمل أوجه القصور الذاكرة، أو الفهم، مما ينتج عنه صعوبة في القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو العلوم.

وقد عرّف نبيل فضل شرف الدين (٢٠٠٤)، الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم "الطلاب الذين تكبح صعوبات تعلمهم النوعية الأصلية (الأكاديمية – أو النمائية) أو المصاحبة، توظيف إمكانات الموهبة لديهم، وهي ما تعوق تحقيق إمكانات هذه الثروة الإنسانية، وتحويلها إلى واقع فعلي مستثمر؛ مما يهدر جهود الطلاب، ويشعرهم بعدم الفعالية والتقدم، والأمل والثقة في النفس والآخرين، وبالتالي مفهومهم عن أنفسهم وعن الآخرين، وتطور علاقاتهم الاجتماعية؛ بما يؤدي إلى سوء التوافق الدراسي، والاجتماعي، والنفسي العام.

ومن خلال التعريفات السابقة، وغيرها من التعريفات الأخرى والتي لم يسع المجال لذكرها، يُلاحظ أنها اشترطت عدداً من المحكات في تحديد فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وهي:

١- محك القدرة العقلية العامة (أن يحصل الطالب على درجة عالية في اختبارات الذكاء المقننة، تؤهله لإبراز الموهبة في مجال أو أكثر من مجالات الموهبة المتعددة).

٢- محك التباعد (والذي يعني وجود انحراف واضح بين جوانب التفوق والموهبة، ومستوى التحصيل الأكاديمي).

٣- أن لا يكون سبب الصعوبة نتيجة إعاقات بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي.

واعتماداً على ما سبق، فإن الباحث يُعرّف فئة الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم بأنهم "أولئك الطلاب المتميزون بالقدرة على التفكير الابتكاري، والذكاء معاً، وفي نفس الوقت يعانون من صعوبة نوعية في مجال أو أكثر من مجالات التعلم المختلفة، كالقراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو العلوم".

فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم Categories of Gifted with LD:

يمكن تصنيف فئات الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى ثلاث مجموعات، تبعاً لشدة مستوى الصعوبة، ومظاهر التفوق، أو التميز لديهم، (فتحي الزيات، ٢٠٠٢؛ عادل عبدالله، ٢٠٠٤؛ Bees, 2009؛ McDonald, 2011) وتشمل هذه الفئات:

١- الموهوبون الذين لديهم صعوبات تعلم بسيطة:

هؤلاء الطلاب غالباً ما يتم تحديدهم على أنهم موهوبون؛ نظراً لارتفاع معدلات ذكائهم، وغالباً ما يلفتون نظر والديهم ومعلميهم بقدراتهم اللفظية المرتفعة، وهم ينجزون جيداً في المدرسة الابتدائية، ويشاركون في البرامج المخصصة للموهوبين، ومع ذلك فإنهم في العمل الأكاديمي يصبحون في نطاق الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير المتوقعة لانخفاض قدرتهم على الهجاء أو القراءة أو الكتابة ورداءة خطهم، ونادراً ما يتم التعرف عليهم باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم، غير أنه مع التقدم في الصفوف الدراسية ينخفض تحصيل مثل هؤلاء الأطفال مما يمثل تفاوتاً كبيراً بين قدراتهم المرتفعة وأدائهم الفعال. وقد يؤدي عدم وجود أساليب فعالة للتعامل مع صعوبات التعلم، بالإضافة إلى أنه كلما أصبحت المقررات الدراسية أكثر تحدياً لهم ولقدراتهم، ازدادت الصعوبات الأكاديمية التي تجعلهم يأتون في الترتيب بعد أقرنهم العاديين بكثير، وهو ما يؤدي في النهاية إلى ظهور الإعاقة.

٢- الطلاب ذوو صعوبات التعلم ولكنهم موهوبون أيضاً:

هم طلاب لديهم صعوبات تعلم حادة، لدرجة أنهم من السهل تصنيفهم على أنهم يعانون من تلك الصعوبات، مما يجعل من الصعب التعرف على قدراتهم العقلية الفائقة، وقد يؤدي التركيز على نواحي الضعف التي يعانون منها دون إدراك لنواحي قوتهم إلى عدم الاهتمام بهذه القدرات والمواهب حتى يتسنى تطويرها، مما يؤدي بالتالي إلى رسوبهم المتكرر في الدراسة، ونادراً ما يتم تصنيفهم أو يتم التعرف عليهم باعتبارهم موهوبين.

٣- الموهوبون ذوو صعوبات تعلم لم يتم التعرف عليهم:

هم فئة صعبة التحديد والتعرف عليهم، لا باعتبارهم موهوبين ولا على أنهم يعانون من صعوبات التعلم؛ فغالباً ما يستخدمون ذكاءهم في محاولة إخفاء أو تقنيع الصعوبات لديهم، وهذه تطمس كلا وجهي غير العادية، بحيث لا يتاح لأي منهما التعبير عن نفسه من خلال مختلف صور التعبير، فهؤلاء الطلاب لديهم صعوبات تخفي مواهبهم، كما أن لديهم مواهب تخفي صعوباتهم وتظهرهم بمظهر زائف. فهؤلاء الطلاب ينجزون بمستوى تحصيلي متوسط أو فوق المتوسط، ومن ثم لا يتم إحالتهم للتقييم التربوي، فالتناقض بين أدائهم على اختبارات الذكاء وأدائهم الأكاديمي يكون غير ملحوظاً، حيث إنهم يؤدون في مستوى الصف في معظم المهام الأكاديمية، ولكن لديهم صعوبات خفية تحول دون التوصل إلى مدى الأداء الفائق لديهم، وغالباً ما ينتظم هؤلاء الطلاب في فصول عادية، ومن ثم فإنهم لا يستطيعون الاستفادة من تلك الخدمات التي يتم تقديمها للطلاب الموهوبين، ولا من الخدمات التي تقدم لأقرانهم الذين يعانون من صعوبات التعلم.

خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

تنوعت خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بين جوانب أكاديمية تعليمية، أو معرفية ومهارية، أو انفعالية واجتماعية، أو سلوكية، وتميزت هذه الخصائص بمجموعة من المتناقضات الظاهرية الناتجة عن طبيعتها الاستثنائية المزدوجة، والتي تمثل خصائص فئتي الموهوبين، وذوي صعوبات التعلم في فئة ذات خصائص موحدة (نبيل فضل شرف الدين، ٢٠٠٤).

وسوف يقوم الباحث بتقسيم الخصائص المعرفية، والانفعالية، والسلوكية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى فئتين رئيسيتين هما: الخصائص السلبية، والخصائص الإيجابية (Ruban, & Reis, 2005) وذلك على النحو المبين في جدول (١):

جدول (١) خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

الخصائص الإيجابية	الخصائص السلبية
– تقدم ومهارة عالية في استخدام المفردات. – قدرة استثنائية في مهارات التحليل. – مستويات عالية من الإبداع. – مستويات عالية من الابتكارية والإنتاجية (تحديداً في المجالات التي يهتمون بها). – مهارة عالية في حل المشكلات. – القدرة على إعطاء حلول وأفكار جديدة للمشكلات. – لديهم مجموعة واسعة من الاهتمامات. – ذاكرة جيدة. – مهارات عالية في التفكير النقدي. – قدرة فائقة في رؤية العلاقات المترابطة بين الأفكار والمفاهيم. – يتميزون بمهارات متقدمة في الاستدلال. – لديهم حس الفكاهة.	– يميلون إلى الإحباط، مع عدم القدرة على التحكم على بعض المهام الأكاديمية. – يوصفون بأنهم المتعلمين العاجزين. – يفتقرون للدافعية. – سلوكهم في الفصل مثير للشغب. – الميل نحو الكمالية (Perfectionism). – الحساسية المفرطة. (مثال: حساسية من النقد، ومشاعر الآخرين). – الفشل في إكمال المهام الدراسية. – سوء المهارات التنظيمية (غير منظم، فوضوي). – تقدير ذات منخفض. – توقعات ذاتية غير منطقية أو واقعية. – غياب المهارات الاجتماعية مع أقرانهم. (مثال: قد تكون عدوانية وهجومية).

وبناءً على خصائص الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فإن هناك مجموعة من الحاجات التي لا بد من تلبيتها، وتتمثل في (خلود دبابنة ، أسماء العطية، ٢٠١٥):

أولاً: الحاجات النفسية والانفعالية وتتمثل في:

١– تقليل الإحباط، وزيادة الدافعية لديهم.

٢– توظيف مواطن القوة؛ للتخفيف من جوانب الضعف.

٣– توظيف الأنشطة الجماعية؛ للتغلب على مواطن العجز والضعف.

٤– التركيز على اكتشاف الطفل لمواهبه وجوانب القوة المرتبطة فيها.

٥– تقديم نماذج إيجابية من الأطفال الموهوبين، والاستفادة من خبراتهم.

٦– تعزيز الثقة بالنفس، وتدعيم الشعور بالأمن، ومفهوم الذات.

ثانياً: الحاجات الأكاديمية والمعرفية وتتمثل في:

١– التنويع بأساليب تقديم المادة العلمية بما يتناسب وأنماط تعلمهم.

٢– إعطاء الفرص الملائمة لتوظيف ما لديهم من معارف ومعلومات وتقديمها بأساليب متنوعة (تقارير شفهية أو مكتوبة، اختبارات، تطبيقات).

٣– استخدام خبرات تعليم بديلة لا تعتمد على الورقة والقلم أو الكتابة ولكن باستخدام الألعاب التعليمية.

٤– تشجيع الطفل على التحدث عن ميوله واهتماماته.

٥– التركيز على تنمية القدرات الإبداعية ومهارات التفكير وحل المشكلات.

٦- التركيز على التعلم التعاوني.

٧- التدريب على المهارات التنظيمية كاستراتيجيات إدارة الوقت، والإشارات البصرية، واستخدام الجداول الزمنية.

الصعوبات التي يواجهها الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

قدم سيلفر (Silver, 1994) (في: ممدوح الكناني، ٢٠٢٠) مجموعة من الصعوبات التي يواجهها الطلاب الموهوبون ذوي صعوبات التعلم وهي:

١- صعوبة اكتساب المعلومات التي قد تؤثر على إدراكهم البصري أو السمعي مثل: صعوبة في التمييز بين الاختلافات الطفيفة في الشكل أو الصوت، وقد تختلف الأحرف على الطلاب (مثل: د، ذ، ص، ض)، ويجدون صعوبة في الأعمال المكتوبة، نسخ التصاميم، أو استكمال المهام التي تتطلب تآزر حركي وبصري، ويمكن كذلك أن تختلط الرسائل اللفظية على الطالب بحيث لا يستطيع التمييز ما بين الكلمات المتشابهة النطق (مثل: ملك، ملاك، كره، كرة).

٢- صعوبات في الربط بين الأشياء، تؤدي إلى صعوبة في فهم المعلومات المجردة أو ربطها ببعضها البعض، فقد يسمع الطالب قصة ما ويستطيع فهمها، وعند سماعها فيما بعد يمكن أن يخلط بين تسلسل الأحداث.

٣- صعوبات بالتذكر، وهي قد تؤثر على الذاكرة قصيرة الأمد أو طويلة الأمد، وغالباً ما يتعلق ذلك بالمدخلات اللفظية أو المرئية، فقد يحاول الطلاب تعلم هجاء الكلمات أو جداول الضرب، ولكن مع ذلك يجدون صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات.

٤- صعوبات التفاعل والتعبير، وهي تؤثر في قدرتهم على توصيل أفكارهم للآخرين كتابياً أو شفهياً؛ فالتعبير اللفظي يتطلب القدرة على تنظيم الأفكار، وإيجاد الكلمات المناسبة، ويستطيع بعض الطلاب تحقيق ذلك بالمحادثة العادية، ولكنهم يجدون صعوبة في الاستجابة أو طرح الأسئلة.

أساليب رعاية الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

أولاً: استخدام الخدمات المتاحة والتكيف معها:

يجب أن يعمل المُعلم في هذا الإطار على استغلال ما تُتيحه المدرسة لهؤلاء الطلاب من خدمات إلى الحد الأقصى الذي يمكنه استغلالها، وأن يضعها في إطار برنامج فردي يعمل على تنمية وتطوير جوانب القوة التي تميز هؤلاء الطلاب، وذلك من خلال استخدام تلك الخيارات

المتاحة أمامه، والخدمات الخاصة التي توفرها المدرسة، بما يضمن تحقيق النجاح في مختلف المواقف التي يتعرض الطالب لها (عادل عبدالله، ٢٠٠٤).

ثانياً: استراتيجيات تفريد التعليم:

تركز هذه الاستراتيجيات على ضرورة تصميم برامج تربوية تلبي الحاجات الفردية بما يعزز جوانب القوة لدى الطفل، والتعامل مع جوانب التحدي لديه، وتتضمن هذه الاستراتيجية توفير برامج دراسية ذات مستوى عالٍ لتنمية جوانب الموهبة بما يتناسب وقدرات وإمكانات كل طفل، مع التركيز على تدريس علاجي يتناول جوانب القصور والصعوبات التي يعاني منها هذا الطفل (فتحي الزيات، ٢٠٠٢).

ثالثاً: إستراتيجية التسريع (Acceleration):

حيث تركز هذه الإستراتيجية على تسريع موهبة، أو اهتمامات محددة لمساعدة الطلبة على تطوير موهبتهم من خلال إدراجهم في دورات ومناهج متقدمة ومحددة، حيث تصمم المناهج المتقدمة لإثارة الدافعية لتحقيق المنتج الإبداعي انطلاقاً من موهبة الطالب نفسه مع بقاء الطالب في البرامج العلاجية القائمة للتعامل مع مشكلاته في صعوبات التعلم (ممدوح الكناني، ٢٠٢٠).

ثانياً: الموهوبون ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة

نظراً لاهتمام العلماء والباحثين بدراسة اضطراب صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHA)، كأحد اضطرابات الطفولة، فقد تعددت التعريفات التي تناولته، حيث ركزت فئة من العلماء على الأسباب في تعريفها لصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، في حين تبنى البعض الآخر في تعريفه على الأسباب البيئية للاضطراب، وعلى جانب آخر يركز جمع من العلماء في تعريفهم لصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة على الأعراض الأساسية والثانوية للاضطراب.

ووفقاً لما ورد في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة، فإن اضطرابات أو صعوبات الانتباه مع فرط النشاط (١٩٩٤)، تُعرّف بأنها: " نمط دائم لعجز أو صعوبة في الانتباه و/أو فرط النشاط – الاندفاعية يوجد لدى البعض، ويكون أكثر تكراراً، وتواتراً، وحدة، مما يلاحظ لدى الأفراد العاديين من الأقران من نفس مستوى النمو" (أمينة السمّاك، عادل مصطفى، ٢٠٠١).

وفي ضوء التعريف السابق يُلاحظ أن صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHA)، اضطراب يتميز بوجود ثلاثة أعراض أساسية هي: قصور الانتباه (inattention)،

والاندفاعية (impulsivity)، وفرط النشاط (Hyperactivity). ويصنف تحت ثلاثة أنماط هي (خالد سعد القاضي، ٢٠١١):

١- قصور الانتباه (inattention) دون النشاط المفرط:

وهو نمط يسود ويهيمن فيه عرض نقص الانتباه، ويظهر على الطفل بشكل أكثر من ظهور عرضي فرط النشاط، والاندفاعية.

٢- النشاط المُفرط (Hyperactivity) / الاندفاعية (impulsivity):

وهو نمط يسود ويهيمن فيه عرض فرط النشاط والاندفاعية بشكل أكثر من عرض نقص الانتباه.

٣- النمط المختلط (Mixed):

وهو نمط يتلازم ويُهيمن فيه ظهور الأعراض الثلاثة معاً (صعوبات الانتباه، الاندفاعية، وفرط النشاط).

ويكون تحديد أبعاد صعوبات الانتباه مع فرط النشاط اعتماداً على الأعراض الظاهرة على الفرد، ويشترط أن تكون الأعراض قد ظهرت قبل ستة شهور أو أكثر، ويجب أن يكون الشخص الذي تم تشخيصه من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط لا يعاني من أي اضطراب عقلي.

وعلى الرغم من جوانب القصور التي يعاني منها الطلاب ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، إلا أن هناك عدداً منهم موهوبون في جانب أو أكثر من جوانب الموهبة، كما أن هناك العديد من السمات والأعراض المميزة لهذا الاضطراب والتي تتشابه في جانب منها مع بعض السمات الدالة على الموهبة.

وتشير أوريندورف (Orendorff, 2009)، إلى أن قضية العلاقة بين الموهبة، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة مازالت محل جدل بين المجتمع التعليمي، والمجتمع الطبي؛ حيث يشير بعض الباحثين إلى وجود علاقة مباشرة بين الموهبة، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، في حين أن هناك باحثون يرون خلاف ذلك، وأن المسألة تحتاج مزيداً من البحث والدراسة. وعلى الرغم من ذلك فإن الميدان والواقع يشيران إلى حدوث صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة بين الأطفال الموهوبين وبمعدلات متزايدة وغير متوقعة.

ويشير قسم التربية في كولورادو (Colorado Department of Education)، إلى أنهم مجموعة من المتعلمين الذين حددوا على أنهم متفوقون أو موهوبون في واحدة أو أكثر من مجال كالجوانب الأكاديمية الخاصة أو القدرة العقلية العامة أو الإبداع أو القيادة أو الانجاز في الفنون

البصرية، ولكن لديهم في ذات الوقت صعوبات الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD) (قحطان الظاهر، ٢٠١٥).

ويجد المعلمون والأخصائيون صعوبة في التمييز بين هاتين الفئتين – الموهبة، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة – ففي كثير من الأحيان لا يتم التعرف عليهم كموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة؛ وذلك يرجع لعدم وعي وإدراك من قبل المعلمين، والمهنيين بوجود علاقة بين هاتين الفئتين (Orendorff, 2009).

وتشير دراسة ويب (Webb, 2000)، إلى أن السلوكيات المرتبطة بالموهبة مثل: الأرق، صعوبة الانتباه، الاندفاعية، فرط النشاط، أحلام اليقظة، قد تظهر لدى ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة.

وسوف يعرض الباحث في جدول (٢)، مقارنة بين خصائص كل من الموهبة (Giftedness)، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHA).

جدول (٢) مقارنة بين خصائص كل الموهبة (Giftedness) وصعوبات الانتباه مع النشاط والحركة (ADHA).

الخصائص السلوكية المرتبطة بالموهبة (Giftedness)	الخصائص السلوكية المرتبطة بصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHA)
– ضعف الانتباه، والملل، والميل لأحلام اليقظة في مواقف معينة. – غير متسامح أو متقبل للمهام التي تخرج عن دائرة اهتماماته. – الشدة معهم قد تجعلهم أكثر عنفاً مع المسؤولين عنهم. – لديهم مستويات نشاط مرتفعة.	– يجد صعوبة في المحافظة على الانتباه في معظم المواقف. – يتململ ويجد صعوبة في أداء المهام التي لا يترتب عليها نتائج فورية. – الاندفاعية. – صعوبة الالتزام بالأوامر المتعلقة بضبط السلوك الاجتماعي. – نشيط أكثر من اللازم، وغير هادئ مقارنة بأقرانه من العاديين. – يجد صعوبة في التقيد بالأنظمة والقوانين.
(Webb, 2000)	**(Barkley, 1990)**

بناءً على ما سبق نلاحظ أن هناك عدداً من الخصائص المشتركة بين كل من الموهبة، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة مثل: ضعف الانتباه، ضعف الثبات في إتمام المهام والأنشطة، ومستويات النشاط المرتفعة. وعلى الرغم من ذلك إلا أنه من المهم النظر إلى مختلف المواقف السلوكية، وكذلك وضع السلوك، وذلك لتحديد ما إذا كان الطفل موهوب، أم لديه صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، أم كليهما.

تشخيص الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (G/ADHD):

إن أن عملية الوصول إلى تشخيص دقيق لمثل هؤلاء الأطفال لا تعد عملية سهلة بأي حال من الأحوال، كما أنها تتطلب في ذات الوقت أن يقوم بها ويشارك فيها فريق متكامل يضم طبيب أطفال، وأخصائي نفسي للموهوبين، وأخصائي لهذا الاضطراب، والوالدين، والمعلم. كذلك فإن هذا التشخيص يتطلب استخدام العديد من الاختبارات والمقاييس التي تعتبر بمثابة أساليب للتقييم؛ حتى يتم التأكد من أن تلك السلوكيات التي تصدر عن أولئك الأطفال الموهوبين والتي تشبه السلوكيات التي تصدر عن الأطفال الذي يعانون من صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، تدل بالفعل على أن هؤلاء الأطفال الموهوبين يعانون من تلك الصعوبات، بمعنى وجود تشخيص مزدوج لهم بحيث يتم تشخيصهم على أنهم موهوبون، وعلى أنهم ذوي صعوبات انتباه وذلك على النحو التالي (عادل محمد، ٢٠٠٤):

أولاً: تشخيصهم على أنهم موهوبون:

ويتطلب هذا التشخيص أن نصل من خلال استخدامنا للعديد من الأساليب والوسائل إلى أن نسبة ذكائهم توازي ١٣٠ فأكثر، أو أنهم يتميزون في جانب معين من جوانب الموهبة، وأن أداءهم في ذلك الجانب يزيد عن ٩٠%، وأن مثل هذا الجانب يمثل جانباً أساسياً من جوانب القوة التي تميزهم، حيث نجد أن غالبية هؤلاء الأطفال يقع مستوى ذكائهم بين المستوى المتوسط، والمستوى فوق المتوسط، وأنهم يتميزون باستعداد أكاديمي خاص، إذ قد يمثل مقرر دراسي معين محور اهتمام بالنسبة لهم، فيرتفع أداؤهم فيه بشكل ملفت للنظر، وقد يتميزون بالابتكارية، أو بقدرتهم الحس حركية، أو في مجال معين من مجالات الفنون البصرية أو الأدائية. كما يتم إلى جانب ذلك الرجوع إلى ملف الطفل بالمدرسة والاستعانة به كي نتعرف على مستوى تحصيله في المقررات والصفوف الدراسية المختلفة.

ثانياً: تشخيصهم على أنهم ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة:

يشير فتحي الزيات (٢٠٠٨)، أنه وفقاً لمحكات الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية "الطبعة الرابعة" (DSM–IV) ورابطة الصحة النفسية الامريكية (APA)، يمكن تشخيص صعوبات الانتباه مع أو بدون فرط النشاط من خلال ملاحظة وجود على الأقل ست من الخصائص السلوكية المحكية المتواجدة في المحك (أ)، بالإضافة إلى أنه يجب أن تنطبق المحكات الأخرى التالية، المتعلقة بما يلي:

١- عجز الانتباه و/أو النشاط الزائد (فرط النشاط) و/أو الاندفاعية تكون أكثر تكراراً وتواتراً وشدة عن أقرانهم العاديين (المحك أ).

٢- ضرورة ظهور هذه الأعراض قبل سن السابعة من العمر (المحك ب).

٣- تواتر اضطرابات هذه الأعراض في موقعين اثنين على الأقل (في المنزل أو المدرسة أو العمل) (المحك ج).

٤- وجود دلائل واضحة من سوء التفاعل الاجتماعي والأكاديمي والمهني لا يتناسب نمائياً مع عمر الفرد (المحك د).

٥- تتمايز هذه الصعوبات عن الاضطرابات النفسية الأخرى (مثل اضطراب المزاج، أو اضطراب القلق، أو الاضطراب التفككي، أو اضطراب الشخصية) (المحك هـ).

أساليب رعاية الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة:

يُعد الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة من ذوي الحاجات المزدوجة –الاستثنائية– (Twice – exceptional)؛ ذلك لأنهم يجمعون بين خصائص كل من فئتي الموهبة، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، وبناء عليه فإنه ينبغي على برامج رعاية هؤلاء الأطفال أن تأخذ بعين الاعتبار تلك الاستثنائية، بحيث يتم إعداد برامج تربوية مناسبة للحد من أعراض صعوبات الانتباه لديهم من ناحية، والعمل كذلك على تطوير ورعاية قدراتهم، وإمكاناتهم، ومواهبهم من ناحية أخرى.

وفي هذا الإطار تتنوع أساليب الرعاية التي يمكن من خلالها أن نحقق الأهداف التي ننشدها في هذا الصدد. وإلى جانب ذلك هناك بعض الإجراءات العامة، والاستراتيجيات المختلفة التي يجب أن نقوم باتباعها كي نتمكن من تحقيق مثل هذه الأهداف. ويمكن أن نعرض لذلك على النحو التالي (في: عادل محمد، ٢٠٠٤):

أولاً: بالنسبة لبيئة التعلم:

من الجدير بالذكر أن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى بيئة معينة للتعلم، تساعد على جذب اهتمامهم، والاحتفاظ بانتباههم، وتوفر لهم أنشطة ومهاماً تناسبهم. ويمكن لبيئة التعلم أن تعمل على تحقيق ذلك كما يرى منداجليو (Mendaglio, S., 1995)، من خلال ما يلي:

١- أن تكون تلك البيئة بمثابة مصدر إثارة مرتفعة بالنسبة لهم.

٢- أن تمثل تحدياً عقلياً، ونفسياً لهم ولقدراتهم وإمكاناتهم، حتى يتمكنوا من تحقيق النجاح والشعور بالإنجاز.

٣- أن توفر لهم العديد من الفرص التي تسهم في تنمية مواهبهم، ومن أهم هذه الفرص ما يساعدهم على الابتكارية، والتعبير عن نتاجهم الابتكاري، وتدريبهم على ذلك.

٤- توفير غرفة مصادر بالمدرسة، يمكن من خلالها تقديم العديد من المهام التي تناسبهم، والتي يمكنهم الاستفادة منها.

٥- البعد عن المهام المتكررة وغير المفضلة من جانبهم.

٦- الاهتمام بمقرر العلوم، حيث أن نسبة كبيرة من هؤلاء الأطفال يفضلونه، ويبرعون فيه.

٧- تخصيص ملف لكل طفل يعكس تطوره الدراسي، ويتم الرجوع إليه بصفة مستمرة؛ كي نتبين مدى ما يحققه من تطور وتقدم.

٨- توفير مثيرات متنوعة تعمل كمصدر جذب لهم ولانتباههم.

٩- أن يقوم على تعليمهم معلم طيب القلب، يتقبلهم بما هم عليه، ويحاول جاهداً أن يرتقي بمستوى تحصيلهم.

١٠- إعداد برامج خاصة بهم كموهوبين؛ مما يزيد من تقديرهم لذواتهم، ويشعرهم بالإنجاز.

ثانياً: بالنسبة للبرامج المدرسية:

هناك شروط معينة يجب أن تتوفر في البرامج المدرسية، حتى تعم الاستفادة منها من جانب أولئك الأطفال. ويمكن أن نلخص هذه الشروط في عدد من النقاط، وذلك على النحو التالي:

١- أن تراعي تلك البرامج جوانب القوة والضعف المميزة لهؤلاء الأطفال.

٢- أن يتم تقديمها في بيئة تعليمية مناسبة سواء منزلية أو مدرسية.

٣- أن تعمل على تنمية مهارات ما وراء المعرفة Metacognitive Skills.

٤- أن تراعي الخصائص المعرفية والانفعالية والاجتماعية التي يتسم بها أولئك الأطفال، وما تتضمنه من نواحي قصور، وأن تعمل على علاجها.

٥- أن تعمل على تنمية الابتكارية.

ثالثاً: بالنسبة للمعلم:

ترى بوم وآخرون (Baum et al., 1998)، أن هناك عدداً من الإجراءات التي يجب أن يتبعها المعلم في هذا الإطار، والتي يمكن أن نجملها فيما يلي:

١- أن يتعرف بدقة على احتياجات هؤلاء الأطفال.

٢- اختيار البرامج المناسبة لهم.

٣- تحديد أساليب التعلم التي تناسب قدراتهم وإمكاناتهم وتدريبهم عليها.

٤- أن يقوم بتعليم هؤلاء الأطفال في مجموعات وفصول خاصة بهم، ويمكن أن يقوم بعد تقدمهم بدمجهم مع أقرانهم الموهوبين العاديين.

٥- التركيز الدقيق لنواحي القوة لديهم والضعف من جانبهم، ومحاولة التغلب على نواحي الضعف، وتنمية نواحي القوة.

٦- مساعدة الطفل على الابتكار، والتعبير المناسب عن أفكاره الابتكارية.

ثالثاً: الموهوبون ذوي التحصيل المنخفض (المقصرون تحصيلياً Underachievers) Gifted:

على الرغم من الأهمية التي توليها المجتمعات على اختلاف توجهاتها للموهبة والموهوبين، والجهود التي تُبذل في سبيل اكتشاف الأطفال الموهوبين، والعمل على تنمية وتطوير إمكاناتهم، وقدراتهم، وما يجده الوالدان، والمعلمون من متعة وربما مشقة كي يعملوا على توفير الإثارة اللازمة لهؤلاء الأطفال، والتي تسهم في تفتح وتطور مواهبهم، وسعادتهم البالغة عندما يجدون أن أداء الطفل مرتفعاً، ويتفق مع توقعاتهم، فإن الأمر قد يصبح بالنسبة لهم محبطاً بدرجة كبيرة عندما يجدون أن الأداء الأكاديمي للطفل يقل بشكل دال عن مستوى قدراته وإمكاناته، وأنه لم يستطع أن يصل بعد إلى مستوى الأداء المتوقع منه في ضوء ما يتسم به من قدرات مرتفعة، وإمكانات تؤهله لذلك. ويطلق على الطفل آنذاك أنه يعاني من انخفاض التحصيل، على الرغم من موهبته، ومستوى ذكائه المرتفع.

ويُعرف الطفل الموهوب منخفض التحصيل، بأنه ذلك الطفل الذي ينخفض مستوى أدائه الدراسي بشكل دال عن مستوى قدراته، واستعداداته الأكاديمية، وذلك كما تعكسه درجاته التي يتضمنها التقرير المدرسي الخاص به، أو تلك الدرجات التي يحصل عليها في اختبارات التحصيل (عادل محمد، ٢٠٠٤).

وقد عرف فتحي جروان (١٩٩٩)، الموهوب متدني التحصيل بأنه هو المتعلم الذي يمتلك استعداداً أو قدرة عقلية عالية (ذكاء مرتفع) ولكن تحصيله الدراسي أقل من المستوى المتوقع لمن هم في مستوى قدرته العقلية. وفي الأدبيات الأجنبية يطلق على هذه الفئة اسم ذوي الحاجات الاستثنائية (Twice– exceptional) (Rizza, 2007).

وقد أطلق فتحي الزيات (٢٠٠٢) على ظاهرة تدني تحصيل الموهوب عن مستوى قدراته العقلية، مصطلح الموهوبين ذوي التفريط التحصيلي.

وتشير برادين (Braden, 1998) إلى أن هناك مجموعة من السمات التي تميز الطلاب ذوي التحصيل المنخفض من أهمها ما يلي:

١- انخفاض التحصيل الأكاديمي.

٢- يُعد مستوى تحصيله إما في مستوى صفه الدراسي، أو أقل منه، وذلك في واحدة أو كل المجالات الأساسية للمهارات، والتي تتمثل في القراءة، أو المهارات اللغوية، أو الرياضيات.

٣- لا يقوم بإكمال أعماله اليومية، وإذا أكملها فإنه يؤديها بشكل غير جيد.

٤- لديه قدرة فائقة على الفهم والاستيعاب والاحتفاظ بالمفاهيم، وذلك عندما تكون في مجال اهتماماته.

٥- وجود فجوة شاسعة من الناحية الكيفية بين مستوى أدائه الشفوي والكتابي.

٦- وجود كم كبير من الاهتمامات، والخبرات الخاصة في مجال معين من المجالات الدراسية، وإبداء الاهتمام الشديد به.

٧- انخفاض تقديره لذاته، مما يجعله يتحول إما إلى الانسحاب، أو إلى العدوانية.

كما تشير ريس ومكوتش (Reis, S., and McCoach, D., 2002)، إلى نقطة هامة جداً، وهي ضرورة التمييز بين انخفاض التحصيل الأكاديمي الذي يعود أساساً إلى مشكلات الدافعية، وانخفاض التحصيل الذي يكون منشأه الإعاقات الخفية التي يعاني منها الطلاب الموهوبين، فمثلاً: صعوبات التعلم النوعية قد يعاني منها الطالب الموهوب، ولا يتعرف عليها كثير من معلمي هؤلاء الطلاب؛ وبالتالي تُسهم هذه الصعوبات وبشكل كبير في انخفاض تحصيلهم الأكاديمي.

وتظهر نتائج العديد من الدراسات والأبحاث أن ما بين (١٠-٢٠%) من الموهوبين لا يكملون المرحلة الثانوية، وأن ما بين (١٥-٤٠%) منهم معرضون لخطر تدني التحصيل، ويمتد تدني التحصيل إلى المرحلة الجامعية، حيث أن (٤٠%) من ضمن أعلى (٥%) من خريجي المرحلة الثانوية في امريكا لا يكملون دراستهم الجامعية (عماد الزغلول ، عبدالله الصمادي، ٢٠١٥).

رابعاً: الموهوبون ذوي اضطراب طيف التوحد (Gifted with Autism Spectrum disorder):

يُعد الأفراد التوحديين أحد أولئك الأفراد الذين قد يكونون من ذوي الاستثناءات المزدوجة (Twice – exceptional)، فقد افترض كانر (Kanner) ١٩٤٣، أن الأطفال التوحديين لديهم مستوى جيداً من القدرات العقلية الكامنة، ولكن جوانب ضعفهم قد تسهم في إخفاء جوانب قوتهم، ولذلك تصعب عملية التعرف على الموهوبين منهم؛ لأنهم قد يواجهون بيئات تسيء فهم

خصائصهم غير العادية، مما يحرمهم من الحصول على فرص مناسبة لصقل مواهبهم وتنميتها، كما قد تمنعهم إعاقتهم من التعبير عن مواهبهم وقدراتهم الخاصة، وربما تتسبب في حصولهم على نسب ذكاء منخفضة غير حقيقية أثناء تطبيق مقاييس الذكاء عليهم (مروة إسماعيل، ٢٠١٢).

وفيما يخص معدلات ذكاء الأطفال التوحديين، فقد أشارت الدراسات إلى أن ثلثي الأطفال التوحديين تقريباً لديهم معدلات ذكاء دون المتوسط، أما الثلث الأخير فتكون معدلاتهم ضمن المتوسط، أي أن قدراتهم العقلية في المستوى العادي، ولكن الانخفاض في معدلات الذكاء لديهم أثناء أدائهم للمقاييس قد يكون بسبب أن الطفل يعرف الإجابة، ولكنه يتجنب إعطائها بسبب ما، أ، بسبب أن أداء الطفل يكون محكوماً عادةً بطبيعة موقف الاختبار، وليست لصعوبة المهمة المطلوبة منه، أو بسبب القصور لديه في التواصل اللفظي وغير اللفظي، والذي يؤدي بدوره إلى ضعف القدرة على الأداء في تلك المقاييس بشكل عام (نايف الزارع، ٢٠١٠).

وقد يكون من الصعب تحديد أولئك الأطفال الموهوبين الذي يعانون من اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum disorder)، بسبب أن سلوكياتهم غير المعتادة قد يتم عزوها بشكل خاطئ إما إلى موهبتهم أو إلى صعوبة التعلم من جانبهم، حيث أن العديد من الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد يشتركون في عدد من السمات مع الأطفال الموهوبين. ومن ثم فإن الأمر يتطلب الكثير من الدقة والتروي والحذر في سبيل تحديد هؤلاء الأطفال من خلال التعرف الدقيق على مثل هذه السمات حتى يمكننا أن نحدد احتياجاتهم المختلفة، ونعمل على إشباعها من خلال ما يمكن أن نقدمه لهم من خدمات وبرامج خاصة بهم، إذ أنه يعتبر من الصعب عليهم أن يشاركوا في تلك البرامج المخصصة لأقرانهم الموهوبين الذي لا يعانون من أي إعاقات، حيث لا يستطيع أي من القائمين على العملية التعليمية أن يحدد بدقة تلك التواؤمات التي يجب القيام بها في سبيل تحقيق ذلك الأمر(عادل محمد، ٢٠٠٤).

ويشير فيلتماير (Veltmeijer, 2016)، إلى أن مشكلات تشخيص الموهوبين ذوي اضطراب طيف التوحد (G/ASD) تقف خلفها كثير من الأسباب من أهمها:

١- أن كثير من الخصائص المرتبطة بالموهبة، تتشابه إلى حد كبير مع الأعراض المصاحبة لاضطراب طيف التوحد.

٢- أن خصائص كل من الموهبة، واضطراب طيف التوحد، تطمس أو تُقنّع كل منهما الأخرى؛ وبالتالي تصبح عملية الكشف عن هذه الفئة أمر في غاية الصعوبة.

٣- أنه وإلى الآن لا توجد منطقة قطع واضحة، يمكن فيها الفصل بين هاتين الفئتين (الموهوبين العاديين، وأقرانهم من الموهوبين ذوي اضطراب طيف التوحد).

خامساً: الموهوبون ذوي الاعاقات الجسمية (Gifted with Physical Impairment):

توجد مجموعة واسعة من الإعاقات الجسمية التي يمكن أن تؤثر على أداء الطالب، وتشمل هذه الإعاقات الصعوبات الحركية وصولا إلى الشلل الرباعي، وينبغي أن يتم تصميم البرامج الخاصة بالطلاب الموهوبين ذوي الإعاقات الجسدية بحيث تلبي احتياجاتهم الفردية، ويمكن الإشارة إلى بعض العقبات التي غالباً ما تعرقل اكتشاف الموهبة في حالة وجود إعاقة، وكيفية التغلب عليها، ويشير كلاين وشوارتز (Cline & Schwartz, 1999)، إلى أن هؤلاء الطلاب يعانون من صعوبات بالاستجابات اللفظية، وصعوبات حركية، وأن خبراتهم الحياتية محدودة كنتيجة لصعوبات وضعف الحركة.

ويحتاج معدو البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين ممن يعانون من إعاقة جسدية إلى إيجاد أدوات وطرق للتغلب على الصعوبات التي تعوق الطالب، مثل المعدات والأدوات المعاونة للطلاب، كالأقلام والمقصات الخاصة، وأجهزة الحاسب الآلي، والسبورة الذكية، والحساسات الصوتية في مساعدة الطالب المُعاق، بالمشاركة بالأنشطة، والتي تُعد مستحيلة بالنسبة لهم في حال عدم وجود مثل هذه الأدوات (ممدوح الكناني، ٢٠٢٠).

ثانياً: الخصائص المعرفية والانفعالية للموهوبين:

سوف يعرض الباحث في هذا المحور بعض الخصائص المعرفية والانفعالية للموهوبين، والمحددة بالدراسة، حيث سيتناول مفهوم الذات، ومفهوم وجهة الضبط، ومفهوم التلكؤ الأكاديمي، وأساليب التفكير، ومفهوم الاستثارة الفائقة. وذلك على النحو التالي:

أولاً: مفهوم الذات Self-Concept:

إن الذات هي المحور الرئيسي للخبرة التي تحدد شخصية الفرد، فمفهومنا عن ذواتنا أي الطريقة التي ندرك بها ذواتنا، هي التي تحدد نوع شخصيتنا، وكيفية إدراكنا لها، وتعتبر الذات جوهر الشخصية الذي يحقق انسجامها، ومفهوم الذات حجر الزاوية فيها (منى العامرية، ٢٠١٤).

والذات نتاج تفاعل اجتماعي، فالطفل لا يميز بين الذات واللاذات، إذ إنه بتفاعله مع الأشياء والأشخاص، وبما يحدث من سلوك بين الأشخاص، يدرك نفسه كشيء منعزل واضح عن الأشخاص والأشياء الأخرى. وتنشأ الذات سلوكياً حين يصبح الفرد هدفاً اجتماعياً في

خبرته مع نفسه، ويحدث هذا عندما يتخذ الفرد اتجاهاً، أو حينما تحدث الإيماءات التي يستخدمها شخص آخر ويستجيب لها بنفسه، أو يميل إلى الاستجابة لها، فالطفل يصبح بالتدريج كائناً اجتماعياً في خبرته الخاصة، ويتصرف نحو نفسه بطريقة تضاهي تلك التي يتصرف بها نحو الآخرين (أحمد جلال، شيخة الجنيد، ٢٠١٣).

تعريف مفهوم الذات Self-Concept definition:

مفهوم الذات لغوياً:

أ- عرف ابن منظور الذات بأنها ذات الشيء، حقيقته وخاصته (ابن منظور، ١٩٩٢).

ب- وفي المعجم الوجيز، نجد تحت مادة "ذات" ذات الشيء، حقيقته، وخاصته، والذات النفس، والشخص. ويقال جاء فلان بذاته أي "عينه ونفسه" (المعجم الوجيز، ١٩٨٩:٢٤٥).

مفهوم الذات عند الفلاسفة وعلماء النفس: تنوعت تعاريف علماء النفس لمفهوم الذات من خلال النظريات التي تم تفسير هذا المفهوم على أساسها، ومن تلك النظريات ما يلي (فيصل العنزي، ٢٠١٢):

نظرية الديناميات النفسية:

الذات في مفهوم "فرويد" هي الأنا التي تتكون من مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تخدم أغراض الغرائز الفطرية، بالقدر الذي يسمح لها بأن تحكم الشخصية حكماً عاقلاً. فلا الغرائز المتمثلة في "الهو" تتغلب على الأنا، فتجعل سلوك الشخص طابعه الاندفاع، ولا يصبح التحكم للأنا الأعلى فتكون الغلبة للمعايير المثالية، بحيث يجد الشخص نفسه في إحباط مستمر قد ينتهي به آخر الأمر إلى الشعور بالاكتئاب والفشل.

ويُعرّف تشارلز كولي الذات بأنها "كل ما يشار إليه في لغة الحياة اليومية بضمير المتكلم "أنا" سواء في صيغة الفاعل، أو المفعول به، أو باء الملكية. وتنمو الذات من خلال التفاعل الاجتماعي، حيث يدرك الفرد ذاته من خلال رؤية الآخرين له، ذلك أن المجتمع هو المرآة التي تنعكس عليها ذواتنا، وهو ما يشار إليه بالذات المنعكسة، التي تتضمن مكونات هي تخيل الفرد لما يبدو عليه في نظر الآخرين، وتخيله لحكمهم عليه، ويترتب على ذلك بالضرورة شعوره بالزهو أو الخزي، وذلك هو الجانب الوجداني لما يراه الآخرون عن الفرد.

نظرية الذات عند كارل روجرز:

حدد روجرز (في: Ismail & Tekke, 2015) عدداً من المفاهيم والعناصر في نظريته عن الذات، ومن أبرزها:

١- الذات الحقيقية (صورة الذات) (Real Self (Self-image:

وتشمل تأثير صورتنا الحقيقية في جوهرها، كيف نرى أنفسنا؟ وهذا الأمر يُعد أمراً هاماً في الصحة النفسية للفرد.

٢- الذات المثالية (Ideal-Self):

وتمثل الأهداف والغايات التي يسعى الفرد إلى تحقيقها، أو ما يتمنى الفرد أن يكون عليه. وبعبارة أخرى أنها طموحاتنا وأهدافنا الديناميكية.

ويُعرف روجرز Rogers مفهوم الذات بأنه " ذلك التنظيم العقلي، والمعرفي، والمفاهيم الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد وعلاقاته المتعددة (أحمد جلال وشيخة الجنيد، ٢٠١٣).

أما بيجي (Peggy, 1990)، فيشير إلى مفهوم الذات على أنه "إدراك الفرد لذاته في أبعادها الجسدية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، ويتضمن فكرتنا عن أنفسنا وعن جوانب خبرتنا المتعددة، كما يتضمن تقديرنا لجوانب القوة والقصور في شخصياتنا".

كما يُعرف إكليس (Eccles et. Al., 2005) (في: sternke, 2010) مفهوم الذات بأنه "ذلك الإدراك العام الذي يكونه الأفراد عن أنفسهم من خلال أبعاد متعددة من الإدراكات الخاصة، وهذه الإدراكات تعتمد على المعرفة الذاتية، التي يتم تكوينها من خلال تجارب وتفسيرات البيئة المحيطة.

من خلال العرض السابق للمدارس والنظريات التي تناولت مفهوم الذات، نجد أنها اجمعت على أن مفهوم الذات عبارة عن تصور الفرد، وإدراكه لنفسه، والذي يكونه عن طريق خبراته، وتفاعله مع الآخرين في البيئة المحيطة به.

وعليه فإن الباحث يُعرف مفهوم الذات بأنه "الصورة الإدراكية التي يكونها الفرد عن ذاته، في أبعادها الاجتماعية، والأكاديمية، والخُلقية، والمثالية كما يتضمن جميع الأفكار، والآراء، والاتجاهات، التي يكونها الفرد عن نفسه، وذلك من خلال تفاعله المستمر مع الآخرين، وعلاقته بهم".

أبعاد مفهوم الذات:

يشير الأدب النفسي إلى عدة حالات لمفهوم الذات، تنطوي تحت واحد من أربعة تصنيفات بجانبيها الجسمي، والنفسي وهي: مفهوم الذات الاجتماعي، ومفهوم الذات المثالية، ومفهوم الذات

الأكاديمية، ومفهوم الذات الأخلاقية. وسوف يعرض الباحث تعريفات كل بُعد من هذه الأبعاد، وذلك على النحو التالي:

١- مفهوم الذات الاجتماعي:

يُعرف صمويل (Samuels, 1977) الذات الاجتماعية بأنها مدركات الفرد، وتصوراته التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها عنه، والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

ويُعرف الباحث مفهوم الذات الاجتماعي بأنه "ذلك التصور العام الذي يبنيه الفرد عن ذاته، بصفته عضوا في جماعة معينة، كما يتضمن إدراكه وتصوراته التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها عنه، وذلك من خلال سياق التفاعل الاجتماعي مع الآخرين".

٢- مفهوم الذات المثالي:

ويسمى مفهوم الذات الطموح، ويُعرفه هيرلوك (Hurlock, 1974) بأنه الحالة التي يطمح المرء أن يكون عليها، سواء أكان ما يتعلق بالجانب الجسمي، أم النفسي، أم بكليهما معاً (في: إبراهيم عيسى، ٢٠٠٦).

ويُعرف الباحث مفهوم الذات المثالية بأنها "الذات التي يتمنى الفرد، أو يرغب في أن يكون عليها، والتي تتضمن الجوانب الجسمية، والنفسية، والعقلية، والاجتماعية".

٣- مفهوم الذات الأكاديمي:

يرى ماتوف (Matovu, 2014) أن مفهوم الذات الأكاديمي يُشير إلى معتقدات الطالب التي يكونها عن مستوى كفاءته في المجالات الأكاديمية.

ويُعرف الباحث مفهوم الذات الأكاديمي بأنها "معتقدات الطالب نحو مهاراته التعليمية، والأكاديمية، ومستوى كفاءته التحصيلية، وقدرته على إنجاز المهام الصفية، مقارنة مع أقرانه من الطلاب".

٤- مفهوم الذات الأخلاقي:

يُشير براون (Brown, 2006) إلى أن الذات الأخلاقية تتضمن الآراء، والأفكار، والمشاعر، والأحكام، التي يكونها المراهق عن ذاته، كما يضيف إلى أن هذه المفهوم –الذات الأخلاقية– يرتبط بالقيم، والمبادئ التي توجه حياة الفرد.

ويُعرف الباحث مفهوم الذات الأخلاقي بأنه "مفهوم الفرد عن سلوكه الأخلاقي، وقيمه، ومبادئه، كما يتضمن إحساس الفرد بكونه شخص طيب أم غير طيب.

العوامل المؤثرة في مفهوم الذات:

يعتبر مفهوم الذات مفهوم متشابك من عمليات وعوامل ذاتية متعددة، تقف خلف هوية الفرد، وسلوكه الفريد في المواقف المختلفة، كما أن هناك عوامل اجتماعية، وبيئية تلعب دوراً هاماً في تشكيل مفهوم الفرد عن ذاته، تدفعه إلى التصرف والسلوك في اتجاه معين دون سواه، ومن هذه العوامل ما يلي (حليمة الفيلكاوي، أنور عيسى، ياسر معاذ، ٢٠١٤):

أولاً: العوامل الذاتية:

١- الخصائص الجسمية:

صورة الجسم من أهم العوامل التي تؤثر في تقييم الفرد لذاته، وإن اختلف تأثيرها من مرحلة إلى أخرى، فمن خصائص الإنسان أن تكون لديه فكرة عن ذاته الجسمية، أو صورة ذهنية عن جسمه، وشكله، وهيئته، ووظيفة هذه الفكرة، أو الصورة أن الفرد يجمع كل خبراته الداخلية، والخارجية على ضوئها، وحينما يحدث للفرد تغيرات جسمية سواء بالزيادة، أو النقص كان من شأنها أن تؤدي إلى تغير أساسي في مفهوم الشخص عن ذاته الجسمية الجديدة التي يتضمنها الوجود المعدل.

٢- الدوافع:

إن مفهوم الذات يتأثر بالدافع الداخلي لتأكيد الذات، كما يتأثر بمستوى الطموح، ومستويات النجاح والفشل، فالأداء الناجح عموماً يرفع توقعات فاعلية الذات، أما الأداء الضعيف الذي يترتب عليه الإخفاق فإنه، يخفض هذه التوقعات.

ثانياً: العوامل الاجتماعية:

يتأثر نمو وتكون مفهوم الذات بالخبرات التي يمر بها الفرد، والحالة الانفعالية المصاحبة، ومن خلال ذلك يمكن تصور كيف ينمو مفهوم الذات من خلال الخبرات الجزئية التي يمر بها الفرد، وهذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة، كما يترتب عليها نمو مفهوم عام عن الذات ككل، فمفهوم الذات ينشأ عن طريق تعميم الخبرات الانفعالية الإدراكية على الفرد باعتباره جزءاً من المجال الإدراكي الذي يتفاعل معه، بالطريقة نفسها التي يكون بها الفرد المفاهيم الأخرى عن العالم المحيط به على المستوى الشعوري. ومن بين هذه العوامل ما يلي:

١- الخبرات الأسرية:

يتأثر مفهوم الذات إلى حد كبير بالخصائص، أو المميزات التي تنسب إلى الأسرة؛ فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل؛ فإنها ترفع من قدراته، واهتماماته، ومهاراته، وميوله،

وفي نفس الوقت يمكن أن يتسبب الوالدان في أن يدرك الطفل نفسه كشخص شقي أو غير موثوق به، وذلك إذا اتبعا – أي الوالدين – أساليب خاطئة في التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة.

٢- الخبرات المدرسية:

يكتشف الطفل، أو المراهق في المدرسة أنه إما أن يكون سريعاً، أو متوسطاً، أو بطيئاً في الفهم بمقارنة نفسه بالآخرين، وذلك نظراً لما يعطيه معظم المعلمين في كثير من المدارس من الأهمية الكبيرة للتحصيل المعرفي الذي يُمكّن التلميذ من تعلم المفاهيم الأكاديمية أكثر من المظاهر الأخرى التي تتعلق بحياته الشخصية.

وفي داخل المدرسة ومن خلال اشتراكه في جماعة من جماعات النشاط، ومحاولته مسايرة الأساليب التي تتبعها هذه الجماعة، وفي أثناء احتكاكه وتعلمه من الجماعة تتاح له بعض الفرص التي تمكنه من الاختيار، والتقبل بصورة أفضل وأدق، كما تتاح له إمكانية رفض التأثيرات التي تقع عليه من الآخرين الذين لا يتفق معهم ولا يتقبلهم، وهذا كله يدل على مدى أهمية المؤثرات المدرسية، والدور الذي تلعبه في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد.

أنواع مفهوم الذات:

هناك نوعان لمفهوم الذات تحدث عنهما العلماء والباحثون هما: المفهوم الايجابي للذات الذي يذهب إلى أن معرفة الفرد لذاته بشكل جيد، وتقبله لهذه الذات، والتعايش معها، يلعب دوراً هاماً في تمتع الفرد بالصحة النفسية، والتوافق النفسي، وهي أيضاً عامل أساسي في توافق الشخصية، وتقبلنا لذاتنا بشكل جوهري، وعلى الآخرين لنا ونظرتهم لنا أيضاً.

أما المفهوم السلبي للذات، فيتحدد بتصرفات الفرد، وأساليبه في الحياة، وتعبيره عن نفسه، أو الآخرين بشكل سلبي، وتكوين الفرد لمفهوم سلبي عن ذاته يعتمد على نظرة الآخرين السلبية له لسبب، أو لآخر، أو عدم تقدير لها (فاطمة أنو، أحمد شنان، ٢٠١١).

ثانياً: مفهوم وجهة الضبط Locus of Control:

يعتبر مفهوم وجهة الضبط من المفاهيم التي حظيت باهتمام كثير من الباحثين، والمتخصصين في مجالي التربية وعلم النفس؛ حيث يشكل هذا المفهوم محوراً أساسياً في تفاعل الفرد مع بيئته، وبالتالي فإن له أثراً واسعاً على سلوكه.

ويمكن القول بأن مفهوم وجهة الضبط قد اشتق من نظرية التعلم الاجتماعي، التي جاء بها جوليان روتر (Rotter's Social Learning Theory, 1954)، حيث تقوم على أساس جمع النظرية السلوكية، والمعرفية، والدافعية في إطار واحد متكامل، ويشير هذا المفهوم إلى مدى

إدراك الفرد للعلاقة السببية بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج، فحين يُدرك الفرد أن النتائج التابعة لسلوكه ليست نتيجة لسلوكه الخاص، بل هي نتيجة لتدخل الآخرين، أو الحظ، أو الصدفة، أو أي قوى لا يمكنها فهمها أو التنبؤ بها، ويعتبر مركز التحكم خارجي (External)، أي أن القوى الخارجية هي التي تتحكم في أحداث حياته ومصيره وليس له دخل فيها، في حين أن الفرد الذي يُدرك أن النتائج التابعة لسلوكه ترجع إلى قدراته وجهوده، أو خصائصه الذاتية، فإن مركز التحكم لديه يكون داخلياً (Internal)، أي أن أحداث حياته تحت ضبطه وتوجيهه الذاتي (نجاح إبراهيم، ٢٠٠٥).

وقد أقام "روتر" فكرته الأساسية عن وجهة الضبط (Locus of Control) على الافتراضات الأساسية التالية (فتحي الزيات، ٢٠٠٤: ٣٥٤):

١- أن الناس يختلفون في إدراكهم وتفسيرهم للعلاقات السببية بين جهودهم الذاتية وبين النتائج البيئية المترتبة على ذلك.

٢- أن الناس يحاولون جاهدين تحقيق أهدافهم أو الوصول إليها – ليس بسبب طبيعة هذه الأهداف ولا حتى بسبب رغبة داخلية قوية تدفعهم نحو هذه الأهداف، ولكن بسبب التعميم التوقعي / تعميم التوقع القائم على أن محاولاتهم وجهودهم سوف تتكلل بالنجاح.

٣- أن الناس الذي يعتقدون أن بإمكانهم التحكم في التعزيزات التي يتلقونها نتيجة التحكم في سلوكهم – وهؤلاء تختلف أنماطهم السلوكية التي تصدر عنهم عن أولئك الذين يعتقدون أنهم محكومين في سلوكهم بالحظ، أو الصدفة، أو الآخرين.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن مفهوم وجهة الضبط (Locus of Control) قد استخدم في البيئة العربية بمسميات كثيرة؛ منها: مركز التحكم، مصدر التحكم، مصدر الضبط، موضع الضبط، موقع الضبط، وذلك وفقاً لاجتهادات العلماء والباحثون والمتخصصون في ترجمة هذا المفهوم الذي صاغه جوليان روتر في خمسينيات القرن المنصرم، وسوف يعتمد الباحث في هذه الدراسة اصطلاح "وجهة الضبط".

تعريفات مفهوم وجهة الضبط:

كغيره من المفاهيم النفسية، لم يتفق الباحثون حول مفهوم واحد لوجهة الضبط، بل تعددت التعريفات وفيما يلي عرض لبعض التعريفات:

عرّف روتر (Rotter, 1966) (في: شهرزاد شهاب، ٢٠١٠) مفهوم وجهة الضبط بأنه الجهة التي يُعزى إليها السبب في السلوك، فعندما يدرك الفرد أن التعزيز الذي يلي أفعاله،

وتصرفاته الشخصية، أمر مستقل وغير منسق مع أفعاله وتصرفاته، فإنه يدركه على أنه نتيجة عن الحظ، الصدفة، القدر، أو نتيجة لتأثير الآخرين من ذوي النفوذ، ولا يمكن التنبؤ به لتعقد العوامل المحيطة به، ويسمى هذا الإدراك بالضبط الخارجي، أما إذا كان إدراك الفرد بأن التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية يحصل بصورة متسقة مع سلوكه، أو سماته، فإنه يسمى بالضبط الداخلي.

وتعرفه زكية جابر(٢٠١٣) بأنه طبيعة الطريقة التي يُدرك بها الشخص سلوكه وما يترتب عليه من نتائج، أو إذا أرجع الفرد نتائج سلوكه وتصرفاته إلى عوامل خارجية خارج سيطرته كالحظ، أو الصدفة، فإنه يوصف بالتحكم الخارجي، أما إذا أرجع نتائج تصرفاته وسلوكه لقدراته وإمكاناته وذكائه مثلاً، فإنه يوصف بداخلي التحكم.

كما عرّف فاريز (Phares, 1957) (في: عبدالحفيظ حسب الله، ٢٠١٦) وجهة الضبط بأنه مدى إدراك الفرد للنتائج التي يحصل عليها، فإذا أدرك الفرد أن هذه النتائج تعود إلى الحظ والصدفة، فإنه في هذه الحالة يكون ذا موضع ضبط خارجي، أما إذا أدرك الفرد أن نتائجه المهمة التي يقوم بها تعتمد على مدى انجازه، فإنه في هذه يكون ذا موضع ضبط داخلي.

في حين أن ليفكورت (Lefcourt, 1966) يعرّف الضبط الداخلي بأنه إدراك الفرد الايجابي أو السلبي للأحداث باعتبارها نتيجة للسلوك الشخصي، والذي يمكنه التحكم فيه، أو الضبط الخارجي وهو إدراك الفرد للأحداث إدراكاً موجباً أو سالباً، باعتبارها غير مرتبطة بسلوكه في بعض المواقف، وهي بذلك تكون خارجه عن تحكمه، ولقد أضاف إلى كلتا الحالتين تحمل الفرد للمسؤولية.

وتذكر دافيدوف (Davidoff, 1981)، (في: عابد النفيعي، ١٩٩٧)، أن وجهة الضبط هو مدى إدراك الفرد أن الأحداث التي تحدث لهم تعتمد على سلوكهم، ونتيجة لسلوكهم أيضاً، وبذلك يكونوا ذو تحكم داخلي، أما عندما يدرك الأفراد أن هذه الأحداث تكون نتيجة للحظ والفرص، أو القوى الخارجية، فعندئذ يكونون ذو تحكم خارجي.

ومن خلال العرض السابق لتعريفات مفهوم وجهة الضبط، يرى الباحث أنها قد اتفقت على بعض النقاط الجوهرية وهي على النحو التالي:

١- مفهوم وجهة الضبط يشير إلى الجهة أو المصدر الذي ينسب إليه الأفراد نتائجهم السلوكية.

٢- يختلف الأفراد في وجهة الضبط الخاصة بهم، فمنهم من يميل إلى تكوين وجهة ضبط داخلية، ومنهم من يميل إلى تكوين وجهة ضبط خارجية.

٣- مفهوم وجهة الضبط نتاج لتفاعل الفرد مع بيئته التي يعيش فيها.

أبعاد مفهوم وجهة الضبط:

يعتبر ظهور مفهوم وجهة الضبط على أنه متغير أُحادي البعد، وأنه عامل واحد على متصل كما يقيسه روتر (١٩٦٦)، محل انتقاد من قبل الكثير من الباحثين الذين أجروا العديد من الدراسات، ومن بين الدراسات التي أظهرت هذا المفهوم على أنه عامل واحد هو الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي باعتماده على نتائج التحليل العاملي التي قام بها (Garry, 1978 & Franklin, 1963) وظل افتراض أحادية البعد مسلم بها حتى ظهور تقرير (Gurin et. Al., 1969) الذي كشف أن مقياس (I.E) يحتوي على عوامل عديدة أهمها الضبط الشخصي، الذي يتضمن بنوداً يعبر عنها بضمير (أنا – نحن) والضبط الايدلوجي، والذي يتضمن بنوداً تستخدم الضمير الثالث (هم، هن، هو، هي) وهي تتعلق بضبط الناس على الموقف بصورة عامة، هذا بالإضافة إلى عامل الايدلوجية السلالة، أو العنصر، وعامل الاعتقاد في إمكانية تعديل النظام، نتيجة لذلك وبسبب هذه التناقضات حدث جدل حول مفهوم وجهة الضبط، هل هو أحادي البعد؟ أم متعدد الأبعاد، أو بمعنى آخر هل تعتبر وجهة الضبط توقع عام حول الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي، أم توقعات متعددة للضبط الداخلي والخارجي تشمل على عدد مختلف من مصادر الضبط، فقد انتقد ناويكي، وستريكلاند (Nawick & Strickland, 1973) مقياس روتر لسببين هما: أن مفرداته تمزج بين عوامل شخصية، وسياسية، واجتماعية، وتأثره بالمرغوبية الاجتماعية، وأن الدراسات الحديثة التي تناولت هذا المفهوم أوضحت أنه متعدد الأبعاد، فقد كشف بيرسو (perso, 1970) عن خمسة أبعاد لوجهة الضبط، أو تصنيفات فرعية لمقياس روتر هي (الحظ، القيادة، الاحترام، السياسة، الأكاديمية). وقد استخلص ميرلز (Mireles, 1970) عاملين هما الضبط الشخصي، والضبط الاجتماعي السياسي. وفي دراسة سانجر وولكر (Sanger & Walker, 1972) من خلال التحليل العاملي لمقياس روتر عن عاملين هما (الضبط الشخصي الداخلي، والضب من خلال النظم الثقافية المختلفة)، أما ليفنسون (Levenson,H., 1973) ففي دراسة بعنوان إدراك سلوك الوالدين وعلاقته بمصادر الضبط (الشخصي، الحظ، الصدفة، الآخرين الأقوياء) استخدمت فيها مقياس لوجهة الضبط، أظهرت النتائج صدق المقياس متعدد الأبعاد لوجهة الضبط، وتأكدت من ذلك من خلال النتائج التي توصلت إليها. وتشير ليفنسون (Levenson, 1973) إلى أن أبعاد وجهة الضبط هي: الضبط

الداخلي (Internal locus of control) وهو يعبر عن اعتقاد الفرد بأنه مسؤول عن الأحداث في حياته، وعن النتائج التي يحصل عليها، وأن هذه الأحداث والنتائج تعتبر نتيجة منطقية للأعمال التي يقوم بها، وأنه يشعر بالتمكن والكفاية والقدرة على التحكم بحيث يقبل المسؤولية عن الأحداث سواء كانت سلبية أم ايجابية في حياته وعالمه الخاص، وكذلك بُعد قوى الآخرين، أو القوى الخارجية (Powerful others)، والبعد الثالث هو الحظ والصدفة (في: عبدالحفيظ حسب الله، ٢٠١٦).

وفي نفس السياق يُشير الباحث هنا إلى أن مفهوم وجهة الضبط قد تعددت أبعاده ومجالاته، بتعدد المنطلقات والمشارب العلمية للباحثين الذين تناولوا هذا المفهوم بالبحث والدراسة، حيث أشارت كل من هالبرت وهل (Halpert & Hill, 2011) في بحث علمي إلى أن هناك (٢٨) مقياساً لوجهة الضبط في مجالات متعددة، وهذه المقاييس هي الأكثر استخداماً وشيوعاً بين الباحثين، وقد قسمت هذه المقاييس إلى أربعة مجموعات تبعاً للمجال أو التخصص الذي تنتمي إليه وهي على النحو التالي:

١- المقاييس العامة التي تقيس وجهة الضبط العامة مثل: مقياس روتر (١٩٦٦)، ومقياس وليم جيس (١٩٦٣)، ومقياس ليفينسون (١٩٧٣).

٢- مقاييس وجهة الضبط في مجالات الصحة العامة، والصحة العقلية.

٣- المقاييس الخاصة بالمجالات الأكاديمية مثل: وجهة الضبط الأكاديمية، وجهة الضبط لطلاب ما قبل المدرسة، مثل مقياس ناويكي ودوك (Nowicki, & Duke, 1979).

٤- مقاييس وجهة الضبط في المجال الأسري (التربية الوالدية).

وينوه الباحث إلى أن مقياس روتر (Rotter, J., 1966) من أكثر الأدوات شهرة وشيوعاً بين الباحثين لقياس وجهة الضبط، ويعتبر الأصل الذي انبثقت منه باقي المقاييس التي لا ينظر إليها إلا على أنها صورة إضافية لنفس المقياس.

وبناءً على ما تقدم فإن الباحث سوف يتناول بالدراسة مفهوم وجهة الضبط الأكاديمي؛ وذلك وفقاً لما تقتضيه طبيعة الدراسة وخلفيتها، وأهدافها، والعينة المستهدفة. وسوف يتناول الباحث في السطور القادمة أبرز تعريفات مفهوم وجهة الضبط الأكاديمي.

مفهوم وجهة الضبط الأكاديمية Academic Locus of Control:

يعتبر متغير وجهة الضبط الأكاديمي من المتغيرات الهامة، والتي استحوذت على اهتمام العديد من علماء النفس منذ عقود، ومنذ ذلك الحين تم دراسة هذا المفهوم بشكل موسع. وقد

لوحظ أن الطلاب يقومون بتحليل سببي لنتائجهم الأكاديمية، حيث أنهم يعزون نتائجهم الأكاديمية إلى عوامل داخلية مثل: الذكاء، أو العمل الجاد، أو قدراتهم الخاصة، وإلى عوامل خارجية مثل: الحظ، أو الصدفة، أو قواعد النظام المتبع (Hasan & Khalid, 2014).

ويشير جوجار وإيجاز (Gujjar & Aijaz, 2014) إلى أن الطلاب الذين ينسبون نجاحاتهم وفشلهم في المهام الأكاديمية إلى مصادر داخلية يمكن السيطرة عليها مثل: الجهد الذي يبذله الطالب، أو استخدام الطلاب استراتيجيات مناسبة، هم أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات الأكاديمية. في حين أن الطلاب الذين ينسبون نجاحهم وفشلهم إلى مصادر خارجية لا يمكن السيطرة عليها مثل: قوى الآخرين، أو الحظ، أو الصدفة) هم أكثر عرضة للانسحاب عندما يواجهون صعوبات أكاديمية.

وفي ذات السياق يشير ليفكورت (Lefcourt, 1976) (في: Bulus, 2011) إلى أن المتعلمين ذوو وجهة الضبط الداخلية أكثر فعالية في اكتساب واستخدام المعرفة المطلوبة مقارنة بأقرانهم من ذوي وجهة الضبط الخارجية.

وقد عرّف أوجس وساريكم (Ogus & Saricam, 2016) وجهة الضبط الأكاديمية الداخلية (Internal Academic Locus of Control) بأنها الإنجاز، أو النجاح الذي يعزوه الطلاب إلى قدراتهم الخاصة، في حين أن وجهة الضبط الأكاديمية الخارجية (External Academic Locus of Control) تعني أن الطلاب يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية مثل: المعلمين، أو الأصدقاء، أو عوامل أخرى خارجه عن سيطرتهم.

كما عرّف حجاج غانم علي (٢٠١٧) وجهة الضبط الأكاديمي بأنه عزو أسباب النجاح أو الفشل الأكاديمي لأسباب داخلية مثل: الجهد، أو التحمل، أو المثابرة، أو الأخطاء الشخصية (الضبط الداخلي)، أو لأسباب خارجية مثل: صعوبة المقرر أو سهولته، أو الحظ، أو طريقة شرح الأستاذ (الضبط الخارجي).

من خلال العرض السابق يرى الباحث أن اعتقادات الطلاب حول النجاح والفشل تؤثر وبدرجة كبيرة على طريقتهم في المذاكرة؛ فالطالب الذي يعتقد أن نجاحه في الامتحان هو بسبب مثابرته، وجهده المبذول، فإنه في هذه الحالة ذا وجهة ضبط داخلية، أما إذا اعتقد أن نجاحه إلى يعود إلى الحظ، أو الصدفة، أو المعلمين، فإنه يُعد ذا وجهة ضبط خارجية.

