جامعة وهران 2 محمد بن احمد
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

أطروحة

للحصول على شهادة دكتوراه علوم
في التربية الخاصة

الكشف المبكر لمؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، عن طريق تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية.

إعداد الطالب:
أولاد الحاج مسعود أحسن

لجنة المناقشة:

اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
غياث حياة	أستاذة التعليم العالي	جامعة وهران 2	رئيسة
شارف جميلة	أستاذة التعليم العالي	جامعة وهران 2	مشرفة ومقررة
جفال مريم	أستاذة محاضرة (أ)	جامعة وهران 2	مناقشة
منصوري مصطفى	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	مناقشا
لكحل لخضر	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	مناقشا
حاج سعيد بكير	أستاذ محاضر (أ)	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة (الجزائر)	مناقشا

السنـة الجامعيـة: 2026/2025


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــــــــداء

إلى روح والدي الطاهرة رحمه الله

إلى والدتي العزيزة حفظها الله وبارك في أنفاسها

إلى كل من علّمني حرفا أساتذتي ومعلميّ ومشائخي الأحياء منهم والأموات

إلى زوجتي وأبنائي الأعزاء

إلى إخوتي وأخواتي وكل أفراد العائلة الكريمة

إلى كل من ساندني خلال مسيرتي العلمية أصدقائي وزملائي

إلى كل من يسعى إلى ترقية ميدان التربية الخاصة

إلى كل باحث وطالب علم

الباحث

شكر وعرفان

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِيۖ إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ﴾ (الأحقاف: 15)

شكر موصول بالعرفان والتحية والتقدير للأستاذة المشرفة:

الأستاذة الدكتورة: شارف جميلة

على صبرها معي وتواضعها وتوجيهاتها القيمة ومساندتها لي طوال مراحل البحث ومعاملتها الطيبة لي إذ كانت دائما ما تخاطبني بعبارة: "ولدي أحسن"، فجزاها الله عني خير الجزاء. آمين

كما أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة رغم التزاماتهم العديدة

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي وزملائي في قسم علوم التربية، تخصص: التربية الخاصة بجامعة وهران2 محمد بن أحمد

كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل إطارات المؤسسات التربوية على تعاونهم معي خلال الدراسة الميدانية

الباحث

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف المبكر عن مؤشر التفوق العقلي والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، عن طريق تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية.

ولتقنين هذا الأخير والتأكد من تحقيقه مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد بتحقيق معاملات مرتفعة في خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات، اختار الباحث عينة التقنين المتمثلة في تلاميذ السنة الأولى ابتدائي الذين تقدر أعمارهم بـ 6 سنوات كاملة، باعتبارهم مركز العينة المستهدفة بالتقنين والذين تتراوح أعمارهم بين 3 و9 سنوات، حيث يُقدّر عدد عينة التقنين بـ: 96 تلميذا (ذكورا وإناثا)، وقد اختارهم الباحث من بعض مدن ولاية غرداية للقيام بعملية التقنين على البيئة المحلية لهذه الولاية.

وبالاعتماد على جملة من الأساليب الإحصائية المتمثلة في معامل الارتباط بيرسون، قياس الصدق التلازمي، وحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار، وبالاستعانة ببرنامج SPSS الإصدار (19)، توصّلت الدراسة إلى أنّ اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، قد حقق مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد بتحقيق معامل صدق مرتفع قدره: 0.81، ومعامل ثبات مرتفع أيضا قدره: 0.83.

وللكشف عن مؤشر التفوق العقلي والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، اختار الباحث عينة من أطفال المرحلة التحضيرية لمدينة القرارة، تُقدّر أعمارهم بـ: 5 سنوات كاملة، حيث يقدر عدد العينة بـ: 77 طفلا (ذكورا وإناثا)، وبالاعتماد على الدرجات الكلية للاختبار لكل طفل، وعلى العمر العقلي والزمني ونسبة الذكاء، توصلت الدراسة إلى الكشف عن 26 طفلا من مجموع 77 لديهم مؤشر التفوق العقلي، وإلى الكشف عن 10 أطفال من مجموع 77 لديهم مؤشر الإعاقة العقلية، فهذا دليل على أنّ اختبار ذكاء الأطفال المقنّن في البيئة المحلية لولاية غرداية له دور كبير في الكشف المبكر والدقيق عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية.

الكلمات المفتاحية: مؤشر التفوق العقلي، مؤشر الإعاقة العقلية، أطفال المرحلة التحضيرية، تقنين اختبار ذكاء الأطفال.

Abstract

This study aimed to conduct an early assessment of intellectual giftedness and intellectual disability indicators among preschool children by standardising an intelligence test tailored to the local context of Ghardaïa Province, Algeria.

To achieve this, the researcher developed the test while ensuring its adherence to rigorous scientific standards for psychological assessments, with a particular focus on validity and reliability. The standardisation sample consisted of first-grade pupils aged exactly six years, representing the primary target group, while the broader sample included children aged three to nine years. A total of 96 pupils (male and female) were selected from various towns within Ghardaïa Province to ensure representation of the local environment during the standardisation process.

The study employed statistical methods such as the Pearson correlation coefficient, concurrent validity measurement, and test-retest reliability. Data analysis, conducted using SPSS version 19, confirmed the intelligence test's robust psychometric properties. The test demonstrated a concurrent validity coefficient of 0.81 and a reliability coefficient of 0.83, reflecting high precision and consistency.

To further evaluate indicators of intellectual giftedness and intellectual disability, an additional sample of 77 preschool children (male and female) aged five years from the town of El Guerrara (Ghardaïa Province) was selected. Using overall test scores, mental and chronological ages, and IQ scores, the study revealed that 26 of the 77 children exhibited indicators of intellectual giftedness, while 10 exhibited indicators of intellectual disability.

These findings suggest that the locally standardised intelligence test serves as an effective tool for the early and accurate identification of intellectual giftedness and intellectual disability among preschool children.

Keywords: intellectual giftedness indicator, intellectual disability indicator, preschool children, intelligence test standardisation for children.

Résumé

Cette étude avait pour objectif d'évaluer précocement les indicateurs de douance intellectuelle et de handicap intellectuel chez les enfants d'âge préscolaire, en standardisant un test d'intelligence adapté au contexte local de la wilaya de Ghardaïa, en Algérie.

Pour atteindre cet objectif, le chercheur a élaboré le test en veillant à ce qu'il respecte les normes scientifiques rigoureuses des évaluations psychologiques, en mettant particulièrement l'accent sur la validité et la fiabilité. L'échantillon de standardisation était constitué d'élèves de première année du primaire âgés de six ans révolus, représentant le groupe cible principal, tandis que l'échantillon élargi comprenait des enfants âgés de trois à neuf ans. Au total, 96 élèves (filles et garçons) ont été sélectionnés dans plusieurs villes de la wilaya de Ghardaïa afin de refléter l'environnement local durant le processus de standardisation.

L'étude a utilisé diverses méthodes statistiques, notamment le coefficient de corrélation de Pearson, la mesure de validité concomitante et la méthode test-retest pour évaluer la fiabilité. L'analyse des données, réalisée avec le logiciel SPSS version 19, a confirmé les solides propriétés psychométriques du test d'intelligence. Ce dernier a affiché un coefficient de validité concomitante de 0,81 et un coefficient de fiabilité de 0,83, témoignant d'une grande précision et constance.

Pour approfondir l'évaluation des indicateurs de douance intellectuelle et de handicap intellectuel, un échantillon supplémentaire de 77 enfants préscolaires (filles et garçons) âgés de cinq ans, issus de la ville d'El Guerrara (wilaya de Ghardaïa), a été sélectionné. Sur la base des scores totaux du test, des âges mentaux et chronologiques, ainsi que des scores de QI, l'étude a révélé que 26 des 77 enfants présentaient des indicateurs de douance intellectuelle, tandis que 10 présentaient des indicateurs de handicap intellectuel.

Ces résultats suggèrent que le test d'intelligence standardisé dans le contexte local de la wilaya de Ghardaïa constitue un outil efficace pour identifier précocement et avec précision les indicateurs de douance intellectuelle et de handicap intellectuel chez les enfants d'âge préscolaire.

Mots-clés : Indicateur de douance intellectuelle, Indicateur de handicap intellectuel, enfants préscolaires, standardisation des tests d'intelligence pour enfants.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
	إهداء	أ
	شكر وعرفان	ب
	ملخص الدراسة بالعربية	ج
	ملخص الدراسة بالإنجليزية (Abstract)	د
	ملخص الدراسة بالفرنسية (Résumé)	هـ
	فهرس المحتويات	و
	فهرس الجداول	ط
	فهرس الاشكال	ي
	مقدمة	1
	الباب الاول: الخلفيات النظرية للدراسة	
	الفصل الاول: تحديد مشكل الدراسة	
01	إشكالية الدراسة	8
02	تساؤلات الدراسة	11
03	فرضيات الدراسة	12
04	أهداف الدراسة	13
05	أهمية الدراسة	14
06	التعريفات الإجرائية للمصطلحات الرئيسية للدراسة	15
	الفصل الثاني: الذكاء وقياسه Intelligence and its Measurement	
	تمهيد	18
01	مفهوم الذكاء	18
02	نظريات الذكاء	27
03	العوامل المؤثرة في الذكاء	38
04	التطور التاريخي لقياس الذكاء	42
05	أهمية قياس الذكاء	46
06	تصنيف اختبارات الذكاء	50
07	الخصائص السيكومترية لاختبارات الذكاء	52
08	نماذج من اختبارات الذكاء المقننة	59
	خلاصة	68
	الفصل الثالث: التفوق العقلي Mental Talent	
	تمهيد	71
01	مفهوم التفوق العقلي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى	71
02	لمحة تاريخية عن التفوق العقلي	81
03	خصائص الأطفال المتفوقين عقليا	85
04	مشكلات الأطفال المتفوقين عقليا	88
05	أدوات ووسائل الكشف عن الأطفال المتفوقين عقليا	94

06	البرامج التربوية للأطفال المتفوقين عقليا	100
07	خصائص معلم الأطفال المتفوقين عقليا	106
08	أهم الدراسات السابقات التي تطرقت إلى موضوع الكشف عن الأطفال المتفوقين عقليا	111
	خلاصة	125
	الفصل الرابع: الإعاقة العقلية Mental Handicap	
	تمهيد	128
01	مفهوم الإعاقة العقلية	129
02	لمحة تاريخية عن الإعاقة العقلية	136
03	أسباب الإعاقة العقلية	141
04	تصنيفات الإعاقة العقلية	144
05	خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية	151
06	تشخيص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية	155
07	الخدمات التربوية والعلاجية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية	160
08	أهم الدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع الكشف عن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية	175
	خلاصة	176
	الفصل الخامس: التربية التحضيرية The Preparatory Education	
	تمهيد	179
01	مفهوم التربية التحضيرية	180
02	لمحة تاريخية عن التربية التحضيرية	182
03	أهداف التربية التحضيرية	187
04	خصائص أطفال التربية التحضيرية	189
05	خصائص المربين في التربية التحضيرية	193
06	البرامج التربوية في التربية التحضيرية	196
	خلاصة	197
	الباب الثاني: الإجراءات الميدانية للدراسة	
	الفصل السادس: الدراسة الاستطلاعية	
	تمهيد	200
01	منهج الدراسة الاستطلاعية	200
02	مواصفات اختبار ذكاء الأطفال المقنن	200
03	مجتمع الدراسة الاستطلاعية	205
04	عينة الدراسة الاستطلاعية	206
05	الحدود المكانية للدراسة الاستطلاعية	207
06	الحدود الزمنية للدراسة الاستطلاعية	209
07	الخصائص السيكومترية للاختبار المقنن	210
	خلاصة	212
	الفصل السابع: الدراسة الأساسية	

	تمهيد	214
01	منهج الدراسة الأساسية	214
02	مجتمع الدراسة الأساسية	214
03	عينة الدراسة الأساسية	215
04	الحدود المكانية للدراسة الأساسية	216
05	الحدود الزمنية للدراسة الأساسية	219
06	إجراءات الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية	221
	خلاصة	223
	الفصل الثامن: عرض نتائج الدراسة ومناقشة الفرضيات	
	تمهيد	225
01	عرض نتائج الفرضية الأولى	225
02	عرض نتائج الفرضية الثانية	227
03	مناقشة الفرضيتين الأولى والثانية	229
04	عرض نتائج الفرضية الثالثة	231
05	عرض نتائج الفرضية الرابعة	232
06	مناقشة الفرضيتين الثالثة والرابعة	233
	الاستنتاج العام للدراسة	236
	خاتمة	238
	مقترحات	239
	قائمة المصادر والمراجع	242
	قائمة الملاحق	258
	نسخة من الاختبار المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية	259
	نسخة من الاختبار الأصلي باللغة العربية الفصحى	329
	نموذج طلب إجراء الدراسة الميدانية	398
	نموذج الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية	399
	صور لبعض التلاميذ أثناء تطبيق الاختبار المقنن عليهم	400

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يوضّح معاملات الارتباط لدرجات ذكاء أفراد تربطهم قرابة مختلفة	39
02	يوضّح نماذج من تعديل اللغة من اللهجة المصرية إلى اللغة العربية الفصيحة	121
03	يوضّح نماذج من تعديل اللغة من اللهجة المصرية إلى اللهجة الجزائرية	124
04	يوضح الفرق بين الإعاقة العقلية والمرض العقلي	135
05	يبين تطور عدد المراكز البيداغوجية المكيفة في الجزائر منذ الاستقلال	139
06	يوضح الأسباب المحتملة للإصابة بالإعاقة العقلية	141
07	يوضح العوامل المسببة للإعاقة العقلية	142
08	يوضح إجراءات الوقاية من الإعاقة العقلية	143
09	يُوضح النتائج المتوقعة لمستويات شدة الإعاقة	151
10	يوضح خصائص ذوي الإعاقة العقلية حسب درجة الإعاقة والمرحلة العمرية	154
11	يوضح بعض الأمثلة على الأهداف السنوية والأهداف التعليمية قصيرة المدى لطفلة من ذوي الإعاقة العقلية	166
12	يبين الزيادة النوعية في عدد الأطفال المسجلين في التربية التحضيرية	187
13	يوضح المقارنة بين بعض الفقرات الأصلية والمعدلة في الجزء المصور	203
14	يوضح المقارنة بين بعض العبارات الأصلية والمعدلة في الجزء اللفظي	204
15	يوضح المقارنة بين بعض العبارات الأصلية والمعاد صياغتها إلى اللغة العربية الفصحى	205
16	يوضح الحدود المكانية للدراسة الاستطلاعية ونسبة تمثيل العينة	208
17	يوضح الحدود المكانية للدراسة الأساسية ونسبة تمثيل العينة	218
18	يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات الاختبار المقنن والمعياري	226
19	يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات الاختبار المقنن (التطبيق الأول) ودرجات إعادة التطبيق (التطبيق الثاني)	228
20	يوضح عدد الأطفال الذين حققوا مؤشر التفوق العقلي مع النسبة المئوية	232
21	يوضح عدد الأطفال الذين حققوا مؤشر الإعاقة العقلية مع النسبة المئوية	233

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	يوضح فكرة نظرية العامليْن لسبيرمان	28
02	التصنيف الأمثل لاختبارات الذكاء	51
03	موضع التفوق العقلي في منحنى التوزيع الاعتدالي لدرجات الذكاء	81
04	أدوات الكشف عن المتفوقين	95
05	يوضح الاتجاه التكاملي في تعريف الإعاقة العقلية	131
06	يوضح التشخيص التكاملي أو متعدد الأبعاد للإعاقة العقلية	160
07	يمثل الموقع الجغرافي لمدينة القرارة وولاية غرداية في خريطة الجزائر	217

مقدمة:

لقد خلق الله تبارك وتعالى الأرض، وخلق مخلوقات عديدة لتستوطن هذه الأرض، واختار الإنسان ليجعله خليفته فيها لقوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً ... ﴾ (البقرة: 30)، وقد فضّل الله تعالى الإنسان على سائر المخلوقات بسبب ما أودعه فيه وهو العقل، لقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ (الإسراء: 70)، ومن معجزات الله تبارك وتعالى أنّه خلق هذا الإنسان من أب واحد وأمّ واحدة وهما: آدم وحواء، لكن جعل ألوان بشرته ولغات لسانه تختلف، لقوله تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ﴾ (الروم: 22). فنتج عن هذا الاختلاف في لغات الألسن وألوان البشرة، اختلاف في الشعوب والقبائل بحيث تتمايز وتختلف عن بعضها البعض في اللغات والعادات والتقاليد، لقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (الحجرات: 13)؛ فهذا هو الإنسان الذي خلقه الله تعالى ليكون خليفته في الأرض، وشرع له الشرائع المختلفة ليسير وفقها فيتحقق بذلك استخلافه في الأرض.

فالبشرية اليوم تتميز بتعدد ثقافاتها ولغاتها وذلك حسب بيئتها الثقافية ومنطقتها الجغرافية التي تعيش فيها، لهذا لا يمكن أن نعامل الناس كلهم المعاملة نفسها، ولا أن نخاطبهم كلهم اللغة نفسها، ولا أن نصدر أحكاما على مستوياتهم العلمية أو الثقافية أو الاجتماعية بالمقاييس نفسها، بل ينبغي أن نراعي قدر الإمكان هذا التعدد والاختلاف بين الثقافات لتكون أحكامنا موضوعية ودقيقة، من هنا ينبغي تكييف وتقنين كل مقياس حسب البيئة الثقافية والجغرافية التي ينتمي إليها كل شخص، والتقنين هو: "توحيد إجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه وتفسير نتائجه بطريقة موحدة، حتى لو اختلف الفاحصون وتعدد المفحوصون، وتنوعت مواقف الاختبار وتكررت مرات القياس" (أبو الديار وطاهر، 2016، ص: 74)، فالتقنين الجيد للمقاييس حسب البيئة الثقافية والجغرافية للشخص تجعل منها مقاييس موضوعية، والاختبار الموضوعي يُقصد به أنه: "ذلك الاختبار الذي لا يتأثر بالحكم

الشخصي لواضعه أو لمصلحة أو بغير ذلك من المؤثرات، وتعتمد نتائجه على الحقائق المتعلقة بموضوع الاختبار وحده" (وجيه، 1985، ص: 49).

وأهم المقاييس والاختبارات التي يتم تكييفها وتقنينها حسب البيئات المحلية للأشخاص نجد اختبارات الذكاء والقدرات العقلية، والذكاء له عدة تعريفات ومفاهيم، منها تعريف (بينيه) للذكاء بقوله: "الذكاء هو قدرة الفرد على الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك والنقد الذاتي"، بينما يعرفه (شترن) بأنه: "القدرة على التصرف السليم في المواقف الجديدة"، وقد عرّفه سبيرمان بقوله: "الذكاء هو القدرة على إدراك العلاقات الصعبة أو الخفية، وكذلك القدرة على إدراك المتعلقات"، أما وكسلر فتعريفه للذكاء يعتبر من التعريفات الشاملة، حيث عرفه بقوله: "الذكاء هو القدرة الكلية على التفكير العاقل والسلوك الهادف ذي التأثير الفعال في البيئة". (يسري، 2005، ص: 29) و (الفاخري، 2018، ص: 18،19).

ولقد وُضع أوّل مقياس للذكاء سنة: 1905 من طرف (بينيه وسيمون)، ثم تطورت حركة القياس العقلي بعد ذلك وانتشرت بشكل كبير، ومن أهم اختبارات ومقاييس الذكاء التي لاقت انتشارا واسعا نجد مثلا: مقياس ستانفورد- بينيه، مقياس وكسلر، مقياس رافن، ...إلخ؛ ومع مرور الوقت واتساع حركة القياس النفسي عموما والقياس العقلي خصوصا، لتشمل أغلب دول العالم، فأصبحت الحاجة ملحة إلى تكييف وتقنين هذه الاختبارات حسب البيئة المحلية لكل منطقة، لتكون النتائج أكثر دقة وموضوعية، فهذه هي أحد أسباب اختيار الباحث لموضوع الدراسة الحالية.

وبفضل قياس الذكاء صُنّف الناس إلى ثلاثة أصناف حسب منحنى التوزيع الاعتدالي أو منحنى غوص "Goss": صنف العاديين وهم الأغلبية حيث يتمركزون في منتصف المنحنى الاعتدالي بنسبة حوالي: 95%، وصنفيْ المتفوقين من جهة وذوي الإعاقة العقلية من جهة أخرى، حيث يتواجدون بين طرفيْ المنحنى الاعتدالي بنسبة حوالي: 2.5% لكل منهما؛ والمتفوق عقليا أو الموهوب حسب إبراهيم (2012) هو: "الذي يتمتع بقدرات بارزة تجعل بمقدوره أن يحقق مستوى مرتفعا من الأداء وذلك في واحد أو أكثر من المجالات التالية للتفوق وهي: القدرة العقلية العامة، التفكير الابتكاري، القدرة على القيادة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، القدرة الحس حركية" (إبراهيم، 2012، ص: 67).

أما ذوي الإعاقة العقلية، حسب تعريف منظمة الصحة العالمية World Health Organization "WHO" الذي مفاده بأنّ: "الإعاقة العقلية هي حالة من توقف النماء العقلي أو عدم اكتماله، تتميز بشكل خاص باختلال في المهارات يظهر أثناء دور النماء، ويؤثر في المستوى العام للذكاء، أي القدرات المعرفية واللغوية والحركية والاجتماعية". (منظمة الصحة العالمية World Health Organization "WHO"، 1999، ص: 238)، بينما (الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي American Association of Mental Retardation "AAMR") في سنة 2003، تعرف الإعاقة العقلية بأنها: "عجز عقلي يتميز بنواحي قصور واضحة في كل من الوظائف العقلية، وفي السلوك التكيفي المعبّر عنه في مهارات التكيف العملية والادراكية، وهذا العجز منشؤه قبل عمر ثمانية عشر (18) سنة". (خليفة وعيسى، 2009، ص: 192).

وبناء على ما سبق، وبعد اتساع مجالات استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية، وكذا اتساع رقعة استعمالها في العالم، ونظرا للتطور الكبير الذي يشهده مجال القياس النفسي في الدول المتطورة، وما يقابله من تأخر في هذا المجال في الدول المتخلفة ومنها الدول العربية التي يعتمد أخصائيوها النفسانيون بشكل كبير على المقاييس النفسية الأجنبية في التشخيص وبالتالي العلاج، فكان التشخيص غير دقيق والعلاج غير فعّال؛ من هنا أصبحت الحاجة ملحة لتكييف وتقنين الاختبارات النفسية ومنها اختبارات الذكاء على البيئة المحلية لكل دولة بل لكل مجتمع، فموضوع الدراسة الحالية الذي يتمثّل في: **"الكشف المبكر لمؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية عن طريق تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية"**، هو محاولة للاستجابة لهذه الحاجة الملحة، كما أنّه تجسيد لمبدأ التدخل المبكر الذي يعتمد عليه ميدان التربية الخاصة في هذا العصر، وهذا يكون بالكشف المبكر عن مؤشر التفوق العقلي أو مؤشر الإعاقة العقلية للطفل منذ أن يكون في المرحلة ما قبل المدرسية، فهذا يساهم في تصميم البرامج التربوية المناسبة لكل منهما، فيكون المردود التربوي إيجابيا لكل منهما، وبالتالي استفادة المجتمع من طاقاتهم وقدراتهم مستقبلا.

ولتحقيق هذا الهدف العام، اعتمد الباحث في الدراسة الحالية خطة منهجية تتمثل في تقسيمها إلى جانبيْن: جانب نظري وجانب ميداني يشملان 08 فصول، حيث يحتوي الجانب النظري على 05 فصول بينما الجانب الميداني يحتوي على 03 فصول.

فالفصل الأول خُصص لتحديد مشكل الدراسة، حيث استعرض فيه الباحث إشكالية الدراسة، تساؤلاتها، فرضياتها، الأهداف النظرية والعملية للدراسة، أهميتها، وفي الأخير استعرض التعريفات الإجرائية للمصطلحات الرئيسية للدراسة.

بينما الفصل الثاني خُصص للتعريف بالذكاء وطرق قياسه، حيث استعرض فيه مفهوم الذكاء، نظرياته، العوامل المؤثرة فيه، التطور التاريخي لقياس الذكاء، أهمية قياس الذكاء، تصنيف اختبارات الذكاء، الخصائص السيكومترية لاختبارات الذكاء، وفي الأخير استعراض نماذج من بعض اختبارات الذكاء المقننة.

وخُصص الفصل الثالث للتطرق إلى التفوق العقلي، من حيث مفهومه وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى، لمحة تاريخية عن التفوق العقلي، خصائص الأطفال المتفوقين عقليا، مشكلاتهم، أدوات ووسائل الكشف عنهم، البرامج التربوية للأطفال المتفوقين عقليا، خصائص معلميهم، وأخيرا استعراض أهم الدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع الكشف عن الأطفال المتفوقين عقليا.

والفصل الرابع خُصص للإعاقة العقلية، من حيث مفهومها، لمحة تاريخية عنها، أسباب الإصابة بالإعاقة العقلية، تصنيفاتها، خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، تشخيصهم، الخدمات التربوية والعلاجية المقدمة لهم، وفي الأخير استعراض أهم الدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع الكشف عن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

بينما الفصل الخامس فقد خُصص للتطرق إلى مرحلة التربية التحضيرية، حيث استعرض فيه الباحث مفهوم التربية التحضيرية، لمحة تاريخية عنها، أهدافها، خصائص أطفال التربية التحضيرية، خصائص المربين في التربية التحضيرية، وأخيرا أهم البرامج التربوية في التربية التحضيرية.

أما الفصل السادس من الجانب الميداني، فقد خُصص لإجراءات الدراسة الاستطلاعية، حيث تتطرق فيه الباحث إلى تقديم منهج الدراسة الاستطلاعية، مواصفات اختبار ذكاء

الأطفال المقنن، مجتمع الدراسة الاستطلاعية وعينتها، الحدود المكانية والزمنية للدراسة الاستطلاعية، وفي الأخير دراسة الخصائص السيكومترية للاختبار المقنن.

والفصل السابع خُصص لإجراءات الدراسة الأساسية، حيث تطرق فيه الباحث أيضا إلى تقديم منهج الدراسة الأساسية، مجتمع الدراسة الأساسية وعينتها، الحدود المكانية والزمنية للدراسة الأساسية، وفي الأخير إجراءات الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية.

بينما الفصل الأخير وهو الفصل الثامن، فقد خُصص لعرض نتائج الدراسة ومناقشة فرضياتها، حيث عرض الباحث نتائج الفرضية الأولى، ثم نتائج الفرضية الثانية، ثم قام بمناقشتهما معا على ضوء الدراسات السابقة، نظرا لأنهما تتعلقان بالخصائص السيكومترية للاختبار وهما الصدق والثبات، ثم عرض نتائج الفرضية الثالثة التي تتعلق بالكشف المبكر عن مؤشر التفوق العقلي، ثم يلي ذلك عرض نتائج الفرضية الرابعة التي تتعلق بالكشف المبكر عن مؤشر الإعاقة العقلية، ثم قام الباحث بمناقشتهما معا على ضوء الدراسات السابقة التي اعتمدت معيار الذكاء للكشف عن مؤشر التفوق العقلي والإعاقة العقلية، وفي الأخير الوصول إلى استنتاج عام للدراسة، وخُتمت الدراسة بخاتمة وببعض المقترحات، ثم استعراض أهم المراجع المعتمدة والملاحق المستخدمة في الدراسة، كما تجدر الإشارة إلى أنّ كل فصل يُمهّد له بتمهيد، ويختتم بخلاصة لأهم محتويات وعناصر الفصل.

I. الباب الأول:

الخلفيات النظرية للدراسة

الفصل الأول:

تحديد مشكل الدراسة

1. إشكالية الدراسة.
2. تساؤلات الدراسة.
3. فرضيات الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. أهمية الدراسة.
6. التعريفات الإجرائية للمصطلحات الرئيسية للدراسة.

1.1. إشكالية الدراسة:

يتميز كلّ من الأطفال المتفوقين أو المعاقين عقليا بارتفاع أو انخفاض واضح في القدرات العقلية، وهذا يمثل في كلتا الحالتين انحرافا عن المتوسط، أي أنهم يختلفون عن أغلب الأطفال العاديين، هذا ما يجعلهم يُعتبرون من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يهتم بهم ميدان التربية الخاصة من حيث التشخيص، التصنيف وتقديم البرامج التربوية والعلاجية الخاصة، لأجل أن يصلوا إلى أعلى مستوى لهم من التكيف النفسي، الاجتماعي والأكاديمي.

فمفهوم: التفوق العقلي يرتبط في كثير من الأحيان، بمفاهيم: الموهبة، الإبداع، النبوغ، العبقرية، الابتكار، ...إلخ. والطفل المتفوق عموماً هو: المتفوق في نموه العقلي، كما تقيسه اختبارات الذكاء، أي أنه يعلو علواً ملحوظا على المتوسطين من أقرانه في حاصل الذكاء، وكما عرفه عبد الغفار سنة 1977 هو: "الطفل الذي لديه من الاستعدادات العقلية ما يمكنه في مستقبل حياته من الوصول إلى مستويات أداء مرتفعة في مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة إذا توافرت للطفل ظروف مناسبة". (زحلوق، 1994، ص: 6 - 8).

أما مفهوم الإعاقة العقلية، له تسميات أخرى تطلق عليه مثل: التخلف العقلي أو الضعف العقلي. والطفل المعاق عقليا هو: الطفل الذي يعاني من حالة توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي الذي يولد به، أو يحدث في سن مبكرة أثناء فترة نموه، نتيجة لعوامل وراثية أو بيئية، وتتضح آثار عدم اكتمال النمو العقلي في مستوى أداء الطفل في المجالات التي ترتبط بالنضج أو التعلم أو المواءمة البيئية، بحيث ينحرف مستوى هذا الأداء عن المتوسط في حدود انحرافين معياريين. (أبو فخر، 2004، 119 - 121).

من خلال ما سبق، فإنه لتحديد مؤشر التفوق أو الإعاقة العقلية، لابد من قياس الذكاء الذي يُعتبر من أهم القدرات العقلية، وقد تطرقت عدة تعريفات لتعريف مفهومه، منها:

1.1.1. تعريف شترن: الذكاء هو القدرة على التكيف العقلي مع مشكلات الحياة وظروفها الجديدة.

2.1.1. تعريف بينيه: الذكاء هو القدرة على الفهم والابتكار والتوجه الهادف للسلوك والنقد الذاتي.

3.1.1. تعريف ستانفورد ورايتسمان: الذكاء هو خاصية مرتبطة بقدرة الفرد على الاستجابة بنجاح كبير مع المشكلات الإدراكية، المعرفية واللفظية.(مقدم، 2011، ص: 31، 32).

وفي هذا الصدد فقد تمّ إنشاء العديد من الاختبارات التي تقيس الذكاء، وكان أولها: اختبار (بينيه - سيمون) الذي أنشئ سنة: 1905، ثم توالت بعد ذلك الاختبارات: كاختبار (ستانفورد - بينيه) سنة: 1916، وقد أجريت له عدة تعديلات، منها تعديل (تيرمان وميريل سنة:1927)، وتعديل (تيرمان سنة: 1960)، وآخر تعديل قام به كلا من (ثورندايك، هاجن وساتلر سنة: 1986)، وقد جرت لهذا الاختبار عدة محاولات تقنين على البيئة العربية منها: (إسماعيل القباني سنة: 1938)، و(محمد عبد السلام أحمد ولويس كامل مليكة سنة: 1956)، وآخرها كان سنة: 1993 من طرف (لويس كامل مليكة) أيضا.

وكذلك اختبار (وكسلر- بلفيو) لذكاء الأطفال، الذي نشره وكسلر أول مرة سنة: 1939، ثم أنشأ سنة: 1963، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ما قبل المدرسة، ثم راجعه سنة: 1974، وكذلك مقياس وكسلر لذكاء الراشدين الذي أنشاه سنة: 1955، وعدّله سنة: 1981.

وكذلك اختبار لوحة الأشكال "سيجان" سنة: 1907، واختبار المصفوفات المتتابعة "جون رافن" سنة: 1938، وغيرها من الاختبارات التي صُمّمت في بيئات أجنبية. وقد تمّ تقنين بعض منها على بيئات عربية، وبالأخص البيئة المصرية، وأبرزها، اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، الذي أعدّه هذا الأخير سنة: 1978 واختبار ذكاء الأطفال لإجلال محمد سري، الذي قننته سنة: 1988، وكذلك اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن المقنن على البيئة الفلسطينية من طرف: إبراهيم مصطفى علي حماد سنة: 2012.

وما دام أنه من بين أهم أهداف التربية الخاصة، هو تقديم خدمات وبرامج تربوية خاصة لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي يدخل من ضمنها: التفوق والإعاقة العقلية، من أجل الوصول بها إلى أعلى مستوى لها من التكيف النفسي، الاجتماعي، الأكاديمي والمهني، وما يساهم في ذلك هو التشخيص الدقيق والمبكر لهذه الفئات منذ المراحل العمرية الأولى، فإنّ مرحلة الروضة والتربية التحضيرية للأطفال تعتبر أفضل مرحلة عمرية لتحقيق هذا

الهدف، كونها المرحلة التي يتم فيها إعداد وتحضير الأطفال لمرحلة أعلى ومصيرية، وهي المرحلة المدرسية، حيث تتراوح أعمارهم بين 4 و5 سنوات، كما يُعتبر القياس الدقيق للذكاء وتحديد درجته مؤشرًا هامًا للكشف عن التفوق أو الإعاقة العقلية لدى الطفل، إضافة إلى قياس سلوكه التكيّفي ومهارات الحياة اليومية لديه، ولا يكون اختبار الذكاء دقيقا في قياساته إلا إذا كان مقننا قدر الإمكان في البيئة التي يعيش فيها الطفل.

وبناء على أهم الدراسات السابقة نجد عدة محاولات لتقنين اختبارات الذكاء على البيئات العربية، كما سبق ذكره، وأيضا محاولات تقنينها على البيئات المحلية الجزائرية، منها: تقنين اختبار كاتل للذكاء على تلاميذ السنة الأولى ثانوي من طرف: حبال ياسين سنة: (2017/2016)، وكذلك تقنين بعض الفقرات من الجزء اللفظي فقط للاختبار ذكاء الأطفال لإجلال محمد سري على البيئة المحلية لمدينة تقرت من طرف: يوسف زينب سنة: 2016، وكذلك تقنين الاختبار نفسه على بعض ولايات الشرق الجزائري (ميلة، قسنطينة وسطيف)، من طرف: عيواج صونيا سنة: 2018، حيث اكتفت بتعديل بعض الفقرات في الجزئين المصور واللفظي، وكان هذا الأخير يلائم لهجة الشرق الجزائري التي لا يفهمها أطفال البيئة المحلية لولاية غرداية.

كما أنّ هذه الاختبارات اكتفى أصحابها بالتقنين فقط دون المرور إلى المرحلة الثانية، وهي تطبيقها على الأطفال للكشف المبكر عن مؤشر التفوق العقلي والإعاقة العقلية لديهم.

بناءً على ما سبق، وللتأكد من شَرطيْ: الدقة والتبكير في قياس ذكاء الأطفال، قام الباحث بزيارة شاملة لمراكز رياض الأطفال والتربية التحضيرية في مدينة القرارة (ولاية غرداية)، والاتصال بمُسيِّريها وإطاراتها، فوجدهم لا يقومون أصلاً بإجراء مثل هذه الاختبارات كونهم يفتقرون إلى المختصين المُدرّبين على إجرائها، كما قام الباحث أيضا بزيارة شاملة للمراكز المكيفة الخاصة بتربية الأطفال المعاقين عقليا في هذه المدينة نفسها (القرارة)، وبعد الاتصال بإطاراتها المسيرة، وجدهم يعتمدون على بعض الأطباء المختصين في الأمراض النفسية والعقلية الذين يُجرون بعض الاختبارات الأجنبية للذكاء على أيّ طفل يُحال إليهم، أو يقومون بدراسة حالته ونموه النفسي الحركي، فيقدمون تقريرا بأن الطفل

يعاني من إعاقة عقلية، ليتمّ قبوله في المركز، فيكتفون بدورهم بقياس سلوكه التكيفي ومهارات الحياة اليومية لديه لتصنيفه على أنه ذا إعاقة عقلية خفيفة أو متوسطة أو عميقة، حيث أنهم يفتقرون أيضا للمختصين المكونين في إجراء اختبارات الذكاء.

كل هذه العوامل جعلت الباحث يكتشف ما يلي:

- عدم الكشف الدقيق والمبكر لمؤشر التفوق لدى أطفال المرحلة التحضيرية، وبالتالي عدم المساهمة في تنمية الموهبة والتفوق لديهم.
- إجحاف الأطفال المعاقين عقليا في طريقة تحديد درجة ذكائهم، وبالتالي عدم تصنيفهم التصنيف الدقيق حسب درجة الذكاء لديهم.
- عدم وجود اختبار ذكاء يناسب البيئة المحلية لولاية غرداية، يساعد في الكشف الدقيق لمؤشر التفوق أو الإعاقة العقلية لدى الأطفال عموما، وأطفال المرحلة التحضيرية خصوصا.

هذا ما دفع الباحث وحفزهُ لاختيار هذا الموضوع، وهو: **"الكشف المبكر لمؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، عن طريق تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية"**.

وقد اختار الباحث: "اختبار ذكاء الأطفال"، لإجلال محمد سري المقنن في البيئة المصرية، ليقوم بتقنينه في البيئة المحلية لولاية غرداية، نظرًا لأنه يقيس القدرة العقلية العامة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (3 و9) سنوات، كما يقيس القدرة على التفكير، الاستدلال اللفظي والعددي وإدراك العلاقات، وهو يحتوي على جانبين: مصور ولفظي.

2.1. تساؤلات الدراسة:

بناءً على ما سبق، فإنّ الإشكالية الأساسية للدراسة تتمثّل في التساؤل الرئيسي التالي:

هل يحقق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد؟ وهل له دور في الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية؟

وتنبثق من التساؤل الرئيسي للدراسة التساؤلات الفرعية التالية:

1) هل يحقق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد بتحقيق معاملات مرتفعة في خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق، بعد تطبيقه على عينة التقنين؟
2) هل يحقق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد بتحقيق معاملات مرتفعة في خصائصه السيكومترية المتمثلة في الثبات، بعد تطبيقه على عينة التقنين؟
3) هل يوجد لاختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، دور في الكشف المبكر لمؤشر التفوق العقلي لدى أطفال المرحلة التحضيرية؟
4) هل يوجد لاختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، دور في الكشف المبكر لمؤشر الإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية؟

3.1. فرضيات الدراسة:

بعد تحديد إشكالية الدراسة، المتمثلة في التساؤل الرئيسي المطروح، فإنّ الفرضية الرئيسية للدراسة تتمثل فيما يلي:

يحقق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد، وله دور في الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية.

ومنها تنبثق الفرضيات الفرعية التالية:

1) يحقق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد بتحقيق معاملات مرتفعة في خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق، بعد تطبيقه على عينة التقنين.

2) يحقق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد بتحقيق معاملات مرتفعة في خصائصه السيكومترية المتمثلة في الثبات، بعد تطبيقه على عينة التقنين.

3) يوجد لاختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، دور في الكشف المبكر لمؤشر التفوق العقلي لدى أطفال المرحلة التحضيرية.

4) يوجد لاختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، دور في الكشف المبكر لمؤشر الإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية.

4.1. أهداف الدراسة:

بعدما أصبحت إشكالية الدراسة واضحة، فإنّ الباحث يسعى من خلالها إلى تحقيق عدة أهداف نظرية وعملية أهمها ما يلي:

1.4.1. الأهداف النظرية:

1- التعرف على نشأة وحركة القياس النفسي عموما، ونشأة اختبارات الذكاء خصوصا، والتطور الذي حصل لها في العالم، ومحاولات تقنين بعض منها في الوطن العربي.

2- التعرف على فئة المتفوقين عقليا من خلال التطرق إلى مفهومها، محكات ومؤشرات الكشف عنها، وأهم البرامج التربوية الخاصة المقدمة إليها من أجل التكفل الأنجع بها.

3- التعرف على فئة المعاقين عقليا وذلك بالتطرق إلى مفهومها، التطور التاريخي الذي مرت به، أسبابها، محكات ومؤشرات الكشف عنها وتشخيصها، وأهم البرامج العلاجية المقدمة إليها.

4- التعرف على المرحلة التحضيرية التي تتزامن مع مرحلة الطفولة الأولى (3 - 5) سنوات، وعلى خصائصها العقلية، النفسية، الجسمية والاجتماعية، وما تساهم به بشكل كبير في الكشف المبكر عن مؤشر التفوق أو الإعاقة العقلية لدى الأطفال.

5- المساهمة في إثراء البحث العلمي والمعرفة النظرية، حول فئة المتفوقين والمعاقين عقليا، وكيفية الكشف عن مؤشرات هاتين الفئتين وتشخيصهما، من خلال النتائج التي تتوصل إليها هذه الدراسة.

2.4.1. الأهداف العملية:

1- تقنين اختبار ذكاء الأطفال، لإجلال محمد سري، في البيئة المحلية لولاية غرداية، بتحقيق مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد الذي يراعي الخصائص السيكومترية المرتفعة.

2- الكشف الدقيق والمبكر لمؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، بعد تطبيق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية على أطفال بعض مراكز التربية التحضيرية للولاية.

3- المساهمة في تصنيف درجات الإعاقة العقلية (خفيفة، متوسطة، شديدة)، بعد تطبيق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، على أطفال بعض المراكز النفسية البيداغوجية لتعليم الأطفال المعاقين عقليا في الولاية.

4- العمل على تعميم اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، إذا حقق مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد إن شاء الله، بوضع تعليمات واضحة له، ليتسنّى للمختصين والمربين والباحثين سهولة تطبيقه مستقبلاً.

5.1. أهمية الدراسة:

على ضوء الأهداف النظرية والعملية التي يسعى الباحث إلى تحقيقها، فإنّ موضوع الدراسة تتجلّى أهميته في النقاط التالية:

1- التعرف على اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، وعلى خطوات تطبيقه.

2- تسليط الضوء على فئتيْ المتفوقين والمعاقين عقليا، وتوضيح مفهومهما، وطرق الكشف عن مؤشراتهما التي تساهم في التشخيص الدقيق لهما، وكذا أهم البرامج التربوية والعلاجية التي تساعد في تنمية قدراتهما وإدماجهما في المجتمع.

3- التعامل مع أطفال المرحلة التحضيرية، للكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لديهم، كونهم يُحضَّرون ويهيَّؤون لمرحلة أعلى وأهم، وهي المرحلة

المدرسية، وباقي مستقبلهم الدراسي ومصيرهم النفسي والاجتماعي، يتحدد بمدى الاهتمام بهم في هذه المرحلة.

4- تقديم اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، كأداة لقياس ذكاء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (3 و 9) سنوات، وهو يناسب الأطفال في المرحلة ما قبل المدرسية، وكذا الأطفال في الأطوار الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وهو يساعد المختصين النفسيين والتربويين العاملين في العيادات النفسية، ومراكز التربية الخاصة، والمرشدين النفسيين في المدارس الابتدائية العادية، كما يعتبر أداة بحث تساعد الباحثين في الدراسات النفسية والتربوية.

6.1. التعريفات الإجرائية للمصطلحات الرئيسية للدراسة:

بما أنّ موضوع الدراسة الرئيسي، يتعلق بتقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية، للكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، فإنّ المصطلحات الرئيسية للدراسة تتمثل في المصطلحات التالية:

- تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية.
- مؤشر التفوق العقلي.
- مؤشر الإعاقة العقلية.
- أطفال المرحلة التحضيرية.

1.6.1. تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية:

هو تقنين وتكييف اختبار ذكاء الأطفال لإجلال محمد سري، حسب ما يتوافق ويتناسب مع البيئة المحلية لولاية غرداية، من حيث خصائص الحياة الاجتماعية، العقلية واللغوية السائدة في المنطقة، مع تحقيق مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد الذي تكون معاملات الصدق والثبات فيه مرتفعة، تقدر بـ: (0.60) فأكثر.

2.6.1. مؤشر التفوق العقلي:

هو أن يكون محك القدرة العقلية العامة للطفل مرتفعة، بحيث تكون درجة ذكائه تقدر بـ: (130) فأكثر، حسب اختبار ذكاء الأطفال المقنن في الدراسة الحالية.

3.6.1. مؤشر الإعاقة العقلية:

هو أن يكون محك القدرة العقلية العامة للطفل منخفضة، بحيث تكون درجة ذكائه تقدر بـ: (70) فأقل، حسب اختبار ذكاء الأطفال المقنن في الدراسة الحالية.

4.6.1. أطفال المرحلة التحضيرية:

هم الأطفال الذين أتمّوا سنّ (5) سنوات كاملة، وينتسبون بشكل نظامي إلى مرحلة التعليم التحضيري الذي يسبق مرحلة التمدرس.

الفصل الثاني:
الذكاء وقياسه

(Intelligence and its measurement)

تمهيد

1. مفهوم الذكاء
2. نظريات الذكاء
3. العوامل المؤثرة في الذكاء
4. التطور التاريخي لقياس الذكاء
5. أهمية قياس الذكاء
6. تصنيف اختبارات الذكاء
7. الخصائص السيكومترية لاختبارات الذكاء
8. نماذج من اختبارات الذكاء المقننة

خلاصة

تمهيد:

بما أنّ الدراسة الحالية، يعتمد موضوعها الرئيسي على تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية، للكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، فإنّ موضوع الذكاء يُعتبر من المواضيع الهامة التي عُنِيت بالدراسة في ميدان علم النفس، نظراً لأنه من أهم القدرات العقلية التي لها صلة وثيقة بالعمليات العقلية الأخرى كالانتباه، الإدراك، التفكير، التخيّل والذاكرة، ولها تأثير مباشر بها، فيتأثر بذلك السلوك الإنساني سلبًا أو إيجاباً؛ ففي هذا الفصل سنتعرّف أكثر على الذكاء من ناحية مفهومه، النظريات المفسرة له، العوامل المؤثرة فيه، مراحل التطور التاريخي لقياسه، أهمية وفوائد قياسه، أنواع وتصنيفات اختبارات الذكاء والخصائص السيكومترية الواجب توفرها في اختبارات الذكاء.

1.2. مفهوم الذكاء (The Concept of Intelligence):

يُعتبر موضوع الذكاء من أهم وأقدم الموضوعات والظواهر النفسية التي حُظيت بالدراسة من طرف ميدان علم النفس - كما سبقت الإشارة إلى ذلك في التمهيد-، ويتميز مفهومه بتعدد تعريفاته وتنوعها نظرا لغموضه وصعوبة تحديده بدقة، وذلك راجع إلى أنّ الذكاء ليس شيئا محسوسا، وأنه لا يُقاس قياساً مباشراً، وإنما هو صفة ومظهر عقلي يوصف بها فرد معين، هذا ما أدى إلى اختلاف العلماء في تعريف مفهومه حسب المنطلقات التي تعتمد عليها ميادينهم واختصاصاتهم كالميدان اللغوي، الفلسفي، البيولوجي، الاجتماعي، النفسي،... إلخ.

1.1.2. المفهوم اللغوي للذكاء (The Linguistic Concept of Intelligence):

المعنى اللغوي للذكاء مشتق من الفعل الثلاثي: ذكا، ويذكر معجم لسان العرب لابن منظور أصل الكلمة: "ذكا: ذَكَتِ النارُ، تَذْكو، ذُكُوًّا وذكًا، مقصور، واسْتَذْكَتْ، كُلُّه: اشْتَدَّ لَهَبُهَا واشتعلت"؛ والذّكاءُ ممدودٌ: حِدّة الفؤاد، والذكاء: سُرعة الفِطنة؛ الليّث: الذكاء من قولك

قلب ذكيٌّ وصبيٌّ ذكيٌّ إذا كان سريع الفِطْنة؛ ومنه الذكاء في الفهم: أن يكون فهمًا تامًّا سريع القبول. (ابن منظور، بلا تاريخ، ص: 3776،3775).

أما الأصل اللاتيني لكلمة (Intelligence)، مأخوذ من الكلمة اللاتينية (Intelligentia) التي ابتكرها الفيلسوف الروماني (شيشرون)، والتي قصد منها: الذكاء أو النشاط الإدراكي المعرفي، وقد شاعت هذه الكلمة في اللغات الأوروبية الحديثة بنفس الصورة. (الفاخري، 2018، ص: 15).

وفي التراث الإسلامي الذي تناول مفهوم الذكاء، نشرت الباحثة (نجدة محمد عبد الرحيم جدي) دراسة تحت عنوان: "مفهوم الذكاء في التراث الإسلامي"، في مجلة العلوم والبحوث الإسلامية الصادرة عن جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا سنة: 2015؛ حيث في خلال ذكرها لأهمية دراستها، قالت: "إنّ الإسلام ينظر إلى الإنسان على أنه خليفة الله في الأرض مصداقا لقوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً﴾. (سورة البقرة، الآية: 30)؛ وقد فضله الله على جميع الكائنات وكرمه أعظم تكريم، كما جاء في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي البَرِّ وَالبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً﴾. (سورة الإسراء، الآية: 70)؛ وهذه الكرامة التي اختص الله بها الإنسان ذات أبعاد مختلفة، فهي حماية إلهية للإنسان تنطوي على احترام حريته وعقله وفكره وإرادته، وتنطوي أيضا على حقه في الأمن على نفسه وماله وذريته".

وتكريم الله سبحانه وتعالى لبني آدم كان عن طريق عقله الذي ميّزه به عن سائر المخلوقات، لذلك ارتبط لفظ الذكاء ارتباطا وثيقا بلفظ العقل في التراث الإسلامي، وقد عرفت الباحثة الذكاء بقولها: "الذكاء كلفظ يرتبط ارتباطا وثيقا بالعقل، وهو لفظ شامل يشير للملاحظة والفهم والتفكير والتذكر وجميع طرق الحصول على المعرفة؛ والذكاء يعني حدة العقل وسرعة الفهم وتمام العقل وسرعة القبول"؛ وأضافت: "استخدم مصطلح العقل مرادفا للذكاء في أغلب كتب التراث الإسلامي، وعليه فقد ذكر علماء التراث الإسلامي تعريفات عديدة للعقل وبصيغ متعددة مثل: الاستدلال، الذهن، الإدراك وغيرها، ولقد اهتم العرب المسلمون بالذكاء في كافة صوره وأشكاله ونبع اهتمامهم من اهتمام الإسلام بالعقل البشري،

فالذكاء في نظرهم قدرة عقلية والذكاء يعني الفطنة، والفطنة والفراسة لهما جذورهما العميقة في حياة وتاريخ العرب، فلقد جُبل العربي في بيئته الصحراوية على الفطنة والذكاء والفراسة".

وقد استعرضت الباحثة نجدة (2015) الكثير من المعاني والمرادفات المرتبطة بالذكاء والعقل في التراث الإسلامي بشيء من التفصيل، مستدلة على ذلك ببعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة؛ ومن بين هذه المعاني والمرادفات: القلب، الكياسة، النُّهى، الفطنة، الذهن، الفراسة، الحِجا، الحذق، الحِلم، البصيرة، الألمعية، اللُّب، الحصافة، الذكر، التذكّر، التفكّر، التفكير، البديهة، الفؤاد، النبل، الحذق، الحدس؛ ثم بعد هذا توصلت إلى تعريفها للذكاء كنتيجة لبحثها، بقولها: "أيًّا كان مصطلح العقل أو الذكاء، فهي مترادفات لكلمات تحمل نفس المعنى، والذي يدل على قدرات عقلية بمستوى عال تمكن الفرد من الخروج من المآزق والمبادرة في حل المشكلات وحسن التصرف والبداهة" (نجدة، 2015).

2.1.2. المفهوم الفلسفي للذكاء (The Philosophical Concept of Intelligence):

إنّ مصطلح الذكاء أقدم في نشأته من ميدان علم النفس بحدّ ذاته، هذا ما أكده ابتكار الفيلسوف الروماني (شيشرون) لأصل تسميته في اللغة اللاتينية، ولهذا فإن تناول النشاط العقلي لم يكن مقتصرا على علماء النفس، بل تناوله الفلاسفة قبلهم، وكان منهجهم في ذلك هو منهج التأمل الباطني أو الاستبطان الذي اتبعه علم النفس قبل أن يصبح علما تجريبيا، ويعتمد هذا المنهج على الملاحظة الذاتية.

ويمكن القول بأنّ أول محاولة لتناول النشاط العقلي بالتحليل، ترجع إلى الفيلسوف اليوناني (أفلاطون)، حيث توصّل نتيجة تأملاته إلى تقسيم النفس الإنسانية إلى ثلاثة مكونات أو ثلاثة مظاهر أساسية: العقل، الشهوة والغضب؛ وتقابل هذه المظاهر في علم النفس الحديث، الإدراك: وهو الذي يؤكد الناحية المعرفية لنشاط الإنسان، الانفعال أو الوجدان: وهو الذي يؤكد الناحية العاطفية، والنزوع: وهو الذي يؤكد الفعل؛ وقد شبه أفلاطون قوى العقل بعربة يقودها سائق ماهر هو العقل، ويجرها جوادان هما الإرادة والرغبة.

أما (أرسطو)، فقد أضاف إسهاما آخر يتمثل في أنه قابل بين النشاط الفعلي أو الملموس (وهو ما يُعرف في الفلسفة بالوجود بالفعل)، وبين الإمكانية المحتملة (وهو الوجود بالقوة) التي يعتمد عليها النشاط الفعلي، وهي تحمل معنى مصطلح القدرة في علم النفس الحديث؛ أما التقسيم الثلاثي لقوى العقل الذي قدمه (أفلاطون)، فقد اختزله (أرسطو) إلى مظهرين رئيسين فقط: الأول عقلي معرفي، والثاني خلقي انفعالي.

وهكذا فإنّ الفلسفة اليونانية القديمة، قد أكدت على أهمية الناحية الإدراكية في النشاط العقلي للفرد، الذي أطلق عليه (شيشرون) مصطلح الذكاء (Intelligence)، كما ترجم أيضا مصطلح الاستعداد أو القدرة إلى اللغة اللاتينية ثم انتقلت بعد ذلك إلى اللغات الأوروبية الحديثة، فأثرت في الفلسفة الإسلامية وفي العصور الوسطى في أوروبا، واعتبر العقل أو الذهن الخاصية المشتركة في الإنسان والتي تميزه عن الحيوان.(الشيخ، 1990، ص: 56، 57).

3.1.2. المفهوم البيولوجي للذكاء (The Biological Concept of Intelligence):

يُرجع (سبيرمان) الفضل في إدخال مصطلح "الذكاء" في علم النفس الحديث إلى عالم البيولوجيا (هربرت سبنسر) في أواخر القرن التاسع عشر، حيث عرّف الحياة بأنها تكيف مستمر ومتصل من جانب العلاقات الداخلية للعلاقات الخارجية، وهذا التكيف يمكن الوصول إليه عن طريق الذكاء عند الإنسان، وعن طريق الغريزة عند الحيوانات الدنيا، ويرى أن الوظيفة الرئيسية للذكاء هي تمكين الإنسان من التكيف الصحيح مع بيئته المعقدة والدائمة التغيّر.

ويتفق (سبنسر) مع الاتجاهات الفلسفية القديمة من حيث تمييزه بين مظهرين رئيسيين للحياة العملية: الجانب المعرفي والجانب الوجداني أو العاطفي، ويتضمن الجانب المعرفي عمليتين رئيسيتين هما: عملية التحليل أو التمييز، الذي يتمثل في القدرة على التمييز بين الأشياء وإدراك أوجه الاختلاف بينها، وعملية التركيب أو التكامل، وهي إعادة تكوين الأشياء في مركب جديد. (الفاخري، 2018، ص: 16، 17).

4.1.2. المفهوم الفسيولوجي للذكاء (The Physiological Concept of Intelligence):

يقوم هذا المفهوم في جوهره على تحديد معنى الذكاء في إطار التكوين الفسيولوجي التشريحي للجهاز العصبي المركزي بوجه عام، وللقشرة المخية بوجه خاص؛ وقد حاول بعض العلماء الذين ساروا في هذا الاتجاه تفسير الذكاء تفسيرا فسيولوجيا برده إلى نشاط الجهاز العصبي، وأشهرهم: (ثورندايك) الذي حاول أن يفسر الذكاء عن طريق الوصلات أو الروابط العصبية التي تصل بين خلايا المخ فتؤلف منها شبكة متصلة، وبقدر عدد هذه الروابط بقدر ما يكون ذكاء الإنسان.

وهكذا نجد أنّ هؤلاء العلماء يحاولون الربط بين الذكاء وبين التكوين العضوي للكائن الحي، فكلما زاد تعقد الكائن الحي وبوجه خاص تعقيد جهازه العصبي، كلما زادت قدرته على التكيف مع البيئة وتعلم أعمال جديدة؛ ومعنى ذلك أن الذكاء هو نمط معين من السلوك الكامن في التكوين الجسمي للكائن الحي، حيث أنه يتحدد أساسا بخصائص النوع الذي ينتمي إليه الكائن، ويمكن أن يُتخذ من ظهور الجهاز العصبي ودرجة تعقيده معياراً لذكاء الكائن الحي، ولمّا كان الإنسان يتميز بجهازه العصبي الأكثر تعقيداً فهو بذلك أذكى الكائنات الحية. (الفاخري، 2018، ص: 17، 18).

وحتى أنّ زيادة أو نقصان عدد خلايا القشرة المخية في النوع الواحد للكائن الحي، تُبين التفاوت في زيادة أو نقصان درجة الذكاء أيضا، فقد ذكر الباحثيْن: (مسعد أبو الديار ونعيمة طاهر) في كتابهما: "الذكاء وقياس القدرات"، أنه دلت الدراسات المقارنة التي أجراها (بولتون) على ضعاف العقول والعاديين، أنّ خلايا القشرة المخية تنقص في عددها وفي انقسامها وتشبعها وتناسقها عند ضعاف العقول عن العاديين، وتؤيد هذه النتائج أبحاث (شرنجتون) التي تؤكد على أنّ التكوين التشريحي لضعاف العقول لا يبدو فقط في نقصان عدد خلايا القشرة المخية، بل يبدو أيضا في ضعف الخلايا الجلدية والعظمية والعضلية وفي كل النواحي التشريحية الأخرى، فالضعف العقلي بهذا المعنى ليس مقصورا على الجهاز العصبي بل هو ضعف تكويني في طبيعته الجوهرية. (أبو الديار وطاهر، 2016، ص: 15).