وعليه فإن الباحث يُعرّف مفهوم وجهة الضبط الأكاديمي بأنه "مدى تصور الطالب وإدراكه لنتائج المهمة التي يقوم بها؛ فإذا أدرك الطالب أن نتائج إخفاقاته أو إنجازاته الأكاديمية تعود إلى

عوامل خارجة عن سيطرته، مثل: الحظ، أو الصدفة، أو طريقة معاملة المعلمين له، فإن الطالب في هذه الحالة يكون ذا وجهة ضبط خارجية، أما إذا أدرك الطالب أن نتائج إخفاقاته، أو إنجازاته الأكاديمية، يعتمد على قدراته الشخصية، ومدى إنجازه، وجهوده المبذولة، فإنه في هذه الحالة يكون ذا وجهة ضبط داخلية".

وجهة الضبط والتحصيل الأكاديمي:

تؤثر وجهة الضبط الخاصة بنا بشكل كبير على سلوكياتنا، وتصرفاتنا؛ فالطلاب ذوي وجهة الضبط الخارجية (E.L.O.C) يعتقدون أن سلوكياتهم، ومهاراتهم، لا تحدث فرقاً في حصولهم على التعزيز، ولا يقدرون جهودهم التي يبذلونها، هؤلاء لديهم اعتقاد ضعيف في إمكانية السيطرة على الأحداث من حولهم سواء في الوقت الحاضر، أم في المستقبل. أما الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلية (I.O.C) يعتقدون أن لديهم سيطرة على حياتهم، والأحداث من حولهم، هؤلاء يميلون إلى تحقيق تصنيف عالي في المدرسة، كما أن لديهم كفاءة أكاديمية مرتفعة، مقارنة مع أقرانهم من ذوي وجهة الضبط الخارجية (Fini & Yousefzadeh, 2011).

وتشير دراسة مجذوب والبطاينة وإسحاق ورحمن (Majzub & Bataineh & Ishak & Rahman, 2015) إلى أن وجهة الضبط الداخلية ترتبط ايجابياً مع التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة (ذكور، إناث). وأظهرت نتائج دراسة (Fini, A., & Yousefzadeh, M., 2011)، وجود علاقة ايجابية دالة احصائياً بين التحصيل الأكاديمي ووجهة الضبط، حيث أن الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلية يعتقدون أن انجازاتهم الأكاديمية، ودرجاتهم تعتمد على جهودهم، وقدراتهم، وتخطيطهم، فهم يتحملون نتيجة أدائهم، وسلوكياتهم ونتائجها، مقارنة بأقرانهم من ذوي وجهة الضبط الخارجية.

ثالثاً: أساليب التفكير. Thinking Styles

تشير أساليب التفكير إلى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترض الفرد، وأنها –أي أساليب التفكير– ليست قدرة يمتلكها الفرد، وإنما تفضيل لاستخدام القدرات، أو طريقة مفضلة لاستخدام القدرات والذكاء (Sternberg , 1992).

ويعرف هولمز وليدن وشين (Holmes & Liden & Shine, 2013) أساليب التفكير بأنها تلك الأطر العقلية التي تمكن الأفراد من معالجة وتنظيم المعلومات، وحل المشكلات في

سياقات معينة. كما يعرف كل من زهانغ وستيرنبرغ (Zhang & Sternberg, 2005) أساليب التفكير بأنها ذلك المسار الذي يفضله الفرد في معالجته للمعلومات، وتعامله مع المهام التي تواجهه.

ويرى عدنان العتوم (٢٠٠٤) أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية، والمعرفية، ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين.

ويؤكد عصام الطيب (٢٠٠٦)، بأن تفضيل أسلوب التفكير يساعد على معرفة الطرق والوسائل المناسبة للتعلم، والتقييم للارتقاء بالعملية التعليمية والمستوى التعليمي.

وقد أشار كل من هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1983) إلى أن أساليب التفكير عبارة عن مجموعة الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد أن يتعامل معها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو عن بيئته، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات.

ويعرف الباحث أساليب التفكير بأنها مجموعة من الطرق والأنماط والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد عند تعامله مع المعلومات، والمعارف، والمشكلات التي تواجهه، وكيفية معالجتها لها.

خصائص أساليب التفكير:

حدد ستيرنبرغ (Sternberg, 2004) (في: عبدالمنعم الدردير، ٢٠٠٤) عدداً من الخصائص التي تميز أساليب التفكير لدى الفرد ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

١- الأساليب هي التفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.

٢- الاتفاق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلي تركيبة أكبر من مجموع هذه الأجزاء، فلا يكفي للنجاح في عمل ما أن تتوافر لدى الفرد القدرات اللازمة لأداء هذا العمل ولكن أيضا الأساليب اللازمة له.

٣- الناس يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوب واحد فقط، حيث يميل الفرد إلى أسلوب واحد داخل كل فئة.

٤- اختيارات الحياة تتطلب ملاءمة الأساليب وكذلك القدرات.

٥- لا توجد أساليب تفكير جيدة وأخرى سيئة، ولكن هناك بعض الأساليب تتناسب مع موقف معين، ولا تتناسب مع موقف آخر.

٦- أساليب التفكير قابلة للتغيير تبعاً لتباين مراحل الحياة بالرغم من أنها تتميز بالثبات النسبي.

٧- الأفراد لا يستخدمون أسلوباً واحداً فقط بل يعملون على تغيير هذه الأساليب وفقاً للموقف الذي يتعاملون معه، على الرغم من أن هناك بعض الأساليب التي تغلب على شخصية الفرد.

النظريات التي تناولت أساليب التفكير:

اختلفت النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف مؤلفيها، وباختلاف المحتوى الذي تضمنته هذه النظريات، إلى جانب اختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه وتفسيره، وهناك مجموعة من النظريات التي فسرت أساليب التفكير، ومن أشهر هذه النظريات: نظرية هاريسون وبرامسون، (١٩٨٣)، ونظرية روبرت ستيرنبرج "حكومة الذات العقلية" (١٩٨٨)، ونظرية نيد هيرمان "الهيمنة الدماغية". كما هو موضح في جدول (٣).

جدول (٣) النظريات المفسرة لأساليب التفكير.

١- نظرية حكومة الذات العقلية "روبرت ستيرنبرغ، ١٩٨٨"	
التعريف	**أبعاد / أساليب التفكير**
- في عام ١٩٨٨، قدم روبرت ستيرنبرغ نظريته حول أساليب التفكير، وقد أطلق على هذه النظرية اسم "حكومة الذات العقلية، وقد استعمل كلمة "حكومة" مجازاً؛ حيث يؤكد ستيرنبرغ على أنه هناك عدة أشكال للحكم، فأشكال الحكومات التي نراها هي مرايا لما يدور في أذهاننا، فهناك نوع من التوازي بين تنظيم الفرد، وتنظيم المجتمع، فالمجتمع يحتاج إلى حكم نفسه، وكذلك نحن بحاجة إلى حكم أنفسنا. **(Berding, Masemann, Rebmann & Paechter, 2016).**	**- تصف نظرية حكومة الذات العقلية (١٣) أسلوباً للتفكير موزعة على (٤) أبعاد رئيسية (Dikici, 2014):** **١- أساليب التفكير من حيث الوظيفة: (تشريعي، تنفيذي، قضائي).** **٢- أساليب التفكير من حيث الشكل: (ملكي، هرمي، أقلي، فوضوي).** **٣- أساليب التفكير من حيث المستوى: (عالمي، محلي).** **٤- أساليب التفكير من حيث النزعة: (ليبرالي تحرري، محافظ).**
٢- نظرية الهيمنة الدماغية "نيد هيرمان، ١٩٧٨"	
التعريف	**أبعاد / أساليب التفكير**
- اعتمد نيد هيرمان (Hermann) على فكرة روجر سبيري (Sperry, 1964)، التي قسم فيها الدماغ إلى نصفين؛ أيمن وأيسر، وفكرة بول ما كلين (McClean, 1964) التي قسم فيها الدماغ إلى ثلاثة أقسام؛ لبدع فكرة جديدة ألا وهي تقسيم الدماغ إلى أربعة أرباع، ويُعد هذا انتقال من العلم إلى الرمز، ليصبح الدماغ رباعي التكوين، وأعطى لكل مربع اسماً ولوناً ومواصفات، ومن هنا بدأ تفعيل فكرة الهيمنة الدماغية والتي يتم التعرف عليها من خلال استبانة خاصة. **(Bawaneh, Abdullah, Saleh & Yin, 2011).**	**- قام نيد هيرمان بتقسيم الدماغ حسب خصائص التعلم إلى أربع مناطق رئيسية:** **- النمط (A) التفكير التحليلي.** **- النمط (B) التفكير التنفيذي.** **- النمط (C) التفكير العاطفي.** **- النمط (D) التفكير الإبداعي.** **(لزرق نوال وبن عبو الجيلالي ٢٠١٦).**

٣- نظرية هاريسون وبرامسون، ١٩٨٣	
التعريف	**أبعاد / أساليب التفكير**
- ينظر هاريسون وبرامسون إلى هذه النظرية بأنها إطار تربوي، معرفي، تقويمي، يهدف إلى تقدير وتشخيص أساليب التفكير، ويرى هاريسون وبرامسون أن الأسلوب الذي يفكر به الناس هو المفتاح الأساسي للفروق الفردية الرئيسة الموجودة بين البشر. عبود راضي (٢٠١٦).	**- أشار هاريسون وبرامسون إلى أن هناك خمسة أساليب أساسية للتفكير البشري هي: ١- أصحاب التفكير الضدي المعارض. ٢- التفكير البراغماتي. ٣- التفكير الوجودي المثالي. ٤- التفكير الرياضي التحليلي . ٥- التفكير الواقعي.**

وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على نظرية "نيد هيرمان" الهيمنة الدماغية"، كإطار نظري في إعداد مقياس أساليب التفكير، وبناءً على ذلك، سوف يتم تناول هذه النظرية بشيء من التفصيل.

نظرية نيد هيرمان "الهيمنة الدماغية" (HBDI. Hermann Brain Dominance):

استطاع نيد هيرمان من خلال جهوده البحثية في مجال السيادة الدماغية إلى التوصل لفكرة جديدة ألا وهي تقسيم الدماغ إلى أربعة أرباع، وهذا يُعد انتقال من العلم إلى الرمز، ليصبح الدماغ رباعي التكوين، وأعطى لكل مربع اسماً ولوناً ومواصفات ومن هنا بدأ تفعيل فكرة الهيمنة الدماغية والتي يتم التعرف عليها من خلال تعبئة استبانة خاصة (لطيفة محمود، وضمياء محمد، ٢٠١٦).

وقد وصف هيرمان أساليب التفكير الأربعة في الأجزاء الأربعة للدماغ، ووصف خصائص التعلم في كل من هذه الأجزاء الأربعة، ووصف الطرق التعليمية، والسياقات التي تتقابل معها، وفيما يلي إيجاز وصف ملامح هذه الأساليب (إبراهيم رواشدة، وليد نوافلة، علي العمري، ٢٠١٠):

الأول: أسلوب التفكير A التحليلي Analytical Thinking (الجزء الأيسر العلوي من الدماغ):

يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات وهي: المعتمد على الحقائق، والتحليلي، والعقلاني، والنظري، والخارجي. واعتمدت الدراسة لهذا الأسلوب مصطلح التفكير التحليلي. وأهم خصائصه أنه:

- منطقي Logical: قادر على الاستدلال الاستنتاجي من معلومات وبيانات سابقة.
- عقلاني (تبريري) Rational: يحدد الخيارات على أساس العقل، وليس على أساس العاطفة.
- حقائقي Factual: يحب العمل مع الحقائق، ويتعامل معها بدقة وطرق مدروسة.

- نظري Theoretic: يهتم ببناء النظريات وفحصها وتقييمها.
- واقعي Realistic: يهتم بالأمور الواقعية ولا يهمه الأمور التي قد تحدث في المستقبل.
- تحليلي Analytical: قادر على تجزئة الأفكار واختبار مدى الملاءمة فيما بينها.
- كمي Quantitative: يتوجه نحو العلاقات العددية، ويميل إلى معرفة القياسات الدقيقة.
- رياضي Mathematical: يدرك الأرقام ويفهمها، وقادر على معالجتها.
- نقدي Critical: يمارس أن يضمن أحكاماً، وتقييماً بعناية، كالحكم على معقولية فكرة ما.
- تقني Technical: يفهم ويطبق المعرفة العلمية والهندسية.
- مالي Financial: كفء في توجيه قضايا كمية ترتبط بالتكلفة والميزانيات والاستثمارات.

الثاني: أسلوب التفكير B التنفيذي Procedural Thinking (الجزء الأيسر السفلي من الدماغ):

يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات وهي: الموجّه، المخطط، المنظم، التسلسلي، والتنفيذي. واعتمدت الدراسة الحالية لهذا الأسلوب مصطلح التفكير التنفيذي، وأهم خصائصه:

- تسلسلي Sequential: يتعامل مع الأشياء والأفكار واحدة تلو الأخرى، أو بالترتيب.
- منظم Organize: يرتب المفاهيم، والأشياء، والعناصر في علاقات مترابطة منطقياً.
- تفصيلي Detailed: يهتم بالمفردات، أو أجزاء الفكرة، أو المشروع.
- مخطّط Planner: يشكل الأساليب أو المعاني لتحقق نهاية مرغوبة قبل البدء في التنفيذ.
- إجرائي Procedural: يتبع إجراءات ومعايير محددة في عمل الأشياء.
- محكوم وموجّه Controlled: مقيّد ويتحكم في مشاعره نحو الآخرين.
- محافظ Conservative: يميل إلى الاستمرارية في الأفكار والأوضاع المثبتة التقليدية.
- محدد البنية Structured: يهتم بالمحتوى المحدد والمبني بشكل جيد.
- غير مخاطر Risk-Avoiding: يتجنب المخاطرة ويفضل العمل في البيئة الآمنة.
- زمني Timely: ينجز المهمات بالوقت المحدد.

الثالث: أسلوب التفكير C العاطفي Emotional Thinking (الجزء الأيمن السفلي من الدماغ):

- يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات وهي: المشاعري، والعاطفي، والاجتماعي، والتفاعلي. واعتمدت هذه الدراسة لهذا الأسلوب مصطلح التفكير العاطفي، وأهم خصائصه:
- عاطفي Emotional: يمتلك مشاعر من السهولة إثارتها وظهورها لديه.

- حسي حركي Kinaesthetic: يتعلم باستخدام حواسه باللمس، والسمع، والشم، والتذوق، والنظر، والحركة.
- رمزي Symbolic: يستخدم الأشياء والعلاقات والإشارات كممثلة للأفكار وفهمها.
- تعبيري Expressive: يعبر عن نفسه ومشاعره وآرائه وأفكاره.
- شعوري Feeling: يعبر عن مشاعره ويعرف مشاعر الآخرين وآرائهم ويحترمها.
- داعم Supportive: يبلّغ الفرد المشارك مع بنقاط القوة في سلوكه، ويعلمه ما تعلمه.
- ينزع إلى الحقائق والتجارب التي لها جذور عاطفية.

الرابع: أسلوب التفكير D الإبداعي Innovating Thinking (الجزء الأيمن العلوي من الدماغ):

يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات وهي: المتفتح الفكر والعقل Open-Minded، والابتكاري، والإبداعي، والتكاملي، والتحليلي، والتخيلي، والداخلي. واعتمدت الدراسة لهذا الأسلوب مصطلح التفكير الإبداعي، وأهم خصائصه:

- شمولي (كلي) Holistic: يدرك ويفهم الصورة الكلية دون الرجوع إلى العناصر الجزئية للفكرة، أو المفاهيم، أو السياق.
- ابتكاري Creativity: يبتكر أفكاراً، وطرقاً، وأدوات جديدة.
- تخيلي Imaginative: يكون صوراً عقلية لأشياء غير محسوسة على الفور، أو أنها لن تدرك كلية في الواقع، وقادر على مواجهة المشكلات والتعامل معها بطرق جديدة.
- مفاهيمي Conceptual: يتخيل أفكاراً وآراء لتوليد أفكار مجردة من أمثلة محددة.
- تركيبي Synthesizer: يوحد الأفكار، والعناصر، والمفاهيم المنفصلة في شيء جديد.
- تزامني Simultaneous: يعالج في نفس الوقت أكثر من مدخل عقلي.
- إبداعي Innovating: يمتلك أفكاراً غير اعتيادية وابتداعية.
- لديه قدرة على إعادة ترتيب الأفكار ووضعها مع بعضها بعضاً بطرق وتراكيب غير مألوفة.
- لديه حساسية تجاه المشكلات الجديدة.

رابعاً: التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination:

يُعد التلكؤ الأكاديمي من الظواهر المنتشرة في الحياة الأكاديمية، فالطالب الذي يؤجل واجباته الدراسية يعرف ماذا يفعل، ومع ذلك لديه استعداد لإنجاز هذه الواجبات ولكنه يؤجلها لأوقات مستقبلية وقد لا ينجزها (داليا عبدالوهاب، ٢٠١٥).

وتختلف تعريفات التلكؤ الأكاديمي باختلاف اتجاهات الباحثين والأطر النظرية التي يتبنونها، وتعددت تبعاً لتعدد مدارسهم الفكرية التي حاولت توضيح وفهم معنى هذا المفهوم ولعل من أهمها ما يأتي:

يُعرف ديويت وشوينبرغ (Dewitte & Schouwenburg, 2002) (في: أحمد فضل، ٢٠١٤)، التلكؤ الأكاديمي بأنه "سمة شخصية تتجلى في ميل الطالب إلى التأخير المتكرر لإنجاز المهام المطلوبة مع التبرير غير المنطقي لتأخير هذه المهام عن مواعيدها".

بينما يُعرف عبدالرحمن مصيلحي، ونادية الحسيني (٢٠٠٤)، التلكؤ الأكاديمي بأنه "تأجيل الطالب البدء في عمل المهام الدراسية المطلوبة، وتأخره في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخره في إتمامها.

كما يُعرف أوكاك وبويراز (Ocak & Boyraz, 2016)، التلكؤ الأكاديمي بأنه " يشير إلى تأخير الطالب للمهام والأنشطة والواجبات المدرسية وعدم إنهائها في الوقت المحدد، مما ينتج عن تلك السلوكيات شعور الطالب بالضيق، والتوتر، والضغط النفسي.

في حين يُعرف جوما (Gomma, 2017)، التلكؤ الأكاديمي بأنه نزعة سلوكية لتأجيل أو تأخير أداء الأنشطة أو اتخاذ القرارات في الوقت المناسب، علاوةً على أنه يعتبر عائق يقف أمام نجاح الطالب في دراسته الأكاديمية.

ويُعرفه فان إيرد (Van Erde, 2003) (في: أحمد عزت راجح، ٢٠٠٨) بأنه " سلوك تجنبي ويمكن أن ينظر إليه على أنه تجنب إتمام أو إنجاز عمل مطلوب، وهذا العمل هام بالنسبة للفرد (من الناحية المعرفية)، ولكن الفرد يتفاداه بوضعه غير ذات جاذبية (من الناحية الوجدانية) مما ينتج عنه صراع اقدام–احجام".

ويُشير كاستر (Custer, 2016)، إلى أن التلكؤ الأكاديمي يتمثل في إرجاء المُتعلم المتعمد لمهامه ومتطلباته الأكاديمية، مع وجود الوقت والقدرة.

كما يعرف ولترز (Wolters, 2003)، التلكؤ الأكاديمي بأنه الفشل في آداء نشاط في إطار الزمن المرغوب أو تأجيله حتى آخر دقيقة، لنشاطات يقصد الفرد أساساً أن ينتهي منها، خصوصاً عندما تؤدي إلى درجة عدم الإرتياح انفعالياً.

ومن خلال العرض السابق لتعريفات مفهوم التلكؤ الأكاديمي، يرى الباحث أنها قد اتفقت على بعض النقاط الجوهرية وهي على النحو التالي:

١- التأخير في أداء المهام يكون اختياري أو عن عمد.

٢- عدم وجود مبرر لهذا التأخير.

٣- الشعور بعدم الارتياح بسبب عدم أداء هذه المهمة في موعدها المحدد.

٤- وجود الوقت والقدرة للقيام بالمهام المطلوبة مع عدم تنفيذها.

ويُعرف الباحث التلكؤ الأكاديمي بأنه "إرجاء أو تأجيل الطالب للمهام الأكاديمية الموكلة إليه، والواجب أدائها، وهذا التأجيل يتسم بالقصدية، دون وجود مبررات لذلك، على الرغم أنه يملك الوقت الكافي لأداء مهامه الدراسية، وهذه العملية عادة ما تكون مصحوبة بمشاعر الضيق وعدم الارتياح".

أسباب التلكؤ الأكاديمي:

ينتج التلكؤ الأكاديمي من مجموعة من العوامل التي تتفاعل معاً مسببة هذا السلوك، ومن الصعوبة بمكان أن يكون هناك عامل واحد سبباً لهذا السلوك، فهو في النهاية محصلة لتفاعل شبكة من العوامل وليس محصلة لعامل واحد، ومن هذه العوامل ما يلي:

١- ضعف وعجز في القدرات التنظيمية الذاتية (Lekich, 2006).

٢- الخوف من الفشل؛ إذ يقضي الطالب في مثل هذه الحالة معظم وقته وهو في حالة خوف وتوتر قرب موعد الامتحانات والمشاريع أكثر من التخطيط لها وإكمالها (Ocak & Boyraz, 2016).

٣- عدم القدرة على التركيز، أو المستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهمات، وهذا ربما ينتج عن مشتتات في البيئة (نبيل فضل، ٢٠١٤).

٤- انخفاض مستويات الكفاءة الأكاديمية. (Anderman & Jones, 2013).

٥- الكمالية، والتي تعتبر مماثلة للخوف من الفشل في أن كلا منهما يتضمن درجة من القلق والكبح للمهمة (محمد مصطفى الديب، ٢٠١٦).

كما ذكرت جوانا (Joanna, 2009) (في :جابر عبدالحميد، ٢٠١٤) أن أسباب التلكؤ تنقسم إلى:

١- أسباب شخصية: وهي تحتوي على الفروق وسمات شخصية مثل: الخوف من الإخفاق أو الكمال.

٢- أسباب متعلقة بالمهام: وهي خاصة بخصائص ونوعية المهام مثل صعوبتها.

٣- أسباب متعلقة برؤية الفرد لقدرته: وهذه تشمل الانطباع الشخصي عن فعالية الذات، واحترام وتقدير الذات ومفهوم الذات.

أبعاد التلكؤ الأكاديمي:

قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة المتعلق بمفهوم التلكؤ الأكاديمي؛ وذلك من أجل تحديد الأبعاد الرئيسية التي يتألف منها مفهوم التلكؤ الأكاديمي، ومن هذه الدراسات: دراسة توكمان (Tuckman, 1991)، ودراسة جاكسون (Jackson, 2012)، ودراسة عبدالرحمن مصيلحي، ونادية الحسيني (٢٠٠٤)، ودراسة هاو (Hao, 2015)، ودراسة تاورس Towers, (2000)، ودراسة أوسيبارد، وأوست، وهيفل، وأوسيبارد (Ossebbard & Oost, & Heuvel Ossebaard, 2006) & ودراسة لي (Lay, 1986)، ودراسة المحاسنة، البطاينة، والزعبي (Mahasneh & Bataineh & Alzoubi, 2016)، ودراسة داليا خير الله وعبدالوهاب عبدالهادي (٢٠١٥)، ودراسة أحمد عبدالخالق، ومحمد الدغيم (٢٠١١). وقد اتفقت معظم الدراسات على ثلاثة أبعاد رئيسية لمفهوم التلكؤ الأكاديمي، وهي على النحو التالي:

أ- البُعد السلوكي: ويشير إلى ميل الطالب القصدي، والاختياري، لتأجيل البدء في المهام الدراسية المكلف بها، وعدم الانتهاء منها، أو تأخير إنجازها إلى اللحظات الأخيرة.

ب- البُعد الانفعالي: ويشير إلى مشاعر الانزعاج وعدم الارتياح التي يشعر بها الطالب؛ نتيجة تأجيل، أو عدم الانتهاء من المهام الدراسية المطلوبة في الوقت المحدد لذلك.

ج- البُعد المعرفي: ويشير إلى ويعني النقص الاعتيادي والمزمن في التطابق بين نوايا الطالب وطموحاته وأهدافه المرتبطة بالمهمة، وبين سعيه وجهوده في سبيل إنجاز تلك الأهداف والطموحات.

خصائص الطلاب المتلكئين أكاديمياً:

حاولت العديد من الدراسات ذكر خصائص الفرد المتلكئ المتعددة، وسوف يتناولها الباحث من خلال أبعاد ومكونات التلكؤ الأكاديمي (السلوكي، والانفعالي) وهي كالتالي (ياسمين شبار، ٢٠١٥):

١- الخصائص المعرفية للمتلكئ:

- الانسحاب من المقرر الدراسي.
- قلة القدرات الدراسية.
- الحصول على معدلات دراسية أقل.
- الاعتذارات المنطقية وغير المنطقية عند دخول الامتحان.
- الفشل في إعطاء المهام التعليمية قدراً من الاهتمام.

- الابتعاد عن المهام التي تتطلب جهداً عقلياً.
- عدم إكمال الواجبات المقرر إنجازها.

٢- الخصائص السلوكية للمتلكئ:

- أحلام اليقظة والسرحان.
- عمل الأشياء غير الضرورية، وتجنب الجلوس للاستذكار.
- صعوبة تنظيم أوقات الاستذكار.
- الإكثار من الأنشطة والزيارات ومشاهدة التلفاز.
- الرغبة الشديدة في النوم.
- تأجيل المهام الدراسية بشكل متكرر.
- تأخير تسليم الواجبات إلى الأساتذة والدراسة لساعات أقل للامتحان.
- البدء المتأخر في إنجاز الواجبات الدراسية.
- كثرة الأعذار والتبريرات الوهمية.
- صعوبة في تنظيم المهام والأنشطة.

٣- الخصائص الانفعالية للمتلكئ:

- القلق المرتفع قبل الامتحان.
- قلة الثقة في الاستعداد.
- قلة الثقة في القدرات على تكملة المهام والواجبات المطلوبة.
- عدم الرضا عن الوضع الدراسي.
- النقد الذاتي، والخوف من الفشل.
- اللوم، والاحتفاظ بصورة إيجابية عن الذات أمام الآخرين.
- التردد في اتخاذ القرارات.

خامساً: الاستثارات الفائقة. Over Excitabilities:

يستند مفهوم أنماط الاستثارات الفائقة إلى نظرية الاستعدادات والإمكانات التطورية لصاحبها دابروسكي Dabrowski التي تناولت تفسير نمو الشخصية الإنسانية، بحيث تعالج طبيعة النمو والتطور، وقد عرف دابروسكي الاستعداد التطوري بأنه موهبة بنيوية (متأصلة) النمو العقلي والانفعالي الممكن للأشخاص، والتي يمكن قياسها من خلال الاستثارات النفسية الفائقة والقدرات الخاصة والمواهب، والقوى النمائية والمحركة (عودة الملاحيم، ٢٠١٧).

وتُعد الاستثارات الفائقة رؤى متعددة الأوجه من أجل التعرف على الخصائص المميزة للشخصية في الاستجابة للمواقف والتجارب الحياتية والسلوك بشكل عام عندما تكون تعابير الاستثارة فوق ما يمكن اعتباره شائعاً أو متوقعاً من قبل الأفراد العاديين، ولذا فإن هذه الاستثارة والتي يعبر عنها من خلال الشدة أو الحدة في الاستجابة يمكن أن ينظر لها ايجابياً في تطور الإمكانات الفردية، وهذه الخصائص للاستثارات الفائقة تُعد أكثر بروزاً وانتشاراً عند الأفراد المتفوقين مقارنة مع غيرهم من الأفراد العاديين (فاضل الربيعي، ورؤى البعاج، ٢٠١٧).

ويعرف دابروسكي (Dabrowski, K.,1972) (في: آلاء الشياب، بلال الخطيب،٢٠١٥)، الاستثارات الفائقة بأنها "قدرة فائقة تظهر على شكل رد فعل للمثيرات الداخلية والخارجية التي يظهرها الفرد على شكل رغبة جامحة في التعلم، وخيال مفعم بالحيوية، والطاقة الجسدية، والحساسية الزائدة، وحدة الانفعالات، وتظهر هذه الاستثارات في خمسة أنماط نفسية فائقة وهي: النفسحركية، والحسية، والعقلية، والتخيلية، والانفعالية".

نظرية الاستعدادات والإمكانات التطورية لدابروسكي Theory of Developmental Potential, TDP:

طُورت هذه النظرية والتي تُعرف أيضاً بنظرية الانقسام والتحلل الإيجابي من قبل المعالج والطبيب النفسي البولندي كازيمير ودابروسكي (Kazimierz)، وهي نظرية لتفسير نمو الشخصية الإنسانية، فهي لا تتعامل مع مكونات معينة من النمو البشري، أو مع الاحتياجات البشرية الأساسية كما هو الحال مع بعض النظريات الأخرى، ولكنها تعالج وبشكل مباشر طبيعة عملية النمو والتطور، وقد لاقت نظرية دابروسكي قبولاً واسعاً في الأوساط العلمية ذات الصلة لقيمة النظرية ومدى اثرائها وتوليدها للبحث العلمي على مدى العقود السابقة، وما يميز هذه النظرية أنها لا ترى نمو الشخصية الإنساني نتاج ممتد لمراحل النمو الإنساني المرتبط بالعمر (AGE) كما في نظرية اريكسون للنمو النفس–اجتماعي، أو ماسلو للحاجات، حي تتبنى الأطر النظرية عكس الاتجاه العام، فالقلق والتوترات والصراعات النفسية والعصبية والتي يرى أنها مؤثرة بشكل سلبي تؤدي إلى انقسامات في البناء النفسي للشخصية الانسانية، فإن منظور دابروسكي النفس–طبي Psychiatry يرى عكس ذلك عند الأفراد الذين يمتلكون استعدادات وامكانات تطورية، فإن تلك الأعراض تلعب دوراً تنظيمياً كوحدات Primary Integration مؤدية لانقسام تطوري ايجابي في عملية نمو الشخصية الانسانية، حيث يحل المستوى الأعلى

محل المستوى الأدنى وفق مستويات التطور المائي للشخصية الانسانية من منظور دابروسكي (ثامر المطيري، ٢٠١١).

وقد بنى دابروسكي نظريته على دراساته الاكلينيكية التحليلية ومتابعته للسير الذاتية للحالات التي ضمت الموهوبين من الفنانين ورجال الدين والمراهقين والأطفال والذين عانوا من ويلات الحروب، وقد لاحظ وجود نمط فريد من النمو لدى الموهوبين، واهتم بكثافة وثراء الأفكار، ووضوح أشكال الخيال والأحاسيس والمشاعر والنمو الأخلاقي والانفعالي لهؤلاء الأطفال الذين كان تفاعلهم مع الحياة بدرجة أكبر، أو فوق المتوسطة مقارنةً بغيرهم من العاديين من حيث الكثافة، والمدة، وتكرار الحدوث (Leung, 1997).

أسس النظرية ومنطلقاتها:

قدّم دابروسكي تصوره لنمو الشخصية الإنسانية من خلال نظرية الاستعدادات والإمكانات التطورية، أو نظرية الانقسام والتحلل الايجابي، فالشخصية هي هدف ونتيجة التطور الذي يحدث، والذي فسّره من خلال عملية الانقسامات الايجابية، ويمكن تلخيص هذه الافتراضات والمبادئ الرئيسية التي تقوم عليها نظرية دابروسكي وذلك على النحو الآتي (ثامر المطيري، ٢٠١١):

١- الشخصية تتبلور من خلال مفهوم الإنسان حول أهدافه وطموحاته ومستويات قدراته ووعيه الذاتي، ودرجة نفاذ البصيرة حول نفسه.

٢- الشخصية نتاج للنمو، فهي قوة تعمل على دمج وتكثيف الوظائف العقلية للوصول إلى أعلى المستويات.

٣- الشخصية كنموذج فريد وتنظيم دينامي مستمر للفرد، لا يجب أن ينظر لها كسمة يمكن أن يصل لها جميع الأفراد، إنما هي نتاج الفرد نفسه لخصائصه الفريدة (Personality Shaping).

٤- للوصول إلى المستوى الأعلى لنمو الشخصية المثالية (Personal Ideal) لا بد من القدرة على التعليم الذاتي (Auto education)، والعلاج النفسي الذاتي (Auto Psychotherapy)، كأحد العناصر المكملة.

٥- توجد اختلافات يمكن إثباتها عن طريق الملاحظة والتجربة بين مستويات جميع الوظائف العقلية بالمقارنة مع الاختلافات بين مستويات الذكاء.

٦- إن النمو العقلي ينتج عند الانتقال من درجات المجال الأدنى باتجاه المجال الأعلى.

٧- الاستعدادات والإمكانات التطورية هي موهبة بنيوية وراثية تحدد الخصائص والمدى الذي يمكن أن يصل إليه النمو لشخص ما.

٨- يمكن تقييم وقياس الاستعدادات والإمكانات التطورية على أساس المكونات الرئيسية الآتية:

أ- الاستثارات النفسية الفائقة.

ب- المواهب والقدرات الخاصة.

ج- العوامل المستقلة (القوى النمائية الدينامية المحركة Dynamisms)، حيث تمثل العوامل المستقلة مظاهر الوسط النفسي الداخلي (Inner Psychic Milieu).

٩- يمكن أن تكون الاستعدادات والإمكانات التطورية:

١- ايجابية أو سلبية.

٢- عامة أو خاصة.

٣- قوية أو ضعيفة (تختلف بين الأفراد).

٤- ظاهرة أو غير ظاهرة.

أنماط الاستثارة الفائقة:

يشير دابروسكي أن الاستثارات الفائقة هي قدرات وراثية للاستجابة للمثيرات والمحفزات، ويمكن ملاحظتها كخاصية لدى الموهوبين يُعبر عنها في شدة ووعي وحساسية متزايدة، وتمثل اختلافاً حقيقياً في نسق الحياة ونوعية المواقف والتجارب الحياتية للموهوب (عبود جواد راضي، ٢٠١٦).

ويشير دابروسكي إلى أن هناك خمسة أنماط للاستثارات الفائقة التي يمكن أن توجد لدى الموهوبين عقلياً وقد يتسم الشخص بنمط استثارة واحد أو أكثر، وهي على النحو التالي (Mendaglio & Tillier, 2006):

١- الاستثارة الفائقة النفسحركية (Psychomotor OE):

وتعرّف بأنها "فائض من الطاقة يمكن ملاحظته من خلال الرغبة في الحركة، والكلام السريع، والدافعية الفائقة للعمل، وتحدي الذات بأداء المهمات وعدم الراحة، وتوتر انفعالي يترجم إلى نشاط نفسيحركى كالسلوك الاندفاعي وفرط النشاط وغيرها من المظاهر الدالة".

٢- الاستثارة الفائقة الحسية: (Sensual OE):

تعرّف بأنها "الشعور والابتهاج الحسي والبحث عن وسائل حسية لتفريغ التوتر الداخلي، ومن مظاهرها: الاهتمام الكبير بالملابس والمظهر، والتعلق بالمجوهرات والزينة، والاستمتاع بالأمور الحسية كاللمس، والتذوق، والشم".

٣- الاستثارة الفائقة التخيلية: (Imaginational OE):

ويعني هذا النوع من الاستثارة "وفرة الأفكار الخيالية، واستخدام المجاز في التعبيرات الشفهية، والأفكار الذهنية الخلاقة، كما يمكن أن يستدل عليه تشتت الانتباه، وأحلام اليقظة، والميول نحو الخيال، ويحدث لك كنتيجة لإتاحة المجال الحر للخيال".

٤- الاستثارة الفائقة العقلية: (Intellectual OE):

تعني "النشاط المكثف والمتسارع للعقل، وتعابيرها الأقوى تظهر من خلال السعي ومحاولة فهم المجهول، وحب الحقيقة والمعرفة، والملاحظة الناقدة، واستقلال التفكير أكثر من التعليم والتحصيل الأكاديمي بحد ذاته".

٥ – الاستثارة الفائقة الانفعالية: (Emotional OE):

وهي الاستثارة الفائقة الأكثر وضوحاً من بين الأشكال الأخرى للاستثارات النفسية الفائقة، وتعني " الحساسية الزائدة، والكمالية، والحدة الانفعالية، والانطواء الذاتي، وفرط المشاعر، والذاكرة المؤثرة القوية".

المظاهر والسلوكيات الدالة على الاستثارة الفائقة:

يعد مايكل بيتشوفسكي (Michael Piechowski)، أحد أشهر العلماء المهتمين في نظرية الاستثارات الفائقة؛ كونه أحد أهم الباحثين العاملين مع دابروسكي منذ بداية السبعينات من القرن الماضي، وكان ضمن فريق دابروسكي لتطوير النظرية، حيث ينسب لبايشويسكي تطوير مقاييس الاستثارات الفائقة، ويوضح جدول (٥)، أهم طرق التعبير عن أشكال الاستثارات الفائقة كما أوردها بايشويسكي (Piechowski, 2006).

جدول(٤) أشكال وطرق التعبير عن الاستثارات الفائقة لدى الموهوبين.

الاستثارة النفسحركية الفائقة (Psychomotor OE)
فائض من الطاقة Surplus of energy
سرعة الكلام، والاستثارة الواضحة المميزة له (Marked)، والنشاط الحركي المفرط والمكثف مثل: الألعاب والرياضات السريعة، والضغط من القيام بالعمل، والتنافس الواضح مع الآخرين.
التعبير النفسحركي للتوتر الانفعالي Psychomotor expression of emotional tension
الكلام المفرط والثرثرة، والتصرفات والأفعال الاندفاعية، والعادات العصبية مثل: قضم الأظافر، وإدمان العمل، والتعبير عن الذات (Acting Out).
الاستثارة الحسية الفائقة (Sensual OE)
الحس المرهف وتذوق الجمال Enhanced sensory and aesthetic pleasure
الاستمتاع بحواس البصر والشم والتذوق واللمس والسرور والأشياء المدهشة والجميلة من الكلمات والأصوات والألوان والأشكال.

التعبير الحسي للتوتر الانفعالي Sensual expression of emotional tension
الشراهة للأكل، إسراف في الشراء وتدليل النفس والرغبة في البقاء تحت الأضواء.
الاستثارة العقلية الفائقة (Intellectual OE)
النشاط العقلي المفرط والمكثف والحاد Intensified activity of the mind
التعطش للمعرفة، وحب الاستطلاع، والتركيز، والقدرة على القيام بجهد فكري متواصل، ونهم في القراءة، ودقة الملاحظة، والوصف الدقيق للمشاهد، والتخطيط التفصيلي.
الشغف للإجابة عن الأسئلة وحل المشكلات Passion for probing questions and solving problems.
البحث عن الحقيقة والفهم وبناء مفاهيم جديدة، والإصرار على حل المشكلات، والشغف نحو الدقة.
التفكير التأملي Reflective thought
التفكير بالتفكير، وحب النظرية والتحليل، والانهماك بالمنطق، والتفكير الأخلاقي، والوعي الذاتي دون إصدار أحكام ذاتية، والانسجام مع المفاهيم والحدس، واستقلالية التفكير (أحيانا تفكير ناقد بشكل كبير جدا).
الاستثارة التخيلية الفائقة (Imaginational OE)
حرية الخيال Free play of the imagination
الاستخدام المتكرر للصور البلاغية والمجاز، وسعة الابتكار والتخيل، وسهولة التصوير الخيالي المفصل وإمكانيته، وإدراك شعري ومسرحي، والتفكير السحري والخيالي.
القدرة على العيش في عالم خيالي Capacity for living in a world of fantasy
الميل للقصص الخيالية، وخلق عالم خيالي خاص، ورفقاء وأصدقاء خياليين، وتصوير الأحداث بطريقة مسرحية.
الاستخدام التلقائي للصور المجازية (Spontaneous imagery as an expression of emotional tension)
الصور المجازية الحيوية، والمزج بين الحقيقة والخيال، وأحلام اليقظة.
عدم القدرة على تحمل الملل Low tolerance of boredom.
الحاجة إلى الجدة والتجديد.
الاستثارة الانفعالية الفائقة (Emotional OE)
فرط وحدة المشاعر والعواطف Feelings and emotions intensified
المشاعر الايجابية، والمشاعر السلبية، والتطرف العاطفي (extremes of emotion) والعواطف والمشاعر المعقدة، والتعرف مع مشاعر الآخرين، والوعي بمدى واسع من المشاعر الإنسانية.
تعابير جسدية قوية Strong somatic expressions
توتر المعدة، وهبوط ضربات القلب، واحمرار الوجه خجلا، وخفقان القلب، وتعرق اليدين.

تعابير انفعالية قوية Strong affective expressions
جبن، خجل، وحماس، وتشوه (ecstasy) والشعور بالنشاط، وذاكرة مؤثرة قوية، وشعور بالذنب، ومشاعر خيالية، وخوف وقلق، واهتمام بالموت، ومزاج مكتئب وانتحاري.
القدرة على الارتباطات القوية والعلاقات العميقة Capacity for strong attachments, deep relationships
روابط عاطفية قوية، وارتباطات شعورية بالأشخاص والأشياء الحية، والأماكن، والارتباطات نحو الحيوانات، وصعوبة التكيف مع البيئات الجديدة، والمسؤولية تجاه الآخرين، والحساسية في العلاقات، والشعور بالوحدة (Loneliness).
مشاعر متباينة تجاه الآخرين Well differentiated feelings toward self
حوار داخلي، وحكم داخلي.

نظرية دابروسكي وعلاقتها بالموهبة وتعليم الموهوبين:

إن نظرية الاستعدادات والإمكانات التطورية لدابروسكي قد أحدثت ثورة في دراسة الموهبة وتعليم الموهوبين ضمن ثلاثة تطبيقات أساسية وهي (عبود جواد راضي، ٢٠١٦):

١- طريقة جديدة في التعرف والكشف عن الموهوبين.

٢- طريقة جديدة لتعليم الموهوبين وتربيتهم.

٣- اتجاه جديد للتعامل مع مشكلات الموهوبين انطلاقاً من احتياجاتهم وخصائصهم.

وفي السياق ذاته يشير تريت (Treat, 2006) إلى أن ذلك لا يعني أن كل الموهوبين لديهم قدرات واستثارات فائقة، بل إن الباحثين وجدوا أن هذه الاستثارات الفائقة تظهر وبقوة بين الموهوبين مقارنة بغيرهم من ذوي القدرات العادية.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة

- تقديم.
- المحور الأول: دراسات تناولت بعض الخصائص المعرفية والانفعالية لدى الموهوبين العاديين.
- المحور الثاني: دراسات تناولت بعض الخصائص المعرفية والانفعالية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- المحور الثالث: دراسات تناولت بعض الخصائص المعرفية والانفعالية لدى الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD).
- تعليق الباحث على الدراسات السابقة.
- فروض الدراسة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة

تقديم:

عرض الباحث في هذا الفصل أبرز الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، في تتابع زمني من الأقدم، فالأحدث، وسوف يتم عرضها من خلال ثلاثة محاور رئيسية، ثم يلي ذلك تقديم تعليق عام على الدراسات السابقة يتبعها فروض الدراسة.

المحور الأول: الدراسات تناولت بعض الخصائص المعرفية والانفعالية لدى الموهوبين عقليا العاديين (من غير ذوي صعوبات التعلم (LD)، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة ADHD).

١- مفهوم الذات لدى الموهوبين (Self-Concept):

هدفت دراسة هوج ورينزولي (Hoge & Renzulli,1993) إلى التعرف على العلاقة بين الموهوبين وأقرانهم من العاديين في أبعاد مقياس مفهوم الذات (الأكاديمي، والسلوكي، والجسمي، والاجتماعي). وتضمنت عينة الدراسة مجموعة من الطلاب الموهوبين والعاديين بلغ متوسط أعمارهم ما بين (٩.٨ – ١٣.٧) سنة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروقاً دالة في بعد مفهوم الذات الأكاديمي لصالح الطلاب الموهوبين. كما أنهم حققوا مستويات عالية على الأبعاد الأخرى لمفهوم الذات (السلوكي، والجسمي، والاجتماعي)، مقارنة مع أقرانهم من الطلاب العاديين.

وهدفت دراسة هام (Hamm, 2010) إلى التعرف على الفروق في أبعاد مفهوم الذات لدى الطلاب الموهوبين، وأقرانهم من غير الموهوبين من طلاب الصف العاشر، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) طالباً؛ منهم (٢٨) موهوباً، و(١٥) من غير الموهوبين، واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد لبراكلين (B.M-Self-Concept, 1992). وكشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الموهوبين، وأقرانهم من غير الموهوبين في مفهوم الذات الأكاديمي، لصالح الموهوبين، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً في مفهوم الذات الاجتماعي.

هدفت دراسة إبراهيم أحمد الباشا (٢٠١٧) إلى التعرف على التقبل الاجتماعي، ومفهوم الذات، وعلاقته بالتوافق النفسي، لدى عينة من التلاميذ الموهوبين، والتعرف على الفروق بين الذكور، والإناث في متغيرات الدراسة، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٠٣) من التلاميذ والتلميذات من

الموهوبين بالمدراس الإعدادية التابعة لإدارة الحسينية التعليمية بمحافظة الشرقية، وتترامح أعمارهم ما بين (١٢-١٥) عاماً، ويتجاوز مستوى ذكائهم (١٣٠) درجة، ويتميزون بالموهبة، واستخدم الباحث في الدراسة اختبار القدرة العقلية، إعداد فاروق عبدالفتاح (١٩٨٧)، وبطاقة ملاحظة الموهوب، إعداد زينب شقير (٢٠١٠)، ومقياس التوافق النفسي، إعداد زينب شقير (٢٠٠٣)، ومقياس مفهوم الذات للموهوبين، إعداد الباحث. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين درجات مفهوم الذات، والتوافق النفسي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية، ووجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الموهوبين في مفهوم الذات لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الموهوبين في التوافق النفسي.

كما هدفت دراسة وسام بريك (٢٠١٤) إلى الكشف عن مفهوم الذات لدى عينات من الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل، والطلبة العاديين في مدارس عمّان الحكومية، والخاصة، وعلاقة ذلك بالزيادة في أعمارهم الزمنية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٧) طالباً موهوباً ممن يدرسون في مدرسة اليوبيل، و(١٠٠) طالب يدرسون في المدارس العامة، تراوحت أعمارهم بين (١٤-١٧ عاماً)، واستخدم الباحث مقياس تنسي لتقييم مفهوم الذات لديهم، وبيّنت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائياً بين درجات الطلبة الموهوبين، ودرجات الطلبة غير الموهوبين على الدرجة الكلية، والدرجات الفرعية لمقياس تنسي، باستثناء الدرجات على المقياسين الفرعيين: مفهوم الذات الأسرية، ومفهوم الذات الاجتماعية؛ حيث كانت درجات الموهوبين على هذين المقياسين أعلى من درجات غير الموهوبين.

وهدفت دراسة موشي (Moshe, 2015) إلى التعرف على الفروق في مفهوم الذات بين الطلاب الموهوبين، وأقرانهم من غير الموهوبين، وتكونت عينت الدراسة من (٨٠٢) طالباً من الموهوبين في الصفوف ١٠ (n=218)، ١١ (n=380)، (n=204)، واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد لبراكلين (Bracken's Multidimensional Self-concept Scale, 1992). وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين الموهوبين، وأقرانهم من العاديين في أبعاد مقياس مفهوم الذات؛ حيث سجل الطلاب الموهوبين درجات مرتفعة على بُعد مفهوم الذات الأكاديمية، في حين كانت درجاتهم منخفضة على بُعدي مفهوم الذات الاجتماعي، والشخصي، والبدني، مقارنة بأقرانهم من العاديين.

وهدفت دراسة فرانسيس وراش وشيرر (Francis & Rach & Scherrer, 2017) إلى التعرف على مستويات تقدير الذات، ومفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الفكري، ومفهوم الذات الاجتماعي، لدى عينة من الطلاب الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٧) طالباً من الموهوبين، والمقيدين في المدارس الصيفية في المانيا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستويات مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين كانت مرتفعة، في حين سجلوا مستويات منخفضة في مفهوم الذات الفكري، ومفهوم الذات الاجتماعي، وفيما يتعلق بتقدير الذات (Self-esteem)، فقد سجل هؤلاء الطلاب مستويات مرتفعة، وايجابية.

٢- التلكؤ الأكاديمي لدى الموهوبين (Academic Procrastination):

هدفت دراسة إيسلاك (Islak, 2011) إلى بحث التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بنوع الطالب لدى عينة من طلاب وطالبات المدارس الموهوبين. وشملت عينة الدراسة (٣٥) طالباً وطالبة، (١٧) ذكور، (١٨) إناث، معدل أعمارهم يتراوح ما بين (١٩-٢٢) سنة. واستخدم الباحث مقياس سولومون وروثبلوم للتلكؤ (Solomon and Rothblum (1984) developed the Procrastination Assessment Scale Students (PASS). وكشفت نتائج الدراسة عن أن متغير نوع الطالب لم يكن منبئاً ذو دلالة بالتلكؤ الأكاديمي لدى الموهوبين والمتفوقين.

وهدفت دراسة أحمد الزعبي ووقيان القحطاني (٢٠١٦)، إلى التعرف على مشكلات الطلاب الموهوبين في المدارس المخصصة فقط للموهوبين، والمدارس العادية في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٤٥) طالباً موهوباً، كان منهم في مدرسة الفيصلية المخصصة للموهوبين (١٧٣) طالباً موهوباً، وكان في المدارس الحكومية (١٧٢) طالباً موهوباً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الكشف عن مشكلات الطلبة الموهوبين بعد تعديله ومواءمته للبيئة السعودية والتحقق من دلالات صدقه وثباته. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مشكلات الطلاب الموهوبين في المدارس المخصصة لهم جاءت بدرجة متوسطة، وكان ترتيب مشكلاتهم حسب الأهمية على النحو التالي: التوقعات العالية، ثم المماطلة (التلكؤ الأكاديمي)، ثم المناهج الدراسية وطرق التدريس، ثم الخوف من الفشل، ثم عدم تفهم الوالدين لحاجاتهم الشخصية، ثم سوء التكيف المدرسي، وأخيرا مناشدة الكمال. أما مشكلات الطلاب الموهوبين في المدارس العادية فقد جاءت أيضا بدرجة متوسطة، وكان ترتيب مشكلاتهم على النحو التالي: التوقعات العالية، ثم المناهج الدراسية وطرق التدريس، ثم المماطلة (التلكؤ الأكاديمي)، ثم الخوف من الفشل، ثم سوء

التكيف المدرسي، ثم عدم تفهم الوالدين لحاجاتهم الشخصية، وأخيرا مناشدة الكمال. وكشفت نتائج اختبار "t" عن وجود فروق دالة إحصائياً في مشكلات الطلاب الموهوبين الكلية ومشكلات الخوف من الفشل، وسوء التكيف المدرسي، بالإضافة إلى المناهج الدراسية وطرق التدريس تعزى لنوع المدرسة حيث كانت هذه المشكلات لدى طلاب الموهوبين في المدارس العادية أعلى منها لدى الطلاب الموهوبين في المدارس المخصصة لهم.

وهدفت دراسة سارة عاصم (٢٠١٧)، إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في المماطلة (التلكؤ) الأكاديمية والخوف من الفشل، وهدفت أيضا إلى الكشف عن العلاقة بين مرتفعي، ومنخفضي المماطلة والخوف من الفشل، تكونت عينة البحث الدراسة من (١٠٠) طالباً وطالبة من الموهوبين، وقد تراوحت أعمار أفراد العينة ما بين (١٩ – ٢٢ سنة)، من طلاب الجامعة. وقد توصلت الباحثة إلى عدة نتائج من أهمها عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور، ومتوسطات درجات الإناث الموهوبين في المماطلة الأكاديمية حيث أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) أو (٠.٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في المماطلة الأكاديمية. كما أسفرت نتائج الفرض الثاني على وجود فروق دالة إحصائيا في الخوف من الفشل ترجع إلى النوع. وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "t" لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث الموهوبين في الخوف من الفشل. أن قيمة "t" دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ وهو ما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث الموهوبين في الخوف من الفشل لصالح الإناث. كما أسفرت نتائج الفرض الثالث على وجود علاقة دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي المماطلة الأكاديمية في الخوف من الفشل. أن قيمة معامل الارتباط بلغت ٠.٣٢٥ وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهي قيمة موجبة وتعني أن هناك علاقة موجبة طردية بين منخفضي المماطلة والخوف من الفشل أي أنه كلما قلت المماطلة الأكاديمية قل الخوف من الفشل والعكس صحيح.

كما هدفت دراسة الطه وشارمان (El-tah & Alsharman, 2017) إلى التعرف على مستويات التلكؤ الأكاديمي (Academic Procrastination) لدى فئتي الموهوبين، والعاديين من طلاب الصف التاسع، والعاشر. وتضمنت عينة الدراسة (١٥١) طالباً؛ (٧٤) موهوبين و(٧٧) طالباً من العاديين. وقام الباحثان ببناء مقياس التلكؤ الأكاديمي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود

فروق دالة احصائياً بين فئتي الدراسة: الموهوبين، والعاديين في مستويات التلكؤ الأكاديمي؛ حيث كانت متوسطات التلكؤ الأكاديمي لدى الموهوبين منخفضة (متوسط ٤٤.٣٦)، وانحراف معياري (١٠.٠٥)، في حين كانت متوسطات التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب العاديين مرتفعة (متوسط ٥٠.٩٤)، وانحراف معياري (١٠.٢٠).

هدفت دراسة طراد الزهراني (٢٠١٧) إلى التعرف على درجة سمة الكمالية، ودرجة شيوع ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين، والكشف عن الفروق الاحصائية بينهما، وأثر متغير المرحلة التعليمية على الدرجتين، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات التلكؤ الأكاديمي، ودرجات سمة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨) طالباً موهوباً، منهم (٤٧) طالباً بالمرحلة المتوسطة، و (٩١) طالباً بالمرحلة الثانوية. وقام الباحث بتطوير مقياس التلكؤ الأكاديمي الذي يتكون من (١٥) فقرة، ومقياس الكمالية الذي تكون من (٢٤) فقرة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود درجات متوسطة في التلكؤ الأكاديمي، ووجود درجة عالية من سمة الكمالية، كما تبين وجود فروق دالة احصائياً في درجة الكمالية تُعزى للمرحلة التعليمية لصالح الثانوية، بينما لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجتي التلكؤ الأكاديمي تُعزى للمرحلة التعليمية، كما لم يتبين وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات سمة الكمالية، ودرجات مظاهر التلكؤ الأكاديمي.

٣- وجهة الضبط لدى الموهوبين (Locus of Control):

هدفت دراسة بارك (Park, 2007) إلى بحث العلاقة الارتباطية المحتملة بين الاتجاهات الابتكارية، ووجهة الضبط، لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالباً وطالبةً من الموهوبين، واستخدم الباحث (مقياس ناويكي-ستريكلاند، ١٩٧٣)، لقياس وجهة الضبط (داخلية، خارجية)، وقائمة الاتجاهات الابتكارية إعداد تشارلز شايفر (the Creativity Attitude Survey, Charles, Schaefer, 1976)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عالية بين الاتجاهات الابتكارية، ووجهة الضبط لدى عينة الدراسة؛ حيث كانت هناك علاقة موجبة بين الاتجاهات الابتكارية، ووجهة الضبط الداخلية (Internal locus of control)، في حين لم توجد فروق وفقاً لنوع الطالب (ذكور، إناث).

وهدفت دراسة فاطمة أحمد أنو وأحمد محمد شنان (٢٠١١) إلى الكشف عن الفروق بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ الصف الرابع مرحلة الأساس بولاية الجزيرة في وجهة الضبط، ومفهوم

الذات، كما هدفت أيضاً إلى معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين مركز التحكم ومفهوم الذات لدى كل من الموهوبين والعاديين. واستخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس وجهة الضبط (إعداد: ناويكي–ستريكلاند، ، ١٩٥٧)، تعريب (فاروق عبدالفتاح موسى، ١٩٩١)، ومقياس مفهوم الذات (إعداد: أحمد الأشول، ١٩٨٤)، بالإضافة لمقياس ستانفورد بينيه، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) تلميذاً، وتلميذةً؛ منهم (١٠٠) موهوبين، و(١٠٠) عاديين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في مركز التحكم، ومفهوم الذات لصالح الموهوبين؛ الذين كانت وجهة الضبط لديهم داخلياً، بينما كانت وجهة الضبط لدى العاديين خارجية.

وهدفت دراسة سعد المطيري (٢٠١٢) إلى التعرف على الفروق بين الطلاب المتفوقين دراسياً، والطلاب العاديين في مفهوم الذات، ووجهة الضبط، وتكونت عينة الدراسة من (١٩١) طالباً من طلاب الصف الحادي عشر، قسموا إلى مجموعتين؛ مجموعة المتفوقين دراسياً، ومجموعة العاديين، وقد استخدم الباحث مقياس مفهوم الذات، ومقياس وجهة الضبط (إعداد: الباحث). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً، وأقرانهم من العاديين في مفهوم الذات لصالح المتفوقين دراسياً، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في متغير وجهة الضبط؛ حيث كان المتفوقين دراسياً يميلون إلى تكوين وجهة ضبط داخلية، مقارنة بأقرانهم من العاديين.

وهدفت دراسة أحمد شنان وفاطمة أنو(٢٠١٥)، إلى الكشف عن الفروق بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ الصف الرابع، في مركز التحكم، وأساليب المعاملة الوالدية، كما هدفت أيضاً إلى معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين وجهة الضبط، وأساليب المعاملة الوالدية لدى كل من الموهوبين والعاديين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي (الارتباطي، والسببي المقارن). تم تطبيق مقياس مركز التحكم (إعداد: ناويكي–ستريكلاند، ، ١٩٥٧)، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية (إعداد: أنور رياض وعبدالعزيز المغيصيب، ١٩٩١)، بالإضافة لمقياس ستانفورد بينية على (٢٠٠) تلميذاً وتلميذة، منهم (١٠٠) موهوب (١٠٠) عادي. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في وجهة الضبط؛ حيث يميل الطلاب العاديون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية، مقارنة مع أقرانهم من الموهوبين الذين يميلون إلى تكوين وجهة ضبط داخلية، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الموهوبين والعاديين في أساليب المعاملة الوالدية.

وهدفت دراسة موتاميدي وبوناب وفارزي (Motamedi & Bonab & Farzi, 2017) إلى التعرف على الفروق في دافعية الإنجاز، ووجهة الضبط لدى عينة من الطلاب الموهوبين وأقرانهم من العاديين. وكانت عينة الدراسة عبارة عن (٨٠) طالبة وطالبة من الموهوبين، (٤٠) ذكور و (٤٠) إناث، في حين كانت عينة الطلاب العاديين عبارة عن (٩٠) طالبة وطالبة، (٤٥) ذكورا و (٤٥) إناث. واستخدم الباحثون في هذه الدراسة مقياس وجهة الضبط لروتر، ومقياس دافعية الإنجاز إعداد: الباحثون. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروقاً ذات دلالة بين طلاب المجموعتين (الموهوبين والعاديين) في دافعية الإنجاز ووجهة الضبط، وذلك لصالح الطلاب الموهوبين؛ الذين كانت وجهة الضبط لديهم داخلية، بينما كانت وجهة الضبط لدى العاديين خارجية.

وهدفت دراسة فاطمة المالكي(٢٠١٩) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي، ووجهة الضبط لدى عينة من المراهقين الموهوبين والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) من المراهقين الموهوبين، وكذلك (١٦٠) من المراهقين العاديين، وهم من طلاب المرحلة الإعدادية، والثانوية، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الأخلاقي وفق نظرية بوربا (إعداد: الباحثة)، ومقياس وجهة الضبط (إعداد، إبراهيم أبو الهدى، ٢٠١١)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي، ووجهة الضبط لدى كل من الموهوبين والعاديين، كما أشارت النتائج إلى أن مجموعة المراهقين الموهوبين أكثر ذكاءً أخلاقياً من المراهقين العاديين، كما أنهم يميلون إلى تكوين وجهة ضبط داخلية، في حين أن المراهقين العاديين يميلون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية.

٤- أساليب التفكير لدى الموهوبين (Thinking Styles):

هدفت دراسة البورزي وأستوفار (Alborzi & Ostovar, 2007) إلى التعرف على الفروق في أساليب التفكير وفقاً لنظرية حكومة الذات العقلية لستيرنبرج (١٩٩٧)، لدى الطلاب الموهوبين، وأقرانهم من غير الموهوبين من طلاب المرحلة المتوسطة. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً؛ (١٠٩) غير موهوبين (٥٥ إناث، ٥٤ ذكور)، و(٩١) موهوبين؛ (٤٦ إناث، ٤٥ ذكور). وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الموهوبين سجلوا مستويات عالية، وذات دلالة في أسلوب التفكير التشريعي (١)، والحكمي (٣) مقارنة بأقرانهم من الطلاب غير الموهوبين.

وهدفت دراسة عبدالوهاب الأنديجاني (٢٠٠٩) إلى التعرف على الفرق بين الموهوبين والعاديين في استخدام أجزاء المخ، وحل المشكلات، والتوافق الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلتين

المتوسطة، والثانوية بمكة المكرمة، وتضمنت عينة الدراسة (١٤٦) طالباً موهوباً و(١٩٩) طالباً من العاديين، وتم استخدام ثلاث أدوات للدراسة، وهي مقياس أساليب التفكير للكبار من إعداد تورانس، وتعريب مراد (١٩٨٨)، ومقياس حل المشكلات، ومقياس التوافق الدراسي، والمقياسان الأخيران من إعداد الباحث. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين الموهوبين والعاديين في استخدام كل من الجانب الأيسر من المخ لصالح العاديين، والجزء التكاملي لصالح الموهوبين، ولا توجد فروق في استخدام الجزء الأيمن، كما توجد فروق ذات دلالة بين الموهوبين والعاديين في درجات التوافق الدراسي في جميع محاور المقياس، كما توجد فروق دالة بين الموهوبين والعاديين في جميع محاور مقياس حل المشكلات، عدا المحور الثالث؛ حيث تبين أنه لا توجد فروق.

كما هدفت دراسة كيم وشوي (Kim & choi, 2013)، إلى التعرف على الاختلافات في أنماط الشخصية لهولاند (Holland personality types) لدى طلاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في هولندا، وذلك اعتماداً على السيطرة الدماغية لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧٩) طالباً موهوباً، وتم استخدام مقياس أنماط الشخصية، ومقياس السيطرة الدماغية، وتم معالجة البيانات باستخدام معامل الارتباط، واختبار (t-test). وكان من نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط الشخصية، والسيطرة الدماغية لدى الموهوبين، ووجود ارتباط دال احصائياً بين النمط الفني والإبداعي والجانب الأيمن من الدماغ أكثر من الجانب الأيسر، مع عدم وجود علاقة بين النمط الفني والجانب الأيسر من الدماغ، وعدم وجود علاقة بين النمط الاجتماعي والجانب الأيمن من الدماغ.

وهدفت دراسة كوان وتشوي (Kwon & choi, 2014)، إلى الكشف عن العلاقة بين السيطرة الدماغية، وحل المشكلات العلمية بطريقة إبداعية لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية، وطُبقت الدراسة على (١٥٩) طالباً موهوباً، واستخدم الباحث مقياس السيطرة الدماغية لهيرمان؛ الذي يقسم الدماغ إلى أربعة أقسام: الدماغ الأيسر العلوي (LUB)، الدماغ الأيسر السفلي (LLB)، الدماغ الأيمن العلوي (RUB)، الدماغ الأيمن السفلي (RLB)، إضافة إلى مقياس حل المشكلات بطريقة إبداعية، وتم تحليل البيانات باستخدام معاملات الارتباط، وغيرها من الأساليب الاحصائية. وكشفت نتائج الدراسة عن سيطرة الدماغ الأيسر العلوي لدى الموهوبين الذ يرتبط بالتفكير التحليلي، كما أشارت النتائج عن وجود علاقة دالة احصائياً بين الدماغ العلوي الأيمن (RUB)، وحل المشكلات العلمية بطريقة إبداعية.

وهدفت دراسة صفاء البياتي (٢٠١٤) إلى التعرف على أسلوب حل المشكلات لدى طلبة المدارس الثانوية للمتميزين (ذكاءً، وتحصيلياً)، وأقرانهم العاديين، والتعرف على نمط السيطرة الدماغية لدى طلبة المدارس الثانوية للمتميزين، وأقرانهم العاديين، كما هدفت أيضاً إلى التعرف على الفروق في نمط السيطرة الدماغية لدى طلبة المدارس الثانوية تبعاً للمدرسة (متميزين، عاديين)، والصف (رابع، سادس)، والنوع (ذكور، إناث). تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالباً وطالبةً، موزعين حسب النوع إلى (٣٠٠) طالب، و(٣٠٠) طالبة، وبحسب المدرسة (٣٠٠) طالب وطالبة من مدارس العاديين، و(٣٠٠) طالب وطالبة من مدراس المتميزين. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد وبناء مقياس (أسلوب حل المشكلات)، ومقياس (نمط السيطرة الدماغية) وفقا لنظرية الهيمنة الدماغية لهيرمان (H.B.D.I). وخلصت نتائج الدراسة إلى طلبة المدراس الثانوية يستعملون أسلوب حل المشكلات في حياتهم اليومية الدراسية والاجتماعية، كما كشفت النتائج أن استعمال الجانب الأيسر من الدماغ يشيع أكثر من الجانب الأيمن لدى طلبة المدارس الثانوية (المتميزين– العاديين)، وأشارت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق في استعمال أنماط السيطرة الدماغية (A,B,C,D) من قبل طلبة المدارس الثانوية بحسب نوع المدرسة (متميزين، عاديين) لصالح مدارس المتميزين، ولا يوجد فروق تبعاً لنوع الطالب (ذكور، إناث)، والصف الدراسي (رابع، سادس)، عدا النمط (B)؛ فإنه يتأثر بالصف الدراسي لصالح الصف السادس.

وهدفت دراسة سليمان عبدالواحد (٢٠١٥) إلى الكشف عن بروفيل أساليب التفكير المرتبطة بجانبي المخ المفضل لدى طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية الموهوبين لغوياً، وكذلك التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير، والأداء الأكاديمي للموهوبين لغوياً، وأخيراً الكشف عن القيمة التنبؤية لأساليب التفكير المنبثقة من نظرية هاريسون وبرامسون القائم على السيطرة النصفية للمخ في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للموهوبين لغوياً بالمرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٦٥) طالباً وطالبة بالصف الأول الإعدادي، منهم (٣٠) من الذكور، و(٣٥) من الإناث، واستخدم الباحث اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون (ترجمة: مجدي حبيب، ١٩٩٥)، واختبار القدرات العقلية المستوى (١٢–١٥ سنة)، واختبار تورانس للتفكير الابتكاري باستخدام الألفاظ (الصورة أ)، واختبار القدرة اللغوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم اختلاف بروفيلات أساليب التفكير وفق نموذج هاريسون وبرامسون لدى الموهوبين لغوياً بالمرحلة الإعدادية تبعاً للنوع الاجتماعي، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين أساليب التفكير، والأداء الأكاديمي، لدى الطلاب

الموهوبين لغوياً بالمرحلة الإعدادية، كما أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى اختلاف الإسهام النسبي لأساليب التفكير المنبثقة من نظرية هاريسون وبرامسون القائم على السيطرة النصفية للمخ في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للموهوبين لغوياً بالمرحلة الإعدادية؛ حيث تبين أن أسلوب التفكير التحليلي هو أكثر أساليب التفكير قدرة على تنبؤه بالأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية الموهوبين لغوياً.

وهدفت دراسة مصطفى هيلات (٢٠١٩) إلى التعرف على أساليب التفكير وفقاً للسيطرة الدماغية لهيرمان، وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. وشملت عينة الدراسة مجموعة من الطلاب والطالبات الموهوبين في الصف التاسع. واستخدم الباحث مقياس نيد هيرمان للسيطرة الدماغية، ومقياس الذكاء الأخلاقي إعداد: الباحث. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التفكير كانت على الترتيب التالي: الأيسر العلوي (التحليلي)، فالأيمن السفلي (العاطفي)، فالأيسر السفلي (التنفيذي)، فالأيمن العلوي (الإبداعي)، وأن أسلوب التفكير الأكثر شيوعاً هو الأسلوب المرتبط بالنصف الأيسر (التحليلي، والتنفيذي)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في أساليب التفكير (الأيسر العلوي، والأيسر السفلي) لصالح الذكور، وكان الذكاء الأخلاقي ذي مستوى مرتفع، وأن هناك فروقاً ذات دلالة في جميع مجالاته ولصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة بين مجالات الذكاء الأخلاقي والدرجة الكلية وبين أساليب التفكير.