5.1.2. المفهوم الاجتماعي للذكاء (The Social Concept of Intelligence):

يؤكد أصحاب هذا المفهوم على أن الإنسان لا يعيش في فراغ، وإنما يعيش في مجتمع يتأثر به ويؤثر فيه، ولكل مجتمع حضارته بجانبيها المادي والروحي، ولكل مجتمع أيضا عاداته وتقاليده في التفكير وأساليب السلوك، ولهذا فقد حاول بعض العلماء الربط بين الذكاء وبعض العوامل التي تعتبر نتاجا للتفاعل الاجتماعي، أو المرتبطة بنظم المجتمع، أو مدى نجاح الفرد في هذا المجتمع.

فقد ميّز (ثورندايك Thorndike) على سبيل المثال بين ثلاثة أنواع أو مظاهر للذكاء: الذكاء المجرد: وهو القدرة على معالجة الألفاظ والرموز، الذكاء الميكانيكي: وهو القدرة على معالجة الأشياء والمواد العيانية (العينية) كما يبدو في المهارات اليدوية والميكانيكية، والذكاء الاجتماعي: وهو القدرة على التعامل بفاعلية مع الآخرين، ويتضمن القدرة على فهم الناس والتعامل معهم والتصرف في المواقف الاجتماعية؛ ويرى (ثورندايك) أنّ الذكاء الاجتماعي يتغير تبعا للسن والجنس والمكانة الاجتماعية، فبعض الناس يتعاملون بكفاءة مع الراشدين، بينما لا يستطيعون التعامل مع الأطفال، كما أنّ بعض الأفراد يجيدون القيام بدور القيادة في الجماعات، بينما يجد غيرهم الرضا والارتياح في أن يترك القيادة لغيره. (الشيخ، 1990، ص: 59).

ويؤكد بعض علماء هذا الاتجاه على دور الذكاء في النجاح الاجتماعي، لذلك وجب انتقاء الأذكياء من الأفراد لتولّي المناصب الاجتماعية القيادية في المجتمع. (أبو الديار وطاهر، 2016، ص: 16).

6.1.2. المفهوم النفسي للذكاء (The Psychological Concept of Intelligence):

حاول العديد من علماء النفس وضع تعريف للذكاء عن طريق الربط بينه وبين ميدان أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني، ولذلك تعددت التعريفات وتنوعت حسب تنوع الجوانب التي يركز عليها كل عالم من علماء النفس، فنجد (يوسف ميخائيل أسعد) في كتابه: "قاموس علم النفس"، أعطى تعريفا للذكاء بقوله: "الذكاء هو الجزء التعليلي من العقل إذا ما قوبل

بالجزء الانفعالي"، وأضاف بقوله: "ولقد بُذِلت كثير من المحاولات لمجرد تعريف مكونات الذكاء، وانتهى (سبيرمان Spearman) الأستاذ بجامعة لندن، إلى أنّ هناك قدرة فطرية عامة أطلق عليها حرف: G، يمكن أن تترابط مع مجموعة من القدرات الصغيرة الخاصة التي أطلق عليها حرف: S، وهي تشير إلى النجاح في الرياضيات والكلاسيكيات والموسيقى والرسم ونحو ذلك، وثمّة نقطة هامة هي أنّ النجاح في الرياضيات أو الكلاسيكيات، إنما يعتمد على كمية من G أكثر بكثير مما يعتمد عليها النجاح في الموسيقى أو الرسم، وبعد ذلك عرّف (سبيرمان) G: بأنها القدرة على استنتاج العلاقات بين شيئين مختلفين". (أسعد، 1998، ص: 73، 74).

أمّا ماهر يسرى (2005)، في كتابه: "اختبارات الذكاء"، والفاخري (2018) في كتابه: "سيكولوجية الذكاء"، ذكرا العديد من التعريفات التي وضعها أبرز العلماء منها:

- **تعريف بينيه:** الذكاء هو قدرة الفرد على الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك والنقد الذاتي.
- **تعريف شترن:** الذكاء هو القدرة على التصرف السليم في المواقف الجديدة.
- **تعريف بيرت:** الذكاء هو القدرة العقلية المعرفية الفطرية العامة. (قدرة عقلية: أي لا يتأثر بالنواحي الجسمية، قدرة معرفية: أي أنه يعمل في النواحي الإدراكية، قدرة عامة: أي أنه يظهر في جميع سلوك الفرد).
- **تعريف سبيرمان:** الذكاء هو القدرة على إدراك العلاقات الصعبة أو الخفية، وكذلك القدرة على إدراك المتعلقات.
- **تعريف ترمان:** الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد.
- **تعريف فريمان:** الذكاء هو القدرة الحسية والقدرة على التمييز الإدراكي ومدى مرونة الترابطات والتخيل وسعة الانتباه والسرعة واليقظة في الاستجابة.
- **تعريف كهلر:** الذكاء هو القدرة على إدراك العلاقات عن طريق الاستبصار والتوافق العقلي في المواقف الجديدة التي تقابل الفرد في حياته.

- **تعريف إيبجنهاوس:** الذكاء هو نشاط فعال يعمل على التكامل وفهم العناصر المختلفة في شكل موحد له معنى.
- **تعريف كولفن:** الذكاء هو القدرة على تعلم تحقيق التوافق بين الذات والبيئة.
- **تعريف بياجيه:** الذكاء هو التفكير أو العمل التكيفي.
- **تعريف جودارد:** الذكاء هو القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلات الحاضرة والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية.
- **تعريف ستودارد:** الذكاء هو نشاط عقلي عام، يتميز بالصعوبة، التعقيد، التجريد، الاقتصاد، التكيف الهادف، القيمة الاجتماعية، الابتكار، تركيز الطاقة ومقاومة الاندفاع العاطفي.
- **تعريف ثورندايك:** يقول ليس هناك شيء اسمه الذكاء العام، بل عدد كبير من القدرات الخاصة التي يستقل بعضها عن بعض، وأنّ ما يسميه العامة بالذكاء ليس إلا المتوسط الحسابي لهذه القدرات عند الفرع، أي أنّ الذكاء العام قيمة حسابية وليس حقيقة عقلية.
- **تعريف ترستون:** الذكاء يتألف من مجموعة القدرات العقلية الأولية.
- **تعريف جاردنر:** الذكاء هو إمكانية نفس حيوية لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية، لحل المشكلات أو ابتكار منتجات لها قيمة في ثقافة ما.
- **تعريف وكسلر:** الذكاء هو القدرة الكلية على التفكير العاقل والسلوك الهادف ذي التأثير الفعال في البيئة. ويعدّ تعريف وكسلر من التعريفات الشاملة والجامعة للذكاء. (يسري، 2005، ص: 29) و (الفاخري، 2018، ص: 18،19).

بينما أكّد الدوني وآخرون (2018) في كتابهم: "علم نفس الذكاء" أنّ مفهوم الذكاء إذا كنّا نهدف إلى صوغ تعريف إجرائي له، فينبغي أن نأخذ في الاعتبار ما يلي:

- **أولا:** الذكاء بمعناه العلمي عبارة عن تكوين فرضي، أي أننا لا نلاحظ الذكاء مباشرة، ولا نقيسه قياسا مباشرا، إنما نستدل عليه من آثاره ونتائجه، مثله في ذلك مثل الطاقات الطبيعية، كالحرارة والكهرباء، فنحن لا نلاحظ هذه الأمور ملاحظة مباشرة، إنما نلاحظها عن طريق آثارها ونتائجها، فمن منّا رأى

الحرارة أو لمسها، أو رأى الكهرباء أو لمسها، نحن لا نلمس إلا شيئا حاراً أو سلكا به تياراً كهربائياً؛ كذلك الحال في الذكاء، نحن لا نلاحظه بطريقة مباشرة، إنما نلاحظ سلوك فرد ما في موقف معين، ونرصد تصرفاته المختلفة، ونستنتج بعد ذلك القدر الذي يتمتع به من ذكاء.

- **ثانيا:** يرتبط ذكاء الفرد بإمكانية أداء معين في موقف خاص، أي أنه قدرة، بمعنى أنه يرتبط بطريقة تصرف الفرد في موقف معين؛ والقدرة علميا: (تتضمن وجود مجموعة من أساليب الأداء ترتبط فيما بينها ارتباطا عاليا، وتتميز عن غيرها من أساليب الأداء الأخرى، أي ترتبط بغيرها ارتباطا ضعيفا).

فالذكاء من حيث أنه تكوين فرضي، دلّت على وجوده النتائج المستخلصة من اختبارات خاصة تُعرف باختبارات الذكاء، نتيجة تطبيق مناهج التحليل العاملي على الوقائع المستمدة من هذه الاختبارات، يمكن أن يعرّف إجرائيا بأنه: **"مجموعة أساليب الأداء التي تشترك في كل الاختبارات التي تقيس أي مظهر من مظاهر النشاط العقلي، والتي تتميز عن غيرها من أساليب الأداء الأخرى وترتبط بغيرها ارتباطا ضعيفا"**. (الدوني وآخرون، 2018، ص:20،21).

كما حاول العالم (بورنج) حسم الخلاف حول تعريف مفهوم الذكاء بتعريفه الإجرائي له، بأنّ: **"الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء"**.

بعد استعراض هذه التعاريف المختلفة التي وضعها أبرز العلماء الذين اهتموا بموضوع الذكاء، إلاّ أنه لم يحصل بينهم اتفاق على تعريف محدد لمفهوم الذكاء؛ هذا ما أكّده (سالم الفاخري) - دائما في كتابه: "سيكولوجية الذكاء"- بقوله: "مما سبق يتضح أنّ مفهوم الذكاء من المفاهيم التي أثارت جدلا - وما تزال- بين علماء النفس، وأنّ الاتفاق على مفهوم محدد يرضي أغلب العلماء العاملين في مجال الذكاء أمر مشكوك في صحته، ولعل كثرة التعريفات السابقة توضح أن الذكاء مفهوم متعدد الجوانب، ليس من السهولة بمكان التوصل إلى كنهه"؛ وقد أكد هذا الكلام (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي) بقولهم: "أنّ هناك اتفاق شائع على أنّ الذكاء مفهوم كثير الجوانب، وليس هناك اتفاق على مكوناته المحددة، ولذلك تجنّب الكثير من علماء النفس محاولة التوصل إلى تعريف نهائي للذكاء".

2.2. نظريات الذكاء (Intelligence Theories):

ما دام أنّ العلماء لم يتفقوا على وضع تعريف موحد لمفهوم الذكاء، فقد نتج عن ذلك العديد من الأبحاث والدراسات والنظريات المختلفة، التي حاولت التوصل إلى تصور واضح لطبيعة الذكاء الإنساني ومكوناته وخصائصه ومظاهره وأساليب التعبير عنه وقياسه؛ وفيما يلي سيستعرض الباحث أهم النظريات التي تناولت موضوع الذكاء:

1.2.2. نظرية العاملَيْن لسبيرمان (The Two Factors Theory for Spearman):

تُعتبر هذه النظرية، الخطوة الرائدة في استخدام طريقة التحليل العاملي للكشف عن الذكاء والقدرات العقلية المختلفة، وقد ظهرت أول نتائجها في بحث لـ (سبيرمان) سنة: (1904) بعنوان: "الذكاء العام وتحديده موضوعيا وقياسه"، ثم صاغها بشكل واضح وكامل في كتابه: "قدرات الإنسان" سنة: (1927)؛ وتتلخص هذه النظرية في أنّ كل عملية عقلية تتضمن عاملين:

- **عامل عام (General factor):** يشارك في جميع العمليات العقلية، أي يشارك في العملية المعينة وغيرها.
- **عامل خاص أو نوعي (Special factor):** يوجد في العملية المعينة بالذات، ولا يوجد في غيرها من العمليات العقلية.

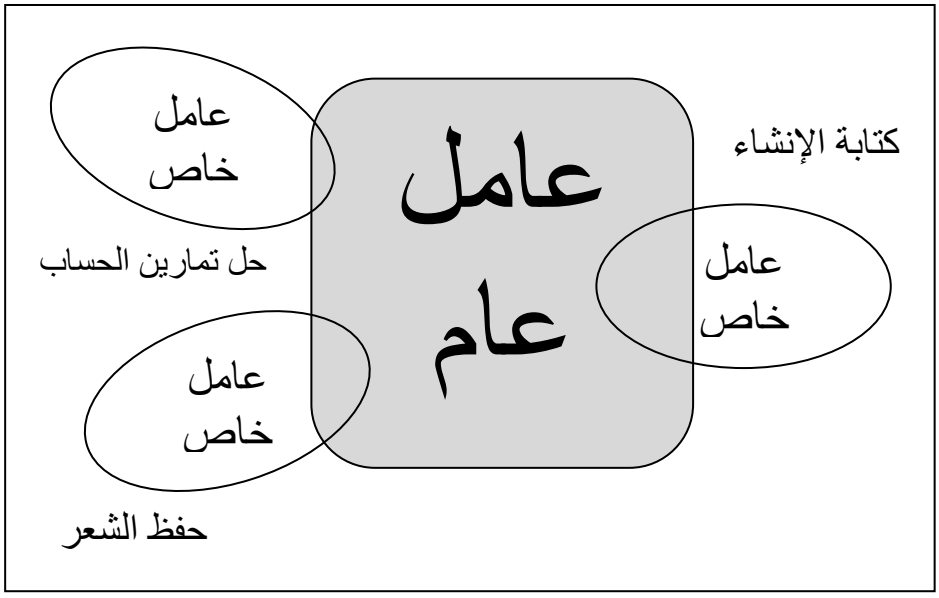
ويرى (سبيرمان) بهذا الشكل، أنّ العامل العام هو أساس كافة العمليات العقلية، ولذلك فقد وحّد بينه وبين الذكاء، واستخدمه فعلا بهذا المعنى في كثير من كتاباته، وأطلق عليه الحرف (ع"G")، وأوضح أن هذا العامل العام هو المدلول العلمي، وأن استخدام كلمة الذكاء لا تحمل بالتالي أي معنى؛ وقد توصل إلى نظريته هذه، نتيجة تطبيق عدد من الاختبارات التي تتعلق بنواحي معرفية على عدد كبير من الأفراد، وحساب معاملات الارتباط بينها.

وقد استنتج (سبيرمان) من هذا فكرته عن العامل العام (ع "G")الذي تشترك فيه جميع الاختبارات أو نواحي نشاط العقل التي تدل عليها هذه الاختبارات، والعامل الخاص (خ "S") الذي يختص بالقدرة أو الناحية الخاصة التي يقيسها الاختبار، بمعنى آخر أنّ كل عملية

عقلية تتأثر بعاملين، أحدهما عام يشترك في كل العمليات العقلية، والآخر خاص يختلف من عملية إلى أخرى.

ومثال ذلك أنّ هناك عاملا عاما يشترك في كتابة موضوعات الإنشاء وفي حل تمارين الحساب وفي حفظ الشعر، ولكن كل عملية من هذه العمليات لها عامل خاص بها لا يشترك في غيرها من العمليات، والعامل العام بدوره لا يشترك بنفس القدر في كتابة الإنشاء أو حلّ تمارين الحساب أو حفظ الشعر، وإنما تختلف نسبة ارتباطه بإحدى هذه العمليات العقلية عنه بالعمليات الأخرى.

شكل (1): يوضح فكرة نظرية العاملَيْن لسبيرمان



(حماد، 2008، ص: 3 "بتصرف").

على الرغم من أنّ نظرية سبيرمان، كانت أول محاولة علمية موضوعية لتحليل نتائج الاختبارات العقلية، وكان لها بذلك فضل الريادة في ميدان بحوث الذكاء، وفي تطوير وسائل ونظريات القياس العقلي، فإنّ العلماء في نقدهم لفكرة العامل العام، أخذوا عليه بعض العيوب المنهجية، أهمها:

أ. أنّ عدد الاختبارات التي استخدمها في تكوين نظريته كان قليلا جدا، وكانت جميعها حسية بسيطة، ومن ثمّة فهي لا تعكس تنوع النشاط العقلي المعرفي الذي يميز الإنسان، وبالتالي لا يمكن أن تكشف إلا عن عامل عام واحد.

ب. كان حجم العينات التي اعتمد عليها في بحوثه صغيرا، وكانوا جميعا من تلاميذ المدارس، ومن ثمّة فإنّ النتائج التي توصل إليها لا يصحّ تعميمها.

ج. سنّ أفراد العينة كان صغيرا أيضا، إذ كانوا أطفالا لم يصلوا بعد إلى مرحلة المراهقة، ومن المعروف الآن أنّ النشاط العقلي لا يتنوع، وأنّ القدرات العقلية لا تتمايز بشكل واضح إلا في مرحلة المراهقة، ولذلك كان طبيعيا أن يظهر عامل واحد فقط.

د. هذا بالإضافة إلى طريقة الفروق الرباعية، التي اعتمد عليها كأسلوب للتحليل الإحصائي، تعرضت لنقد شديد؛ فهي أولا تحتاج إلى مجهود شاق لتطبيقها، خاصة إذا زاد عدد الاختبارات المستخدمة، كما أنّ انطباق المعادلة على المصفوفة يدل على وجود عامل عام، في حين أنها إذا لم تنطبق، فإنّ هذا لا يدل على شيء، أي يثبت فقط عدم وجود عامل عام، ولكنه لا يكشف عن وجود عوامل طائفية.

ولهذا حاول العلماء فيما بعد تلافي هذه الملاحظات المنهجية في بحوثهم، من حيث طبيعة الاختبارات وعددها، حجم العينة وأعمار أفرادها، كما حاولوا تطوير أساليب التحليل الإحصائي وابتكار طرق أنسب من طريقة الفروق الرباعية، وكان نتيجة لذلك، ظهور نظريات أخرى في التكوين العقلي. (الشيخ، 1990، ص: 147، 148).

2.2.2. نظرية العوامل المتعددة لثورندايك (The Multiple Factors Theory for Thorndike):

انتقد (ثورندايك) نظرية (سبيرمان) بشدة، ولم يعترف أول الأمر بوجود العامل العام، وكان من رأيه أن هذه النتيجة التي توصل إليها (سبيرمان)، إنما تعود إلى طبيعة الاختبارات التي استخدمها وإلى قلة عددها؛ وأدت أبحاث (ثورندايك) الأولى إلى قوله بأن عمل العقل

ينبني على عدد كبير من القدرات المستقلة استقلالا تاما والمتخصصة تخصصا كاملا، ولذلك تبدو نظريته ذرية (جزئية) تقسم الذكاء إلى جزيئات عديدة، تأخذ شكل الوصلات العصبية على النحو الذي وصفه في نظريته للتعلم.

ولكي نفهم وُجهة نظر (ثورندايك) هذه، نذكر أنه ينتمي أصلا إلى المدرسة السلوكية، ولذلك فهو يسلم بأن وحدة مثير- استجابة هي الأساس في تفسير السلوك، بمعنى أنّ حدوث الاستجابة يتوقف على المثير الذي يستدعيها، فلكل مثير استجابة خاصة به تحدث عندما يظهر المثير المعين، ويرى أنّ الكائن الحي يولد وهو مزود بعدد غير محدود من الروابط التي تربط مثيرات معينة في البيئة وبين استجابات خاصة بها عند الكائن الحي. ونوع الارتباط الذي يعنيه (ثورندايك) هو الارتباط العصبي؛ فهو يتصور العلاقة: مثير - استجابة على أنها علاقة بين مجموعة من الخلايا العصبية التي تستقبل المثير وتتأثر به، وبين مجموعة أخرى من الخلايا التي تتسبب في حدوث الاستجابة، وأن هذا الارتباط يتم عن طريق الوصلات العصبية التي تربط المجموعة الأولى من الخلايا العصبية بالمجموعة الثانية.

ولكن بسبب تشابه بعض العمليات العقلية في وظائفها، وفيما تتطلبه من قدرات، فقد رأى تجميع هذه القدرات في مجموعات متميزة، ونتيجة لذلك فإنه إذا أردنا أن نضع اختبارا للذكاء، فليس من الضروري أن يشتمل الاختبار على جميع القدرات العقلية المنفردة، وإنما على هذه المجموعة المعينة، وأطلق عليه: "اختبار ثورندايك للذكاء المجرد" المعروف باسم: (CAVD)، والذي يشتمل على أربعة اختبارات هي: (اختبار تكميل الجمل، الاستدلال الحسابي، المفردات وتنفيذ التعليمات)؛ واعتبر (ثورندايك) هذه الاختبارات الأربعة كافية لتمثيل الذكاء المجرد.

ورغم اعتقاد (ثورندايك) بأنّ أيّ نشاط عقلي يختلف عن أي نشاط عقلي آخر، ويمثل قدرة منفصلة، إلا أنه يوجد عناصر مشتركة بين النشاطات العقلية المختلفة، مما يبرر القول بوجود ثلاثة أنواع للذكاء:

- **الذكاء المادي أو الميكانيكي:** وهو القدرة على معالجة الأشياء والموضوعات المادية ويبدو في المهارات اليومية والحركية.
- **الذكاء المجرد:** وهو قدرة الفرد على التعامل مع المعاني والرموز والأفكار المجردة وفهمها.
- **الذكاء الاجتماعي:** وهو قدرة الفرد على فهم الآخرين والتعامل معهم. (أبو غزال، 2015، ص: 158، 159).

3.2.2. نظرية ثيرستون (Thurstone's Theory):

اتخذ (ثيرستون) اتجاها في دراسة الذكاء أقامه على تحليل الارتباطات بين مختلف اختبارات الذكاء، متماشياً في ذلك مع ما قام به (سبيرمان) في البداية، ولقد توصل (ثيرستون) باتباع طرق أفضل في التحليل الإحصائي إلى نتائج مختلفة تماما عمّا توصل إليه (سبيرمان) بخصوص طبيعة الذكاء؛ حيث قام بحساب معاملات الارتباط لمصفوفة (63) في (63) وتضمن ذلك (60) اختباراً بالإضافة إلى ثلاثة متغيرات هي: السن، الجنس والعمر العقلي الذي حصل عليه من اختبارات سابقة، وتطلّب ذلك إيجاد (1953) معاملا من معاملات الارتباط، كما طبق طرق التحليل العاملي على مصفوفة الارتباط، فوجد (7) عوامل محددة في دراسته للأطفال.

ولكي يضمن (ثيرستون) عدم تداخل العوامل التي يخرج بها، وأن تكون بسيطة وفي نفس الوقت قاطعة الدلالة، راعى أن تكون الاختبارات التي استخدمها في دراساته بسيطة جدا، بحيث لا تتضمن عمليات عقلية معقدة حتى يسهل تسمية وتفسير العوامل التي يحصل عليها، وقد تمكن من تحديد عدد من العوامل الطائفية والتي أطلق عليها اسم: "القدرات العقلية الأولية". (أبو الديار وطاهر، 2016، ص: 48، 49).

تتمثل هذه العوامل أو القدرات العقلية الأولية فيما يلي:

1- **القدرة المكانية:** هي قدرة الفرد على تصور الأشياء في المكان، كتحديد موقعها، اتجاهها، سرعتها وأشكالها.

2- **القدرة العددية:** هي قدرة الفرد على إجراء العمليات الحسابية البسيطة (جمع، ضرب، طرح وقسمة).

3- **القدرة الإدراكية:** هي قدرة الفرد على سرعة التعرف على الأشياء، ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينها.

4- **القدرة اللفظية:** هي قدرة الفرد على فهم معاني الكلمات (فهم اللغة).

5- **الطلاقة اللغوية:** هي قدرة الفرد على استخدام الكلمات والألفاظ، وتتجلّى في إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ أو تنتهي بحرف معين في زمن محدد.

6- **القدرة على التذكر:** هي قدرة الفرد على استرجاع ما تعلمه من كلمات وأشكال وأرقام.

7- **القدرة على الاستدلال:** وهي قدرة الفرد على اكتشاف القاعدة أو المبدأ الذي ينظم موقفاً معيناً أو مادة معينة، والتوصل إلى تعميمات من حالات أو معلومات خاصة. (أبو غزال، 2015، ص: 159).

4.2.2. نظرية جيلفورد (Guilford's Theory):

تُعدّ نظرية (جيلفورد) من أكثر نظريات العوامل المتعددة طموحاً، وهي المعروفة باسم: "بنية العقل Structure of Intellect (SI)" أو (بمكعب جيلفورد)، فقد رفض (جيلفورد) فكرة وجود عامل عام أو قدرات عقلية أولية كما افترض ذلك (سبيرمان) و(ثيرستون)، حيث يرى أنّ الذكاء يتضمن عوامل كثيرة، وله وجوها مختلفة أهملها باحثو الذكاء، ويتضمّن الذكاء (المكعب) ثلاثة أبعاد متداخلة هي:

1- المادة أو المحتوى: وتتضمن (خمسة) محتويات هي: المحتوى السمعي، البصري، الرمزي (أنظمة الحروف والأرقام)، الدلالي (محتوى لفظي) والمحتوى السلوكي (الأفعال السلوكية).

2- العمليات: (الإجراءات التي تحدث للمحتوى)، وتتضمن (خمسة) عمليات هي: التفكير، الذاكرة، التفكير التباعدي وهو إنتاج استجابات متباعدة عن الاستجابة العامة النمطية، التفكير التقاربي وهو إنتاج استجابات نمطية مألوفة والتقييم.

3- **النواتج:** وتتكون من (ستة) أنواع هي: الوحدات (مثل الحروف والأرقام)، الفئات (مثل الأعداد الزوجية أو الحروف المتحركة)، العلاقات (مثل 10 ضعف 5)، النظم (مثل نظم الأعداد أو مجموعات الحروف في أي لغة)، التضمينات (مثل التوقعات أو التنبؤات) والتحولات (مثل تغيير الخواص الحسية للمواد)، وبذلك يكون مجموع القدرات الإنسانية وفقاً لنظرية (جيلفورد): 5×5×6 = 150 قدرة، لأنه أي عملية عقلية تتناول محتوى معين وينتج عنها شكلا من أشكال النتاجات.

ولتوضيح ذلك، إذا طُلب منك قراءة وحفظ قائمة من الكلمات، فإنّ محتوى هذا الاختبار هو لغوي لأنه يتضمن كلمات، والعملية العقلية هي التذكر، والناتج هو ما تتذكره من قائمة الكلمات وهي تُعدّ وحدات، بينما إذا طُلب منك تكوين كلمات ذات معنى من مجموعة من الحروف، فإن المحتوى يكون رمزيا (الحروف)، بينما تكون العملية معرفة، لأنها تتطلب التعرف على معلومات غير واضحة بالنسبة إليك، أما الناتج فهو كلمة (وحدة). (أبو غزال، 2015، ص: 160).

5.2.2. نظرية كاتل (Cattell's Theory):

ميّز كاتل بين نوعين من الذكاء هما:

- الذكاء السائل (Fluid Intelligence): الذي يعبّر عن القدرة الفطرية غير المتأثرة بالثقافة.
- الذكاء المتبلور (Crystallized Intelligence): وهو القدرة العقلية كما تشكلت نتيجة للتعلم والخبرة.

وقد عبر عليهما (راضي الوقفي) في كتابه: "مقدمة في علم النفس"، بـالذكاء المجرّد والذكاء اللفظي على التوالي؛ وتنبع أهمية نظرية (كاتل) من دورها في تسليط الضوء على التفرقة بين قدرات الذكاء ذات الأساس البيولوجي، وبين القدرات ذات الأساس الثقافي، في فهم وقياس الذكاء، إذ كانت الأساس لما عُرف فيما بعد باختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة. (أبو غزال، 2015، ص: 161) و(الوقفي، 1998، ص: 525).

6.2.2. نظرية ستيرنبرغ (Sternberg's Theory):

اتخذ (ستيرنبرغ) طريقا آخر في محاولته تفسير طبيعة الذكاء، تخلّى فيه عن منهج التحليل العاملي لأنه لم يكشف عن العمليات العقلية الواقعية التي ينتهجها الناس في حياتهم العملية، واقترح نظرية تقوم على تحليل مكونات الذكاء، استلهمها من تحليل للأساليب التي يستخدمها الإنسان عندما يقوم بحل المشكلات في الحياة العامة والمشكلات التي ترد في اختبارات الذكاء، وقد أطلق على نظريته: (النظرية الثلاثية في الذكاء Triarchial Theory of Intelligence)، حيث رأى أنّ النظريات السابقة في الذكاء غير مكتملة، لأنّ النظرية المكتملة في الذكاء ينبغي أن تتعامل مع ثلاثة مظاهر أساسية للذكاء:

1- **الذكاء الأكاديمي:** الذي يُقاس بالقدرة على حل المشكلات التي تطرحها بدقة اختبارات الذكاء، كإدراك المنبهات وتذكر المعلومات ودقة تحديد المشكلات وغير ذلك من الجوانب العقلية التي يمكن حصر أبرزها وتمثيله في المواقف الاختبارية.
2- **الذكاء العملي:** الذي يُستخدم في مواقف الحياة اليومية، وليس من السهل قياسه لعدم سهولة حصر مواقف الحياة وقياسها نظرياً.
3- **الذكاء الإبداعي:** الذي يتجلّى في اكتشاف حلول جديدة للمشكلات الجديدة، أو اكتشاف حلول مختلفة عمّا هو مألوف منها.

ولكثرة العناصر التي أوردها (ستيرنبرغ) في نظريته، ظهر أنّ بعضها صعب على القياس، ومع ذلك فإنّ هذه النظرية على جانب من الأهمية لأنها توسع مفهوم الذكاء ليصيب مجالات لم تفحصها ولم تؤكدها نظريات الذكاء التقليدية مما يتعلق بمعنى الذكاء في الحياة العامة. (الوقفي، 1998، ص: 526).

7.2.2. نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (The Multiple Intelligences Theory for Gardner):

قدّم (هوارد جاردنر) الأستاذ بجامعة (هارفارد) بالولايات المتحدة الأمريكية، هذه النظرية لأول مرة عام (1983) في كتاب بعنوان: "أطر العقل Frames of mind"،

واستمر في تطويرها لما يزيد عن (20) عاماً بعد ذلك؛ وقد استمدّ (جاردنر) نظريته من ملاحظاته للأفراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة في بعض القدرات العقلية، ويحصلون في اختبارات الذكاء على درجات متوسطة أو دونها، مما قد يُصنّفون معها في مجال المعاقين عقليا؛ وتُعتبر نظرية (جاردنر) شبيهة بنظرية (ثيرستون) من حيث اعتقادها أنّ الذكاء مؤلف من كثير من القدرات المنفصلة أو ذكاءات متعددة، فالأشخاص المختلفون يملكون أنواعا مختلفة من الذكاء، فطالبٌ ما قد يملك قدرات واعدة في اللغة، وآخر متفوق في الموسيقى، وآخر لديه قدرة متميزة في الرياضيات. (أبو غزال، 2015، ص: 165).

ويُعرّف (جاردنر) الذكاء، "بأنه إمكانية أو قدرة بيونفسية تشمل ثلاث عناصر: القدرة على حلّ المشكلات التي يصادفها الفرد في حياته اليومية، القدرة على ابتكار نتاج مفيد أو تقديم خدمة ذات قيمة داخل ثقافة معينة والقدرة على اكتشاف أو حلّ مشكلات ومسائل تمكن الفرد من اكتساب معارف جديدة"؛ وواضح من هذا التعريف إلحاح (جاردنر) على ربط الذكاء بالسياق الثقافي، باعتبار أنّ طبيعة المشكلات التي يتم حلها وقيمة الخبرات التي يتم إنتاجها تختلف من ثقافة إلى أخرى، فهي قد تكتسي قيمة قصوى داخل مجتمع مقارنة مع مجتمع آخر له أولويات أخرى في سلم القيم، وإذا كان الأمر كذلك فإنّ قدرات الأفراد في حل المشاكل وإنتاج الخبرات ستكون متعددة ومتباينة ليس فقط بين الحضارات، بل وداخل الحضارة الواحدة. (أولاد الفقيهي، 2012، ص: 13).

توصّل (جاردنر) عام: (1999) إلى ثمانية أنواع من الذكاءات المتعددة وهي كالآتي:

1- **الذكاء اللغوي:** التمكن من مهارات فهم اللغة من خلال القراءة والاستماع، ومهارات إنتاج اللغة من خلال الكتابة والكلام، وبمعنى آخر القدرة على استخدام اللغة سواء كانت شفوية أم مكتوبة، يوجد مركز هذه المهارات في منطقة بروكا في النصف الأيسر من الدماغ، ويظهر هذا النوع من الذكاء بشكل خاص لدى الكتاب والصحفيين والخطباء.
2- **الذكاء المنطقي الرياضي:** القدرة على التفكير المنطقي، والاستدلال والتمكن من العمليات الرياضية والتعامل مع الأرقام بكفاءة، يلاحظ هذا النوع من الذكاء

لدى العلماء، المهندسين والمحاسبين، ويمكن القول أنّ الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي متضمنان بقوة في اختبارات الذكاء الكلاسيكية واختبارات التحصيل الدراسي.

3- **الذكاء المكاني:** القدرة على التفكير في الأبعاد الثلاثة للأشياء، وبمعنى آخر القدرة على التعامل مع المكان والانتقال من مكان إلى آخر، وإدراك الشكل، والفراغ واللون، والخطوط، وتمثيل الأفكار الفراغية والبصرية بشكل رسومات؛ يتوافر هذا النوع من الذكاء لدى الملاحين الجويين أو البحريين، ولاعبي الشطرنج وفناني الفنون البصرية، والمهندسين المعماريين والرسامين؛ ويوجد هذا النوع من الذكاء في المنطقة الأمامية في النصف الأيمن من المخ.

4- **الذكاء الموسيقي:** التمكن من المهارات الموسيقية كالغناء، العزف والتأليف الموسيقي، مع القدرة على تقدير هذه المهارات والاستمتاع بها، ويظهر هذا النوع من الذكاء لدى الملحنين ومؤلفي الموسيقى، والأشخاص ذوي حساسية الاستماع؛ وتوجد هذه المهارات في النصف الأيمن من المخ إلاّ أنها غير محددة الموضع بشكل دقيق.

5- **الذكاء الجسمي الحركي:** القدرة على التعامل مع الأشياء والمهارة الجسمية واستخدام الجسم ككل أو جزء منه لحل المشكلات أو للإنتاج الإبداعي كما هو الحال في الأداء الفني أو الرياضي؛ يظهر بوضوح لدى الرياضيين والممثلين والجراحين والراقصين والحِرَفيين؛ يوجد مركز هذا الذكاء في القشرة الحركية في النصفين الكرويين من المخ.

6- **الذكاء الطبيعي:** القدرة على تصنيف أنماط الموجودات وأنواعها في الطبيعة، ويظهر بوضوح لدى المزارعين، علماء البيئة، وفناني تصوير المناظر الطبيعية.

7- **الذكاء الشخصي:** القدرة على فهم الذات واستخدام هذا الفهم في تنظيم حياة الفرد وتحديد أهدافه وعلاقته بالآخرين، ويظهر لدى علماء النفس وعلماء اللاهوت.

8- **الذكاء الاجتماعي:** القدرة على فهم الآخرين (التعرف على مشاعرهم، نواياهم ودوافعهم) والتفاعل الفعال معهم، ويظهر هذا النوع من الذكاء لدى رجال السياسة، المدرسين، أخصائيي الصحة النفسية ومندوبي المبيعات؛ يبدو أنّ الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي يكافئان ما يُسمى الآن بالذكاء الانفعالي. (أبو غزال، 2015، ص: 166، 167).

وقد أضاف (جاردنر) نوعين آخرين من الذكاءات هما:

9- **الذكاء الوجودي:** يُستخدم في فهم الطبيعة، ولدرجة ما معاني الوجود والقضايا الوجودية.

10- **الذكاء الروحي:** هو مجموعة من القدرات والاستعدادات التي تمكن الأفراد من حلّ المشكلات وتحقيق الأهداف في حياتهم اليومية، وهو يُستخدم في إحراز فهم روحي للحياة ولجوانب الكون.

وأشار (جاردنر) في مفهومه للذكاءات المتعددة أنّ علماء النفس اكتشفوا أنّ تعدد القدرات يعني أننا لسنا أمام ذكاء واحد ينتهي به الأمر، بل أمام أنماط متعددة من الذكاء يتعامل كل نمط منها مع لون خاص من الخبرات، فهناك ذكاء يتعامل مع المكان، وذكاء يتعامل مع الكلمة، وذكاء يتعامل مع الأرقام، وذكاء يتعامل مع الصوت ودرجاته، وذكاء يتعامل مع الظروف الاجتماعية بمكوناتها البشرية والمادية؛ وهكذا وصل علماء النفس بملاحظاتهم هذه إلى أنّ للفرد ذكاء متعددا، وتركوا المجال مفتوحاً للمزيد من الإضافات.

وقد حدّد (جاردنر) محكات لتحديد أنواع الذكاء منها:

- **المحك الأول:** إمكانية عزل الذكاء على أساس (نوروسيكولوجي Neuropsychology)، حيث يعتقد (جاردنر) أنّ الناس الذين يمتلكون ذكاءات متعددة يمتلكون وحدات عصبية متعددة، وأنّ كل وحدة لها طريقتها الخاصة في تمثيل المعلومات وفي عملياتها أو إجراءاتها ولها أنظمة ذاكرة خاصة بها؛ وأنّ المصابين بعطب في أجزاء معينة من المخ يقدمون فرصا لعزل أجزاء من المخ المسؤولة عن الوظائف العقلية، ولذلك فإنّ أيّ نوع من

أنواع الذكاء يجب أن يكون قابلا للعزل والتحديد بمنطقة معينة في المخ، بحيث يؤدي عطب هذه المنطقة إلى خلل في وظيفة هذا النوع من الذكاء.

- **المحك الثاني:** انبثق من الدراسات التي تناولت ما يسمى بـ (النوابغ المعتوهين)، (العباقرة)، فالنوابغ المعتوهون هم أفراد يملكون قدرة استثنائية في مجال ما، بينما تكون قدرتهم في مجال آخر ضعيفة؛ ومثال ذلك: شخص متخلف عقليا يستطيع تذكر مقطوعات موسيقية طويلة ومعقدة بعد استماعها لبرهة قصيرة، وكذلك الحال فيما يتعلق بالعباقرة، فهم أفراد ذوو نبوغ استثنائي في مجال ما ظهر في وقت مبكر من حياتهم، إلاّ أنّ قدراتهم عادية في بعض المجالات، فكلتا الحالتين تدعم فكرة استقلالية أنواع الذكاء.
- **المحك الثالث:** كل نوع من أنواع الذكاء له مسار نمائي واضح ومميز ابتداءً من مرحلة الطفولة وحتى الرشد، فقد يكون جانب من جوانب النمو سريعاً أو بطيئاً مقارنة بجوانب أخرى، وهذا يدعم فكرة استقلالية أنواع الذكاء، إذ يتعلم الأطفال اللغة والرياضيات بسرعات مختلفة جدا، علاوة على ذلك يجب أن تكون مراحل نمو أي نوع من أنواع الذكاء واضحة لاكتساب هذا النوع من الذكاء، بحيث يمكن التعرف على هذه المراحل بالنسبة لكل نوع. (أبو غزال، 2015، ص: 167، 168).

3.2. العوامل المؤثرة في الذكاء (The Affecting Factors in The Intelligence):

لقد أثارت مسألة: "هل الذكاء هو نتاج الوراثة فحسب، أم هو نتاج الظروف البيئية المحيطة فحسب، أم هو نتاج التفاعل بينهما؟" جدلاً ونقاشاً كبيرين بين علماء النفس، نظراً لتعقّد هذه المسألة، حيث أدت ببعضهم إلى التعصب لأثر العوامل الوراثية، بينما رجّح البعض الآخر العوامل البيئية؛ أمّا في الوقت الحاضر أصبح علماء النفس يعتقدون أنّ الذكاء ناتج عن مساهمة كلا العاملين فيه، لكن يبقى التساؤل مطروحاً: "كيف يتم التفاعل بين الوراثة والبيئة في تأثيرهما في الذكاء؟"، وسنتطرق إلى إبراز أثر كل منهما في الذكاء بشكل منفصل:

1.3.2. عامل الوراثة (The Genetic Factor):

لقد دلّت الكثير من الدراسات على تأثير عامل الوراثة في الذكاء، منها دراسة (ساندیفورد Sandiford)، الذي اعتمد فيها على دراسة معاملات الارتباط لدرجات ذكاء أفراد تربطهم درجات مختلفة من القرابة، فخلص إلى النتيجة التالية:

جدول (1): يوضّح معاملات الارتباط لدرجات ذكاء أفراد تربطهم قرابة مختلفة

درجة القرابة	معامل الارتباط
التوائم المتحدون (المتماثلون)	0.90
التوائم غير المتحدين والمتشابهون في الجنس	0.82
التوائم غير المتحدين والمختلفون في الجنس	0.59
الإخوة والأخوات العاديون	0.50
أبناء وبنات العم والخال والعمة والخالة	0.27
أطفال لا قرابة لهم	صفر

نلاحظ من خلال الجدول أنّ التوائم المتحدون (المتماثلون)، أي الذين تكَوّنوا نتيجة انقسام خلية واحدة، كان معامل ارتباط ذكائهم عالي جدا يقدر بـ: 0.90، ثم يليهم التوائم غير المتماثلة والمتشابهون في الجنس وكذا المختلفون في الجنس بمعامل ارتباط يقدر بـ: 0.82 و0.59 على التوالي، ثم الإخوة والأخوات العاديون بمعامل ارتباط متوسط يقدر بـ: 0.50، بينما أبناء وبنات العم والعمة والخال والخالة بمعامل ارتباط منخفض يقدر بـ: 0,27، ثم نجد الأطفال الذين لا قرابة لهم بمعامل ارتباط معدوم؛ هذا ما يؤكد دور العامل الوراثي في تأثيره في الذكاء.

وكذلك دراسة (جودارد Goddard) التي قام بها على عائلة الكاليكاك بنيوجرسي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تنتمي هذه العائلة إلى أحد جنود الثورة الأمريكية، وكانت لهذا الأخير علاقة غير شرعية بفتاة ضعيفة العقل أنجبت منه ونتج عن ذلك الفرع الأول للعائلة، ثم تزوج بعد ذلك بفتاة أخرى متفوقة العقل فأنجبت منه أيضا ونتج عن ذلك الفرع الثاني للعائلة؛ بتتبع الفرع الأول وجد (جودارد)، أنه من بين 480 فرداً ينتمون إلى هذا

الفرع مباشرة، كان هناك 46 فرداً فقط كان ذكاؤهم متوسطاً بينما الباقون كان ذكاؤهم أقل من ذلك؛ وبتتبع الفرع الثاني وجد، أنه من بين 496 فرداً ينتمون إلى هذا الفرع مباشرة، كان ذكاء جميعهم متوسطاً باستثناء 5 فقط كان ذكاؤهم أقل من ذلك.

ونجد أيضا دراسة (آرثر جنسن Arthur Jensen) التي قام بها عام (1969)، تؤكد دور العامل الوراثي في الذكاء، حيث توصل إلى وجود معامل ارتباط ذكاء قوي بلغ 0.82 لدى التوائم المتطابقة (المتماثلة)، بينما بلغ معامل ارتباط ذكاء التوائم غير المتطابقة 0.50، وهو معامل ارتباط متوسط. من خلال هذه النماذج من الدراسات، نستنتج أنه كلما زادت القرابة وصلة الدم، زاد تأثير عامل الوراثة في الذكاء.

2.3.2. عامل البيئة (The Environmental Factor):

إنّ تأثير عامل البيئة على الذكاء لا يقل أهمية عن تأثير عامل الوراثة، بل وأنّ تأثيره يبدأ قبل الولادة حسب ما تشير إليه بعض الدراسات التي أثبت أنّ غذاء الأم أثناء الحمل يؤثر على الذكاء؛ من ذلك على سبيل المثال: الدراسة التي جرت على نساء حوامل من بيئات محرومة، كانت الواحدة منهن قلّما تحصل على ثلاث وجبات يوميا، حيث دُعمت تغذية نصفهن وتُركت البقية، وعندما طُبقت اختبارات الذكاء على أطفالهن في أعمار: 3 و4 سنوات، ظهر أنّ أطفال الأمهات اللواتي تلقين دعما غذائيا قد حققوا ذكاء أعلى من ذكاء أبناء الأمهات اللواتي تُركن دون دعم غذائي بمستوى ذي دلالة. ومن بين أهم العوامل البيئية التي تؤثر في الذكاء وتتأثر به نجد:

1- **الذكاء والتعليم:** أثبتت البحوث والدراسات في هذا الصدد أنّ هناك علاقة ارتباطية موجبة ومرتفعة بين ذكاء التلميذ وتحصيله الدراسي، لدرجة أنّ الذكاء أصبح الدليل على المستوى التحصيلي المرتفع للتلميذ وبالتالي نجاحه الدراسي، رغم أن هناك عوامل بيئية أخرى تساهم في نجاح التلميذ دراسيا، كحالته النفسية، الصحية، الاقتصادية وغيرها، إلا أن الذكاء يُعدّ العامل الرئيسي في النجاح الدراسي.

2- **الذكاء والبيئة الثقافية:** يتأثر ذكاء الفرد بالبيئة الثقافية التي يعيشها تأثراً كبيراً، وذلك من خلال القراءة والمطالعة والبحث والكتابة والرسم وغيرها من العوامل الثقافية التي تؤثر في ذكاء الفرد، عن طريق الخبرات والمعارف والمهارات التي يكتسبها، كما أنها تتأثر هي أيضا بالذكاء من جهة أخرى.

3- **الذكاء والبيئة الاقتصادية:** تساهم البيئة الاقتصادية الغنية مساهمة فاعلة في تنمية ذكاء الفرد، من خلال توفير الوسائل والأدوات التي من شأنها أن تساهم في تنمية الذكاء وتطوره؛ فالأطفال القادمون من الطبقات العليا ماديا أكثر ذكاء من أطفال الطبقات الفقيرة أو المحرومة.

4- **الذكاء والبيئة الاجتماعية:** من المعلوم أنّ الإنسان اجتماعي بطبعه وطبيعته، ولا يستطيع العيش منعزلا عن الآخرين، وبالتالي لابد له من أن يتطبع بعادات وقيم وتقاليد وأعراف المجتمع الذي يعيش فيه، مما يمكنه من التعامل بذكاء مع الآخرين مراعياً بذلك عادات وتقاليد وقيم الجماعة.

5- **الذكاء والأسرة:** تُعدّ الأسرة من أهم عوامل تطور ونمو ذكاء أبنائها من خلال استخدام أساليب التربية السوية السليمة التي تساهم في نموهم انفعاليا، خلقيا، ثقافيا وعلميا، وعن طريق توفيرها المناخ النفسي المناسب لنمو قدراتهم واستعداداتهم، وتوفير الأدوات والوسائل والإمكانيات التي تساهم قدر الإمكان في استعداداتهم العقلية واحترام فرديتهم.

6- **الذكاء والمستوى التعليمي للأفراد:** إذا صُنّف ذكاء الأفراد وِفق مؤهلاتهم العلمية، نجد الأكثر ذكاءً هم ذوو المؤهلات العلمية العليا وخريجو الجامعات، ثمّ خريجو المدارس الثانوية، ثم فئة المدارس الإعدادية والابتدائية، ثم الأميون؛ وهناك علاقة بين ذكاء الأطفال والمستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم، ووُجد أن علاقة الذكاء بتعليم الأم أكثر أهمية من علاقة الذكاء بتعليم الأب.

7- **الذكاء وسوء التغذية والمرض:** إنّ سوء التغذية للجنين يؤدي لضعف الدماغ ضعفاً لا يمكن تعويضه في المراحل العمرية اللاحقة، لأنه يكون في مرحلة التكوين؛ كما أنّ سوء التغذية في السنوات الأولى له دور خطير في ظهور

الأمراض العقلية، وأنّ 10% من حالات التخلف العقلي ناشئة عن إصابات الولادة، ومُعظم درجات ذكاء المصابين بأمراض جسمية هي أقل من غيرهم من الأصحاء.

8- **الذكاء وحجم الأسرة:** إن العلاقة بين حجم الأسرة ومستوى ذكاء الطفل على الغالب هي علاقة عكسية، بمعنى أنه كلما زاد عدد أفراد الأسرة كلما انخفضت درجة ذكاء الأبناء، نظرا لأن الوالدين لا يجدون الوقت الكافي للاهتمام بجميع أبنائهم، وخصوصا إذا كان الفاصل الزمني بين الأبناء قصيرا؛ ويبدو أنّ الطفل الأكبر هو الأوفر حظاً في الحصول على درجات أعلى في اختبارات الذكاء، وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام الوالدين به وتركيزهم عليه وحديثهم واللعب معه. (أبو غزال، 2015، ص: 183).

وهكذا اتضح لنا، أنّه على الرغم من أنّ الوراثة تلعب دورا في تحديد الفروق بين الأفراد، وبالتالي في تحديد ذكائهم، فإن الباحثين يتفقون على تأثّر النمو العقلي ونسبة الذكاء تأثرا كبيرا بالخصائص والظروف البيئية التي ينشأ فيها الطفل. (الشيخ، 1990، ص: 54).

هذا ما يقودنا إلى نتيجة أنّ عامليْ الوراثة والبيئة يتبادلان التأثير في الذكاء، فهذا الأخير هو نتاج تفاعل بين القدرات البيولوجية وبين الفرص البيئية المتاحة، ويجعل من المستحيل فصل تأثيرهما تماما إلا على سبيل الدراسة والبحث. (أبو الديار وطاهر، 2016، ص:33).

4.2. التطور التاريخي لقياس الذكاء (The Historical Development of Intelligence Measurement):

لقد مرّ التطور التاريخي لقياس الذكاء عبر مرحلتين رئيسيتين وهما: المرحلة الفلسفية والمرحلة التجريبية:

1.4.2. المرحلة الفلسفية (Philosophical stage):

يرجع أصل تسمية مصطلح الذكاء إلى الكلمة اللاتينية "Intelligential" التي ابتكرها الفيلسوف الروماني "شيشرون"، فقد اعتمد الفلاسفة في تناولهم للذكاء على منهج التأمل الباطني؛ وكان أفلاطون أول من تناول النشاط العقلي بالتحليل، فقسم النفس الإنسانية إلى ثلاث مكونات رئيسية: العقل، الشهوة والغضب؛ أما أرسطو فقد ميّز بين النشاط العقلي والإمكانية المحتملة وهي التي تحمل معنى القدرة كما ميّز بين مظهرين رئيسيين للنفس: المظهر العقلي المعرفي والمظهر الخلقي الانفعالي. (أبو الديار وطاهر، 2016، ص:18) نقلا عن: (سليمان الخضري، 2008).

2.4.2. المرحلة التجريبية (Experimental stage):

كانت البداية المبكرة لاختبارات الذكاء في القرن (16م)، ففي سنة (1510) اقترح العالم (فيتز هيربارت "Fitzherbert") اختبارا عقليا يتضمن 20 بندا، منها: ذِكر عدد المفحوصين وذِكرهم لعمرهم وتحديدهم من هو والد كل واحد منهم، ...إلخ؛ حيث يتضمن مهاماً بسيطة كقياس القدرة الحسابية، الوعي بالذات والتذكر والقدرة على التعريف.

وفي القرن (19م) بدأ الاهتمام بدراسة ذوي القدرات المتدنية، حيث قام (إيتارد "Itard") بتصميم بعض الاختبارات، ولكن ليس من أجل قياس الذكاء، بل كانت بمثابة أدوات تدريب استخدمت لتدريب الطفل الأبله (فيكتور "Victor") على استخدام اللغة، والذي كان يُدعى بـ: "طفل أفيرون"، لأنه كان طفلاً بريئاً يعيش عارياً في غابة (أفيرون "Averon") بفرنسا.

وبعد ذلك بوقت قصير قدم العالم والطبيب الفرنسي (سيجان Seguin) إسهامات في قياس الضعف العقلي، حيث قام بتصميم لوحته المعروفة بـ: (لوحة سيجان " Seguin Formborard")، لتدريب وتعليم ضعاف العقول، والتي تتكون من مجموعة من الأشكال المختلفة، فيُطلب من المفحوص أن يضعها في أماكنها، وهي تُعدّ من اختبارات الذكاء الأدائية؛ بالإضافة إلى إنشائه مدرسة لتعليم وتدريب وتنمية المعاقين ذهنيا، ومحاولته العثور

على محك للتمييز بين مستويات الإعاقة الذهنية، لأنه من الضروري لحسن تدريب هؤلاء الأطفال وتنمية قدراتهم العقلية، التفرقة بين الأبله "Idiot" والمعتوه "Imbecile" والمعاق "Backward".

وقد برزت أيضا إنجازات (إسكيرول "Esquirol") الذي قدم تفرقة بين المرض العقلي "Mental Illness" والإعاقة الذهنية "Mental Deficiency" وكانت هاتين الفئتين مختلطتين وغير واضحتي المعالم آنذاك، ولم تتوقف إضافة إسكيرول عند التمييز بين المرض العقلي والإعاقة الذهنية بل امتدت إلى تحديد مستويات الإعاقة، ويُعتبر إسكيرول أول من قدّم محكما سيكولوجيا لتصنيف ضعاف العقول، حيث ميّز بين درجتين من البله وثلاثة مستويات من العته بالاعتماد على استخدام اللغة.

وفي عام (1879) أنشأ العالم الألماني (فونت "Wundt") أول معمل لعلم النفس، وكان اهتمامه منصبا على اكتشاف القوانين العامة التي يخضع لها السلوك، وكان أيضا يشجع على قياس الوظائف العقلية المختلفة، والأكثر من ذلك كان يعترف بالفروق الفردية في سرعة التفكير، حيث صمم جهازا لقياس تلك الفروق الفردية أطلق عليه اسم: (مقياس التفكير "Thought Meter").

وتوالت المحاولات الجادّة لقياس الذكاء بفضل العديد من العلماء الذين أثارهم هذا الميدان واهتموا به أمثال العالم الإنجليزي: (فرنسيس جالتون "Francis Galton")، الذي يعود إليه الفضل في اكتشافه للتوزيع الاعتدالي للصفات العقلية المختلفة، أي أنّ المستويات المتوسطة لهذه الصفات أكثر انتشارا بينما المستويات العليا والدنيا فهي أقل انتشارا، وأوضح أن قياس ذكاء أي فرد يجب أن يقارن بذكاء الآخرين؛ وكذلك العالم الأمريكي: (كاتل "Cattell") الذي تزعّم حركة القياس العقلي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث نشر سنة (1890) مقالا تحت عنوان: (الاختبارات والمقاييس العقلية " Mental Tests and Measurement")، وهو يعتبر أول من استخدم هذا المصطلح في اللغة الإنجليزية.

ويُعدّ (بينيه "Binet") الأب العلمي للقياس العقلي في صورته الحالية، حيث يعود إليه الفضل في تغيير وسائل القياس التي كانت سائدة في الفترة السابقة، وقد بذل هو وعلماء

النفس الفرنسيين جهودا كبيرة امتدت لسنوات طويلة كرست في بحث قياس الذكاء، وتوصلوا إلى أنّ أفضل طريقة لقياس العمليات العقلية المعقدة هي الطريقة المباشرة، رغم أنّ قياس هذه العمليات المعقدة ونتائجها غير دقيقة؛ وقد طلب منه وزير التربية الفرنسي تشكيل لجنة من أجل عزل الأطفال المتأخرين دراسيا في المدارس الفرنسية، فقام (بينيه "Binet") من أجل ذلك بالاشتراك مع (سيمون "Simon") بوضع أول اختبار للذكاء عام (1905)، ومنذ ذلك الوقت تطورت حركة القياس العقلي تطورا كبيرا، وكذلك تطور اختبار (بينيه "Binet") ويعتبر من أهم الاختبارات الفردية التي تستخدم في قياس الذكاء حتى يومنا هذا.

لقد شهد قياس الذكاء على وجه الخصوص تطوراً بارزاً أسهمت فيه عوامل كثيرة قد يكون أبرزها ترجمة (جودارد "Goddard") عام (1908) لمقياس (بينيه) إلى الانجليزية؛ كما ساهم (سبيرمان "Spearman") في قضية الذكاء وقياسه من خلال تقديمه لنظرية العاملين "Two Factors Theory" في الذكاء عام (1904)؛ وجاء التطور الجوهري من خلال اهتمام (تيرمان "Terman") بموضوع الاختبارات العقلية، حيث أعدّ بحثه للدكتوراه فيها ما بين عاميْ (1904 و1905)، وقد نشر هو وزميله (ميرل "Miral ") تعديلا للصورة الأمريكية المقننة لاختبار (بينيه) الذي صدر عام (1916) باسم (اختبار ستانفورد - بينيه)، الذي تضمّن تعديلا جديدا وخصائص تقنينية أفضل تمّ فيها المحافظة على ترتيب المستويات العمرية نفسها، كما تمّ رفع سقف العمر العقلي إلى (22 سنة)، وقد انتشر الاختبار على نطاق واسع في الولايات المتحدة وخارجها؛ وفي عام (1939) صدر مقياس (وكسلر - بلفيو) الذي طوره (وكسلر "Wechsler") الاختصاصي النفسي في مستشفى (بلفيو) ليتفادى به العيوب التي ظهرت في (اختبار ستانفورد - بينيه)، ولا سيما فيما يتعلق بالراشدين، وقد لقي (اختبار وكسلر) قبولاً حسناً لوفائه بالحاجة لقياس ذكاء الراشدين، والحاجة المتزايدة لاختبار يلائم الاستخدامات الإكلينيكية، سواء في التشخيص أو التمييز بين القدرات الفرعية للذكاء.

من خلال ما سبق، فإنّ البدايات العلمية الأولى لقياس القدرات العقلية ارتبطت بالإعاقة الذهنية، حيث كانت هذه الأخيرة من أهم المجالات التي برزت من خلالها مشكلة القياس

وتصنيف الأفراد، وقد بدأ الاهتمام بمشكلة الإعاقة الذهنية مبكراً خلال النصف الأول من القرن (19م)، غير أنّ ذلك لا يعني أنه لم يكن هناك تاريخ طويل وممتد قبل هذه الفترة، شهد عناية بقياس القدرة العقلية من جوانب متعددة، وبأساليب متنوعة ولأغراض مختلفة، ومن الضروري اتباع بدايات هذا التاريخ حتى نصل إلى (ألفرد بينيه "Binet") الذي يُعتبر المرحلة المنهجية في قياس الذكاء، لأنّ هذا التتبع التاريخي يربط بين إنجازات علماء النفس المعاصرين والمحاولات العبقرية المبكرة للإنسان القديم منذ عصور بعيدة.