٥- الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين (Over Excitabilities):

هدفت دراسة ثامر المطيري (٢٠٠٨) إلى فحص العلاقة بين أنماط الاستثارات الفائقة وفق نظرية دابروسكي وبين الذكاء والتحصيل الدراسي وفاعليتها في الكشف عن الطلبة الموهوبين في الصفين السابع والتاسع المتوسط في دولة الكويت، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتعريب مقياس الاستثارة الفائقة (OEQII)، والتحقق من صدقه وثباته، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة الصفين السابع والتاسع المتوسط في دولة الكويت، وقد بلغ عدد أفرادها (١٠٢٠) طالباً وطالبةً، وقد استخدم الباحث محك الذكاء مقاساً باختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، بهدف توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين (مجموعة الموهوبين-مجموعة العاديين)، ومن ثم تطبيق مقياس الاستثارة الفائقة (OEQII)، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الطلبة الموهوبين، والعاديين على الأبعاد الانفعالية، والعقلية، والتخيلية، والنفسحركية من

مقياس الاستثارة الفائقة (OEQII) لصالح مجموعة الطلبة الموهوبين، بينما لم يكن هناك فروق دالة احصائياً على بُعد الاستثارة الحسية الفائقة، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات مجموعة الطلبة الموهوبين على مقياس الاستثارة العقلية الفائقة الفرعي (Intellectual OE)، وبين درجات الأداء على اختبار الذكاء لصالح مجموعة الموهوبين. وأشارت النتائج أيضاً إلى علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات مجموعة الطلبة الموهوبين على مقياس الاستثارة العقلية الفائقة الفرعي (Intellectual OE)، وبين درجات التحصيل الدراسي لصالح مجموعة الموهوبين.

كما هدفت دراسة سيو (Siu, 2010) إلى فحص بروفيل الاستثارات الفائقة بين مجموعة من الطلاب الموهوبين في هونغ كونغ، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٧) طالباً موهوباً، و(٢٢٩) طالباً من غير الموهوبين، واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس أنماط الاستثارات الفائقة (OEs). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الموهوبين، وأقرانهم من غير الموهوبين في جميع أنماط الاستثارات الفائقة لصالح الطلاب الموهوبين.

هدفت دراسة ثامر المطيري، ومعيوف السبيعي، وصباح العنيزات (٢٠١٣) إلى التعرف على أثر كل من الثقافة والنوع على فرط الاستثارات (وفق نظرية دابروسكي)، لدى عينة من الطلبة الموهوبين في كل من الكويت والأردن، ولتحقيق هدف الدراسة، تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (١١٥) طالباً وطالبةً من الطلبة الموهوبين منهم (٥٨) طالباً وطالبةً موهوبين في الأردن، و(٥٧) طالباً وطالبةً موهوبين في الكويت، والمقيدين بالصف التاسع المتوسط. ولتحقيق أغراض الدراسة تم تطبيق مقياس فرط الاستثارات الفائقة (النسخة الثانية) (OEQII)، والذي يتكون من (٥٠) فقرة موزعة على أبعاده الأساسية الخمسة: النفس حركية، والحسية، والتخيلية، والعقلية، والانفعالية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في أنماط فرط الاستثارة تُعزى لمتغيري العوامل الثقافية، ونوع الطالب (ذكور، إناث)، لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين الأردنيين، والكويتيين؛ حيث كانت هناك فروق دالة لدى عينتي الدراسة (الأردنية، والكويتية) نحو كل من بُعدي فرط الاستثارة الانفعالية، وفرط الاستثارة الحسية، وجاءت هذه الفروق لصالح استجابة طلبة العينة الكويتيين نحو كلا البعدين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسط درجة استجابة طلبة عينتي الدراسة نحو كل من بُعدي فرط الاستثارة النفسحركية لصالح الطلبة الموهوبون الذكور، بينما كانت الفروق في بُعد فرط الاستثارة الانفعالية لصالح الطالبات الموهوبات الإناث، فيما لم تظهر

النتائج أي فروق دالة احصائياً تُعزى للتفاعل بين متغيري العوامل الثقافية والجنس في كل من العينة الأردنية والكويتية.

وهدفت دراسة فتحي جروان (٢٠١١) إلى التحقق من فاعلية مقياس الاستثارات الفائقة في الكشف عن الطلبة الموهوبين، بعد التأكد من الخصائص السيكومترية له، كما تهدف إلى تعرّف الفروق في الأداء على هذا المقياس تبعا لمتغيري الجنس والفئة العمرية لأفراد العينة، وقد بلغ مجموع أفراد العينة (٢٨٩)، طالبا وطالبة منهم (١١٥)، طالبا وطالبة تمّ اختيارهم عشوائيا من الطلبة الموهوبين الملتحقين بالصفين التاسع والحادي عشر في مدرسة اليوبيل للموهوبين، و(١٧٤)، طالبا وطالبة من الطلبة العاديين من طلبة الصفين التاسع والحادي عشر في مدارس وزارة التربية والتعليم في مدينة عمان، تتراوح أعمارهم بين (١٥-١٧)، تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتطبيق مقياس الاستثارات الفائقة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين على جميع أبعاد مقياس الاستثارات الفائقة، مما يؤكد على فاعلية هذا المقياس في الكشف عن الطلبة الموهوبين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث على المقياس ككل وعلى باقي المقاييس الفرعية، باستثناء مقياس الاستثارات الانفعالية، حيث كان الفرق ذا دلالة إحصائية لصالح الإناث، بينما كان الفرق دالا إحصائيا لصالح الذكور على مقياس الاستثارات التخيلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للصف أو الفئة العمرية في متوسط درجة الأداء الكلية على المقياس.

وهدفت دراسة يسري عبود (٢٠١٢) إلى التعرف على العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة، والقدرة المدرسية لدى عينة من الطلاب الموهوبين والعاديين في المرحلة المتوسطة في محافظة الاحساء. وشملت عينة الدراسة مجوعة من طلاب وطالبات الصف السابع، والتاسع. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين جميع أبعاد الاستثارات الفائقة بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين باستثناء المقياس الانفعالي الفرعي. كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة بين درجات الطلاب الموهوبين في معظم أبعاد مقياس الاستثارات الفائقة، وبين درجاتهم في اختبار القدرة المدرسية، في حين لم تكن هناك علاقة ارتباطية عند الطلاب العاديين بين أنماط الاستثارات الفائقة والقدرة اللفظية والرياضية باستثناء البعد النفسحركي والبعد التخيلي.

وهدفت دراسة اميلي وميجان (Emily & Megan, 2015) إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (Overexcitabilities)، وأبعاد مفهوم الكمالية (Perfectionism)، كما هدفت إلى

تحديد أي أنماط الاستثارات الفائقة يُعد منبئاً بالكمالية، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالباً من الموهوبين المراهقين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين الاستثارة الفائقة الانفعالية، وأبعاد مفهوم الكمالية، كما كشفت النتائج عن أن الاستثارة الفائقة الانفعالية المرتفعة، والعقلية المرتفعة، والتخيلية المنخفضة تُعد منبئات بأبعاد مفهوم الكمالية.

وهدفت دراسة آلاء الشياب وبلال الخطيب (٢٠١٥) إلى التعرف على العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي)، وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين، والطلبة العاديون في مدارس السلط، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٦) طالباً وطالبةً من طلبة الصف السابع، والصف التاسع في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم، ومدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في مدارس السلط، منهم (١٠٠) طالباً من الطلبة الموهوبين، و(٢٣٦) طالباً وطالبةً من الطلبة العاديين، واستخدم الباحثون في هذه الدراسة مقياس أنماط الاستثارة الفائقة، ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي. وكشفت نتائج الدراسة أن أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة الموهوبين جاءت على النحو الآتي: نمط الاستثارة العقلية جاء بالمرتبة الأولى، تلاه نمط الاستثارة النفس حركية، ثم نمط الاستثارة الحسية، ثم نمط الاستثارة التخيلية، وجاء نمط الاستثارة الانفعالية بالمرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج أن أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة العاديون جاءت على النحو الآتي: نمط الاستثارة الحسية جاء بالمرتبة الأولى، تلاه نمط الاستثارة التخيلية، ثم نمط الاستثارة النفس حركية، ثم نمط الاستثارة الانفعالية، وجاء نمط الاستثارة العقلية بالمرتبة الأخيرة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في أنماط الاستثارة الفائقة، والتفكير الإبداعي بين الطلبة الموهوبين، والطلبة العاديين، لصالح الموهوبين، وبينت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة احصائياً بين أنماط الاستثارة الفائقة، وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة العاديين، والطلبة الموهوبين.

المحور الثاني: دراسات تناولت بعض الخصائص المعرفية والانفعالية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

١- مفهوم الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (Self-Concept):

هدفت دراسة والدرون وآخرون (Waldron et al., 1987) تحديد العلاقة بين التحصيل الأكاديمي، ومفهوم الذات، وسلوك الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين، ومدى قدرة الآباء والمعلمين على التعرف على صعوبة التعلم لديهم. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى تجريبية، وتضم (٢٤) طالباً من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والثانية ضابطة، وتضم

(٢٤) طالباً من الموهوبين العاديين. وقد طبق في هذه الدراسة على الطلاب الموهوبين مقياس مفهوم الذات ذو الست أبعاد بييرز– هارس (Piers–Harris)، وكذلك تم تطبيق مقياس تقدير السلوك على معلميهم وأولياء أمورهم في الفصول الدراسية النظامية، والمعلمين العاملين في برامج الإثراء للموهوبين التي يدرس بها هؤلاء الطلاب. وكشفت نتائج الدراسة عن ميل أو نزعة المجموعة التجريبية لامتلاك مفهوم ذات منخفض (متدنٍ) مقارنة بالمجموعة الضابطة، ووجود علاقات دالة إحصائياً بين مفهوم الذات وسلوك النشاط الزائد للطلبة، وكذلك السلوك الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية، كما استطاع المعلمون العاملون بالبرنامج الإثرائي، والذين تلقوا خدمات وتدريبات في التربية الخاصة التعرف على طلبة المجموعة التجريبية الذين لديهم صعوبات تعلم، بينما لم يستطع أولياء الأمور تحديدهم، وأشار الباحثون في نهاية الدراسة إلى أنه قد يصعب اكتشاف الطلبة في المجموعة التجريبية خلال السلوكيات غير الفاعلة، لأنهم قد يكونون غير معروفين في البيت أو المدرسة، كما انتهوا إلى ضرورة تدريب المعلمين وأولياء الأمور على اكتشاف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة فاكودا (Fukuda, 2004) إلى دراسة الفروق في مفهوم الذات لدى الطلاب (الموهوبين، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات التعلم، والعاديين). تكونت عينة الدراسة من (١٤٨) طالباً من المراهقين، طبق عليهم مقياسان لمفهوم الذات هما: (The Self– Perception Profile for Learning Disabilities, SPPLD)، وكذلك (Pyryt Medndaglio Self–Perception Survey, PMSPS). وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعات على المقياس الأول (SPPLD) لصالح مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في أبعاد المقياس الثاني (PMSPS) لمفهوم الذات.

وهدفت دراسة كينج (King, 2005)، إلى تحديد أهم الحاجات الاجتماعية والانفعالية للطلاب الموهوبين عقليا ذوي صعوبات التعلم (Twice Exceptional)، وشملت العينة عددا من الطلاب في المرحلة المتوسطة، وجميعهم على درجة عالية من الذكاء، ولكن كان لكل واحد منهم صعوبة في تعلم أحد المواد؛ مثل: القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو الحساب. وأوضحت النتائج أن أهم المظاهر الانفعالية لهؤلاء الطلبة هي اضطراب مفهوم الذات لديهم ما بين القوة لامتلاك التفوق، والضعف نظرا للفشل الدراسي؛ أما عن الجوانب الاجتماعية لهؤلاء الطلاب فهم يتصفون ببعض المشاكل

الاجتماعية بالمقارنة بزملائهم من غير ذوي صعوبات التعلم، ويتميزون بفقد المهارات الاجتماعية، وعدم القدرة على وضع حلول جيدة للمشكلات الاجتماعية، وكذلك عدم التفاعل الاجتماعي الجيد، كما أنهم لا يحبون أن يحتلوا مكان القيادة مع زملائهم، وأقل شعبية بين زملائهم، وهذه الصفات في حقيقة الأمر تكون أكثر ظهورا عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم، أكثر من أصحاب الثنائية غير العادية. ومن هنا فإن الفئة الأخيرة تكون معرضة لخطر واضح؛ لأن من المحتمل أن تختفي الصفات الجيدة إذا أهمل التعامل ببعض الاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم في تدعيم الجانب الاجتماعي والانفعالي لهؤلاء الطلاب، ولا بد أن تتوافق مع تدعيم الجانبين الأكاديمي، وكذلك الجانب الاجتماعي الانفعالي.

واستهدفت دراسة سالم الصليلي (٢٠٠٨) التعرف على مستوى الخصائص المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية، ومستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا من طلاب الصفين الثامن والتاسع، تم اختيارهم من (٦) مدارس من المرحلة المتوسطة. وقد استخدم في الدراسة مقياس الخصائص المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذي طوره الباحث، بالإضافة إلى استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس الدافعية، وكذلك درجات التحصيل الدراسي من واقع السجلات المدرسية. وقد كشفت الدراسة عن أن مستوى درجة وجود الخصائص الانفعالية (ضعف مفهوم الذات، وكراهية التعليم المدرسي، والإرادة والمثابرة ومواجهة العقبات الدراسية)، لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم جاء في المستوى الأول من حيث الدرجة الكلية، ثم يليه الخصائص الاجتماعية، و أخيرا الخصائص المعرفية، بالإضافة إلى ذلك أوضحت النتائج أن مستوى هذه الخصائص كان متوسطاً على جميع الأبعاد، كما أظهرت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانت في مستوى متوسط ، في حين كانت مرتفعة على بعد وجود هدف معين يسعى الطلاب لتحقيقه. وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بضرورة إعداد وتطوير بعض المقاييس والاختبارات للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والتأكيد على أن البحث في كيفية تعلم الطلاب، والدافعية نحو التعلم يمثلان عاملين مهمين من العوامل التي يجب أن تؤخذ بالاعتبار عند تفسير مستوى أداء الطلاب.

وهدفت دراسة آسولين وآخرون (Assouline et al., 2011) إلى التعرف على الفروق في بعض الخصائص المعرفية والنفسية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة، واحتوت عينة الدراسة على (٧٧) طالباً وطالبة من الموهوبين، والموهوبين ذوي صعوبات تعلم القراءة. وقام الباحثون بإعداد مقياس الدافعية، ومقياس مفهوم الذات. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة بين مجموعتي الدراسة في مفهوم الذات والدافعية وذلك لصالح الطلاب الموهوبين.

وهدفت دراسة كارليون وكونراد (Carolyn & Conrad, 2011)، لبحث المدركات الاجتماعية والذاتية للطلاب الموهوبين عقليا ذوو صعوبات التعلم، وتحديدا تحاول هذه الدراسة التركيز على أوجه التشابه والاختلاف بين مجموعات الدراسة الثلاث وهي (الموهوبين عقليا ذوو صعوبات التعلم، ذوي صعوبات التعلم، والموهوبين). وتكونت عينة الدراسة من ٩٠ طالبا من الموهوبين عقليا ذوي صعوبات التعلم، وكذلك بالنسبة للمجموعات الأخرى. وقام الباحثان بإعداد مقياس المدركات الاجتماعية والذاتية. وأوضحت نتائج الدراسة إلى أن مجموعة الموهوبين عقليا ذوو صعوبات التعلم سجلوا مستويات منخفضة في المدركات الاجتماعية والذاتية، مقارنة بالمجموعات الأخرى (ذوو صعوبات التعلم، والموهوبين عقليا).

وهدفت دراسة جزاع الظفيري، وسعيد الأعظمي (٢٠١٤) إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في ضوء أنماط التعلم في التأثير على مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث المتوسط تم اختيارهم من مركز الموهوبين في محافظة حفر الباطن، وقد تم تصنيف الطلبة على أنهم موهوبين ذوي صعوبات تعلم من قبل المركز نفسه، وقد تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة؛ بواقع (٥٠) طالباً وطالبة في كل مجموعة، وقد تم تطوير برنامج تدريبي مستند إلى أنماط التعلم، وتطوير مقياس لقياس مفهوم الذات الأكاديمية، واختبار للطلبة في مادة اللغة العربية ليتم عن طريقه دراسة أثر البرنامج التدريبي. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لفاعلية البرنامج التدريبي في ضوء أنماط التعلم بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود تفاعل بين مفهوم الذات الأكاديمية والجنس، وبين التحصيل الدراسي والجنس.

وهدفت دراسة إبراهيم عبدالواحد، وحسام علي (٢٠١٤)، إلى التحقق من درجة الإسهام النسبي لكل من دافعية الإنجاز، ومفهوم الذات في التنبؤ بالتوافق الدراسي لدى الأطفال الموهوبين

والموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما تهدف إلى التعرف على الفروق بين الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والأطفال الموهوبين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقاييس مفهوم الذات ودافعية الإنجاز والتوفق الدراسي، وبلغت عينة الدراسة (٣٠) تلميذا وتلميذة في الصف الخامس الابتدائي، (١٥) تلميذ من الموهوبين، (١٥) تلميذ من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتم إعداد مقياس مفهوم الذات ودافعية الإنجاز والتوافق الدراسي. وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التوافق الدراسي لصالح الموهوبين. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعة الإنجاز لصالح الموهوبين. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات لصالح الموهوبين.

وهدفت دراسة محمد علي (٢٠١٧)، إلى بحث علاقة كل من مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس بالقدرات الإبداعية، وذلك على عينة مكونة من (١٠١) من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المصريين والسعوديين بواقع (٦٧) ذكوراً، و(٣٤) إناثاً، حيث بلغت عينة التلاميذ المصريين (٤٧) تلميذاً وتلميذة، وعينة التلاميذ السعوديين (٥٤) تلميذاً وتلميذة، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٣) عاماً للعينة الكلية. وتم تطبيق أدوات البحث ببعض مدارس محافظة الشرقية بمدينتي الزقازيق وأبو حماد بمصر، وبعض مدارس محافظات الطائف والباحة وأبها ومنطقة عسير وبيشة ومكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. وتم استخدام اختبار القدرة العقلية العامة (اوتيس – لينون) لقياس الذكاء إعداد: حنفي إمام ومصطفى كامل (٢٠٠١)، واختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، إعداد وتقنين: عبدالوهاب محمد كامل، واستبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، إعداد: شيرين دسوقي (١٩٩٦)، وذلك لتشخيص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس الثقة بالنفس، ومقياس القدرات الإبداعية، إعداد: الباحث. وكشف نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كل من مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس والقدرات الإبداعية لدى عينة الدراسة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من المصريين والسعوديين في مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس والقدرات الإبداعية لصالح التلاميذ المصريين، في حين أنه تنبئ بعض القدرات الإبداعية دون غيرها بكل من مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى عينة الدراسة من المصريين والسعوديين.

وهدفت دراسة فؤاد الجوالدة (Al-Jawaldeh, F. 2018) إلى التعرف على مستويات مفهوم الذات لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالباً من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، منهم (٦٠) ذكور، و(٥٠) إناث، من طلاب المرحلة المتوسطة في المقيدين في العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحثون بتطوير مقياس مفهوم الذات الأكاديمية، وكشفت نتائج الدراسة عن أن مستويات مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم منخفض. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في مستويات مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير نوع الطالب (ذكور، إناث).

٢- التلكؤ الأكاديمي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (Academic Procrastination):

هدفت دراسة أحمد أبو بكر (٢٠١٦)، إلى بحث الفروق في مستوى التسويف الأكاديمي بين العاديين وذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الجامعية، بالإضافة إلى التعرف على نسبة انتشار التسويف الأكاديمي وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لديهم، وتكونت العينة النهائية من (٤٩٨) طالباً وطالبة، اختير منهم (٥٧) من العاديين، و(٥٧) من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وكشفت النتائج أن نسبة انتشار التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة هي (٤٧,١%) بواقع (٥٢,١%) بالنسبة للذكور، و(٤٥,٥%) بالنسبة للإناث، ونسبة انتشار صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى عينة الدراسة (٢٩,٩%) بواقع (٢٩,٢%) للذكور، و(٣٠,٢%) للإناث، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين التسويف الأكاديمي وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وعدم وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث على مقياس التسويف الأكاديمي ككل وبعدي "نقص الدافعية نحو الدراسة والميل للتأجيل"، بينما وجدت فروق ذات دلالة احصائياً بين الذكور والإناث في بعد الانفعالات المصاحبة للتسويف لصالح الإناث، ووجدت فروق ذات دلالة احصائياً بين العاديين وذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية في التسويف الأكاديمي بأبعاده لصالح ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية.

كما هدفت دراسة كوركماز وآخرون (Korkmaz et al., 2018) إلى دراسة الكفاءة الذاتية، ووجهة الضبط (داخلية-خارجية)، والتلكؤ الأكاديمي، كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين، وأقرانهم غير الموهوبين، كذلك هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الكفاءة الذاتية، وجهة الضبط، والتلكؤ الأكاديمي لدى فئتي الدراسة. تكونت عينة الدراسة من طلاب

الصفوف (٦، ٧، ٨) المتوسط. واستخدم الباحثون استبانة الكفاءة الذاتية للأطفال، ومقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس وجهة الضبط (إعداد: الباحثون). وكشفت نتائج الدراسة عن أن التلكؤ الأكاديمي يُعد من أكثر متغيرات الدراسة تأثيراً (سلبي) في التحصيل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين، ويشير الباحثون في هذه الدراسة إلى أن سلوك التلكؤ الأكاديمي يجعل الطلاب الموهوبين يعانون من صعوبات تعلمية خاصة. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين فئتي الموهوبين، وغير الموهوبين في متغير الكفاءة الذاتية لصالح الطلاب الموهوبين.

وهدفت دراسة هين وغوروشت (Hen & Goroshit, 2019)، إلى فحص العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، والأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٥) طالباً من ذوي صعوبات التعلم، و(٣٣٣) طالباً من العاديين، وهم من طلاب المرحلة الجامعية، واستخدم الباحثان مقياس التلكؤ الأكاديمي الذي أعده ميلجرام وآخرون (APS–SF; Milgram et al. 1998)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر سلبي للتلكؤ الأكاديمي على المعدل التراكمي (GPA)، وتحديداً لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا يشير إلى أن المستويات العالية من التلكؤ الأكاديمي تُعد أمراً مضرا بالأداء الأكاديمي لدى الطلاب، وخاصة ذوي صعوبات التعلم، ويضيف الباحثان إلى أن صعوبة التعلم التي يعاني منها الطالب تؤدي إلى معدلات تلكؤ عالية جداً؛ الأمر الذي ينتج عنه انخفاض التحصيل الأكاديمي.

٣- وجهة الضبط لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (Locus of Control):

هدفت دراسة مورفورد (Morford,1980) إلى التعرف على الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي، ووجهة الضبط، بين الطلاب الموهوبين العاديين، وأقرانهم الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالباً من طلاب الصفين الرابع، والسادس الابتدائي؛ منهم (٣٢) موهوباً عادياً، و(٣٢) موهوباً من ذوي صعوبات التعلم، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي الدراسة (الموهوبون العاديون، والموهوبون ذوي صعوبات التعلم) في مفهوم الذات الأكاديمي، ووجهة الضبط.

وهدفت دراسة مكيلاند ويوتشوك وملكاهي McClelland & Yewchuk & Mulcahy, (1991) إلى بحث وجهة الضبط (Locus of Control) لدى الموهوبين أكاديمياً، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وشملت عينة الدراسة طلاب الصف (٦، ٧، ٨، ٩). واستخدم الباحث مقياس وجهة الضبط. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين مجموعتي الدراسة في

مقياس وجهة الضبط العام، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين مجموعتي الدراسة في مقياس وجهة الضبط الداخلية (Internal locus of control)، كما أن كلا المجموعتين حققوا مستويات إيجابية على مقياس وجهة الضبط الداخلية، مقارنة مع وجهة الضبط الخارجية (External locus of control).

وهدفت دراسة مان (Mann, 1992) إلى دراسة الفروق في وجهة الضبط (Locus of Control) لدى ثلاث فئات من المتعلمين: الموهوبين، وذوي صعوبات التعلم، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم، من طلاب المرحلة المتوسطة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً في وجهة الضبط الخارجية لصالح فئة ذوي صعوبات التعلم، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق بين بين فئتي الموهوبين، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مفهوم وجهة الضبط. وفسرت الباحثة هذه النتيجة؛ لأن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تلقوا خدمات الرعاية الخاصة بالموهوبين.

وهدفت دراسة كاستور (Castor, 1996) إلى بحث العلاقة بين وجهة الضبط، والتحصيل الدراسي، وبين مفهوم الذات، والتحصيل الدراسي، لدى عينة من الطلاب الموهوبين العاديين، وأقرانهم من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً؛ (٣٠) موهوب، و(٣٠) موهوب يعاني من صعوبات أكاديمية، واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس ناويكي–ستريكلاند لقياس وجهة الضبط، ومقياس بيرز–هارس لقياس مفهوم الذات. وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة احصائياً بين فئتي الدراسة في كل من مفهوم الذات، ووجهة الضبط.

كما هدفت دراسة كارج (Karg, 2001) إلى التعرف على معتقدات المعلمين نحو قدرات وسلوكيات الموهوبين، وذلك باستخدام قائمة مسحية أُعدت لذلك، كما هدفت الدراسة أيضاً إلى التعرف على الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي، والاجتماعي، ووجهة الضبط، لدى الموهوبين العاديين، وأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) طالباً موهوباً من طلاب الصفوف: الرابع، والخامس، والسادس؛ منهم (٤٠) طالباً موهوباً، و(١١) طالباً من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات إعداد سيرز (Sears Self–Concept, 1966)، ومقياس وجهة الضبط إعداد هيلمان (Hillman, 1986). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات في معتقدات المعلمين نحو الموهوبين العاديين، والموهوبين ذوي

صعوبات التعلم في متغيرات الدراسة، باستثناء القدرة على النجاح الأكاديمي، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الموهوبين في مفهوم الذات الأكاديمي، والاجتماعي، وذلك لصالح الموهوبين العاديين، في حين لم تسجل النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة في وجهة الضبط (Locus of control).

وهدفت دراسة جونار (Gunnar, 2003) إلى مقارنة الدافعية المدرسية الداخلية والخارجية لدى الطلاب الموهوبين، والطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلاب الصف الرابع حتى التاسع في مدرسة ريفية في جنوب أوهايو، إحداهما تمثل الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وعددها (٥٣). وقد استخدمت الدراسة استبياناً ذاتي التقرير خماسي التدريج من تطوير سوزان هارتر، وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠.٠٥) لدى (٧٠%) من المجموعات عن مقارنتها بحسب الفصل، ووجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠.٠٥) لدى (٦٠%) من المجموعات عند مقارنتها بحسب العمر، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الدافعية الداخلية لصالح الطلاب الموهوبين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الدافعية الخارجية لصالح الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة مور (Moore, 2006) إلى الكشف عن مستويات القلق، ووجهة الضبط الأكاديمية، لدى مجموعات الدراسة الثلاث (الموهوبين تحصيلياً، الموهوبين ذوي الصعوبات الأكاديمية، والعاديين). استخدم الباحث مقياس القلق (the Test Anxiety Inventory (TAI بالإضافة إلى مقياس الضبط الداخلي/الخارجي (Nowicki–Strickland Internal–External Control Scale) (CNSIE). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة وفقاً لمتغيرات: نوع الطالب، ومستوى التحصيل؛ حيث كان الطلاب الموهوبين ذوي الصعوبات الأكاديمية أكثر ميلاً لوجهة الضبط الخارجية من أقرانهم الموهوبين تحصيلياً، وكان الذكور أكثر ميلاً لوجهة الضبط الخارجية من الإناث، أيضاً كان الطلاب العاديين أكثر ميلاً لوجهة الضبط الخارجية من أقرانهم الموهوبين تحصيلياً، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في مقياس القلق، وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي، وفيما يتعلق بمتغير نوع الطالب فقد سجلن الإناث مستويات عالية على مقياس القلق مقارنة بالذكور.

وهدفت دراسة بيست (Best, 2017) إلى التعرف على الفروق في تقدير الذات ووجهة الضبط بين الطلاب الموهوبين، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات التعلم، والعاديين. وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثامن، والعاشر، والثاني عشر. واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس روتر (Rotter, 1966)، لقياس وجهة الضبط، ومقياس روسنبيرغ لتقدير الذات. وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعات الدراسة الأربع في تقدير الذات ووجهة الضبط، كما أشارت إلى أن الموهوبين سجلوا مستويات عالية على مقياس تقدير الذات، ويميلون إلى تكوين وجهة ضبط داخلية أكثر من أقرانهم في المجموعات الأخرى. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم حققوا مستويات منخفضة على مقياس تقدير الذات، وكانوا يميلون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية مقارنة بأقرانهم في المجموعات الأخرى. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة في متوسطات مجموعة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الصف الدراسي.

٤- أساليب التفكير لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (Thinking Styles).

وهدفت دراسة والدرون وسافير (Waldron & Saphire, 1990) بدراسة البروفيل المعرفي للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لتحديد العوامل المعرفية المميزة لهؤلاء الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومجموعة ضابطة من الأطفال الموهوبين الذين لا يعانون من صعوبات التعلم. وقد استخدم في هذه الدراسة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (الصورة المعدلة) (WISC-R)، وتم اختبار الفروق بين المجموعتين على المقاييس الفرعية للأطفال، وأكدت مقارنة العوامل الكبيرة اكتشاف الأنماط المعرفية التي يجب أن تقترح للتدخل الفعال، كما تمت مقارنة أداء المجموعتين، التجريبية والضابطة على درجات أربعة عشر عاملاً، مستخدمين أنظمة التصنيف المعرفي لعدد من العلماء المشهورين في هذا المجال (Kaufman, 1975; Bannatyne, 1971; Wechsler, 1974, Rapaport et al, 1946). وقد كشفت النتائج عن أن مجموعة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يكونون أكثر اعتماداً على المفاهيم اللغوية، والاستدلال أو التفكير عن طلاب المجموعة الضابطة، وأن مجموعة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أظهروا قصوراً في الذاكرة السمعية أو الصوتية قصيرة المدى، والتمييز الصوتي، كما كشفت مجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أن لديها مجموعة أعراض مخية عضوية بدرجة دالة كبيرة وموسعة عن المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة فيري وجريج وهيجوي (Ferri, Gregg & Heggoy, 1997) إلى تحليل بروفيلات مجموعتين من الطلاب الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (٩٤) طالباً وطالبةً، تتضمن المجموعة الأولى (٤٨) طالباً (٣٤ طالباً، ١٤ طالبةً) من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتتضمن المجموعة الثانية (٤٦) طالباً (٣١ طالب، ١٥ طالبةً) غير الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تم اختبارهم وتقييمهم بمركز صعوبات التعلم التابع لجامعة جورجيا (Georgia)، وبلغ متوسط أعمارهم (٢٠) عاماً تقريباً، تم اختيارهم من البيض ذوي الخلفيات الاقتصادية المتوسطة وفوق المتوسطة، في ضوء الجنس والمستوى العمري للتشخيص الأول. وقد كشفت النتائج عن تأخر التعرف أو تحديد الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم، كما أنهم أكثر تباعداً بين درجات بروفيل التقييم المعرفي (مستخدمين درجات الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر المعدل ومقاييسه اللغوية والأدائية، والانحرافات المعيارية لدرجات العينة)، عن مجموعة غير الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث كشفت النتائج دلالة الفروق في درجات الاختبارات المعرفية الفرعية، كما كشفت الدراسة عن مجالات ضعف عديدة بمجموعات الدراسة بغض النظر عن وجود الموهبة، كما أكدت النتائج أهمية التعرف على صعوبات التعلم بين الموهوبين، واعتماد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على قدرات اللغة والتفكير أو الاستدلال، بالإضافة إلى قصور في الذاكرة الصوتية قصيرة المدى والتمييز الصوتي ومجموعة من أعراض المخ العضوية بدرجة دالة مرتفعة.

وهدفت دراسة تيري (Terry, 2004)، إلى البحث عن الخصائص المميزة للموهوبين من البالغين ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات هي طلاب موهوبين بالغين ذوي صعوبات تعلم، وطلاب موهوبين، وطلاب ذوي صعوبات تعلم. وقد استخدمت الدراسة في ثلاث جامعات مختلفة استبانة بخصائص المجموعات الثلاث، وقد تم استخدام الدالة التمييزية عند تحليل النتائج، وكشفت النتائج عن وجود دلالة إحصائية بين المجموعات، حيث تشير النتائج إلى أن الطلاب الموهوبين البالغين ذوي صعوبات التعلم يشتركون في بعض الصفات مع الطلاب الموهوبين.

وهدفت دراسة حسني النجار (٢٠١٠)، إلى التعرف على بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي. وشملت عينة الدراسة على (٨٢) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة (٣٧) ذكوراً و (٤٥) إناثاً، و(٩٦) من العاديين (٣٥) ذكوراً و (٦١) إناثاً، و٥٨ من الموهوبين

(١٩) ذكوراً و (٣٩) إناثاً. واستخدم الباحث الأدوات التالية: اختبار القدرة العقلية العامة (١٢ – ١٤ سنة)، إعداد: عبدالفتاح موسى (٢٠٠٢)، وقائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين، ومقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (إعداد: فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٢)، واختبار مهارات القراءة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي (إعداد الباحث)، وقائمة أساليب التفكير (إعداد: ستيرنبرج وواجنر، ترجمة وتقنين: عبدالمنعم الدردير وعصام الطيب (٢٠٠٤)، ومقياس التوافق الدراسي (إعداد الباحث). وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التفكير –المنبثقة من نظرية التحكم العقلي الذاتي– بين متوسطي درجات التلاميذ الموهوبين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح الموهوبين في الأسلوب التشريعي، والأسلوب الحكمي، والأسلوب الملكي، والأسلوب الهرمي، والأسلوب العالمي، والأسلوب الخارجي، والأسلوب المتحرر، ولصالح ذوي صعوبات التعلم في الأسلوب التنفيذي، والأسلوب الأقلي، والأسلوب الفوضوي، والأسلوب المحلي، والأسلوب الداخلي، والأسلوب المحافظ.

وهدفت دراسة أحمد المكاحلة (٢٠١٨)، إلى التعرف على السيطرة الدماغية للطلبة العاديين، وذوي صعوبات تعلم الرياضيات، والمقارنة بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧) طالباً من طلاب الصف السابع والثامن والتاسع، و(٨٧) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث ببناء استبانة للتعرف على السيطرة الدماغية لنصفي الدماغ. وكشفت نتائج الدراسة عن أن نمط السيطرة الدماغي السائد لدى الطلبة العاديين كان المتكافئ، أما الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات كان الجانب الأيمن (المرتبط بالخيال والعاطفة والتصور والإبداع) هو الجانب المسيطر لديهم، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الجانب الأيسر (المرتبط باللغة، والمنطق، والتحليل)، والجانب الأيمن (المرتبط بالخيال، والعاطفة، والتصور، والإبداع)، بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وجاءت الفروق لصالح الطلبة العاديين، أي أن استخدام الجانب الأيمن، والجانب الأيسر لدى الطلاب العاديين أعلى من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

٥- أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (Over Excitabilities):

هدفت دراسة بروبست (Probst, 2006)، إلى أنه في ضوء نظرية دابروسكي (الاستثارات الفائقة) يمكن تحديد البرامج التي تسهم في مساعدة المعلمين والمتخصصين التربويين في كيفية تحديد احتياجات ذوي الحاجات الاستثنائية –الموهوبون ذوي صعوبات التعلم– وشملت عينة الدراسة

مجموعة من طلاب المرحلة المتوسطة (Intermediate stage students). وتشير الدراسة أيضاً إلى أن الاستثارات الفائقة يمكن الاعتماد عليها في الكشف عن جوانب الموهبة لدى ذوي الحاجات المزدوجة (Twice-exceptional). وبناء على ذلك فإن نظرية دابروسكي للاستثارات الفائقة بإمكانها التنبؤ بالموهبة الكامنة لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة جريجوري وهانغهان وجيمس (Gregory & Haneghan & James, 2011)، إلى بحث العلاقة بين الاستثارات الفائقة وفقاً لنظرية دابروسكي، ومجموعة من المتغيرات: قلق الموت، الأرق، والخوف من المجهول، لدى (٧٣) طالباً من الموهوبين. وأعد الباحثون استبيان قلق الموت، ومقياس الخوف من المجهول، ومقياس الأرق، ومقياس دابروسكي للاستثارات الفائقة. وخلصت الدراسة إلى أن الطلاب الموهوبين سجلوا مستويات عالية على ثلاثة من مقاييس الاستثارات الفائقة هي: الاستثارة الفائقة الانفعالية، الاستثارة الفائقة النفسحركية، والاستثارة الفائقة التخيلية، كما أشارت الدراسة إلى أن هذه الاستثارات الفائقة لديهم ترتبط بقلق الموت والأرق؛ مما يجعلهم يعانون من صعوبات في التعلم تجعلهم على الرغم من جوانب القوة والموهبة التي يمتلكونها. ويضيف الباحثون إلى أن هذه الاضطرابات توثر على الأداء الأكاديمي للطلاب الموهوبين؛ مما يجعلهم يواجهون تحديات تهدد مستقبلهم الدراسي. وفي ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسي؛ فإن الباحثين يرون أن هؤلاء الطلاب بإمكانهم الاستفادة من المناهج التعليمية التي تعتمد على النمو المعرفي، والنمو الانفعالي، والألعاب الخيالية، وتقنيات الاسترخاء.

المحور الثالث: دراسات تناولت بعض الخصائص المعرفية والانفعالية لدى الموهوبين عقليا ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHA).

١- مفهوم الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (Self-Concept):

هدفت دراسة روبرتس (Roberts, 1993)، إلى تعرف الفروق في مفهوم الذات بين الطلاب الموهوبين عقلياً، والطلاب ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، والطلاب الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD). وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالباً من ذوي (ADHD)، و (٦٤) طالباً من الموهوبين عقلياً العاديين، و (٢٨) طالباً من ذوي الحاجات المزدوجة (موهوبون عقلياً ذوو (ADHD)، واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات (إعداد الباحث). وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائياً في أبعاد مفهوم الذات

(الأكاديمي، والسلوكي، والجسمي، والاجتماعي) بين الطلاب الموهوبين عقلياً ذوي (ADHD)، وأقرانهم من الموهوبين عقلياً العاديين، وذلك لصالح الطلاب الموهوبين عقليا العاديين. إضافة إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً في أبعاد مفهوم الذات بين الطلاب ذوي (ADHD)، وأقرانهم من الموهوبين عقلياً ذوي (ADHD).

وهدفت دراسة مون، وزينتال، وجريسكوفك، وهال، وستورمونت (Moon & Zentall & Grskovic & Hall & Stormont, 2001) إلى بحث الخصائص الاجتماعية والانفعالية للطلاب الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، مقارنة بأقرانهم الموهوبين عقلياً العاديين. وتكونت عينة الدراسة من (٣) طلاب من الموهوبين عقليا ذوي (ADHD)، و (٦) طلاب من الموهوبين عقلياً العاديين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الموهوبين عقليا ذوي (ADHD) يعانون من صعوبات في التنظيم الانفعالي، و مشكلات في تكوين علاقات مع الأقران، وكذلك يواجهون ضغوطاً أسرية. وتشير الدراسة إلى أن صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، تُعد من العوامل الخطرة التي تؤثر في التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب الموهوبين عقلياً.

كما هدفت دراسة مونتغمري (Montgomery, 2007)، إلى الكشف التوافق الأكاديمي، والسلوكي، ونمو القدرات الشخصية لدى طلاب الموهوبين ذوي الاستثنائية غير العادية (Twice-exceptional)، وتكونت عينة الدراسة من (٩) طلاب موهوبين يعانون من صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وهم من طلاب الصف السادس، والسابع، والثامن المتوسط. وقام الباحث بجمع بيانات الدراسة من ثلاثة مصادر هي: المعلمون، وأولياء الأمور، والطلاب أنفسهم. واستخدم الباحث مقياس بيرز هارس لقياس مفهوم الذات لدى الأطفال (Piers-Harris 2 Children's Self-Concept Scales) ؛ والذي يتضمن (٩) أبعاد رئيسية هي: التوافق السلوكي، والحالة المدرسية، والفكرية، والمظهر الجسمي، والقلق، والشهرة، ومدى الشعور بالرضا والسعادة. وكشفت نتائج الدراسة عن أن الاستثنائية غير العادية تؤثر وبشكل مباشر على القدرات المميزة للطلاب الموهوبين؛ بحيث تؤدي إلى طمس (Masking) مواهبهم، وقدراتهم الإبداعية، وبالتالي يؤدي ذلك إلى صعوبات في عملية تحديدهم، والكشف عنهم، كذلك كشفت الدراسة عن وجود فروقاً دالة بين الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، وأقرانهم الموهوبين العاديين، في بُعد الشعور بالقلق، لصالح الموهوبين ذوي (ADHD) ، وتوصلت النتائج أيضاً إلى أن

الطلاب الموهوبين ذوي (ADHD) يعانون من مشكلات في عملية التوافق السلوكي، ولديهم شعور متدني بالسعادة.

وهدفت دراسة رياض العاسمي (٢٠٠٨)، إلى توضيح العلاقة بين صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وكل من التحصيل الدراسي، والاكتئاب، والتكيف الشخصي ببعديه الشخصي، والاجتماعي، وكذلك صورة الذات، والوالدين، والبيئة، والإحباطات، والصراعات لدى تلاميذ التعليم الأساسي. وتكونت عينة الأطفال (ADHD)، من (٣٣) تلميذاً، وكذلك (٣٣) من الأطفال العاديين، بعمر يتراوح بين (٩-١٠) من تلاميذ الصف الثالث، والرابع في محافظة درعا. وأظهرت النتائج انخفاضاً واضحاً وذا دلالة احصائية في التحصيل الدراسي، والاكتئاب، والتكيف الشخصي، والاجتماعي، لدى الأطفال ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، مقارنة بأقرانهم من العاديين، كما أشارت نتائج تحليل استجابات الأطفال إلى أن أطفال (ADHD)، يعانون من اضطراب في صورة الذات، والوالدين، والبيئة المحيطة بالطفل، فضلاً عن الصراعات، والإحباطات.

وهدفت دراسة كادير (Kauder, 2009)، إلى بحث المدركات الذاتية لدى الطلاب الموهوبين عقلياً، والذين يعانون من صعوبات تؤثر في قدرتهم على التعلم، وهذه الفئة يطلق عليها "ذوي الحاجات المزدوجة "Twice-exceptional"، وتناولت هذه الدراسة فئتين من ذوي الحاجات المزدوجة وهي: الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، و الموهوبين عقلياً ذوي (ADHD). والمدركات الذاتية التي تم قياسها في هذه الدراسة هي: تقدير الذات، مفهوم الذات العام، مفهوم الذات الأكاديمي، والاحساس بعدم الكفاءة. واستخدم الباحث مقياس تقدير السلوك للأطفال (BASC-2)، ومقياس مفهوم الذات (إعداد: بيرس هاريس، النسخة المعدلة الثانية) (Piers-Harris 2). وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) طالباً، تراوحت أعمارهم بين (٧ – ١٧) وتنقسم عينة الدراسة إلى (٤٠) طالباً من الموهوبين عقلياً العاديين، و(٢٩) طالباً من الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، و(٢٨) طالباً من الموهوبين عقلياً ذوي (ADHD). وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا في أبعاد تقدير الذات، ومفهوم الذات الأكاديمي، والاحساس بعدم الكفاءة، بين الطلاب الموهوبين عقليا ذوي صعوبات التعلم، والموهوبين عقليا العاديين، وذلك لصالح الموهوبين عقلياً العاديين، باستثناء بعد الاحساس بعدم الكفاءة حيث كانت الفروق دالة احصائيا

لصالح الموهوبين عقليا ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الطلاب الموهوبين عقلياً ذوي (ADHD)، وأقرانهم في المجموعتين الأخريين.

وهدفت دراسة نيكبن، وريكلز، وريتشارد، وأسولين (Nicpon & Rickels & Richards & Assouline, 2012) إلى بحث تقدير الذات، ومفهوم الذات لدى الموهوبين عقليا ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وتكونت عينة الدراسة من ١١٢ تلميذاً، ٥٤ موهوبون عقليا ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، ٥٨ موهوبون عقليا من غير (ADHD). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الموهوبين عقليا مع (ADHD) سجلوا درجات منخفضة على مقاييس تقدير الذات، ومفهوم الذات مقارنة بأقرانهم الموهوبين عقليا من غير ذوي (ADHD).

وهدفت دراسة أحمد عبدالعظيم (٢٠١٣)، إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المهارات الاجتماعية، ومفهوم الذات، لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طفلاً، منهم: (٤٥) طفلاً، ممن تتوفر لديهم مؤشرات اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، بمتوسط عمري ١٠.٠٢ سنه وانحراف معياري (٤٥.٠٨٣) طفلاً من غير المضطربين بمتوسط عمري (٩.٨٤) سنه وانحراف معياري (٠.٨٥)، وتم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال إعداد: محمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٨، ومقياس مفهوم الذات إعداد: بيرس–هاريس Piers–Harris ، تعريب وتقنين: روضة المطاوع ١٩٩٨، استمارة تشخيص اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ترجمة وتعريب: جمعه يوسف وزينب حسنين ٢٠٠٢، واعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي المقارن.

وقد أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المهارات الاجتماعية، ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة من الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والأطفال غير المضطربين، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والأطفال غير المضطربين في مستوى المهارات الاجتماعية، ومستوى مفهوم الذات لصالح غير المضطربين؛ حيث بينت النتائج أن الأطفال غير المضطربين يتمتعون بمستوى عالي من المهارات الاجتماعية، ومفهوم الذات مقارنة بالأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

٢- التلكؤ الأكاديمي لدى الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (Academic Procrastination).

هدفت دراسة ميلر (Miller, 2007)، إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروقاً في مستويات التلكؤ الأكاديمي، والقلق لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس لينر للتلكؤ الأكاديمي (GPS)، ومقياس القلق متعدد الأبعاد (MAQ)، ومقياس كونرز (CARRS)، لتحديد الذي يعانون من صعوبات (ADHD). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى شيوع سلوك التلكؤ الأكاديمي، ومتغير القلق، لدى الطلاب ذوي (ADHD)، مقارنة بأقرانهم من العاديين.

كما هدفت دراسة شيرز ونيرمان (Scheres & Niermann, 2014)، إلى فحص العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، وأنماط صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، لدى (٢٤) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، الذين يعانون من (ADHD)، وقد استخدم الباحثان مقياس كويج وآخرون (Kooij et al., 2005)، لتحديد ذوي (ADHD)، ومقياس التلكؤ الأكاديمي إعداد: الباحثان. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ايجابية بين التلكؤ الأكاديمي، وأنماط (ADHD)، وتحديداً نمط الاندفاعية (Impulsivity)، كما كشفت نتائج الدراسة عن شيوع سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب ذوي (ADHD).

هدفت دراسة ثونغ سيراتس وراتشوتيك امجورن (Thongseiratch & Worachotekamjorn, 2016)، إلى المقارنة بين الطلاب الموهوبين عقلياً ذوي (ADHD)، وأقرانهم الموهوبين من غير (ADHD) في بعض الخصائص السلوكية والانفعالية. وشملت عينة الدراسة (١٦) موهوباً ذو (ADHD)، و(٢٠) موهوباً من غير (ADHD)، وتراوح معدل أعمارهم ما بين (٧ – ١٢) سنة. واستخدم الباحثين في هذه الدراسة مقياس وكسلر للذكاء لذكاء الأطفال (WISC)–III IQ test)، ومقياس الخصائص المميزة للطلاب ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة وفقاً لمعايير الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية –النسخة ٥ (DSM–V criteria for ADHD)، ومقياس الخصائص السلوكية والانفعالية إعداد: الباحثين. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين مجموعتي الدراسة في بعض الخصائص السلوكية والانفعالية مثل: إرجاء وتأجيل المهام الدراسية (التلكؤ الأكاديمي)، والفشل الدراسي المتكرر، والقلق، والعناد، وذلك لصالح الطلاب الموهوبين عقلياً ذوي (ADHD).

وهدفت دراسة آشورث ومكون (Ashworth & Mccown, 2018)، إلى التعرف على العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي المزمن (Chronic Academic Procrastination)، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة من ذوي (ADHD)، وأعد الباحثان استبانة لقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس لتحديد أنماط (ADHD). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين التلكؤ الأكاديمي المزمن، وأنماط صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD).

كما هدفت دراسة إيدل وشيرز وآلتجاسين (Edel & Scheres & Altgassen, 2019)، إلى فحص العلاقة بين أنماط (ADHD)، والتلكؤ الأكاديمي، لدى (٢٤) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة من ذوي (ADHD)، واستخدم الباحثون مقياس توكمان للتلكؤ الأكاديمي (Tuckman, 1991)، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التلكؤ الأكاديمي، وأنماط (ADHD)، وأشارت الدراسة أيضاً إلى الطلاب ذوي (ADHD)، يظهرون قصوراً واضحاً في التخطيط، والتنظيم في الأنشطة والمهارات المرتبطة بالذاكرة، والتي تعتمد على أنشطة التفكير.

٣- مفهوم وجهة الضبط لدى الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (Locus of Control):

هدفت دراسة كينيث وتارنوسكي (Kenneth & Tarnowski, 1989)، إلى بحث الفروق في وجهة الضبط الأكاديمية (LOC)، لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأقرانهم ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD). وتضمنت عينة الدراسة (٥١) طالباً، يتراوح معدل أعمارهم ما بين (٧ – ٩) سنوات. واستخدم الباحث مقياس وجهة الضبط إعداد: ناويكي–ستريكلاند (Nowicki & Strickland, 1973)، وقائمة اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية، مقارنة بذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة.

وهدفت دراسة لوفي وبلاس (Lufi & Plass, 1995)، إلى تحديد بعض السمات الشخصية لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وأقرانهم من الطلاب العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالباً من الموهوبين، و(٨٣) طالباً من العاديين، وأعد الباحثان مقياس وجهة الضبط لدى الأطفال، ومقياس القلق، ومقياس الطموح، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، يميلون إلى

تكوين وجهة ضبط خارجية (External LOC)، مقارنة بأقرانهم من العاديين، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب ذوي (ADHD)، وأقرانهم من العاديين في متغيري: القلق، والطموح، لصالح الطلاب العاديين.

وهدفت دراسة بايفنز (Bivens, 2000)، إلى التعرف على العلاقة بين متغيرين هما: صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، ووجهة الضبط لدى الطلاب الذين يعانون من (ADHD)، كما هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج التدخل السلوكي المعرفي في خفض وجهة الضبط الخارجية لدى الطلاب ذوي (ADHD)، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالباً من ذوي (ADHD)، و(٢٣) طالباً من العاديين، الذي ينتظمون في فصول المرحلة المتوسطة (4-5-6-7-8-9)، واستخدم الباحث مقياس تقييم اضطرابات الانتباه (Attention Deficit Disorders Evaluation Scale) ، وبرنامج تدخل سلوكي معرفي، ومقياس وجهة الضبط إعداد الباحث. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات الانتباه Attention Deficit)، ومتغير وجهة الضبط، كما توصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي (ADHD)، يميلون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية (External Locus of Control)، مقارنة بأقرانهم من الطلاب العاديين، وتشير نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود أثر دال احصائيا لبرنامج التدخل السلوكي المعرفي في خفض مستويات وجهة الضبط الخارجية لدى الطلاب ذوي (ADHD).

وهدفت دراسة روكلج (Rucklidge, 2007)، إلى التعرف على بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) طالباً وطالبةً من طلاب المرحلة المتوسطة: منهم (٥٢) طالبة من ذوي (ADHD)، و(٣٧) طالباً من ذوي (ADHD)، وأعد الباحث مقياس القلق، ومقياس وجهة الضبط، ومقياس تقدير الذات، ومقياس الاكتئاب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مجموعة الطلاب والطالبات ذوو (ADHD)، سجلوا مستويات مرتفعة في الاكتئاب، والقلق، ووجهة الضبط الخارجية، ومستويات منخفضة على مقياس تقدير الذات، مقارنة بأقرانهم من العاديين. كما كشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب ذوي (ADHD)، يميلون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية، مقارنة مع الطالبات ذوات (ADHD).

٤- أساليب التفكير لدى الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (Thinking Styles):

هدفت دراسة هارير (Harrier, 2005)، إلى التعرف على الفروق في أساليب التعلم والتفكير بين التلاميذ ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط الحركة (ADHD)، وأقرانهم من العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٧) تلميذاً، (٨٤) من العاديين، و(٨٣) من ذوي صعوبات الانتباه من النشاط والحركة (ADHD)، وهم من طلاب المرحلة الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة في أسلوب التفكير التنظيمي، والمرن بين فئتي الدراسة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين.

وهدفت دراسة وايت وشاه (White & Shah, 2011)، إلى التعرف على الفروق في الابتكارية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وأقرانهم من العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) تلميذاً؛ (٤٥) من ذوي (ADHD)، و(٤٥) من أقرانهم العاديين، واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس تورانس للتفكير الابتكاري (the Abbreviated Torrance Test for Adults, Goff & Torrance, 2002)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي (ADHD)، سجلوا مستويات عالية على بعض أبعاد مقياس تورانس للتفكير الابتكاري، ويشير الباحثون في هذه الدراسة إلى هذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة والتي أشارت إلى أن ذوي (ADHD)، يؤدون بشكل أفضل على بعض مقاييس الابتكارية مقارنة بزملائهم من العاديين.

وهدفت دراسة فوجيت وسيدني وزينتال (Fugate & Sydney & Zentall, 2013)، إلى تقييم الذاكرة العاملة (Working Memory)، والابتكارية (Creativity) لدى مجموعتين من طلاب المرحلة المتوسطة: موهوبون ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وموهوبون عاديون. واستخدم الباحث مقياس تورانس للتفكير الإبداعي (The TTCT (Torrance, 1966, 2006)، ومقياس وود كوك (Woodcock, 2007)، المُعدل للقدرات المعرفية، وذلك لتقييم أداء الذاكرة العاملة. وكشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة سجلوا مستويات متدنية ومنخفضة على مقاييس الذاكرة العاملة، مقارنة مع أقرانهم من الموهوبين العاديين. أيضاً توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين طلاب المجموعتين في الابتكارية، وذلك لصالح الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة.

كما هدفت دراسة أكانشا (Akansha, 2019)، إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب ذوي (ADHD)، وأقرانهم من العاديين (Non ADHD)، في القدرات الإبداعية، وتكونت عينة الدراسة من

(٨٠) طالباً وطالبة؛ (٤٠) من ذوي (ADHD)، و(٤٠) من العاديين، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٦-١٨) عاماً، واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس تورانس للتفكير الابتكاري، وقائمة تشخيص أعراض صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وفقاً للدليل التشخيصي والاحصائي-الطبعة الرابعة (DSM V ADHD Symptom Checklist)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائياً بين الطلاب ذوي (ADHD)، وأقرانهم من غير (ADHD)، في جميع المقاييس الفرعية لمقياس تورانس للتفكير الابتكاري، وذلك لصالح الطلاب ذوي (ADHD)، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة دالة بين صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، والابتكارية.

٥- أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (Over Excitabilities):

هدفت دراسة رين ورينولدز (Rinn & Reynolds, 2012)، إلى بحث العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة، وأعراض ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) لدى مجموعة من الطلاب الموهوبين. وشملت عينة الدراسة (١١٦) طالباً وطالبة، (٧٣) ذكور، و (٤٣) إناث، في معدل عمري يتراوح ما بين ١٢-١٦ سنة). واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس الاستثارة الفائقة الذي أعده كل من .(Falk, Lind, Miller, Piechowski, & Silverman, 1999)، ومقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة إعداد: كونرز (Conners, 2001). وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة بين الاستثارة الفائقة النفسحركية، وفرط النشاط والإندفاعية، كذلك وجود علاقة دالة بين الاستثارة الفائقة الحسية، وجميع المقاييس الفرعية لمقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، كما كشفت الدراسة أيضاً عن وجود علاقة دالة بين الاستثارة الفائقة التخيلية، وجميع المقاييس الفرعية لمقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD).

وهدفت دراسة ملاك كريّم (Krayem, 2016)، إلى تسليط الضوء على قضية التشخيص الخاطئ لأعراض صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، مع أنماط الاستثارة الفائقة (Over excitabilities)؛ حيث سوف يتم فحص العلاقة بين خصائص (Over excitabilities)، وأعراض (ADHD)، لدى المراهقين الموهوبين في الأردن، كما هدفت الدراسة أيضاً إلى تحديد قدرة المعلمين على تحديد ما إذا كان المراهق يعاني من (ADHD)، أو أنماط (Over excitabilities)، وذلك باستخدام الاستبانات القصيرة التي أُعطيت لهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٥) موهوباً؛

(٩١) إناث، و(١٧٤) ذكور، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (١٤-١٨) عاماً، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس أنماط الاستثارة الفائقة-الصورة الأردنية (إعداد: فولك وليند وميلر وبيجوفسكي وسلفرمان) (Falk, Lind, Miller, Piechowski & Silverman, 1999)، ومقياس كونرز-الطبعة الثالثة، لتشخيص أعراض صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (Conner, 3rd Edition Self-Report Scale-ADHD/DSM-V)، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم قدرة المعلمين على تحديد أنماط الاستثارة الفائقة، علاوةً على عجز معظم المعلمين على تعريف معنى مفهوم الاستثارات الفائقة، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة ضعيفة بين الاستثارة الفائقة النفسحركية، وفرط النشاط والاندفاعية، ووجود علاقة سلبية ذات دلالة ضعيفة بين الاستثارة الفائقة التخيلية، وصعوبات الانتباه، وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عن عدم وجود علاقة دالة بين الاستثارة الفائقة الحسية أو الانفعالية، والأنماط الثلاثة لصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD).

تعليق الباحث على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذات، والتلكؤ الأكاديمي، ووجهة الضبط، وأساليب التفكير، والاستثارة الفائقة لدى فئات الموهوبين عقلياً العاديين، وذوي صعوبات التعلم (LD)، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، يمكن تحديد النقاط التالية:

١- اتفقت العديد من الدراسات السابقة على وجود فروق دالة إحصائيا بين الموهوبين العاديين، وأقرانهم من العاديين في مفهوم الذات، لصالح الموهوبين العاديين، مثل دراسة موشي (Moshe, 2015)، ودراسة هام (Hamm, 2010). إلا أن هذه الدراسة اقتصرت على تناول بعض الخصائص الانفعالية مثل: مفهوم الذات، والتوافق النفسي، ولم تولي اهتماماً للخصائص المعرفية، والتي لا تقل أهمية عن الجوانب الانفعالية، وعليه فإن الدراسة الحالية جاءت للتعرف على الخصائص المعرفية والانفعالية لدى فئات الموهوبين المحددة بالدراسة.

٢- اعتمدت معظم الدراسات السابقة -حسب المسح الذي قام به الباحث- في دراسة أساليب التفكير لدى الموهوبين على مقياس روبرت ستيرنبرغ "نظرية حكومة الذات العقلية"، مثل دراسة البورزي وأستوفار (Alborzi & Ostovar, 2007)، ومقياس هاريسون وبرامسون، مثل دراسة سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥)، حيث وجد الباحث ندرة في الدراسات التي تناولت أساليب التفكير وفقاً لنظرية نيد هيرمان، وخاصة فيما يتعلق بالدراسات العربية، وهذا ما دعا الباحث إلى القيام

بهذه الدراسة للتعرف على الفروق في أساليب التفكير بين فئات الموهوبين (العاديين، وذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط الحركة)، وفقاً للتصور الشامل لنظرية نيد هيرمان.

٣- أشارت نتائج معظم الدراسات السابقة إلى شيوع أساليب التفكير التحليلي، والعاطفي، والتنفيذي، والإبداعي لدى الطلاب الموهوبين العاديين، مثل دراسة هيلات (Heilat, 2018)، ودراسة كوان وتشوي (Kwon & Choi, 2014)، في حين أن هذه الدراسات اقتصرت على دراسة فئة الطلاب الموهوبين العاديين، ولم تعطِ اهتماماً لفئتي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، وبناءً على ذلك تسعى الدراسة الحالية لسد هذه الفجوة البحثية من خلال التعرف على مدى تباين فئات الموهوبين (العاديين، وذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة) في أساليب التفكير، الأمر الذي يُسهم في إثراء المكتبة العربية بهذا النوع من الدراسات، وإمداد الباحثين ببعض الخصائص المعرفية التي تميز هذه الفئات من المتعلمين.

٤- تباينت الدراسات السابقة في العينات المستهدفة؛ فهناك دراسات تناولت بعض الخصائص الانفعالية والمعرفية لدى فئة الموهوبين العاديين، وهناك دراسات تناولت فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأخرى تناولت فئة الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، ولم يتوصل الباحث –حسب المسح الذي قام به– إلى دراسات هدفت إلى التعرف على الفروق في بعض الخصائص الانفعالية والمعرفية لدى فئات الموهوبين (العاديين، وذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة)، وهذا ما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة.

٥- ركزت الدراسات السابقة جهودها – حسب المسح الذي قام به الباحث– على دراسة أنماط الاستثارة الفائقة لدى عينات محددة من الموهوبين، ولم تهتم بفئات الموهوبين الأخرى، ومن هنا تمتاز الدراسة الحالية في أنها تروم إلى تحديد الفروق بين فئات الموهوبين (العاديين، وذوي صعوبات التعلم، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة) في أنماط الاستثارة الفائقة؛ والتي سوف تُسهم نتائجها، وتوصياتها في إثراء المعرفية العلمية المتعلقة بمجال الاستثارة الفائقة لدى الطلاب الموهوبين على وجه الخصوص.

٦- أشارت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذات إلى أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعانون من انخفاض في مستويات مفهوم الذات، مقارنة بأقرانهم من الموهوبين العاديين، مثل دراسة كينج (King, 2005)، ودراسة فؤاد الجوالدة (Fuad Al-Jawaldeh, 2018). وانطلاقاً من هذه النتائج، سعى الباحث إلى تطوير الجهود البحثية السابقة من خلال تحديد مدى تباين فئات الموهوبين الثلاث (العاديين، وذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة)، في مفهومهم لذاتهم.

٧- حاول الباحث الحصول على المزيد من الدراسات الأجنبية التي تتناول بالدراسة مفهوم التلكؤ الأكاديمي لدى فئة الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، إلا أنه خلّص إلى ندرة تلك الدراسات. وفيما يتعلق بالدراسات العربية خلّص الباحث إلى أن المكتبة العربية تفتقر لمثل هذا النوع من الدراسات، وذلك حسب اطلاع الباحث، ويرى الباحث أن الضرورة البحثية في هذا المجال تقتضي القيام بمزيد من الدراسات التي تتناول التلكؤ الأكاديمي لدى فئات الموهوبين (العاديين، وذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة).

٨- اختلفت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت وجهة الضبط لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والموهوبين العاديين؛ حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن الموهوبين ذوي صعوبات يميلون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية، مقارنة بأقرانهم من الموهوبين العاديين، مثل دراسة بيست (Best, 2017)، في حين أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين هاتين الفئتين من المتعلمين، مثل دراسة كارج (Karg, 2001)، ودراسة مان (Mann, 1992)، وفي ضوء هذه النتائج جاءت الدراسة الحالية للتعرف على الفروق بين فئات الموهوبين (العاديين، وذوي صعوبات التعلم) في وجهة الضبط الأكاديمية.

٩- أظهرت معظم نتائج الدراسات السابقة أن الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة يعانون من تدني في مستويات مفهوم الذات، مقارنة بأقرانهم من الموهوبين العاديين، مثل دراسة فولي وآخرون (Foley et al., 2012)، ودراسة روبرتس (Roberts, 1993)، إلا أن هذه الدراسات اقتصرت على دراسة فئتي الموهوبين العاديين، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، وأغفلت فئة هامة من فئات الموهوبين، وهي فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ وتنبع أهميتها من كونها أكثر الفئات التي تجمع بين نقيضين هما الصعوبة والموهبة، كما أنها الأكثر انتشاراً مقارنة بتلك الفئات؛ إذ يشير فتحي الزيات (٢٠٠٢)، إلى أن فئة

الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تقدر نسبتها بين ١٥-٢٥% من حالات الموهبة، ومن هنا يرى الباحث أن هناك حاجة ملحة للقيام بالدراسة الحالية.

١٠- لم يتوصل الباحث -حسب المسح الذي قام به- لدراسات عربية تناولت مفهوم وجهة الضبط الأكاديمية، وأساليب التفكير، وأنماط الاستثارة الفائقة لدى فئتي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، وهذه الندرة هي ما دفع الباحث لإجراء الدراسة الحالية.

١١- ساعدت الدراسات السابقة في الجانب النظري وبلورة وتحديد متغيرات الدراسة من حيث زيادة المعرفة وعمقها وثرائها.

١٢- أتاحت الدراسات السابقة الفرصة للاطلاع على المقاييس المستخدمة واختيار المقاييس المناسبة للدراسة وتطبيقها على البيئة الكويتية.

١٣- أتاحت الدراسات السابقة للباحث التعرف على واقع الكشف عن الخصائص المعرفية والانفعالية وتحليله في البيئة العربية خاصة، ومن ثم ضرورة إجراء الدراسة في البيئة الكويتية.

١٤- الاستفادة من نتائجها في تفسير نتائج الدراسة الحالية، وتقديم التوصيات والاقتراحات.

١٥- ساعدت الباحث في تحديد الإجراءات المناسبة للدراسة، وتحديد موقع الدراسة الحالية، والعينة المستهدفة، وإعداد الأدوات اللازمة في الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض الآتية:

١- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الموهوبين عقليا ذوي صعوبات التعلم، وأقرانهم من الموهوبين عقلياً العاديين من طلاب المرحلة المتوسطة، في أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة.

٢- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الموهوبين عقليا ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وأقرانهم من الموهوبين عقليا العاديين من طلاب المرحلة المتوسطة، في أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة.

٣- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الموهوبين عقليا ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) من طلاب المرحلة المتوسطة، في أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

- تقديم
- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية
- خطوات الدراسة

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

تقديم:

تناول الباحث في هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمعها، ووصف العينة التي أجريت عليها الدراسة، وأدوات الدراسة التي تم استخدامها من حيث خطوات إعدادها وصدقها وثباتها، والخطوات الإجرائية للدراسة، والأساليب الاحصائية المستخدمة فيها.

منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي؛ حيث تم دراسة بعض الخصائص المعرفية والانفعالية لدى فئتي الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وذلك باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة.

مجتمع الدراسة:

المجتمع المستهدف في هذه الدراسة هو طلاب الصف الثامن المتوسط (الذكور)، الملتحقين بالمدارس الحكومية بدولة الكويت للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من طلاب الصف الثامن المتوسط، الملتحقين بالمدارس الحكومية للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م، حيث تم اختيار عينة عشوائية عن طريق القوائم التي تم الحصول عليها من وزارة التربية والتعليم، موزعة حسب المناطق التعليمية (مبارك الكبير، والفروانية، والجهراء)، بعد ذلك تم اختيار (٥) مدارس من هذه المناطق التعليمية، وتم اختيار الصف الثامن المتوسط في كل مدرسة من تلك المدارس، حيث بلغت عينة الدراسة الأولية (٩٨٢) طالباً. وجدول (٥) يوضح أسماء المدارس، وأعداد الطلاب المختارين من كل مدرسة.

جدول (٥) وصف عينة الدراسة الأولية.