5.2. أهمية قياس الذكاء (The Importance of Measuring Intelligence):

تكمن أهمية قياس الذكاء في العديد من الخدمات والفوائد التي توفرها والتي من أهمها ما يلي:

1.5.2. تقسيم وتصنيف التلاميذ العاديين (Division and Classification of Ordinary Pupils):

كان الهدف الأساسي من تصميم أول اختبار يقيس الذكاء على يد كل من (بينيه وسيمون)، هو إيجاد وسيلة علمية وعملية تساعد على اختيار التلاميذ من ذوي الذكاء المرتفع، والتي تتلاءم قدراتهم العقلية مع متطلبات العملية التعليمية، والأساس الذي اعتُمِد عليه في هذا التصنيف هو أنّ من التلاميذ مَنْ يصعب عليه متابعة الدراسة العادية وذلك لنقص ذكائه وقدراته، وفي نفس الوقت منهم من يكون متفوقاً عقلياً وأنّ هذه الدراسة العادية أقل بكثير من مستواه العقلي، وبالتالي فإن نتائج اختبارات الذكاء أفادت في تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة من حيث قدراتهم العقلية في القسم الواحد، منهم مجموعة متفوقة عقليا، وأخرى متوسطة، وثالثة أقل ذكاء؛ هذا ما يضمن فصولاً أو أقساماً دراسية متماثلة ومتجانسة لا من حيث العمر الزمني فحسب، بل حتى من حيث القدرات العقلية، ومن ثمّ إعداد برامج ومقررات دراسية تناسب جميع الأصناف.

2.5.2. تشخيص التأخر الدراسي (Diagnosis of Academic Backwardness):

يرجع التأخر الدراسي إلى أسباب عديدة قد يكون في مقدمتها القدرة العقلية العامة للتلميذ، ولكن هناك عوامل أخرى لا تقل أهمية عن الذكاء منها: الحالة النفسية والانفعالية والصحية والأسرية والاقتصادية والاجتماعية ووسائل الإعلام المختلفة وحتى أصدقاء التلميذ يؤثرون تأثيرا كبيرا على نجاحه الدراسي من عدمه، لذلك يجب أن تبدأ الدراسة التي تهدف إلى تشخيص أسباب التأخر الدراسي لدى التلميذ بتطبيق اختبارات الذكاء عليه، قبل البحث عن العوامل الأخرى غير العقلية التي قد تكون السبب في تأخره الدراسي. (أبو الديار وطاهر، 2016، ص:78).

فإذا أوضحت نتيجة تطبيق هذه الاختبارات أنّ التلميذ متوسط الذكاء أو متفوق، يكون تأخره الدراسي راجعاً إلى سبب أو أسباب أخرى غير الذكاء؛ أما إذا أوضحت نتائج هذه الاختبارات أيضا أن التلميذ قواه العقلية ضعيفة، لكن لا تصل إلى مستوى ضعاف العقول، فهذا التلميذ يعاني من تأخر نسبي في الذكاء، ففي هذه الحالة يمكنه أن يساير برامج الدراسة العادية إذا أتيحت له بعض العناية والمساعدة الخاصة، وإذا روعي في تعليمه هذا النقص في استعداده والعمل على تعويضه بالوسائل التعليمية المناسبة، فإنه ينجح في اجتياز الدراسة النظامية مما يتيح له فرصا أكثر في النجاح في الحياة العادية، رغم أنه لا يحقق مستويات أعلى مثل التلاميذ الآخرين؛ ويجب أن نضع في الحسبان أن نتائج اختبارات الذكاء ليست وحدها هي التي تقرر بأن التلميذ يعاني من التأخر الدراسي أم لا، بل ما هي إلاّ وسيلة بجانب وسائل أخرى يُرجَع إليها في تحديد ما إذا كان التلميذ كذلك.

3.5.2. تشخيص الإعاقة العقلية وتصنيفها (Diagnosis and Classification of Mental Disability):

يوصف الأفراد الذين يحصلون على نسبة ذكائية تبلغ (70) فما دون عند تطبيق اختبارات الذكاء عليهم، ويفشلون أيضا في التعبير عن المهارات اللازمة للحياة اليومية والاتصال مع الآخرين، وغير ذلك من المهمات المتوقعة ممن هم في مستواهم العمري بأنهم

معاقون عقليا؛ ويُطلق عليهم في هذه الأيام: "ذوو الصعوبات التطورية"، ويتفاوت الناس الذين يقعون في هذه الفئة العريضة في قدراتهم العقلية وفي قدرتهم على القيام بالأعمال اليومية معتمدين على ذواتهم.

وقد صُنّف ذوو الإعاقة العقلية حسب درجة ذكائهم إلى (03) أصناف وهي:

- الأهوك أو المأفون (Moron): وهو من تتراوح درجة ذكائه بين (50 و 70).
- الأبله (Imbecile): وهو من تتراوح درجة ذكائه بين (40 و 50).
- المعتوه (Idiot): وهو من تقل درجة ذكائه عن (40).

إلاّ أنه قد أعيد النظر في تصنيف هذه الفئات بسبب الاهتمام الاجتماعي المستحدث بهم وبعمليات تأهيلهم، وأصبح يُنظر إليهم على أساس أنهم ينقسمون إلى ذوي إعاقة خفيفة، متوسطة أو ذوي إعاقة شديدة أو عميقة، وذلك وفقا للتصنيف الذي أقرته جمعية الأطباء النفسيين الأمريكية عام (1994)؛ في ضوء التعريف الذي قدمته للإعاقة العقلية من حيث أنها انخفاض ذو دلالة عن متوسط وظيفة الذكاء العام مصحوباً بمحدودية ذات دلالة في أداء الوظائف التكيفية، ويلاحظ على هذا التعريف تأكيده بأن النقص عن المتوسط في نسبة الذكاء وحدها لا يكفي للحكم بالإعاقة العقلية، بل يجب أن يرافق ذلك النقص، انخفاض في القدرة على التكيف الاجتماعي ونقص في التطور الحركي. (الوقفي، 1998، ص:543 - 544).

للإشارة فإنّ الكشف المبكر لهذه الفئة والتشخيص الدقيق لهم وكذا التصنيف المناسب لهم حسب درجة ذكائهم وكذا تقديم الخدمات التربوية اللازمة لهم، يساهم كثيرا في تنمية قدراتهم العقلية وبالتالي تحسين مهارات حياتهم اليومية ومستوى تكيفهم الاجتماعي؛ هذا ما تسعى إلى تحقيقه الدراسة الحالية في جانب الكشف والتشخيص المبكر.

4.5.2. تشخيص التفوق العقلي (Diagnosis of Mental Superiority):

كما أنّ اختبارات الذكاء تفيد في تشخيص ذوي الإعاقة العقلية، فإنها أيضا تفيد في تشخيص التفوق العقلي لتحديد فئة الموهوبين والعباقرة والمبدعين؛ فوِفقاً لمصطلحات (تيرمان Terman) يكون الفرد موهوباً إذا زاد ذكاؤه عن (140) درجة فأكثر، هؤلاء المتفوقون عقليا يُعتبرون الثروات الحقيقية لشعوبهم بل وهم كنوزها وأغنى مواردها

البشرية، فعليهم ينعقد الآمال في التصدي للصعاب والمعوقات والمشكلات التي تعترض مسيرة التنمية والتطور، لذا أصبح الاهتمام بالكشف المبكر لهم -وهذا هو هدف الدراسة الحالية أيضا- ورعايتهم والعمل على حسن استثمار طاقاتهم واستعداداتهم وقدراتهم فوق العادية، ضرورة تفرضها التغيرات المتسارعة في مختلف مناحي الحياة. (أبو الديار وطاهر، 2016، ص:78، 79).

5.5.2. تشخيص صعوبات التعلم (Diagnosis of Learning Disabilities):

تتمثل أهمية تطبيق اختبارات الذكاء في تشخيص صعوبات التعلم في أنّ نتائج تطبيقها على من هم يُعتبرون كذلك، تشير إلى عدم وجود اختلاف واضح بينهم وبين مجموعات أخرى من الناس، حيث لا علاقة بين مستوى الذكاء وصعوبات التعلم باعتبارها يمكن أن تترافق مع أي مستوى ذكائي مهما صَغُر أو كَبُر، بل لعلها أكثر ما تلاحظ لدى ذوي الذكاء المتوسط بشكل خاص؛ ويذكر كثير من المؤلفين أنّ عباقرة كثيرين كانوا مصابين بصعوبات التعلم من أمثال: دافنشي، إديسون، أينشتاين وتشرتشل؛ ويُعدّ مصطلح: (صعوبات التعلم) من المصطلحات الحديثة في علم النفس والتربية، إذ ظهر لأول مرة على لسان العالم: (كيرك "Kirk") في مؤتمر تربوي أمريكي عُقد سنة: (1963) للبحث في مشكلة فئة من الأطفال يعجزون عن التعلم بمستوى تعلم أقرانهم بالرغم من أنهم ذوو قدرات حسية، بصرية، سمعية ولمسية جيدة، وذوو مستويات ذكائية عادية ومن مستويات اجتماعية واقتصادية ملائمة ويتعلمون بمدارس مناسبة وعلى أيدي معلمين مدربين؛ وتوجد عدة معايير للكشف عن وجود الصعوبات التعلّمية، إلاّ أنّ أكثرها استخداماً هي: معيار التباين بين التحصيل المتوقع للطفل في ضوء ذكائه وقدراته العقلية وبين التحصيل الفعلي له، حيث يلاحظ أنّ تحصيله الفعلي يقل بشكل ذي دلالة عن التحصيل المتوقع له سواء في التحصيل بشكل عام أو في جوانب تحصيل محددة. (الوقفي، 1998، ص:545 - 547).

6.5.2. التوجيه التربوي والمهني (Educational and Vocational Guidance):

تكمن أهمية اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بالإضافة إلى اختبارات الميول، في أنها تفيد الأفراد عامة والطلاب خاصة في توجيههم إلى اختيار تعليم مناسب أو مهنة مناسبة

تتناسب مع قدراتهم العقلية وميولهم الشخصية، لأن الطالب إذا تُرك لشأنه أو ترك الأمر لأبويه كثيرا ما يتجه نحو نوع من الدراسة أو العمل لا يتفق مع خصائصه وقدراته الطبيعية؛ ويبني اختياره حسب الظروف اللحظية وبدون تخطيط مدروس، يحدد وفقا للنتائج التي يسفر عنها قياس قدراته وإمكانياته، هذا ما يسبب له المشقة وعدم الرضا أو حتى عدم النجاح في الميدان الدراسي أو المهني الذي أخطأ في اختياره. (وجيه، 1985، ص:265).

6.2. تصنيف اختبارات الذكاء (Classification of Intelligence Tests):

يعتمد تصنيف اختبارات الذكاء على أكثر من أساس ومن أهمها نجد:

1.6.2. الأساس الأول: الزمن (The First Basis: The Time):

يوجد منها نوعان يعتمدان على الزمن المحدد:

- اختبارات سرعة: وهي الاختبارات ذات الزمن المحدد الذي لا ينبغي أن يُسمح بتجاوزه، وعادة ما تكون المفردات سهلة والتركيز يكون على السرعة في الإجابة.
- اختبارات قوة: وهي تلك التي ليس لها زمن محدد، ويُسمح للمفحوص الإجابة عن جميع الأسئلة وتعتمد الدرجة فيها على صعوبة الأسئلة.

2.6.2. الأساس الثاني: محتوى الاختبار (The Second Basis: The Content of The Test):

تُصنّف إلى صنفين حسب محتوى الاختبار وهما:

- اختبارات لفظية: وهي تلك التي تعتمد على اللغة والألفاظ في مفرداتها وهي لا تناسب الأميين والأجانب الذين يجهلون لغة الاختبار وكذا الأطفال الصغار وضعاف العقول.
- اختبارات غير لفظية (أدائية): وهي لا تحتاج إلى اللغة إلاّ لمجرد التفاهم وشرح التعليمات، وعادة ما تكون مفرداتها في شكل صور ورسوم.

3.6.2. الأساس الثالث: نوع الأداء (The Third Basis: The Type of Performance):

يعتمد نوع الأداء على طريقتين وهما:

- اختبارات قرطاسية: (ورقة وقلم).
- اختبارات عقلية: مثل فك وتركيب الأشكال والمجسمات وغيرها.

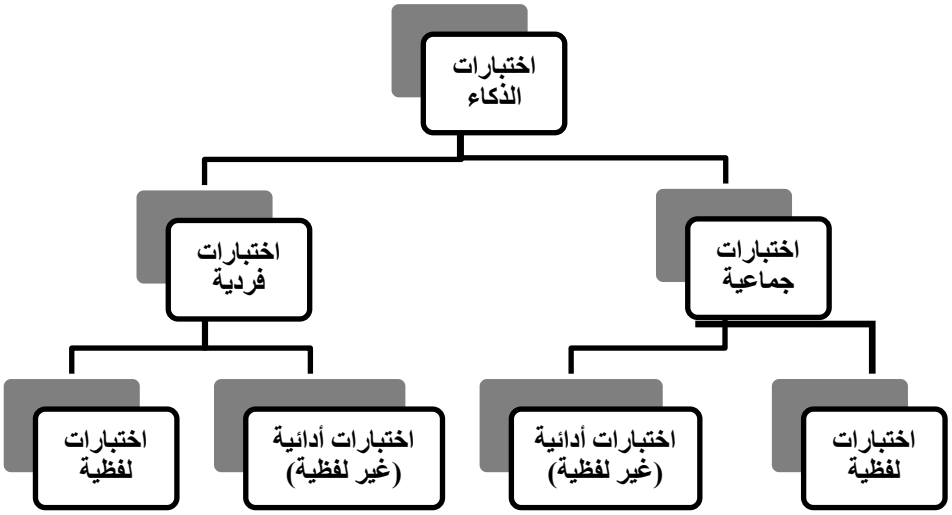
4.6.2. الأساس الرابع: طريقة إجراء الاختبار (The Fourth Basis: The Method of Testing):

تُصنف اختبارات الذكاء من حيث طريقة إجرائها إلى صنفين أيضاً وهما:

- الاختبارات الفردية: وهي التي لا يمكن إجراؤها إلاّ على فرد واحد بواسطة فاحص واحد في نفس الوقت، مثل: (اختبار بينيه واختبار وكسلر للذكاء).
- الاختبارات الجماعية (الجمعية): وهي التي يمكن أن تجرى بواسطة فاحص واحد على مجموعة من الأفراد في نفس الوقت؛ للإشارة فإنه يمكن لكل اختبار جمعي أن يكون فردياً، والعكس غير صحيح.

والشكل التالي يلخص التصنيف الأمثل لاختبارات الذكاء:

شكل(2): التصنيف الأمثل لاختبارات الذكاء



(أبو الديار وطاهر، 2016، ص:84).

7.2. الخصائص السيكومترية لاختبارات الذكاء (Psychometric Characteristics of Intelligence Tests):

تعتمد جودة اختبارات الذكاء على توفرها وتحقيقها لمجموعة من الشروط والخصائص السيكومترية والتي من أهمها:

1.7.2. صدق الاختبار (Test Validity):

يُقصد بصدق الاختبار مدى صلاحية هذا الأخير لقياس ما وُضع لقياسه، بمعنى أنّ الاختبار الصادق يقيس ما وُضع لقياسه فقط؛ فاختبار الذكاء مثلا يقيس الذكاء فقط ولا يقيس أي شيء آخر مثل: سمات الشخصية أو التحصيل أو غيرهما، ولا يوجد صدق مطلق وإنما الصدق هو مفهوم نسبي؛ وتوجد عدة طرق لحسابه، أهمها:

أ. **صدق المحتوى:** ويُقصد به مدى تمثيل بنود الاختبار أو المقياس لمحتوى السمة موضع القياس، ويتم ذلك عن طريق مجموعة من الخبراء والمختصين (المحكمين) في المجال، ويُطلق على صدق المحتوى أسماء متعددة منها: الصدق السطحي أو الظاهري والذي يتمثل في فحص محتوى الاختبار والتأكد من جودته فيما يقيسه دون فحص تجريبي، كما يُطلق عليه اسم: صدق المحكمين نسبة إلى استخدام مجموعة من الخبراء والمختصين للحكم على جودة الاختبار ومدى تمثيل بنوده للمحتوى، فإذا كان الاتفاق بين آراء المحكمين مرتفعا دلّ على صدق تكوين الأداة؛ ويستخدم البعض مفهوم صدق المضمون أو الصدق المنطقي ليدلّ على نفس الشيء وهو صدق المحتوى، فالمقصود بالمضمون هو المحتوى، والصدق المنطقي يدل على مدى ارتباط بنود الاختبار بالمحتوى أيضا. (مراد وسليمان، 2005، ص: 350، 351).

ب. **صدق المحك:** يعتمد هذا المفهوم على درجة علاقة درجات الاختبار بالأداء الفعلي على محك خارجي، ويُقصد بالمحك الخارجي اختباراً آخر جيد يُعتمد كمحك أو مرجع على مدى صدق الاختبار الجديد في قياسه للسمة التي صُمّم من أجل قياسها؛ ويطلق عليه أيضا: "الصدق التجريبي"، نظرا لكونه يعتمد

على تجريب الاختبار الجديد ثم مقارنة نتائجه مع نتائج الاختبار المحك، ويمكن التمييز بين نوعين من صدق المحك وهما: الصدق التلازمي والصدق التنبؤي.

فالصدق التلازمي؛ هو الذي يدل على حجم العلاقة أو مدى التطابق أو الارتباط بين درجات الأفراد على الاختبار ودرجاتهم على محك آخر بحيث لا يكون هناك فاصل زمني كبير بين الاختبارين، ويعتمد التحقق من الصدق التلازمي بحساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار الجديد والاختبار المحك، فكلما كانت معاملات الارتباط بينهما عالية كلما كان ذلك دليلا على صدق الاختبار الجديد.

أما الصدق التنبؤي؛ فيهتم باستخدام درجات الاختبار في التنبؤ بأداء الأفراد لسمة ما في المستقبل على مقاييس أو اختبارات أخرى يُعتمد عليها كمحكات لقياس أدائهم لذات السمة، بحيث يكون الفاصل الزمني معتبراً بين الاختبار الجديد والاختبار المحك، أي لا يقل عن ستة أشهر، ثم يُحسب معامل الارتباط بينهما فكلما كان عالياً فإنه يدل على صدق الاختبار الجديد.

ج. صدق البناء أو التكوين أو المفهوم: يعرّف (موسى النبهان، 2004) صدق البناء بأنه: "درجة قدرة الاختبار على قياس خاصية أو سمة صُمم أساساً لقياسها"، ويبين هذا النوع من الصدق مدى العلاقة بين الأساس النظري للاختبار وبين فقرات الاختبار، أو بمعنى آخر إلى أيّ مدى يقيس الاختبار الفرضيات النظرية التي يُبنى عليها الاختبار، ويُطلق أحياناً على مثل هذا النوع من الصدق: "صدق التكوين الفرضي"، ويمكن التحقق من دلالات صدق بناء الاختبار باتباع أسلوب فاعلية الفقرات، أي مدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس، أو باتباع أسلوب التحليل العاملي "Factor Analysis" لفقرات المقياس، أو باتباع أسلوب التمييز بين الفئات العمرية "Age Scale" أي قدرة المقياس على تمييز الفئات العمرية التي يغطيها المقياس، أو بقدرته على التمييز بين الفئات أو المجموعات المتباينة من حيث أدائها على مظهر ما من مظاهر السلوك. (أبو الديار وطاهر، 2016، ص:62).

د. **الصدق العاملي:** يعتمد هذا النوع من الصدق على الأسلوب الإحصائي: "التحليل العاملي" لإثبات صدق التكوين أو صدق البناء، حيث تطبق الاختبارات على عدد من الأفراد وتحسب الارتباطات بين الفقرات والخروج بتجمعات أكبر ارتباطاً تدل على عامل يقيسه الاختبار، فإذا كان هذا العامل هو أحد أبعاد المقياس أو الاختبار عندئذ يكون هذا الأخير صادقاً، ويؤدي التحليل العاملي إلى الحصول على عدد قليل من العوامل بدلا من العدد الكبير للفقرات، وبذلك يمكن وصف الاختبار بسهولة اعتماداً على هذه العوامل؛ وذكر (فؤاد أبو حطب وآخرون، 1997) أنّ أهم أغراض التحليل العاملي هو تبسيط وصف السلوك باختزال عدد من المتغيرات، أي أنه يسير في اتجاه العلم الصحيح من التعدد والكثرة التي تتمثل في متغيرات الاختبار إلى القلة التي تتمثل في العوامل أو السمات المشتركة.

وصدق الاختبار يتأثر بكثير من العوامل أهمها:

- عوامل تتعلق بالمفحوص: كحالته النفسية والصحية أثناء الاختبار، أو تخمينه في الإجابة أو الغش.
- عوامل تتعلق بالاختبار: كسهولة الأسئلة أو صعوبتها أو غموضها.
- عوامل تتعلق بظروف إجراء الاختبار: كارتفاع درجة الحرارة أو انخفاضها، الضوضاء، الإضاءة، التهوية، الطباعة الرديئة، الأخطاء المطبعية، ...إلخ.

2.7.2. ثبات الاختبار (Test Reliability):

يُقصد بثبات الاختبار أن يُعطي هذا الأخير نتائج متماثلة أو متقاربة في قياسه لمظهر من مظاهر السلوك إذا ما استخدم ذلك الاختبار أكثر من مرة أو إذا ما استخدم بطرائق أخرى، وقد عرّف (محمد إسماعيل، 2007) الثبات بأنه: "الحصول على الدرجات نفسها تقريباً إذا ما أُعيد تطبيق الاختبار نفسه على المجموعة نفسها تحت الظروف نفسها تقريباً"؛ أما (راضي الوقفي، 1998) عرفه بأنّه: "أن يستمر الاختبار في إعطاء النتيجة نفسها"، ويضيف قائلاً: "هب أنك أردت قياس وزنك فوجدته 80 كلغ مثلا فإذا صعدت إليه ثانية وثالثة، فإنك ستحصل على نفس الوزن إذا كان الميزان ثابتاً، أما إذا كان في كل مرة يعطي

وزنا يختلف عن غيرها من المرات وبفوارق واسعة، فإن الميزان يُعدّ غير ثابت". (أبو الديار وطاهر، 2016، ص: 65) و (الوقفي، 1998، ص: 555).

يعتمد حساب معامل الثبات على عدة طرق أهمها ما يلي:

أ. **طريقة إعادة تطبيق الاختبار (Test - Retest):** تقوم هذه الطريقة على تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد (لا تقل عن 30)، ثُم إعادة تطبيقه على نفس الأفراد وتحت نفس الظروف، ويكون الفاصل الزمني بين التطبيقين في حدود أسبوعين إلى ستة أسابيع؛ ويكون معامل الثبات هو معامل الارتباط البسيط بين درجات الاختبار في التطبيقين الأول والثاني، ومعامل الثبات المناسب هو: (0.7) فأكثر، وكلما زاد عن هذه القيمة فهو مرتفع، وكلما نقص عنها فهو منخفض، وكذلك حجم العينة كلما كان كبيرا فإنه يدل على ثبات الاختبار ولو كان معامل ثباته أقل من (0.6)؛ ويسمى أيضا معامل ثبات طريقة إعادة التطبيق بمعامل الاستقرار، وهو يدل على استقرار الدرجات عبر الزمن.

ب. **طريقة الصور المتكافئة (Equivalent Forms):** تستلزم هذه الطريقة إعداد صورتين متكافئتين للاختبار وتطبيقهما على نفس الأفراد، والمقصود بالتكافؤ هنا هو تساوي عدد ونوع البنود وطريقة الإجابة والتصحيح، والزمن المخصص للإجابة، والتعليمات إضافة إلى تساوي الخصائص الإحصائية بينهما كالتباين والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ تطبق إحدى الصورتين على مجموعة من الأفراد ثم تطبق الصورة الثانية بعد فاصل زمني قصير (عدة ساعات) على نفس الأفراد، وتصحح الصورتان ثم يحسب معامل الارتباط بين درجاتيْهما، ويسمى معامل الثبات في هذه الطريقة أيضا بمعامل التكافؤ.

ج. **طريقة التجزئة النصفية (Split - Half Method):** لا تتطلب هذه الطريقة إعادة التطبيق أو وجود صورتين متكافئتين، وإنما تعتمد على تطبيق الاختبار مرة واحدة ثم تستخدم الإجابات في حساب معامل الثبات؛ وتسمى هذه الطريقة

أيضا بطريقة الاتساق الداخلي، حيث يتم تقسيم أسئلة (بنود) الاختبار إلى نصفين متكافئين (النصف الأول من الأسئلة والنصف الثاني)، أو نصفين يضم أحدهما الأسئلة الفردية والثاني يضم الأسئلة الزوجية، وتستخدم درجات النصفين في حساب معامل الارتباط بينهما فينتج معامل ثبات نصف الاختبار (ر½)، ويلي ذلك استخدام معادلة (سبيرمان - براون) لحساب معامل ثبات الاختبار كله.

كما أنّ صدق الاختبار يتأثر بعدة عوامل فإنّ ثباته أيضا يتأثر بعدة عوامل أهمها:

- عدد البنود وحجم العينة: فكلما زاد عددهما زاد معامل الثبات.
- صياغة البنود: فكلما كانت صياغتها موضوعية زاد معامل الثبات، وكلما كانت طويلة وغامضة كان العكس.
- الحالة الصحية والنفسية للفرد: فكلما كانت حالته الصحية والنفسية جيدة كان معامل الثبات مرتفعاً والعكس صحيح.

3.7.2. التقنين (Standardization):

التقنين هو توحيد إجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه وتفسير نتائجه بطريقة موحدة، حتى لو اختلف الفاحصون وتعدد المفحوصون، وتنوعت مواقف الاختبار وتكررت مرات القياس، وتشمل: (توحيد إجراءات تطبيق الاختبار، وتوحيد عملية تفسير دلالات الدرجات الخام، وعدم تغير نتائج الاختبار بتغير القائم بتطبيقه)؛ وتُعدّ عملية التقنين وسيلة للتأكد من صلاحية الاختبار للقياس من حيث ملاحظة أسلوب الصياغة، وتناسق الألفاظ المستخدمة في بناء الجمل، وثبات مستوى المختبَرين الثقافي والعقلي، ووضوح الصياغة لتعليمات الاختبار، ويجب أن تكون عينة التقنين شاملة فئات المجتمع الموجه إليها الاختبار جميعها لكي يتسنى لنا التعميم. (أبو الديار وطاهر، 2016، ص: 74) نقلاً عن (عباس عوض، 1999).

4.7.2. الموضوعية (Objectivity):

موضوعية الاختبار تُعتبر شرط أساسي للاختبار السيكولوجي الجيد، والاختبار الموضوعي هو ذلك الذي لا يتأثر بالحكم الشخصي لواضع الاختبار أو لمصلحة أو بغير

ذلك من المؤثرات، وتعتمد نتائجه على الحقائق المتعلقة بموضوع الاختبار وحده، ولذلك تُصاغ أسئلة الاختبارات الموضوعية عادة في صورة كلمات أو عبارات أو أرقام أو أشكال ...إلخ، يُجاب عنها إجابة محددة لا يُختلف بشأنها، قد تكون علامة توضع تحت كلمة: (صحيح) أو (خطأ)، أو تكون الإجابة كلمة بالذات تترك لها مسافة في ورقة الإجابة، أو قد تكون رقما معينا، أو نحو ذلك، مما لا يدع مجالاً للتأثير الشخصي أو الذاتي للمصحح، وبحيث تكون درجة الفرد في الاختبار واحدة مهما تغيّر المصححون.(وجيه، 1985، ص: 49).

5.7.2. المعايير (Norms):

إنّ الدرجة الخام التي يحصل عليها أي فرد في الاختبار النفسي، لا معنى لها ولا دلالة لها في حدّ ذاتها، ولكي تكون لهذه الدرجة معنى لا بدّ أن تُفسر في ضوء معيار معين، مستمدّ من أداء المجموعة التي قنن عليها الاختبار، وعن طريق مقارنة الدرجة الخام للفرد بهذا المعيار نستطيع تحديد مستواه على وجه الدقة، ما إذا كان متوسطاً أو فوق المتوسط أو أقل من المتوسط في الصفة المَقِيسة؛ وتوجد أنواع مختلفة من المعايير أهمها:

أ. **العمر العقلي (Mental Age):** كان (ألفريد بينيه) أول من استخدم العمر العقلي عن طريق ترتيب أسئلة الاختبار وِفقا للمستويات العمرية المعينة المستخدمة في التقنين، فالأسئلة التي يجيب عنها متوسط الأفراد في العمر الزمني (5) سنوات، تعدّ مقياسا للعمر العقلي (5 سنوات)، والأسئلة التي بجيب عنها أطفال العمر الزمني (6) سنوات، تعدّ مقياسا للعمر العقلي (6) سنوات وهكذا؛ إلاّ أنّ العمر العقلي له عيوب، فقد وُجد أنه غير كافٍ لتحديد مستوى الطفل بصورة دقيقة، ذلك لأنّ الطفل المعاق ذهنيا، عاما واحدا في سن الخامسة مثلا، تكون إعاقته بمقدار عامين في العاشرة، أي أنّ السنة من العمر العقلي ليست متساوية في المراحل العمرية المختلفة، لذلك لجأ العلماء إلى حساب نسبة الذكاء.