المحافظة	المدرسة	العدد	النسبة المئوية
مبارك الكبير.	الحسن بن الهيثم. سليمان المطوع.	٢٠٧ ١٩٧	%٢١.٠٧ %٢٠.٠٦
الفروانية.	الكويت الأهلية الحديثة.	١٩٥	%١٩.٨٥
الجهراء.	علي الخليفة. الصليبية.	١٨٩ ١٩٤	%١٩.٢٤ %١٩.٧٥
المجموع		٩٨٢	%١٠٠

أدوات الدراسة:

اعتمد الباحث في جمع بيانات الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء لرافن (تقنين: فتحية عبدالرؤوف، ١٩٩٩).

٢- اختبار القدرة على التفكير الابتكاري (ممدوح الكناني، ٢٠١٨).

٣- سجلات تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات.

٤- محك الاستبعاد، لاستثناء الطلاب الذين يعانون من صعوبات حسية (بصرية أو سمعية، أو مشكلات اجتماعية أو اقتصادية).

٥- الاختبار الفرعي لصعوبات تعلم الرياضيات، في مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (إعداد: فتحي الزيات، ٢٠٠٧).

٦- مقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط ADHD-SRS (إعداد: Holland, Gimple & Merrell, 2001) (ترجمة: فهد الركدان، ٢٠١٣).

٧- مقياس وجهة الضبط الأكاديمية. إعداد: الباحث.

٨- مقياس التلكؤ الأكاديمي. إعداد: الباحث.

٩- مقياس مفهوم الذات. إعداد: الباحث.

١٠- مقياس أساليب التفكير إعداد: الباحث.

١١- مقياس أنماط الاستثارة الفائقة. (تعريب وتقنين: ثامر المطيري، ٢٠١١).

أولاً: اختبار المصفوفات المتتابعة (إعداد: جون رافن، تعريب وتقنين على البيئة الكويتية: فتحية عبدالرؤوف، ١٩٩٩):

هو اختبار يهدف إلى تحديد المستوى العقلي للمفحوص، وهو يعتبر من أشهر اختبارات الذكاء المحررة من أثر الثقافة لأنه لا يعتمد على النواحي اللفظية في قياس الذكاء بل على الأداء العملي وهو ملائم للتطبيق للأفراد من سن (٦-١٨) سنة، ويتكون هذا الاختبار من (٤٨) مصفوفة تتدرج في الصعوبة من دقة الملاحظة إلى قياس إدراك العلاقات العامة التي تتصل بالجوانب العقلية العليا، وقد وُجد أن معامل الارتباط بينه وبين الاختبارات اللفظية الأخرى مرتفع.

طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه:

يتم تطبيق الاختبار على التلاميذ بصورة جماعية، وذلك بعد شرح تعليمات الاختبار وكيفية الإجابة عنه. أما بالنسبة لتصحيح بنود الاختبار، والمكونة من (٤٨) بنداً، فإن المفحوص يعطى درجةً واحدةً عن كل إجابة صحيحة على كل بند، ثم تحول هذه الدرجات الخام إلى المقابل المئيني المعياري لها، وذلك باستخدام جداول التحويل.

صدق الاختبار. (فتحية عبدالرؤوف، ١٩٩٩):

قامت فتحية عبدالرؤوف (١٩٩٩) بحساب معاملات صدق الاختبار بعدة طرق وهي:

١- الصدق التنبؤي:

تم حساب معامل الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابعة، ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة. وقد بينت النتائج وجود ارتباط موجب قدره (٠.٦١).

٢- الصدق التمييزي:

استخدمت هذه الطريقة للتعرف على قدرة الاختبار على التمييز بين الحاصلين على أعلى الدرجات في الاختبار، والحاصلين على أدنى الدرجات. وبحساب الدلالة الإحصائية للتعرف على الفرق بين المتوسطين، اتضح أن قيمة (ت = ٣٩.٠٠)، وهي دالة عند مستوى (٠.٠٠١)، مما يؤكد صدق الاختبار (فتحية عبد الرؤوف، ١٩٩٩).

ثبات الاختبار. (فتحية عبدالرؤوف، ١٩٩٩):

قامت فتحية عبدالرؤوف (١٩٩٩) بالتحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٣٨٨) تلميذاً وتلميذةً في الصفوف الدراسية المختلفة بالمراحل التعليمية الثلاث، امتدت من الصف الأول الابتدائي حتى الصف الرابع الثانوي من عمر (٦-١٨) سنة، من المناطق التعليمية الخمس (العاصمة، وحولي، والفروانية، والجهراء، والأحمدي) في دولة الكويت. وتم حساب معاملات ثبات الاختبار بعدة طرق هي:

١- طريقة التطبيق وإعادة التطبيق حيث كان يفصل بين التطبيقين مدة أسبوعين، وكان معامل الثبات يساوي (٠.٨٧).

٢- طريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات يساوي (٠.٩٠).

٣- طريقة الاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٩).

ويتضح مما سبق أن الاختبار يتمتع بمعاملات صدق وثبات عالية.

ثانياً: اختبار القدرة على التفكير الابتكاري (ممدوح الكناني،٢٠١٨):

أعد هذا الاختبار ممدوح عبدالمنعم الكناني، وهو يقيس القدرة على التفكير الابتكاري من خلال ثلاثة قدرات هي (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، ويتضمن اختبار التفكير الابتكاري ست فقرات موزعة على ثلاثة أسئلة، وكل سؤال مكون من فقرتين (أ، ب)، وزمن كل سؤال خمس دقائق. وتحسب درجة المفحوص على الاختبار كالتالي:

١- الطلاقة: يُعطى المفحوص درجة واحدة لكل استجابة مناسبة.

٢- المرونة: يُعطى المفحوص درجة واحدة لكل استجابة مختلفة نوعية أو درجة واحدة على كل مجموعة استجابات تدور كلها حول فكرة واحدة.

٣- الأصالة: يُعطى المفحوص درجة تتوقف على نسبة تكرار الفكرة في المجموعة التي ينتمي إليها المفحوص كالتالي:

أ- ٥ درجات إذا تكررت بنسبة أقل (١٠%).

ب- ٤ درجات إذا تكررت بنسبة (١٠%) وأقل من (٢٠%).

ج- ٣ درجات إذا تكررت بنسبة (٢٠%) وأقل من (٣٠%).

د- درجتان إذا تكررت بنسبة (٣٠%) وأقل من (٤٠%).

هـ- درجة واحدة إذا تكررت بنسبة (٤٠%) وأقل من (٥٠%).

صدق وثبات اختبار القدرة على التفكير الابتكاري (إعداد: ممدوح عبدالمنعم الكناني، ٢٠١٨):

قام وليد أبو المعاطي (٢٠٠٥) بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٢٠١) من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالقسمين (علمي، وأدبي)، (ذكور، وإناث)، للتأكد من صدقه، وثباته، لتحديد صلاحيته، للاستخدام والتطبيق، وتم حساب الثبات للاختبار بطريقة التجزئة النصفية (أسئلة الجزء أ مع أسئلة الجزء ب)، وقد بلغ الثبات للاختبار كاملاً (٠,٩٢) ولبعد الطلاقة (٠,٩٢) ولبعد المرونة (٠,٩٢) لبعد الأصالة (٠,٧٧).

كما حسبت معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها ببعض، وبينها وبين الدرجة الكلية، فجاءت النتائج كما يبينها جدول (٦):

جدول (٦) مصفوفات الارتباط بين قدرات التفكير الابتكاري والدرجة الكلية

البعد	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الدرجة الكلية
الطلاقة	-	0.97	0.872	0.984
المرونة		-	0.870	0.982
الأصالة			-	0.937

وقام وليد أبو المعاطي (٢٠٠٥) بالتحقق من الاتساق الداخلي لاختبار التفكير الابتكاري من خلال حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار، وتتضح النتائج في جدول (٧):

جدول (٧) قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد بالدرجة الكلية لاختبار التفكير الابتكاري

قدرات التفكير الابتكاري	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الطلاقة	**0.712**
المرونة	**0.791**
الأصالة	**0.808**

** دال عند مستوى 0,01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

عينة حساب صدق وثبات اختبار القدرة على التفكير الابتكاري (إعداد: ممدوح عبدالمنعم الكناني، ٢٠١٨) (الدراسة الحالية بدولة الكويت):

تم اختيار عينة من طلاب الصف الثامن المتوسط (بنون)، وذلك استجابة لطبيعة البحث، وقد تكونت تلك العينة من (٥٠) طالباً من طلاب الصف الثامن المتوسط. وقد هدفت عملية التطبيق إلى استخراج معاملي صدق وثبات اختبار القدرة على التفكير الابتكاري، وأيضاً للوقوف على المشكلات والصعوبات التي يمكن أن يواجهها الباحث أثناء تطبيق هذا المقياس في الدراسة الأساسية.

صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار باستخدام الصدق العاملي كما يلي:

قام الباحث بايجاد مصفوفة الارتباط بين أسئلة المقياس الثلاثة، وذلك على النحو المبين في جدول (٨):

جدول (٨) مصفوفة الارتباط بين أسئلة المقياس الثلاثة

الأسئلة	السؤال الأول	السؤال الثانى	السؤال الثالث	المجموع
السؤال الأول	-			2.206
السؤال الثاني	0.743**	-		2.201
السؤال الثالث	0.463**	0.458**	-	1.921
المجموع	2.206	2.201	1.921	6.328

** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01).

- الحصول على التشبعات:

المجموع الكلى للارتباطات = ٦.٣٢٨

الجذر التربيعى للمجموع الكلي = $\sqrt{٦.٦٢٨}$ = ٢.٥١٦

وبقسمة مجموع ارتباط كل سؤال على الجذر التربيعى للمجموع الكلى نحصل على درجات تشبع هذه الأسئلة على مقياس التفكير الابتكارى، كما هو مبين في جدول (٩):

جدول (٩) تشبعات أسئلة مقياس التفكير الابتكاري

السؤال	درجة التشبع
السؤال الأول	0.877
السؤال الثاني	0.875
السؤال الثالث	0.764

وحيث إن تشبعات الأسئلة على مقياس التفكير الابتكارى يتراوح بين (٠.٧٦٤) و (٠.٨٧٧) وهى تشبعات مرتفعة، فإن هذا يدل على الصدق العاملى لهذا المقياس.

ثبات الاختبار: تم التحقق من ثبات اختبار القدرة على التفكير الابتكاري باستخدام طريقة التجزئة النصفية، على العينة الاستطلاعية (٥٠) طالباً، وذلك على النحو التالي:

الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split Half:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية لبنود المقياس (أسئلة الجزء أ وأسئلة الجزء ب) باستخدام معادلة سبيرمان براون Spearman– Brown، وكانت النتائج كما هى مبينة في جدول (١٠).

جدول (١٠) قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية لمقياس التفكير الابتكاري

البعد	التجزئة النصفية		
	قبل تصحيح الطول	بعد تصحيح الطول بطريقة سبيرمان- براون	بعد تصيح الطول بمعامل جتمان
الطلاقة	0.738	0.738	0.634
المرونة	0.811	0.811	0.804
الأصالة	0.746	0.746	0.744
الدرجة الكلية للمقياس	0.818	0.818	0.775

يتضح من نتائج جدول (١٠) أن قيم معاملات الثبات لقدرات مقياس التفكير الابتكاري بعد تصحيح الطول بطريقة سبيرمان – براون تتراوح بين (٠.٧٣٨– ٠.٨١١) وهي قيم ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً، كما بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل (٠.٨١٨) وهي قيمة مرتفعة ومقبولة إحصائياً.

يتبين مما سبق أن مقياس (التفكير الابتكاري) ككل يتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحث باستخدامه في الدراسة الحالية بناءً على نتائج الصدق والثبات.

ثالثاً: سجلات تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات:

قام الباحث بالحصول على كشوف نتائج اختبار نهاية الفترة الدراسية الأولى (٢٠١٨/٢٠١٩م) في مادة الرياضيات؛ وذلك بهدف تحديد فئة الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من خلال إيجاد التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي.

ثالثاً: مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم في الرياضيات (إعداد: فتحي الزيات،٢٠٠٧):

يهدف هذا المقياس للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وذلك من خلال تقدير معلمي الرياضيات في الإجابة عن سلوك التلميذ على عبارات المقياس وللحكم على مدى تواتر السلوك المبين في المقياس لدى التلميذ باعتبار أن المعلم له لقاءات مع التلميذ لا تقل عن خمس حصص في الأسبوع، بالإضافة إلى أنه متخصص في المادة بشكل متعمق والذي يمكن من خلالها الحكم على مدى تواتر صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلميذ. ويحتوي المقياس على (٢٠) عبارة ويتكون سلم الإجابة من خمس مستويات، هي دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، ولا ينطبق.

وقد قام الزيات (٢٠٠٧)، بالتحقق من صدق وثبات مقاييس التقدير التشخيصية بعدة طرق وتبين أنها تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

رابعاً: مقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط (ADHD- ADHD Symptoms Rating Scale (Holland, Gimple & Merrell, 2001) (SRS (ترجمة: فهد الركدان، ٢٠١٣).

اعتمد الباحث في تشخيص صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) على مقياس (ADHD Symptoms Rating Scale (ADHD-SRS إعداد: هولاند وجيمبل وميريل (Holland, Gimple & Merrell, 2001)، والذي ترجمة إلى اللغة العربية فهد الركدان، (٢٠١٣).

ويعد مقياس ADHD-SRS من المقاييس الرائدة في تشخيص ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، وقد صمم هذا المقياس خصيصاً لفئة ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٥-١٨ سنة، حيث من الممكن الاجابة عن عبارات المقياس من خلال أولياء الأمور أو المعلمين، وذلك يشكل مرونة أكبر للباحثين أو المتخصصين في مجال تشخيص صعوبات الانتباه مع فرط النشاط.

يتوفر مقياس ADHD-SRS بكل من اللغتين الإنجليزية والأسبانية، وهو يتكون من (٥٦) عبارة تتوزع في بعدين اثنين هما (الأول: فرط النشاط والاندفاعية، والثاني: عجز أو قصور الانتباه)، حيث يتكون البعد الأول من (٣٤) عبارة، والبعد الثاني يتكون من (٢٢) عبارة، ويشترط المقياس على الأفراد

القائمين على الكشف والتشخيص من خلاله أن يكونوا على مستوى عال من التدريب الأكاديمي المناسب في تطبيق أساسيات العمل البحثي، واستخدام وتفسير المقاييس والاختبارات التعليمية والنفسية، إضافة إلى الإلمام بخصائص ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والأعراض المتواترة لديهم.

يتوافق المقياس مع المحك التشخيصي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط DSM-IV، ويعد المقياس من المقاييس التي تكون جهة التقييم فيها متعددة، حيث أنه يمكن تقييم الطفل من داخل المنزل، فيجيب أي من الأب أو الأم أو كلاهما على عبارات المقياس ومدى تواترها لأنهما على دراية كافية بسلوك طفلهما، كذلك من الممكن أن يكون التقييم من داخل المدرسة وعادةً ما يكون المعلم هو الأنسب للإجابة عن عبارات المقياس، ويجب أن يكون من المعلمين الذين لا تقل عدد حصصهم الأسبوعية عن (٤) حصص للفصل المدرسي المراد تقييمه، وذلك ليكون المعلم مؤهل للتعرف على السلوكيات المتواترة لجميع تلاميذ الفصل المدرسي، وذلك الشرط ينطبق على معلمي المواد الأساسية الذين يكون معدل الحصص الأسبوعي لديهم مرتفعاً مقارنةً بالمعلمين الآخرين.

يستخدم مقياس ADHD-SRS لأغراض التشخيص العيادي للأطفال والمراهقين الذين يعانون من صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، حيث يفصل المقياس بعباراته بين أعراض فرط النشاط والاندفاعية كبعد أول، وأعراض عجز الانتباه (التشتت) كبعد ثاني، وهذا الفصل يسهل على القائمين بالتشخيصات الدورية للكشف المبكر في عملية التشخيص، بينما يمكن استخدام المقياس لأغراض البحث العلمي كأداة تقييم وتشخيص للتعرف على ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، وقد قام فهد الركدان (٢٠١٣)، بترجمة مقياس ADHD-SRS إلى اللغة العربية.

طريقة تطبيق المقياس وتصحيحه:

يجب على القائم على التقييم (المعلم، ولي الأمر) أن تكون لديه المعرفة التامة بالطفل أو المراهق الذي يتم تقييمه، يبدأ التطبيق في الإجابة عن البيانات الأولية في الصفحة الأولى كالإسم والعمر ونوع التلميذ وإسم المدرسة، ثم يقوم الشخص القائم بالتقييم بالإجابة عن (٥٦) عبارة في المقياس (ويشترط الإشارة في صندوق التعليمات إلى قراءة كل عبارة بحرص والتفكير ملياً قبل الإجابة عن العبارة، والتنبيه بأنه إذا لم يكن الشخص القائم بالتقييم على دراية كافية في ملاحظة سلوك الطفل في أي من العبارات يرجى وضع علامة (×) على "السلوك لا يحدث"). ويمتاز مقياس ADHD-SRS بتوفيره للوقت والجهد على القائم بالتقييم، حيث تستغرق الإجابة على جميع عبارات المقياس من ١٠-١٥ دقيقة سواء كان القائم بالتقييم المعلم أو ولي الأمر.

يجب على المصحح أن يقوم بتصحيح جميع العبارات للحصول على الدرجات الخام، كما يتضح في جدول (١١):

جدول (١١) كيفية حساب الدرجات الخام لمقياس ADHD-SRS

الاختيار	الدرجة الخام
السلوك لا يحدث	0
يحدث السلوك مرة إلى عدة مرات بالشهر	1
يحدث السلوك مرة إلى عدة مرات بالأسبوع	2
يحدث السلوك مرة إلى عدة مرات باليوم	3
يحدث السلوك مرة إلى عدة مرات بالساعة	4

ثم يقوم المصحح بوضع الدرجة الخام في المربع غير المضلل الذي يكون مقابل كل عبارة، حيث يوجد أمام جميع العبارات عمودان يرمز للأول (HI)، ويدل على البعد الأول وهو فرط النشاط والاندفاعية، أما العمود الثاني يرمز (IN) ويدل على البعد الثاني وهو عجز الانتباه، ويكون المربع غير المظلل في أي من العمودين أمام العبارة هو الدال على البعد المراد تقييمه.

ثم يقوم المصحح بجمع درجات العبارات في كل عمود على حدة من استمارة التقييم، ثم يقوم المصحح بنقل الدرجات إلى صندوق ملخص الدرجات الخام في الجزء السفلي من الصفحة الأخيرة، ثم جمع الدرجات الخام للبعدين ووضعه بمربع الدرجة الكلية.

الدرجات التائية والرتب المئينية:

يعتبر مقياس ADHD-SRS من المقاييس التي تهتم بشكل كبير بخصائص العينة المستهدفة، حيث يجب على المصحح أن يختار مفتاح التصحيح المناسب للعينة المراد تقييمها، ويقسم مقياس ADHD-SRS العينات المستهدفة إلى فئات وفقاً للجدول (١٢):

جدول (١٢) الفئات التي من الممكن تقييمها والجهة التي يمكن أن تقيم هذه الفئات في مقياس ADHD-SRS

القائم بالتقييم	التقييم بالمنزل	التقييم بالمدرسة
فئات التقييم		- ذكور تتراوح أعمارهم من (٥-١١) - إناث تتراوح أعمارهم من (٥-١١) - ذكور تتراوح أعمارهم من (١٢-١٨) - إناث تتراوح أعمارهم من (١٢-١٨)

حيث يقوم المصحح بالرجوع إلى التذييل (A) في دليل مقياس ADHD-SRS واختيار الجدول المطابق للعينة المراد تقييمها، ثم يقوم بتحويل الدرجات الخام إلى درجات مئينية أو تائية.

مستويات مقياس ADHD-SRS:

يجب الرجوع إلى الجداول المناسبة للرتبة المئينية في دليل المقياس للحصول على مستوى الصعوبة للتلميذ الذي تم تطبيق المقياس عليه، ويحدد لكل من البعدين والدرجة الكلية مستوى صعوبة خاص به، حيث تتقابل معدلات الرتب المئينية مع مستوى الصعوبة، وتنقسم مستويات المقياس إلى أربعة أقسام:

١- مستوى منخفض (لا يعاني من صعوبة). Low Risk

٢- مستوى طبيعي (لا يعاني من صعوبة). Normal Risk

٣- معرضين للخطر (يعاني من صعوبة). At Risk

٤- مستوى صعوبة مرتفعة (يعاني من صعوبة). High Risk

صدق وثبات مقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط ADHD-SRS (Hollan, Gimple & Merrell, 2001) (النسخة العربية، فهد الركدان، ٢٠١٣):

صدق المحكمين:

قام فهد الركدان (٢٠١٣) بعرض المقياس بعد ترجمته إلى اللغة العربية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة الجامعيين والخبراء بالدراسات النفسية والتربوية، حيث أبدى بعضهم ملاحظات حول إعادة الصياغة اللغوية والبعض الآخر حول الترجمة.

الصدق العاملي:

للتحقق من صدق البناء للمقياس قام مترجم المقياس فهد الركدان (٢٠١٣) بإجراء التحليل العاملي لفقرات المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principle-Components Method)، وتم قبول الجذر الكامن الذي تجاوزت قيمته الواحد صحيح. وقد أظهرت النتائج وجود عاملين، فسرا معاً ما نسبته (٦١.٥٣%) من التباين الكلي. والجدول (١٣)، يبين نسبة ما يفسره كل عامل من التباين الكلي.

جدول(١٣) نسبة التباين المفسر للعوامل المكونة لمقياس ADHD-SRS.

العامل	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
الأول	41.22	41.22
الثاني	20.31	61.53

ويتمتع مقياس ADHD-SRS بدرجة عالية من الصدق العاملي، وأن العاملين الناتجين عن التحليل يسهمان إسهاماً دالاً في التباين الكلي المفسر لظاهرة صعوبات الانتباه مع فرط النشاط؛ حيث إن

كل المفردات تشبعاتها أكبر من أو يساوي ٠.٣ وذلك وفقاً لمحك جيلفورد والذي يشير إلى أن التشبع يكون ذا دلالة إذا كانت قيمته ٠.٣ أو أكثر. وبذلك يمكن الاطمئنان إلى صدق المقياس في الكشف عما يستهدف قياسه.

صدق المقارنة الطرفية:

قام مترجم المقياس فهد الركدان (٢٠١٣) بحساب صدق المقارنة الطرفية وذلك من خلال حساب الفرق بين الحاصلين على أعلى الدرجات في المقياس والحاصلين على أدنى الدرجات، وكانت قيمة (ت) = ١٣.٩ وهذه القيمة لها دلالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يؤكد أن المقياس المترجم يتمتع بمستوى مقبول من الصدق.

مما تقدم يتضح بأن مقياس ADHD-SRS يتمتع بصدق عال يجعله من المقاييس التشخيصية لصعوبات الانتباه مع فرط النشاط.

ثبات المقياس:

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

قام مترجم المقياس فهد الركدان (٢٠١٣) بفحص ثبات مقياس ADHD-SRS وذلك بالتطبيق على عينة مكونة من (٧٨) من تلاميذ المدارس الابتدائية والمتوسطة، وتم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية من خلال معادلتين، هما:

١- معادلة سبيرمان براون: وكان معامل الثبات يعادل (٠.٩٦١).

٢- معادلة جتمان: وكان معامل الثبات يعادل (٠.٩٦٠).

وهذه القيم مرتفعة ودالة تؤكد بأن مقياس ADHD-SRS يتمتع بثبات مرتفع.

معامل ثبات ألفا كرونباخ بطريقة حذف المفردة:

قام مترجم المقياس فهد الركدان (٢٠١٣) بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ بطريقة حذف المفردة لمقياس ADHD-SRS (المترجم)، وكانت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ تعادل (٠.٩٦٩)، وهذه القيمة تؤكد بأن أبعاد مقياس ADHD-SRS ودرجته الكلية متجانسة للغاية.

الاتساق الداخلي:

قام مترجم المقياس فهد الركدان (٢٠١٣) بفحص الدرجة الكلية وكل بعد من أبعاد مقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، وكانت نتائج معاملات الارتباط بين بعدي المقياس والدرجة الكلية كالتالي:

١- معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والبعد الأول (٠.٨٢٧).

٢- معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية والبعد الثاني (٠.٨٧٠).

٣- معاملات الارتباط بين البعد الأول والبعد الثاني (٠.٤٤٢).

وهذه التقديرات تشير إلى أن مقياس ADHD-SRS يتمتع بإتساق عال.

عينة حساب صدق وثبات مقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط ADHD-SRS (Hollan, Gimple & Merrell, 2001) (الدراسة الحالية بدولة الكويت):

تم اختيار عينة من طلاب الصف الثامن المتوسط (بنون)، بلغ عددها (٤٠) طالباً، وذلك لتطبيق المقياس عليها. وقد هدفت عملية التطبيق إلى استخراج معاملي صدق وثبات مقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط ADHD-SRS، وأيضاً للوقوف على المشكلات والصعوبات التي يمكن أن يواجهها الباحث أثناء تطبيق هذا المقياس في الدراسة الأساسية.

صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأجنبية والمترجمة على مجموعة من المحكمين من الأساتذة الجامعيين والخبراء بالدراسات النفسية والتربوية؛ وذلك للتأكد من مدى موضوعية الترجمة، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات بعضها كان حول الترجمة، وبعضها الآخر حول الصياغة اللغوية، وبناء على ذلك قام الباحث بتنفيذ مقترحات السادة المحكمين. ويشير ملحق (١٠) إلى نسب اتفاق المحكمين على مقياس ADHD-SRS.

الصدق التلازمي:

للتحقق من صدق المحك التلازمي لمقياس مقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط فقد تم تطبيق المقياس بالتزامن مع قائمة اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط والحركة -الدليل الاحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية ADHD-Rating Scale-IV 2 (ترجمة: عبدالعزيز ثابت واكرام العمور، ٢٠١٤)، على العينة الاستطلاعية وتم استخراج معامل الارتباط بين الدرجات على المقياسين، كمؤشر على صدق المقياس وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٤٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بقيمة صدق تلازمي جيدة.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط ADHD-SRS باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، كما تم حساب ثبات الاستقرار من خلال إعادة تطبيق المقياس على نفس عينة الصدق، ويوضح الجدول (١٤) معاملات الثبات لجميع أبعاد المقياس.

جدول (١٤) معاملات ثبات مقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط

المقياس	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الاستقرار
صعوبات الانتباه مع فرط النشاط	0.893	0.827

يتضح من جدول (١٤) أن معاملات الثبات كانت مرتفعة، فقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ (٠.٨٩٣)، كما بلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار للدرجة الكلية للمقياس(٠.٨٢٧)، مما يشير تمتع مقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط بثبات مرتفع.

خامساً: مقياس وجهة الضبط الأكاديمي:

قام الباحث بإعداد مقياس وجهة الضبط الأكاديمي (Locus of Control)، لدى فئتي الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم (Gifted with LD)، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (Gifted with ADHD)، وقد اتبع الباحث في بناء المقياس الخطوات التالية:

١- قام الباحث بالإطلاع على الدراسات التي تناولت مفهوم وجهة الضبط الأكاديمي، وذلك من خلال مراجعة التراث النفسي السابق (Rotter, 1966; Ashton, 1985; Powers & Rossman 1983; Whitman & Desmond & Price, 1987; Campis & Lyman & Prentis-Dunn, 1986; Rose & Medway, 1981).

٢- الإطلاع على الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية التي هدفت لقياس وجهة الضبط ومنها: (Borich & Paver, 1974)، (Rotter, 1966)، (Nowicki & Duke, 1979)، ومقياس مركز الضبط (إعداد: فؤاد الجوالده، وهيام التاج، ولينا المحارمة، وسهير التل، ٢٠١٧)، ومقياس مركز التحكم (إعداد: نجاح إبراهيم، ٢٠٠٥)، ومقياس مركز التحكم (إعداد: عبدالسجاد عبدالسادة، عبدالزهرة عداي، ٢٠٠٨).

٣- تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم وجهة الضبط الأكاديمي، حيث يعرفه الباحث بأنه "مدى تصور الطالب وإدراكه لنتائج المهمة التي يقوم بها؛ فإذا أدرك الطالب أن نتائج إخفاقاته أو إنجازاته الأكاديمية تعود إلى عوامل خارجة عن سيطرته، مثل: الحظ، أو الصدفة، أو طريقة معاملة المعلمين له، فإن الطالب في هذه الحالة يكون ذا وجهة ضبط خارجية، أما إذا أدرك الطالب أن نتائج إخفاقاته، أو إنجازاته الأكاديمية، يعتمد على قدراته الشخصية، ومدى إنجازه، وجهوده المبذولة، فإنه في هذه الحالة يكون ذا وجهة ضبط داخلية".

٤- قام الباحث بصياغة عبارات مقياس وجهة الضبط الأكاديمي، وتحديد بدائل الإجابة؛ وهي عبارتان زوجيتان يختار المفحوص أحداهما (أ – ب)، وقد تألف المقياس في صورته الأولية من (٢٥) عبارة، بحيث روعي في صياغتها السهولة والوضوح، البساطة في اللفظ والمعنى، وذلك حتى تتناسب والعينة المستهدفة في الدراسة، أيضاً تم الابتعاد عن العبارات المزدوجة، والكلمات التي تحمل أكثر من معنى.

٥- قام الباحث بإعداد تعليمات المقياس، وكيفية الاستجابة على عبارات المقياس.

٦- عرض عبارات المقياس على هيئة من الأساتذة المتخصصين انظر ملحق (١)؛ وذلك لإبداء الرأي حول انتماء العبارة، وملاءمتها لعينة الدراسة، ووضوحها، ودقتها في التعبير، وصلاحيتها لغوياً.

٧- نتيجة للخطوة السابقة، قام الباحث بتنفيذ مقترحات السادة المُحكمين، وتعديلاتهم، وملاحظاتهم على عبارات المقياس.

تصحيح المقياس:

تتراوح الدرجات على هذا المقياس بين (صفر – ٢١) درجة، ويحصل المفحوص على درجة واحدة إذا اختار العبارة التي تعبر عن وجهة الضبط الخارجية (External locus of Control)، بينما يحصل على الدرجة صفر عن الفقرة التي تعبر عن وجهة الضبط الداخلية (Internal Locus of Control).

ويصحح المقياس كما يلي:

– العبارات ذات الأرقام: (١، ٤ ، ٧ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢١). تعطى درجة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عليها بالرمز (أ)، وتعطى صفراً عند الإجابة عليها بالرمز (ب).

– العبارات ذات الأرقام: (٢، ٣ ، ٥ ، ٦ ، ٨ ، ٩ ، ١١ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٠). تعطى درجة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عليها بالرمز (ب)، وتعطى صفراً عند الإجابة عليها بالرمز (أ).

جدول (١٥) مفتاح تصحيح مقياس وجهة الضبط الأكاديمي

الفقرة	مفتاح التصحيح	الفقرة	مفتاح التصحيح	الفقرة	مفتاح التصحيح
١	أ	٨	ب	١٥	ب
٢	ب	٩	ب	١٦	أ
٣	ب	١٠	أ	١٧	ب
٤	أ	١١	ب	١٨	أ
٥	ب	١٢	ب	١٩	ب
٦	ب	١٣	أ	٢٠	ب
٧	أ	١٤	ب	٢١	أ

حساب صدق وثبات مقياس وجهة الضبط الأكاديمي:

تم اختيار عينة من طلاب الصف الثامن المتوسط (بنون)، وذلك استجابة لطبيعة البحث، وقد تكونت تلك العينة من (٤٠) طالباً. وقد هدفت عملية التطبيق إلى استخراج معاملي صدق وثبات مقياس وجهة الضبط الأكاديمي، وأيضاً للوقوف على المشكلات والصعوبات التي يمكن أن يواجهها الباحث أثناء تطبيق هذا المقياس في الدراسة الأساسية.

صدق المُحكمين:

قام الباحث بعرض عبارات المقياس في صورته الأولية وعددها (٢٥) عبارة على عدد (٦) مُحكمين من المتخصصين في مجال علم النفس (انظر ملحق ١)، وتم الإبقاء على العبارات ذات نسبة اتفاق (٨٣%) فأكثر، وحذف العبارات الأقل من (٨٣%) ولذلك تم حذف العبارات أرقام (٦، ١٥، ١٦، ٢٢) وقد بلغ العدد النهائي لعبارات المقياس (٢١) عبارة. ويشير ملحق (١١) إلى نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس وجهة الضبط الأكاديمية.

الصدق التلازمي:

للتحقق من الصدق التلازمي لمقياس وجهة الضبط، تم تطبيق مقياس وجهة الضبط بالتزامن مع مقياس وجهة الضبط من إعداد علاء الدين كفافي (١٩٨٢)، على عينة تكونت من (٤٠) طالباً من طلاب الصف الثامن المتوسط، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين، كمؤشر لصدق المقياس، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٣٨) وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بقيمة صدق تلازمي جيدة ومقبولة إحصائياً.

الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس مع الدرجة الكلية له، وكانت قيم المعاملات كما هو موضح بالملحق (١٤)، حيث يتضح أن العبارات المكونة لمقياس وجهة الضبط تتمتع بقيم معاملات ارتباط دالة مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٣٢٤ – ٠.٥٢٥)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) فأقل، حيث اقترح كل من جليفورد (في: صلاح مراد، ٢٠٠٠، ١٥٨)، وثومب (في: ممدوح الكنانى، ٢٠١٢، ٣٧٤) تفسيراً لمعاملات الارتباط حسب أحجامها في حالة وجود دلالة، على أن معامل الارتباط أكبر من (٠.٩) مرتفع جدا شبه تام، ومعامل الارتباط بين (٠.٧٠: ٠.٩٠) علاقة قوية مرتفعة، ومعامل الارتباط أقل من (٠.٣٠) ضعيف ويدل على علاقة ضعيفة، وعليه التزم الباحث بقيم معامل الارتباط أكبر من (٠.٣٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل.

ثبات المقياس:

اعتمد الباحث في حساب ثبات المقياس على نوعين من الثبات هما: الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والثبات بطريقة إعادة المقياس، ويمكن تناولهما فيما يلي:

١- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

قام الباحث بتطبيق المقياس على نفس العينة السابقة، والتي تكونت من (٤٠) طالباً من طلاب الصف الثامن المتوسط، وتم التحقق من ثبات مقياس وجهة الضبط الأكاديمي بحساب معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠.٧٧٣)، وهي قيمة مرتفعة ومقبولة إحصائياً.

٢- الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات الاستقرار من خلال إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة (٤٠) طالباً، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٥٤) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى تمتع مقياس وجهة الضبط بقيم ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً. ويتضح من إجمالي النتائج تمتع مقياس وجهة الضبط بقيم صدق وثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيا. مما يشير إلى موثوقية استخدامه فى الدراسة الحالية.

سادساً: مقياس التلكؤ الأكاديمي:

قام الباحث بإعداد مقياس التلكؤ الأكاديمي (Academic Procrastination)، لدى فئتي الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم (Gifted with LD)، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (Gifted with ADHD)، وقد اتبع الباحث في بناء المقياس الخطوات التالية:

١- قام الباحث بالإطلاع على الدراسات التي تناولت مفهوم التلكؤ الأكاديمي، وذلك من خلال مراجعة التراث النفسي السابق (Jackson, 2012; Hao, 2015; Ossebbard et al. 2006; Lay, 1986; Mahasneh & Bataineh & Alzoubi, 2016; Tucman, 1991; Towers, 2000 مصيلحي والحسيني، ٢٠٠٤؛ داليا عبدالوهاب ٢٠١٥؛ أحمد عبدالخالق ومحمد الدغيم، ٢٠١١).

٢- الإطلاع على الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية التي هدفت لقياس التلكؤ الأكاديمي ومنها: (المقياس العربي للتسويف، إعداد: أحمدعبدالخالق، ومحمد الدغيم، ٢٠١١)، (ومقياس توكمان للتلكؤ الأكاديمي، Tucman, 1991)، (ومقياس سولومون وروثبلوم Solomon & Rothblum, 1984)، (ومقياس التلكؤ الأكاديمي، إعداد: مصيلحي والحسيني، ٢٠٠٤)، (ومقياس التسويف الأكاديمي، إعداد: معاوية أبو غزالة، ٢٠١٢).

٣- تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم التلكؤ الأكاديمي، حيث يعرفه الباحث بأنه "إرجاء أو تأجيل الطالب للمهام الأكاديمية الموكلة إليه، والواجب أدائها، وهذا التأجيل يتسم بالقصدية، دون وجود مبررات لذلك، على الرغم أنه يملك الوقت الكافي لأداء مهامه الدراسية، وهذه العملية عادة ما تكون مصحوبة بمشاعر الضيق وعدم الإرتياح".

٤- تحديد أبعاد مفهوم التلكؤ الأكاديمي في ضوء المصادر السابقة وهي: البعد السلوكي، والبعد الانفعالي، والبعد المعرفي، حيث تم انتقاء هذه الأبعاد نظراً لأهميتها، وكثرة ظهورها في الدراسات السابقة.

٥- تم صياغة العبارات الخاصة بكل بُعد من أبعاد مفهوم التلكؤ الأكاديمي؛ وذلك في ضوء ما انتهى إليه الباحث وعرفه إجرائياً، وتحديد بدائل الإجابة، وذلك على أساس اختيار أحد بدائل التقدير الخمسة المتدرجة التالية لكل عبارة، وهي: **تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة منخفضة، تنطبق بدرجة منخفضة جداً.**

٦- شمل المقياس في صورته الأولية على (٣٦) عبارة تنقسم إلى ثلاثة أبعاد هي:

البعد السلوكي، وهو يتكون من (١٥) عبارة.

البعد الانفعالي، وهو يتكون من (١٠) عبارات.

البعد المعرفي، وهو يتكون من (١١) عبارة.

٧- قام الباحث بإعداد تعليمات المقياس، وكيفية الاستجابة على عبارات المقياس.

٨- عرض الباحث عبارات المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى مناسبة الأبعاد التي يتكون منها مقياس التلكؤ الأكاديمي، وصلاحية العبارات للبعد الذي تنتمي إليه، ووضوحها، ودقتها في التعبير، وصلاحيتها لغوياً، وملاءمتها لعينة الدراسة.

٩- نتيجة للخطوة السابقة، قام الباحث بتنفيذ مقترحات السادة المُحكمين، وتعديلاتهم، وملاحظاتهم على عبارات المقياس.

وصف المقياس:

قام الباحث بإعداد وبناء مقياس يقيس التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، وكل بعد يقيس مجالاً من مجالات التلكؤ الأكاديمي، وذلك على النحو المبين في جدول (١٦):

جدول (١٦) أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي والعبارات تحت كل بعد

البعد	العبارات الخاصة بالبعد كما جاءت بالمقياس العام	العدد
البعد السلوكي	١ ، ٢ ، ٥ ، ٦ ، ٩ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٤ ، ٢٥	١٥
البعد الانفعالي	٣ ، ٤ ، ٧ ، ٨ ، ١١ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٦ ، ٢٣ ، ١٩	١٠
البعد المعرفي	٢٦، ٢٧، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦	١١

وقد توزعت العبارات بين عبارات سلبية وعددها (٢٩) عبارة هي (١ ، ٢ ،٥ ، ٩ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٧، ١٨ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٣ ، ٤ ، ٧ ، ٨ ، ١١ ، ١٢ ، ١٦ ، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦). وعبارات إيجابية وعددها (٧) عباراة هي (٦ ، ١٠ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٢ ، ٣٠ ، ٣١).

تصحيح المقياس:

المقياس خماسي التدرج تتراوح فيه الدرجة من (٥) درجات حين تنطبق العبارة على المفحوص بدرجة كبيرة جداً، إلى (١) درجة واحدة حين تنطبق العبارة على المفحوص بدرجة منخفضة جداً، هذا بالنسبة للعبارات الإيجابية، ويعكس ميزان التصحيح بالنسبة للعبارات السلبية، بحيث يأخذ المفحوص (١) درجة واحدة حين تنطبق عليه العبارة بدرجة كبيرة جداً، ويأخذ (٥) درجات حين تنطبق عليه العبارة بدرجة منخفضة جداً، كما يبين ذلك جدول (١٧):

جدول (١٧) درجات تقديرات الاستجابات الايجابية والسلبية

اتجاه العبارة	درجات تقديرات الاستجابات الايجابية والسلبية				
	مقياس التقدير الخماسي				
العبارات الموجبة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
	٥	٤	٣	٢	١
العبارات السالبة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
	١	٢	٣	٤	٥

حساب صدق وثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي:

تم اختيار عينة من طلاب الصف الثامن المتوسط (بنون)، وذلك استجابة لطبيعة البحث، وقد تكونت تلك العينة من (٤٠) طالباً من طلاب الصف الثامن المتوسط. وقد هدفت عملية التطبيق إلى استخراج معاملي صدق وثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي، وأيضاً للوقوف على المشكلات والصعوبات التي يمكن أن يواجهها الباحث أثناء تطبيق هذا المقياس في الدراسة الأساسية.

صدق المُحكمين:

قام الباحث بعرض عبارات المقياس في صورته الأولية وعددها (٣٦) على (٦) محكمين من المتخصصين في مجال علم النفس (انظر ملحق ١)، وكانت نسبة الاتفاق على عبارات المقياس (١٠٠%).

الصدق التلازمي:

للتحقق من الصدق التلازمي لمقياس التلكؤ الأكاديمي، تم تطبيق المقياس بالتزامن مع مقياس التلكؤ الاكاديمي من إعداد الزهراني(٢٠١٧)، على عينة قوامها (٤٠) طالباً من طلاب الصف الثامن المتوسط، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين، كمؤشر لصدق المقياس، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بقيمة صدق تلازمي مرتفع.

الاتساق الداخلي:

أ- تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي من خلال حساب معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضح بالملحق (١٥)، حيث يتضح أن العبارات المكونة لمقياس التلكؤ الأكاديمي، تمتعت بدرجة دالة في ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، فقد جاءت معاملات الارتباط لعبارات البعد السلوكي مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (٠.٣١٥ – ٠.٧٩٥)، وكانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

كما جاءت معاملات الارتباط لعبارات البعد الإنفعالي مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (٠.٥٧٢-٠.٨٢٨)، وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وجاءت معاملات الارتباط لعبارات البعد المعرفي مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (٠.٣٧٩-٠.٧١٦)، وكانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥). ويتضح من إجمالي النتائج تمتع مقياس التلكؤ الأكاديمي بقيم اتساق داخلي جيدة ومقبولة إحصائيا.

ب. قد جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، كما يلي على الترتيب: البعد السلوكي (٠.٧٣٣)، و البعد الانفعالي (٠.٦١٥)، و البعد المعرفي (٠.٦٧٠)، وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس:

للتحقق من معاملات ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي تم استخراج الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، كما تم حساب ثبات الاستقرار من خلال إعادة تطبيق المقياس على نفس عينة الصدق، ويوضح جدول (١٨) معاملات الثبات لجميع أبعاد المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

جدول (١٨) معاملات ثبات مقياس التلكؤ الاكاديمي

البعد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الاستقرار
البعد السلوكي	0.807	0.792
البعد الانفعالي	0.874	0.842
البعد المعرفي	0.749	0.703
الدرجة الكلية	0.912	0.831

يتضح من جدول (١٨) أن جميع قيم ألفا كرونباخ ومعامل الاستقرار مرتفعة ومقبولة إحصائياً، فقد بلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠.٩١٢)، كما بلغت قيمة معامل الثبات للبعد السلوكي (٠.٨٠٧)، وبلغت قيمة معامل الثبات للبعد الإنفعالي (٠.٨٧٤)، كما بلغت قيمة معامل الثبات للبعد المعرفي (٠.٧٤٩)، كما بلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار للدرجة الكلية للمقياس (٠.٨٣١)، كما بلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار للبعد السلوكي (٠.٧٩٢)، وبلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار للبعد الإنفعالي (٠.٨٤٢)، كما بلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار للبعد المعرفي (٠.٧٠٣)، ويتضح من إجمالي النتائج تمتع مقياس التلكؤ الأكاديمي بقيم صدق وثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيا، مما يشير الى موثوقية استخدامه فى الدراسة الحالية.

سابعاً: مقياس مفهوم الذات:

قام الباحث بإعداد مقياس مفهوم الذات (Self-Concept)، لدى فئتي الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم (Gifted with LD)، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (Gifted with ADHD)، وقد اتبع الباحث في بناء المقياس الخطوات التالية:

١- قام الباحث بالإطلاع على الدراسات التي تناولت مفهوم الذات، وأبعاده، وذلك من خلال مراجعة التراث النفسي السابق (دينا موفق زيد، ٢٠٠٨؛ منى العامرية، ٢٠١٤؛ منى الحموي وأمل الأحمد، ٢٠١٠؛ إبراهيم العيسى، ٢٠٠٦؛ غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩؛ طلعت منصور وحليم بشاي، ٢٠١٥؛ Waugh, 2000; Frazier, 2009; Tauschek, 2001).

٢- الإطلاع على الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية التي هدفت لقياس مفهوم الذات ومنها: (مقياس بيرس هاريس Piers, Harris, 2002)، (مقياس مفهوم الذات، إعداد: رامسي Ramsey, 1971)، (مقياس تنسي المختصر، تعديل وترجمة صفوت فرج، وعبدالفتاح القرشي، ١٩٩٩)، (مقياس مفهوم الذات، إعداد: ليو ووانج Liu & Wang, 2005)، (مقياس مارش لمفهوم الذات الأكاديمي Marsh, 1984).

٣- تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم الذات، حيث يعرفه الباحث بأنه "الصورة الإدراكية التي يكونها الطالب عن ذاته، في أبعادها الاجتماعية، والأكاديمية، والخُلقية، والمثالية، كما يتضمن جميع الأفكار، والآراء، والاتجاهات، التي يكونها الطالب عن نفسه، وذلك من خلال تفاعله المستمر مع الآخرين، وعلاقته بهم".

٤- تحديد أبعاد مفهوم الذات في ضوء المصادر السابقة وهي: الذات الاجتماعية، الذات الأكاديمية، الذات الخُلقية، الذات المثالية؛ حيث تم انتقاء هذه الأبعاد نظراً لأهميتها، وكثرة ظهورها في الدراسات السابقة.

٥- تم صياغة العبارات الخاصة بكل بُعد من أبعاد مفهوم الذات؛ وذلك في ضوء ما انتهى إليه الباحث وعرفه إجرائياً، وتحديد بدائل الإجابة، وذلك على أساس اختيار أحد بدائل التقدير الخمسة المتدرجة التالية لكل عبارة وهي: **(تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة منخفضة، تنطبق بدرجة منخفضة جداً)**.

٦- تألف المقياس في صورته الأولية من (٤٥) عبارة، تتوزع على النحو التالي:

البُعد الأول: الذات الاجتماعية، ويتكون من (١٢) عبارة.

البُعد الثاني: الذات الأكاديمية، ويتكون من (١١) عبارة.

البُعد الثالث: الذات الخُلقية: ويتكون من (١٠) عبارة.

البُعد الرابع: الذات المثالية: ويتكون من (١٢) عبارة.

٧- قام الباحث بإعداد تعليمات المقياس، وكيفية الاستجابة على عبارات المقياس.

٨- عرض عبارات المقياس على هيئة من الأساتذة المتخصصين؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى مناسبة الأبعاد التي يتكون منها مقياس مفهوم الذات، وصلاحية العبارات للبعد الذي تنتمي إليه، ووضوحها، ودقتها في التعبير، وصلاحيتها لغوياً، وملاءمتها لعينة الدراسة.

٩- نتيجة للخطوة السابقة، قام الباحث بتنفيذ مقترحات السادة المُحكمين، وتعديلاتهم، وملاحظاتهم على عبارات المقياس.

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٢) عبارة موزعة على (٤) أبعاد، وكل بُعد يقيس مجالاً من مجالات مفهوم الذات، وذلك على النحو المبين في جدول (١٩):

جدول (١٩) أبعاد مقياس مفهوم الذات والعبارات التي يشملها كل بعد

البعد	العبارات الخاصة بالبعد كما جاءت بالمقياس العام	العدد
الذات الاجتماعية	١ ، ٢ ، ٥ ، ٦ ، ٩ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٢	١٢
الذات الأكاديمية	٧ ، ١١ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٣١ ، ٣٤ ، ٣٧ ، ٤٠	١١
الذات الخُلقية	٣ ، ٨ ، ٢٠ ، ٢٧ ، ٣٢ ، ٣٥ ، ٣٩ ، ٤١ ، ٤٢	٩
الذات المثالية	٤ ، ١٢ ، ١٦ ، ٢٤ ، ٢٦ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٣ ، ٣٦ ، ٣٨	١٠

وقد توزعت العبارات بين عبارات موجبة وعددها (٢٤) عبارة هي (١ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٣٠ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٢٦ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٤٠ ، ٤١ ، ٤٢). وعبارات سالبة وعددها (١٨) عباراة هي (٢ ، ٣ ، ١٠ ،١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤، ٢٥ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٩).

تصحيح المقياس:

المقياس خماسي التدرج تتراوح فيه الدرجة من (٥) درجات حين تنطبق العبارة على المفحوص بدرجة كبيرة جداً، إلى (١) درجة واحدة حين تنطبق العبارة على المفحوص بدرجة منخفضة جداً، هذا بالنسبة للعبارات الموجبة، ويعكس ميزان التصحيح بالنسبة للعبارات السالبة، كما يبين ذلك جدول (٢٠):

جدول (٢٠) ميزان تقدير الدرجات على مقياس مفهوم الذات.

اتجاه العبارة	مقياس تقدير مفردة مفهوم الذات				
	مدى الإنطباق				
العبارات الموجبة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
	٥	٤	٣	٢	١
العبارات السالبة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
	١	٢	٣	٤	٥

وبذلك يتراوح المجموع الكلي للمقياس ما بين (٢١٠) درجة لمن لديه مفهوم ذات إيجابي مرتفع و(٤٢) درجة لمن لديه مفهوم ذات سلبي منخفض.

حساب صدق وثبات مقياس مفهوم الذات:

تم اختيار عينة من طلاب الصف الثامن المتوسط (بنون)، وذلك استجابة لطبيعة البحث، وقد تكونت تلك العينة من (٤٠) طالباً من طلاب الصف الثامن المتوسط. وقد هدفت عملية التطبيق إلى

استخراج معاملي صدق وثبات مقياس مفهوم الذات، وأيضاً للوقوف على المشكلات والصعوبات التي يمكن أن يواجهها الباحث أثناء تطبيق هذا المقياس في الدراسة الأساسية.

صدق المُحكمين.

قام الباحث بعرض عبارات المقياس في صورتها الأولية وعددها (٤٥) عبارة على عدد (٦) مُحكمين من المتخصصين في مجال علم النفس (انظر ملحق ١)، وتم الإبقاء على العبارات ذات نسبة اتفاق (٨٣%) فأكثر، وحذف العبارات الأقل من (٨٣%) ولذلك تم حذف العبارة رقم (٦) في بعد الذات الخُلقية، والعبارات أرقام (٢، ١٠) في بعد الذات المثالية، كما هو موضح بالملحق (١٢).

وقد أوضحت نتائج هذه الخطوة عن اتفاق المحكمين على ملاءمة العبارات وتصنيفها تحت الأبعاد التي تنتمي إليها، كما أُعيد صياغة بعض العبارات في ضوء الملاحظات التي أبداها بعض المحكمين والتوجيهات الخاصة، والجدول (٢١) يوضح بعض العبارات التي طرأ عليها تعديل.

جدول (٢١) بعض العبارات التي طرأ عليها تعديل وفقاً لآراء السادة محكمي مقياس مفهوم الذات.

البعد	العبـــــــــــارة	
	قبل التعديل	بعد التعديل
الذات الخُلقية	ألجأ إلى الغش إذا رأيت أن ذلك في مصلحتي.	أغش إذا رأيت أن ذلك في مصلحتي.
الذات المثالية	أود أن يكون لدي أصدقاء كُثر.	أتمنى أن يكون لدي أصدقاء كُثر.

الصدق التلازمي:

للتحقق من صدق المحك التلازمي لمقياس مفهوم الذات فقد تم تطبيق المقياس بالتزامن مع مقياس مفهوم الذات (الصورة المختصرة، من إعداد تنسي، ترجمه وقننه على البيئة الكويتية كل من صفوت فرج وعبدالفتاح القرشي، ١٩٩٩) على العينة الاستطلاعية وتم استخراج معامل الارتباط بين الدرجات على المقياسين، كمؤشر على صدق المقياس وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٩٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بقيمة صدق تلازمي جيدة.

الاتساق الداخلي:

أ- تم التحقق من صدق مقياس مفهوم الذات من خلال حساب معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما هو موضح بالملحق (١٦)، حيث يتضح أن العبارات المكونة لمقياس مفهوم الذات، تمتعت بدرجة دالة في ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط لعبارات بعد الذات الاجتماعية مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين ٠.٣٥٥ و ٠.٧٢١ وكانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

كما جاءت معاملات الارتباط لعبارات بعد الذات الأكاديمية مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين ٠.٤٤٨ و٠.٨٧٧وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وتراوحت ارتباطات عبارات بعد الذات الخُلقية مع الدرجة الكلية للبعد بين ٠.٦٠٨ و٠.٨٤٣ وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١).

كما جاءت معاملات الارتباط لعبارات بعد الذات المثالية مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين ٠.٤٤٠ و٠.٧٣٩وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١). ويتضح من إجمالي النتائج تمتع مقياس مفهوم الذات بقيم إتساق داخلي مرتفعة ومقبولة إحصائياً.

ب. قد جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، كما يلي على الترتيب: بعد الذات الاجتماعية (٠.٧٦٣)، والذات الأكاديمية (٠.٧٣٣)، والذات الخُلقية (٠.٦٤٨)، والذات الخُلقية (٠.٥٧٣)، وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس:

للتحقق من معاملات ثبات مقياس مفهوم الذات تم استخراج الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، كما تم حساب ثبات الاستقرار من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، ويوضح جدول (٢٢) معاملات الثبات لجميع أبعاد المقياس.

جدول (٢٢) معاملات ثبات مقياس مفهوم الذات وأبعاده (N= 40)

البعد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الاستقرار
مفهوم الذات الاجتماعية	0.809	0.801
مفهوم الذات الأكاديمية	0.885	0.858
مفهوم الذات الخُلقية	0.870	0.812
مفهوم الذات المثالية	0.748	0.695
الدرجة الكلية	0.922	0.885

يتضح من جدول (٢٢) أن جميع قيم ثبات ألفا كرونباخ ومعامل الاستقرار مرتفعة ومقبولة إحصائياً، فقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠.٩٢٢)، كما بلغت قيمة معامل الثبات لبعد الذات الاجتماعية (٠.٨٠٩)، وبلغت قيمة معامل الثبات لبعد الذات الأكاديمية (٠.٨٨٥)، وبلغت قيمة معامل الثبات لبعد الذات الخُلقية (٠.٨٧٠)، كما بلغت قيمة معامل الثبات لبعد الذات المثالية (٠.٧٤٨).

كما يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات بطريقة الاستقرار كانت مرتفعة، فقد بلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار للدرجة الكلية للمقياس (٠.٨٨٥)، كما بلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار لبعد الذات الاجتماعية (٠.٨٠١)، وبلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار لبعد الذات الأكاديمية (٠.٨٥٨)، وبلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار لبعد الذات الخُلقية (٠.٨١٢)، كما بلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار لبعد الذات المثالية (٠.٦٩٥)، ويتضح من إجمالي النتائج تمتع مقياس مفهوم الذات بثبات مرتفع.

ويتضح من إجمالي النتائج تمتع مقياس مفهوم الذات بقيم صدق وثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيا. مما يشير الى موثوقية استخدامه فى الدراسة الحالية.

ثامناً: مقياس أساليب التفكير:

قام الباحث بإعداد مقياس أساليب التفكير (Thinking Styles)، لقياس أساليب التفكير لدى فئتي الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم (Gifted with LD)، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (Gifted with ADHD)، وقد اتبع الباحث في بناء المقياس الخطوات التالية:

١- قام الباحث بالاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت أساليب التفكير وأساليب قياسه مثل: (Sternberg, 1992; Harrison & Bramison, 1980; Herman Brain Dominance Instrument, 1988; Honey & Mumford, 1986; Zhang, & Sternberg, 2005).

٢- الاعتماد على نظرية نيد هيرمان "الهيمنة الدماغية" Herman Brain Dominance Instrument, 1988 بوصفها إطاراً نظرياً لبناء مقياس أساليب التفكير.

٣- قام الباحث بالاطلاع على الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية التي هدفت لقياس أساليب التفكير وفقا لنظرية نيد هيرمان للهيمنة الدماغية (HBDI)، ومنها (مقياس أساليب التفكير إعداد: تشي (She, 2003)، تعريب أحمد الغرايبة (٢٠١٣)، ومقياس أساليب التفكير إعداد: وليد النوافلة (٢٠٠٨)، وهذا المقياس مطور من أداة هيرمان للهيمنة الدماغية (HBDI)، ومقياس هيرمان لأنماط التفكير إعداد: مصطفى قسيم هيلات (٢٠١٥)، ومقياس نيد هيرمان بوصلة التفكير (Herrmann, 1976) من إعداد: صالح صلاح معمار (٢٠٠٦)، ومقياس أساليب التفكير تعريب: محمد نوفل وفريال أبو عواد (٢٠٠٧).

٤- تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم أساليب التفكير، حيث يعرفها الباحث بأنها "مجموعة من الطرق والأنماط والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد عند تعامله مع المعلومات، والمعارف، والمشكلات التي تواجهه، وكيفية معالجتها لها". وقد اعتمد الباحث هذا التعريف في ضوء نظرية نيد هيرمان "الهيمنة الدماغية" (HBDI. Herrmnn). والتي يعرفها نيد هيرمان بأنها "ميل الفرد إلى الاعتماد على أحد

أرباع الدماغ أكثر من اعتماده على الأرباع الأخرى مقاسه بعدد الدرجات التي يحققها على كل قسم من الدماغ على مقياس نيد هيرمان للهيمنة الدماغية" (HBDI. Herrmnn).

٥- تحديد أبعاد أساليب التفكير، وذلك في ضوء نظرية نيد هيرمان "الهيمنة الدماغية" (HBDI. Herrmnn). وهي: التفكير التحليلي، والتفكير التنفيذي، والتفكير العاطفي، والتفكير الإبداعي.

٦- تم صياغة العبارات الخاصة بكل أسلوب من أساليب التفكير؛ وذلك في ضوء ما انتهى إليه الباحث وعرفه إجرائياً.

٧- تم تحديد بدائل إجابة العبارات، وهي اختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة منخفضة، تنطبق بدرجة منخفضة جداً.

٨. تألف المقياس في صورته الأولية من (٤٧) عبارة، تتوزع على أربعة أساليب للتفكير هي:

١- أسلوب التفكير التحليلي: والذي يتكون من (١٢) عبارة.

٢- أسلوب التفكير التنفيذي: والذي يتكون من (١١) عبارة.

٣- أسلوب التفكير العاطفي: والذي يتكون من (١٣) عبارة.

٤- أسلوب التفكير الإبداعي: والذي يتكون من (١١) عبارة.

٩. قام الباحث بإعداد تعليمات المقياس، وكيفية الاستجابة على عبارات المقياس.

١٠- عرض عبارات المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة الصياغة اللغوية للعبارات، ومدى وضوح العبارات لواقع طلاب وطلابات الصف الثامن المتوسط، وتصنيف العبارات تحت البُعد المناسب؛ بمعنى مدى مناسبة كل عبارة وارتباطها بالبُعد الذي تنتمي إليه.

١١- نتيجة للخطوة السابقة، قام الباحث بتنفيذ مقترحات السادة المُحكمين، وتعديلاتهم، وملاحظاتهم على عبارات المقياس.

وصف المقياس:

قام الباحث بإعداد مقياس أساليب التفكير لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، وقد اعتمد الباحث على نظرية نيد هيرمان "الهيمنة الدماغية" (HBDI. Herrmnn). ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٤) عبارة مقسمة إلى (٤) أبعاد تمثل مناطق الدماغ، وكل بُعد يقيس أسلوباً من أساليب التفكير، وذلك على النحو المبين في جدول (٢٣):

جدول (٢٣) أبعاد مقياس أساليب التفكير وعدد عباراتها.

ت	أبعاد المقياس	العبارات الخاصة بالأبعاد كما جاءت بالمقياس	عدد العبارات
١	النمط (A) التفكير التحليلي.	من ١ إلى ١١	١١
٢	النمط (B) التفكير الإبداعي.	من١٢ إلى ٢١	١٠
٣	النمط (C) التفكير التنفيذي	من ٢٢ إلى ٣٣	١٢
٤	النمط (D) التفكير العاطفي.	من ٣٤ إلى ٤٤	١١
مجموع عبارات مقياس أساليب التفكير			٤٤ عبارة

وقد توزعت العبارات بين عبارات ايجابية وعددها (٣٨) عبارة هي (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣). وعبارات سلبية وعددها (٦) عباراة هي (٦، ١٦، ٢٣، ٢٨، ٣٩، ٤٤).

تصحيح المقياس:

المقياس خماسي التدرج تتراوح فيه الدرجة من (٥) درجات حين تنطبق العبارة على المفحوص بدرجة كبيرة جداً، إلى (١) درجة واحدة حين تنطبق العبارة على المفحوص بدرجة منخفضة جداً، هذا بالنسبة للعبارات الإيجابية، ويعكس ميزان التصحيح بالنسبة للعبارات السلبية، بحيث يأخذ المفحوص (١) درجة واحدة حين تنطبق عليه العبارة بدرجة كبيرة جداً، ويأخذ (٥) درجات حين تنطبق عليه العبارة بدرجة منخفضة جداً.

عينة حساب صدق ثبات مقياس أساليب التفكير:

تم اختيار عينة من طلاب الصف الثامن المتوسط (بنون)، وذلك استجابة لطبيعة البحث، وقد تكونت تلك العينة من (٤٠) طالباً من طلاب الصف الثامن المتوسط. وقد هدفت عملية التطبيق إلى استخراج معاملي صدق وثبات مقياس أساليب التفكير، وأيضاً للوقوف على المشكلات والصعوبات التي يمكن أن يواجهها الباحث أثناء تطبيق هذا المقياس في الدراسة الأساسية.

صدق المُحكمين.

قام الباحث بعرض عبارات المقياس في صورتها الأولية وعددها (٤٧) عبارة على عدد (٦) مُحكمين من المتخصصين في مجال علم النفس (انظر ملحق ١)، وطُلب منهم إعطاء رأيهم في وضوح الفقرات، ومدى ارتباطها بالمقياس ككل، تمت الإفادة من ملاحظاتهم فيما يتعلق في وضوح صياغة العبارات، وتم الإبقاء على العبارات ذات نسبة اتفاق (٨٣%) فأكثر، وحذف العبارات الأقل من (٨٣%)،

وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات تم الأخذ بمجملها. ولذلك تم حذف العبارات أرقام (٢٩ ، ١٧ ، ٧)، ليصبح عدد عبارات المقياس (٤٤) عبارة. كما هو موضح بالملحق رقم (١٣).

وقد أوضحت نتائج هذه الخطوة عن اتفاق المحكمين على ملاءمة العبارات وتصنيفها تحت الأبعاد التي تنتمي إليها، كما أُعيد صياغة بعض العبارات في ضوء الملاحظات التي أبداها بعض المحكمين والتوجيهات الخاصة، والجدول (٢٤) يوضح بعض العبارات التي طرأ عليها تعديل.

جدول (٢٤) بعض العبارات التي طرأ عليها تعديل وفقاً لآراء السادة محكمي مقياس أساليب التفكير.

البعد	العبـــــــــارة	
	قبل التعديل	بعد التعديل
التفكير التحليلي	أحرص على الدقة بشكل يبدو مبالغ فيه في بعض الأحيان.	أحرص على الدقة في جميع أعمالي اليومية.
التفكير التنفيذي	أنفذ الأمور دائما خطوة بخطوة تحت أي ظرف.	أنفذ الأمور خطوة بخطوة.
التفكير العاطفي	أعتبر أن علاقتي الطيبة مع الآخرين هي أعز ما أملك.	علاقتي الطيبة مع الآخرين هي أعز ما أملك.
التفكير الإبداعي	يضايقني القيام بأكثر من مهمة في وقت واحد.	يضايقني العمل في أكثر من شيء في وقت واحد.

الصدق التلازمي:

للتحقق من الصدق التلازمي لمقياس أساليب التفكير، تم تطبيق المقياس بالتزامن مع مقياس أساليب التفكير من إعداد وليد نوافلة (٢٠٠٨)، على عينة قوامها (٤٠) طالباً من طلاب الصف الثامن المتوسط، وتم حساب معامل الارتباط بين المقياسين، كمؤشر على صدق المقياس، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بصدق مرتفع.

الاتساق الداخلي:

أ- تم التحقق من صدق مقياس أساليب التفكير من خلال حساب معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لكل أسلوب مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه كما هو موضح بالملحق (١٧)، حيث يتضح أن غالبية العبارات المكونة لمقياس أساليب التفكير، تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، فقد جاءت معاملات الارتباط لعبارات بعد التفكير التحليلي مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (٠.٤٣١) و (٠.٧٣٢) وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١). كما جاءت معاملات الارتباط لعبارات بعد التفكير التنفيذي مع الدرجة الكلية

للبعد تتراوح بين (٠.٣٣٠) و(٠.٨٠٨) وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

وتراوحت ارتباطات عبارات بعد التفكير العاطفي مع الدرجة الكلية للبعد بين (٠.٤٢٨) و (٠.٧٤٧) وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠١).

كما جاءت معاملات الارتباط لعبارات بعد التفكير الإبداعي مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (٠.٣٢٧) و(٠.٧٧٦) وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) ويتضح من إجمالي النتائج تمتع مقياس أساليب التفكير بقيم اتساق داخلي جيدة ومقبولة إحصائياً.

ب. قد جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، كما يلي على الترتيب: التفكير التحليلي (٠.٥٥٢)، والتفكير التنفيذي (٠.٥٥٧)، وبعد التفكير العاطفي (٠.٥١٩)، وبعد التفكير الإبداعي (٠.٦١٧)، وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس أساليب التفكير باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، كما تم حساب ثبات الاستقرار من خلال إعادة تطبيق المقياس على نفس عينة الصدق، ويوضح جدول(٢٥) معاملات الثبات لجميع أبعاد المقياس.

جدول(٢٥) معاملات ثبات مقياس أساليب التفكير

البعد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الاستقرار
التفكير التحليلي	0.822	0.782
التفكير التنفيذي	0.783	0.736
التفكير العاطفي	0.827	0.771
التفكير الإبداعي	0.770	0.714
الدرجة الكلية	0.836	0.795

يتبين من جدول (٢٥) أن جميع قيم ثبات ألفا كرونباخ ومعامل الاستقرار مرتفعة ومقبولة إحصائياً، فقد بلغت قيمة معامل الثبات لبعد التفكير التحليلي (٠.٨٢٢) وبلغت قيمة معامل الثبات لبعد التفكير التنفيذي (٠.٧٨٣) وبلغت قيمة معامل الثبات لبعد التفكير العاطفي (٠.٨٢٧) كما بلغت قيمة معامل الثبات لبعد التفكير الإبداعي (٠.٧٧٠).

كما وبلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار لبعد التفكير التحليلي (٠.٧٨٢) وبلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار لبعد التفكير التنفيذي (٠.٧٣٦) وبلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار لبعد التفكير العاطفي (٠.٧٧١) كما بلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار لبعد التفكير الإبداعي (٠.٧١٤) ويتضح من إجمالي النتائج تمتع مقياس أساليب التفكير بثبات مرتفع.

تاسعاً: مقياس الاستثارة الفائقة:

بهدف قياس أنماط الاستثارة الفائقة، (Over Excitabilities)، لدى فئتي الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم (Gifted with LD)، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (Gifted with ADHD)، اتبع الباحث الخطوات التالية:

١- قام الباحث بالاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مفهوم الاستثارة الفائقة وأساليب قياسه مثل: (Lusy & Piechowski, 1983; Falk & Lind & Miller & Piechowski & Silverman, (1999); Bouchet, 2004; Tucker & Hafenstein, 1997; Dabrowski, 1964; Broeck & Cooremans & Staels, 2013).

٢- الاعتماد على نظرية دابروسكي "الاستعدادت والإمكانات التطورية(Theory of Developmental Potential, TDP)، بوصفها إطاراً نظرياً لبناء مقياس الاستثارة الفائقة في ضوء هذه النظرية التي يرمي الباحث الحالي إلى بنائه.