ب. **نسبة الذكاء أو معامل الذكاء (Intelligence Quotient):** هي النسبة المئوية للأداء العقلي الذي يصل إليه الفرد في أثناء إجراء الاختبارات، بمعنى

أنه عبارة عن العمر العقلي مقسوماً على العمر الزمني والناتج مضروباً في مائة وهي على الشكل الآتي:

نسبة الذكاء (IQ) = العمر العقلي (Mental Age) ÷ العمر الزمني (Chronological Age) × 100.

فبفرض أنّ طفلاً عمره الزمني (5) سنوات وعمره العقلي (8) سنوات، فإنّ نسبة ذكائه تكون كالتالي: (IQ) = 8 ÷ 5 × 100 = 160، أي نسبة ذكائه (IQ) تقدر بـ: (160)، ففي هذه الحالة يعتبر الطفل متفوقاً في الذكاء؛ لكن هذه النسبة أيضاً رغم دقتها إلاّ أنها لا تقدم لنا ضماناً بثبات أو تغير نسبة ذكاء الأفراد مع تقدمهم في السن.

ج. **المئينيات (Percentiles):** يعدّ المعيار المئيني من أهم المعايير وأكثرها استعمالاً، وهو يقسم الأفراد إلى مائة مستوى، والدرجات المئينية هي نوع من ترتيب الأفراد بحيث يقع الأول في المجموعة عند المئيني الأعلى والأكبر الذي هو (99)، أما الأخير فيقع في المئيني الأدنى الذي هو (1)، وتعبّر الدرجة المئينية عن النسب المئوية لعدد الأفراد من عينة التقنين الذين يقعون تحت درجة خام معينة، والمئينيات تختلف عن النسب المئوية العادية، فالنسبة المئوية هي نسب عدد الإجابات الصحيحة مضروبا في مائة، أمّا المئينيات فهي درجات تعبّر عن النسبة المئوية لعدد المفحوصين الذين حصلوا على درجات أقل من درجة خام معينة، والنقد الموجه إلى هذا النوع من المعايير هو أنّ وحداتها ليست متساوية ولا سيما عند طرفي التوزيع فالفرق بين المئيني (50) والمئيني (55) مثلا ليس مساويا للفرق بين المئيني (90) والمئيني (95).

د. **الدرجات المعيارية (Standard Scores):** تُعدّ الدرجات المعيارية أفضل صورة لتحويل الدرجات الخام، أو أفضل معيار يمكن استخدامه، وذلك لأنها تعتمد في حسابها على الانحراف المعياري وهو أدق مقاييس التشتت، كما أنها مقاييس متساوية الوحدات بعكس المئينيات وتُحسب على النحو الآتي:

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{الدرجة الخام ــ المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري}}$$

والنقد الموجه أيضا إلى هذا النوع من المعايير، أنّ بعض قيمها سالبة وكذلك تتضمّن كسوراً مما يشكل صعوبة في تفسيرها واستخدامها.

8.2. نماذج من اختبارات الذكاء المقننة (Models of Standardized Intelligence Tests):

قبل عرض وتقديم بعض النماذج من اختبارات الذكاء المقننة، فإنه لابد من التطرق إلى أول وأهم وأشهر اختبارات الذكاء التي ظهرت في ميدان علم النفس عموما والقياس النفسي خصوصاً، وهي مقاييس: "بينيه - سيمون"، "ستانفورد - بينيه" و"مقياس وكسلر- بلفيو".

1.8.2. مقياس بينيه - سيمون 1905 (Benet-Simon Scale):

يُعتبر (ألفريد بينيه "Alfred Benet" 1857-1912) أشهر عالم نفس فرنسي وأعظمهم قيمة، ويُعتبر أبَا مقاييس الذكاء في العالم كله، ولقد عكف هو وزميله (تيودور سيمون "T. Simon") - وزير المعارف الفرنسية آنذاك- على إعداد أول مقياس للذكاء سنة (1905)، وقد اعتُمِد كأداة مقننة ومحددة وموضوعية لفرز الأطفال وتصنيفهم حسب مستويات ذكائهم.

يتكون هذا المقياس الأولي من (30) سؤالا (أو اختبارا فرعيا) مرتبة ترتيبا تصاعديا من حيث مستوى الصعوبة، وقد طُبّق على عينة مكونة من (50) طفلاً تتراوح أعمارهم من (3 سنوات إلى 11 سنة)، وقد اشتملت العينة على مجموعة من الأطفال المتخلفين دراسياً الذين يُفترض أنهم من ضعاف العقول؛ ويهدف هذا المقياس إلى قياس بعض الوظائف والعمليات العقلية النوعية التي تنقسم إلى قسمين: عمليات عقلية عليا وعمليات عقلية دنيا، فالعمليات العقلية العليا تتضمن: القدرة على الفهم، القدرة على الحكم والقدرة على الاستدلال؛ بينما تتضمن العمليات العقلية الدنيا: القدرة على الحفظ، القدرة على التذكر والاستدعاء،

القدرات الحسية- الحركية والقدرة الإدراكية. وقد عُدّل هذا المقياس في فرنسا مرتين: الأولى عام 1908، والثانية عام 1911.

كما أنّ (بينيه) يرجع إليه الفضل الأول في وضع أول اختبار لقياس الذكاء، فإنه يرجع إليه الفضل الأول أيضا في تقرير أول وحدة في القياس العقلي وهي (العمر العقلي "Mental Age")، ويمثل مقياس بينيه- سيمون في القياس العقلي كاكتشاف الصفر في الحساب، نظرا لإسهامه الكبير في جعل ميدان علم النفس يتميز بالدقة والموضوعية العلمية.

2.8.2. مقياس ستانفورد - بينيه (Stanford-Benet Scale):

يُعتبر مقياس ستانفورد- بينيه تعديلاً آخر لمقياس بينيه- سيمون الذي عدله (ترمان "Terman") سنة (1916) في جامعة ستانفورد الأمريكية، وقد سمّاه باسم: "مقياس ستانفورد- بينيه" نسبة لجامعة ستانفورد التي يعمل فيها (ترمان) وكذلك تخليداً لـ (بينيه) الذي يُعتبر أبو مقاييس الذكاء، وقد أضاف إليه عناصر جديدة بحيث بلغت اختباراته (90) اختباراً، واستخدمت فيه نسبة الذكاء بدلاً من العمر العقلي؛ ويقيس الاختبار في صورته هذه عدداً من الوظائف العقلية المعقدة، مثل: التذكر، التعرف على الأشياء المألوفة، التفكير وفهم المفردات .... وغيرها، ولقد نقل الأستاذ (إسماعيل القباني) هذه النسخة إلى اللغة العربية مع إجراء بعض التعديلات عليها، ونشرها سنة (1938).

وقد استمر (ترمان) ومعاونوه في إجراء التجارب على الاختبار، ونتيجة لهذه التجارب ظهر تعديل آخر لـ (ترمان وميريل) سنة (1927) عُرف باسميْهما، وظهر في صورتين متكافئتين (ل) و(م)، وقد زيدت اختبارات المقياس بحيث وصلت إلى (129) اختباراً تبدأ من سِن (2) سنوات، وقد تمّ تقنينه على عينة كبيرة وأكثر تمثيلا، وقد قام بنقل الصورة (ل) إلى اللغة العربية الدكتوران: (محمد عبد السلام أحمد ولويس كامل مليكة) سنة: (1956)؛ وفي سنة (1960) أجرى (ترمان) تعديلا آخر للمقياس فأصبح في صورة واحدة، حيث تمّ فيه حذف بعض الاختبارات التي لم تعد صالحة والتي لا تساير العصر، كما أعيد توزيع الأسئلة التي تغيرت مستويات صعوبتها. (الشيخ، 1990، ص: 116، 117).

كما صدرت الصورة الرابعة لمقياس ستانفورد- بينيه سنة (1986) على يد (روبرت ثورندايك "Robert Thorndike"، إليزابيث هاجن "Elizabeth Hagen" وجيروم ساتلر "Jerome Sattler")، وأعدّها إلى العربية وقنّنها الدكتور (لويس كامل مليكة) أيضاً سنة (1993)، وتمثل هذه الصورة تطورا جوهريا في قياس القدرات المعرفية وفي أساليب السيكوتكنولوجيا. (الفاخري، 2018، ص: 70).

تتمثل أهم المواصفات السيكولوجية للصورة الرابعة لمقياس ستانفورد- بينيه فيما يلي:

- الوقت اللازم للتطبيق: من 30 إلى 90 دقيقة.
- نوع الاختبار: اختبار ذكاء فردي.
- الفئة المستهدفة: الأعمار من 2 سنة إلى غاية سن الرشد للمجتمع الطبيعي.
- طبيعة المحتوى: استدلال لفظي، كمي، بصري ومجرد.
- الاختبارات الفرعية والدرجات المنفصلة: هناك 15 اختبارا فرعياً و20 علامة فرعية وكلية.
- عينة التقنين: 5013 طفلا من الأحياء ذات الكثافة السكانية المرتفعة في أمريكا.
- الثبات: تراوح بين 0.73 و0.94 لمتوسطات الأعمار والاختبارات الفرعية.
- الصدق: بلغ معامل الارتباط الكلي 0.81 . (مجيد، 2014، ص: 102- 106).

3.8.2. مقياس وكسلر- بلفيو (Wechsler-Bellevue Scale):

نشر (وكسلر "Wechsler") مقياسه سنة (1939) باسم: "مقياس وكسلر- بلفيو" لذكاء الراشدين والمراهقين، نسبة إلى مستشفى (بلفيو) بـ "نيويورك"، وذلك لحاجة عملية وهي التمييز بين فئات المرضى الذين كان يعالجهم، أي التمييز بين ضعاف العقول والمصابين بأمراض عصابية وذهانية، وكذلك كانت الحاجة إليه لقياس ذكاء الكبار، فقد وُضع أساساً لقياس الذكاء بين (سن 10 إلى 60 سنة) ثم وُضع بعد ذلك اختباراً آخر على نسقه ليقيس ذكاء الأطفال الذين يقل سنهم عن 10 سنوات.

ووُضع هذا المقياس أيضا لمحاولة تغطية جوانب القصور التي يعاني منها مقياس ستانفورد- بينيه وغيره من مقاييس الذكاء الفردي، وخاصة في مقياس ذكاء الراشدين باستخدام مفهوم العمر العقلي الذي اعتبره (وكسلر) استخدام مضلل إلى حدّ كبير، لأنه بعد حوالي سنّ (15)، لا يزيد متوسط الدرجات في كل مقاييس الذكاء تقريبا زيادة جوهرية بازدياد السن، وكانت عينات تقنين اختبارات الذكاء الفردية لا تشتمل إلا على العدد القليل من الراشدين، كما أنّ أغلب مواد هذه الاختبارات لا تناسب الراشدين ولا تستثير اهتمامهم، لأنها وُضعت أصلاً لمن هم أصغر سناً.

وفي سنة (1955) قام (وكسلر) بمراجعة للمقياس نشرها تحت عنوان: "مقياس وكسلر لذكاء الراشدين (WAIS)"، وفي هذه المراجعة استبدلت بعض فقرات المقياس القديم بفقرات أخرى، وزاد عدد فقرات معظم الاختبارات في المقياس الجديد بهدف تحسين معاملات ثباتها؛ وفي سنة (1981) نُشرت مراجعة مقياس وكسلر لذكاء الراشدين بعنوان: (WAIS-R) وفيها تابع وكسلر تطوير المقياس وتحسينه من حيث المضمون والتقنين. (الفاخري، 2018، ص: 101، 102).

ويشتمل المقياس على (11) اختبارا فرعيا، تنقسم هذه الاختبارات إلى قسمين: (6) منها في القسم اللفظي وهي: اختبار المعلومات العامة، اختبار الفهم، اختبار إعادة الأرقام، اختبار المتشابهات، اختبار الاستدلال الحسابي واختبار المفردات، و(5) في القسم العملي وهي: اختبار ترتيب الصور، اختبار تكميل الصور، اختبار رسوم المكعبات، اختبار تجميع الأشياء واختبار رموز الأرقام؛ وقد حقق معامل ثبات مرتفع يتراوح بين (0.56 و0.94)، بينما صدقه حقق معاملا مقبولاً يُقدّر بـ: (0.67).

كما أنّ (وكسلر) ألّف مقياسا جديدا سماّه: (مقياس وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة "Wechsler Intelligence Scale for Preschool's Children")، سنة (1963) وهو يُطبّق على الفئة العمرية (4 سنة - 6، 6 سنة)، حيث يتألف من جزأين: (أدائي ولفظي)، ويُطبّق فردياً ويستغرق تطبيقه: (60 دقيقة)، وقد قُنّن على (1200) طفل من الجنسين، وحُسبت معاملات الثبات بالطريقة النصفية حيث تراوحت بين (0.91 و0.97)،

أما معامل الصدق فقد حُسب بطريقة صدق المحك بينه وبين مقياس ستانفورد- بينيه، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0.91).

وقد قام (وكسلر) نفسه بمراجعة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، حيث سماه: (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised "WISC-R") سنة: (1974)، وفيما يلي أهم خصائصه السيكومترية:

- الوقت اللازم للتطبيق (50- 75 دقيقة).
- تصحيح وتفسير النتائج (30- 40 دقيقة).
- غرض وطبيعة المقياس: قياس الذكاء كقدرة عامة.
- نوع الاختبار: اختبار فردي.
- عدد الاختبارات: 12 اختبارا: 6 في الجانب الأدائي و6 في الجانب اللفظي.
- الفئة المستهدفة: من 6 سنوات حتى 17 سنة.
- عينة التقنين: طُبّق المقياس على (2200) طفل وطفلة في أمريكا.
- ثبات المقياس: يقدر معامل الثبات بالطريقة النصفية (0.90) وهو ثبات عالي.
- صدق المقياس: حقق المقياس صدقاً عاليا يقدر بـ (0.73) عن طريق صدق المحك مع مقياس ستانفورد- بينيه.

هذه هي مقاييس الذكاء الأساسية التي أحدثت ثورة في مجال القياس النفسي، والتي تعتبر المرجع لأغلب مقاييس الذكاء اللاحقة، وقد شاع تعديلها وتقنينها واستعمالها في العالم؛ وبما أن البحث الحالي موضوعه الرئيسي هو تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية (الجزائر)، فإنّ الباحث سيستعرض أهم اختبارات ذكاء الأطفال المقننة في البيئات العربية وهي كالآتي:

4.8.2. اختبار ذكاء الأطفال "إجلال محمد سري" (Children's Intelligence Test) "Idjlal Muhammad Surri":

قننت المقياس الدكتورة (إجلال محمد سري) على البيئة المصرية سنة: (1988) لقياس ذكاء الأطفال، حيث مرّ تقنينها للمقياس عبر (4) مراحل أساسية وهي:

- المرحلة الأولى: قامت بدراسة مسحية لعدد من اختبارات ومقاييس الذكاء المصورة واللفظية، العربية والأجنبية التي تناسب مرحلة الطفولة المبكرة والوسطى (الحضانة والصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الابتدائية).
- المرحلة الثانية: إعداد الصورة المبدئية للاختبار الذي كان يشمل على (195) بنداً منها: (120) بطاقة في الجزء المصور، و(75) جملة في الجزء اللفظي، وقد طبّق فردياً دون تحديد لزمن الاستجابة على عينة من (50) طفلاً من المدارس الابتدائية.
- المرحلة الثالثة: إعداد الصورة المعدلة للاختبار الذي يحوي (120) بنداً منها: (60) بطاقة في الجزء المصور، و(60) جملة في الجزء اللفظي، وقد طُبق على (100) طفل وطفلة في الصف الأول الابتدائي، بحيث يكون عمرهم في منتصف عمر العينة المختارة (3- 9) سنوات أي يكون عمرهم: 6 سنوات.
- المرحلة الرابعة: إعداد الصورة النهائية للاختبار الذي أصبح يحوي (90) بنداً منها: (45) بطاقة في الجزء المصور يسبقها (3) أمثلة تدريبية (أ، ب، ج)، و(45) جملة في الجزء اللفظي يسبقها (3) جمل تدريبية (أ، ب، ج)، وفيما يلي بعضاً من خصائصه السيكومترية:

- عينة التقنين: تكونت عينة التقنين من (600) طفل وطفلة من حضانات الأطفال والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، من القاهرة الكبرى والوجهين البحري والقبلي، وتراوحت أعمار العينة بين (3- 9) سنوات، بمتوسط (6) سنوات وكان التطبيق فردياً.
- ثبات الاختبار: تمّ حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، وطُبّق على عينة من (50) طفلاً وطفلة من الصف الأول الابتدائي، وبعد أسبوعين أُعيد تطبيقه على العينة نفسها، وكان معامل الثبات: (0.71).
- صدق الاختبار: تمّ حساب صدق الاختبار باستخدام صدق المحكّ مع مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، وقد طُبّق الاختباران على (50) طفلاً وطفلة من الصف الأول الابتدائي، وكان معامل الصدق: (0.65).

- زمن الإجابة: الاختبار اختبار قوة وليس هناك زمن محدد للإجابة، على أنه يمكن تشجيع الطفل على الإجابة بأسرع وقت يمكنه.

5.8.2. اختبار لوحة الأشكال "سيجان" (The Shapes Panel Test "Seguin"):

هي عبارة عن لوحة خشبية تتضمن عشرة أشكال مفرغة فيها، والأشكال من النوع البسيط كالمثلث، المستطيل، المربع، المعين، ...وغيرها من الأشكال، حيث يُطلب من الطفل وضع القطع في أماكنها المناسبة بأقصى سرعة ممكنة، وله الحق في استعمال كلتا يديه، ويُسمح له بـ (3) محاولات، ثم يسجّل أقصر زمن في المحاولات الثلاث، وبعد ذلك نتجه نحو جدول المعايير حيث توجد مقابلات للزمن، وبهذه الطريقة نستخلص العمر العقلي. (الدوني وآخرون، 2018، ص:53).

وهذه اللوحة تقيس القدرة العقلية العامة للأطفال ما بين (3 سنوات ونصف - 10 سنوات)، وقد قننها (بنتر وباترسون) سنة: (1907)، كما قُننت على الأطفال الكويتيين ممن تتراوح أعمارهم بين (4- 8 سنوات)، من قبل (رجاء أبو علام ومحمد أحمد غالي) سنة: (1988)، وقد طبق على عينة تتكون من (1781) طفلا من أطفال رياض الأطفال والمدارس الابتدائية، وقد حصل على ثبات قدره: (0.90) بطريقة الإعادة، كما حصل على صدق قدره: (0.42) بطريقة صدق المحك مع اختبار رسم الرجل واختبار لوحة الأشكال لسيجان الأصلية. (مجيد، 2014، ص: 127).

6.8.2. اختبار الذكاء غير اللفظي (Nonverbal Intelligence Test):

يُعتبر اختبار الذكاء غير اللفظي اختبارا خال من اللغة، وهو يدخل ضمن الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة، والتي يعود الفضل في بداية تصميميها إلى العالم الأمريكي (كاتل "Cattell")، يهدف إلى قياس القدرة العقلية، ومصمم للاستخدام مع أفراد تمتد أعمارهم من (5 سنوات إلى 85 سنة)، وقد صممه كل من (براون "Brown"، شربناو "Sherbenou"، وجونسون "Johnsen") سنة: (1982)، ويتكون الاختبار من صورتين متكافئتين تتضمن

كلا منهما (50) فقرة متدرجة من حيث الصعوبة، وتتضمن كل صورة (6) أصناف من الأسئلة، و(6) فقرات تدريبية تستخدم للتأكد من فهم المفحوص للتعليمات قبل البدء في الإجابة، ولا يتطلب الاختبار وقتا محدداً، وقد يستغرق تطبيقه من (15- 30 دقيقة)، وتخلو إجراءات التطبيق من اللغة إلاّ لغرض شرح التعليمات في البداية، ويمكن تطبيقه فردياً أو جماعياً؛ وقد قُنن هذا الاختبار على المجتمع الإماراتي من طرف الباحثين: (محمد عبد الله البيلي وماهر أبو هلال) سنة: (1993)، حيث اشتملت عينة التقنين على (1059) فردا تتراوح أعمارهم بين (5 سنوات و24 سنة) يمتد مستواهم الدراسي من مستوى الروضة وحتى المستوى الجامعي، وقد حصل هذا الاختبار المقنن على معامل ثبات مرتفع يقدر بـ (0.95)، وعلى معامل صدق يقدر بـ (0.41) وهو دال إحصائيا عند مستوى: (0.0001).

7.8.2. اختبار الذكاء المصور "أحمد زكي صالح" (Illustrated Intelligence Test) "Ahmed Zaki Saleh":

أعدّ هذا الاختبار الدكتور (أحمد زكي صالح) سنة: (1978)، وهو من الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي تهدف إلى قياس القدرة العقلية العامة، وهو يعتمد على نظرية (سبيرمان "Spearman") في الذكاء (نظرية العاملين)، التي مفادها أنّ: "الذكاء قدرة عامة يبدو أثرها في نواحي شتى"، فالناس يرون أنّ الذكي في الناحية السياسية لابد أن يكون ذكياً في ميدان التجارة أو الاقتصاد أو غيرها من المجالات؛ ويتكون هذا المقياس من (60) مجموعة من الصور أو الأشكال، وكل مجموعة تتكون من (5) صور أو أشكال، ويوجد في كل مجموعة (4) صور أو أشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة، وتسبقها (6) مجموعات من الصور أو الأشكال لغرض التدريب على كيفية الإجابة، والزمن المخصص للإجابة هو (15) دقيقة فقط، وهو يستهدف الفئة الذين تتراوح أعمارهم بين (8 و17 سنة)، وقد حصل هذا الاختبار على معامل ثبات مرتفع يتراوح بين (0.75 و0.85)، كما تأكد أيضا صدقه سواء عن طريق دراسة ارتباطه بغيره من الاختبارات أو عن طريق التحليل العاملي.

8.8.2. اختبار المصفوفات المتتابعة "جون رافن" (Progressive Matrices "John Raven" (Test:

أعدّه (رافن) في إنجلترا سنة (1938)، وتمّ تنقيحه سنة (1977) وهو سلسلة من الاختبارات غير اللفظية، صُمم للمساعدة في تشخيص القدرة العقلية ويتطلب من المُختبَر حل المشاكل التي تظهر على شكل تصاميم وأشكال مجردة، أظهرت الدراسات أن للاختبار علاقة كبيرة مع اختبارات الذكاء الشاملة لنظرية (سبيرمان)، وقد أعدّ (رافن) ثلاثة أنواع من اختبار المصفوفات المتتابعة وهي كالآتي:

أ. **اختبار المصفوفات المتتابعة العادي أو المعياري (Standard Progressive Matrices):** يشمل (5) مجموعات من حل المشكلات، وهو يستهدف الفئة العمرية (8- 65 سنة)، والوقت المخصص لتطبيقه هو: (45) دقيقة.

ب. **اختبار المصفوفات المتتابعة الملون (Colored Progressive Matrices):** وقد طبع بعدة ألوان، وهو مصمم للأطفال ولكبار السن الذين يعانون من التأخر أو الضعف العقلي، ويتضمن مجموعتين وهناك مجموعات إضافية من الفقرات التي هي أكثر صعوبة؛ يُطبق الاختبار بشكل فردي ما عدا الأطفال الذين هم بسن (8) سنوات فأكثر، فيمكن تطبيقه معهم بصورة جماعية ولكن بمجموعات صغيرة، كما يطبق على الأطفال من (5- 11 سنة) والمراهقين من ذوي النقص العقلي، والوقت المخصص لتطبيقه هو: ما بين (15- 30 دقيقة).

ج. **اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم (Advanced Progressive Matrices):** يتكون من (36) تصميم ويستخدم مع الأفراد الذين لديهم معدلات ذكاء مرتفعة، ويتكون الاختبار من مجموعتين تستخدم المجموعة الأولى المكونة من (12) لوحة للتدريب والتشخيص من أجل الوصول إلى المجموعة الثانية، واستخرجت المعايير حسب الفئات العمرية، وحدد الوقت المخصص لتطبيقه بـ: (40 دقيقة). (مجيد، 2014، ص: 148، 149).

وقد قام بتقنين هذا المقياس الباحث: (ابراهيم مصطفى علي حماد) على البيئة الفلسطينية سنة (2012)، حيث بلغ عدد عينة التقنين (1258) تلميذاً من الجنسين، للتطبيقين الجمعي والفردي والذين تتراوح أعمارهم ما بين (5.6 و11.6) سنة، وكان معامل ثباته مرتفعا يتراوح بين (0.785- 0.902)، أما معامل الصدق فكان يتراوح بين (0.321- 0.671) بطريقة الصدق التقاربي مع اختبار (رسم الرجل "لجود أنف")، وبين (0.294- 0.356) بطريقة الصدق التلازمي مع اختبار (التحصيل الدراسي للتلاميذ)، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.001).

خلاصة:

من خلال استعراض أهم التعريفات التي تطرقت إلى تعريف الذكاء، وكذا أهم النظريات المفسرة لمفهومه، يتضح لنا أنّ هذا الأخير يعتبر من الظواهر النفسية الهامة التي لاقت اهتماما كبيرا من طرف العلماء عبر الحقب التاريخية، في كثير من الميادين والمجالات (اللغوية، الفلسفية، الاجتماعية والنفسية، وغيرها)، نظرا لأنه هو المحك في تقدم وتطور البشرية؛ ورغم كثرة وتعدد التعريفات والنظريات، فإنه لم يحصل اتفاق على تعريف شامل له كونه عبارة عن تكوين فرضي، أي أننا لا نلاحظ الذكاء مباشرة، إنما نستدل عليه من آثاره ونتائجه، هذا ما أدّى إلى الكثير من العلماء إلى محاولة قياسه استنادا إلى نظرياتهم، بداية بـ (ألفرد بينيه "Alfred Benet") الذي يُعتبر أبًا لاختبارات الذكاء، والذي أنشأ أول مقياس للذكاء سنة (1905)، وبعده قام العديد من علماء النفس بتعديل مقياسه أمثال: (تيرمان وميريل)، وبعضهم من قام ببناء مقاييس جديدة للذكاء، أمثال: (وكسلر، رافن وجاردنر)، ورغم أنّ للبيئة الطبيعية والثقافية والاجتماعية أثر كبير في تصميم أو تقنين مقاييس الذكاء، كونها تؤثر تأثيرا كبيرا في تكوين ذكاء الأفراد، إلاّ أنّ هذه المقاييس تبقى نسبية ولا تقيس كل جوانب الذكاء بدقة، هذا ما جعل الكثير من العلماء يقومون بمحاولات تقنينها في بيئات أجنبية وعربية مختلفة، علّهم يحققوا بذلك درجة من الموضوعية في قياس ذكاء الأفراد تبعاً للبيئة التي يعيشون فيها، منها الدراسة الحالية التي تتعلق بتقنين اختبار ذكاء الأطفال في

البيئة المحلية لولاية غرداية، لغرض الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية.

الفصل الثالث:

التفوق العقلي

(Mental Talent)

تمهيد

1. مفهوم التفوق العقلي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى
2. لمحة تاريخية عن التفوق العقلي
3. خصائص الأطفال المتفوقين عقليا
4. مشكلات الأطفال المتفوقين عقليا
5. أدوات ووسائل الكشف عن الأطفال المتفوقين عقليا
6. البرامج التربوية للأطفال المتفوقين عقليا
7. خصائص معلم الأطفال المتفوقين عقليا
8. أهم الدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع الكشف عن الأطفال المتفوقين عقليا

خلاصة

تمهيد:

تعتمد المجتمعات المتقدمة في تطورها وازدهارها على حُسن استغلال مواردها الطبيعية (Natural Ressources) واستثمار طاقاتها البشرية (Human Energies)، والتي من أهمها: فئة المتفوقين عقليا (Mental Talent)، الذين يُعتبرون من الفئات الخاصة نظرا لما يتميزون به عن غيرهم من العاديين بخصائص وسمات خاصة وقدرات فائقة، تجعلهم بحاجة إلى رعاية خاصة، حتى يتم استغلال قدراتهم أحسن استغلال فلا تتعرض للهدر والضياع؛ وليتمّ ذلك ينبغي الكشف عنهم والتعرف عليهم مبكرا، - وهذه هي أحد أهداف الدراسة الحالية التي يسعى الباحث إلى تحقيقها، وهي: "الكشف المبكر لمؤشر التفوق العقلي لدى أطفال المرحلة التحضيرية"- ومن ثَمَّ تصميم برامج تربوية خاصة لرعايتهم والتكفل بهم، يُراعى في تصميمها حاجاتهم النفسية، العقلية والاجتماعية وغيرها من حاجاتهم الضرورية؛ وسيتطرق الباحث في هذا الفصل إلى توضيح مفهوم التفوق العقلي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى كالموهبة، العبقرية والإبداع، لمحة تاريخية عن التفوق العقلي، خصائص الأطفال المتفوقين عقليا ومشكلاتهم وكذا خصائص معلميهم، أدوات ووسائل الكشف عنهم، البرامج التربوية الخاصة بهم وأهم الدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع التفوق العقلي.

1.3. مفهوم التفوق العقلي وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى (The Concept of Mental Talent and its Relationship to Some Other Concepts):

كثيرا ما تتداخل مفاهيم: (التفوق العقلي، الموهبة، العبقرية والإبداع) فيما بينها، هذا ما سيسعى الباحث إلى بيان مفاهيمها بصفة أدق، لمعرفة مدى تماثلها أو تباينها، وأيها أقرب إلى المفهوم الرئيسي لموضوع الدراسة الحالية وهو: التفوق العقلي، بداية بالتطرق إلى تعريف مفهوم هذا الأخير:

1.1.3. مفهوم التفوق العقلي (The Concept of Mental Talent):

المعنى اللغوي للتفوق مشتق من الفعل الثلاثي: فَاقَ، ويذكر منجد الطلاب لفؤاد إفرام البستاني أصل الكلمة: "فاق، يفوق، فَوْقًا وفَوَاقًا"؛ ونقول: فاق الشيء: علاه، فاق أصحابه بالفضل والعلم: رجح عليهم؛ و"الفائق" هو الجيد الخالص في نوعه، جمعه: فائقون وفَوَقَة.(البستاني، 1981، ص: 564- 566).

أما المعنى اللغوي لكلمة: عقلي، حسب منجد الطلاب دائما، مأخوذ من المصدر: "العقل"، وهو نور روحاني به تُدرِكُ النفس ما لا تُدركه بالحواس، ويُضيف: "العقلي"، نسبة إلى العقل، ما لا يكون للحس الباطن فيه مدخل؛ و"العاقل" هو المدرِك، الفاهم، الحكيم، جمع: عُقَلاء وعاقلون وعُقَّال. (البستاني، 1981، ص: 490، 491).

من هنا نستخلص المعنى اللغوي للتفوق العقلي، هو كل فرد يَفْضُلُ أقرانه ويتميز عليهم بالحِكمة الراجحة والفهم العالي والإدراك الفائق للأشياء.

أما من الناحية الاصطلاحية فقد قَرَنَ بعض العلماء مفهوم التفوق العقلي بالذكاء، ومنهم من قَرَنَه بالتحصيل والبعض الآخر قد قَرَنَه بالذكاء والتحصيل معًا.

ومن التعريفات التي قَرَنَتْ التفوق العقلي بالذكاء، نجد تعريف (ترمان Terman، 1925) حيث قال: "الطفل المتفوق عقليا هو الطفل الذي لا يقل معامل ذكائه عن (130) نقطة باستعمال مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء".

و(لايكوك Lycuk، 1957) يعرف المتفوق عقليا، بأنه: "ذو المستوى العالي من القدرة العقلية العامة أو الذكاء العام".

وكذلك (مالتبي Maletby، 1984) يُعرفه بأنه: "ذلك الطالب الذي عادة ما يكون متفوقا في المهارات الذهنية الأكاديمية أو في أحد مجالات الفنون بشرط حصوله على نسبة ذكاء أعلى من (140) نقطة في اختبار الذكاء".

أما من التعريفات التي قَرَنَتْ التفوق العقلي بالتحصيل، نجد تعريف (الجمعية الأمريكية القومية للدراسات التربوية، 1958)، حيث عرّفت المتفوقين بأنهم: "أولئك الذين يتميزون بقدرة عقلية عامة ممتازة تساعدهم على الوصول في تحصيلهم الأكاديمي إلى أداء رفيع المستوى وبشكل مستمر في أي مجال له قيمة، كالموسيقى، الرسم، التمثيل، الكتابات الابتكارية، المهارات الميكانيكية أو القيادة الاجتماعية".

وكذلك تعريف (أبو علام ونادية شريف، 1983)، حيث عرّفا المتفوقين عقليا بأنهم: "هم الطلبة الذين يمتازون بدرجات تحصيل مرتفعة وبدرجة عالية من الانجاز المهني واستمرار الدافع إلى التحصيل الأكاديمي للوصول إلى درجات عقلية مرتفعة".

بينما من التعريفات التي قَرَنَتْ التفوق العقلي بالذكاء والتحصيل معًا، نجد تعريف (القريطي، 1988)، الذي عرف المتفوق عقليا بأنه: "من يتصف بمستوى تحصيل مرتفع واستعدادات عقلية مرتفعة، ومستوى عال من الاستعدادات العقلية الخاصة في مجال العلوم أو الرياضيات أو اللغات أو المهارات الميكانيكية".

و(وليام عبيد William Ebiad، 1995)، يعرف الطفل المتفوق عقليا، بأنه: "هو الطفل الذي لديه استعداد عقلي يمكنه من الوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء".

وكذلك (سعيد العزة، 2002)، يعرف المتفوق عقليا بأنه: "هو ذلك الفرد الذي يُظهر أداء متميزا مقارنة مع المجموعة التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد الآتية:

1- قدرة عقلية عالية تزيد عن المتوسط بانحراف معياري واحد أو انحرافين معياريين.
2- قدرة إبداعية عالية.
3- قدرة على التحصيل الأكاديمي.
4- قدرة على أداء مواهب متميزة في مجال الفنون أو الرياضة أو اللغة".

(الطائي، 2016، ص: 71- 73).

أما (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2012)، قد استعرض مجموعة من التعريفات التي تطرقت إلى تعريف مفهوم التفوق العقلي، ثم خلُصَ في الأخير إلى تعريف خاص به مفادُه بأن: "المتفوق هو الذي يتمتع بقدرات بارزة تجعل بمقدوره أن يحقق مستوى مرتفعا من الأداء وذلك في واحد أو أكثر من المجالات التالية للتفوق وهي: القدرة العقلية العامة، التفكير الابتكاري، القدرة على القيادة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، القدرة الحس حركية".

(إبراهيم، 2012، ص: 67).

2.1.3. مفهوم الموهبة (The Concept of Giftedness):

المفهوم اللغوي للموهبة مأخوذ من الفعل الثلاثي: "وَهَبَ، يَهَبُ، وَهْبًا، هِبَةً؛ ونقول: وَهَبَ المال فلاناً أو لفلانٍ، أي أعطاه إياه بلا عوض؛ ومنه المصدر: الهِبَةُ، وهي تمليك الشيء بلا عوض؛ ومنه الاسم: المَوْهِبَةُ، وهي العطية. (البستاني، 1981، ص: 942- 944).

أما من الناحية الاصطلاحية، فإن كلاّ من مفهوميْ التفوق العقلي والموهبة استُخدِما كمترادفين لبعضهما البعض؛ هذا ما أكده الأستاذيْن الدكتوريْن (سهير كامل أحمد وبطرس حافظ بطرس) أثناء إعدادهما لاختبار: (قائمة تشخيص أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين)، بقولهما: "يُشير استخدام مصطلح الموهبة والتفوق كمترادفين في معظم الأدبيات النفسية والتربوية التي تعرضت لتعريف هذين المصطلحين، إلا أن الفرق الأساسي بينهما الذي يقترحه البعض، هو أنّ: التفوق العقلي يشير إلى قدرات عقلية متميزة، بينما الموهبة تشير إلى مهارات متميزة في مجالات محددة وبخاصة المجالات الفنية؛ وعلى وجه التحديد، يُستخدم مصطلح التفوق العقلي للإشارة إلى قدرة متميزة في حل المشكلات، وذلك يتطلب الاستراتيجيات العقلية الثلاث التالية:

1- **الترميز الانتقائي (Selective Combination):** وهو يعني التمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة.

2- **الدمج الانتقائي (Selective Integration):** وهي معالجة المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال الترميز ومن ثَمَّ دمج تلك المعلومات أو تجميعها بطريقة جديدة.

3- **المقارنة الانتقائية (Selective Comparison):** وهو استخدام التناظر لربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة.

أما الموهبة فهي تُستخدم عادة للإشارة إلى القدرات الفنية، الإبداع والقيادة، المهارات الاجتماعية، والقدرات الرياضية المتميزة؛ بالرغم من أن الموهبة في مجال ما من مجالات الأداء الإنساني قد لا يرافقها تفوق في القدرات العامة الأخرى، إلاّ أنّ ثمة علاقة موجبة قوية جدا بين الموهبة والتفوق لدى نسبة كبيرة من الأفراد".

ومن التعريفات التي عرّفا بها الطفل الموهوب بأنه: "هو الذي يتصف بالامتياز المستمر في أي ميدان هام من ميادين الحياة". وفي تعريف آخر: "هو من يتمتع بذكاء رفيع يضعه في الطبقة العليا التي تمثل أذكى (2%) ممن هم في مثل سنه من الأطفال، أو هو الطفل الذي يتسم بموهبة بارزة في أية ناحية".

وفي الأخير خلُصَا إلى تعريف إجرائي لهما بأن الطفل الموهوب: "هو ذلك الطفل الذي يُظهر قدرة عالية على الابداع ويُظهر أداء مرموقا بصفة مستمرة في أي مجال من المجالات الخاصة، كالقدرة المعرفية أو التفكير أو الموسيقى أو الفنون أو الأنشطة الحركية أو القيادة أو المهارات الاجتماعية". (أحمد وبطرس، بلا تاريخ، ص: 7- 10).

3.1.3. مفهوم العبقرية (The Concept of Genius):

يعود المفهوم اللغوي للعبقرية إلى "العبقري"، نسبة لـ "عبقر": وهو السيد الذي ليس فوقه شيء، وهو كل ما يُتَعَجَّبُ من كماله وقوته وحِذقه، و"العبقرية": هي حالة العبقري، وهي قوة (الخلق) والتوليد عند الشاعر أو الكاتب أو المخترع.

(البستاني، 1981، ص: 458، 459).

أما التعريف الاصطلاحي لمفهوم العبقرية، فقد عرفه (سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم، 2012) في كتابه: "الموهوبون والمتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم"، نقلا عن (عبد المطلب القريطي، 2005)، بأنّ العبقرية: "هي المقدرة على الأداء الخارق في مجال ما، وعلى تقديم إنجازات رفيعة المستوى، أو فائقة الندرة والأصالة - في هذا المجال - على المستوى الإنساني، كما أنّ العبقرية هي أقصى امتداد للموهبة"؛ ثم أضاف تعريفا آخر نقلا عن (عبد المجيد منصور ومحمد التويجي، 2000)، أن: "العبقرية لا تقتصر فقط على وصف من لديهم مستويات عليا في سلم الذكاء، بل قد تكون العبقرية في مجالات أخرى تتصل بالتفوق والقيام بابتكارات واستحداثات لم يتوصل إليها الأفراد العاديون".

(إبراهيم، 2012، ص: 69).

بينما اتفق كل من (زكرياء الشربيني ويسرية صادق، 2002) في كتابهما: "أطفال عند القمة"، مع (مريم مهذول محمد الطائي، 2016) في كتابها: "التفوق العقلي"، على أنّ: "مصطلح العبقرية يُعتبر من أقدم المصطلحات التي استُعملت في هذا المجال، فقد استُخدِمَ في القرن (18م) ليُشير إلى ملكة الاختراع التي يستطيع صاحبها أن يصل إلى اكتشافات جديدة في مجال العلم، أو إلى إنتاج أصيل في مجال الفن، واستُخدم في القرن (19م) على أوسع مدى ليدلّ على الأشخاص الذين ورثوا طاقات عقلية ممتازة في العلم والفن، واستطاعوا أن يحققوا لأنفسهم شهرة واسعة كما ذُكر ذلك (جالتون Galton، 1869)". (الشربيني وصادق، 2002، ص: 24) و(الطائي، 2016، ص: 57).

وقد أضافت (مريم الطائي، 2016) - دائما في كتابها السابق -، إلى تعريف مفهوم العبقرية بقولها: "ولا يقف مصطلح العبقرية عند اختصاص معين، بل قد يشمل أكثر من اختصاص أو مجال، ويمكن الاشارة إلى مصطلح العبقرية بـ (القوى العقلية الغاية في الندرة)"، وقد ذكرت مجموعة من العباقرة الذين حققوا إنجازات خالدة في تاريخ البشرية، أمثال: (ليوناردو دافنشي Leonardo Da Vecci) في مجال الرسم، (بيتهوفن Beethoven) في مجال الموسيقى، (شكسبير Shakespeare) في مجال المسرح،

(أينشتاين Einstein) في مجال الرياضيات و(نيوتن Newton) في مجال الفيزياء، وغيرهم كثير.

وفي القرن (20م)، ظهرت تعريفات عدة لمصطلح العبقرية، فقد عرفه (سبيرمان Spearman، 1931)، بأنه: "قدرة الفرد على الإنتاج الجديد"، وهو بذلك يتحدث عن (العبقرية Genuineness) كمرادف لـ (الابتكار Innovation) أو (الابداع Creativity). أما (تيرمان Terman وهولنغويرث Hollingworth) استخدما مصطلح العبقرية مرادفا للتفوق العقلي (Mental Talent)، حيث تحدث (تيرمان Terman) عن معامل ذكاء يقدر بـ (140) نقطة فأكثر، على حين تحدثت (هولنغويرث Hollingworth) عن فئة الأطفال الذين يصل مستوى ذكائهم إلى (180) نقطة فأكثر.

أما (كمال مرسي، 1981) فقد عرف الشخص العبقري بأنه: "الشخص الذي يُظهر نبوغا عاليا جدا ويأتي بأعمال عبقرية في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، ويمكن وصف الطفل بأنه عبقري إذا كانت نسبة ذكائه تتراوح بين (130 و160) نقطة، ومتفوقا في القدرات الإبداعية، وموهوبا بدرجة عالية في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو غير الأكاديمية". بينما يُعرّف (جروان، 1998) مصطلح العبقرية على أنه: "قدرة عقلية وإبداعية استثنائية من مستوى رفيع تترجم عمليا على شكل إنجاز فذّ وأصيل يترك بصمات عميقة الأثر لم تُستكشف من قبل في مجال من المجالات الفنية والأدائية والبصرية والتقنية، تتراوح نسبة ذكائهم كما يقدرها عدد من الباحثين بين (140 و160) نقطة فأكثر، والعبقرية هي نتاج الوراثة والبيئة". كما قد وصف (ماهر صالح) العباقرة: "ضمن فئة الموهوبين جدا الذين تتراوح نسبة ذكائهم (170) نقطة فأكثر، وهم يشكلون (0.00001%) أي ما نسبته (واحد من كل مائة ألف)".

4.1.3. مفهوم الابداع (The concept of creativity):

الأصل اللغوي لكلمة إبداع مأخوذ من الفعل الثلاثي: "بَدَعَ"، ونقول: "بَدَعَ الشيء بَدْعًا، أي: اخترعه وصنعه لا على مثال، وبمعنى آخر: بَدَأَهُ وأنشأه، ومنه: ابْتَدَعَ الشيء، أي: أنشأه، ومنه أيضا: أَبْدَعَ، أي: أجاد في عمله". (البستاني، 1981، ص: 24).

يشير المعنى الاصطلاحي لمفهوم الابداع إلى التداخل الكبير أيضا بينه وبين مفاهيم التفوق العقلي والموهبة والعبقرية، وقد ذكر هذا (زكرياء الشربيني ويسرية صادق، 2002)، خلال تعريفهما له بقولهما: "أنّ الموهوب شخص قادر على أداء نشاط معين بشكل متميز لا يقدر عليه غيره، وإذا أدت الموهبة إلى كشف جديد أو إدراك علاقات بين الأشياء يكون الابداع، وإذا أدت إلى قدرة على إدراك علاقات بشكل متميز ودون إضافة يكون الذكاء، والذكاء إذا ما استثمر في نشاط أكاديمي أو دراسي يكون التفوق"، ويضيفان قائليْن: "وهذه التعريفات متداخلة، حيث أن الموهوب بالضرورة شخص ذكي ذو درجة من الابداع التي تجعله يكتشف الجديد وينتج ما لم يكن موجودا من قبل سواء كان ذلك فكرا أو علما أو غير ذلك، لهذا يستخدم البعض قدرات التفكير الإبداعي محكا لتحديد الموهوبين أو المتفوقين في أي مجال من مجالات النشاط الإنساني". (الشربيني وصادق، 2002، ص: 56، 57).

أما (سهير كامل أحمد وبطرس حافظ بطرس، بلا تاريخ)، يعرفان الابداع نقلا عن (ريم، 2003)، بأنه: "هو عملية ينتج عنها عمل جديد، يُرضي جماعة ما أو تقبله على أنه مفيد"، وذكرَا أيضا تعريف (كارل روجرز) للإبداع بأنه: "عبارة عن ظهور إنتاج ارتباطي جديد في العمل نابع من الفرد ومن الحوادث ومن الناس"؛ ثمّ خلُصَا في الأخير إلى ثلاث (3) نقاط أساسية في تعريف مفهوم الابداع وهي:

- أنّ عملية الابداع عملية ذاتية متجددة (أي تحقيق الأصالة والحداثة)، بمعنى أنها تقدم ما هو جديد وتجدد القديم.
- أنّ عملية الابداع لابد أن تقدم فائدة مقبولة للمجتمع.
- أنّ عملية الابداع هي نتاج تفاعل مع البيئة، وهي تدرك وتحل مشكلات الفرد والمجتمع والبيئة، وعلى ذلك فإن الابداع يماثل الموهبة في كونه يؤدي إلى فائدة عامة، ويخالف الموهبة في كون هذه الأخيرة ذات أصل جيني متنوع ومتعدد، بينما الابداع عملية مرتبطة بالتصور العقلي والبيئة المكتسبة.

(أحمد وبطرس، بلا تاريخ، ص: 22).

وقد أكّدت أيضا (مريم مهذول محمد الطائي، 2016) على التداخل الكبير بين مفاهيم التفوق العقلي والموهبة والابداع، حيث ذكرتْ بأنه: "في منتصف القرن العشرين (20م) عُدّ الابداع مجالا من مجالات التفوق، ويُعدّ (جيلفورد Guilford) الرائد في مجال الابداع بشكل عام، إذ يُعرّف الابداع على أنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخصيصة فريدة هي تنوع الإجابات التي لا تحددها المعلومات المتوافرة"؛ وقد طرح (جيلفورد Guilford) في منتصف الخمسينات من القرن الماضي مشروعا رائدا في تحديد مفهوم التفوق العقلي، تمخضت عنه نظرية جديدة خاصة بالتكوين العقلي للفرد، وأبرز ما قدمه (جيلفورد Guilford) في هذه النظرية: "التمييز بين الذكاء من جهة والقدرة على التفكير الإبداعي من جهة أخرى، وكذلك التمييز بين نوعين من التفكير، هما: التفكير المحدد (التقاربي) والتفكير المنطلق (التباعدي)، فالأول هو المسؤول عن الذكاء العام بمفهومه التقليدي، أما الثاني فهو المسؤول عن التفكير الإبداعي، وتتضمن قدرات التفكير المنطلق (التباعدي) عوامل عدة هي الأساس في التفكير الإبداعي، وتتمثل هذه العوامل في: (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التحليل، التوسيع، التركيب، الحساسية للمشكلات وإعادة بناء التنظيم)"؛ وقد رافق هذه النظرية ظهور حركة نشطة لوضع الاختبارات الخاصة التي تقيس العوامل العقلية التي تؤدي دورا في عملية التفكير الإبداعي، ومن أبرز هذه الاختبارات: (اختبار Torrance 1966)"؛ وتضيف الكاتبة قائلة: "وبناء على هذه النظرية وما رافقها من نشاطات، ظهرت تعريفات عدة في مجال التفوق العقلي تتضمن الإشارة إلى قدرات التفكير الإبداعي وتحدد المتفوقين في ضوئها، وهي تشير بأجمعها إلى أن الابداع مظهر من مظاهر النشاط العقلي الوظيفي للفرد في مجال اكتشاف ما هو جديد لم يستطع المتوسط من الناس الوصول إليه، كأن يكون قانونا رياضيا، أو حلاّ جديدا لظاهرة فيزيائية أو رياضية أو اجتماعية، أو قانونا أو تصميما لآلة معينة أو قصيدة شعرية، ...إلخ".

وبعد استعراض هذه التعريفات المتداخلة فيما بينها للتفوق العقلي، الموهبة، العبقرية والابداع، فإنّه قد ظهرت نظرة حديثة أو توجّه جديد، في تعريف مفهوم التفوق العقلي، وهو ما يُدعى: بـ (المنحى الشمولي)، الذي اعتمده (مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية سنة: 1978)، وقد تبناه (قانون الكونغرس الأمريكي سنة: 1981)، الذي ينص على أنّ:

"الأطفال المتفوقين هم أولئك الذين يُعطون دليلا على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية، الإبداعية، الفنية، القيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون إلى خدمات ونشاطات لا تقدمها المدارس عادة لكي يتمكنوا من تطوير هذه الكفايات تطويرا تاما"؛ وقد اعتمد هذا المنحى الكثير من العلماء أمثال: (رينزولي Renzulli) و(تاننبوم Tannenbaum).

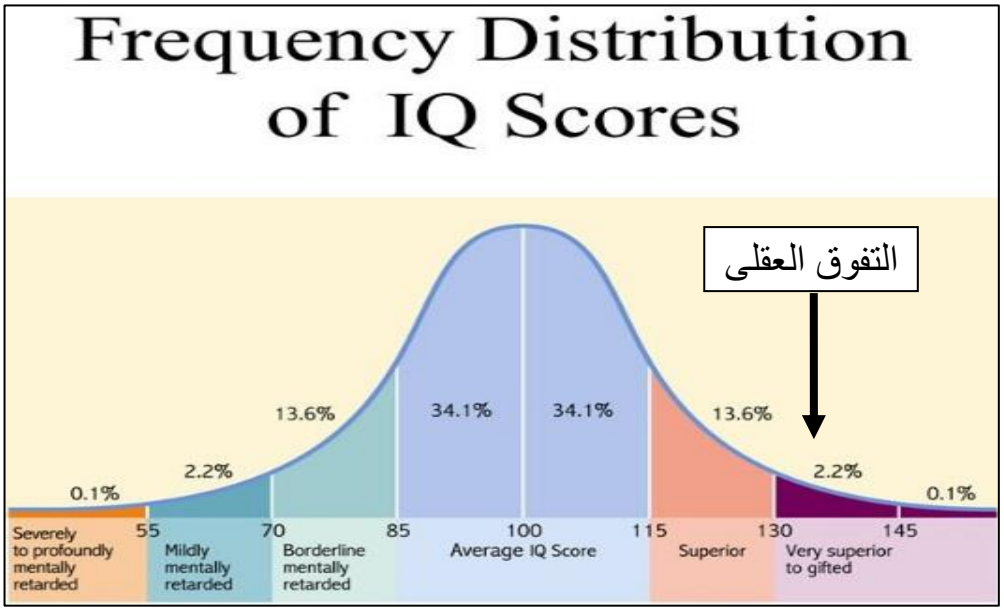
والمنحى الشمولي هذا يأخذ بالحسبان في تعريف التفوق العقلي، القدرات الآتية: القدرة العقلية العالية، القدرة الإبداعية العالية، القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع، القدرة على أداء مهارات متميزة كالمهارات اللغوية أو الفنية أو الرياضية، والقدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية والمرونة والاستقلالية في التفكير؛ وتُعتَمد هذه القدرات كمعايير يُحدَّد وِفقها التفوق العقلي؛ ويؤكد المنحى الشمولي الحديث هذا على عدم الاكتفاء بمعيار واحد من المعايير السابقة، بل ينبغي الأخذ بها مجتمعة، وليس القصد من ذلك أن تتوافر في الشخص المتفوق كل هذه المعايير للحكم عليه بأنه متفوق، بل القصد من ذلك أن يؤيد تفوقه أكثر من معيار واحد.

والباحث في الدراسة الحالية أيضا، يعتمد هذا التوجه الحديث - المنحى الشمولي- في تعريف مفهوم التفوق العقلي، حيث أن مفاهيم: التفوق العقلي، الموهبة، العبقرية والابداع، المتداخلة فيما بينها، تشير مجتمعة إلى تحديد مفهوم التفوق العقلي وِفق المعايير المحددة سابقا؛ وبناء على ما سبق، يمكن الوصول إلى التعريف الاصطلاحي الذي تعتمده الدراسة الحالية وهو على النحو الآتي: **"الطفل المتفوق عقليا، هو كل طفل يتمتع بقدرة عقلية فائقة تقدر بانحرافين معياريين فأكثر، أي ما يعادل درجة ذكاء تقدر بـ: 130 درجة فأكثر، حسب مقاييس الذكاء المعتمدة، إضافة إلى تميّزه في واحدة أو أكثر من القدرات التالية: القدرة الابداعية العالية، القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع، القدرة على أداء مهارات متميزة كالمهارات اللغوية أو الفنية أو الرياضية، والقدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية والمرونة والاستقلالية في التفكير"**. فالقدرة العقلية المرتفعة تعتبر أحد المؤشرات

الأساسية في الكشف المبكر عن الأطفال المتفوقين عقليا، وهذه هي أحد أهم أهداف الدراسة الحالية.

فالطفل المتفوق عقليا الذي تكون درجة ذكائه: 130 درجة فأكثر، يكون موضعه في منحنى التوزيع الاعتدالي لدرجات الذكاء مع فئة (Very Superior to Gifted) أي مع فئة المتفوقين جدا باتجاه العبقرية، وهذا حسب ما هو مُشار إليه في الشكل التالي:

شكل(3): موضع التفوق العقلي في منحنى التوزيع الاعتدالي لدرجات الذكاء



(Google Image"بتصرف").

2.3. لمحة تاريخية عن التفوق العقلي (Historical Overview of Mental Talent):

إنّ تتبع التاريخ البشري يدل على أن عملية البحث والكشف عن المتميزين وأصحاب القدرات الخاصة قديمة جدا، وقد بدأت بفكرة القوى الخارقة التي توجهها أرواح لدى البعض.

(الشربيني وصادق، 2002، ص: 19).

ففي حوالي عام (2200 ق. م) طور الصينيون نظامًا متقنًا من الاختبارات التنافسية لاختيار الأشخاص المبرزين للمراكز الحكومية؛ وفي العصر اليوناني أكد أفلاطون (429-

347 ق.م) في جمهوريته الفاضلة أهمية الفروق الفردية في القدرات العقلية وغيرها من السمات وكان له فيها نظرية معروفة، فقد ميز(الرجل الذهبي) الذي يتمتع بذكاء رفيع عن (الرجل الفضي) و(الفولاذي) و(النحاسي)، وكان يرى أن من ينتمي إلى النوع الأول يجب أن يوجه لدراسة موضوعات في الفلسفة والعلوم وما وراء الطبيعة، لأنّ هذه الموضوعات تتجاوز قدرات الأفراد من الفئات الأخرى الذين ينبغي توجيههم ليصبحوا جنوداً أو حرفيين؛ وكانت معظم الحضارات على مر العصور تعتني بأبنائها البارعين في مجالات الحكم والملاحة البحرية والكشوف الجغرافية والحروب والألعاب الرياضية والآداب والفنون والاكتشافات العلمية وغير ذلك من الأعمال القيمة، وسواء في الحاضر أم في الماضي فإن الأشخاص الذين يظهرون مستوى رفيعًا من الأداء في واحد أو أكثر من هذه المجالات تدرج أسماؤهم باعتبارهم أكثر المواطنين جدارة بالتقدير والاحترام في خارج الحدود الإقليمية التي ينتمون إليها، وربما اختصت حضارة ما في عصرها باهتمام أكبر بشكل أو أكثر من أشكال البراعة والتفوق تبعًا لما تفرضه متطلباتها وظروفها، من ذلك نجد أن اليونانيين القدماء عنوا بالخطابة وكرموا الخطباء، بينما أشاد الرومان بالمهندس والجندي.

وكذلك الحال عند العرب، فقد اهتموا بالنوابغ قبل الإسلام وبعده، ففي الجاهلية كانت سوق عكاظ تُقام للتباري والتنافس بين الشعراء وتكريم أحسنهم، وبعد ظهور الإسلام كان الرسول (ص) يهتم بنوابغ الصحابة كلّ في مجاله، وكان يُطلق عليهم ألقابا تكافئ تفوقهم ونبوغهم لتشجيعهم وتحفيزهم على الاجتهاد والاستمرار في العطاء، أمثال: عبد الله بن أبي قحافة الملقب بأبي بكر الصديق، عمر بن الخطاب الملقب بالفاروق، حسّان بن ثابت الملقب بشاعر الرسول، حمزة بن عبد المطلب الملقب بأسد الله وسيد الشهداء، بلال بن رباح الملقب بمؤذن الرسول، خالد بن الوليد الملقب بسيف الله المسلول، أبو عبيدة بن الجراح الملقب بأمين الأمة وعبد الله بن عباس الملقب بحَبر الأمة وترجمان القرآن، وغيرهم كثير.