٣- اعتمد الباحث على مقياس أنماط الاستثارة الفائقة المُعد من قبل فالك وليندا وميلر وبيجوسكي وسيلفرمان (Falk, Lind, Miller, Piechowski & Silverman, 1999)، والذي عرّبه وقننه على البيئة الكويتية ثامر المطيري، ٢٠١١).

٤- تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم الاستثارة الفائقة، وقد اعتمد الباحث تعريف (دابروسكي، 1972) لإعتماده على نظريته (الاستعدادات، والإمكانات التطورية) حيث عرفها بأنها: "قدرة فائقة تظهر على شكل رد فعل للمثيرات الداخلية والخارجية التي يظهرها الفرد على شكل رغبة جامحة في التعلم، وخيال مفعم بالحيوية، والطاقة الجسدية، والحساسية الزائدة، وحدة الانفعالات. وتظهر في خمسة أنماط نفسية فائقة وهي: (النفس حركية، والحسية، والعقلية، والتخيلية، والانفعالية)، والتي تعد مؤشر دالاً على الإمكانات التطورية أو النمو الانفعالي للأفراد الموهوبين، وتعد مؤشراً على وجود الموهبة".

٥- تحديد أبعاد الاستثارة الفائقة، وذلك في ضوء نظرية دابروسكي "الاستعدادات والإمكانات التطورية" (TDP). وهي: الاستثارة الفائقة النفسحركية، الاستثارة الفائقة الحسية، الاستثارة الفائقة التخيلية، الاستثارة الفائقة العقلية، الاستثارة الفائقة الانفعالية.

٦- قام الباحث بإعادة صياغة بعض عبارات المقياس، وذلك حتى تناسب عينة الدراسة الحالية (طلاب الصف الثامن).

٧- تحديد بدائل إجابة العبارات، وهي اختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة منخفضة، تنطبق بدرجة منخفضة جداً).

٨- تألف المقياس في صورته النهائية من (٥٠) عبارة، توزعت على المقاييس الفرعية الخمسة:

١- مقياس الاستثارة الفائقة النفسحركية: ويتكون من (١٠) عبارة.

٢- مقياس الاستثارة الفائقة الحسية: ويتكون من (١٠) عبارة.

٣- مقياس الاستثارة الفائقة التخيلية: ويتكون من (١٠) عبارة.

٤- مقياس الاستثارة الفائقة العقلية: ويتكون من (١٠) عبارة.

٥- مقياس الاستثارة الفائقة الانفعالية: ويتكون من (١٠) عبارة.

٩- قام الباحث بإعداد تعليمات المقياس، وكيفية الاستجابة على عبارات المقياس.

وصف المقياس:

استخدم الباحث مقياس أنماط الاستثارة الفائقة، الذي أعده كل من فالك وليندا وميلر وبيجوسكي وسيلفرمان (Falk, Lind, Miller, Piechowski & Silverman, 1999)، تعريب وتقنين ثامر المطيري، (٢٠١١)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٠) عبارة مقسمة إلى (٥) أبعاد تُمثل أنماط الاستثارة الفائقة، والجدول (٢٦) يوضح ذلك:

جدول (٢٦) المقاييس الفرعية الخمسة لمقياس الاستثارة الفائقة وعدد عباراتها.

ت	أبعاد المقياس	العبارات الخاصة بالأبعاد كما جاءت بالمقياس	عدد العبارات
١	الاستثارة الفائقة النفسحركية.	من ١ إلى ١٠	١٠
٢	الاستثارة الفائقة الحسية.	من١١ إلى ٢٠	١٠
٣	الاستثارة الفائقة التخيلية.	من ٢١ إلى ٣٠	١٠
٤	الاستثارة الفائقة العقلية.	من ٣١ إلى ٤٠	١٠
٥	الاستثارة الفائقة الانفعالية.	من ٤١ إلى ٥٠	١٠
مجموع عبارات مقياس الاستثارة الفائقة			٥٠ عبارة

وقد توزعت العبارات بين عبارات ايجابية وعددها (٤٦) عبارة هي (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠،

٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٩، ٥٠).
وعبارات سلبية وعددها (٤) عباراة هي (١، ١٣، ١٩، ٤٨).

تصحيح المقياس:

المقياس خماسي التدرج تتراوح فيه الدرجة من (٥) درجات حين تنطبق العبارة على المفحوص بدرجة كبيرة جداً، إلى (١) درجة واحدة حين تنطبق العبارة على المفحوص بدرجة منخفضة جداً، هذا بالنسبة للعبارات الإيجابية، ويعكس ميزان التصحيح بالنسبة للعبارات السلبية، بحيث يأخذ المفحوص (١) درجة واحدة حين تنطبق عليه العبارة بدرجة كبيرة جداً، ويأخذ (٥) درجات حين تنطبق عليه العبارة بدرجة منخفضة جداً.

صدق وثبات مقياس أنماط الاستثارة الفائقة بصورته المُعرّبة (دراسة ثامر المطيري، ٢٠١١):

قام ثامر المطيري (٢٠١١) بمراسلة معهد دراسة التنمية المتقدمة (Institute for the Study of Advanced Development, ISAD)، صاحبة حقوق النشر للمقياس، وتم شراء المقياس وكراسة التعليمات، ثم قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وصياغة عباراته بشكل مفهوم يتناسب مع نوعية المبحوثين، ولفحص الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، قام المطيري (٢٠١١) بالتحقق من دلالات صدق المقياس وفق الإجراءات الآتية:

صدق المحكمين:

عرض المقياس بصورته المعربة على (١٥) محكما من أساتذة علم النفس والتربية وتعليم الموهوبين من أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، وجامعة الكويت، وجامعة الخليج العربي، وطُلب من كل مُحكم أن يحدد مدى ملائمة الترجمة العربية والصياغة اللغوية للعبارات، ومدى وضوح العبارات لواقع طلاب وطالبات الصف السابع المتوسط، وتصنيف العبارات تحت البُعد المناسب؛ بمعنى مدى مناسبة كل عبارة وارتباطها بالبُعد الذي تنتمي إليه، وقد أوضحت نتائج هذه الخطوة عن اتفاق المحكمين على ملاءمة العبارات وتصنيفها تحت الأبعاد التي تنتمي إليها، كما أُعيد صياغة بعض العبارات في ضوء الملاحظات التي أبداها بعض المحكمين والتوجيهات، وقد تم أخذ جميع ذلك في الاعتبار.

الصدق العاملي:

قام المطيري (٢٠١١) بالتحقق من صدق مقياس الاستثارات الفائقة (OEQII) باستخدام الصدق العاملي؛ حيث تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) لأداء أفراد

عينة التقنين والتي ضمت ١٠٢٠ طالب وطالبة من الصف السابع والتاسع المتوسط، بطريقة المكونات الرئيسة (Principle – Component Method)، ثم تدوير متعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس (Varimax) لجميع الفقرات المكونة للاختبارات، وقد تم تحديد التحليل بخمسة عوامل للتحقق، مما إذا كانت فقرات المقاييس الخمس الفرعية تتجمع كل منها حول العامل الخاص بها، وقد كشفت نتائج التحليل العاملي من خلال الجدول (٣٦) العوامل الخمسة وقيم جذورها الكامنة، ونسبة ما يفسر كل منها من تباين الأداء على أبعاد المقياس، والذي يتضح من خلاله أن نسبة التباين المفسرة للعوامل الخمسة بلغت (٤٣.٥٢%)، كما أظهرت عبارات المقياس معاملات تشبع على العوامل الخمسة التي تنتمي إليها زادت قيمتها على (٠.٣٠)، وهذه النتيجة جاءت ملائمة للبناء النظري للمقياس، والذي يفترض أن الاختبار يقيس خمسة عوامل.

جدول (٢٧) الجذر الكامن للعوامل المستخرجة ونسبة ما تفسره من تباين الأداء على مقياس الاستثارة الفائقة.

رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة
النفس حركي	4.74	%11.49
الحسي	4.31	%10.61
التخيلي	3.30	%8.60
العقلي	3.19	%7.87
الانفعالي	1.31	%4.95

ثبات المقياس:

قام فراج المطيري (٢٠١١) بالتحقق من ثبات المقياس الفرعية الخمسة لمقياس الاستثارة الفائقة (الصورة المعربة) بطريقتين هما: الثبات بطريقة الاتساق الداخلي معامل ألفا كرونباخ (Cronbach–Alpha) ، أما الطريقة الثانية فكانت معادلة جتمان (Guttman) للتجزئة النصفية لحساب معامل الثبات بين النصف الأول الذي يضم البنود (العبارات) الفردية من المقياس والمقاييس الخمسة الفرعية، والنصف الثاني والذي يضم البنود (العبارات) الزوجية من المقياس والمقاييس الخمسة الفرعية كل على حدة، والجدول (٢٨) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (٢٨) معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الاستثارة الفائقة والمقاييس التابعة الفرعية.

المقياس	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الاستقرار
مقياس الاستثارة النفسحركي	0.697	0.769
مقياس الاستثارة الحسي	0.706	0.681

المقياس	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الاستقرار
مقياس الاستثارة التخيلي	0.783	0.754
مقياس الاستثارة العقلي	0.787	0.757
مقياس الاستثارة الانفعالي	0.763	0.731
الدرجة الكلية	0.897	0.863

عينة حساب صدق وثبات مقياس الاستثارة الفائقة (الدراسة الحالية):

قام الباحث باختيار عينة من طلاب الصف الثامن المتوسط (بنون)، وذلك استجابة لطبيعة البحث، وقد تكونت تلك العينة من (٤٠) طالباً من طلاب الصف الثامن المتوسط. وقد هدفت عملية التطبيق إلى حساب معاملي صدق وثبات مقياس الاستثارة الفائقة، وأيضاً للوقوف على المشكلات والصعوبات التي يمكن أن يواجهها الباحث أثناء تطبيق هذا المقياس في الدراسة الأساسية.

الصدق التلازمي:

للتحقق من الصدق التلازمي لمقياس الاستثارة الفائقة، تم تطبيق المقياس بالتزامن مع مقياس الاستثارة الفائقة، إعداد (Falk, Lind, Miller, Piechowski & Silverman, 1999) ترجمة عودة الملاحيم، ٢٠١٧، على عينة قوامها (٤٠) طالباً من طلاب الصف الثامن المتوسط، وتم حساب معامل الارتباط بين المقياسين، كمؤشر على صدق المقياس، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بصدق مرتفع.

الاتساق الداخلي:

أ- تم التحقق من صدق مقياس الاستثارة الفائقة من خلال حساب معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما هو موضح بالملحق (١٨)، حيث يتضح أن العبارات المكونة لمقياس الاستثارة الفائقة، تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، فقد جاءت معاملات الارتباط لعبارات بعد الاستثارة النفسحركية الفائقة مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (٠.٣١٤) و(٠.٧٣١) وكانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

كما جاءت معاملات الارتباط لعبارات بُعد الاستثارة الحسية الفائقة مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (٠.٣٢٢) و(٠.٦٩٠) وكانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥).

وتراوحت ارتباطات عبارات بُعد الاستثارة التخيلية الفائقة مع الدرجة الكلية للبعد بين (٠.٤٤٧) و (٠.٦٣٦) وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١).

كما جاءت معاملات الارتباط لعبارات بُعد الاستثارة العقلية الفائقة مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (٠.٥٣٣) و(٠.٧٣٩) وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وجاءت معاملات الارتباط لعبارات بُعد الاستثارة الانفعالية (العاطفية) الفائقة مع الدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (٠.٦٢١) و (٠.٧٤٥) وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) ويتضح من إجمالي النتائج تمتع مقياس الاستثارة الفائقة بقيم اتساق داخلي جيدة ومقبولة إحصائياً.

ب. قد جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، كما يلي على الترتيب: الاستثارة النفسحركية (٠.٦٤٨)، و بعد الاستثارة الحسية الفائقة (٠.٦٢٢)، و بعد الاستثارة التخيلية الفائقة (٠.٥٦٨)، بعد الاستثارة العقلية الفائقة (٠.٦١٤)، بعد الاستثارة الانفعالية (العاطفية) (٠.٦٦٧)، وكانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس الاستثارة الفائقة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، كما تم حساب ثبات الاستقرار من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، ويوضح جدول (٢٩) معاملات الثبات لجميع أبعاد المقياس.

جدول (٢٩) معاملات ثبات المقاييس الفرعية الخمسة لمقياس الاستثارة الفائقة.

البعد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الاستقرار
الاستثارة النفسحركية الفائقة	0.709	0.648
الاستثارة الحسية الفائقة	0.689	0.623
الاستثارة التخيلية الفائقة	0.680	0.654
الاستثارة العقلية الفائقة	0.848	0.736
الاستثارة الانفعالية (العاطفية) الفائقة	0.857	0.723
الدرجة الكلية	0.776	0.748

يتضح من جدول (٢٩) أن جميع قيم ثبات ألفا كرونباخ ومعامل الاستقرار جيدة ومقبولة إحصائياً، فقد بلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠.٧٧٦) كما بلغت قيمة معامل الثبات لبعد الاستثارة النفسحركية الفائقة (٠.٧٠٩) وبلغت قيمة معامل الثبات لبعد الاستثارة الحسية الفائقة (٠.٦٨٩) وبلغت قيمة معامل الثبات لبعد الاستثارة التخيلية الفائقة (٠.٦٨٠) كما بلغت قيمة معامل الثبات لبعد الاستثارة العقلية الفائقة (٠.٨٤٨) وبلغت قيمة معامل الثبات لبعد الاستثارة الانفعالية (العاطفية) الفائقة (٠.٨٥٧).

كما وبلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار للدرجة الكلية للمقياس (٠.٧٤٨) كما بلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار لبعد الاستثارة النفسحركية الفائقة (٠.٦٤٨) وبلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار لبعد الاستثارة الحسية الفائقة (٠.٦٢٣) وبلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار لبعد الاستثارة التخيلية الفائقة (٠.٦٥٤).

كما بلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار لبعد الاستثارة العقلية الفائقة (٠.٧٣٦) وبلغت قيمة معامل ثبات الاستقرار لبعد الاستثارة الانفعالية (العاطفية) الفائقة (٠.٧٢٣) ويتضح من إجمالي النتائج تمتع مقياس الاستثارة الفائقة بثبات جيد.

ويتضح من إجمالي النتائج تمتع مقياس الاستثارة الفائقة بقيم صدق وثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيا. مما يشير الى موثوقية استخدامه فى الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

١- معامل ارتباط بيرسون (Pearson).

٢- التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis).

٣- معادلة سبيرمان- براون (Spearman- Brown).

٤- اختبار (T-Test).

الخطوات الإجرائية للدراسة الميدانية:

سارت خطوات الدراسة كما يأتي:

١- قام الباحث بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء لرافن (تقنين: عبدالرؤوف، ١٩٩٩) على عينة الدراسة الأولية، والبالغ عددها (٩٨٢) طالباً من طلاب الصف الثامن المتوسط؛ وذلك لتحديد فئة الطلاب المتميزين بالذكاء، بناءً على فرز أعلى (٣٠%) في اختبار الذكاء، حيث بلغ عددهم (٢٩٥) طالباً.

٢- قام الباحث بعد ذلك بتطبيق اختبار القدرة على التفكير الابتكاري (إعداد: ممدوح الكناني)، على عينة الطلاب المتميزون بالذكاء، والبالغ عددها (٢٩٥) طالباً؛ وذلك لتحديد فئة الطلاب الموهوبين عقلياً- المتميزون بالذكاء، والابتكار معاً - بناءً على فرز أعلى (٣٠%) في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري، حيث بلغ عددهم (٨٩) طالباً.

٣- تحديد فئة الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، وقد اتبع الباحث في ذلك الخطوات الآتية:

أ- **تطبيق محك التباعد:**

حصول الطلاب الموهوبين عقلياً على درجات تحصيل في مقرر الرياضيات تقل عن متوسط أقرانهم بنصف انحراف معياري، وقد تم الحصول على الدرجات النهائية للطلاب في مقرر الرياضيات من خلال سجلات المدرسة للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩م).

ب- **تطبيق محك الاستبعاد:**

تم استبعاد الطلاب الذين يرجع انخفاض التحصيل لديهم بصفة أساسية إلى حالات الإعاقة مثل: التخلف العقلي، الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، الإعاقة الحركية، الاضطرابات الانفعالية، سوء الظروف البيئية، وذلك من خلال الاطلاع على السجلات الطبية (الصحية) للتلاميذ والتلميذات في المدرسة، وكذلك في ضوء آراء الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في كل مدرسة من المدارس المختارة.

جـ- تطبيق الاختبار الفرعي لصعوبات تعلم الرياضيات في مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، إعداد: فتحي الزيات، ٢٠٠٧)؛ وذلك لاستبعاد الطلاب الذين حصلوا على درجة تقل عن(٢٠) على اعتبارهم من ذوي التفريط التحصيلي.

٤- تحديد فئة الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)؛ وذلك من خلال تطبيق مقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD-SRS) إعداد: هولاند وجيمبل وميريل (Merrell & Gimple Holland, 2001)، على عينة الموهوبين عقلياً (المتميزون بالذكاء، والابتكار معاً).

٥- تحديد فئة الموهوبين عقلياً العاديون؛ وهم الطلاب المتميزون بالذكاء، والقدرة على التفكير الابتكاري معاً، ولا يعانون من صعوبات التعلم، أو صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، أو أية اضطرابات أخرى.

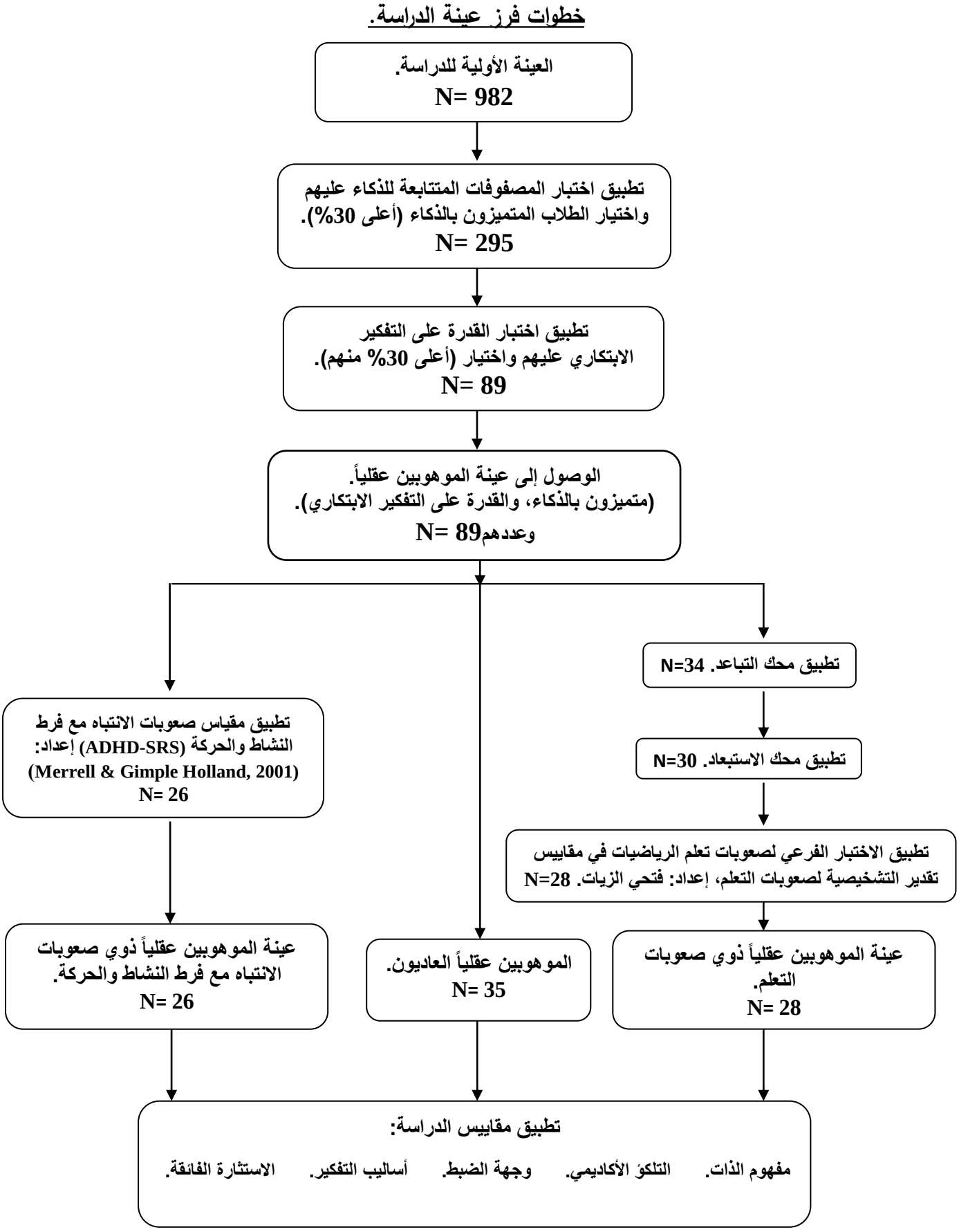
٦- قام الباحث بتطبيق مقاييس الدراسة: مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أساليب التفكير، والاستثارة الفائقة، على فئات الدراسة التي تم تحديدها مسبقاً وهي:

١- الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم (Gifted with LD)، والبالغ عددهم (٢٨ طالباً).

٢- الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، والبالغ عددهم (٢٦ طالباً).

٣- الموهوبين عقلياً العاديون من غير ذوي صعوبات التعلم، أو صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، أو أية اضطرابات أخرى، والبالغ عددهم (٣٥ طالباً).

ويوضح الشكل الآتي خطوات الدراسة:



الفصل الخامس

وصف نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

- وصف نتائج اختبار الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها
- وصف نتائج اختبار الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها
- وصف نتائج اختبار الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها
- التطبيقات التربوية لنتائج الدراسة.
- البحوث والدراسات المقترحة.

الفصل الخامس

وصف نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

تقديم:

عرض الباحث في هذا الفصل نتائج فروض الدراسة وتفسيرها، حيث يعرض نتائج كل فرض ثم مناقشته وتفسيره، وذلك في ضوء الإطار النظري، ونتائج الدراسات السابقة، ثم عرض لبعض التطبيقات التربوية بناء على نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، وأخيرا عرض لبحوث ودراسات مقترحة.

أولاً: وصف نتائج اختبار الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائيةً بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من الموهوبين العاديين في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية (مفهوم الذات، أساليب التفكير، وجهة الضبط، التلكؤ الأكاديمي، الاستثارة الفائقة).

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (t) للعينات المستقلة Independent – Samples t – Test، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجداول الآتية:

أ- الفروق بين الموهوبين عقلياً العاديين وذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات.

تم حساب متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على مقياس مفهوم الذات باستخدام اختبار (t) على النحو الموضح في جدول (٣٠):

جدول (٣٠) قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على مقياس مفهوم الذات

الأبعاد	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
الذات الاجتماعية	العاديين	35	49.34	5.795	22.0	61	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	28	24.14	1.919			
الذات الأكاديمية	العاديين	35	46.60	8.030	16.0	61	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	28	21.00	2.880			
الذات الخلقية	العاديين	35	36.31	1.207	41.2	61	0.01
	ذوى صعوبات التعلم	28	21.71	1.607			

الأبعاد	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
الذات المثالية	**العاديين**	**35**	**45.11**	**3.856**	**31.9**	**61**	**0.01**
	ذوى صعوبات التعلم	**28**	**18.29**	**2.477**			
الدرجة الكلية	**العاديين**	**35**	**177.37**	**17.783**	**26.6**	**61**	**0.01**
	ذوى صعوبات التعلم	**28**	**85.14**	**4.882**			

يتضح من نتائج جدول (٣٠) الآتي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على بعد الذات الاجتماعية كأحد أبعاد مقياس مفهوم الذات لصالح الموهوبين العاديين.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على بعد الذات الأكاديمية كأحد أبعاد مقياس مفهوم الذات لصالح الموهوبين العاديين.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على بعد الذات الخلقية كأحد أبعاد مقياس مفهوم الذات لصالح الموهوبين العاديين.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على بعد الذات المثالية كأحد أبعاد مقياس مفهوم الذات لصالح الموهوبين العاديين.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات لصالح الموهوبين العاديين.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء ما يتعرض إليه ذوي صعوبات التعلم من تأثيرات سلبية نتيجة تدنى أدائهم الأكاديمي وفشلهم المتكرر، ويعد كل من الفشل وتدنى الأداء والفشل المتكرر من أهم مظاهر تشخيص ذوى صعوبات التعلم والذي يعتبره كثير من المتخصصين من أهم المظاهر المعتمدة لتصنيف ذوى صعوبات التعلم، وينتج من هذا الأثر السلبي إدراكهم لأنفسهم في مختلف المواقف والمجالات، ومن ثم يشعرون بالدونية وأنهم اقل من غيرهم وفى

حاجة دائمة لمساعدة الآخرين وينعكس ذلك على مفهوم الذات لديهم، وقد أسفر التراث السيكولوجي على وجود علاقة طردية بين مفهوم الذات وخبرات النجاح، أي أنه كلما تدنت خبرات النجاح وزادت خبرات الفشل المتكرر لدى الطالب أسفر ذلك عن تدنى مفهوم الذات لديه، وعلى النقيض فان الطلاب ذوى خبرات الناجحة المرتفعة من الموهوبون العاديين لديهم مفهوم ذات ايجابي عن أنفسهم، نتيجة أنهم دائما فخورين بنجاحهم وأنفسهم، فضلا عما يصدر من المعلمين من سلوكيات سلبية في معظمها اتجاه الطلاب ذوى صعوبات التعلم، كأن يصف الطالب بوصف ما أو يطلق عليه اسم معين، وينتقل أثر هذا السلوك السلبي إلى الحياة الاجتماعية عندما يردده أقرانه ويصفونه به في تعاملاتهم، أو عندما يغفل المعلم عن مراعاة مبدأ الفروق الفردية ليس بين العاديين وذوى صعوبات التعلم فقط، بل فيما بين مجموعة الطلاب ذوى صعوبات التعلم من ناحية والعاديين من ناحية أخري، مما يترتب عليه أن لا يستخدم أساليب تدريس متنوعة داخل المجموعة الواحدة ولا يقدم التعزيز المناسب والملائم لكل فرد منهم على حدة، وتجاهل المعلم عن عمد أن يتفاعل في معظم الأوقات مع الطالب ذوي صعوبات التعلم مما يترتب عليه الشعور بالانعزال والانسحاب من الموقف التعليمي والتفاعل مع الآخرين، وما يصدر عن الأسرة من سلوكيات سلبية وممارسات خاطئة في التربية مثل: مقارنة الطالب دائما بغيره من الأقارب أو أبناء الجيران، والتوبيخ الدائم له أمام الغرباء والمعلمين، وتعمل جميع هذه العوامل مجتمعة على إضعاف مختلف الجوانب السيكولوجية والدافعية، والتي تنجلي في تدني مفهوم ذات لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم، وتأتى تلك النتيجة متوافقة مع ما أسفرت عنه الدراسات السيكولوجية من كون تدنى مفهوم الذات يعد من مظاهر التشخيص المميزة لذوي صعوبات التعلم، وفى هذا الصدد يشير فتحي الزيات (١٩٩٨) إلى أن الصعوبة التي يعانى منها المتفوقين ذوو صعوبات التعلم تستنفذ قدرا كبيرا من طاقاتهم نتيجة لتمركزهم حولها، فينخفض مستوى أدائهم المدرسي، ويترتب على ذلك تحول الآخرين عنهم وخاصة مدرسيهم، فينخفض لديهم الدافع للانجاز، ونتيجة لتكرار خبرات الفشل يشعرون دائما بالإحباط الذي يكون سببا لنمو خاصية التخلي عن محاولات الانجاز وإثبات الذات، ويترتب على ذلك عدم تقدير من حولهم (الأسرة، المعلمين، الأقران) لجهودهم، وبالتالي يتكون لديهم ضعف مفهوم الذات Poor Self Concept بأبعادها المختلفة، وانخفاض مستوى الجهد أو النشاط بوجه عام وصعوبات عامة في السلوك الاجتماعي أو الانفعالي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معظم المعلمين في المدارس الحكومية بدولة الكويت، غير مؤهلين من الناحية التشخيصية، والنظرية على التعامل مع فئة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ حيث أن هذه الفئة يطلق عليها أيضا "ذوو الحاجات الاستثنائية" (Twice Exceptional)؛ إذ أن كل من الموهوبين، وذوي صعوبات التعلم الخاصة، بحاجة إلى رعاية خاصة، فالخاصية الأولى لها حاجات خاصة يفترض أن تلبى، وخصوصاً النفسية منها، كما أن الخاصية الثانية بحاجة إلى رعاية وتسهيل عملية التعلم نتيجة للصعوبات التي يعانون منها، وبالتالي فإن تحديد هذه الثنائية بشكل دقيق يساعد المعلمين، والأفراد الذين يتعاملون معهم على كيفية التعاطي معها، كما تسهم أيضاً في الحد من تفاقم المشكلات الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية التي تواجه هؤلاء الطلاب.

كما تتفق تلك النتيجة مع دراسة كل من والدرون وآخرون (Waldron et al., 1987)، ودراسة بوم وأوين (Baum & Owen, 1988) ، ودراسة فاكودا (Fukuda, 2004) ودراسة إبراهيم عبدالواحد، وحسام الدين علي (٢٠١٤)، ودراسة محمد علي (٢٠١٧)، ودراسة كاستر ستاسي (Caster, 1996)، ودراسة كرستين كارج (Karg, 2001)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأقرانهم من الموهوبين العاديين في أبعاد مفهوم الذات، وذلك لصالح الموهوبين العاديين.

كما أتفقت هذه النتيجة مع دراسة هوج ورينزولي (Hoge & Renzulli, 1993)، ودراسة فاطمة أنو، وأحمد شنان (٢٠١١)، ودراسة عونية صوالحة (٢٠١٣)، ودراسة وسام بريك (٢٠١٤)، ودراسة إبراهيم عبد الواحد وحسام الدين على (٢٠١٤) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلبة الموهوبين، وأقرانهم من غير الموهوبين في مفهوم الذات الأسرية ومفهوم الذات الاجتماعية، ومفهوم الذات الأكاديمية، لصالح الموهوبين العاديين، ودراسة هام (Hamm, 2010)، وموشي (Moshe, 2015) ، وإبراهيم الباشا (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات مفهوم الذات والتوافق النفسي لدى التلاميذ الموهوبين، ودراسة بريكل وراتش وشيرر (Preckel & Rach & Scherrer, 2017)، التي توصلت نتائجها إلى وجود فروقاً دالة في بُعد مفهوم الذات الأكاديمي مفهوم الذات لصالح الطلاب الموهوبين، كما أنهم حققوا مستويات عالية على الأبعاد الأخرى لمفهوم الذات، كما أسفرت نتائج دراسة كينج (King, 2005) إلى أن أهم المظاهر الانفعالية للطلاب

الموهوبين عقليا ذوي صعوبات التعلم هي اضطراب مفهوم الذات لديهم، وتوصلت دراسة كارليون وكونراد (Carolyn & Conrad, 2011) إلى أن مجموعة الموهوبين عقليا ذوو صعوبات التعلم سجلوا مستويات منخفضة في مفهوم الذات، مقارنة بالموهوبين العاديين، وانتهت دراسة فؤاد الجوالدة (Fuad Al-Jawaldeh, 2018)، إلى انخفاض مستويات مفهوم الذات لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ب- الفروق بين الموهوبين عقلياً العاديين وذوي صعوبات التعلم في أساليب التفكير.

تم حساب متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على مقياس أساليب التفكير باستخدام اختبار (t) على النحو الموضح في جدول (٣١):

جدول (٣١) قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على مقياس أساليب التفكير

الأساليب	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
التفكير التحليلي	العاديين	35	42.71	2.492	4.9	61	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	28	37.50	5.588			
التفكير التنفيذي	العاديين	35	38.97	2.549	6.8	61	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	28	33.21	4.104			
التفكير العاطفي	العاديين	35	45.71	3.025	8.1	61	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	28	39.07	3.453			
التفكير الإبداعي	العاديين	35	40.03	1.294	6.8	61	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	28	33.68	5.334			
الدرجة الكلية	العاديين	35	167.43	7.504	9.1	61	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	28	143.46	13.159			

يتضح من نتائج جدول (٣١) الآتي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على بعد التفكير التحليلي كأحد أبعاد مقياس أساليب التفكير لصالح الموهوبين العاديين.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على بعد التفكير التنفيذي كأحد أبعاد مقياس أساليب التفكيرلصالح الموهوبين العاديين.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على بعد التفكير العاطفي كأحد أبعاد مقياس أساليب التفكير لصالح الموهوبين العاديين.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهيين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على بعد التفكير الإبداعي كأحد أبعاد مقياس أساليب التفكي لصالح الموهوبين العاديين.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على الدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير لصالح الموهوبين العاديين.

وتظهر نتائج اختبار(t) أن أعلى متوسط لأساليب التفكير لدى الطلاب الموهوبين العاديين، وذوى صعوبات التعلم أتى لصالح أسلوب التفكير العاطفي في المركز الأول، ثم التفكير التحليلي في المركز الثاني، بينما أتى التفكير الإبداعي في المركز الثالث، وأخيرا التفكير التنفيذي في المركز الرابع، في حين أظهرت نتائج دراسة كيم وآخرون (Kim et. al., 2007) لدى الموهوبين، ودراسة حسني النجار (٢٠١٠)، ودراسة رنا عمار (٢٠١٦) أن أسلوب التفكير التنفيذي قد أتى في الترتيب الثاني في بروفايل أساليب التفكير، حيث يتصف ذوي أسلوب التفكير التنفيذي بإتباع القواعد الموجودة واستخدام أساليب الحل الموضوعة مسبقا، والعمل على تطبيق القوانين وعدم تحمل الغموض ورفض التغيير، وتأدية المهام بطريقة تقليدية ثبت نجاحها سابقا، وهذا يعني أنهم يعانون من الجمود الفكري؛ حيث أن كثيراً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم الكثير من الصفات سابقة الذكر، بينما يتميز الطلاب ذوي أسلوب التفكير العاطفي بامتلاك مشاعر من السهولة إثارتها، ويتعلم باستخدام حواسه اللمس، والسمع، والشم، والتذوق، والنظر، والحركة، ويستخدم الأشياء والعلاقات والإشارات كممثلة للأفكار وفهمها، ويعبر عن نفسه ومشاعره وآرائه وأفكاره، ويرى الباحث أن تلك الصفات تعد من الصفات المميزة للموهوبين بصفة عامة من ناحية، ولتأثير مرحلة النمو التي تمر بها عينة الدراسة وهى مرحلة المراهقة التي تتميز بنشاط مفرط في النواحي العاطفية نظرا لعوامل فسيولوجية طبيعية تعد من أهم مميزات تلك المرحلة، وأدى تضافر تلك العوامل إلى أن يحتل أسلوب التفكير العاطفي الترتيب الأول من بين بقية الأساليب الأخرى.

ويرى الباحث أن اختلاف ترتيب أساليب التفكير بصفة عامة يرجع إلى ما يلي: أولا: الأداة المستخدمة في قياس أساليب التفكير؛ حيث اعتمدت معظم الدراسات على مقياس ستيرنبرغ لأساليب التفكير، ثانيا: المرحلة العمرية حيث تقوم معظم الدراسات والبحوث على عينات من المرحلة الإبتدائية، والثانوية، ثالثا: أساليب التشخيص والتصنيف لذوي صعوبات التعلم، ويرى الباحث أن ترتيب أساليب التفكير في الدراسة الحالية يختلف عن الدراسات السابقة لكون العينة من الموهوبين (عاديين/ صعوبات التعلم)، وفي هذا الصدد يشير فتحي الزيات (٢٠٠٢)، بأن أولئك الطلبة يملكون مواهب وإمكانات عقلية غير عادية مميزة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء مرتفعة، ولكنهم يعانون من صعوبات في التعلم تجعل مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي فيها منخفضاً، ويظهروا تفاوتاً كبيرا بين مستوى إنجازه في مجال أكاديمي محدد وبين مستوى إنجازه المتوقع المعتمد على قدرته العقلية، وبالإضافة إلى التباين بين القدرات العقلية الفائقة والإنجازات الممكنة، فإن هنالك عجزا أيضاً في العمليات أو المعالجة.

ويشير الباحث إلى أن المعلمون يستخدمون هذا التباين كإشارة إلى أن هؤلاء غير موهوبين ويركزون على نقاط الضعف، وعلى تشخيص الصعوبات التعليمية لديهم، وإهمال نقاط القوة عندهم، مما يؤدي إلى قصور بعض العمليات العقلية لديهم كما في أساليب التفكير في الدراسة الحالية. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل مختلفة في الأوساط التعليمية، حيث لا يوفر لهم السياق التنظيمي لبيئة التعلم المناخ المناسب والملائم لقدراتهم وخصائصهم، كما لا يقدم لهم سبل الدعم المناسبة لتحقيق أهدافهم، فضلا عن مختلف مظاهر الكبت والإحباط التي يتعرضون لها سواء من معلميهم أو أقرانهم بسبب مظاهر بطء أدائهم العقلي في كثير من المواقف التعليمية، مما يكون معيقا أمام تقدم أو استغلال قدراتهم العقلية المتمثلة في أساليب التفكير في عملية التعلم، بل ويؤدي ذلك إلى خفضها عن ذويهم نتيجة تمركزهم نحو الذات والخوف من الإفصاح عن طريقة تفكيرهم وآرائهم، وتركيزهم فقط على تجنب مواقف الإحراج والتنمر التي يتعرضون لها عندما يشاركون في الموقف التعليمي، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه دراسة أحمد المكاحلة (٢٠١٨)، من أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في الوظائفة الإدراكية، والعمليات النفسية من تذكر وتفكير وتخطيط في مسائل حسابية مركبة، ويواجهون صعوبات في الانتقال من مرحلة إلى مرحلة، وذلك نتيجة لصعوباتهم في عمليات التفكير، والتخطيط، والمتابعة في الحل، وفي

ذلك دلالة على عدم استخدام أساليب التفكير بكفاءة، وعدم وجود تنظيم وتناسق بين هذه الأساليب.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع ما كشفت عنه دراسة صفاء البياتي (٢٠١٤) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتميزون، وأقرانهم من العاديين في أساليب التفكير(أنماط السيطرة الدماغية A,B,C,D)، لصالح الطلاب المتميزون، ودراسة عبدالوهاب الأنديجاني(٢٠٠٩)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب الموهوبين، وأقرانهم من العاديين في أساليب التفكير، ودراسة أحمد المكاحلة (٢٠١٨)، والتي خلّصت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الجانب الأيسر (التفكير المرتبط باللغة، والمنطق، والتحليل)، والجانب الأيمن (التفكير المرتبط بالخيال، والعاطفة، والتصور، والإبداع)، بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وجاءت الفروق لصالح الطلبة العاديين، أي أن استخدام الجانب الأيمن، والجانب الأيسر لدى الطلاب العاديين أعلى من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

ج- الفروق بين الموهوبين عقلياً العاديين وذوي صعوبات التعلم في وجهة الضبط.

تم حساب متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على مقياس وجهة الضبط باستخدام اختبار (t) على النحو الموضح في جدول (٣٢):

جدول (٣٢) قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على مقياس وجهة الضبط

الأبعاد	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	**العاديين**	**35**	**4.17**	**1.562**	**-22.6**	**61**	**0.01**
	ذوي صعوبات التعلم	**28**	**16.32**	**2.667**			

يتضح من نتائج جدول (٣٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على الدرجة الكلية لمقياس وجهة الضبط الأكاديمية لصالح الموهوبين ذوى صعوبات التعلم (المتوسط الأعلى = ١٦.٣٢ وجهة ضبط خارجية)؛ حيث جاءت قيمة (t = ٢٢.٦) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (٦١)؛ أي أن وجهة الضبط الأكاديمية لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم خارجية، بينما وجهة الضبط الأكاديمية لدى الموهوبين العاديين داخلية.

يرى الباحث بناء على ما أشار إليه التراث السيكولوجي في تفسير وجهة الضبط بأنها تعبر عن إدراكات الفرد الذاتية عن حادثة أو موقف معين، وتقديم تفسيرات سببية حول النجاح أو الفشل في تلك المواقف، وأن الأسباب التي يعزو إليها الأفراد نجاحهم وفشلهم إما أن تكون داخلية مثل القدرة، والجهد، أو خارجية مثل الحظ، وصعوبة المهمة، وفى هذا الصدد يشير خيري حسين (٢٠١٥) إلى أن الطريقة التي يعزو بها الأفراد سلوك ما ترتبط مباشرة بثقة الفرد في قدراته، أو تستند إلى أحكام الآخرين والظروف المحيطة، فهي تعد محددات للنجاح أو الفشل؛ فمن يعتقدون بأن نجاحهم يرجع إلى عوامل داخلية ذاتية يمكن السيطرة عليها يذلون مزيد من الجهد حتى يحقق النجاح وأكثر إقداما على القيام بالمهام الصعبة ويستمرون في مواجهة الفشل، في حين الذين يعتقدون أن فشلهم يرجع إلى عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها يتخلى عن أداء أبسط المهام.

وقد أشار كل من زكريا الشربيني، ويسرية صادق (٢٠٠٢)، إلى أن الطلاب الموهوبين قادرون على توجيه أنفسهم وتدبير أمورهم والسيطرة علي كل ما يواجهونه، ويتمتعون بقدرة ذاتية على مواجهة المشكلات والأزمات، ويصف جلانفيل (Glanville, 2013) المظاهر السلوكية لذوي وجهة الضبط الداخلي فيما يلي: يدركون أنفسهم بشكل أفضل، النظر إلى الأمور بايجابية، التوازن النفسي والاستقلالية، الالتزام بالمسؤولية اتجاه ما يقومون به، ويرى سيد علوى (٢٠١٧) أن الطلاب الموهوبين يتميزون بحساسية غير عادية لتوقع المشكلات، والقدرة على التحكم والضبط الداخلي، وشدة الوعي الذاتي بالاختلاف عن الآخرين، والكمالية والنزوع إلى الكمال، والقيادية والقدرة على حل المشكلات، في حين يتسم الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بوجهة ضبط خارجية حيث يرون أن البيئة المحيطة مثل الحظ والصدفة وصعوبة العمل، والمعلمين، والأقران، والأسرة، هي التي تأثر على نجاحهم أو فشلهم، وقد يرجع ذلك التفاعل السلبي بين صعوبة التعلم التي يعانون منها، وبعض خصائص الموهوبين التي تتمثل في الحساسية المفرطة وقوة العاطفة والكمالية والشعور بالاختلاف عن الآخرين، مما يجعلهم أكثر عرضه مقارنة بأقرانهم من الموهوبين العاديين إلى كثير من المشكلات النفسية مثل الاكتئاب والإحباط، وأن الشعور بعدم التوازن بين ما يمتلكه من موهبة وقدرات وبين ما يعاني منه من صعوبات تعليمية قد تعرضه للمجازفة والمخاطرة في كثير من المواقف، ويعاني من جلد الذات والمحاسبة المفرطة والقاسية لأنفسهم والآخرين، مما يترتب عليه أن يرى أن كل من حوله هم السبب في عدم الاستفادة من

قدراته، بل ويتعمدون فشله بشتى الوسائل والطرق، ويكون وجهة ضبط خارجية غير واعية نتيجة الصراع بين ما يمكن أن يؤديه بالفعل وبين ما يتميز به من قدرة وموهبة مما سبب أيضا اضطرابات وضغوط نفسية تتضح أدنها في وجهة الضبط الخارجية ويتعاظم تأثيرها في الشعور بالانتحار للتخلص من هذا العالم الذي يراه سببا في فشله.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيست (Best, 2017)، والتي أشارت إلى أن فئة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية (External Locus of Control) ، مقارنة بأقرانهم من الموهوبين العاديين، كما تتفق نتيجة الفرض الحالي مع دراسة كل من موتاميدي وبوناب وفرازي (Motamedi & Bonab & Farzi, 2017)، ودراسة فاطمة أنو، وأحمد شنان (٢٠١١)، ودراسة فاطمة المالكي (٢٠١٩)، ودراسة سعد المطيري (٢٠١٢)، والتي أشارت نتائجها إلى أن الطلاب الموهوبين العاديين، يميلون إلى تكوين وجهة ضبط داخلية، مقارنة بأقرانهم من الطلاب العاديين.

د- الفروق بين الموهوبين عقلياً العاديين وذوي صعوبات التعلم في التلكؤ الأكاديمي.

تم حساب متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على مقياس التلكؤ الأكاديمي باستخدام اختبار (t) على النحو الموضح في جدول (٣٣):

جدول (٣٣) قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على مقياس التلكؤ الأكاديمي

الأبعاد	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
البعد السلوكي	العاديين	35	52.06	8.595	13.8	61	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	28	27.89	3.814			
البعد الانفعالي	العاديين	35	30.97	5.404	12.4	61	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	28	17.93	1.538			
البعد المعرفي	العاديين	35	63.03	5.680	9.7	61	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	28	51.46	3.085			
الدرجة الكلية	العاديين	35	146.06	18.809	13	61	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	28	97.29	6.954			

يتضح من نتائج جدول (٣٣) الآتي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على البعد السلوكي كأحد أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح الموهوبين العاديين.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على البعد الانفعالي كأحد أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح الموهوبين العاديين.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على البعد المعرفي كأحد أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح الموهوبين العاديين.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح الموهوبين العاديين.

يتضح من النتائج أن الموهوبين العاديين يعانون من التلكؤ الأكاديمي في الأبعاد، والدرجة الكلية مقارنة بأقرانهم من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ويفسر الباحث ذلك في ضوء ما أشار إليه معاوية أبو غزال (٢٠١٢)، أن من أسباب التلكؤ الأكاديمي ما يلي: الاعتقاد بضعف القدرة على إنجاز المهام، ووجود مستويات عالية من الضغط النفسي والتعويق الذاتي، وضعف إدارة الوقت وتنظيمه، وضعف القدرة على التركيز وانخفاض اليقظة العقلية، والخوف والقلق من الفشل، والكمالية، وصعوبة اتخاذ القرار، والكسل.

ويرى الباحث أن معظم تلك الأسباب تتجلى لدى فئة الموهوبين العاديين، حيث يعتقد الموهوب أنه يمتلك قدرات أعلى من المهام المقدمة له، ويشعر بعدم جدوى تلك المهام، وأنها لا تمكنه من تحقيق ذاته بناء على ما يمتلكه من قدرات، كما أن الغالبية منهم يميلون إلى التأجيل والتسويف للاستعداد الدراسي والاختبارات في اللحظات الأخيرة قبل موعد الاختبار؛ لثقتهم بأنفسهم على القدرة على مراجعة المادة العلمية في اللحظات الأخيرة، واعتمادهم على شرح المعلم وسهولة استيعاب المادة العلمية، وهذا ما يفسر تحقيقهم لدرجات تلكؤ أكاديمي أعلى من أقرانهم من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، الذين يبذلون قصارى جهدهم في سبيل الوصول إلى مستوى

تحصيل مرضي لمعلميهم، وأيضاً للفت أنظار المعلمين إلى جوانب الموهبة التي يمتلكونها، ويشير الباحث إلى أن الخصائص التي يتصف بها الموهوب من الدافعية المرتفعة للتعلم، ساهمت في ظهور سلوك التلكؤ الأكاديمي لديهم، مقارنة بأقرانهم من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

كما يعزو الباحث نتيجة هذه الفرضية إلى أن الموهوبين ذوي صعوبات على الرغم من تكرار خبرات الفشل، والتحديات الأكاديمية التي يواجهونها داخل حجرة الصف الدراسي، إلا أنهم يحاولون بذل المزيد من الجهد للوصول إلى مستوى تحصيل أقرانهم من العاديين، حيث أنهم كما يشير عادل عبدالله (٢٠٠٤)، يدركون جوانب الموهبة التي يمتلكونها، وهذا ما يُفسر تحقيقهم مستويات تلكؤ أكاديمي أقل من أقرانهم الموهوبين العاديين، ويضيف الباحث إلى أنه من المُحتمل أن عينة الدراسة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قد تلقّت برامج إرشادية وعلاجية عن الآثار السلبية المترتبة على سلوك التلكؤ الأكاديمي، ولذلك جاءت مستويات التكلؤ لديهم منخفضة، مقارنة مع أقرانهم من الموهوبين العاديين.

ويشير سوتر وولف (Suter & Wolf, 1987) (في: فتحي جروان، ٢٠١٦)، إلى أن المشكلة الرئيسية التي تواجه الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، هي مشكلة التعرف عليهم داخل كل من مجتمع الموهوبين، ومجتمع ذوي صعوبات التعلم، وحتى داخل مجتمع العاديين؛ حيث تتبادل جوانب الموهبة، وأنماط صعوبات التعلم تقنيع أو طمس (Masking)، كل منهما الآخرى، ويصبح هؤلاء خارج نطاق الإفادة من الخدمات التربوية والإرشادية.

ويضيف الباحث أيضاً إلى أن الطلاب الموهوبين الذين يعانون من صعوبات نوعية في التعلم يواجهون مشكلات عديدة في معظم المدارس الحكومية بدولة الكويت –حسب خبرة الباحث وعمله لسنوات في نظام التعليم العام – لعل أبرزها مشكلة عدم الوعي بوجود مثل هذه الفئات من المتعلمين؛ الذين يتميزون بحاجاتهم المزدوجة (Dual–exceptionality)، كونهم يجمعون بين خصائص الموهبة من جهة، وصعوبات التعلم من جهة أخرى، وعدم التعرف عليهم وتحديدهم، مما يجعلهم لا يحظون بالرعاية الملائمة التي تراعي حاجاتهم الاستثنائية، ومن ثم يصبحون عرضة للتشخيص الخاطئ الذي يركز فقط على صعوبات التعلم لديهم، ويلحقهم ببرامج خاصة لا تولي اهتماما لجوانب الموهبة لديهم، وهذا الأمر جعلهم يحاولون بذل المزيد من الجهود لإثبات كفاءتهم، وإبراز جوانب المواهب لديهم، إلا أنهم دائما ما يصطدمون بعقبة التشخيص الخاطئ،

وعدم الوعي والإلمام بحاجاتهم المزدوجة، وهذا ما يُفسر تحقيقهم لمستويات تلكؤ أكاديمي أقل من أقرانهم من الموهوبين العاديين.

ويشير الباحث إلى أن المدرسة بإمكانها العمل على تنمية قدرات الطلاب وصقل مواهبهم في ظل صعوبات التعلم التي يعانون منها، حيث أنه من الممكن أن تكون مواهب الطلاب غير أكاديمية، كما أن المعلم له دور كبير في اكتشاف الإبداع والمواهب لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والعمل على تطويرها.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة أحمد الزعبي ووقيان القحطاني (٢٠١٦)، والتي توصلت نتائجها إلى أن مشكلات الطلاب الموهوبين في المدارس المخصصة لهم جاءت بدرجة متوسطة، وكان ترتيب مشكلاتهم حسب الأهمية على النحو التالي: التوقعات العالية، ثم المماطلة (التلكؤ الأكاديمي)، ثم المناهج الدراسية وطرق التدريس، ثم الخوف من الفشل، ثم عدم تفهم الوالدين لحاجاتهم الشخصية، ثم سوء التكيف المدرسي، وأخيرا مناشدة الكمال، كما كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في مشكلات الطلاب الموهوبين الكلية ومشكلات الخوف من الفشل، وسوء التكيف المدرسي، بالإضافة إلى المناهج الدراسية وطرق التدريس تعزى لنوع المدرسة، حيث كانت هذه المشكلات لدى طلاب الموهوبين في المدارس العادية أعلى منها لدى الطلاب الموهوبين في المدارس المخصصة لهم. ودراسة طراد الزهراني (٢٠١٧)، والتي توصلت نتائجها إلى شيوع ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين.

واختلفت نتيجة الفرض الحالي مع ما أشار إليه مصطفى القمش (٢٠١٢)، أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات التعلم، وهم مهملون ولا يلتزمون بأداء مهامهم الدراسية في وقتها المحدد، ويظهرون سلوكا يتسم بالكسل، والخمول خاصة فيما يتعلق بالتكاليف المدرسية. ودراسة هين وغوروشت (Hen & Goroshit, 2019)، من وجود أثر سلبي للتلكؤ الأكاديمي على المعدل التراكمي (GPA)، وتحديداً لدى ذوي صعوبات التعلم، ودراسة كلاسين وآخرون (Klassen et al, 2008)، والتي أشارت إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم سجلوا مستويات مرتفعة وذات دلالة في التلكؤ الأكاديمي مقارنة بأقرانهم من العاديين. ودراسة أحمد أبو بكر (٢٠١٦) والي أشارت نتائجها إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين العاديين، وأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم في التسويف (التلكؤ) الأكاديمي بأبعاده لصالح ذوي صعوبات التعلم.

ويشير الباحث إلى أن هذه الدراسات السابقة لم تهدف إلى التعرف على الفروق بين فئتي الموهوبين العاديين، وذوي صعوبات التعلم في التلكؤ الأكاديمي، وأنما كرست جهودها في بحث مدى شيوع سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى فئات محددة من المتعلمين مثل: الموهوبين العاديين، أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، أو ذوي صعوبات التعلم فقط، ومن خلال المسح الذي قام به الباحث للدراسات ذات الصلة وجد أن هناك ندرة في الدراسات الأجنبية، وفيما يتعلق بالدراسات العربية، خلص الباحث إلى أن المكتبة العربية تفتقر لمثل هذا النوع من الدراسات، ولذلك يرى الباحث أن هناك حاجة مُلحة لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال؛ لإعطاء نظرة شمولية تمكن المتخصصين والباحثين من التمييز بين هاتين الفئتين من المتعلمين، ومن ثم بناء البرامج التي تناسبهم وتسهم في تحديد بعض خصائصهم، والتي يمكن خلالها التنبؤ والتمييز بينهم.

هـ- الفروق بين الموهوبين عقلياً العاديين وذوي صعوبات التعلم في الاستثارة الفائقة.

تم حساب متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على مقياس الاستثارة الفائقة باستخدام اختبار (t) على النحو الموضح في جدول (٣٤):

جدول (٣٤) قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على مقياس الاستثارة الفائقة

الأبعاد	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
الاستثارة النفسحركية الفائقة	العاديين	35	27.80	2.541	-2.920	61	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	28	30.18	3.897			
الاستثارة الحسية الفائقة	العاديين	35	26.31	2.180	-14.4	61	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	28	33.18	1.416			
الاستثارة التخيلية الفائقة	العاديين	35	28.09	1.422	-7.9	61	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	28	31.89	2.378			
الاستثارة العقلية الفائقة	العاديين	35	28.77	3.059	-4.2	61	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	28	31.61	2.079			
الاستثارة الانفعالية الفائقة	العاديين	35	31.71	3.214	-0.806	61	0.423 غير دالة
	ذوي صعوبات التعلم	28	32.29	2.158			
الدرجة الكلية	العاديين	35	142.69	6.846	-10.3	61	0.01
	ذوي صعوبات التعلم	28	159.14	5.516			

يتضح من نتائج جدول (٣٤) الآتي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على بعد الاستثارة النفسحركية الفائقة كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على بعد الاستثارة الحسية الفائقة كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على بعد الاستثارة التخيلية الفائقة كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على بعد الاستثارة العقلية الفائقة كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على بعد الاستثارة الانفعالية الفائقة كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة؛ حيث جاءت قيمة (t = ٠.٨) غير دالة إحصائياً.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين العاديين على الدرجة الكلية لمقياس الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

يرى الباحث أن أداوت الكشف عن الموهوبين في التراث السيكولوجي اقتصرت على الجوانب العقلية والمعرفية، وقوائم التقدير الذاتي للخصائص السلوكية والانفعالية التي تعبأ من قبل المعلمين أو الوالدين أو الأقران، إلى أن اتجهت أنظار بعض الباحثين نحو مفهوم الاستثارة الفائقة استنادا إلى نظرية الإمكانات والاستعدادات التطورية، التي قدمها دابروكسي ١٩٧٧، حيث لاحظ نمط فريد لتطور خصائص الموهوبين والتي تتمثل في كثافة وغنى الأفكار والمشاعر، ووضوح الخيال، والحساسية الأخلاقية والانفعالية من حيث حدة السلوك وردود الفعل ومدتها وتكرار حدوثها، وفى هذا الصدد يشير فتحي جروان (٢٠١١)، إلى اعتبارها مؤشرات قوية على مدى تطور القدرات الكامنة لدى الموهوب، وهي القوة المحركة للموهبة، وقد أسفرت

نتيجة دراسة أحمد زيدان (٢٠١٧)، عن صلاحية مقياس الاستثارة النفسية الفائقة في الكشف عن الطلاب ذوي النشاط الإبداعي، وحيث أن الاستثارة الفائقة تعتبر استجابات تفوق المؤثرات المسببة لها، وتظهر في شكل ردود أفعال قوية ويمكن النظر إليها بشكل ايجابي كمؤشرات لتطور الموهبة، فإن عينة الدراسة الحالية من الموهوبين قد تميزت بخصائص الاستثارة الفائقة كمؤشرات للقدرات والاستعدادات الكامنة الدالة على الموهبة، وقد أتت الفروق لصالح الموهوبين ذوى صعوبات التعلم في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، عدا بعد الاستثارة الانفعالية الفائقة، حيث يرجع ذلك إلى تمرد الموهوب ذو صعوبات التعلم على البيئة الأكاديمية وما يفرض عليه من تكاليف وواجبات يرى أنها تحد من موهبته وقدراته، بل ويرى أنها لا تتناسب مع ما يمتلكه من قدرات واستعدادات تميزه عن أقرانه من العاديين والذين لا يعانون من صعوبات تعليمية، ومن ثم يظهر الطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم ردود أفعال وسلوكيات متطرفة يحاول من خلالها إثبات تميزه وإظهار ما يمتلكه من قدرات واستعدادات، وأن هذا الصراع القائم داخل ذات الموهوب ذو صعوبات التعلم بين ما يعاني منه من صعوبة تعليمية، وما يمتلكه من موهوبه تميزه عن غيره بقدرات واستعدادات خاصة تجعل ردود أفعاله على مقياس الاستثارة الفائقة أعلى من أقرانه من الموهوبين العاديين، الذين يستطيعون أن يتحكموا في ذواتهم بدرجة أكبر لما يتمتعون به من مفهوم مرتفع عن الذات، وثقة بالنفس، ولا يتعرضون لذلك الصراع بين ما يمتلكون من قدرات وموهبة، وبين التعثر في العملية التعليمية.

ويتبين ذلك من خلال أبعاد الاستثارة الفائقة، حيث يعبر بعد الاستثارة النفسحركية الفائقة عن استثارة مفرطة في الجهاز العضلي العصبي وتظهر في صورة حركة دائمة مستمرة، وتصرف مندفع وسرعة في الكلام والعمل بنشاط نحو التنافس، وتحدي الذات بأداء المهمات وعدم الراحة، وتوتر انفعالي يترجم إلى نشاط نفسحركي كالسلوك الاندفاعي وفرط النشاط، في حين يعبر بعد الاستثارة الحسية الفائقة عن ردود أفعال واستثارة عالية وقوية نحو المثيرات، وبالمثل بقية الأبعاد تعبر عن رد فعل واستثارة مرتفعة، وكانت الفروق لصالح الموهوب ذوي صعوبات التعلم؛ لأنها أيضا تمثل له الملاذ الأمن والأخير الذي يعوض به ضعف مفهوم الذات والثقة بالنفس لديه، والسبيل الوحيد لمحاولة بناء علاقات ايجابية مع أقرانه والمعلمين وهذا يتضح من عدم وجود فروق بين الموهوبين العاديين وذوى صعوبات التعلم في بعد الاستثارة الانفعالية أو العاطفية الفائقة؛ حيث تعبر عن بناء علاقات وارتباطات عميقة وحساسية مفرطة تجاه

الآخرين والأماكن، والتعاطف والحساسية تجاه مشاعر الآخرين، حيث أن الموهوبين بصفة عامة في حاجة إنسانية ماسة لتلك السمة، إلا أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعد تلك السمة بالنسبة إليهم الملاذ الأخير لتحقيق التوازن النفسي والمرغوبية الاجتماعية، وبناء علاقات قوية معززة لصحتهم وسلامهم النفسي مع الآخرين.

وفي هذا الصدد يؤكد كل من ميناجيلو وتيلر (Mendagilo & Tiller, 2006)، ومحمد خلف (٢٠١٦) أن الاستثارة الفائقة استجابة فوق المتوسط تفوق المؤثرات المسببة لها، وهي استجابة غير متوقعة وغير مخصصة تختلف باختلاف المؤثر، واختلاف الموهبة، فهي فائض من الطاقة يمكن ملاحظته في كل بعد من الأبعاد المكونة للاستثارة الفائقة من خلال سلوكيات وأداء الموهبة، ونظرا لأن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بالسمات والخصائص الدالة على الموهبة، وتختلف نوع الموهبة والمؤثرات الضاغطة عليهم، فضلا على ظهور خصائص وسمات صعوبات التعلم لديهم، أظهر ذلك التضافر، والتصارع والتداخل بين تلك السمات والخصائص تطرف، وحدة في رد فعل الموهوب ذوي صعوبات التعلم بمتوسط أعلى من الموهوبين العاديين.

ويشير الباحث إلى أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في معظم المدارس الحكومية بدولة الكويت، يعانون من قضية التشخيص الخاطئ، الذي لا يراعي جوانب الموهبة لديهم، بل قد يلحقهم أحياناً ضمن قوائم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وفي هذا الصدد يرى فتحي جروان (٢٠١٦)، أن نظامنا التعليمي بإيقاعه الحالي، والمدخلات التي يقوم عليها، واعتماده المتفرد 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، قد أسهم في طمس كافة جوانب النشاط العقلي، مما ترتب عليه شيوع وانتشار نسبة عالية من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم داخل فصولنا المدرسية، دون الالتفات إليهم وتقديم رعاية واهتمام يراعي حالتهم الاستثنائية. وبناءً على ذلك يرى الباحث أنه في ضوء نتيجة هذه الفرضية، فإنه يمكن التنبؤ بالموهبة الكامنة لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتمييزهم عن غيرهم من الطلاب العاديين، من خلال الكشف عن أنماط الاستثارات الفائقة لديهم، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة فتحي جروان (٢٠١١)، حول فاعلية مقياس الاستثارات الفائقة في الكشف عن الطلاب الموهوبين، ودراسة بروبست (Probst, 2006)، والتي أشارت

أيضاً إلى أن الاستثارات الفائقة يمكن الاعتماد عليها في الكشف عن جوانب الموهبة لدى ذوي الحاجات المزدوجة (Twice-exceptional).

وقد أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن اختلاف مستوى الاستثارة الفائقة بين الموهوبين بصفة عامة مثل دراسة كل من تيزو (Tieso, 2007)، ودراسة ميلر وهوانغ (Miller & Huang, 2009)، ودراسة محمد خلف (٢٠١٦)، ودراسة عبد الحافظ الشايب (٢٠١٦)، ودراسة محمود الطنطاوي (٢٠١٧)، ودراسة ثامر المطيري، ومعيوف السبيعي، وصباح العنيزات (٢٠١٣)، تبعا لبعض المتغيرات مثل نوع الموهبة، ونوع الطالب، والعوامل الثقافية، ومؤثرات ومثيرات بيئة التعلم، وتأتي نتيجة الدراسة الحالية في سياق تلك النتائج، إذ يعزى اختلاف مستوى الاستثارة الفائقة بين الطلاب الموهوبين تبعاً لصعوبات التعلم، كما تتفق النتيجة الحالية مع دراسة آلاء الشياب وبلال الخطيب (٢٠١٥)، التي أسفرت عن وجود فروق دالة احصائياً في الاستثارة الانفعالية الفائقة بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين، ووجود ارتباط موجب دال بين احصائياً بين الاستثارة الانفعالية الفائقة والتفكير الإبداعي لدى الموهوبين، ودراسة محمد عبدالرازق وهالة حسنين (٢٠١٨)، التي أسفرت عن وجود فروق بين الموهوبين في أبعاد الاستثارة الفائقة تبعاً لنوع الموهبة، ودراسة كوثر أبو قورة (٢٠١٩)، التي أسفرت عن وجود فروق دالة احصائياً بين الموهوبين من الجنسين في الاستثارة الحسية الفائقة، والاستثارة الانفعالية الفائقة، والاستثارة التخيلية الفائقة. وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع ما كشفت عنه نتائج دراسة عودة الملاحيم (٢٠١٧) من أن مستويات الاستثارة الفائقة لدى الطلاب الموهوبين العاديين كانت متوسطة.

ثانياً: وصف نتائج اختبار الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائيةً بين متوسطات درجات الموهوبين ذوى صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) وأقرانهم من الموهوبين العاديين في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية (مفهوم الذات، أساليب التفكير، وجهة الضبط، التلكؤ الأكاديمي، الاستثارة الفائقة)**".

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent – Samples t – Test)، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجداول الآتية:

أ- الفروق بين الموهوبين عقلياً العاديين وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة في مفهوم الذات.

تم حساب متوسطات درجات الموهوبين العاديين وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة على مقياس مفهوم الذات باستخدام اختبار (t) على النحو الموضح في جدول (٣٥):

جدول (٣٥) قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوى صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على مقياس مفهوم الذات

الأبعاد	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
الذات الاجتماعية	العاديين	35	49.34	5.795	22.9	59	0.01
	ذوي صعوبات (ADHD)	26	21.38	2.609			
الذات الأكاديمية	العاديين	35	46.60	8.030	14.4	59	0.01
	ذوي صعوبات (ADHD)	26	23.12	2.503			
الذات الخلقية	العاديين	35	36.31	1.207	42.3	59	0.01
	ذوي صعوبات (ADHD)	26	23.31	1.158			
الذات المثالية	العاديين	35	45.11	3.856	28.3	59	0.01
	ذوي صعوبات (ADHD)	26	21.00	2.298			
الدرجة الكلية	العاديين	35	177.37	17.783	24.4	59	0.01
	ذوي صعوبات (ADHD)	26	88.81	5.879			

يتضح من نتائج جدول (٣٥) الآتى:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على بعد الذات الاجتماعية كأحد أبعاد مقياس مفهوم الذات لصالح الموهوبين العاديين.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على بعد الذات الأكاديمية كأحد أبعاد مقياس مفهوم الذات لصالح الموهوبين العاديين.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على بعد الذات الخلقية كأحد أبعاد مقياس مفهوم الذات لصالح الموهوبين العاديين.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على بعد الذات المثالية كأحد أبعاد مقياس مفهوم الذات لصالح الموهوبين العاديين.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات لصالح الموهوبين العاديين.

يرى الباحث أن الموهبة استعداد فطري يظهر من خلال مؤشرات ودلائل تعبر عن قدرة أدائية ثابتة ومتميزة، وتفيد في معرفة جوانب القوة وجوانب الضعف لدى الموهوب، وفى هذا الصدد يشير عادل عبد الله (٢٠٠٤) إلى أنه من الأمور التي تثير الفضول وجود بعض الموهوبين الذين يعانون من صعوبات أو إعاقات، وعادة ما يلقى أولئك الموهوبين مزيدا من الاهتمام بسبب إعاقاتهم، أما بالنسبة للموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، يرى فتحي الزيات (١٩٩٨) أن العلاقة بين صعوبات التعلم واضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة علاقة وثيقة، حيث تحتل صعوبات الانتباه وفرط الحركة موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم، بل وتقف خلف كثير من صعوبات التعلم الأخرى والصعوبات الإدراكية عموما، وقد أشار أورينداوف (Orendorff, 2009) إلى أن قصور الانتباه اضطراب يتصادم مع قدرة الطالب على التعلم نتيجة لفقدانه كم هائل من المعلومات والمهارات، وقد أسفرت الأدبيات التربوية السيكولوجية على وجود تداخلٌ ملحوظ بين بعض المظاهر والسمات المُميِّزة لهذا الاضطراب وبعض الخصائص السلوكية لدى الموهوبين، والتي تظهر لديهم بصورة السلبية، وهذا يتفق ما أسفرت عنه النتائج من تدني مفهوم الذات لدى الموهوبين ذوى صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، مقارنة بأقرانهم من الموهوبين العاديين في جميع الأبعاد، والدرجة الكلية لمفهوم الذات، ويرى الباحث أن ذلك يرجع إلى أن المعلمين يميلون إلى تجنب التعامل مع هؤلاء الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD)، حيث يجدون صعوبة بالغة في التعامل معهم، فضلا عن أن معظم المعلمين غير مدربين على التعامل مع تلك الفئة، بل يرى معظمهم أنَّهم لا يستحقون

أنْ ينتظموا في تلك البرامج التي يتمّ إعدادها خصيصا للموهوبين، كما يجد الوالديْن صعوبة بالغة في التعامل مع الموهوبين ذوى صعوبات (ADHD) أو العيش معهم، كما يرفضهم الأقران عادةً ويمارسون اتجاههم مختلف الصور من التنمر، وبالتالي يعانى الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD)، من سلسلة منَ التفاعلات السلبية؛ التي تنعكس على مفهوم الذات لديهم بأبعادها المختلفة، ويتبقى لديهم فرص ضئيلة وبالغة الصوبة لتحقيق بعد الذات الأكاديمية، وفى هذا الصدد يؤكد عادل محمد (٢٠٠٥) على أن من أهم خصائص الموهوبين ذوى صعوبات (ADHD) وجود قصور في مفهوم الذات، وسلوكياتهم الاجتماعية، ويبدون حساسية أعلى للتفاعلات السلبية التي يتعرضون لها مما يؤدي إلى صعوبة الاحتفاظ بالأصدقاء أو إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين وانخفاض القدرة على التعامل في العديد منَ المواقف السلوكية المتنوعة. كما يشير محمود سعدات (٢٠١٦) إلى أن نقص الانتباه المصحوب بنشاط الحركة كثيرا يكون مصحوب بأفكار وسواسيه تسيطر على الفرد، وتفرض نفسها عليه فرضا، فلا يستطيع أن يتخلص منها بالإرادة أو ببذل الجهد مهما حاول كأن تستحوذ عليه فكرة فحواها أن الناس تضطهده، مما يؤدى إلى إحساسه الدائم بتدني مفهوم الذات، والذي يسفر عن النزاع المستمر بينه وبين الوالدين والمعلمين والأقران وصعوبة بناء علاقات اجتماعية سليمة.

ويشير الباحث إلى الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة يُعدون من ذوي الحاجات المزدوجة –الاستثنائية– (Twice–exceptional)؛ ذلك لأنهم يجمعون بين خصائص كل من فئتي الموهبة، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، وهذه الاستثنائية غير العادية، لا يتم مراعاتها والتعامل معها وفق معايير علمية دقيقة في معظم المدارس الحكومية بدولة الكويت، وكثيراً ما يتم تشخيصهم على أنهم من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، وإغفال جوانب الموهبة التي يتميزون بها؛ مما يؤدي إلى انخفاض مستويات مفهوم الذات لديهم، وشعورهم بالإحباط، وعدم الرغبة في تلبية المتطلبات الأكاديمية التي يكلفون بها.

وتتفق نتيجة الفرض الحالي مع دراسة كل من (نيكبون، وريكلز، وريتشارد، وأسولين Nicpon & Rickels & Richards & Assouline, 2012) ، ودراسة روبرتس (Roberts,1993)، ودراسة أحمد عبدالعظيم (٢٠١٣)، ودراسة مونتغمري (Montgomery, 2007)، والتي تشير نتائجها إلى وجود فروق دالة احصائياً في أبعاد مفهوم الذات بين الطلاب

الموهوبين عقلياً ذوي (ADHD)، وأقرانهم من الموهوبين عقلياً العاديين، وذلك لصالح الطلاب الموهوبين عقليا العاديين.

ب- الفروق بين الموهوبين عقلياً العاديين وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة في أساليب التفكير.

تم حساب متوسطات درجات الموهوبين العاديين وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة على مقياس أساليب التفكير باستخدام اختبار (t) على النحو الموضح في جدول (٣٦):

جدول (٣٦) قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على مقياس أساليب التفكير

الأساليب	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
التفكير التحليلى	العاديين	35	42.71	2.492	25.0	59	0.01
	ذوي صعوبات (ADHD)	26	29.31	1.289			
التفكير التنفيذى	العاديين	35	38.97	2.549	18.9	59	0.01
	ذوي صعوبات (ADHD)	26	28.65	1.294			
التفكير العاطفى	العاديين	35	45.71	3.025	18.5	59	0.01
	ذوي صعوبات (ADHD)	26	33.73	1.511			
التفكير الإبداعى	العاديين	35	40.03	1.294	14.8	59	0.01
	ذوي صعوبات (ADHD)	26	32.96	2.391			
الدرجة الكلية	العاديين	35	167.43	7.504	28.0	59	0.01
	ذوي صعوبات (ADHD)	26	124.65	2.399			

يتضح من نتائج جدول (٣٦) الآتي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على بعد التفكير التحليلي كأحد أبعاد مقياس أساليب التفكير لصالح الموهوبين العاديين.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على بعد التفكير التنفيذي كأحد أبعاد مقياس أساليب التفكير لصالح الموهوبين العاديين.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على بعد التفكير العاطفي كأحد أبعاد مقياس أساليب التفكير لصالح الموهوبين العاديين.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على بعد التفكير الإبداعي كأحد أبعاد مقياس أساليب التفكير لصالح الموهوبين العاديين.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على الدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير لصالح الموهوبين العاديين.

يرى الباحث أن نتيجة الفرض الحالي يمكن أن تفسر في ضوء ما أشارت إليه لوري (Lori, 2010) حيث أكدت على وجود تداخل وتأثير سلبي لصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة على العمليات العقلية لدى الموهوبين، وفى هذا الصدد أشار باركلي (Barkley, 2003) إلى أن من أهم خصائص الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) هو عدم نمو بعضا من العمليات الأساسية والوظائف العقلية الهامة بشكل مناسب وخاصة المسؤولة منها على تشغيل الذاكرة، وتطبيق المعرفة في الوقت المناسب، ويرى الباحث أن إهمال تلك الفئة ونسيانها داخل الفصل دون محاولات الكشف عنها، وإعداد البرامج الملائمة لها، وإعداد معلمين قادرين على التعامل معهم، وعدم توفير البيئة التعليمية المدرسية والمنزلية المناسبة لهم، كل تلك العوامل تعمل متضافرة على زيادة حدة اضطراب (ADHD) على الموهوب، وخاصة فيما يتعلق بالعمليات الذهنية والمتمثلة في الفرض الحالي بأساليب التفكير؛ حيث أتت الفروق لصالح الموهوبين العاديين في الأبعاد والدرجة الكلية لأساليب التفكير، حيث لا يعاني الموهوبيين العاديين من تأثيرات اضطراب (ADHD) على العمليات الذهنية، علاوة على ما يحظون به من معاملة متميزة من المعلمين والوالدين وإدارة المدرسة والأقران، ولما يتوفر إليهم من إمكانيات وعوامل بيئية مدرسية وأسرية، وبرامج تربوية معدة لهم خصيصا تسهم تلك العوامل مجتمعة إلى حد كبير في تنمية موهبتهم ونمو الوظائف العقلية لديهم بشكل سليم، ومن ثم يظهر تفوقهم على أقرانهم من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وفي هذا الصدد تشير دراسة بيلون (Pilon, 2019)، إلى أن صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، لدى

الموهوبين ترتبط بانخفاض الأداء في وظائف التفكير، والذاكرة العاملة، والعمليات التنفيذية، ومهارات التخطيط، مقارنة بأقرانهم من الموهوبين العاديين.

ويشير الباحث إلى أن الطلاب الموهوبين العاديين يظهرون تفوقاً في معظم المجالات الدراسية أو في بعضها، وهذا التفوق يجعلهم محط اهتمام ورعاية من قبل معلميهم، وبالتالي يتلقون الخدمات التربوية المناسبة التي تراعي جوانب الموهبة لديهم، في حين أن أقرانهم من الموهوبين ذوي (ADHD)، يفتقرون لهذه الرعاية التربوية؛ وهذا يعود بدوره إلى أن المعلمين في معظم المدارس الحكومية بدولة الكويت، لا يمتلكون الوعي الكافي بوجود مثل هذه الفئات من الطلاب، فضلا عن عدم الإلمام بإجراءات التشخيص الدقيقة التي تراعي الطبيعة المزدوجة لهؤلاء الطلاب، وفي أحيان كثيرة يتم نعتهم بالفاشلين، والمشاغبين، مما يزيد من حدة المشكلات الانفعالية التي يعانون منها، وحدوث اضطرابات في الوظائف العقلية الأساسية التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشار إليه عبد المطلب القريطي (٢٠٠٤)، بأن الموهوب الذي يعاني من صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، يعمل بدرجة أقل بكثير من قدراته، حيث لا ينهي واجباته المدرسية، ويبدو أكثر توترا وقلقا وضجرا، كما يجد صعوبة في البقاء جالسا أو في انتظار ردوده، وغالبا ما يتحول من نشاط غير مكتمل إلى نشاط أخر، ويتحدث مع الآخرين أثناء الحصة ويقاطعهم ويجيب عن الأسئلة قبل اكتمالها من دون تفكير، ويرى فتحي الزيات (٢٠٠٢)، أن الطفل الموهوب ذو اضطراب الانتباه وفرط الحركة يقضي فترة أطول في الانتباه إلى المهمات التي تثير اهتمامه، وتكون سعة الانتباه لديهم محدودة ومبعثرة بين مختلف المثيرات؛ فقد يقضون من ربع إلى نصف الزمن داخل الصف الدراسي في انتظار استيعاب الآخرين ما انتهوا من فهمه، أو قد يوجّهون لحل مشكلات ليست بالقدر الذي تستثير اهتمامهم دون التحدي لإمكانياتهم وقدراتهم، كل هذا من شأنه أن يستثير السلوك المشكل لديهم والتأثير سلبا على بعضا من العمليات العقلية الأساسية، ودراسة كل من سعيدة عطار وفرح يحي (٢٠١٦) التي كشفت عن وجود فروق بين الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وأقرانهم من الموهوبين العاديين في السعة العقلية وبعض عمليات التفكير والتحصيل الدراسي لصالح الموهوبين العاديين، كما تتفق نتيجة هذه الفرضية مع ما كشفت عنه دراسة كوان وتشوي (Kwon& cho,2014)، والتي أشارت إلى الطلاب الموهوبين العاديين

يتميزون بالتفكير التحليلي، والذي يرتبط بالجزء الأيسر العلوي من الدماغ، ودراسة مصطفى هيلات (٢٠١٩)، والتي أشارت نتائجها إلى أن أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى الطلاب الموهوبين العاديين هي: التفكير التحليلي، والتفكير التنفيذي.

ج- الفروق بين الموهوبين عقلياً العاديين وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة في وجهة الضبط.

تم حساب متوسطات درجات الموهوبين العاديين وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة على مقياس وجهة الضبط باستخدام اختبار (t) على النحو الموضح في جدول (٣٧):

جدول (٣٧) قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوى صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على مقياس وجهة الضبط

الأبعاد	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	**العاديين**	**35**	**4.17**	**1.562**	**-25.4**	**59**	**0.01**
	ذوي صعوبات (ADHD)	**26**	**14.23**	**1.478**			

يتضح من نتائج جدول (٣٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على الدرجة الكلية لمقياس وجهة الضبط الأكاديمية لصالح الموهوبين ذوى صعوبات (ADHD) (المتوسط الأعلى= ١٤.٢٣وجهة ضبط خارجية)؛ حيث جاءت قيمة (ت = ٢٥.٤) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (٥٩)؛ أي أن وجهة الضبط الأكاديمية لدى الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) خارجية، بينما وجهة الضبط الأكاديمية لدى الموهوبين العاديين داخلية.

يرى الباحث بناءً على ما أشار إليه التراث السيكولوجى في تفسير وجهة الضبط بأنها تعبر عن ادراكات الفرد الذاتية عن حادثة أو موقف معين، وتقديم تفسيرات سببية حول النجاح أو الفشل في تلك المواقف، وأن الأسباب التي يعزو إليها الأفراد نجاحهم وفشلهم إما أن تكون داخلية مثل القدرة، والجهد، أو خارجية مثل الحظ، وصعوبة المهمة، وفى هذا الصدد يشير جوجار وإيجاز (Gujjar & Aijaz, 2014) إلى أن الطلاب الذين ينسبون نجاحاتهم وفشلهم في المهام الأكاديمية إلى مصادر داخلية يمكن السيطرة عليها مثل: الجهد الذي يبذله الطالب،

أو استخدام الطلاب استراتيجيات مناسبة، هم أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات الأكاديمية. في حين أن الطلاب الذين ينسبون نجاحهم وفشلهم إلى مصادر خارجية لا يمكن السيطرة عليها مثل: قوى الآخرين، أو الحظ، أو الصدفة) هم أكثر عرضة للانسحاب عندما يواجهون صعوبات أكاديمية. ومن هذا المنطلق، فإن الباحث يرى بأن نتيجة هذا الفرض أشارت إلى أن الموهوبين العاديين يميلون إلى تكون وجهة ضبط داخلية؛ لأنهم يتعاملون مع النجاح والفشل بطريقة أكثر واقعية من أقرانهم من ذوي (ADHD)، كما يشعرون بأنهم قادرون على التحكم في النتائج، وبذل مزيد من الجهد، وهم أكثر ميلاً للتعلم، كما أنهم يعتقدون أن سلوكياتهم هي التي تحقق لهم النجاح أو الفشل، وأنهم قادرون على التعامل والسيطرة على تعزيزاتهم، مما يؤثر في جهودهم نحو النجاح، كذلك هم أكثر ميلاً لإظهار تقدمهم المستمر مقارنة مع أقرانهم من الموهوبين ذوي (ADHD)، الذين يميلون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية؛ لأنهم يرون أن البيئة المحيطة بهم مثل الحظ والصدفة وصعوبة العمل، والمعلمين، والأقران، والأسرة، هي التي تأثر على نجاحهم أو فشلهم، وقد يرجع ذلك التفاعل السلبي بين صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة التي يعانون منها، وبعض خصائص الموهوبين التي تتمثل في الحساسية المفرطة وقوة العاطفة والكمالية والشعور بالاختلاف عن الآخرين، مما يجعلهم أكثر عرضه عن ذويهم إلى كثير من المشكلات النفسية مثل الاكتئاب والإحباط، وأن الشعور بعدم التوازن بين ما يمتلكه من موهبة وقدرات وبين ما يعاني منه من صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، قد تعرضه للمجازفة والمخاطرة في كثير من المواقف، ويعاني من جلد الذات والمحاسبة المفرطة والقاسية لأنفسهم والآخرين، مما يترتب عليه أن يرى أن كل من حوله هم السبب في عدم الاستفادة من قدراته، بل ويتعمدون فشله بشتى الوسائل والطرق، ويميل إلى تكوين وجهة ضبط خارجية غير واعية نتيجة الصراع بين ما يمكن أن يؤديه بالفعل، وبين ما يتميز به من قدرة وموهبة.

ويشير الباحث إلى أن الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، في معظم المدارس الحكومية بدولة الكويت، يتعرضون لنوع من التشخيص السلبي؛ الذي يركز على جوانب الضعف لديهم، ويغفل ما يتميزون به من قدرات ومواهب تستحق الرعاية والاهتمام، وهذه القاعدة السلبية في التشخيص، تزيد من حدة الصراعات النفسية لدى هؤلاء الطلاب، مما يجعلهم يشعرون وكأن كل شيء من حولهم يسير بطريقة عبثية، وبلا أي قيمة؛ وهذا ما يُفسر ميلهم إلى تكوين وجهة ضبط خارجية.

وتتفق نتيجة الفرض الحالي مع ما أسفرت عنه نتيجة دراسة كل من أمثال الحويلة وملك الرشيد (٢٠١٠)، ودراسة موتاميدي وبوناب وفرازي (Motamedi & Bonab & Farzi, 2017)، ودراسة أحمد شنان، وفاطمة أنو (٢٠١١)، ودراسة فاطمة المالكي (٢٠١٩)، ودراسة سعد المطيري، (٢٠١٢)، من أن الطلاب الموهوبين العاديين يميلون إلى تكوين وجهة ضبط داخلية، وما توصلت إليه دراسة كل من عبدالمهداوي (٢٠١٦)، ودراسة حسن وخالد (Hasan, & Khalid, 2014)، من أن الطلاب المتفوقين دراسياً يميلون إلى تكوين وجهة ضبط داخلية، مقارنة بأقرانهم من المتأخرين دراسياً، وما أشارت إليه دراسة حليمة يحيى (٢٠١٧)، من وجود فروق بين الطلاب الموهوبين في وجهة الضبط تبعا للنوع الاجتماعي، وأن لها تاثيرات متعددة على نمو وتطور قدرات الموهوب، وتشكل عقبة بما تحدثه من آثار سلبية ومشكلات على حياة الموهوب بشكل عام، ويرى الباحث أن وجهة الضبط تحتل لدى الموهوب أهمية كبيرة حيث تتحكم وتوجه أفكاره وسلوكه، وبينما يظهر الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وجهة ضبط خارجية نظرا لما يشعرون به من نقص وعدم الثقة بالنفس، والشعور الدائم بمحاولة الآخرين مثل الوالدين والمعلمين بالسيطرة عليهم والتحكم فيهم، وأن الظروف البيئية المنزلية والمدرسية لا تتوافق مع قدراتهم ورغباتهم، مما يولد لديهم شعور دائم بالتوتر النفسي والعصابية، والاعتقاد بأن ما يسيطر عليهم وعلى حياتهم الحظ والصدفة، وهيمنة الوالدين والمعلمين مصدر القوة والسلطة الجبرية عليهم، وعدم استخدام الأساليب التربوية الحديثة القائمة على منح الحرية والاستقلال والبعد عن التسلط والإكراه والسيطرة، والاهتمام بالسمات والخصائص السلوكية، وإعطاء فرصة للتعبير عن الذات والشعور بأمان، وتقبلها وتقديرها مما يؤدى إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للموهوب ذو (ADHD).

كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما كشفت عنه دراسة روكلج وآخرون (Rucklidge et al, 2007)، ودراسة لوفي وبلاس (Lufi & Plass, 1995)، والتي توصلت نتائجها إلى أن الطلاب ذوي صعوبات (ADHD)، يميلون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية، مقارنة بأقرانهم من العاديين. كما أتفقت نتائج هذه الفرضية مع ما كشفت عنه دراسة بايفنز (Bivens, 2000)، من وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات الانتباه (Attention Deficit)، ومتغير وجهة الضبط، كما توصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي (ADHD)، يميلون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية (External Locus of Control)، مقارنة بأقرانهم من الطلاب العاديين.

د- الفروق بين الموهوبين عقلياً العاديين وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة في التلكؤ الأكاديمي:

تم حساب متوسطات درجات الموهوبين العاديين وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة على مقياس التلكؤ الأكاديمي باستخدام اختبار (t) على النحو الموضح في جدول (٣٨):

جدول (٣٨) قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على مقياس التلكؤ الأكاديمي

الأبعاد	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
البعد السلوكي	**العاديين**	**35**	**52.06**	**8.595**	**11.9**	**59**	**0.01**
	ذوي صعوبات (ADHD)	**26**	**31.54**	**1.985**			
البعد الانفعالي	**العاديين**	**35**	**30.97**	**5.404**	**6.4**	**59**	**0.01**
	ذوي صعوبات (ADHD)	**26**	**24.08**	**0.891**			
البعد المعرفي	**العاديين**	**35**	**63.03**	**5.680**	**2.8**	**59**	**0.01**
	ذوي صعوبات (ADHD)	**26**	**59.73**	**2.127**			
الدرجة الكلية	**العاديين**	**35**	**146.06**	**18.809**	**8.3**	**59**	**0.01**
	ذوي صعوبات (ADHD)	**26**	**115.35**	**1.999**			

يتضح من نتائج جدول (٣٨) الآتي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على البعد السلوكي كأحد أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح الموهوبين العاديين.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على البعد الانفعالي كأحد أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح الموهوبين العاديين.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على البعد المعرفي كأحد أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح الموهوبين العاديين.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح الموهوبين العاديين.

يرى معاوية أبو غزال (٢٠١٢)، أن من أسباب التلكؤ الأكاديمي ما يلي: الاعتقاد بضعف القدرة على انجاز المهام، وجود مستويات عالية من الضغط النفسي والتعويق الذاتي، وضعف إدارة الوقت وتنظيمه، وضعف القدرة على التركيز وانخفاض اليقظة العقلية، والخوف والقلق من الفشل.

ويشير الباحث إلى أن معظم تلك الأسباب تتجلى لدى فئة الموهوبين العاديين، حيث يعتقد الموهوب أنه يمتلك قدرات أعلى من المهام المقدمة له، ويشعر بعدم جدوى تلك المهام، وأنها لا تمكنه من تحقيق ذاته بناء على ما يمتلكه من قدرات، كما أن الغالبية منهم يميلون إلى التأجيل والتسويف للاستعداد الدراسي والاختبارات في اللحظات الأخيرة قبل موعد الاختبار؛ لثقتهم بأنفسهم على القدرة على مراجعة المادة العلمية في اللحظات الأخيرة، واعتمادهم على شرح المعلم وسهولة استيعاب المادة العلمية، وهذا ما يفسر تحقيقهم لدرجات تلكؤ أكاديمي أعلى من أقرانهم من الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD).

كما يعزو الباحث نتيجة هذه الفرضية إلى الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHA) يدركون جوانب القوة والموهبة لديهم، إلا أنهم يعانون من أعراض صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، حيث تتبادل جوانت الموهبة، وأنماط صعوبات الانتباه مع فرط النشاط تقنيع أو طمس (Masking)، كل منهما الآخرى، مما يجعلهم يبذلون مزيدا من الجهود والمثابرة للوصول إلى مستوى تحصيل مقارب لأقرانهم من العاديين، وهذا ما يفسر تحقيقهم درجات تلكؤ أكاديمي أقل من أقرانهم من الموهوبين العاديين، كما يضيف الباحث إلى أنه من المُحتمل أن عينة الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) قد تلقّت برامج إرشادية عن الآثار السلبية المترتبة على سلوك التلكؤ الأكاديمي.

ويري الباحث أن عدم وجود برامج إرشادية وتأهيلية معدة خصيصا للموهوبين، واتباع المعلمين لأساليب التعلم التقليدية واعتمادهم على أسلوب التسلط والإجبار، سوف يتمخض عنه عزوف الموهوبين عن الالتزام بتلك المهام الأكاديمية الموكلة لهم، وإن أدوها تكون غير مكتملة، وسعيهم الدائم للتحرر من تلك السلطة القهرية من خلال تعمدهم تأخير التكليفات المطلوبة منهم داخل المدرسة أو خارجها، كما يرى الباحث ومن خلال عمله وخبرته لسنوات في وزارة التربية

بدولة الكويت، أن هناك نقص في الكوادر المؤهلة والمتخصصة في الكشف عن فئات الموهوبين العاديين فضلا عن الموهوبين ذوي الحاجات المزدوجة، وهذا الأمر أسهم في بقاء معظم هذه الفئات من المتعلمين خارج مظلة الخدمات الخاصة التي تراعي احتياجاتهم.

وقد اختلف نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسة ثونجراتش وراشوتكماجورن (Thongseiratch & Worachotekamjorn, 2016)، والتي كشفت عن وجود فروق دالة بين الطلاب الموهوبين عقلياً ذوي (ADHD)، وأقرانهم الموهوبين من غير (ADHD)، في بعض الخصائص السلوكية والانفعالية مثل: إرجاء وتأجيل المهام الدراسية (التلكؤ الأكاديمي)، وذلك لصالح الطلاب الموهوبين عقلياً ذوي (ADHD)، ودراسة شيرز ونيرمان (Scheres & Niermann, 2014)، ودراسة إيدل وشيرز وآلتجاسين (Edel & Scheres & Altgassen, 2019)، ودراسة آشورث ومكون (Ashworth & Mccown, 2018)، والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين سلوك التلكؤ الأكاديمي، وأنماط صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD).

هـ- الفروق بين الموهوبين عقلياً العاديين وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة في الاستثارة الفائقة:

تم حساب متوسطات درجات الموهوبين العاديين وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة على مقياس الاستثارة الفائقة باستخدام اختبار (t) على النحو الموضح في جدول (٣٩):

جدول (٣٩) قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهبين ذوى صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على مقياس الاستثارة الفائقة

الأبعاد	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
الاستثارة النفسحركية الفائقة	**العاديين**	**35**	**27.80**	**2.541**	**0.1**	**59**	**0.958 غير دالة**
	ذوي صعوبات (ADHD)	**26**	**27.77**	**1.773**			
الاستثارة الحسية الفائقة	**العاديين**	**35**	**26.31**	**2.180**	**-7.0**	**59**	**0.01**
	ذوي صعوبات (ADHD)	**26**	**31.04**	**3.066**			
الاستثارة التخيلية الفائقة	**العاديين**	**35**	**28.09**	**1.422**	**-0.9**	**59**	**0.365 غير دالة**
	ذوي صعوبات (ADHD)	**26**	**28.65**	**3.298**			

الأبعاد	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
الاستثارة العقلية الفائقة	**العاديين**	**35**	**28.77**	**3.059**	**-6.3**	**59**	**0.01**
	ذوي صعوبات (ADHD)	**26**	**33.12**	**1.946**			
الاستثارة الانفعالية الفائقة	**العاديين**	**35**	**31.71**	**3.214**	**1.95**	**59**	**0.055 غير دالة**
	ذوي صعوبات (ADHD)	**26**	**30.38**	**1.499**			
الدرجة الكلية	**العاديين**	**35**	**142.69**	**6.846**	**-4.5**	**59**	**0.01**
	ذوي صعوبات (ADHD)	**26**	**150.96**	**7.351**			

يتضح من نتائج جدول (٣٩) الآتي:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على بعد الاستثارة النفسحركية الفائقة كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة ؛ حيث جاءت قيمة (t = ٠.١) غير دالة إحصائياً.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على بعد الاستثارة الحسية الفائقة كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين ذوى صعوبات (ADHD).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوى صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على بعد الاستثارة التخيلية الفائقة كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة؛ حيث جاءت قيمة (t = ٠.٩) غير دالة إحصائياً.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على بعد الاستثارة العقلية الفائقة كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD).

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على بعد الاستثارة الانفعالية الفائقة كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة؛ حيث جاءت قيمة (t = ١.٩٥) غير دالة إحصائياً.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) والموهوبين العاديين على الدرجة الكلية لمقياس الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD).

يتضح من معالجة الفرض الثاني فيما يختص بالاستثارة الفائقة أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين الموهوبين العاديين، والموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، في كل من بعد الاستثارة النفسحركية، وبعد الاستثارة التخيلية الفائقة، وبعد الاستثارة الانفعالية الفائقة، بينما توجد فروق دالة احصائيا بينهما في كل من بعد الاستثارة الحسية الفائقة، والاستثارة العقلية الفائقة، والدرجة الكلية لصالح الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD)، يرى الباحث أنه يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما أشار إليه فتحي الزيات (٢٠٠٢)، من أن خصائص الطالب الموهوب ذو نقص الانتباه وفرط الحركة أنه مفرط النشاط لا يهدأ، يتحدث بلا انقطاع، يقاطع حديث الآخرين، ويبدي مشكلات سلوكية أكثر حدة، ولا يعبأ بالنتائج المترتبة على مستوى أدائه، ويبدي اضطرابا عندما يكلف بتنظيم أو أداء بعض المهام، ويرى أحمد زيدان (٢٠١٧) أن الاستثارة الفائقة استجابة تفوق المؤثرات المسببة لها، وتظهر على شكل ردود فعل قوية لمثيرات خارجية وداخلية في جميع أبعاد الاستثارة الفائقة، وتدل أيضا على نمو وتطور الاستعدادات والإمكانات الخاصة بالموهبة، وترى كل من آلاء الشياب وبلال الخطيب (٢٠١٥)، أن الاستثارة الفائقة تعد إطارا جديرا بالاهتمام فى النظر إلى مفهوم الموهبة، إذ تعد من مظاهر الشخصية الخاصة ومؤشرا قويا على النمو والاستعداد التطوري ووجود الموهبة.

وقد أسفرت نتيجة دراسة رين ورينولدز (Rinn & Reynolds, 2012) عن وجود علاقة بين الاستثارة الفائقة، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) لدى الموهوبين، كما كشفت عن وجود علاقة دالة بين الاستثارة الفائقة الحسية، وجميع المقاييس الفرعية لمقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD).

وبناء عليه يرى الباحث أن الفروق جاءت لصالح الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD)، من خلال التفاعل بين ما يتميزون به من خصائص وسمات خاصة لتلك الفئة، والتي تظهر واضحة في فرط النشاط والحركة الدال على سرعة الاستثارة العصبية لديهم، والذي يتوافق إلى حد كبير مع خصائص الاستثارة الفائقة التي تدل على استجابات أكثر سعة وحدة للمثيرات، ويؤكد ذلك ما أشار إليه وليد خليفة (٢٠١٠)، من ارتباط بعض خصائص الموهبة ببعض خصائص نقص الانتباه وفرط الحركة والمتمثلة في النشاط الحركي الزائد، والحساسية، وقوة رد الفعل، ويظهرون سلوكياتهم في كل مكان ومختلف المواقف في صورة استثارة سلوكية أكثر حدة وقوة من أقرانهم من الموهوبين العاديين، الذين قد تظهر عليهم تلك السلوكيات في

حالات معينة مثل الشعور بالملل أو طول فترة الانتظار، وفي هذا الصدد تشير ياسمين شحاته (٢٠١٥)، إلى أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، يجدون صعوبة في الانتظار ويكون مندفعا بمعدل غير طبيعي، وحركاتهم الزائدة التي يعجزون عن التحكم في اتجاهها وسرعتها والمدة الزمنية لحدوثها، ومن ثم يتضح أن منطقية نتيجة الفرض الحالي وتوافقها مع السمات والخصائص المميزة للموهوبين العاديين، والموهوبين ذوي صعوبات (ADHD)؛ حيث يعانون من ذلك التفاعل بين خصائص الموهبة، وخصائص صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، والذي يؤثر بدورة على حدة وقوة الاستثارة الفائقة لديهم عن ذويهم في بعض الأبعاد، وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين فئتي الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات (ADHD)، وأقرانهم من الموهوبين العاديين في بعض الأبعاد مثل الاستثارة النفسحركية، والتخيلية الفائقة، والانفعالية الفائقة، قد يرجع لهيمنة خصائص الموهبة على خصائص صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، أو إلى طبيعة الموقف التعليمي.

ثالثاً: وصف نتائج اختبار الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائيةً بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوى صعوبات الانتباه فرط النشاط والحركة (ADHD) في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية (مفهوم الذات، أساليب التفكير، وجهة الضبط، التلكؤ الأكاديمي، الاستثارة الفائقة)**".

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent – Samples t – Test)، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجداول الآتية:

أ- الفروق بين الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة في مفهوم الذات.

تم حساب متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة على مقياس مفهوم الذات باستخدام اختبار (t) على النحو الموضح في جدول (٤٠):

جدول (٤٠) قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوى صعوبات التعلم وذوى صعوبات (ADHD) على مقياس مفهوم الذات.

الأبعاد	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
الذات الاجتماعية	**ذوي صعوبات التعلم**	**28**	**24.14**	**1.919**	**4.4**	**52**	**0.01**
	ذوى صعوبات (ADHD)	**26**	**21.38**	**2.609**			
الذات الأكاديمية	**ذوى صعوبات التعلم**	**28**	**21.00**	**2.880**	**-2.9**	**52**	**0.01**
	ذوى صعوبات (ADHD)	**26**	**23.12**	**2.503**			
الذات الخلقية	**ذوى صعوبات التعلم**	**28**	**21.71**	**1.607**	**-4.2**	**52**	**0.01**
	ذوى صعوبات (ADHD)	**26**	**23.31**	**1.158**			
الذات المثالية	**ذوى صعوبات التعلم**	**28**	**18.29**	**2.477**	**-4.2**	**52**	**0.01**
	ذوى صعوبات (ADHD)	**26**	**21.00**	**2.298**			
الدرجة الكلية	**ذوى صعوبات التعلم**	**28**	**85.14**	**4.882**	**-2.5**	**52**	**0.05**
	ذوى صعوبات (ADHD)	**26**	**88.81**	**5.879**			

يتضح من نتائج جدول (٤٠) الآتي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوى صعوبات (ADHD) على بعد الذات الاجتماعية كأحد أبعاد مقياس مفهوم الذات لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوى صعوبات (ADHD) على بعد الذات الأكاديمية كأحد أبعاد مقياس مفهوم الذات لصالح الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على بعد الذات الخلقية كأحد أبعاد مقياس مفهوم الذات لصالح الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD).

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على بعد الذات المثالية كأحد أبعاد مقياس مفهوم الذات لصالح الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD).

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات لصالح الموهوبين ذوى صعوبات (ADHD).

يرى الباحث في ضوء ما أشار إليه كل من ريس وماجير ونيو (Reis & McGuire & Neu, 2000) من أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعانون من الإحباط والصعوبة في مواصلة الدراسة كلما تقدموا في العمر، حيث يصيح محتوى الدروس صعباً عليهم بشكل متزايد، وتحجب هذه الصعوبات مظاهر تفوقهم ومواهبهم وتأثر على نظرتهم لأنفسهم، ويرى عبد الناصر عبد الوهاب (٢٠١٠) أنه يوجد تشابه في بعض الخصائص بين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين ذوو صعوبات (ADHD)، إلا أن هذا التشابه يختفي في ردود أفعالهم وما يظهرونه من سلوكيات، ويتضح من التراث السيكولوجى لخصائص وسمات الموهوبين ذوو صعوبات التعلم أنهم يظهرون مفهوما عن الذات أقل من ذويهم الموهوبين الذين لا يعانون من صعوبات التعلم، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة أحمد محمد (٢٠١٦) التي أسفرت عن تدني تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ويرى مصطفى القمش (٢٠١٢) أن هؤلاء الطلاب تتدني معدلاتهم في مكونات مفهوم الذات، وأن أكثر العناصر تدنيا هي مشاعرهم نحو ذاتهم والمتمثلة في الفرض الحالي في بعدي الذات الخلقية والذات المثالية حيث أتت الفروق لصالح الطلاب ذوو الموهوبين صعوبات (ADHD)، وفى بعد الذات الأكاديمية أظهر الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تدني عن ذويهم الموهوبين ذوو صعوبات (ADHD)، إذ يُعد من المظاهر الأساسية لتلك العينة تدني التحصيل الأكاديمي، ويظهرون بشكل عام عدم الرضا عن الذات بشكل يفوق أقرانهم من الموهوبين العاديين أو ذوي صعوبات (ADHD)، في حين يظهر الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مستوى أعلى في بعد الذات الاجتماعية لما يتمتعون به من مهارات اجتماعية وقدرة على التواصل مع من حولهم، وتكوين صداقات والحفاظ عليها لمدة طويلة، في حين يتأثر الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD)، بسمات وخصائص نقص الانتباه وفرط الحركة التي تأثر عليهم سلبا في تكوين

علاقات اجتماعية والتواصل مع الآخرين ومن ثم يظهرون مستوى أقل في بعد الذات الاجتماعية، ويشير جورج ستيل (Still, 1902) (في: دراسة رياض نايل العاسمي ٢٠٠٨)، إلى أن صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة لدى الطلاب تُعد شكلاً من أشكال اضطراب السلوك اللااجتماعي لدى الطالب، بوصفه يتمثل ببعض الصفات مثل: التسرع، والاندفاع في إصدار الاستجابات مع عدم قدرة على تركيز الانتباه فترة طويلة، إلى جانب الحركة المستمرة والمفرطة في الشدة؛ الأمر الذي يجعل الطفل لا يستطيع إقامة علاقات طيبة مع أقرانه في المدرسة، وذلك لما يُحدثه من شغب وفوضى.

وفي هذا الصدد يشير فتحي الزيات (١٩٩٨)، إلى أنه لا يكفي أن نتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الانفعالية، والاجتماعية المترتبة على هذه الصعوبات، إذ أشار بأن الصعوبات الانفعالية والاجتماعية تؤثر على مجمل حياة الفرد، فبينما تؤثر الصعوبات الأكاديمية على مركز الفرد في المجالات الأكاديمية، فإن الصعوبات الانفعالية والاجتماعية ذات تأثيرات متباينة ومتعددة على مختلف جوانب الشخصية.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من سالم الصليلي (٢٠٠٨)، التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى درجة وجود الخصائص الانفعالية (ضعف مفهوم الذات الأكاديمي، كراهية التعليم المدرسي)، لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم جاء في المستوى الأول من حيث الدرجة الكلية، ثم يليه الخصائص الاجتماعية (التوافق الدراسي الاجتماعي)، وأخيراً الخصائص المعرفية (خصائص مرتبطة بالطالب، والبيئة المدرسية، والإرادة والمثابرة ومواجهة العقبات الدراسية)، ودراسة رحاب الصاوي (٢٠١٧)، التي كشفت نتائجها عن أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى تعميم إحساسهم بالفشل الدراسي الذي يواجهونه على معظم ألوان السلوك، مما يطور لديهم شهور بعدم الجدارة، وهذا يؤدي بدوره إلى ضعف مفهوم الذات لديهم بل ويفقدون كثير من المشاعر الايجابية اتجاه ذواتهم، ودراسة كل من بحري صابر ومنى خرموش (٢٠١٥)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة دالة احصائيا بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم لدى الموهوبين، ودراسة كل من فتحي أبو ناصر وطالع الأسمري (٢٠١٨)، التي كشفت عن تدنى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ودراسة فؤاد الجوالدة (Fuad Al-Jawaldeh, 2018)، والتي أشارت إلى أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعانون من انخفاض في مستويات مفهوم الذات، مقارنة مع أقرانهم من العاديين.

ب- الفروق بين الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة في أساليب التفكير:

تم حساب متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة على مقياس أساليب التفكير باستخدام اختبار (t) على النحو الموضح في جدول (٤١):

جدول (٤١) قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوى صعوبات التعلم وذوى صعوبات (ADHD) على مقياس أساليب التفكير

الأساليب	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
التفكير التحليلى	ذوى صعوبات التعلم	28	37.50	5.588	7.3	52	0.01
	ذوى صعوبات (ADHD)	26	29.31	1.289			
التفكير التنفيذى	ذوى صعوبات التعلم	28	33.21	4.104	5.4	52	0.01
	ذوى صعوبات (ADHD)	26	28.65	1.294			
التفكير العاطفى	ذوى صعوبات التعلم	28	39.07	3.453	7.3	52	0.01
	ذوى صعوبات (ADHD)	26	33.73	1.511			
التفكير الإبداعى	ذوى صعوبات التعلم	28	33.68	5.334	0.6	52	0.532 غير دالة
	ذوى صعوبات (ADHD)	26	32.96	2.391			
الدرجة الكلية	ذوى صعوبات التعلم	28	143.46	13.159	7.2	52	0.01
	ذوى صعوبات (ADHD)	26	124.65	2.399			

يتضح من نتائج جدول (٤١) الآتى:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على بعد التفكير التحليلي كأحد أبعاد مقياس أساليب التفكير لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على بعد التفكير التنفيذي كأحد أبعاد مقياس أساليب التفكير لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على بعد التفكير العاطفي كأحد أبعاد مقياس أساليب التفكير لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوى صعوبات التعلم وذوى صعوبات (ADHD) على بعد التفكير الإبداعي كأحد أبعاد مقياس أساليب التفكير؛ حيث جاءت قيمة (t = ٠.٦) غير دالة إحصائياً.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على الدرجة الكلية لمقياس أساليب التفكير لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

يمكن للباحث أن يفسر نتيجة الفرض الحالي وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في جميع أبعاد والدرجة الكلية لأساليب التفكير، عدا بعد التفكير الإبداعي، الذي لم يظهر فروق دالة إحصائيا بين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين ذوي صعوبات (ADHD)، وذلك من خلال ما أسفرت عنه الأدبيات التربوية والنفسية من الخصائص المميزة لكل فئة على حده، حيث تحتل صعوبة نقص الانتباه وفرط الحركة موقعاً مركزياً بين مختلف الصعوبات وخاصة المتعلقة بالذاكرة والقدرات العقلية، وأسفرت دراسة جيلاني وآخرون (Ghelani, et, 2004) على أنه توجد فروق دالة احصائيا بين الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين ذوو صعوبات نقص الانتباه وفرط الحركة في بعض القدرات العقلية والفهم لصالح الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وفى هذا الصدد تشير دراسة مايفيل رضوان (٢٠١٢) إلى أن الأطفال الموهوبين ذوو صعوبات (ADHD)، يتميزون بالأداء السيئ على اختبارات التفكير والذاكرة، ومعدلات أقل في معظم المهام واختبارات الفهم مقارنة بأقرانهم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأشارت أيضاً دراسة هارير (Harrier, 2005)، إلى أن ذوي الطلاب ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، يعانون من مشكلات في بعض أساليب التفكير، مقارنة مع أقرانهم من غير (ADHD).

وحيث يمتلك الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مستوى ذكاء وإمكانات عقلية مرتفعة إلا أنهم يعانون من مظاهر تحصيل وأداء منخفضة، وبالمثل فإن تمتع الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD)، بمستوى ذكاء وإمكانات عقلية مرتفعة إلا أنها تتأثر سلبا بخصائص نقص الانتباه

وفرط الحركة، مما يدل على عدم وجود فروق بين الفئتين في التفكير الإبداعي، وتتوافق تلك النتيجة ما أسفرت عنه دراسة إسراء حماد (٢٠١٨) من عدم وجود فروق بين الطلاب الموهوبين في التفكير الإبداعي حسب نوعية الحياة والمستوى الاقتصادي ومستوى تعلم الوالدين وأساليب المعاملة الوالدية، ويرى كل من فؤاد الجوالدة ومصطفى القمش (٢٠١٥) أنه بغض النظر عن طبيعة الصعوبات ومستواها وطبيعة الموهبة ونوعها فإن الطلاب الموهوبين ذوي الصعوبات يظهرون قدرات مرتفعة في التفكير الإبداعي، بينما يظهر الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) مستوى أقل في أبعاد أساليب التفكير الأخرى، وهذا يتوافق مع حركتهم المفرطة وعدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه والعجز عن تكميل المهام أو الاستمرار فيها وقت طويل، ويتوافق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة مروة إسماعيل (٢٠١٢) من أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى جيد في تأدية الاختبارات الإدراكية والتي تتطلب الإجابة عليها استخدام أساليب مختلفة من التفكير، ويرى عبد الرازق الحسن (٢٠١٧) أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD)، يعانون من اضطرابات في العمليات العقلية في أثناء التعامل مع المثيرات المختلفة، مما يؤدى إلى حدوث خلل في المنظومة الفكرية، وذلك بسبب ضعف التكامل الوظيفي بين النظم الإدراكية، ومدى فاعليتها كُلٍ على حدة، ويعد ذلك الخلل من أهم الخصائص المؤثرة سلبا عليهم في عملية التوافق مع البيئة المادية والاجتماعية، ويرى الباحث أن اهتمام أولياء الأمور والمعلمين وتوجيه النظام التعليمي بالتحصيل الأكاديمي يصرف النظر عن الاهتمام بالقدرات الإبداعية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وحرمانهم من الخدمات والبرامج العلاجية والإرشادية المناسبة، مما يؤدى إلى هدر الكثير من قدراتهم ومهاراتهم.

ويشير الباحث إلى أن نتيجة الفرض الحالي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين فئتي الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات (ADHD) في أسلوب التفكير الإبداعي، وهذا يؤكد أن هاتين الفئتين تشتركان في مهارات التفكير الإبداعي، والابتكاري.

ج- الفروق بين الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة في وجهة الضبط:

تم حساب متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة على مقياس وجهة الضبط باستخدام اختبار (t) على النحو الموضح في جدول (٤٢):

جدول (٤٢) قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوى صعوبات التعلم وذوى صعوبات (ADHD) على مقياس وجهة الضبط

الأبعاد	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	**ذوى صعوبات التعلم**	**28**	**16.32**	**2.667**	**3.5**	**52**	**0.01**
	ذوى صعوبات (ADHD)	**26**	**14.23**	**1.478**			

يتضح من نتائج جدول (٤٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على الدرجة الكلية لمقياس وجهة الضبط الأكاديمية لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (المتوسط الأعلى = ١٦.٣٢ وجهة ضبط خارجية)؛ حيث جاءت قيمة (t= ٣.٥) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية(٦١)؛ أي أن وجهة الضبط الأكاديمية الخارجية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أعلى منها لدى الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD).

يرى الباحث بناءً على ما أشار إليه التراث السيكولوجي في تفسير وجهة الضبط بأنها تُعبر عن إدراكات الفرد الذاتية عن حادثة أو موقف معين، وتقديم تفسيرات سببية حول النجاح أو الفشل في تلك المواقف، وأن الأسباب التي يعزو إليها الأفراد نجاحهم وفشلهم إما أن تكون داخلية مثل القدرة، والجهد، أو خارجية مثل الحظ، وصعوبة المهمة، وفى هذا الصدد يشير خيري حسين (٢٠١٥) إلى أن الطريقة التي يعزو بها الأفراد سلوك ما ترتبط مباشرة بثقة الفرد في قدراته، أو تستند إلى أحكام الآخرين والظروف المحيطة، فهي تعد محددات للنجاح أو الفشل؛ فمن يعتقدون بأن نجاحهم يرجع إلى عوامل داخلية ذاتية يمكن السيطرة عليها يذلون مزيد من الجهد حتى يحقق النجاح وأكثر إقداما على القيام بالمهام الصعبة ويستمرون في مواجهة الفشل، في حين الذين يعتقدون أن فشلهم يرجع إلى عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها يتخلى عن أداء أبسط المهام.

ويعزو الباحث نتيجة هذا الفرض إلى أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يتسمون بانخفاض نوعي ملحوظ ودال في بعض المقررات الأكاديمية، وهذا الانخفاض يجعل معلميهم يميلون إلى تصنيفهم وإدراجهم ضمن قوائم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، دون مراعاة لجوانب الموهبة لديهم، مما يؤدي إلى شعور هذه الفئة من المتعلمين بضياع جهدهم الذي يبذلونه في

سبيل تحقيق إنجازاتهم، وطموحاتهم، الأمر الذي يجعلهم مع مرور الوقت وتكرار خبرات الفشل، يميلون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية، مقارنة مع أقرانهم من الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيست (Best, 2017)، والتي أشارت إلى أن فئة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية (External Locus of Control)، ودراسة جونار (Gunnar, 2003)، والتي أشارت نتائجها إلى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية.

وقد اختلفت تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة غادة جاد الرب (٢٠١١) من أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD) يعانون من وجهة الضبط الذاتي المرضية، ونتيجة دراسة روكلج وآخرون (Rucklidge et al, 2007)، ودراسة لوفي وبلاس (Lufi & Plass, 1995)، والتي توصلت نتائجها إلى أن الطلاب ذوي صعوبات (ADHD)، يميلون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية، مقارنة بأقرانهم من العاديين. ودراسة بايفنز (Bivens, 2000)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبات الانتباه (Attention Deficit)، ومتغير وجهة الضبط، كما توصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي (ADHD)، يميلون إلى تكوين وجهة ضبط خارجية (External Locus of Control)، مقارنة بأقرانهم من الطلاب العاديين.

ويشير الباحث إلى أن هذه الدراسات السابقة لم تتناول فئتي الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وإنما اهتمت فقط بدراسة وجهة الضبط لدى فئات محددة من المتعلمين مثل: الموهوبين العاديين، أو ذوي صعوبات (ADHD)، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية للعمل على تطوير تلك الجهود البحثية من خلال تحديد مدى تباين فئتي الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة في وجهة الضبط الأكاديمية.

د- الفروق بين الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة في التلكؤ الأكاديمي.

تم حساب متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة على مقياس التلكؤ الأكاديمي باستخدام اختبار (t) على النحو الموضح في جدول (٤٣):

جدول (٤٣) قيمة "t" للفرق بين متوسطات درجات الموهوبين ذوى صعوبات التعلم وذوى صعوبات (ADHD) على مقياس التلكؤ الأكاديمي

الأبعاد	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
البعد السلوكى	ذوى صعوبات التعلم	28	27.89	3.814	-4.4	52	0.01
	ذوى صعوبات (ADHD)	26	31.54	1.985			
البعد الانفعالى	ذوى صعوبات التعلم	28	17.93	1.538	-17.8	52	0.01
	ذوى صعوبات (ADHD)	26	24.08	0.891			
البعد المعرفى	ذوى صعوبات التعلم	28	51.46	3.085	-11.4	52	0.01
	ذوى صعوبات (ADHD)	26	59.73	2.127			
الدرجة الكلية	ذوى صعوبات التعلم	28	97.29	6.954	-12.8	52	0.01
	ذوى صعوبات (ADHD)	26	115.35	1.999			

يتضح من نتائج جدول (٤٣) الآتي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على البعد السلوكي كأحد أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على البعد الانفعالي كأحد أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوى صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على البعد المعرفى كأحد أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD).

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي لصالح الموهوبين ذوى صعوبات (ADHD).

يرى الباحث أن نتيجة هذا الفرض تأتي متوافقة مع ما أسفر عنه التراث والأدبيات التربوية والنفسية من الخصائص المميزة لفئة الموهوبين ذوو صعوبات التعلم، والموهوبين ذوي صعوبة

(ADHD)، حيث أتت نتيجة الفرض الحالي لصالح الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD)، على جميع أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية، أي أنهم يتسمون بالتسويف (التلكؤ)، والتأخير في إنجاز واجباتهم والمهام التي يكلفون بها، بل إن أدوها تكون غير مكتملة.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة أمينة الهاجري (٢٠١٥) من أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يتسمون بطاقة عالية من النشاط والالتزام بالواجبات والمهام التعليمية، ويرى الباحث أن مع تزايد أعمار الطلاب ذوي صعوبات (ADHD)، وتدرجهم في سلم التعليم يواجهون تحديات تظهر في التباعد بن الأداء الفعلي والمتوقع بشكل واضح، كما أن عدم إتباع طرق تدريس مناسبة لهم يؤدي إلى زيادة مشكلتهم ونفورهم من العملية التعليمية، فضلا عما تواجهه هذه الفئة من صعوبات في الكشف عنهم وإعداد برامج علاجية وإرشادية مخصصة لهم، ومن أهم الأعراض التي تظهر عليهم أنهم يحدثون ضوضاء، فينفر منهم الآخرون وينبذونهم، ويتعرضون لغضب الوالدين والمربين والمعلمين بسبب عدم تركيزهم وحركاتهم المفرطة، فتسوء أحوالهم الاجتماعية، ويشعرون بالإنزعاج، وعدم الإرتياح، ويصبحون سيئو التوافق من الناحية الاجتماعية والناحية النفسية، مما يضطرهم إلى الانسحاب من المواقف التعليمية، وعدم تأدية أو تكملة واجباتهم خشية الانتقاد والرفض من الآخرين، كما يرى الباحث أن شيوع ظاهرة التلكؤ الأكاديمي لدى الموهوبين ذوي (ADHD)، يرجع إلى التغذية الرجعية السالبة المستمرة التي يحصل عليها هؤلاء الطلاب أثناء تفاعلهم مع الآخرين، وعدم قبولهم اجتماعياً.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه علا إبراهيم (١٩٩٩)، من أن الطلاب ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لا يستطيعون إكمال واجباتهم ولا ينتبهون لشرح المعلم بسبب شرود الذهن ونقص التركيز، فضلا عن تأثير مرحلة المرهقة عليهم مما يضفى زيادة غير طبيعية في الحركات غير المنتظمة والمزاج المتقلب وعدم إتقان كثير من المهارات، والعجز عن الاستمرارية في المهام حتى نهايتها، ودراسة آلتجاسين وآخرون (Altgassen et al, 2019)، التي أشارت نتائجها إلى شيوع سلوك التلكؤ الأكاديمي بين الطلاب الذيت يعانون من صعوبات (ADHD)، ودراسة فيراري (Ferrari, 2006)، التي كشفت نتائجها عن أن الطلاب ذوي (ADHD)، يعانون من ظاهرة التلكؤ في إكمال المهام الأكاديمية الموكلة إليهم في الوقت المحدد، وغالباً ما يصفهم المعلمون بأنهم مهملين، ومندفعين، ودراسة شيريز ونيرمان (Scheres & Niermann,

(2014 ، ودراسة إيدل وشيرز وآلتجاسين (Edel & Scheres & Altgassen, 2019)، ودراسة آشورث ومكون (Ashworth & Mccown, 2018)، والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التلكؤ الأكاديمي، وأنماط صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، ودراسة ثونجراتش وراشوتكماجورن (Thongseiratch & Worachotekamjorn, 2016) ، والتي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة بين الطلاب الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وأقرانهم من الموهوبين من غير (ADHD)، في بعض الخصائص السلوكية والانفعالية مثل: إرجاء وتأجيل المهام الدراسية (التلكؤ الأكاديمي)، والفشل الدراسي المتكرر، والقلق، والعناد، وذلك لصالح الطلاب الموهوبين عقلياً ذوي (ADHD).

هـ- الفروق بين الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة في الاستثارة الفائقة:

تم حساب متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة على مقياس الاستثارة الفائقة باستخدام اختبار (t) على النحو الموضح في جدول (٤٤):

جدول (٤٤) قيمة "t" للفرق بين متوسطي درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على مقياس الاستثارة الفائقة

الأبعاد	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
الاستثارة النفسحركية الفائقة	**ذوى صعوبات التعلم**	**28**	**30.18**	**3.897**	**2.9**	**52**	**0.01**
	ذوى صعوبات (ADHD)	**26**	**27.77**	**1.773**			
الاستثارة الحسية الفائقة	**ذوى صعوبات التعلم**	**28**	**33.18**	**1.416**	**3.3**	**52**	**0.01**
	ذوى صعوبات (ADHD)	**26**	**31.04**	**3.066**			
الاستثارة التخيلية الفائقة	**ذوى صعوبات التعلم**	**28**	**31.89**	**2.378**	**4.2**	**52**	**0.01**
	ذوى صعوبات (ADHD)	**26**	**28.65**	**3.298**			
الاستثارة العقلية الفائقة	**ذوى صعوبات التعلم**	**28**	**31.61**	**2.079**	**-2.7**	**52**	**0.01**
	ذوى صعوبات (ADHD)	**26**	**33.12**	**1.946**			

الأبعاد	نوع الموهبة	العدد (N)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "t"	df	مستوى الدلالة
الاستثارة الانفعالية الفائقة	**ذوي صعوبات التعلم**	**28**	**32.29**	**2.158**	**3.7**	**52**	**0.01**
	ذوي صعوبات (ADHD)	**26**	**30.38**	**1.499**			
الدرجة الكلية	**ذوي صعوبات التعلم**	**28**	**159.14**	**5.516**	**4.6**	**52**	**0.01**
	ذوي صعوبات (ADHD)	**26**	**150.96**	**7.351**			

يتضح من نتائج جدول (٤٤) الآتي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على بعد الاستثارة النفسحركية الفائقة كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على بعد الاستثارة الحسية الفائقة كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على بعد الاستثارة التخيلية الفائقة كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على بعد الاستثارة العقلية الفائقة كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD).

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على بعد الاستثارة الانفعالية الفائقة كأحد أبعاد مقياس الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات (ADHD) على الدرجة الكلية لمقياس الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

تأتي نتيجة الفرض الحالي متوافقة مع ما أسفرت عنه نتيجة دراسة وليد البلوي (٢٠١٦) في الكشف عن السمات الشخصية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أنهم يتمتعون بتقدير

متوسط في السمات التالية: عصبي، وغير منضبط، ومتوتر، وقلق، وعنيد، ولديهم قدرات عالية في التركيز، ويعانون من عدم توفير احتياجاتهم ومتطلباتهم التعليمية، ومن ثم يظهرون مستوى أعلى في أبعاد الاستثارة الفائقة من أقرانهم الموهوبين ذوي صعوبات (ADHD)، ويرى عبد الحافظ الشايب (٢٠١٥)، أن الاستثارة الفائقة ممكن أن تعكس حالة سلبية لدى الفرد عند استحضاره لخبرات مؤلمة عندما يتعرض لمثير معين، ويرى الباحث أنه ممكن أن تحدث أيضا بصورة سلبية لدى ذوي صعوبات التعلم، لما يتميزون به من خصائص تؤثر سلبا على ردود أفعالهم ومشاعرهم وسلوكياتهم اتجاه مختلف المثيرات ولو بسيطة، بل وتكون الاستثارة الفائقة في رأي تيلر (Tillier, 2009)، هدية مأساوية بالنسبة للطلاب الموهوبين ذوي الإعاقات المختلفة؛ لأنها تضخم ما لديهم من مشكلات أو خبرات غير سارة، ويرى الباحث أنه في حين تُعد الاستثارة الفائقة مظهرا مميزا للموهوبين الذين يتمتعون بنشاط عقلي مرتفع بصفة عامة، إلا أنها لا تعد مظهرا ايجابيا في كل الأحوال وخاصة إذا امتزجت وتأثرت بنمط ونوعية الإعاقة التي يعاني منها الموهوب سواء كانت صعوبات تعلم أو صعوبات (ADHD).

وقد جاءت الفروق دالة إحصائياً لصالح الموهوبين ذوى صعوبات التعلم في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، عدا بعد الاستثارة العقلية الفائقة، حيث يرجع ذلك إلى تمرد الموهوب ذو صعوبات التعلم على البيئة الأكاديمية وما يفرض عليه من تكاليف وواجبات يرى أنها تحد من موهبته وقدراته، بل ويرى أنها لا تتناسب مع ما يمتلكه من قدرات واستعدادات تميزه عن أقرانه والذين لا يعانون من صعوبات تعلمية، ومن ثم يظهر الطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم ردود أفعال وسلوكيات متطرفة يحاول من خلالها إثبات تميزه وإظهار ما يمتلكه من قدرات واستعدادات، وأن هذا الصراع القائم داخل ذات الموهوب ذو صعوبات التعلم بين ما يعاني منه من صعوبة تعلمية، وما يمتلكه من موهبة تميزه عن غيره بقدرات واستعدادات خاصة تجعل ردود أفعاله على مقياس الاستثارة الفائقة أعلى من أقرانه من الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD).

ويرى الباحث أنه ينتج عنه تفاقم تلك العديد من مشكلات وخاصة المتعلقة بردود الأفعال والاستثارة السلوكية التي تتسم بالحدة والقوة والمبالغة، وأن ما يزيد من تفاقم مشاكل تلك الفئة عدم وجود معلمين مؤهلين تربويا وأكاديميا للتعامل معهم، وعدم وجود برامج تربوية مخصصة لهم، وأن انتشار الأفكار المغلوطة عن تلك الفئة وتصنيفها في أغلب الأحيان من ضمن الطلاب ذوي

صعوبات التعلم يؤدي إلى فقدهم فرص تعليمية مناسبة، ولا تصمم لهم المهارات التعليمية بما يناسب خصائصهم، فضلا عما يعانيه الموهوب ذو صعوبات التعلم، من صراع وتوتر ينجم عن تفاعل تلك القوى المتعارضة سواء المتعلقة بشخصيته من ناحية أو المتعلقة بالظروف والعوامل البيئية والاجتماعية المحيطة به من ناحية أخرى، مما يسفر عنها تلك الاستثارات الانفعالية والنفسية المبالغ فيها إمام أبسط المثيرات في مختلف المواقف.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع توصلت إليه دراسة ملاك كريم (Krayem, 2016)، من وجود علاقة ذات دلالة ضعيفة بين الاستثارة الفائقة النفسحركية، وفرط النشاط والاندفاعية، ووجود علاقة سلبية ضعيفة بين الاستثارة الفائقة التخيلية، وصعوبات الانتباه، وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عن عدم وجود علاقة دالة بين الاستثارة الفائقة الحسية أو الانفعالية، والأنماط الثلاثة لصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD).

التطبيقات التربوية لنتائج الدراسة:

يرى الباحث أنه يمكن تقديم تطبيقات تربوية من خلال ما أسفرت عنه معالجة نتائج فروض الدراسة الحالية، في جدول (٤٥) كما يلي:

جدول (٤٥) التطبيقات التربوية لنتائج الدراسة الحالية

نتائج الدراسة
١- يتضح من معالجة نتائج الفرض الأول والثاني والثالث فيما يختص بمتغير مفهوم الذات أنه يظهر الطلاب الموهبين ذوي صعوبات التعلم والطلاب الموهوبين ذوي صعوبات فرط الحركة وتشتت الانتباه درجة منخفضة في مفهوم الذات مقارنة بالموهوبين العاديين، كما يظهر الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة درجة منخفضة في مفهوم الذات مقارنة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
التطبيق التربوي لها
١- أن يقدم المختصين برامج تدريبية للطلاب الموهوبين (صعوبات تعلم، وفرط والنشاط والحركة) مما يسهم في نمو وتطور مفهوم الذات لديهم. ٢- أن يقدم الاختصاصي النفسي في المدرسة برامج إرشادية وعلاجية للحد من مظاهر الشعور بتدني مفهوم الذات لدى الطلاب الموهوبين (صعوبات تعلم، وفرط والنشاط والحركة) وإكسابهم فنيات السيطرة الذاتية والثبات الانفعالي، والثقة بالنفس في مختلف المواقف. ٣- أن يقوم المعلم بتدعيم العلاقة بين الطلاب من خلال الأبحاث والأنشطة المشتركة، وحثهم على المشاركة في الأنشطة التعليمية مما يسهم في تنمية مفهوم الذات لديهم. ٤- أن يقوم المتخصصين بعقد دورات تدريبية وورش عمل إلى أولياء الأمور والمعلمين للتعامل مع الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD). ٥- إعداد وتجهيز فصول دراسية وبيئات تعليمية بما يتناسب مع مظاهر صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD).

التطبيق التربوي لها
٦- تقديم برامج إرشادية وتدريبية لتدعيم الاتجاهات الايجابية لدى الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) مما يسهم في نمو وتطور مفهوم الذات لديهم.
٧- أن يراعي المعلم الفروق الفردية بين الطلاب ونوع الصعوبة، بما يؤدي إلى استخدام أساليب وإستراتيجيات تدعم من نمو مفهوم الذات لديهم.
٨- أن يقدم أولياء الأمور مختلف أنواع الدعم المعنوي المختلفة التي تسهم في تنمية مفهوم الذات لديهم.
نتائج الدراسة
٢- يتضح من معالجة نتائج الفرض الأول والثاني والثالث فيما يختص بمتغير أساليب التفكير أنه يظهر الطلاب الموهيين ذوي صعوبات التعلم والطلاب الموهيين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة درجة منخفضة في أساليب مقارنة بالموهوبين العاديين، كما يظهر الموهوبين ذوي صعوبات تشتت الانتباه درجة منخفضة في أساليب التفكير مقارنة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
التطبيق التربوي لها
١- أن يقوم معد المناهج الدراسية بإدخال ودمج مهارات حل المشكلات لتنمية أساليب التفكير في المناهج الدراسية العادية والإثرائية الخاصة بالموهوبين مما يسهم في تنميتها وتطورها لدى الطلاب الموهوبين من الفئتين.
٢- أن يستخدم المعلم إستراتيجيات تدريس تدعم من نمو وتطور أساليب التفكير وتبصير الطلاب بقدراتهم المعرفية وكيفية استغلالها على الأوجه الأمثل.
٣- أن يستخدم المعلم الأنشطة التعليمية والمواقف التربوية التي تستثير التفكير وتنمي أساليب التفكير لدى الطلاب الموهوبين من الفئتين.
٤- تدريب وتأهيل المعلمين على استخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية تسهم في استثارة أساليب التفكير لديهم.
٥- تضافر الجهود من كل المحيطين بأولئك الطلاب والمراكز المتخصصة لتوفير البيئات المناسبة لتنمية وتطوير أساليب التفكير لديهم.
التطبيق التربوي لها
٦- استخدام المعلمين أساليب وإستراتيجيات تدريسية تتناسب مع طبيعة الصعوبة لكل لعينة وتسهم في استثارة أساليب التفكير لديهم.
٧- استخدام غرفة المصادر وتنوع الأساليب الحديثة بما يتناسب وطبيعة الصعوبة لكل عينة لنمو وتطور أساليب التفكير لديهم.
٨- استخدام الأنشطة التعليمية الصفية واللا صفية التي تستثير التفكير وتنمي أساليب التفكير لديهم.
نتائج الدراسة
٣- يتضح من معالجة نتائج الفرض الأول والثاني والثالث فيما يختص بمتغير وجهة الضبط أنه يظهر الطلاب الموهيين ذوي صعوبات التعلم والطلاب الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة درجة مرتفعة فى وجهة الضبط خارجية مقارنة بالموهوبين العاديين، كما يظهر الموهوبين ذوي صعوبات التعلم درجة مرتفعة في وجهة الضبط الخارجية مقارنة بالموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD).

التطبيق التربوي لها
١- أن يتم تدريب أولياء الأمور والمعلمين على كيفية التعامل مع التوقعات المرتفعة لدى الطلاب الموهوبين من الفئتين، وكيفية تدعيم وجهة الضبط الداخلية لديهم.
٢- أن يقدم الاختصاصي النفسي في المدرسة البرامج الإرشادية والعلاجية التي تسهم في تنمية وجهة الضبط الداخلية، وتوضيح آثارها النفسية بطريقة عملية، وتقبلهم أن الوصول إلى الكمال غاية لا تدرك.
٣- أن يتم تهيئة البيئة المدرسية بما يسمح من تعزيز وجهة الضبط الداخلية من خلال توفير الدعم المعنوي والمادي لكل الطلاب دون تمييز أو محاباة.
٤- أن يقدم أولياء الأمور والمعلمين مختلف الحوافز المادية والمعنوية التي تسهم في تنمية وجهة الضبط الداخلية.
٥- الاهتمام بالأنشطة الصفية التي تهدف إلى التشارك والتعاون بين جميع الطلاب وبناء علاقات جيدة، مما يسهم في تنمية وجهة الضبط الداخلي لديهم.
نتائج الدراسة
٤- يتضح من معالجة نتائج الفرض الأول والثاني والثالث فيما يختص بمتغير التلكؤ الأكاديمي أنه يظهر الطلاب الموهوبين العاديين درجة مرتفعة في التلكؤ الأكاديمي مقارنة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم والطلاب الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة ، كما يظهر الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه درجة مرتفعة في التلكؤ الأكاديمي مقارنة بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
التطبيق التربوي لها
١- أن يستخدم المعلم أساليب تدريسية تسهم في تدعيم المشاركة في الأنشطة التعليمية المختلفة، والتخفيف من حدة أعباء التكليفات والواجبات مما ييسر عليهم انجازها.
٢- أن يستخدم المعلم والوالدين إستراتيجيات التمركز حول الطالب، ومساعدته على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية، واستمرارية المتابعة والتوجيه مما يقلل من درجة التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين من الفئتين.
٣- تدريب الطلاب على استراتيجيات التنظيم الذاتي وتضمينها في العملية التعليمية مما يسهم في الخفض من درجة التلكؤ الأكاديمي لديهم.
نتائج الدراسة
٥- يتضح من معالجة نتائج الفرض الأول والثاني والثالث فيما يختص بمتغير الاستثارة الفائقة أنه يظهر الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والطلاب الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة درجة مرتفعة في الاستثارة الفائقة مقارنة بالموهوبين العاديين، كما يظهر الموهوبين ذوي صعوبات التعلم درجة مرتفعة في الاستثارة الفائقة مقارنة بالموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة.
التطبيق التربوي لها
١- أن يعد الاختصاصي النفسي في المدرسة برامج رعاية للموهوبين من الفئتين نظرا لما يظهرون من حدة مفرطة في درجة الاستثارة الفائقة.
٢- تدريب أولياء الأمور والمعلمين على توفير البيئة المناسبة التي تراعي أنماط الاستثارة الفائقة، وكيفية التعامل مع مظاهر الاستثارة الفائقة المختلفة.

التطبيق التربوي لها
٣- أن يتم تقديم برامج إرشادية للطلاب الموهوبين من الفئتين تمكنهم من السيطرة على مظاهر الاستثارة الفائقة في مختلف المواقف.
٤- صياغة أنشطة تعليمية تتضمن مظاهر الاستثارة الفائقة مما يسهم في التعبير عنها بأمان والخفض من حدتها فيما بعد.
٥- تقديم برامج وورش تدريبية للطلاب تمكنهم من إدارة مشاعرهم والتحكم في انفعالاتهم وحركاتهم مما يؤثر على الاضطرابات التي قد تصاحب الاستثارة الفائقة وخاصة في المواقف التنافسية.

البحوث والدراسات المقترحة:

في إطار نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث الدراسات التالية:

١- فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض مستويات التلكؤ الأكاديمي لدى فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة، والعاديين.

٢- فاعلية برنامج إرشادي في تنمية وجهة الضبط الداخلية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة.

٣- فاعلية برنامج علاجي في تنمية مفهوم الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة.

٤- فعالية التدريب وفق أساليب التفكير المفضلة في تنمية مهارات التفكير لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة.

٥- دراسة العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة لدى الطلاب الموهوبين عقليا.

٦- دراسة العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وصعوبات التعلم لدى الطلاب الموهوبين عقليا.

٧- فاعلية برنامج إرشادي في خفض حدة أنماط الاستثارات الفائقة لدى فئتي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة.

مراجع الدراسة

مراجع الدراسة:

- أحمد الزعبي ووقيان القحطاني (٢٠١٦). مشكلات الموهوبين في المدارس المخصصة لهم والعادية في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. **المؤتمر الدولي الأول حول التعليم الشامل**، جامعة أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.
- أحمد ثابت فضل (٢٠١٤). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارات إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٥١**، ٢٨٧-٣٣٠.
- أحمد جلال وشيخة الجنيد (٢٠١٣). الصورة البحرينية لاختبار مفهوم الذات المصور لأطفال الروضة في مملكة البحرين: الخصائص السيكومترية ومعايير التقنين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤**(١)، ١٦.
- أحمد حسن عبدالعظيم (٢٠١٣). العلاقة بين المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات لدى عينة من أطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وغير المضطربين بالمرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها. ٢٤**(٩٥)، ٣٤٣-٣٦٨.
- أحمد سعيد زيدان (٢٠١٧). التحقق من البنية السيكومترية والعاملية للأنشطة الإبداعية لتورانس وعلاقتها بالاستثارة الفائقة والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة السويس، **مجلة التربية الخاصة، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، ٢٠**، ١-٥٨.
- أحمد سمير أبوبكر (٢٠١٦). الفروق في مستوى التسويف الأكاديمي بين ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والعاديين بالمرحلة الجامعية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٢٩**(٢)، ٣٦٤-٤٠٨.
- أحمد عبدالحميد المكاحلة (٢٠١٨). دراسة مقارنة بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في نمط سيطرة وظائف نصفي الدماغ. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٧**(١)، ١-١٩.
- أحمد عبداللطيف أبو أسعد (٢٠١٤). **إرشاد الموهوبين والمتفوقين**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أحمد عزت راجح (٢٠٠٨). **أصول علم النفس**. القاهرة: دار المعارف.
- أحمد محمد الغرايبة(٢٠١٣).أساليب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي لهيرمان في ضوء متغيري العمر والجنس. **مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ٣٠**، ١٣٧-١٧٠.

- أحمد محمد شنان وفاطمة أحمد أنو (٢٠١٥). مركز التحكم وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى كل من الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساس في ولاية الجزيرة بالسودان. **مجلة العلوم التربوية النفسية، جامعة البحرين. ١٦**(٣)، ٢١٥-٢٤٤.
- أحمد محمد عبدالخالق، محمد دغيم الدغيم (٢٠١١). المقياس العربي للتسويف: إعداده وخصائصه السيكومترية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٣٠**، ٢٠١-٢٢٥.
- أحمد محمد محمد (٢٠١٦). برنامج مقترح باستخدام العلاج المعرفي السلوكي لتنمية تقدير الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، **مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٤٥**، ٢٢٣-٢٥٣.
- آلاء يوسف الشياب، بلال عادل الخطيب (٢٠١٥). العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروسكي) وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس السلط. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٤**(١٢)، ٤٦-٦٣.
- أمينة السماك وعادل مصطفى(٢٠٠١). الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية، المعايير التشخيصية. **الرابطة الأمريكية للطب النفسي.**
- أمثال هادي الحويلة، ملك جاسم الرشيد (٢٠١٠). الذكاء الوجداني وعلاقته بوجهة الضبط وقوة الأنا :دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين في دولة الكويت، **حوليات آداب عين شمس، ٣٨**، ١٥٩-١٨٤.
- أمينة الهرمسي الهاجري (٢٠١٥). بناء مقياس للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١**(١٦)، ١٣-٤٢.
- إبراهيم أحمد الباشا (٢٠١٧). مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى التلاميذ المراهقين الموهوبين بالمرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ٢١**، ٥٥٤-٥٨٢.
- ابراهيم رواشدة، وليد نوافلة، علي العمري (٢٠١٠). أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ٦**(٤)، ٣٦١-٣٧٥.
- إبراهيم سليمان (٢٠١٠). **سيكولوجية صعوبات التعلم:** ذوي المحنة التعليمية بين التنمية والتنحية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- إبراهيم سليمان (٢٠١١). **سيكولوجية الفئات الخاصة.** رؤية في إطار علم النفس الإيجابي. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

- إبراهيم سيد عبدالواحد، حسام الدين علي (٢٠١٤). الإسهام النسبي لكل من دافعية الإنجاز ومفهوم الذات في التوافق الدراسي لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق**، ٧، ٣٩٥-٣١٧.
- إبراهيم محمد العيسى (٢٠٠٦). قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف: التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**،٤(٢)،١-٣٨.
- **المعجم الوجيز(١٩٨٩)**. القاهرة: مجمع اللغة العربية.
- إسراء عبد الله حماد(٢٠١٨). التفكير الإبداعي وعلاقته بنوعية الحياة وأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلاب الموهوبين: دراسة ميدانية بمدارس الموهبة والتميز الثانوية بولاية الخرطوم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- بحري صابر، منى خرموش (٢٠١٥). صعوبات التعلم وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي الموهوبين، **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر**، ١١(٢)، ١١-٢٦.
- ثامر فهد المطيري(٢٠٠٨). العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وفق نظرية دابروسكي وبين الذكاء والتحصيل الدراسي وفاعليتها في الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. جامعة عمّان، الأردن.
- ثامر فهد المطيري(٢٠١١). **نظرية دابروسكي للكشف عن الموهوبين**. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- ثامر فهد المطيري، معيوف طلق السبيعي، صباح حسن العنيزات(٢٠١٣). تأثير العوامل الثقافية والجنس على فرط الاستثارات لدى الطلبة الموهوبين في الكويت والأردن: (دراسة عبر ثقافية). **مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٤**(٢)، ٤٢٣-٤٥٨.
- جابر عبدالحميد جابر(٢٠١٤). فعالية برنامج سلوكي معرفي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى المراهقين المعاقين سمعياً. **مجلة العلوم التربوية، ٢٢**(٢)، ٥٤٦-٥١١.
- جزاع بهلول الظفيري وسعيد رشيد الأعظمي(٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي في ضوء أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التأثير على مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لديهم، **رسالة دكتوراه غير منشورة**. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

- جمال الدين ابن منظور(١٩٩٢). **لسان العرب**. بيروت: دار صادر للنشر والتوزيع.
- حجاج غانم علي(٢٠١٧). التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي كمؤثرات على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٨٧، ٢٨٠-٢٣٥.
- حسني زكريا النجار(٢٠١٠). بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي. **مجلة كلية التربية بالإسكندرية**، ٢٠(٣)، ٢٨٤-١٦٠.
- حليمة الفيلكاوي، أنور عيسى، ياسر معاذ(٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتنمية مفهوم الذات لدى بعض من المراهقات بدولة الكويت. **مجلة العلوم الإنسانية، ١٥**(٣) ٢٥٣-٢٥٤.
- حليمة حسنى يحيى (٢٠١٧). الفروق في قلق الموهبة ووجهة الضبط لدى الموهوبين من طلبة الصف السادس في الكويت، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- خالد سعد القاضي(٢٠١١). **تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط**. القاهرة: عالم الكتب.
- خلود دبابنة وأسماء العطية(٢٠١٥). الأطفال الموهوبون ذوي صعوبات التعلم: اكتشاف تدخل ورعاية تحديات وممارسات. **ورقة بحث عرضت في المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين: نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين**. الإمارات العربية المتحدة.
- خيري أحمد حسين(٢٠١٥). دراسة أمبريقية إكلينيكية للأهداف الحياتية كمحددات لنمط العلاقة بين الاعزاءات السببية ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، **المؤتمر السنوي التاسع**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.
- داليا خير الله عبدالهادي(٢٠١٥). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**. ٦(٦)، ٢٠٣-٢٣٩.
- ديفز، جاري وريم، سيلفيا وسايجل، ديل(٢٠١٤). **تربية الموهوبين والمتفوقين**. (السيد ابراهيم السمادوني، مترجم). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.(الكتاب الأصلي منشور ٢٠١١).
- دينا موفق زيد(٢٠٠٨). مفهوم الذات وعلاقته بالتكيف الاجتماعي: دراسة مقارنة لدى طلبة شهادة الثانوية العامة بفرعيها العلمي والأدبي. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة دمشق، سوريا.

- رحاب احمد راغب(٢٠١٥). مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال الموهوبين من ذو فرط النشاط المصحوب بضعف الانتباه (ADHD)، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢** (٧)، ٢-٣٥.
- رحاب السيد الصاوي(٢٠١٧). استخدام برنامج لتنمية الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**، جامعة أسيوط، ١، ٢٩٨-٣٩٠.
- رنا سام عمار(٢٠١٦). أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق.
- رياض نايل العاسمي (٢٠٠٨). اضطراب نقص الانتباه المصاحب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع من التعليم الأساسي: الحلقة الأولى-دراسة تشخيصية. **مجلة جامعة دمشق، ٢٤ (١)، ٥٣-١٠٣.**
- زكريا الشربيني، يسرية صادق (٢٠٠٢). **أطفال عند القمة، الموهبة والتفوق العقلي والإبداع**، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة.
- زكية ميلاد جابر(٢٠١٣). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بمركز التحكم لدى طلبة الجامعة (من الجنسين). **مجلة البحث العلمي في الآداب. ٤**(١٤) ٣٠٥- ٢٧١.
- سارة عاصم رياض (٢٠١٧). أثر فاعلية برنامج إرشادي قائم على التردد اللوني الناتج عن الشحنات الموجبة والسالبة وعلاقته بخفض المماطلة الأكاديمية المرتفعة لدى طلاب الجامعة الموهوبين فنيا. **مجلة العلوم التربوية. ٣**(١)، ١٣٠-١٧٨.
- سالم الصليلي(٢٠٠٨). دراسة الخصائص المعرفية والانفعالية والاجتماعية ومستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت. **رسالة دكتوراه غير منشورة.** جامعة عمان العربية، الأردن.
- سعد محمد المطيري (٢٠١٢). الفروق بين الطلاب المتفوقين دراسيا والطلاب العاديين في مفهوم الذات ووجهة الضبط في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. **عالم التربية. ٢** (٣٧)، ٢١٣-٢٥١.
- سعيدة عطار، فرح يحي(٢٠١٦). أثر العصف الذهني في رفع التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي ضعف الانتباه و فرط الحركة من الصف الرابع والخامس ابتدائي، **مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية، ٣**(٢)، ٣٨٨-٤١٥.
- سليمان عبدالواحد ابراهيم (٢٠١٥). القيمة التنبؤية لأساليب التفكير المرتبطة بجانبي المخ الأيمن والأيسر في الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية الموهوبين لغوياً: دراسة في إطار

نموذج هاريسون وبرامسون القائم على السيطرة النصفية للمخ. ورقة بحث عرضت في المؤتمر الدولي الأول: **التربية آفاق مستقبلية**. المملكة العربية السعودية.

- سيد صلاح علوي(٢٠١٧). **الموهوبون ذوى التحصيل العلمي المتدني**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن.
- شهرزاد محمد شهاب(٢٠١٠). موقع الضبط وعلاقته بمتغير الجنس وسنوات الخدمة لدى المرشدين التربويين في مركز محافظة نينوى. **مجلة دراسات تربوية، العدد**(١٠) ١١-١٢.
- صالح صلاح معمار(٢٠٠٦). **بوصلة التفكير: مقياس هيرمان**. متاح على: https://drive.google.com/file/d/0B-OlpPYQxZ2kNE5kOEplSEJtSlU/view
- صفاء رياض البياتي(٢٠١٤). أسلوب حل المشكلات وفق نمط السيطرة الدماغية لهرمان (H.B.D.I) عند طلبة المدارس الثانوية للمتميزين وأقرانهم العاديين. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة القادسية، العراق.
- صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر.
- صلاح البخيت ويسري عيسى(٢٠١٢). دراسة مسحية للكشف عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. **مجلة العلوم التربوية والنفسية ١٣**(٤) ٣١٠.
- صفوت فرج، عبدالفتاح القرشي(١٩٩٩). مقياس تنسي المختصر: ترجمة وتقنين على البيئة الكويتية. **مجلة العلوم الإنسانية ٣**، ٢٧٥-٢٧٩.
- طراد عوض الزهراني(٢٠١٧). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، ١١**، ٨-٤٥.
- طلعت منصور، حليم بشاي(٢٠١٥). **مقياس مفهوم الذات للأطفال: في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة**، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- عابد بن عبدالله النفيعي (١٩٩٧). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ووجهة الضبط لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**. ٦٦، ٣١٤-٢٧٩.
- عادل عبدالله محمد (٢٠٠٤). **الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات**. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥). **سيكولوجية الموهبة**، دار الرشاد للنشر، الإسكندرية.

- عبد الحافظ قاسم الشايب(٢٠١٦). قابلية مقارنة متوسطات درجات الطلبة الموهوبين علي الصورة الأردنية لمقياس الاستثارات الفائقة حسب متغير الجنس، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية،** جامعة السلطان قابوس، ١٠(٢)، ٤٢٨-٤٤٤.
- عبدالحفيظ علي حسب الله (٢٠١٦). دور موضع الضبط في العلاقة بين حواجز الاستخدام ونية تبني استخدام الهاتف المحمول في الإعلان. **مجلة رؤى اقتصادية. ١١**، ٤٥٣-٤٣٥.
- عبد الرازق حسين الحسن (٢٠١٧). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري وقياس فاعليته في التحصيل القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة القاهرة، **٢**(٣)، ١٧٧-٢٠٩.
- عبد الرحمن جرار (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم قضايا حديثة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عبد المطلب القريطى (٢٠٠٤). **الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**، عالم الكتب، مصر.
- حسن عبدالمعطي، السيد أبوقلة (٢٠٠٧). **مدخل إلى التربية الخاصة**. القاهرة: زهراء الشرق.
- عبدالمنعم أحمد الدردير(٢٠٠٤). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠١٠). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: الكشف والتدخل المبكر والاستراتيجيات التعويضية، **المؤتمر العلمي الثامن، كلية التربية، جامعة الزقازيق.**
- عبدالرحمن مصيلحي، نادية الحسيني(٢٠٠٤). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. **مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر. ١**(١٢٦)، ٥٥-١٤٣.
- عبدالساجد عبدالسادة، عبد الزهرة لفتة عداي(٢٠٠٨). قياس مركز التحكم لرفع مستوى التحصيل الدراسي. **مجلة أبحاث البصرة، ٣٣**(١)، ١٥٧-١٧٣.
- عبدالعزيز ثابت، إكرام العمور(٢٠١٤). مدى انتشار اضطرابات تشتت الانتباه و فرط الحركة، والمسلك في عينة من طلاب المدارس الفلسطينين في قطاع غزة. **المجلة العربية للقياس النفسي. ٢٥**(٢)، ١١٩-١٣٠.
- عبدالله بن محمد المهداوي (٢٠١٦). الصلابة النفسية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة. ٥**(٩)، ٤٧٥-٤٩٠.

- عبدالوهاب مشرب الأنديجاني (٢٠٠٩). الفرق بين الموهوبين والعاديين في استخدام أجزاء المخ وحل المشكلات والتوافق الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، **رسالة دكتوراه غير منشورة.** جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- عبود جواد راضي (٢٠١٦). أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات مرحلة الدراسة الاعدادية. **مجلة كلية التربية. ١(٢)**، ٥٣٣-٥٦٤.
- عدنان العتوم (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عصام علي الطيب (٢٠٠٦). **أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة.** القاهرة: عالم الكتب.
- علا عبد الباقي إبراهيم (١٩٩٩). **علاج النشاط الزائد لدي الأطفال**، الجريسي للنشر، القاهرة.
- علاء الدين كفافي (١٩٨٢). **مقياس وجهة الضبط.** مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- عماد الزغلول، عبدالله الصمادي (٢٠١٥). **الموهوبون ذوو الاحتياجات الخاصة.** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عودة إبراهيم الملاحيم (٢٠١٧). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بأنماط الاستثارة الفائقة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس لواء الشوبك. **مجلة البحث العلمي في التربية. ٣(١٨)، ٥٨١-٦٠٢.**
- عونية عطا صوالحة (٢٠١٣). مفهوم الذات لدى تلاميذ صعوبات التعلم والعاديين، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الأردن، ٢١ (٢)، ٢٢٠-٢٥٨.
- غادة كامل جاد الرب (٢٠١١). فاعلية برنامج لتنمية الذاكرة العاملة وضبط الذات لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، **مجلة دراسات الطفولة**، جامعة عين شمس، **٥٣**(١٤)، ٢٣-٤٥.
- غرم الله الغامدي (٢٠٠٩). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة. **رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة.**
- فاديا سابا أبو جريس (١٩٩٤). الفروق في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين وغير المتميزين. **رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.**
- فاضل جبار الربيعي ورؤى مهدي البعاج (٢٠١٧). أنماط الاستثارة الفائقة وعلاقتها باستراتيجيات تنظيم الذات واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٨٢**، ٢٦١-٢٩٦.

- فاطمة أحمد أنو، أحمد محمد شنان (٢٠١١). الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساس. **المجلة العربية لتطوير التفوق، ١١**، ٩٩-١٢٢.
- فاطمة محمد المالكي (٢٠١٩). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بوجهة الضبط لدى عينة من الطلبة المراهقين الموهوبين والعاديين في المدارس الحكومية بمملكة البحرين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٢٠**(٢)، ١٣٥-١٦٦.
- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩). حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم. **مجلة الطفولة، عمان**. ٣٦، ٢٣-٣٦.
- فتحي جروان، زين العبادي(٢٠١٤). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. ١٢**(١) ١٢.
- فتحي عبدالرحمن جروان(٢٠١١). فاعلية مقياس الاستشارات الفائقة في الكشف عن الطلبة الموهوبين أكاديميا. **مجلة العلوم التربوية. ١٩**(٣)، ١٥٩-١٨٤.
- فتحي عبدالرحمن جروان(٢٠١٦). **الموهبة والتفوق**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- فتحي محمد أبو ناصر، طالع عبد الله الأسمري(٢٠١٨). النظريات الضمنية للذكاء والموهبة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمنطقة الشرقية، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٧**(٨) ١٠٥-١١٧.
- فتحي مصطفى الزيات(١٩٩٨). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فتحي مصطفي الزيات (٢٠٠٢). **المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢). **علم النفس المعرفي الجزء الثاني: مداخل ونماذج ونظريات**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٤). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٧). **دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨). **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فتحية عبدالرؤوف (١٩٩٩). **اختبار المصفوفات المتتابعة**. الكويت: إدارة الخدمة النفسية جامعة الكويت.
- فراج المطيري (٢٠١١). **صعوبات التعلم عند الموهوبين**، الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- فهد سالم رشيد الركدان (٢٠١٣). الدلالات الفارقة لمقياس الانتباه مع فرط النشاط في تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات في مملكة البحرين. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- فؤاد الجوالدة، هيام التاج، لينا المحارمة، سهير التل (٢٠١٧). مركز الضبط وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلم في عمّان. **مجلة جامعة عمّان العربية للبحوث، ١(١)** ٧-٢٨.
- فؤاد عيد الجوالدة ، مصطفى نوري القمش (٢٠١٥). **التربية الخاصة للموهوبين**، دار الإعصار العلمي للنشر، الأردن.
- فيصل العنزي (٢٠١٢). **مفهوم الذات والإعاقة الذهنية**. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- قحطان الظاهر(٢٠١٥). **الموهبة والتفوق ومهارات التفكير**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- كوثر قطب أبو قورة (٢٠١٩). فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بأنماط الاستثارة الفائقة وأساليب التعلم النوعية لدى طلاب مدرسة المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، ٦٣(٦٣)، ٨٨١-٩٧٤.
- لزرق نوال وبن عبو الجيلالي (٢٠١٦). التكوين بالبيداغوجيا الفارقة وفق نظرية الهيمنة الدماغية لهيرمان: دراسة حالة: طلبة تخصص إدارة الموارد البشرية، كلية العلوم الاقتصادية بجامعة معسكر. **مجلة التنظيم والعمل. ٩**، ٥٠-٦٢.
- لطيفة ماجد محمود، ضمياء إبراهيم محمد (٢٠١٦). المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وعلاقتها بقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة. **مجلة الفتح**. (١٢)، ٦٦، ٢٣٤-٢٧٠.
- مايفيل علي رضوان (٢٠١٢). فعالية برنامج علاجي في خفض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط الحركة لدى الأطفال الموهوبين ذوي عسر القراءة، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، ١١، ٥٧٩-٦١٩.
- محمد النوبي علي (٢٠١١). **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**، دار صفاء للنشر، الأردن.

- محمد النوبي علي (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس وعلاقتهما بالقدرات الإبداعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المصريين والسعوديين: دراسة عبر ثقافية. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، ٨، ٢٤٣-١٥٣.
- محمد شريف خلف (٢٠١٦). مستويات الاستثارة الفائقة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية الإبداعية لدى عينة من طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة البلقاء، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- محمد مصطفى الديب (٢٠١٦). بعض المتغيرات النفسية المُسهمة في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٦٢**، ١١١-١.
- محمد مصطفي عبد الرازق، هالة أحمد حسنين (٢٠١٨). النموذج البنائي لعلاقة حالة قلق المنافسة بكل من اضطراب الأرق وأنماط الاستثارة الفائقة لدى طلاب الجامعة الموهوبين رياضيا / أكاديميا، **مجلة التربية الخاصة**، جامعة الزقازيق، **٢٣**، ٢٠٣-٢٧٨.
- محمد نوفل، فريال أبو عواد (٢٠٠٧). الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان (HBDI) وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. جامعة اليرموك، **٣**(٢)، ١٤٣-١٦٣.
- محمود فتوح سعدات (٢٠١٦). اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط صعوبات التعلم النمائية، شبكة الألوكة للنشر.
- محمود محمد الطنطاوي (٢٠١٧). أنماط الاستثارة الفائقة لدى المتفوقين عقليا وعلاقتها بمستوي الكمالية، **مجلة التربية الخاصة**، جامعة الزقازيق، ٢٠، ٣٠٨-٣٦٠.
- مروة عبد الحميد إسماعيل (٢٠١٢). دراسة مستوى أداء الذاكرة العاملة لدى ثلاث فئات من ذوي صعوبات التعلم (عاديين متفوقين موهوبين)، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، ١٣ (١)، ٢٣٧-٢٤٦.
- مصطفى قسيم الهيلات (٢٠١٥). **مقياس هيرمان لأنماط التفكير**. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- مصطفى قسيم الهيلات (٢٠١٩). أساليب التفكير وفقاً للسيطرة الدماغية لهيرمان وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. **مجلة العلوم التربوية**، ٢٠، ٦١٦-٦٦٥.
- مصطفى نوري القمش (٢٠١٢). **الموهوبون ذوو صعوبات التعلم**، دار الثقافة للنشر، الأردن.

- معاوية أبو غزالة (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٨(٢)، ١٣١-١٤٩.
- ممدوح عبدالمنعم الكناني (٢٠٢٠). **اكتشاف وتنمية مواهب الطلاب وتفوقهم**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ممدوح عبدالمنعم الكناني (٢٠١٦). **تنمية إبداع الطفل**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ممدوح عبدالمنعم الكناني (٢٠١٢). **الإحصاء النفسي والتربوي**. الأردن: دار المسيرة للنشر.
- منى بنت عبدالله العامرية (٢٠١٤). أبعاد مفهوم الذات لدى العاملات وغير العاملات وعلاقته بمستوى الضغوط النفسية والتوافق الأسري بمحافظة الداخلية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- منى الحموي، أمل الأحمد (٢٠١٠). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس –الحلقة الثانية– من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. **مجلة جامعة دمشق ٢٦**، ١٧٣-١٩٣.
- منى العامرية (٢٠١٤). أبعاد مفهوم الذات لدى العاملات وغير العاملات وعلاقته بمستوى الضغوط النفسية والتوافق الأسري بمحافظة الداخلية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- نايف بن عابد الزارع (٢٠١٠). **المدخل إلى اضطراب التوحد: المفاهيم الأساسية وطرق التدخل**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- نبيل فضل شرف الدين (٢٠٠٤). **مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- نجاح عبد الشهيد إبراهيم (٢٠٠٥). مركز التحكم وعلاقته ببعض عوامل الضغط النفسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة عالم التربية، ١٦**، ٧٥-١٢٣.
- هشام عبد الفتاح المكانين (٢٠١٣). البيئات الداعمة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعليمية في عينة أردنية، **مجلة الطفولة والتربية**، جامعة الإسكندرية، **٥**(١٣)، ٤٣٧-٤٧٢.
- وسام بريك (٢٠١٤). مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقته بالعمر الزمني. **المجلة التربوية. ٢٨**(١١١)، ٣٢٥-٣٥٤.
- وليد السيد خليفة (٢٠١٠). الموهبة واضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه بين الواقع والمأمول، **المؤتمر العلمي الثامن**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- وليد حسين نوافلة (٢٠٠٨). أثر أنماط التعلم ومناحي التدريس المقابلة لها على مستوى التحصيل الآني والمؤجل في الكيمياء لدى طلبة الصف التاسع. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. جامعة اليرموك، الأردن.
- وليد محمد أبو المعاطي (٢٠٠٥). الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي وأساليب التعلم لدى المجودين والمجددين من طلاب الجامعة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. جامعة المنصورة، مصر.
- وليد محمد البلوي (٢٠١٦). سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر. ١٦٩**، ٦٣٩-٦٧١.
- وليد مخلد العتيبي (٢٠١٦). **الاغتراب النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم**. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع
- ياسمين عبد النظير شحاتة (٢٠١٥). فاعلية برنامج تربية حركية على تطوير الإدراك الحس حركي لدي الأطفال الموهوبين ذوى اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- ياسمين ناجي شبار(٢٠١٥). التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيرات (النوع، التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية). **دراسات تربوية واجتماعية- مصر، ٢١(٤)**، ٦٩٢-٦٤٧.
- يسري زكي عبود (٢٠١٢). العلاقة بين أنماط الاستثارات الفائقة والقدرة المدرسية لدى عينة من الطلاب الموهوبين والعاديين في المرحلة المتوسطة في محافظة الاحساء. **مجلة كلية التربية، ٢٢(٢)**، ٢٦٣-٢٢٣.
- يوسف القريوتي، عبدالعزيز السرطاوي، وجميل الصاوي (٢٠١٢). **المدخل إلى التربية الخاصة**. الإمارات: دار القلم للنشر والتوزيع.
- يوسف قطامي(٢٠١٥). **الموهبة والتفوق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- Akansha, S. (2019). Creativity in adolescents with and without attention deficit/hyperactivity disorder. **International Journal of Scientific Research and Review. 7**(3), 3167-3173.

- Alborzi, S. & Ostovar, S. (2007). Thinking styles of gifted and non- gifted students in Iran. **Psychological Reports**. **100**(3), 1076-1082.
- Al-Jawaldeh, F. & Al-Maharmeh. (2018). The Level of academic self-concept among gifted students with low academic achievement. **International Education & Research Journal**. **4**(4), 36-40.
- Anderman, E. & Jones, S. (2013). The fine points of working under pressure: Active and passive procrastination among college students ,**Unpublished Doctoral thesis**. The Ohio State University, Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3673155).
- Ashton, T. (1985). A Revision of the Academic Locus of Control Scale for College Students. **Perceptual & Motor Skills: Physical Development & Measurement** 2013, 116, 3, 817-829.
- Ashworth, B & McKeown, W. (2018). Trait Procrastination, Hoarding, and Continuous performance attention Scores. **Current Psychology**, **37**, 454-459.
- Assouline, S.,Nicop, M.& Whiteman,C.(2011). Cognitive and Psychosocial Characteristics of Gifted Students With Written Language Disability: A Reply to Lovett's Response. **Gifted Child Quarterly**. ***55*** (2), 152-157.
- Barkley, R. (1990). **Associated problems, subtyping, and etiologies in ADHD**: A handbook for diagnosis and treatment. NY: Guilford Press.
- Barkley, R.A. (2003). Issues in the Diagnosis of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in Children. **Journal of Brain and Development, 25**, 77-83.
- Baum, S., Owen, S. & Dixon, J. (1993). **To be gifted and Learning Disabled**: From identification to intervention strategies, Australia: Hawker Brownlow Education.

- Bawaneh, A., Abdullah, A., Saleh, S. & Yin, K. (2011). Jordanian students thinking styles based on Herrmann whole brain model. **International journal of humanities and social science**, **1**(9), 89-90.
- Bees, C. (2009). **Gifted and learning disabled: A handbook**. Vancouver School Board. Available From: http://www.schoolfiles/Programs/GiftedLDHandbook.pdf.
- Berding, F., Masemann, M., Rebmann, K. & Paechter, M. (2016). Perspectives on the validity of the thinking styles inventories. **World Journal of Education**. **6**(6), 69-82.
- Best, L. (2017). Self-esteem and locus of control: A longitudinal analysis of twice-exceptional learners, **Unpublished Doctoral thesis**, Florida State University.
- Bivens, M. (2000). The relationship between attention-deficit/hyperactivity disorder and perceived locus of control in boys. **Unpublished doctoral thesis**, Curtin University of Technology. Australia.
- Borich, G. & Paver, S. (1974). Convergent and discriminant validity of the locus of control construct. **Report Research**; Tests/Questionnaires.
- Braden, P. (1998). Underachieving gifted students: A mother perspective. **Boise state university**, **6th article**, Spring Newsletter.
- Brody, L. & Mills, C. (1997). Gifted children with Learning disabilities A Review of the Issues, **Journal of learning disabilities**, **30**(3) 282-296.
- Broeck, W., Cooremans, J. & Staels, E. (2013). Factorial Validity and Measurement Invariance Across Intelligence Levels and Gender of the Over excitabilities Questionnaire-II (OEQ-II). **Psychological Assessment**, **25** (1), 55-68.
- Brown, T. (2006). Moral Self-Concept of Public and Christian School Teachers in an Atlanta Metropolitan area county. **Unpublished doctoral thesis**. The Faculty of the School of Education. Liberty University.

- Bulus, M. (2011). Goal orientations, locus of Control and academic achievement in prospective teachers: An individual differences perspective. **Educational Sciences: Theory & Practice. 11**(2) 540-546.
- Campis, L., Lyman, R. & Prentis-Dunn, S. (1986). The Parental Locus of Control: Development and Validation. **Journal of Child and Clinical Psychology, 15**, 260-268.
- Carolyn, B. & Conrad, M. (2011). Social and Self-Perceptions of Adolescents Identified as Gifted, Learning Disabled, and Twice-Exceptional. **Roeper Review, 33**, 109-120.
- Castor, S. (1996). Locus of control and self-concept in achieving and underachieving gifted students. **Unpublished doctoral thesis**. Ball State University. Indiana.
- Chelin, D. & Muddy, P. (2009). **Twice-Exceptional students: gifted students with disabilities**. Colorado department of Education, Denver, Colorado 80203-1799.
- Cline, S. & Schwartz, D. (1999). **Diverse populations of gifted children**: Meeting their needs in the regular classroom and beyond. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hal.
- Connecticut Association for the Gifted (2015). **Understanding and challenging the Gifted**: A Teacher`s Handbook. American Federation of Teachers.
- Custer, N. (2016). Test anxiety and academic procrastination among pre-licensure nursing students, **Unpublished Doctoral thesis**. Indiana University of Pennsylvania, , Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 10097712).
- Dabrowski, K. (1967). **Personality-shaping through positive disintegration**. Boston. Maurice Bassett. UK.

- Davis, G. & Rimm, S.(2011). Educational of the gifted and talented (4thed.). Boston: Allyn and Ba-con. Connected Association for the gifted. (2010). **Understanding and Challenging the Gifted: A Teacher's Handbook.**
- Dikici, A. (2014). Relationship between thinking styles and behaviors fostering creativity: An exploratory study for the mediating role of certain demographic traits. **Educational Sciences: Theory & Practice, 14**(1), 179-201.
- Edel, M., Scheres, A. & Altgassen, M. (2019). Prospective memory (partially) mediates the link between ADHD symptoms and procrastination. **ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 11**(1), 59-71.
- El-tah, Ziad. & Alsharman, W. (2017). Academic procrastination among gifted and ordinary students and its relationship with some variables. **International Journal of Education. 9**(3), 32-47.
- Emily, M. & Megan, P. (2015). The Relationship between perfectionism and over excitabilities in gifted adolescents. **Journal for the education of the gifted. 38**(4), 405-427.
- Falk, R., Lind, S., Miller, B., Piechowski, M. & Silverman, L. (1999). **The Over excitability Questionnaire-Two (OEQ-II):** Manual, Scoring, and Questionnaire. Denver, CO: Institute for the Study of Advanced Development.
- Ferrari, J. (2006). Procrastination Rates Among Adults With and Without AD/HD: A Pilot Study. **Counseling and Clinical Psychology Journal, 3**(1), 2-9.
- Ferri, B., Gregg, N., & Heggoy, S. (1997). Profiles of college students demonstrating learning disabilities with and without giftedness. **Journal of Learning Disabilities, 30**(5), 552-559.

- Fini, A. & Yousefzadeh, M. (2011). Survey on relationship of achievement motivation, locus of control and academic achievement in high school students of Bandar Abbas. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, **30**, 866–870.
- Nicpon, F., Rickels, H., Richards, A., & Assouline, S. (2012). Self-esteem and self-concept examination among gifted students with ADHD. **Journal of the Education of the Gifted**, **35**(3), 220-240.
- Francis, Preckel; Rach, Hannah; Scherrer, Vsevolod. (2017). Self-concept changes in multiple self-concept domains of gifted students participating in a summer residential school. **Journal of Gifted and talented International**. **31**(2), 88-101.
- Frazier, A. (2009). Academic Self-Concept and Possible selves of high-ability African American males attending a specialized school for gifted and talented high school students. **Unpublished doctoral thesis**. Ball State University. Indiana.
- Fukuda, E. (2004). Examining the self-concept of groups of students (gifted, gifted learning disabilities, learning disabled, and regular class) **Unpublished doctoral thesis**. University of Calgary. Canada.
- Fugate, M., Sydney, S., Zentall, S. & Gentry, M. (2013). Creativity and Working Memory in Gifted Students With and Without Characteristics of Attention Deficit Hyperactive Disorder: Lifting the Mask. **Gifted Child Quarterly**, **57**(4), 234-246.
- Ghelani, K., Sidhu, R., Jain, U. & Tannock, R. (2004). Reading Comprehension and Reading Related Abilities in adolescents with Reading Disabilities' and Attention Deficit Hyperactivity Disorder, **Journal of Research and Practice**, **10**(4), 364-384.

- Glanville, R. (2013). What is my locus of control, Retrieved from http:calmenessinmind.com/internal.
- Gomma, O. (2017). Motivation in self-regulated learning and learning strategies in self-regulated learning in relation to academic procrastination among first year secondary school students. **Journal of childhood studies, 20** (74), 19-22.
- Gregory, H., Haneghan, V. & James, P. (2011). The Gifted and the Shadow of the Night: Dabrowski's Over excitabilities and Their Correlation to Insomnia, Death Anxiety, and Fear of the Unknown. **Journal for the Education of the Gifted, 34**(4), 669-697.
- Gujjar, A. & Aijaz, R. (2014). A Study to investigate the relationship between locus of control and academic achievement of students. **Journal on Educational Psychology, 8**(1) 2.
- Gunnar, E. (2003). A comparison of intrinsic and extrinsic classroom motivation orientation of gifted and learning-disabled students. **Roeper Review, 26**, 53.
- Halpert, R. & Hill, R. (2011). **The Locus of Control Construct's Various Means of Measurement**: A researcher's guide to some of the more commonly used Locus of Control scales. New York: Will to Power Press.
- Hamm, C. (2010). Differences in academic, effect, competence, and social self-concept in homogeneously and heterogeneously. **Journal of Early Adolescence, 25**(3), 345-366.
- Hao, L. (2015). Correlates of Academic Procrastination, Self-Efficacy and Explanatory Style with Academic Performance. **Weber Psychiatry & Psychology, 1**(2), 177-194.

- Harison, A. & Bramson, R. (1983). **Thinking Styles: What Kind of Thinker Are You?**. ERIC document reproduction service, No. (533835).
- Harrison, A & Bramson, R.(1980). **Inquiry Mode Questionnaire**: A measure of How you think and make Decisions. INQ Educational Materials, INC.
- Harrier, L. (2005). The learning styles of children diagnosed with attention deficit/hyperactivity disorder (AD/HD) as determined by the Student Styles Questionnaire (SSQ). **Retrieved from ProQuest Digital Dissertations**. (UMI No. 3168577).
- Hasan, S. & Khalid, R. (2014). Academic Locus of Control of High and Low Achieving Students. **Journal of Research and Reflections in Education**. **8**(1), 22-23.
- Hen, M. & Goroshit, M. (2019). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter? Current Psychology. New Brunswick, N. J. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00183-3
- Herrmann, N. (1988). Measurement of Brain Dominance. International Congress on Cerebral Dominances. Available at: http://resources. herrmannsolutions.com.au/resources/Article- MeasurementBrainDominance.pdf .
- Hoge, R. & Renzulli, J. (1993). Exploring the Link Between Giftedness and Self-Concept. **Review of Educational Research**, **63**(4), 449-465.
- Holland, M., Gimpel, G., & Merrell, W. (2001). **ADHD-SRS: ADHD symptoms rating scale**. Delaware, USA: Wide Range.
- Holmes, R., Liden, S., & Shin, L. (2013). Children's Thinking Styles, Play, and Academic Performance. **American Journal of Play**, **5**(2), 219-238.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). The Manual of Learning Styles. Maidenhead, Peter Honey. **Creative Education**, **6**(6), 223-232.

- Islak, R. (2011). Academic procrastination in relation to gender among gifted and talented college students. **Unpublished Master thesis**. University of Houston. Texas.
- Ismail, N. & Tekke, M. (2015). Rediscovering Rogers self-theory and personality. **Journal of Educational Health and Community Psychology**. **4**(3), 30.
- Jackson, D. (2012). Role of academic procrastination, academic self-efficacy beliefs, and prior academic skills on course outcomes for college students in developmental education. **Unpublished Master thesis**. University of Georgia. Georgia.
- Karg, C. (2001). The Relationship of academic success to teacher and student perceptions of school related variables, self-concept, and locus of control for sample of gifted achieving and gifted underachieving students. **Retrieved from ProQuest Digital Dissertations**, (UMI No. 1406144).
- Kauder, J. (2009). The Impact of twice-exceptionality on self-Perceptions. **Unpublished Doctoral thesis**. University of Iowa, Iowa.
- Kenneth, J. & Tarnowski, S. (1989). Locus of Control in Children with Learning Disabilities and Hyperactivity. **Journal of Learning Disabilities**, **22**(6), 381-383.
- Kim, B. & Choi, E. (2013). The Correlation analysis between Holland personality types and gifted by the cerebral hemisphere dominant feature of elementary school students. **Journal of the Korea Academic-Industrial Cooperation Society**. **14**(10), 4865-4875.
- Kim, Y., Hee Seo, J., Kim, J. & Lee, W. (2007). Suggestions for Effective Teaching Methods through Analysis of the Learning and Thinking Styles

of Gifted IT Students. **Wseas Transactions on Advances in Engineering Education**. **4**(11), 228-237.

- King, E. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice exceptional students. **Teaching Exceptional Children Reston**, **38**(10),5-16.
- Klassen, R., Krawchuk, L., Lynch, S. & Rajani, S. (2008). Procrastination and Motivation of Undergraduates with Learning Disabilities: A Mixed-Methods Inquiry. **Learning Disabilities Research & Practice**. **23**(3), 137-147.
- Korkmaz, O., Ilhan, T. & Bardakci, S. (2018). An investigation of self-efficacy, locus of control and academic procrastination as predictors of academic achievement in students diagnosed as gifted and non-gifted. **European Journal of Education Studies**. **4**(7), 192-173.
- Krayem, M. (2016). Over excitabilities and ADHD in gifted adolescents in Jordan. **Unpublished Master thesis**, The American University of Beirut. Lebanon.
- Kwon, M. & Cho, S. (2014). Analysis of the relationship between science-gifted students brain dominance and scientific creative problem solving. **Journal of gifted/talented Education**. **24**(6), 961-974.
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. **Journal of Research in Personality**, **20**, 474-495.
- Lefcourt ,H., M. (1966). Internal-external control of reinforcement.**A review**. **Psychology Bull**. **65**, 20-206.
- Lekich, N. (2006). The relationship between academic motivation, self-esteem, and academic procrastination in college students ,**Unpublished Master thesis**. Truman State University, Missouri.

- Leung, S. (1997). The association of emotional intensity and high ability, **Unpublished Master thesis**. McGill University, Montreal, Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 1682887).
- Liu, W. & Wang, C. (2005). Academic Self-Concept: A Cross-Sectional Study of Grade and Gender Differences in a Singapore Secondary School. **Asia Pacific Education Review, 6**(1), 20-27.
- Lori, J. (2010). Challenges of identifying and serving gifted children with ADHD. **Teaching Exceptional Children, 33**(4), 62-69.
- Lufi, D. & Plass, J. (1995). Personality assessment of children with attention deficit hyperactivity disorder. **Journal of clinical Psychology. 51**(1), 27-38.
- Lusy, K. & Piechowski, M. (1983). Personal growth: An empirical study using Jungian and Dabrowskian measures. **Genetic Psychology Monographs, 108**, 267-320.
- Mahasneh, A.,Bataineh, O., & Alzoubi, Z. (2016). The Relationship between Academic Procrastination and Parenting Styles among Jordanian Undergraduate University Students. **The Open Psychology Journal, 9**, 25-34.
- Majzub, R. ;Bataineh. M., Ishak,N. & Rahman, S.(2015). The Relationship between Locus of Control and Academic Achievement and Gender in a selected Higher Education Institution in Jordan. **Proceedings of the 8th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology**. Malaysia, UKM.
- Marsh, H. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. **Journal of Educational Psychology, 76**, 1291-1308.

- Mann, J. (1992). Locus of control in gifted children with learning disabilities, **Unpublished doctoral thesis**, Lamar University. Texas.
- Matovu, M. (2014). A Structural equation modelling of the academic self-concept scale. **International Electronic Journal of Elementary Education, 6**(2), 185-198.
- McClelland, R., Yewchuk, C. & Mulcahy, R. (1991). locus of control in underachieving and achieving gifted students. **Sage Journals, 14**(4), 380-392.
- McDonald, L. (2011). The cognitive profiles of twice-exceptional children and adolescents ,**Unpublished doctoral thesis**. Azusa Pacific University, Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3467980).
- Mendaglio, S. & Tillier, W. (2006). Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness: Over excitability research findings. **Journal for the education of the gifted. 30**(1), 68-87.
- Miller & Huang, (2009). Gender identity and the over excitability profiles of gifted college students, **Roper Review, 31**(3), 161-169.
- Miller, C. (2007). Procrastination and attention deficit hyperactivity disorder in the college setting: The relationship between procrastination and anxiety. **Unpublished doctoral thesis**. Capella University. Minnesota.
- Mireles, H. (1970). Dimensions of internal versus external control. **Journal of consulting and clinical psychology**, **34**, 226-228.
- Montgomery, J. (2007). Characteristics and development of male adolescent students who are gifted, gifted twice-exceptional, or attention deficit: a mixed-method study. **Unpublished doctoral thesis**. University of Idaho. Moscow.

- Moon, M., Zentall, S., Grskovic, A., Hall, A., & Stormont, M. (2001). Emotional and social characteristics of boys with ADHD and giftedness: A comparative case study. **Journal for the Education of the Gifted**, **24**, 207-247.
- Moore, M. (2006). Variations in Test Anxiety and Locus of Control Orientation in Achieving and Underachieving Gifted and Non-gifted Middle School Students. **Unpublished Doctoral thesis**. University of Connecticut. Mansfield.
- Morford, S. (1980). Differences between achieving and underachieving upper elementary gifted students: locus of control, academic self-concept, and other variables. **Unpublished Doctoral thesis**. Brigham Young University. Utah.
- Moshe, Z. (2015). A comparison of multiple facets of self-concept in gifted vs. non-identified Israeli students. **High Ability Studies**. **26**(2), 211-226.
- Motamedi, F., & Bonab, B. & Farzi, (2017). A Study of Achievement Motivation and Locus of Control in Gifted and Non-Gifted Students. **The International Journal of Indian Psychology**. **4**(4), 55-59.
- Nowicki, S., & Duke, M. (1979). Preschool and primary locus of control scale: A reply. **Developmental Psychology**, **15**, 325-328.
- Ocak, G. & Boyraz, S.(2016). Examination of the relation between academic procrastination and time management skills of undergraduate students in terms of some variables. **Journal of education and training studies**. **4**(5), 76-84.
- Ogus, A. & Saricam, H. (2016). The relationship between critical thinking disposition and locus of control in pre-service teachers. **Journal of Educational and Training Studies**, **4**(2) p184.

- Orendorff, K. (2009). The relationship between ADHD and giftedness. **Unpublished master thesis**. Dominican university of California. San Rafael, CA.
- Ossebbard, M., Oost, H., Heuvel, S., & Ossebaard, C.(2006). The effect of a positive psychological intervention on academic procrastination. Institute for Innovation and Learning, the Netherlands 2IVLOS, Utrecht University, the Netherlands. Available at: https://www.i2l.nl/pdf/4ArticleMHS.pdf.
- Park, A. (2007). Relationship between creative attitudes and locus of control among fifth-grade children. **Ph.D Thesis**, Faculty of Saybrook Graduate School and Research Center, San Francisco.
- Peggy, C. (1990). An investigation of the self-concept and locus of control of specific learning disabled student, **DISS, 51**(4), 1183- 1192.
- Piechowski, M. (2006). **Mellow out, they say. If I only could**: Intensities and sensitivities of the young and bright. Madison. Yunaska books.
- Piers H. (2002). **Piers-Harris Children's Self Concept Scale-Second Edition manual**. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Pilon, M. (2019). Neurocognitive Profiles of Gifted Children With and Without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). **Conference: Biennial Metting of Society for Research in Child Development**. Baltimore Convention Center. MD, USA.
- Powers, S. & Ross man M. H. (1983). The reliability and construct validity of the multidimensional-multi attributional causality scale. **Educational and Psychological Measurement, 43**, 1227-1231.
- Probst, B. (2006). Issues in School Placement for "Twice Exceptional" Children: Meeting a Dual Agenda. **Journal of Therapeutic Schools and Programs**. **1**(2), 174-188.

- Ramsey, M. (1971). Self concept among selected Iowa school teachers and administrators as measured by a selfreport. **Unpublished Doctoral thesis**. Iowa State University. Iowa.
- Reis, S. M., McGuire, J. M. & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. **Gifted Child Quarterly**, **44**(2), 123-134.
- Reis, S. & McCoach, B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. **Exceptionality**, **10** (2), 113-125.
- Renzulli, J. (2005). **The three rings conception of giftedness**. In. R. L. Sternberg and J. E. Davidson (Eds). Conception of giftedness (pp246-279). Cambridge University Press. NY.
- Rinn, A. & Reynolds, M. (2012). Over excitabilities and ADHD in the Gifted: An Examination. **Roeper Review**, **34**(1), 38-45.
- Rizza, M. (2007). Identifying Twice Exceptional Students: A Toolkit for Success. **TEACHING Exceptional Children Plus**, **3**(3), 3-4.
- Roberts, E. (1993). Self-concept of children who are dually labeled as gifted and Attention-deficit Hyperactivity Disordered. **Unpublished Doctoral thesis**. University of Tulsa. Oklahoma.
- **Rose**, **J. & Medway**, **F. (1981)**. Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcomes. **Journal of Educational Research**, **14**, 185-190.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, **Psychological Monographs General and applied**, **80**(1), 1-28.
- Ruban, L. & Reis, S. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. **Theory into Practice**, **44**(2), 115-124.

- Rucklidge, J., Brown, D., Crawford, S. & Kaplan, B. (2007). Attributional Styles and Psychosocial Functioning of Adults With ADHD: Practice Issues and Gender Differences. **Journal of Attention Disorders**. **10**(3), 288-298.
- Samuels, S. (1977). **Self- Concept and School Achievement**. Engle Wood Cliffs, NJ: Prentice- Hill. Inc.
- Scheres, A. & Niermann. (2014). The relation between procrastination and symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in undergraduate students. **International Journal of Methods in Psychiatric Research**. **23**(4), 411-421.
- Siu, A. (2010). Comparing over excitabilities of gifted and non-gifted school children in Hong Kong: Does culture make a difference? **Asia Pacific Journal of Education**. **30**(1), 71-83.
- Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioural correlates. **Journal of Counselling Psychology**, **31**(4), 503-509.
- Sternberg, R. (1992). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. **Intelligence and personality** (pp. 169-187). New York: Cambridge University Press.
- Sternke, J. (2010). Self-Concept and Self-Esteem in Adolescents with Learning disabilities. **Unpublished master thesis**. University of Wisconsin-Stout. Menomonie, WI.Students.
- Tauschek, K. (2001). A Comparison between the Social and total Self-Concept of Students in A School's emotional disturbance program and students not in the emotional disturbance program. **Unpublished Master thesis**. University of Wisconsin-Stout.

- Terry, S. (2004). In search of the characteristics of adults who are gifted and have a learning disabilities. **Unpublished doctoral thesis**, University of Northern, Illinois.
- Thongseiratch, T. & Worachotekamjorn, J. (2016). Impact of the DSM-V Attention Deficit Hyperactivity Disorder Criteria for Diagnosing Children With High IQ. **Psychological Reports, 119**(2), 365-373.
- Tieso, C.L. (2007). Patterns of over excitabilities in identified gifted students and their parents: A hierarchical model. **Gifted Child Quarterly, 51**, 11-22.
- Tillier, W. (2009). Dabrowski without the theory of positive disintegration just isn't Dabrowski. **Roeper Review, 31**, 123-126.
- Towers, A. (2000). Student Procrastination: A clarification and longitudinal analysis of its relationship to perfectionism, locus of control, and stress in university students. **Unpublished Master thesis**. Massey University. New Zealand.
- Treat, A. (2006). Over excitability in gifted sexually diverse populations. The **journal of secondary gifted education. 17**(4), 244-257.
- Trice, A. (1985). An Academic Locus of Control Scale for college students. **Perceptual and Motor Skills, 61**, 1043- 1046.
- Tucker & Hafenstein, (1997). Psychological intensities in young gifted children. **Gifted Child Quarterly, 41**(3), 66-75.
- Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. **Educational and psychological measurement, 51**(2), 473-480.
- Veltmeijer, A. E. J. (2016). Students with suspicion of IG+ASD: A study aimed at understanding the phenomenon of Intellectual Giftedness in co-occurrence with Autism Spectrum Disorder in relation to (needs-

based) assessment. **Unpublished doctoral thesis**, University of Groningen. Netherlands.

- Waldron, K., & Sapphire, D. (1990). An analysis of WISCR factor for gifted student with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, **23**, 491-498.

- Waldron, K., Sapphire, D., & Rosenblum, S. (1987). Learning disabilities and giftedness: Identification based on self-concept, behavior, and academic patterns. **Journal of Learning Disabilities**, **20**, 422-432.

- Waugh, R. (2000). Self-Concept: Multidimensional or multi-faced, unidimensional? **Education Research and Perspectives**, **27** (2), 2000.

- Webb, J. (2000). Misdiagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children: Gifted and LD, ADHD, OCD, Oppositional Defiant Disorder. **Paper presented at the American Psychological Association Annual Convention**. Washington, D.C. ERIC Document reproduction Service. August, (ED448382).

- White, H. & Shah, P. (2011). Creativity style and achievement in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. **Personality and Individual Differences**. **50** (5), 673-677.

- Whitman, L., Desmond, S. B. & Price, J. H. (1987). Development of a depression Locus of Control scale. **Psychological Reports**, **60**, 583-589.

- Wolters, C.A.(2003). Understanding procrastination from self – regulated learning perspective. **A Journal of Educational psychology**, **95**(1).

- Zhang, L. & Sternberg, R. (2005). A threefold model of intellectual styles. **Educational Psychology Review**, **17**(1), 1-53.

ملاحق الدراسة

ملحق (١): أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.

ملحق (٢): المقياس التشخيصي لصعوبات الانتباه مع فرط النشاط (ADHD-SRS).

ملحق (٣): مقياس التفكير الابتكاري.

ملحق (٤): بطارية مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات).

ملحق (٥): مقياس التلكؤ الأكاديمي.

ملحق (٦): مقياس وجهة الضبط الأكاديمي.

ملحق (٧): مقياس مفهوم الذات.

ملحق(٨): مقياس أساليب التفكير.

ملحق(٩): مقياس الاستثارة الفائقة.

ملحق (١٠) اتفاق المحكمين على مقياس ADHD-SRS.

ملحق (١١) نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس وجهة الضبط الأكاديمية.

ملحق (١٢) نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس مفهوم الذات.

جدول (١٣) نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس أساليب التفكير.

ملحق (١٤) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس وجهة الضبط مع الدرجة الكلية.

ملحق (١٥) معاملات الارتباط بين مقياس التلكؤ الاكاديمي مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

ملحق (١٦) معاملات الارتباط بين مقياس مفهوم الذات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

ملحق (١٧) معاملات الارتباط بين مقياس أساليب التفكير مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه.

ملحق (١٨) معاملات الارتباط بين مقياس الاستثارة الفائقة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

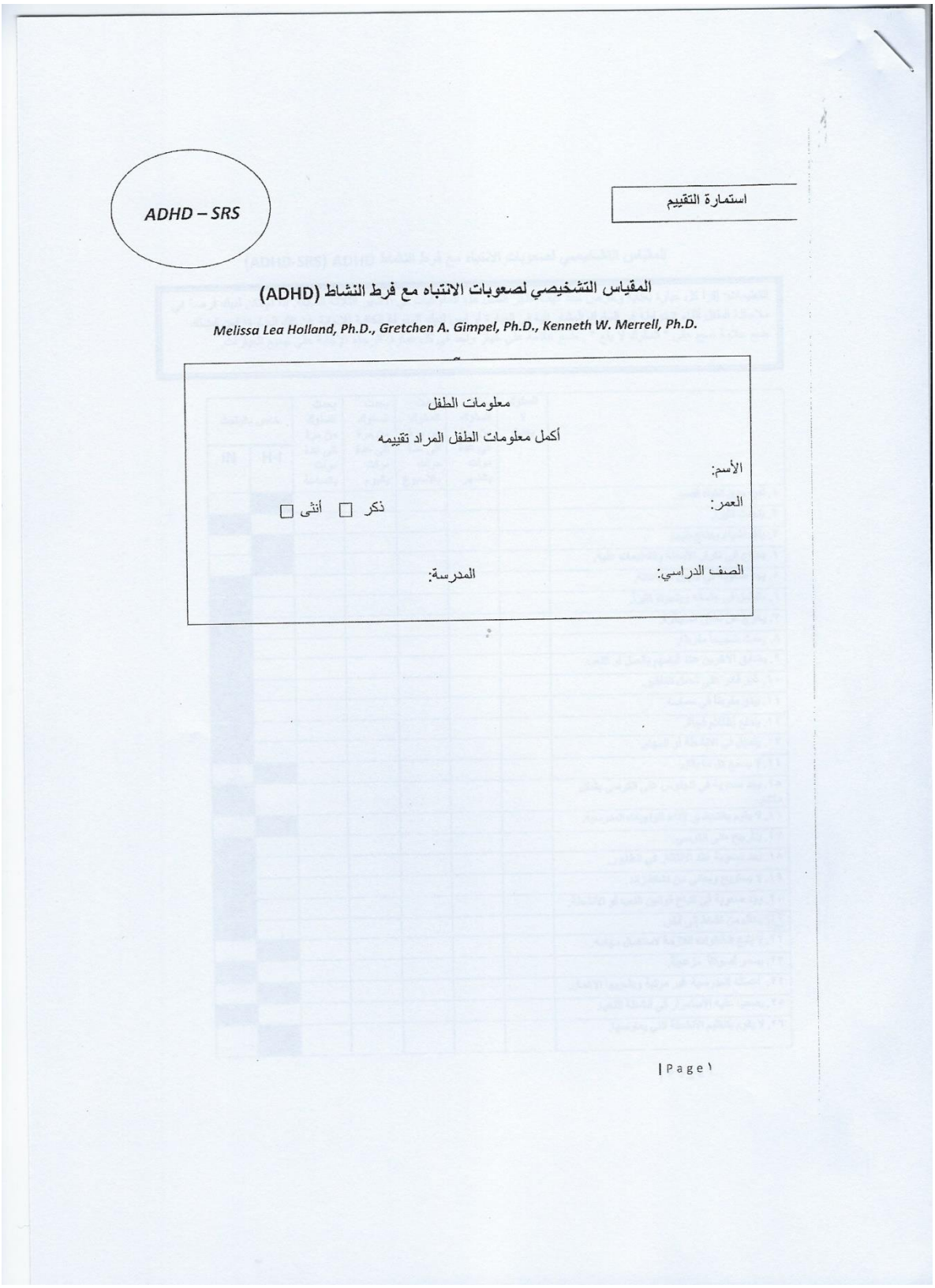
ملحق(١٩): خطابات تسهيل مهمة الباحث.

ملحق (١): أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة*.

م	الاسم	الوظيفة
١	د. عدنان محمد القاضي.	أستاذ تربية الموهوبين، كلية التربية، جامعة مملكة البحرين.
٢	أ. د. عويد سلطان المشعان.	أستاذ علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.
٣	د. موسى الرشيدي.	أستاذ علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.
٤	أ. د. نادية التازي.	أستاذ علم النفس الاجتماعي، جامعة الخليج العربي.
٥	د. ناصر المنيع.	أستاذ علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.
٦	أ. د. هشام جاد الرب.	أستاذ القياس والتقويم، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.

* أسماء السادة المحكمين مرتبة أبجدياً.

ملحق (٢): المقياس التشخيصي لصعوبات الانتباه مع فرط النشاط (ADHD-SRS).



ADHD – SRS

استمارة التقييم

المقياس التشخيصي لصعوبات الانتباه مع فرط النشاط (ADHD)

Melissa Lea Holland, Ph.D., Gretchen A. Gimpel, Ph.D., Kenneth W. Merrell, Ph.D.

معلومات الطفل

أكمل معلومات الطفل المراد تقييمه

الأسم:

العمر:

ذكر ☐ أنثى ☐

الصف الدراسي:

المدرسة:

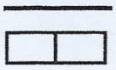
Page ١

المقياس التشخيصي لصعوبات الانتباه مع فرط النشاط ADHD (ADHD-SRS)

التعليمات: إقرأ كل عبارة بعناية وحرص حدد كيف أظهر الطفل هذه السلوكيات في الأشهر الثلاثة السابقة. إذا لم تكن لديك فرصة في ملاحظة الطفل أثناء انخراطه في السلوك المشار إليه في العبارة أو ليس لديك المعرفة الكافية للإجابة عن تلك العبارة؛ فمن فضلك ضع علامة صح على " السلوك لا يقع " . ضع علامة على خيار واحد في كل عبارة. الرجاء الإجابة على جميع العبارات.

	السلوك لا يحدث	يحدث السلوك من مرة الى عدة مرات بالشهر	يحدث السلوك من مرة الى عدة مرات بالأسبوع	يحدث السلوك من مرة الى عدة مرات باليوم	يحدث السلوك من مرة الى عدة مرات بالساعة	خاص بالباحث	
						H-I	IN
١. لديه مدى انتباه قصير.						■	
٢. يتحدث كثيراً.							■
٣. يفقد أشياء يحتاج إليها.						■	
٤. يحتاج إلى تكرار الأسئلة والتعليمات عليه.						■	
٥. يجد صعوبة في تأجيل اشباعاته.							■
٦. متململ في جلسته ويتحرك كثيراً.							■
٧. يخرج عن نطاق السيطرة.							■
٨. يحدث ضجيجاً مفرطاً.							■
٩. يضايق الآخرين عند قيامهم بالعمل أو اللعب.							■
١٠. غير قادر على تحمل التأخير.							■
١١. يبدو مفرطاً في حماسه.							■
١٢. يندفع بالكلام فجأة.							■
١٣. يتعجل في الأنشطة أو المهام.							■
١٤. لا يسمع كل ما يقال.						■	
١٥. يجد صعوبة في الجلوس على الكرسي بشكل ملائم.							■
١٦. لا يقوم بالتحضير لأداء الواجبات المدرسية.						■	
١٧. يتأرجح على الكرسي.							■
١٨. يجد صعوبة عند الانتظار في الطابور.							■
١٩. لا يستريح ويعاني من نشاط زائد.							■
٢٠. يجد صعوبة في اتباع قوانين اللعب أو الأنشطة.							■
٢١. ينتقل من نشاط إلى آخر.							■
٢٢. لا يتبع الخطوات اللازمة لاستكمال مهامه.						■	
٢٣. يصدر أصواتاً مزعجة.							■
٢٤. أعماله المدرسية غير مرتبة ويشوبها الإهمال.						■	
٢٥. يصعب عليه الاستمرار في أنشطة اللعب.							■
٢٦. لا يقوم بتنظيم الأنشطة التي يمارسها.						■	

	السلوك لا يحدث	يحدث السلوك من مرة الى عدة مرات بالشهر	يحدث السلوك من مرة الى عدة مرات بالأسبوع	يحدث السلوك من مرة الى عدة مرات باليوم	يحدث السلوك من مرة الى عدة مرات بالساعة	لا يكتب المقيم هنا	
						H-I	IN
٢٧. يترك مقعده بدون إذن.							■
٢٨. لا ينهي المشاريع التي بدأ فيها.						■	
٢٩. يجد صعوبة في استمرارية العمل على المهمة حتى إنهائها.						■	
٣٠. يرتكب أخطاء نتيجة الإهمال.						■	
٣١. يجري في القاعات / يجري في المنزل.							■
٣٢. لا يتبع التعليمات.						■	
٣٣. يقحم نفسه في أنشطة الآخرين.							■
٣٤. يتشتت بسهولة.						■	
٣٥. يسأل أسئلة ليس لها علاقة بالموضوع.							■
٣٦. لا يبدو عليه الاستماع لما يقوله الآخرون.						■	
٣٧. يكره القيام بالأشياء التي تتطلب جهداً عقلياً مستمراً.						■	
٣٨. كثير النسيان (ينسى الأشياء).						■	
٣٩. يقاطع الآخرين عندما يتحدثون.							■
٤٠. يجيب قبل انتهاء السؤال الموجه إليه.							■
٤١. يجد صعوبة في الالتزام بتناوب الأدوار.							■
٤٢. يجد صعوبة في البقاء جالساً على الكرسي.							■
٤٣. غير منتبه.						■	
٤٤. يتحدث في أوقات غير ملائمة.							■
٤٥. يتصرف وكأنه "مدفوعاً بمحرك".							■
٤٦. يستسلم بسهولة.						■	
٤٧. لديه صعوبة في التركيز.						■	
٤٨. تجده دائماً "على أهبة الاستعداد".							■
٤٩. لا يستطيع إيجاد الأشياء التي يحتاجها.						■	
٥٠. يتحرك في المكان بدون ضرورة.							■
٥١. يجد صعوبة في اللعب أو العمل بهدوء.							■
٥٢. يتحرك أثناء الجلوس.							■
٥٣. يفشل في إتمام الواجبات المدرسية.						■	
٥٤. يغير موضع جسمه عندما يكون جالساً على الكرسي.							■
٥٥. غير منتظم في الأعمال المدرسية أو الواجبات المنزلية.						■	
٥٦. يتسلق الأشياء.							■



المقياس التشخيصي لصعوبات الانتباه مع فرط النشاط (ADHD)

(ADHD-SRS)

ملخص معلومات الدرجة

خاص بالباحث.

أسم الطفل: .....

العينة المستهدفة

☐ التقييم بالمدرسة ☐ التقييم بالمنزل

☐ العمر من ٥ – ١١ إناث

☐ العمر من ٥ – ١١ ذكور

☐ العمر من ١٢ – ١٨ إناث

☐ العمر من ١٢ – ١٨ ذكور

ملخص الدرجة

	H-I (فرط النشاط – الإندفاعية)	IN (قصور الانتباه)	الدرجة الكلية
الدرجة الخام			
الدرجة التائية			
الرتبة المئينية			
مستوى الخطورة			

Page ٤

ملحق (٣): مقياس التفكير الابتكاري.

النموذج (أ).

بيانات عامة:

الإســـم:

النوع: ذكر/ أنثى.

التخصص: علمي/ أدبي.

عزيزي الطالب/ الطالبة:

1) فيم يلي مجموعة من الأسئلة والمواقف التي **تقيس قدرتك على التفكير الابتكاري.**

2) والمطلوب منك:

- قراءة كل سؤال بعناية وتركيز.
- تحديد إجابتك بمفردات أو تعبيرات واضحة.

3) مع مراعاة:

الإهتمام في إجابتك بما يلي:

- تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار والمقترحات الملائمة لمتطلبات كل سؤال.
- أن تكون الأفكار نابعة من خيالك أنت.
- أن تكون أفكارك متنوعة ومختلفة وتشمل تصنيفات متعددة.
- أن تكون أفكارك جديدة (غير مألوفة - غير شائعة أو متكررة بين زملائك).
- ان تكون أفكارك منطقية من الناحية العلمية، وذات قيمة أخلاقية وجمالية مما يجعلها أكثر نفعاً بالمستقبل القريب أو البعيد.

4) ملحوظة:

ركز فيما هو مطلوب منك وفكر بسرعة ولا تتردد كثيراً فى تسجيل كل ما يخطر على بالك من أفكار ذات صلة بالموضوع لأن كل سؤال محدد له **ثمانية دقائق فقط**، كما أن المعلومات ستبقى سرية، وستستخدم لاغراض البحث العلمي فقط، ولا يطلع عليها أحد.

ونشكر لكم حسن تعاونكم،،،،

لا تقلب الصفحة حتى يُؤذن لك

أولاً : فيما يلى أشياء مألوفة فى حياتنا اليومية، والمطلوب منك أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الاستخدامات الجديدة لها لتكون أكثر نفعاً حالياً ومستقبلاً:

أ) قطعة زجاج مسطحة مكسورة :

1- .....
2- .....
3- .....
4- .....
5- .....
6- .....
7- .....
8- .....
9- .....
10- .....

ب) علبة المياه الغازية الفارغة:

1- .....
2- .....
3- .....
4- .....
5- .....
6- .....
7- .....
8- .....
9- .....
10- .....

ثانياً :فيم يلي مجموعة من المواقف والتي تتخيل أنها حدثت بالفعل، والمطلوب منك أن تفكر في أكبر عدد من النتائج المتنوعة المترتبة على حدوثها:

أ) تخيل وجود مدينة سكنية تحت قاع البحر، فماذا ستكون طبيعة وشكل الحياة في هذة المدينة؟

1- .....
2- .....
3- .....
4- .....
5- .....
6- .....
7- .....
8- .....
9- .....
10- .....

ب) ماذا يحدث لو فقد الناس قدرتهم علي استخدام الأيدي؟

1- .....
2- .....
3- .....
4- .....
5- .....
6- .....
7- .....
8- .....
9- .....
10- .....

ثالثاً: فيما يلى موضوعان، المطلوب منك قراءتهما جيداً ثم اكتب أكبر عدد من العناوين المتنوعة والجديدة لكل قصة.

أ) الموضوع الأول:

انهار أحد المبانى العالية على من فيه، غير أن رجلاً كبيراً وشاباً استطاعا التعلق بعود من الخشب على مسافة عالية من الأرض، وكان وزنهما معاً أثقل من أن يتحمله العود، فقال الرجل الكبير: لكم الله يا أبنائى، فأنتم تنتظرون عودة أبيكم وسيعود إليكم محمولاً على أكتاف الرجال، وتهيأ لالقاء نفسه حتى ينقذ الشاب، فطلب منه الشاب أن يتمهل، وقال: أما أنت فلك أبناء ينتظرونك، أما أنا فليس هناك من ينتظرنى وألقى نفسه إلى الأرض إنقاذاً للشيخ.

العناوين:

1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

5- .....

6- .....

7- .....

8- .....

9- .....

10- .....

ب) **الموضوع الثاني :**

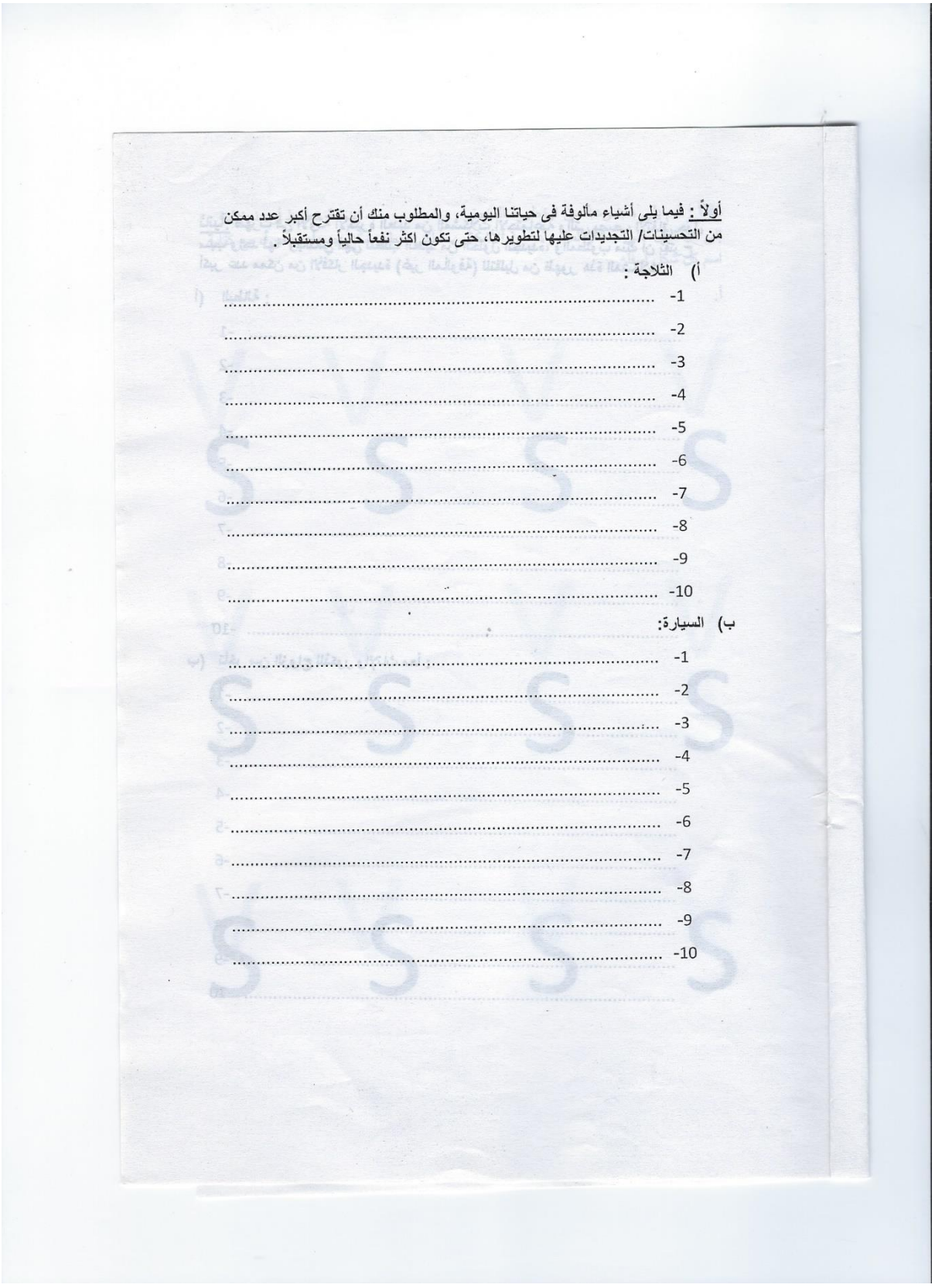
كان لرجل مصنع للحبال، وقد اعتاد أن ينتج مصنعه أنواعاً مغشوشة من الحبال، وقد ربح كثيراً، وصار من الأثرياء، وذات مرة قام برحلة بحرية، وفى أثناء الرحلة كان يتطلع إلى البحر من فوق حاجز، فاختل توازنه وسقط فى الماء، ورآه أحد البحارة يصارع الأمواج، فألقى إليه بحبل، وأخذ يجذبه إلى السفينة، ولكن الحبل كان من الحبال المغشوشة التى أنتجها مصنعه فانقطع الحبل، ولم تمضى لحظات حتى كان الرجل طعاماً لأسماك البحر.

العناوين :

1- .....
2- .....
3- .....
4- .....
5- .....
6- .....
7- .....
8- .....
9- .....
10- .....

ملحق (٣): مقياس التفكير الابتكاري.

النموذج (ب).



أولاً : فيما يلى أشياء مألوفة فى حياتنا اليومية، والمطلوب منك أن تقترح أكبر عدد ممكن من التحسينات/ التجديدات عليها لتطويرها، حتى تكون اكثر نفعاً حالياً ومستقبلاً .

أ) الثلاجة :

1- .....
2- .....
3- .....
4- .....
5- .....
6- .....
7- .....
8- .....
9- .....
10- .....

ب) السيارة:

1- .....
2- .....
3- .....
4- .....
5- .....
6- .....
7- .....
8- .....
9- .....
10- .....

ثانياً: ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من المشكلات الإجتماعية والتي يصعب الإتفاق حول سبب واحد لها وبالتالي فهي تتطلب العديد من الحلول الجديدة، والمطلوب منك أن تقترح أكبر عدد ممكن من الأفكار الجديدة (غير المألوفة) للتقليل من ظهور هذة المشكلات.

أ) البطالة :

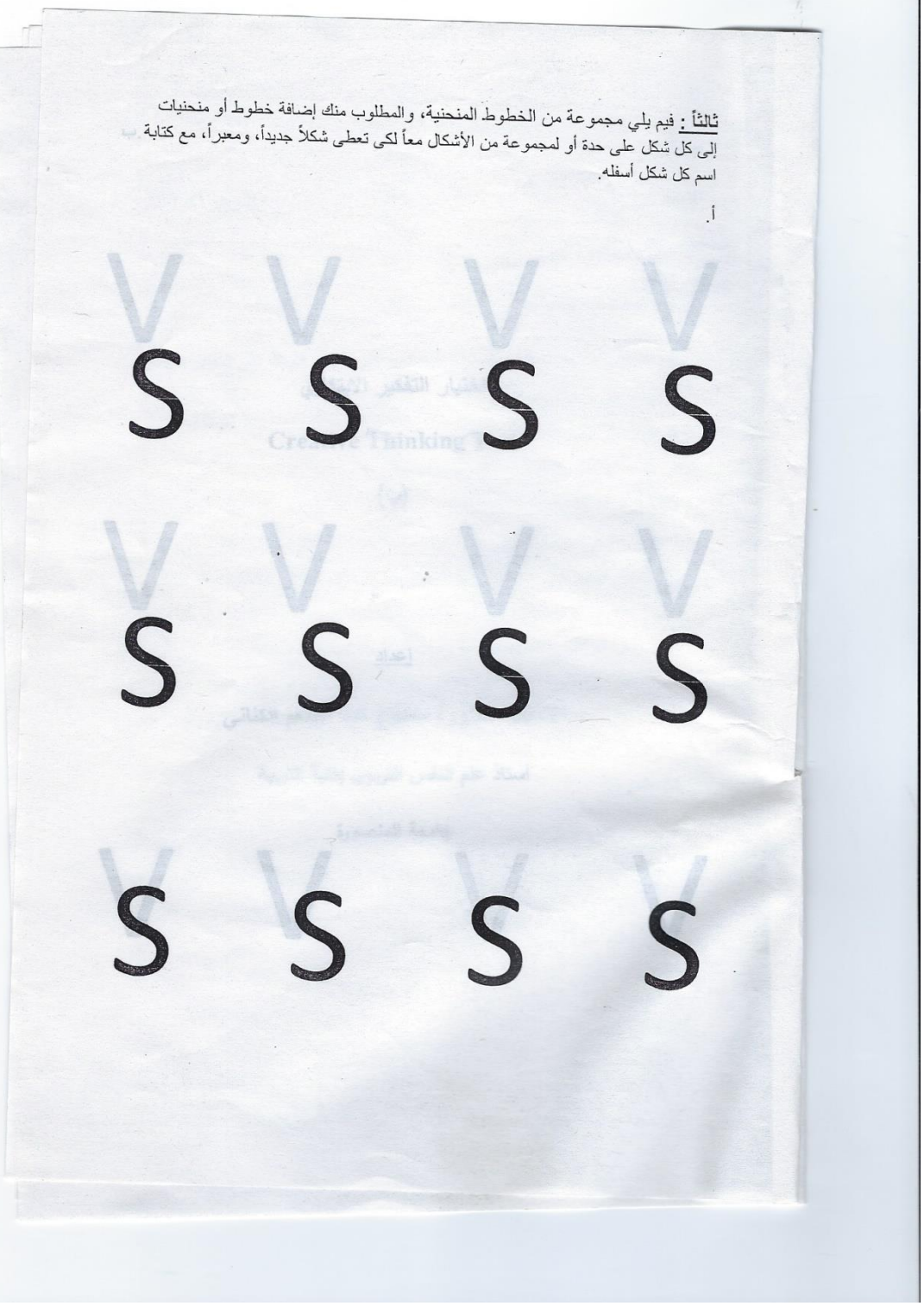
1- .....
2- .....
3- .....
4- .....
5- .....
6- .....
7- .....
8- .....
9- .....
10- .....

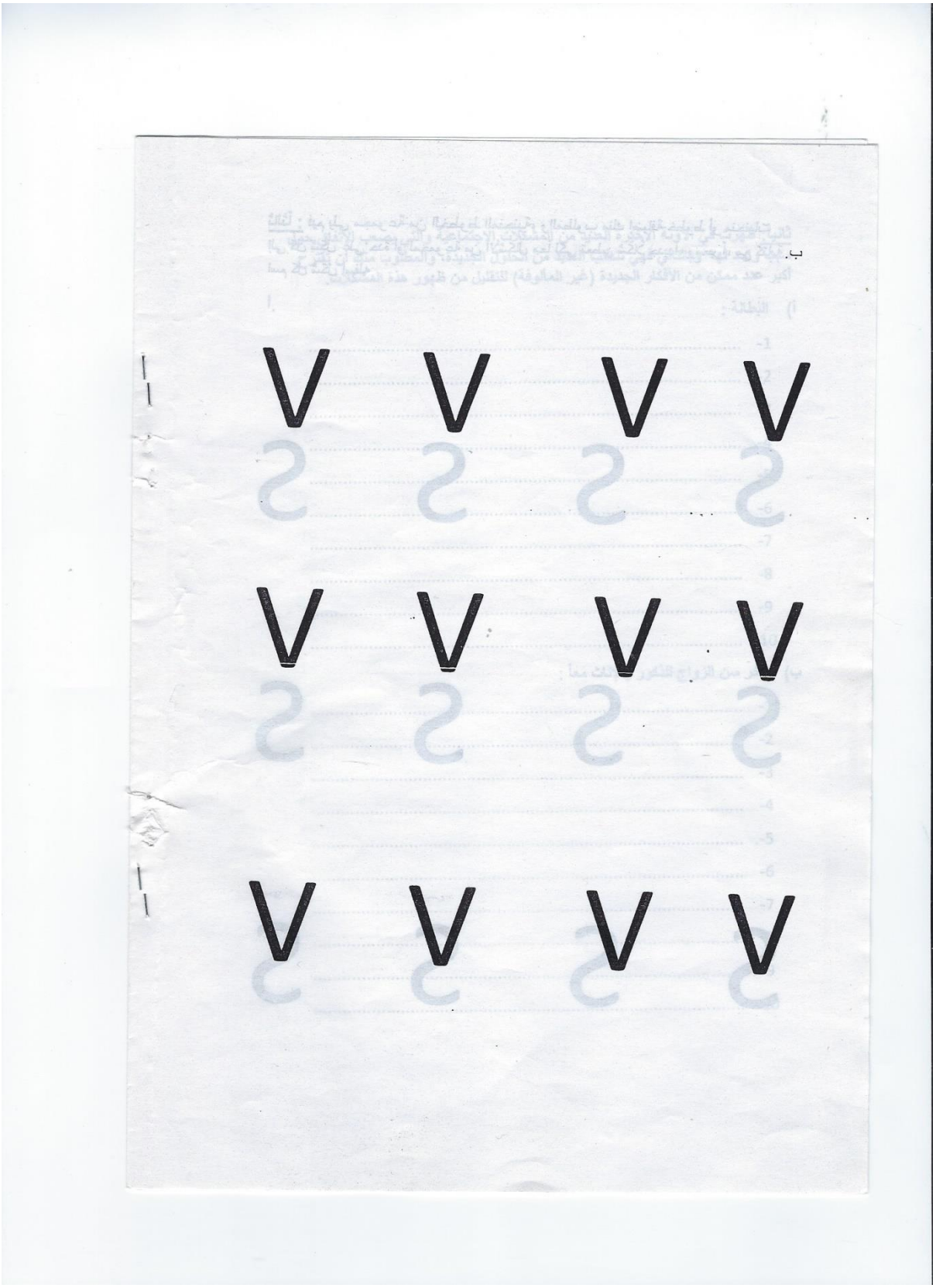
ب) تأخر سن الزواج للذكور والإناث معاً :

1- .....
2- .....
3- .....
4- .....
5- .....
6- .....
7- .....
8- .....
9- .....
10- .....

ثالثاً : فيم يلي مجموعة من الخطوط المنحنية، والمطلوب منك إضافة خطوط أو منحنيات إلى كل شكل على حدة أو لمجموعة من الأشكال معاً لكى تعطى شكلاً جديداً، ومعبراً، مع كتابة اسم كل شكل أسفله.

أ.




ب.
V V V V
V V V V
V V V V

ملحق (٤): بطارية مقاييس التقدير التشخصي لصعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات).

بطارية مقاييس التقدير التشخيصي
لصعوبات التعلم (صعوبات تعلم الرياضيات)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوى اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاستجابة على هذه المقاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي الأم / أخي الزميل المعلم/ أختي الزميلة المعلمة:

قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة √ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

٢

(٨) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات

اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات تعلم الرياضيات أو الحساب:** ضعف أو قصور في القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وفهم لغ ـة الرياض ـيات ورموزها وقواعدها وقوانينها، وحل المشكلات والمسائل الرياضية أو الحسابية.

صعوبات تعلم الرياضيات من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد مُدخلات تعلمها على فهم وحل المسائل والمـ ـشكلات الرياضية، ومن ثم تؤثر كفاءة فهم وحل المشكلات الرياضية على كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية الأخرى.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يُظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقدير الـ ـذي تـ ـراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام مثل:(٦،٢)، (٨،٧).					
٢	يجد صعوبة في إجراء عمليات الضرب والقسمة المطولة.					
٣	يجد صعوبة في حل مسائل الجمع مع الحمل والطرح مع الاستلاف.					
٤	يضع أرقام أو فاصلة الكسور العشرية في غير مكانها.					
٥	يجد صعوبة في الاستخدام الصحيح لعلامات أكبر من، أصغر من.					
٦	يجد صعوبة في حل المسائل اللفظية الشفهية المتعددة الخطوات.					
٧	يجد صعوبة في فهم القيم المكانية للأرقام وكتابتها وفقاً لها.					
٨	يجد صعوبة في حفظ الحقائق الرياضية، والاحتفاظ بها.					
٩	يجد صعوبة في فهم معنى الرموز الرياضية.					
١٠	ينسى القواعد الرياضية المتعلقة بالدروس السابقة.					
١١	يجد صعوبة في حل المسائل متعددة الخطوات وتمييز ناتج الحل.					
١٢	يجد صعوبة في تحويل الصياغات اللفظية للمسائل إلى رموز رياضية.					
١٣	يجد صعوبة في حل المسائل الرياضية أو الحسابية عقلياً.					
١٤	يجد صعوبة في التحويل بين الوحدات الأكبر والأصغر (مم، سم، متر،كم).					
١٥	يجد صعوبة في تمييز الحجم، والكمية، والمسافة، والزمن.					
١٦	يجد صعوبة في فهم واستخدام الرموز الرياضية مثل: >، <، س٢.					
١٧	يجد صعوبة في حل المسائل التي تتطلب تنوع في العمليات الحسابية.					
١٨	يحتاج إلى تصحيح كل خطوة في المسائل متعددة الخطوات.					
١٩	يجد صعوبة في تركيب الأعداد تصاعدياً أو تنازلياً.					
٢٠	يجد صعوبة في جمع وطرح وضرب الإشارات عند حل المسائل.					

٣

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني: تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر–أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١–أقل من ٤٠									خفيفة
٤١–أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث: الاستنتاجات التشخيصية

□ (أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة.
هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).

□ (ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي:
هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١–أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١–٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□ (ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم.
هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير= (٤١– فأكثر).

ملحق (٥): مقياس التلكؤ الأكاديمي.

جامعة المنصورة
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

مقياس التلكؤ الأكاديمي

Academic Procrastination Scale

إعداد الباحث
وليد مخلد العتيبي.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

البيانات الشخصية

الاسم: .....

العمر (عدد السنوات): .....

الصف الدراسي: .....

المدرسة: .....

عزيزي الطالب/ة:

- **هذا المقياس مكون من عدة عبارات حول موضوعات مختلفة، وقد أعطي لكل عبارة خمسة خيارات للإجابة.**
- **والمطلوب منك : أن تقرأ كل عبارة ثم تضع إشـــارة (✓) على واحد فقط من الخيارات المقابلة لها.**

مع مراعاة ما يلي:

- **الحرص على أن تكون إجابتك صريحة وصادقة، واعلم أنه لا يوجد خطأ وصواب في الاختيار، وإنما المطلوب أن تعبر إجابتك عما تفكر فيه في الواقع حيال الموضوعات الواردة في المقياس.**
- **يرجى الإجابة عن جميع عبارات المقياس دون ترك شيء منها بدون إجابة. وإليك مثال يوضح لك كيفية الإجابة:**

م	العبـــــــارة	تـــنـــطبـــق علي				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
1	أنزعج جدا قبل الإمتحان لأني ضيعت وقت المذاكرة.		√			

الباحث.

م	العبـــــــــارة	تـــنـــطبـــق				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
1	أؤجل انجاز واجباتي الدراسية حتى في وقت فراغي.					
2	أؤجل مذاكرتي للإمتحان حتى الليلة التي تسبقه.					
3	أنزعج جدا قبل الإمتحان لأني ضيعت وقت المذاكرة.					
4	أشعر بالتوتر لأني لا أنجز واجباتي الدراسية في موعدها.					
5	عندما يكلفني المعلم بواجبات لا أقوم بها إلا في اللحظات الأخيرة.					
6	أكمل واجباتي الدراسية بشكل منتظم، ودون تأخير.					
7	أشعر بالحزن دائماً لأني لم أنجز واجباتي رغم قدرتي على ذلك.					
8	أحس بالضيق لأني لن أحقق ما هو متوقع مني.					
9	أرغب دائماً في إنجاز المهمات الأكاديمية في الدقائق الأخيرة.					
10	عادة ما أُنجز كل المهام التي أكلف للقيام بها.					
11	أحس بالضيق عندما ينجز زملائي واجباتهم في وقتها، وأنا لا.					
12	أندم دائما إذا فشلت في أداء واجباتي الدراسية؛ نتيجة تأجيلها.					
13	أُنجز واجباتي الدراسية مساء وقبل النوم.					
14	دائما ما أسلم الأعمال المكلف بها في وقت متأخر.					
15	أتشوق دائما لإنجاز الواجبات الدراسية التي أكلف بها.					
16	أشعر بالإنزعاج عندما أسلم تكاليفي في وقت متأخر.					
17	أتبع دائماً الطرق المختصرة في إنهاء مهامي الدراسية.					
18	أختلق الأعذار للمعلمين عندما أفشل في إنهاء واجباتي اليومية.					
19	أشعر بالراحة إذا درست قبل الإمتحان بوقت كافي.					
20	أقضي معظم الأوقات في الأنشطة الترفيهية والمسلية.					
21	أحدث نفسي دائماً: "سوف أنجز واجباتي غدا".					
22	أقوم بتنفيذ مهامي فور تكليفي بها.					
23	أشعر بالإرتباك لكثرة واجباتي المدرسية.					
24	إذا كان لدي مهام صعبة فإنني أفضل تأجيلها مدة طويلة.					
25	أنا كسول لدرجة أن واجباتي تتراكم علي.					
26	أستطيع تحقيق النجاح حتى وإن لم أدرس جيداً.					
27	نجاحي في المادة العلمية لا يتطلب جهداً كبيراً.					

28	أضيع وقتي في قضاء أشياء غير مهمة على حساب دراستي.					
29	أتحدث كثيراً مع أسرتي وأصدقائي بدلاً من الاهتمام بدراستي.					
30	أعلم أنني يجب أن أدرس وأذاكر بشكل جيد.					
31	أخطط جيداً للمذاكرة قبل الامتحانات.					
32	المذاكرة في اللحظات الأخيرة تعتبر أفضل طريقة للنجاح.					
33	تأجيل واجباتي المدرسية يعطيني الفرصة حتى أفهمها جيداً.					
34	أتغيب عن بعض الدروس كي أنجز واجباتي على أكمل وجه.					
35	مذاكرتي لجميع المواد تصيبني بالمرض.					
36	أحتاج إلى من يضغط علي حتى أنجز واجباتي الدراسية.					

ملحق (٦): مقياس وجهة الضبط الأكاديمي.

جامعة المنصورة
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

مقياس وجهة الضبط الأكاديمي

Academic Locus of Control Scale

إعداد الباحث
وليد مخلد العتيبي.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

البيانات الشخصية

الاسم: .....

العمر (عدد السنوات): .....

الصف الدراسي: .....

المدرسة: .....

عزيزي الطالب/ة:

تتكون هذه الاستبانة من مجموعة من الأسئلة؛ الهدف منها أن نعرف الطريقة التي تؤثر بها بعض الحوادث الهامة في حياة الطلاب الأكاديمية، وهي عبارة عن عدد من الفقرات؛ كل فقرة تتكون من زوج من العبارات، **والمطلوب منك** أن تقرأ العبارتين اللتين تكونان كل فقرة، ثم تحدد أيهما تتفق مع وجهة نظرك، وسجل اختيارك للعبارة بوضع علامة (√) أمام العبارة التي تفضلها، وإذا كنت تعتقد بصحة العبارتين؛ فضع العلامة أمام العبارة التي ترجحها بصورة أكبر، مع العلم أنه ليست هناك عبارات صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما هي عينة من وجهات النظر الشخصية، والمرجو أن تجيب على كل الفقرات بعناية ووضوح دون ترك شيء منها بدون إجابة.

الباحث.

الرقم	العبـــــــارات	الإجابة
1	نجاحي في معظم الامتحانات يعود لحسن حظي. إذا راجعت دروسي بشكل جيد، يمكنني النجاح في امتحاناتها.	أ ب
2	نجاحي في الامتحانات يعتمد على الجهد والمذاكرة الجيدة. نجاحي صعب جداً بدون مساعدة المعلمين لي في الامتحانات.	أ ب
3	درجاتي في المدرسة هي نتيجة لما أبذله من جهد ومذاكرة. علاقاتي الجيدة مع المعلمين تحقق لي النجاح وليس المذاكرة.	أ ب
4	الحظ وحده هو من يحدد مصيري ونجاحي. مراجعتي المستمرة للدروس تؤدي إلى نجاحي.	أ ب
5	أشعر بالفرح إذا حصلت على درجة عالية في امتحاناتي. أشعر بالاندهاش عندما أحصل على درجة عالية.	أ ب
6	إذا درست عدل ترتفع درجاتي في الامتحانات. مهما درست فإني لن أحصل على درجات زينة.	أ ب
7	دراستي قبل الامتحان لا فائدة منها. نجاحي في الامتحانات يعتمد على دراستي لها.	أ ب
8	عندما أرسب فإن ذلك يعود إلى إهمالي وتقصيري الشخصي. رسوبي في بعض الامتحانات هو بسبب كره المعلمين لي.	أ ب
9	درجات الطلاب تعتمد على الجد والمتابعة اليومية للدروس. درجات الطلاب تتأثر كثيراً بعوامل الصدفة.	أ ب
10	أنا لا يمكن أن أتفوق في المدرسة لأن زملائي أحسن مني. أستطيع أن أتفوق إذا اجتهدت ودرست واعتمدت على نفسي.	أ ب
11	نتائج الطلاب الدراسية لا علاقة للحظ والصدفة بها. الطلاب الذين حصلوا على درجات سيئة سببه أن الحظ مو معهم.	أ ب
12	أسئلة الامتحانات في مستوى قدراتي واستعدادي لها. أسئلة الامتحانات دائما ما تكون بعيدة جداً عن المادة الدراسية.	أ ب

الرقم	العبـــــارات	الإجابة
13	أشعر أنني لا أستطيع التحكم في حياتي الدراسية. ما يحدث لي هو نتيجة أفعالي وتصرفاتي.	أ ب
14	رسوبي في الامتحانات سببه اهمالي وتقصيري. لن أحصل على درجات جيدة أبداً لأن المعلمين لا يحبونني.	أ ب
15	نجاحي يعتمد أولاً على الله ثم على الجهد الذي أبذله. كل شيء بيد الله ولا داعي للمتابعة والمذاكرة.	أ ب
16	أشعر بالإحباط أحياناً لأنني لا أستطيع تغيير وضعي الدراسي. أستطيع التحكم بوضعي الدراسي بشكل جيد.	أ ب
17	نجاحي يعتمد على مدى مواظبتي وحضوري للحصص اليومية. هناك طلاب لا يلتزمون بالحضور اليومي ومع ذلك ينجحون.	أ ب
18	إذا تفوقت في المدرسة فإن ذلك يرجع لأن الحظ يقف بجانبي. تفوقي الدراسي مرتبط بما أبذله من جهد ومتابعة.	أ ب
19	نجاحي لا يعتمد أبداً على التخمين. أعتمد في النجاح على التخمين.	أ ب
20	درجاتي في الشهادة تعبر عن مستواي الحقيقي. أشعر أن درجتي غير حقيقية نظراً لعوامل خارجة عني.	أ ب
21	نتائج دراستي تتحكم فيها ظروف خارجة عن إرادتي. أعمل بمقولة "من جد وجد، ومن زرع حصد".	أ ب

ملحق (٧): مقياس مفهوم الذات.

جامعة المنصورة
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

مقياس مفهوم الذات
Self-Concept Scale

إعداد الباحث
وليد مخلد العتيبي.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

البيانات الشخصية

الاسم: .....

العمر (عدد السنوات): .....

الصف الدراسي: .....

المدرسة: .....

عزيزي الطالب/ة:

- **هذا المقياس مكون من عدة عبارات حول موضوعات مختلفة، وقد أعطي لكل عبارة خمسة خيارات للإجابة.**
- **والمطلوب منك : أن تقرأ كل عبارة ثم تضع إشـارة (✓) على واحد فقط من الخيارات المقابلة لها.**

مع مراعاة ما يلي:

- **الحرص على أن تكون إجابتك صريحة وصادقة، واعلم أنه لا يوجد خطأ وصواب في الاختيار، وإنما المطلوب أن تعبر إجابتك عما تفكر فيه في الواقع حيال الموضوعات الواردة في المقياس.**
- **يرجى الإجابة عن جميع عبارات المقياس دون ترك شيء منها بدون إجابة. وإليك مثال يوضح لك كيفية الإجابة:**

م	العبـــــــارة	تـــنـــطبـــق علي				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
1	أنا شخص ناجح في حياتي.		√			

الباحث.

م	العبـــــــارة	تـــنـــطبـــق علي				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
1	أحب تكوين صداقات مع الآخرين.					
2	أرتاح إذا كنت وحدي.					
3	أعمل أشياء لا أرضى عنها.					
4	أنا شخص ناجح في حياتي.					
5	أحب تقديم المساعدة للناس.					
6	أشعر بالمتعة في الحفلات والمناسبات.					
7	أنا راضٍ عن وضعي الدراسي.					
8	أحاول أن أبتعد عن الغش والسرقة.					
9	أهلي يثقون فيني.					
10	أصدقائي لا يثقون فيني.					
11	أشعر بالخوف من الامتحانات.					
12	أنا غير راضٍ عن بنيتي الجسمية.					
13	أرتبك إذا كلمني شخص ما أعرفه.					
14	أصدقائي يحبون الاستماع لأفكاري.					
15	لدي القدرة على التفوق على زملائي في الفصل.					
16	أنا ذكي.					
17	تضايقني كثيراً الرحلات المدرسية.					
18	أنا محبوب من الناس.					
19	أحب المشاركة في المسابقات الثقافية في المدرسة.					
20	أتعرض للكثير من المشكلات بسبب تصرفاتي.					
21	لدي أصدقاء كثر.					
22	أشعر بالإرتباك إذا زارنا ناس في البيت.					
23	أشعر بالحرج عندما يسألني المعلم في الفصل.					
24	لا يوجد شيء يجعلني أفخر بنفسي.					
25	أشعر أن مهاراتي الأكاديمية أقل من زملائي.					
26	أتمنى أن يكون لدي أصدقاء كُثر.					

م	العبـــــــارة	تـــنـــطبـــق				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
27	أعتبر نفسي شخصاً نزيهاً وعفيفاً.					
28	أنا دائماً أنسى ما أتعلمه في الفصل.					
29	أنا كثير النسيان.					
30	افتخر بنفسي.					
31	أشعر بالحرج عندما يسألني المعلم في الفصل.					
32	طريقتي التي أتصرف بها لا تعجبني.					
33	أميل إلى الشعور بأنني شخص فاشل.					
34	أحل واجباتي دون مساعدة من أحد.					
35	أنا شخص متدين كما ينبغي أن أكون.					
36	أنا مجتهد ومثابر.					
37	أحب أن أكون متفوقاً في الدراسة.					
38	لدي العديد من الصفات الجيدة.					
39	أغش إذا رأيت أن ذلك في مصلحتي.					
40	أنجز مهامي الصفية أولاً بأول.					
41	أنا راضٍ عن سلوكي وأخلاقي.					
42	عادة ما أقوم بأشياء جيدة.					

ملحق(٨): مقياس أساليب التفكير.

جامعة المنصورة
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

مقياس أساليب التفكير

Thinking Styles Scale

إعداد الباحث

وليد مخلد العتيبي.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

البيانات الشخصية

الاسم: .....

العمر (عدد السنوات): .....

الصف الدراسي: .....

المدرسة: .....

عزيزي الطالب/ة:

- **هذا المقياس مكون من عدة عبارات حول موضوعات مختلفة، وقد أعطي لكل عبارة خمسة خيارات للإجابة.**
- **والمطلوب منك : أن تقرأ كل عبارة ثم تضع إشـارة (✓) على واحد فقط من الخيارات المقابلة لها.**

مع مراعاة ما يلي:

- **الحرص على أن تكون إجابتك صريحة وصادقة، واعلم أنه لا يوجد خطأ وصواب في الاختيار، وإنما المطلوب أن تعبر إجابتك عما تفكر فيه في الواقع حيال الموضوعات الواردة في المقياس.**
- **يرجى الإجابة عن جميع عبارات المقياس دون ترك شيء منها بدون إجابة. وإليك مثال يوضح لك كيفية الإجابة:**

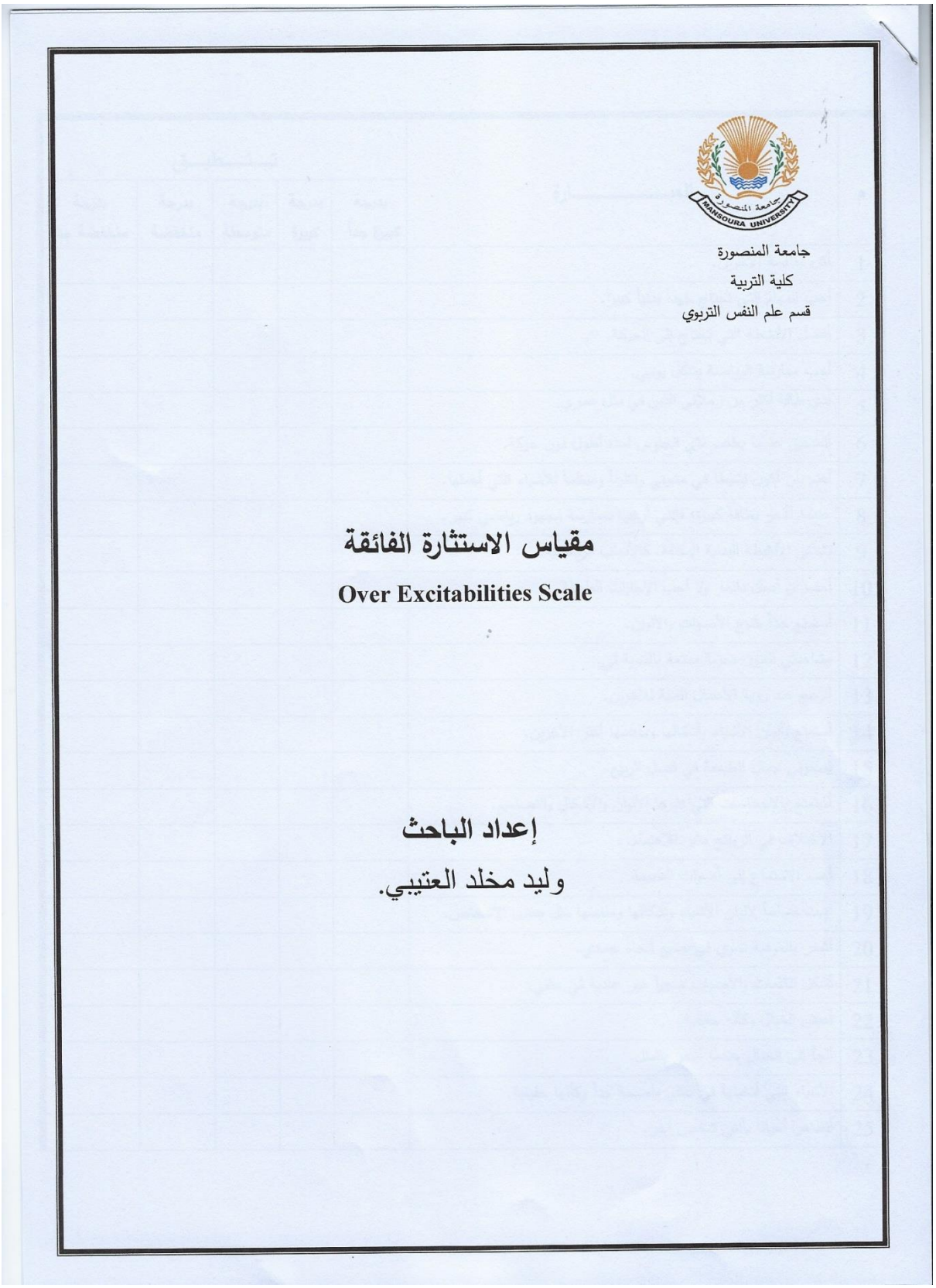
م	العبـــــــارة	تـــنـــطبـــق علي				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
1	أفكر جيداً بعيداً عن العاطفة والمشاعر.		√			

الباحث.

م	العبـــــــــارة	تـــنـــطبـــق علي				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
1	أحرص على الدقة في جميع أعمالي اليومية.					
2	أستطيع تحديد سبب المشكلة عند حدوثها ثم أجد الحل المناسب لها.					
3	لا أنفق شيئا من فلوسي إلا بعد تفكير عميق.					
4	أفكر جيداً بعيداً عن العاطفة والمشاعر.					
5	لدي قدرة كبيرة على تحليل الأحداث وتفسيرها.					
6	ليس لدي اهتمام كبير بالموضوعات العلمية والتكنولوجية.					
7	أعتقد أن العمل أهم بكثير من المشاعر الإنسانية.					
8	أحب أن أبدأ بأفكاري عند العمل في مهمة ما.					
9	أستمتع بالعمل في المهام التي تتم باتباع تعليمات محددة.					
10	أحب نقد طرق الآخرين في عمل الأشياء.					
11	عندما أتخذ قراراً أحب أن أقارن بين وجهات النظر المتعارضة.					
12	أدرك الكثير من الأشياء بالحدس والبديهة دون التفكير العميق فيها.					
13	أتحمس للأهداف وأكرس لها وقتي وجهدي كله.					
14	لا أحب الأنشطة الروتينية في المدرسة.					
15	تعجبني الأفكار الجديدة والتي يسميها الآخرون أفكار غريبة.					
16	يضايقني العمل في أكثر من شيء في وقت واحد.					
17	كثيرا ما تراودني الأفكار الجديدة.					
18	أنا شخص مرح وهذا يسبب لي مشكلات كثيرة.					
19	أعتمد في حكمي على الأشياء على توقعاتي.					
20	أحب أن أغير الروتين لكي أحسن طريقة أداء المهام.					
21	أحب أن أؤدى عملي بطرق إبداعية.					
22	أستخدم الطريقة المؤقتة في حل أي مشكلة.					
23	تزعجني الأعمال التي تتطلب التنظيم والترتيب.					
24	أحافظ على أغراضي وممتلكاتي بطريقة منظمة ومرتبة.					
25	أنفذ الأمور خطوة بخطوة.					

م	العبـــــــارة	تـــنـــطبـــق علي				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
26	أميل للعمل أكثر من ميلي للتأمل والتفكير.					
27	يعتمد عليّ الآخرون ويثقون في إنجازي.					
28	أكره مواصلة العمل حتى إنجازه.					
29	أرتاح عند أدائي لأعمال التصنيف والترتيب والتنظيم.					
30	أكتب المهام التي سأقوم بها في مفكرتي الخاصة.					
31	أفضِّل العمل الذي يكون وفق تعليمات محددة وواضحة.					
32	قبل أن أبدأ في مهمة أجرب الطرق والإجراءات التي يجب استخدامها.					
33	أركز على مهمة واحدة في كل مرة.					
34	أعمل مع الآخرين عن طيب نفس من أجل هدف مشترك.					
35	أحاول إسعاد الآخرين.					
36	أستطيع المحافظة على علاقاتي بالآخرين.					
37	علاقتي الطيبة مع الآخرين هي أعز ما أملك.					
38	مستعد لتقديم الخدمة للآخرين متى احتاجوا إلى ذلك.					
39	أكره التحدث مع الآخرين عن مشاعري.					
40	أجيد بث الحماس في نفوس الآخرين لإنهاء العمل الذى يقومون به.					
41	أقدر احتياجات الآخرين وأحاول تحقيقها.					
42	أعتبر نفسي لطيفاً مع الآخرين.					
43	أراقب وجوه الآخرين عندما يتحدثون إلي.					
44	أنزعج عندما يطلب من الآخرين المساعدة.					

ملحق(٩): مقياس الاستثارة الفائقة.



جامعة المنصورة
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

مقياس الاستثارة الفائقة

Over Excitabilities Scale

إعداد الباحث

وليد مخلد العتيبي.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

البيانات الشخصية

الاسم: .....

العمر (عدد السنوات): .....

الصف الدراسي: .....

المدرسة: .....

عزيزي الطالب/ة:

- **هذا المقياس مكون من عدة عبارات حول موضوعات مختلفة، وقد أعطي لكل عبارة خمسة خيارات للإجابة.**
- **والمطلوب منك : أن تقرأ كل عبارة ثم تضع إشـارة (✓) على واحد فقط من الخيارات المقابلة لها.**

مع مراعاة ما يلي:

- **الحرص على أن تكون إجابتك صريحة وصادقة، واعلم أنه لا يوجد خطأ وصواب في الاختيار، وإنما المطلوب أن تعبر إجابتك عما تفكر فيه في الواقع حيال الموضوعات الواردة في المقياس.**
- **يرجى الإجابة عن جميع عبارات المقياس دون ترك شيء منها بدون إجابة. وإليك مثال يوضح لك كيفية الإجابة:**

م	العبـــــــارة	تنـــطبـق علي				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
1	أستمتع جداً بتنوع الأصوات والألوان.		√			

الباحث.

م	العبـــــــــارة	تـــنـــطبـــق				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
1	أكره منافسة الآخرين.					
2	أحب المهام التي تحتاج جُهداً بدنياً كبيراً.					
3	أفضل الأنشطة التي تحتاج إلى الحركة.					
4	أحب ممارسة الرياضة بشكل يومي.					
5	لدي طاقة أكثر من زملائي الذين في مثل عمري.					
6	أتضايق عندما يطلب مني الجلوس لمدة أطول دون حركة.					
7	أهتم بأن أكون نشيطاً في مشيتي ونظيفاً ومنظماً للأشياء التي أعملها.					
8	عندما أشعر بطاقة كبيرة؛ فإنني أرغب بممارسة مجهود رياضي كبير.					
9	تشدني الأنشطة البدنية المكثفة، كالألعاب الرياضية.					
10	أحب أن أعمل دائماً ولا أحب الإجازات الطويلة.					
11	أستمتع جداً بتنوع الأصوات والألوان.					
12	مشاهدتي للفنون تجربة ممتعة بالنسبة لي.					
13	أنزعج عند رؤية الأعمال الفنية للآخرين.					
14	أستمتع بألوان الأشياء وأشكالها وملمسها أكثر الآخرين.					
15	يُسحرني جمال الطبيعة في فصل الربيع.					
16	أستمتع بالإحساسات التي تثيرها الألوان والأشكال والتصاميم.					
17	الاختلاف في الروائح مثير للاهتمام.					
18	أحب الاستماع إلى أصوات الطبيعة.					
19	لست حساساً لألوان الأشياء وأشكالها وملمسها مثل بعض الأشخاص.					
20	أشعر بالموهبة تسري في جميع أنحاء جسدي.					
21	تُشكل الكلمات والأصوات صوراً غير عادية في عقلي.					
22	أعيش الخيال وكأنَّه حقيقية.					
23	ألجأ إلى الخيال عندما أشعر بالملل.					
24	الأشياء التي أتخيلها في عقلي واضحة جداً وكأنّها حقيقية.					
25	أتظاهر أحياناً بأنني شخص آخر.					

م	العبـــــــارة	تـــنـــطبـــق				
		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
26	أحس بأن الشخصيات في القصص، حيّة وتشعر بما حولها.					
27	لدي موهبة التخيل.					
28	أجد متعة كبيرة جداً إذا استخدمت خيالي في التفكير.					
29	كثيراً ما أخلط الحقيقة بالخيال في أفكاري.					
30	أستمتع بالمبالغة في تصوير الواقع الذي نعيشه.					
31	أنا مستقل في تفكيري.					
32	أستطيع تبسيط المفاهيم والأفكار الصعبة.					
33	اسأل عن كل شيء من حولي، كيف يعمل، وماذا يعني.					
34	أستطيع تكوين فكرة جديدة حين أضع عدداً من الأشياء المختلفة مع بعضها.					
35	أقوم بملاحظة وتحليل كل شيء من حولي.					
36	النظريات تجعل عقلي في تفكير مستمر					
37	أحب حل المشكلات وتطوير مفاهيم علمية جديدة.					
38	أحب أن أتعمق كثيراً في الموضوعات.					
39	أحاول أن أُحلل أفكاري وأعمالي.					
40	أحب اللعب بالأفكار وأحاول وضعها موضع التنفيذ.					
41	أحس بمشاعر وأحاسيس الآخرين.					
42	أشعر بالحزن عند رؤية شخص منعزل عن الآخرين.					
43	أقلق كثيراً.					
44	لديّ مشاعر قوية من الفرح والغضب والإثارة واليأس.					
45	أهتم بمشاعر الآخرين اهتماماً عميقاً.					
46	عواطفي القوية تدفعني للبكاء.					
47	أستطيع الشعور بمزيج من الانفعالات في وقت واحد.					
48	أنا شخص غير عاطفي.					
49	آخذ كل الأمور بحساسية وانفعال.					
50	من الممكن أن أشعر بسعادة شديدة تجعلني أرغب في الضحك والبكاء في الوقت نفسه.					

ملحق (١٠) نسب اتفاق المحكمين على مقياس ADHD-SRS.

المحكمون العبارات	(1)	(2)	(3)	(4)	نسبة الاتفاق
1-	ترجمة	-	-	-	%75
2-	-	-	-	-	%100
3-	-	ترجمة	-	-	%75
4-	ترجمة	-	ترجمة	-	%50
5-	-	صياغة	-	-	%75
6-	-	-	-	ترجمة	%75
7-	-	-	-	-	%100
8-	-	-	-	-	%100
9-	-	-	-	-	%100
10-	-	-	-	ترجمة	%75
11-	-	-	صياغة	-	%75
12-	-	ترجمة	-	-	%75
13-	صياغة	-	ترجمة	-	%50
14-	-	-	-	-	%100
15-	-	-	-	-	%100
16-	-	-	-	صياغة	%75
17-	-	-	-	-	%100
18-	-	-	-	-	%100
19-	-	-	-	-	%100
20-	-	-	-	صياغة	%75
21-	-	-	-	-	%100
22-	-	-	-	-	%100
23-	-	-	-	-	%100
24-	-	-	ترجمة	-	%75
25-	-	-	-	ترجمة	%75
26-	-	-	-	-	%100

المحكمون العبارات	(1)	(2)	(3)	(4)	نسبة الاتفاق
27-	-	-	-	-	%100
28-	-	صياغة	-	-	%75
29-	-	-	-	--	%100
30-	ترجمة	-	-	-	%75
31-	-	-	-	-	%100
32-	-	-	-	-	%100
33-	-	-	-	-	%100
34-	-	-	-	-	%100
35-	-	-	-	-	%100
36-	-	صياغة	-	-	%75
37-	-	-	-	-	%100
38-	-	-	-	-	%100
39-	-	-	-	-	%100
40-	-	-	-	-	%100
41-	-	-	-	-	%100
42-	-	-	-	-	%100
43-	-	ترجمة	-	-	%75
44-	-	-	-	-	%100
45-	ترجمة	-	-	-	%75
46-	-	-	-	-	%100
47-	-	-	-	-	%100
48-	-	-	-	-	%100
49-	-	-	-	-	%100
50-	-	-	-	-	%100
51-	-	-	-	-	%100
52-	ترجمة	-	-	ترجمة	%50
53-	-	-	-	-	%100
54-	-	-	-	-	%100

المحكمون العبارات	(1)	(2)	(3)	(4)	نسبة الاتفاق
55-	-	-	-	-	%100
56-	-	-	-	-	%100

ملحق (١١) نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس وجهة الضبط الأكاديمية.

العبارة	التكرار	النسبة	العبارة	التكرار	النسبة
1	6	%100	15	4	%67
2	6	%100	16	4	%67
3	5	%83	17	6	%100
4	6	%100	18	5	%83
5	6	%100	19	6	%100
6	4	%67	20	6	%100
7	6	%100	21	6	%100
8	5	%83	22	4	%67
9	6	%100	23	6	%100
10	6	%100	24	5	%83
11	6	%100	25	6	%100
12	5	%83			
13	6	%100			
14	5	%83			

ملحق (١٢) نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس مفهوم الذات.

الذات الاجتماعية			الذات الأكاديمية			الذات الخُلقية			الذات المثالية		
العبارة	التكرار	النسبة	العبارة	التكرار	النسبة	العبارة	التكرار	النسبة	العبارة	التكرار	النسبة
1	6	%100	1	6	%100	1	6	%100	1	5	%83
2	6	%100	2	6	%100	2	6	%100	2	4	%67
3	6	%100	3	6	%100	3	6	%100	3	6	%100
4	6	%100	4	5	%83	4	6	%100	4	6	%100
5	6	%100	5	6	%100	5	6	%100	5	5	%83
6	6	%100	6	6	%100	6	4	%67	6	6	%100
7	6	%100	7	6	%100	7	6	%100	7	6	%100
8	6	%100	8	6	%100	8	5	%83	8	6	%100
9	6	%100	9	6	%100	9	5	%83	9	6	%100
10	5	%83	10	5	%83	10	6	%100	10	4	%67
11	6	%100	11	6	%100	-	-	-	11	6	%100
12	6	%100	-	-	-	-	-	-	12	6	%100

جدول (١٣) نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس أساليب التفكير.

التفكير التحليلي			التفكير التنفيذي			التفكير العاطفي			التفكير الإبداعي		
العبارة	التكرار	النسبة	العبارة	التكرار	النسبة	العبارة	التكرار	النسبة	العبارة	التكرار	النسبة
1	6	%100	13	6	%100	24	6	%100	37	5	%83
2	6	%100	14	6	%100	25	6	%100	38	5	%83
3	6	%100	15	6	%100	26	6	%100	39	6	%100
4	6	%100	16	5	%83	27	6	%100	40	6	%100
5	6	%100	17	4	%67	28	6	%100	41	5	%83
6	5	%83	18	6	%100	29	4	%67	42	6	%100
7	4	%67	19	6	%100	30	6	%100	43	6	%100
8	6	%100	20	6	%100	31	5	%83	44	6	%100
9	6	%100	21	6	%100	32	5	%83	45	6	%100
10	6	%100	22	5	%83	33	6	%100	46	5	%83
11	6	%100	23	6	%100	34	5	%83	47	6	%100
12	6	%100	–	–	–	35	6	%100	–	–	–
–	–	–	–	–	–	36	6	%100	–	–	–

ملحق (١٤) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس وجهة الضبط مع الدرجة الكلية.

العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية
1	.445**	12	.450**
2	.404**	13	.450**
3	.525**	14	.366*
4	.521**	15	.371*
5	.324*	16	.434**
6	.456**	17	.439**
7	.482**	18	.405**
8	.455**	19	.351*
9	.374*	20	.381*
10	.347*	21	.516**
11	.427**		

**** دال إحصائياً عند مستوى 0.01**

*** دال إحصائياً عند مستوى 0.05**

ملحق (١٥) معاملات الارتباط بين مقياس التلكؤ الاكاديمي مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

البعد السلوكي		البعد الإنفعالي		البعد المعرفي	
العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد
1	.795**	3	.794**	26	.551**
2	.610**	4	.638**	27	.716**
5	.315*	7	.828**	28	.445**
6	.430**	8	.697**	29	.603**
9	.482**	11	.626**	30	.379*
10	.369*	12	.572**	31	.394*
13	.534**	15	.706**	32	.522**
14	.646**	16	.692**	33	.673**
17	.434**	23	.723**	34	.446**
18	.553**	19	.629**	35	.605**
20	.574**			36	.649**
21	.702**				
22	.656**				
24	.329*				
25	.624**				

**** دال إحصائياً عند مستوى 0.01**

*** دال إحصائياً عند مستوى 0.05**

ملحق (١٦) معاملات الارتباط بين مقياس مفهوم الذات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الذات الاجتماعية		الذات الأكاديمية		الذات الخُلقية		الذات المثالية	
العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد
1	.549**	7	.752**	3	.656**	4	.739**
2	.635**	11	.527**	8	.608**	12	.555**
5	.552**	15	.817**	20	.692**	16	.440**
6	.664**	19	.781**	27	.685**	24	.530**
9	.355*	23	.877**	32	.695**	26	.622**
10	.518**	25	.711**	35	.843**	29	.495**
13	.643**	28	.587**	39	.779**	30	.606**
14	.504**	31	.530**	41	.778**	33	.628**
17	.580**	34	.745**	42	.631**	36	.505**
18	.575**	37	.703**			38	.537**
21	.721**	40	.448**				
22	.533**						

**** دال إحصائياً عند مستوى 0.01**

*** دال إحصائياً عند مستوى 0.05**

ملحق (١٧) معاملات الارتباط بين مقياس أساليب التفكير مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه.

التفكير التحليلي		التفكير التنفيذي		التفكير العاطفي		التفكير الإبداعي	
العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد
1	.668**	12	.664**	22	.710**	34	.359*
2	.656**	13	.475**	23	.481**	35	.776**
3	.431**	14	.330*	24	.428**	36	.735**
4	.732**	15	.650**	25	.543**	37	.427**
5	.439**	16	.436**	26	.644**	38	.506**
6	.726**	17	.666**	27	.555**	39	.327*
7	.447**	18	.632**	28	.708**	40	.523**
8	.485**	19	.756**	29	.566**	41	.657**
9	.628**	20	.808**	30	.747**	42	.713**
10	.710**	21	.405**	31	.567**	43	.553**
11	.714**			32	.592**	44	.498**
				33	.566**		

**** دال إحصائياً عند مستوى 0.01**

*** دال إحصائياً عند مستوى 0.05**

ملحق (١٨) معاملات الارتباط بين مقياس الاستثارة الفائقة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الاستثارة النفسحركية الفائقة		الاستثارة الحسية الفائقة		الاستثارة التخيلية الفائقة		الاستثارة العقلية الفائقة		الاستثارة الانفعالية (العاطفية) الفائقة	
العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد
1	.314*	11	.690**	21	.554**	31	.579**	41	.632**
2	.491**	12	.444**	22	.636**	32	.594**	42	.745**
3	.506**	13	.322*	23	.512**	33	.694**	43	.728**
4	.420**	14	.619**	24	.447**	34	.726**	44	.679**
5	.325*	15	.675**	25	.570**	35	.687**	45	.722**
6	.604**	16	.634**	26	.527**	36	.739**	46	.705**
7	.731**	17	.513**	27	.589**	37	.624**	47	.641**
8	.675**	18	.615**	28	.613**	38	.654**	48	.684**
9	.578**	19	.558**	29	.530**	39	.533**	49	.621**
10	.410**	20	.566**	30	.537**	40	.668**	50	.716**

** دال إحصائياً عند مستوى 0.01

* دال إحصائياً عند مستوى 0.05

ملحق(١٩):خطابات تسهيل مهمة الباحث.

وزارة التربية
Ministry of Education

الإدارة العامة لمنطقة الجهراء التعليمية
مدرسة الصليبية المتوسطة – بنين.
العام الدراسي 2018 / 2019م.

إلى من يهمه الأمر.

تشهد إدارة مدرسة الصليبية المتوسطة – بنين – أن الباحث/ وليد مخلد سعد العتيبي. رقم مدني/ 285091300341 والمسجل لدرجة دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص/ علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنصورة. قد حضر إلى المدرسة وقام بالآتي:

1. تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء لرافن(تقنين: عبدالرؤوف، 1999)، على طلاب الصف الثامن المتوسط.
2. تطبيق مقاييس: أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارات الفائقة، على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثامن المتوسط.

وقد أعطيت له هذه الشهادة بناءً على طلبه دون تحمل المدرسة أدنى مسؤولية.

الباحث
وليد مخلد العتيبي.

ختم المدرسة

مدير المدرسة

وزارة التربية
Ministry of Education

الإدارة العامة لمنطقة الجهراء التعليمية
مدرسة علي الخليفة المتوسطة – بنين.
العام الدراسي 2018 / 2019م.

إلى من يهمه الأمر.

تشهد إدارة مدرسة علي الخليفة المتوسطة – بنين – أن الباحث/ وليد مخلد سعد العتيبي. رقم مدني/ 285091300341 والمسجل لدرجة دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص/ علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنصورة. قد حضر إلى المدرسة وقام بالآتي:

1. تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء لرافن (تقنين: عبدالرؤوف، 1999)، على طلاب الصف الثامن المتوسط.

2. تطبيق مقاييس: أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارات الفائقة، على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثامن المتوسط.

وقد أعطيت له هذه الشهادة بناءً على طلبه دون تحمل المدرسة أدنى مسؤولية.

الباحث	ختم المدرسة	مدير المدرسة
وليد مخلد العتيبي.	وزارة التربية الإدارة العامة لمنطقة الجهراء التعليمية مدرسة علي خليفة الصباح المتوسطة بنين	المدير المساعد

وزارة التربية
Ministry of Education

الإدارة العامة لمنطقة مبارك الكبير التعليمية
مدرسة سليمان عبدالرزاق المطوع المتوسطة – بنين.
العام الدراسي 2018 / 2019م.

إلى من يهمه الأمر.

تشهد إدارة مدرسة سليمان عبدالرزاق المطوع المتوسطة – بنين – أن الباحث/ وليد مخلد سعد العتيبي. رقم مدني/ 285091300341 والمسجل لدرجة دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص/ علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنصورة. قد حضر إلى المدرسة **وقام بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء لرافن (تقنين: عبدالرؤوف، 1999)، على طلاب الصف الثامن المتوسط.**

وقد أعطيت له هذه الشهادة بناءً على طلبه دون تحمل المدرسة أدنى مسؤولية.

الباحث

وليد مخلد العتيبي.

ختم المدرسة

وزارة التربية
الإدارة العامة لمنطقة مبارك الكبير التعليمية
مدرسة سليمان عبدالرزاق المطوع
المدير المساعد الطلابي

مدير المدرسة

المدير المساعد لشئون المتعلمين
أ. نواف عفات العنزي

وزارة التربية
Ministry of Education

الإدارة العامة للتعليم الخاص.
مدرسة الكويت الأهلية الحديثة المتوسطة – بنين.
العام الدراسي 2018 / 2019م.

إلى من يهمه الأمر.

تشهد إدارة مدرسة الكويت الأهلية الحديثة المتوسطة – بنين – أن الباحث/ وليد مخلد سعد العتيبي. رقم مدني/ 285091300341 والمسجل لدرجة دكتوراه الفلسفة في التربية، تخصص/ علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنصورة. قد حضر إلى المدرسة **وقام بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء لرافن (تقنين: عبدالرؤوف، 1999)، على طلاب الصف الثامن المتوسط.**

وقد أعطيت له هذه الشهادة بناءً على طلبه دون تحمل المدرسة أدنى مسؤولية.

الباحث

وليد مخلد العتيبي.

ختم المدرسة

مدرسة الكويت الأهلية الحديثة
بنين

مدير المدرسة

المدير المساعد
خالد محمد بن صقر

جامعة المنصورة
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

ملخص الدراسة باللغة العربية

بعض الخصائص المعرفية والانفعالية لدى فئتي الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

رسالة مقدمة من الباحث

وليد مخلد سعد العتيبي

عضو هيئة التدريب بكلية التربية الأساسية – دولة الكويت

ضمن متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية
(تخصص علم النفس التربوي)

إشراف

الأستاذ الدكتور
ممدوح عبدالمنعم الكناني
أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ
والعميد الأسبق لكلية التربية جامعة المنصورة

الأستاذ الدكتور
محمود أحمد أبو مسلم
أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ
والوكيل الأسبق بكلية التربية جامعة المنصورة

عنوان الدراسة:

بعض الخصائص المعرفية والانفعالية لدى فئتي الموهوبين عقلياً ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق بين الطلاب الموهوبين عقلياً: ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) من طلاب المرحلة المتوسطة، في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية (أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة)؟

٢- هل توجد فروق بين الطلاب الموهوبين عقليا: ذوي صعوبات التعلم، والموهوبين عقلياً من غير ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة المتوسطة، في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية (أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة)؟

٣- هل توجد فروق بين الطلاب الموهوبين عقليا: ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، والموهوبين عقلياً من غير ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) من طلاب المرحلة المتوسطة، في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية (أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة)؟

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية ما يلي:

١- الكشف عن الفروق بين الطلاب الموهوبين عقليا: ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) من طلاب المرحلة المتوسطة، في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية (أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة).

٢- الكشف عن الفروق بين الطلاب الموهوبين عقليا: ذوي صعوبات التعلم، والموهوبين عقلياً من غير ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة المتوسطة، في بعض الخصائص المعرفية

والانفعالية (أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة).

٣- الكشف عن الفروق بين الطلاب الموهوبين عقليا: ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، والموهوبين عقلياً من غير ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) من طلاب المرحلة المتوسطة، في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية (أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة).

٤- تحديد بعض الخصائص التي تميز هذه الفئات، والتي يمكن من خلالها التنبؤ والتمييز بينها.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة تم صياغة فروض الدراسة الحالية فيما يلي:

١- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الموهوبين عقليا ذوي صعوبات التعلم، وأقرانهم من الموهوبين عقلياً العاديين من طلاب المرحلة المتوسطة، في أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة.

٢- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الموهوبين عقليا ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD)، وأقرانهم من الموهوبين عقليا العاديين من طلاب المرحلة المتوسطة، في أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة.

٣- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الطلاب الموهوبين عقليا ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) من طلاب المرحلة المتوسطة، في أساليب التفكير، مفهوم الذات، التلكؤ الأكاديمي، وجهة الضبط، أنماط الاستثارة الفائقة.

إجراءات الدراسة:

أولا: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من طلاب الصف الثامن المتوسط، الملتحقين بالمدارس الحكومية للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م، حيث تم اختيار عينة عشوائية عن طريق القوائم التي

تم الحصول عليها من وزارة التربية والتعليم، موزعة حسب المناطق التعليمية (مبارك الكبير، والفروانية، والجهراء)، بعد ذلك تم اختيار (٥) مدارس من هذه المناطق التعليمية، وتم اختيار الصف الثامن المتوسط في كل مدرسة من تلك المدارس، حيث بلغت عينة الدراسة الأولية (٩٨٢) طالباً.

ثانيا: الأدوات المستخدمة في الدراسة:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء لفرز الطلاب المتميزون بالذكاء.

٢- اختبار القدرة على التفكير الابتكاري(إعداد: ممدوح الكناني).

٣- الاختبار الفرعي لصعوبات تعلم الرياضيات في مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، إعداد: فتحي الزيات، ٢٠٠٧).

٤- مقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط ADHD-SRS (إعداد: Holland, Gimple & Merrell, 2001) (ترجمة: فهد الركدان، ٢٠١٣).

٥- مقياس مفهوم الذات (إعداد الباحث).

٦- مقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد الباحث).

٧- مقياس وجهة الضبط (إعداد الباحث).

٨- مقياس أساليب التفكير (إعداد الباحث).

٩- مقياس الاستثارة الفائقة (تعريب وتقنين: ثامر المطيري، ٢٠١١).

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

١- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من الموهوبين العاديين في مفهوم الذات، وأساليب التفكير، والتلكؤ الأكاديمي، ووجهة الضبط الأكاديمية، وأنماط الاستثارة النفسحركية الفائقة، والحسية الفائقة، والتخيلية الفائقة، والعقلية الفائقة، عدا بُعد الاستثارة الانفعالية الفائقة.

٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) وأقرانهم من الموهوبين العاديين في مفهوم الذات، وأساليب

التفكير، والتلكؤ الأكاديمي، ووجهة الضبط الأكاديمية، وأنماط الاستثارة الحسية الفائقة، والعقلية الفائقة، عدا بُعد الاستثارة النفسحركية الفائقة، والاستثارة التخيلية الفائقة، والاستثارة الانفعالية الفائقة.

٤- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأقرانهم من الموهوبين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والحركة (ADHD) في مفهوم الذات، والتلكؤ الأكاديمي، ووجهة الضبط الأكاديمية، وأنماط الاستثارة الفائقة، وأساليب التفكير: التحليلي، والتنفيذي، والعاطفي، عدا بُعد التفكير الإبداعي.

Mansoura University
Faculty of Education
Department of Educational Psychology

Some Cognitive and Emotional Characteristics at Gifted Students With Learning Disabilities and Attention Deficit Hyperactivity Disorders Of The Intermediate Stage Students In Kuwait

A Thesis
Submitted For the Ph.D. Degree in Education
(Educational Psychology)

By

Waleed Mekhled Saad Al-Otaibi

Supervised By

Professor Dr.
Mamdouh A. ElKenany
Prof. of Educational Psychology
Ex-Dean of Faculty Of Education
Faculty of Education, Mansoura University

Professor Dr.
Mahmoud A. Abo Mesallam
Professor Of Educational Psychology
The Ex Vice Dean of The Faculty of Education
Faculty Of Education- Mansoura University

Summary of the Study

Title of the Study:

Some Cognitive and Emotional Characteristics at Gifted Students With Learning Disabilities and Attention Deficit Hyperactivity Disorders Of The Intermediate Stage Students In Kuwait.

Problem of the Study:

The Study tried to answer the following Questions:

1- Are There any differences among the gifted students with learning disabilities and attention deficit with hyperactivity (ADHD) of the intermediate students in some cognitive and emotional characteristics (Thinking styles, Self-concept, Academic Procrastination, Locus of control, Types of over excitabilities)?

2- Are There any differences among the gifted students with learning disabilities and gifted students without learning disabilities of the intermediate students in some cognitive and emotional characteristics (Thinking styles, Self-concept, Academic Procrastination, Locus of control, Types of over excitabilities)?

3- Are There any differences among the gifted students with attention deficit, hyperactivity(ADHD) and gifted students without attention deficit, hyperactivity of the intermediate students in some cognitive and emotional characteristics (Thinking styles, Self-concept, Academic Procrastination, Locus of control, Types of over excitabilities)?

Aims of the Study:

The current study aims to:

1- Find out the differences among the gifted students with learning disabilities and attention deficit with hyperactivity(ADHD) of the intermediate students in some cognitive and emotional characteristics

(Thinking styles, Self-concept, Academic Procrastination, Locus of control, Types of over excitabilities).

2- Find out the differences among the gifted students with learning disabilities and gifted students without learning disabilities of the intermediate students in some cognitive and emotional characteristics (Thinking styles, Self-concept, Academic Procrastination, Locus of control, Types of over excitabilities).

3- Find out the differences among the gifted students with attention deficit, hyperactivity(ADHD) and gifted students without attention deficit, hyperactivity of the intermediate students in some cognitive and emotional characteristics (Thinking styles, Self-concept, Academic Procrastination, Locus of control, Types of over excitabilities).

4- Identify some facts which distinguish these categories and from which you can expect and differentiate among them.

Hypotheses of the study:

1- There are significant differences between the gifted students with learning difficulties and their peers of the normal gifted ones in the intermediate stage in some cognitive and emotional characteristics (Thinking styles, Self-concept, Academic Procrastination, Locus of control, Types of over excitabilities).

2- There are significant differences between the gifted students with attention deficit and hyperactivity disorders and their peers of the normal gifted ones in the intermediate stage in some cognitive and emotional characteristics (Thinking styles, Self-concept, Academic Procrastination, Locus of control, Types of over excitabilities).

3- There are significant differences between the gifted students with learning difficulties and attention deficit with hyperactivity(ADHD) in the intermediate stage in some cognitive and emotional characteristics

(Thinking styles, Self-concept, Academic Procrastination, Locus of control, Types of over excitabilities).

Limits of the study:

The results of the present study are determined by the following:

Firstly: Sample of the study:

The sample of this study has chosen from the students in the eights intermediate of the governmental schools in the school year 2018/2019 depending on the lists of the ministry of education, It has chosen randomly from the some educational districts (Mubarak Al-kabeer, Al-Farwania, Al-Jahraa). After that, It has chosen 5 schools of these educational districts then we have chosen some students at every school. The sample consisted of (982) students.

Secondly: Instruments of the study:

1- Test Raven successive matrices.

2- Creative thinking test(Prepared by Mamdouh ElKenany).

3- Battery the diagnostic standards appreciation for mathematic disabilities, ADHD Symptoms Rating Scale (ADHD-SRS) (Prepared by Fathy Alzayat,2007).

4- ADHD Symptoms Rating Scale (ADHD-SRS) (Prepared by Holland, Gimple & Merrell, 2001(Translated by Fahad AlRagdan, 2013).

5- Self-concept scale ***(Prepared by the searcher).***

6- Academic procrastination scale ***(Prepared by the searcher).***

7- Academic locus of control scale ***(Prepared by the searcher).***

8- Thinking styles scale ***(Prepared by the searcher).***

9- Overexcitabilities scale ***(Prepared by Thamer AlMutairi, 2011).***

Study results:

1- There are significant differences between gifted students with learning disabilities and normal gifted in the dimensions of self-concept, Academic procrastination, Academic locus of control, Thinking styles scale, over excitabilities except emotional (OE).

2- There are significant differences between gifted students with attention deficit hyperactivity disorders (ADHD)and normal gifted in the dimensions of self-concept, Academic procrastination, Academic locus of control, thinking styles, over excitabilities except emotional (OE), psychomotor (OE), and imaginational (OE).

3- There are significant differences between gifted students with learning disabilities and gifted students with attention deficit hyperactivity disorders (ADHD) in the dimensions of self-concept, academic procrastination, academic locus of control, over excitabilities thinking styles except innovating thinking dimension.