كما كان لبعض أمراء وخلفاء الدولة الإسلامية - في العهد الأموي والعباسي والفاطمي وحتى العثماني- اهتمام كبير بالعلم والعلماء، فضموهم إلى قصورهم وأنشأوا لهم المجامع العلمية، وأجزلوا لهم العطاء وشجعوهم على التأليف والترجمة، ومن المجامع العلمية التي

كان لها شأن عظيم في رعاية العلم والعلماء البارزين: (بيت الحكمة) ببغداد في عهد الخليفة المأمون، (مدرسة نور الدين) بدمشق في عهد محمود زنكي، (الأزهر الشريف) بالقاهرة في عهد المعز لدين الله الفاطمي، (بيت الحكمة التونسي) في عهد الأغالبة و(بيت الطلبة) بمراكش في عهد دولة الموحدين؛ كما أنّ السلطان العثماني (سليمان القانوني) ساهم في النهوض السريع للإمبراطورية العثمانية في (ق16م)، حيث كان يرسل الوفود في أنحاء الإمبراطورية بحثا عن الشباب النابهين أو المتميزين الذين تبشر إمكاناتهم بمستقبل واعد في مجال التعليم والقوة البدنية، بِغضّ النظر عن معتقداتهم أو دياناتهم، وكان يعطي رداء التقدير لكل من ينجح في عمل استثنائي، كما يمنح الخرّيجين بعد إكمال تعليمهم بنجاح مراكز مرموقة في القوات المسلحة ودوائر الدولة ومؤسساتها العلمية والفنية.

وبِغضّ النظر عن المعايير القديمة التي استخدمت في تحديد الأشخاص المتفوقين الذين استحقوا التكريم، فإنّ الشواهد كثيرة على المكانة المرموقة التي كان يحظى بها هؤلاء على مرّ العصور، وقد شهد مطلع القرن العشرين تزايدا في الاهتمام بذوي القدرات المرتفعة من الأفراد، ورغم اختلاف المصطلحات المستخدمة لوصف هؤلاء الأفراد من بلد لآخر إلا أنّ كثيرا من المتخصصين في التربية وعلم النفس تنبهوا إلى ضرورة إجراء البحوث والدراسات العلمية بهدف الوصول إلى أفضل الوسائل التي تساعد على اكتشافهم وكذلك محاولة إعداد البرامج التربوية الملائمة لرعايتهم وتنمية قدراتهم بما يعود بالنفع على المجتمع وعلى المتفوقين أنفسهم.

وقد شهد (ق20م) أصول الدراسة العلمية المنظمة في مجال التفوق العقلي، حيث شهد عدة دراسات أهمها: دراسة (تيرمان Terman) الطولية "1921 - 1947"، دراسة (جودارد Goddard) "1947" ودراسة (باسو Passou) "1958"، وغيرها من الدراسات؛ وقد نبّه (جيلفورد Guilford) إلى ضرورة الاهتمام بذوي القدرة على التفكير الابتكاري من خلال ندائه الشهير إلى المربين الأمريكيين الذي يُعدّ ثورة حقيقية في مجال دراسة التفوق العقلي ونقطة تحول على مستوى الحكومات والدول من خلال الاهتمام الروسي بالفضاء والأقمار الصناعية، إذ شرع (جيلفورد Guilford) مشروعه الرائد الذي

أسفر عن تقديم تصور جديد عن التكوين العقلي يضم (120) قدرة آنذاك كردّ فعل لإطلاق الروس القمر الصناعي في العام (1957)، وتفوقهم في مجال الفضاء، إذ أوعز مكتب التربية عام (1972) بتكليف الكونجرس الأمريكي بمهمات عدة تجاه المتفوقين، وتمّ إنشاء مكتب المتفوقين والموهوبين الذي أسهم في زيادة الدعم الفدرالي لبرامج المتفوقين نتيجة لزيادة الوعي.

ومنذ بداية (ق21م) بدأت المؤتمرات والاجتماعات على المستوى الدولي والإقليمي والمحلي تأخذ مجراها للبحث عن أفضل وأيسر السبل لإيجاد أرضية مشتركة للتغلب على كافة الصعاب التي تواجهها فئة المتفوقين والموهوبين، وصحة ومصداقية التسميات والتصنيفات وأساليب القياس والكشف ومدى فاعلية تلك الطرائق ومناسبتها للمجتمع وإعداد وتأهيل معلّمي الطلبة المتفوقين وُصولا إلى ما يُسمى بعولمة التفوق العقلي.

(الطائي، 2016، ص: 15، 16).

لكن رغم كل الجهود المبذولة على مستوى العالم وخاصة الغربي في سبيل التكفل الأنسب بفئة المتفوقين عقليا ورعايتهم، وما نتج عنه من تقدم وتطور باهر في جميع الميادين التكنولوجية والهندسية والصناعية وغيرها، إلا أنّ الواقع عكس ذلك في العالم العربي، حيث أنّ نسبة التكفل ورعاية هذه الفئة ما زال ضعيفاً لا يعدو بعض الدراسات الأكاديمية أو بعض الملتقيات والمؤتمرات العلمية وكذا بعض الجهود المعزولة هنا وهناك من بعض الجمعيات أو بعض الهيئات الناشطة في هذا المجال، وما يقابله من نقص أو انعدام إرادة السلطات العليا في البلاد العربية في سنّ القوانين وإنشاء مدارس نموذجية خاصة لرعاية هذه الفئة، وكذا توفير بعض الفضاءات أو المنشآت التي يفجرون فيها طاقاتهم ومن ثمّ توجيهها واستثمارها أحسن استثمار، هذا ما نتج عنه ظاهرة هجرة الأدمغة إلى الدول الغربية المتطورة، أو اضمحلالها واندثارها في مجتمعاتها المحلية دون أن يُسمع بها أو يُرى لها أثراً للأسف؛ ولعل الدراسة الحالية ستساهم على الأقل في الاكتشاف المبكر لهذه الفئة ـ فئة المتفوقين عقليا ـ لتكون خير معين في تحقيق هذا الهدف إن شاء الله.

3.3. خصائص الأطفال المتفوقين عقليا (The Characteristics of Mentally Talented Children):

يتميز الأطفال المتفوقون عقليا بخصائص وسمات تميزهم عن أقرانهم في مرحلة مبكرة من نموهم، وقد يتميز الطفل المتفوق عقليا ببعض هذه الخصائص وليس كلها، فهنالك مجال للتفاوت بالنسبة لكل من هذه الخصائص، فالمتفوقون ليسوا مجتمعا متجانسا كما قد يتبادر للذهن خطأً، وكلما ازدادت درجة التفوق عند الفرد ازدادت درجة تفرّده عن غيره، كما أن هذه الخصائص ليست ثابتة أو جامدة، ولكنها تتطور من خلال التفاعل مع المحيط، وتؤدي التنشئة الأسرية والظروف المحيطة دورا مهما في استمرار تنميتها مع التقدم في السن، على حين قد يؤدي عدم توافر الرعاية السليمة إلى إخفاء الكثير منها بسبب حساسية المتفوق وقد يؤدي إلى جعلها قوى سلبية معيقة للتعلم. (الطائي، 2016، ص: 79).

ويُعتبر التعرف على خصائص الأطفال المتفوقين عقليا أمرا مهما جدا، لأنه يساعد كثيرا في اكتشافهم والتعرف عليهم بشكل مبكر، ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

1.3.3. الخصائص العقلية (The Mental Characteristics):

يتميز الأطفال المتفوقون عقليا بالخصائص العقلية التالية:

- قدرة عقلية فائقة بنسبة ذكاء تقدر بـ: (130) درجة فأكثر.
- تحصيل أكاديمي عالي غالبا.
- قدرة فائقة في أداء المهارات الأكاديمية في جانب واحد أو أكثر، مثل: الرياضيات أو العلوم أو اللغة بشكل ملحوظ عن الأقران.
- أكثر قدرة على الفهم وعلى التفكير المجرد والتذكر.
- قدرة عالية على التفكير الابداعي أو الابتكاري وعلى الإتيان بأفكار جديدة وعلى حل المشكلات مقارنة بالأقران.
- طلاقة لغوية ومرونة في التفكير وقدرة على التحليل والتركيب.
- التمتع بسرعة البديهة ودقة الملاحظة وفترة انتباه أطول، وحب تناول المهام العقلية. (الشربيني وصادق، 2002، ص: 283).

- التميز بحب الاستطلاع وبميول أوسع مجالا من الغير.
- الاعتماد على الاستقلالية الذاتية في الانتاج والابتكار.
- براعة الاستنتاج والربط بين الأمور.
- القدرة على أداء أعمال عقلية شديدة الصعوبة.
- القدرة على تنظيم العمل باستمرار والانجذاب للأشياء غير المكتملة وإدراك الأشياء بطريقة مختلفة عن الآخرين.
- امتلاك القدرة اللفظية والمبادرة والمثابرة والإصرار.
- الاهتمام بالمستقبل والتفكير في الله والقضاء والقدر والموت.

(العابد، 2015، ص: 18، 19) و (الطائي، 2016، ص: 84).

2.3.3. الخصائص النفسية والوجدانية (The Psychological and Emotional Characteristics):

يتميز المتفوقون عقليا بالخصائص النفسية والوجدانية التالية:

- الهدوء النفسي والسيطرة على العواطف.
- التمتع بدرجة عالية من التوافق النفسي ومن الثقة في النفس.
- التمتع بدرجة عالية من المرح والفكاهة والتفاؤل والثبات الانفعالي.
- التمتع بالمثابرة وبمستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز.
- التمتع بالصحة النفسية والاستقرار الانفعالي، وهم أقل عرضة للإصابة بالأمراض النفسية من العاديين.
- التمسك بصفات أخلاقية حميدة كالصدق والضمير الحي والكرم والمروءة والصبر ورفض الغش.
- التميز بقلة النزوع إلى المفاخرة والمباهاة من العاديين، وعدم الرغبة في السيطرة والعدوان.
- تفضيل النشاطات الهادئة واللعب مع الكبار، مع الشعور بالسعادة والرضا بالذات.

- الحساسية الزائدة والحدة الانفعالية، مع القدرة على ضبط النفس والرضا وسرعة الهدوء الانفعالي، وعدم الميل إلى التحامل والتعصّب.

(الطائي، 2016، ص: 84).

3.3.3. الخصائص الاجتماعية (The Social Characteristics):

يتميز المتفوقون عقليا بالخصائص الاجتماعية التالية:

- القدرة على القيادة وعلى إدارة الحوار والتفاوض وعلى حل المشكلات.
- الرغبة في اللعب مع طفل واحد أو اثنين خلال مرحلة الطفولة.
- أقل ميلا للأنشطة الاجتماعية، وأكثر التزاما بالمنظومات القيمية في المجتمع، ومتعاونون ويكافحون من أجل إنجازات جديدة.
- أكثر اهتماما بالمشكلات الاجتماعية، وأقل رغبة في التباهي واستعراض المعلومات.
- القدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الأقران والوالديْن والمعلمين، وجدير بالثقة والاعتماد عليه.
- القدرة على الاندماج في الجماعة والامتثال لمعاييرها، والميل إلى البحث والاختراع من أجل تقدم الجماعة.
- كراهية العمل في مواقف تحكمها قواعد صارمة، وتفضيل التنافس على التعاون. (الشربيني وصادق، 2002، ص: 284، 285) و(الطائي، 2016، ص: 86).

4.3.3. الخصائص الجسمية (The Physical Characteristics):

يتميز المتفوقون عقليا بالخصائص الجسمية التالية:

- أكثر وزناً (عند الميلاد خاصة)، وظهور مبكر للأسنان.
- المشي مبكرا وأطول جسما وأكثر حيوية.
- التمتع بصحة جيدة وندرة العيوب الحسية (سمع، بصر، لمس).
- المحافظة على التفوق الجسمي والسلامة الصحية مع الزمن.
- الظهور المبكر لعلامات البلوغ.

* وهذا لا يعني أنّ كل المتفوقين يتمتعون بكل الخصائص الجسمية المذكورة، بل يمكن أن نجد منهم من تكون بنيته الجسمية ضعيفة، أو مصاب بأمراض أو بإعاقات حسية. (الشربيني وصادق، 2002، ص: 282).

4.3. مشكلات الأطفال المتفوقين عقليا (The Problems of Mentally Talented Children):

قد يتصور البعض من الناس أنّ المتفوقين عقليا، لا يواجهون مشكلات أو صعوبات، وأنهم قادرون على توجيه أنفسهم وتدبير أمورهم، بموهبتهم التي يتمتعون بها، وهذا فعلاً ما أكدته بعض الدراسات، وخاصة إذا ما وجدوا فهماً من المحيطين بهم مباشرة كالوالدين والمعلمين، ولقوأ منهم دعما؛ ولكن رغم ذلك يمكن أن تواجههم بعض المشكلات والصعوبات التي تُعيق تفوُّقهم وتحدّ من موهبتهم، ومن أهم هذه المشكلات ما يلي:

1.4.3. مشكلات اجتماعية (Social Problems):

يرجع مصدرها إلى المجتمع وما يسوده من مفاهيم واتجاهات سلبية نحو الأطفال المتفوقين والموهوبين والمبدعين، وعدم تشجيعهم على الابداع والابتكار، فيكتشف الأطفال أنّ الذكاء وحده والتفوق الدراسي والالتزام بقواعد المجتمع أكثر أهمية من الابداع والابتكار، هذا الاتجاه السائد لا يثبط الابتكار عند الأطفال فحسب، بل يتسبب في صور مختلفة من السلوك الذي يدل على عدم تكيف هؤلاء الأطفال المتفوقين وعلى انسحابهم من المجتمع، بل وقد يؤدي بهم إلى الانتقام والخروج من المجتمع كما ذكرت ذلك (هيرلوك Hurlock)، وهذا المجتمع كثيرا ما يضع مجموعة من الضوابط والقواعد التي يفرض على أفراده الالتزام بها، مثل:

- لابد أن يكون كل شيء نافعا وناجحا.
- لابد أن يحبك كل الناس ولا تكن غامضا ومعقدا.
- يجب أن تلتزم بكل ما تحدده لك ثقافة المجتمع الذي تعيش فيه تماماً.

وعلى العكس من ذلك، فإنّ المجتمعات المتطورة كاليابان مثلا، تهتم بالأطفال وتُعامِلهم على أنهم متفوقون وموهوبون منذ نعومة أظافرهم، فتقدّم لهم المثيرات والبرامج التي تساعد

على تنمية موهبتهم، هذا ما يعطي لهم فرصة أكبر للظهور والتفوق بإمكانات أعلى، فيبرز نتيجة لذلك أطفالٌ متفوقون ومبدعون؛ ومن المعروف أن أغلب الأطفال يتعرضون للفشل في وقت ما من حياتهم، ولكن تكرار هذا الفشل وطريقة التعامل معه قد يكون له أسوأ الأثر على دافعيتهم نحو العمل وتفكيرهم الابتكاري، لهذا ينبغي توجيههم إلى اكتساب المعلومات والمعارف عن طريق المحاولة والخطأ، كما ينبغي تشجيعهم على تكرار المحاولة بأساليب وطرق مختلفة في كل مرة يفشلون فيها في الحصول على معارفهم حتى يحققوا إنجازاتهم ويُبرزوا تفوقهم وإبداعاتهم.

2.4.3. مشكلات أسرية (Family Problems):

تُعتبر الأسرة الأرضية التي ينشأ فيها الطفل، وفيها ينمو وتتشكل ملامح شخصيته الأولى، وهي المصدر الأول والأساسي لإشباع حاجاته واستثارة طاقاته وتنميتها وفق أساليب معينة؛ لذلك فإن المناخ السائد في الأسرة إمّا يشجع على إبداء مظاهر التفوق العقلي لدى الطفل وتنميتها أو يعمل على كفّ استعداداته وإمكاناته الخلاّقة؛ وأهم المشكلات الأسرية التي قد تواجه الطفل المتفوق ما يلي:

أ- <u>البيئة الفقيرة:</u> إنّ الطفل المتفوق عن أقرانه يحتاج أكثر من غيره بيئة غنية صحية بجانبيْها المادي والمعنوي، ليستطيع من خلالها تنمية قدراته واستعداداته واستثمارها إلى أقصاها ليوسع مداركه، ويصقل مواهبه ويشكل هواياته تحقيقا لذاته؛ وقد بيّنت الدراسات أنّ الأطفال الذين وُجدوا في بيئة حرة طليقة غير مقيدة استطاعوا أن يتعلموا في سن مبكرة وبدرجة أكبر من أقرانهم الذين وُجدوا في بيئات فقيرة منغلقة، وأنّ أغلب الأطفال المتخلفين عقليا وُجدوا في بيئات فقيرة، ومن هذه الدراسات: (دراسة "بيرت Bert"، "أوبير Obear" و"الطحان")، وتتمثل مظاهر البيئات الفقيرة في ضآلة الوسائل الترفيهية والضرورية لنمو مدارك الطفل، مثل: التلفاز، الكتب والقصص، وسائل اللعب والتفاعل الرقمي، إلخ؛ وكذلك في النزهات والرحلات الترفيهية، وأيضا في

سوء التغذية التي تؤثر في نمو وسلامة الجهاز الهضمي والتنفسي وبالأخص الجهاز العصبي.

ب- الأساليب الوالدية الخاطئة: التي يتبعها بعض الآباء مع أبنائهم، حيث تؤثر على تفوقهم سلبا، ومن بين الأساليب الخاطئة:

- أسلوب القسوة: الذي يعتمد على الصرامة الشديدة في المعاملة والالتزام بالطاعة والخضوع للأوامر من دون مناقشة، الأمر الذي يؤدي إلى تنشئة الطفل بشخصية لا تتناسب واستعداداته وطاقاته الذاتية، ما يجرّه في الأخير إلى مسايرة غيره والتخلي عن جوانب تميزه.
- أسلوب الحماية الزائدة: يعتمد هذا الأسلوب على التدليل المفرط أو السيطرة التامة، الأمر الذي يؤدي إلى تنشئة الطفل بشخصية لا تشعر بالمسؤولية، وبعيدة عن الاستقلالية في التفكير، كما يتغلغل في نفسيته الخوف والخجل، ويرى (القريطي 2004) أنّ الطفل الذي ينال الحماية الزائدة، قد يتعاظم لديه الشعور بالذات والتمركز الذاتي والنرجسية والنزعة الأنانية، وعدم الاكتراث بالنظم والقوانين في مراحل عمره اللاحقة، وخاصة إذا كان وحيداً، أو كان الطفل الأول في الأسرة فإنه بمرور الوقت يصبح والداً ثالثاً مما يسبب الكثير من المشكلات لأخوته الأصغر منه سنا.
- أسلوب الإهمال: الذي يتمثل في عدم اكتراث الآباء برغبات أبنائهم وميولهم وحاجاتهم الضرورية الفيزيولوجية والنفسية، إضافة إلى عزوفهم عن تعزيز السلوك المرغوب لأبنائهم، هذا ما يؤدي إلى عرقلة النمو الجسمي، النفسي، الاجتماعي وبالأخص العقلي لهؤلاء الأطفال.
- أسلوب التفرقة: الذي يتمثل في عدم المساواة في التعامل مع الأبناء من طرف أحد الوالدين أو كليهما، نتيجة لأسباب عدة: كالجنس، العمر، الترتيب بين الأبناء والشكل الخلقي، مما يؤدي إلى الشعور بالرفض أو

العزل عند بعضهم، فيسعون إلى التعبير عن ذلك إما بسلوكات عدوانية، أو البحث عن التعويض عن ذلك من خلال التميز والتفوق في جانب ما.

ت- موقف الآباء تجاه مظاهر تميز أبنائهم: قد يواجه الأطفال المتفوقون عقليا مواقفاً سلبية من آبائهم تجاه مظاهر التفوق والابداع لديهم، فكثيرا ما يرسم الآباء مستقبل أبنائهم بناءً على رغباتهم هُم، غير مُبالين برغبات أبنائهم وميولهم وقدراتهم، فمثلا بعض الأُسر ترى المواهب الفنية - غير الأكاديمية - مضيعة للوقت، وتولي أهمية كبرى للتواصل الأكاديمي في المدرسة.

ث- حجم الأسرة: يؤثر حجم الأسرة من حيث عدد افرادها في أساليب الرعاية المقدمة للأبناء، إذ أنّ كثرة الأبناء يجعل الآباء يميلون إلى أسلوب السيطرة في تحقيق المطالب، في حين تتيح قلة الأبناء الفرصة للآباء اتباع أسلوب آخر يعتمد على الإقناع؛ فالمتفوق الذي يتسم بالاستقلالية والحس المرهف والفضول العلمي والميل إلى المبادأة والمبادرة وعدم الخضوع، قد لا يتحقق له ذلك نتيجة لكبر حجم الأسرة وخاصة إذا كانت فقيرة، الأمر الذي يجرّه إلى الانسحاب والعزلة، وقد ينتابه شعور من القلق والتوتر الذي يحدّ من قدراته، والذي بدوره يؤثر على صحته النفسية.

ج- الخلافات الأسرية: إن المشكلات والخلافات بين الأبوين وبشكل مستمر، تؤثر بشكل سلبي في نفسية الطفل وتطوره وخاصة في المراحل الأولى من حياته، لأن العلاقة الإيجابية بين الوالدين المبنية على الحب والتفاهم والانسجام تنعكس بشكل إيجابي على الأبناء، إذ تحقق تفاعلا إيجابيا بين الآباء والأبناء وكذلك بين الأبناء أنفسهم؛ والعكس صحيح، فإذا كانت العلاقة بين الوالدين علاقة خصام وشجار وتباغض، فإنها تؤثر أيضا سلبا على الأبناء، مما يجعلهم يشعرون بعدم الاستقرار والقلق والخوف على أنفسهم وعلى أسرهم، وقد يتأثر الطفل المتفوق أكثر من إخوته، نظرا لما يملكه من حسٍّ مرهف ووعيٍ يقظ؛ كما أنّ غياب أحد الوالدين - سواء كان الأم أو الأب- التأثير السلبي في تطور نمو الطفل من

الناحية الجسمية، العقلية، النفسية والاجتماعية، فهو في أمس الحاجة لوجودهما معا لتحقيق مختلف حاجاته الأساسية.

3.4.3. مشكلات تربوية (Educational Problems):

تهتم المدرسة بالتحصيل الدراسي للتلاميذ في المقررات الرسمية التي وُضعت أساساً للطفل العادي، التي غالبا لا تلبي متطلبات وطموحات الطفل المتفوق عقليا وحاجاته التربوية الخاصة، مما تنشأ لديه العديد من المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية، ومن ثَمَّ ينزع إلى العزلة نتيجة لإحساسه بعدم الاشباع الدراسي؛ ومن أهم هذه المشكلات:

أ- المدرس: تُعتبر شخصية المعلم القطب الفاعل في جعل الطفل محبا أو كارها للمدرسة بشكل عام وللقسم بشكل خاص، وذلك من خلال الطرائق والأساليب التي يتبعها، ومن الأساليب غير التربوية التي تجعل الطفل المتفوق عقليا كارها للمدرسة ما يلي:

- الأسلوب الاستبدادي: هذا الأسلوب يعمل على جعل الطفل المتفوق ينتابه الخوف، فلا يستطيع التعبير عن نفسه بشكل سليم ما يؤدي به إلى زعزعة ثقته بنفسه وإحباط هِممه وميوله.
- الأسلوب المتهاون: هو الأسلوب الذي تغيب فيه الضوابط وتسود فيه الفوضى، فيكون المناخ العام للقسم غير مشجع للعطاء ولا لإبراز المواهب.
- الأسلوب المتذبذب بين اللين والشدة: يُعتبر هذا الأسلوب بعيد عن العلمية والموضوعية، مما يُكوّن لدى المتفوق عقليا حالة من الارتباك والقلق والخوف.
- أسلوب التجاهل أو السخرية أو الانتقاد الشديد: هذا الأسلوب يُحبط من همم المتفوقين عقليا، مما يجعلهم ينكفون عن المشاركة الفاعلة وأحيانا الهروب من المدرسة.

ب- المنهج: إن الهدف الأسمى للمناهج هو الحرص على نمو الشخصية المتكاملة للطفل من النواحي الجسمية، العقلية، الانفعالية والاجتماعية، لذلك ينبغي أن

يتمحور بناء المناهج على الاهتمام بحاجات المتعلمين وميولهم ومتطلبات نموهم ونضجهم؛ إلاّ أن المناهج السائدة في المدارس العادية تعتمد غالبا على الحفظ والتلقين والطاعة والانصياع، فهي بذلك لا تشجع الطاقات الخلاّقة للمتفوقين عقليا ولا تشجعهم على استعمال عمليات التفكير العليا ولا تلبي الظمأ العلمي لهم، وبذلك فإنّ جزءًا من طاقاتهم يذهب سدى، وقد يتعرض الأطفال المتفوقون عقليا إلى مشكلات سلوكية لشعورهم بالملل والسأم نتيجة التكرار الذي يعتبرونه إضاعة للوقت، وقد يؤدي بهم هذا إلى الهروب من المدرسة والوقوع في الانحراف وجنوح الأحداث.

ت- أساليب التقويم: إنّ نمط الأسئلة في الاختبارات التحصيلية غالبا ما يعتمد الحفظ والتذكر ولا تقيس القدرات العقلية العليا للمتفوقين عقليا كالتحليل والتركيب والتقويم، ولا تدعو إلى التفكير الابتكاري والابداعي، وقد يحصلون فيها على نتائج لا تمثل قدراتهم الحقيقية؛ إنّ مثل هذه الاختبارات لا تساعد على الكشف الحقيقي للمتفوقين لأنها في أغلب الأحيان تحتاج إلى استجابة واحدة، وهي تتماشى تمامًا مع التفكير المحدد النمطي الكلاسيكي متجاوزة بذلك التفكير المتشعب الذي يعتمد الأصالة والمرونة والحل الفريد.

ث- التوجيه والارشاد: يُعدّ التوجيه والارشاد من النقاط الحيوية التي تدفع المواهب والطاقات الخلاّقة إلى الأمام وتوجيهها توجيها صحيحا للنهوض بقدراتها المتميزة، من خلال معرفة ذواتها معرفة حقيقية وما تتضمنه من قدرات متميزة لم تبرز بعد لعدم وجود من يُوجهها ويرشدها ويزودها بالمصادر والمعلومات الكفيلة للنهوض بها.

4.4.3. مشكلات شخصية (Personal Problems):

من المشكلات الشخصية التي قد تعوق مسيرة المتفوق عقليا، عدم التناسب بين مستويات النضج العقلي ومستويات النضج الانفعالي والاجتماعي والجسمي لديه، مما يزيد من شعوره بالقلق وعدم الرضا عن نفسه أحيانا، وقد ينتابه شعور بعدم الرضا عن بعض معلميه قد يؤدي إلى خفض مستوى دافعية الانجاز لديه، وشعوره بالملل بسبب صرامة

المنهج الدراسي والمعلم؛ وتدل بعض الدراسات إلى أنه كلما زاد العمر العقلي للمتفوق زاد ميله للوحدة وبذلك تزيد الفجوة بينه وبين زملائه، فتظهر له العديد من المشكلات الشخصية والاجتماعية مثل: الانعزال والانطواء، مما يوقعه في مشكلة وصف بعض زملائه له بأنه معقد وأفكاره غريبة، تحرمه من حب الآخرين له ويتعاملون معه في بعض الأحيان بجفاء.

5.3. أدوات ووسائل الكشف عن الأطفال المتفوقين عقليا (Tools and Means for Detecting the Mentally Talented Children):

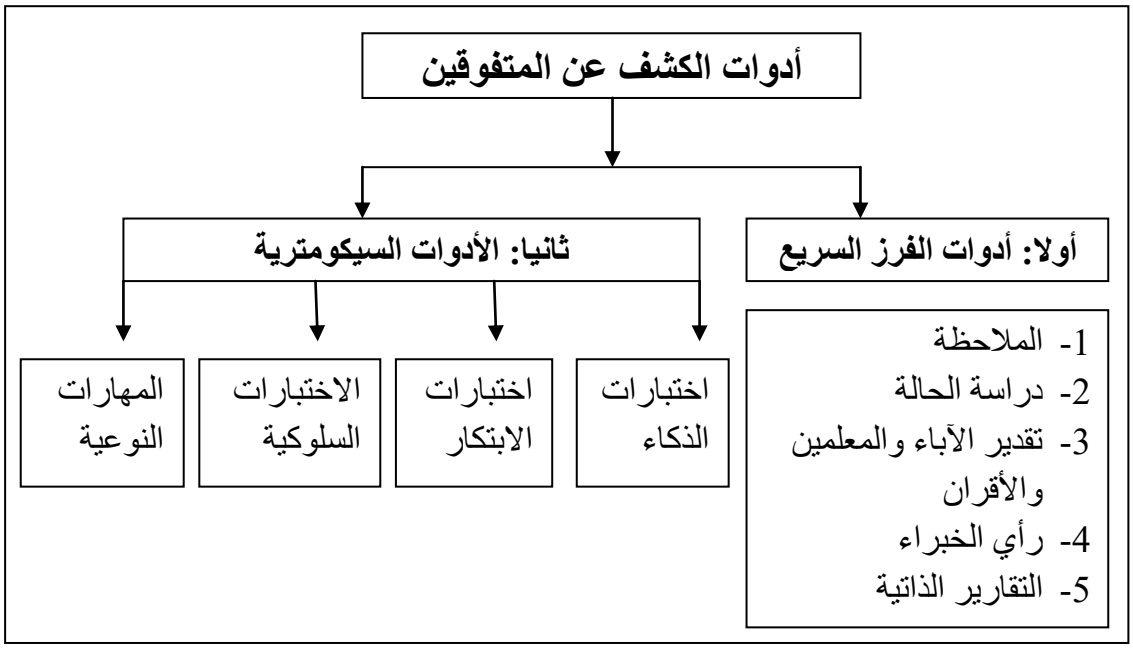
يعتمد المختصون على عدة أدوات ووسائل للكشف عن الأطفال المتفوقين عقليا، ولا يقتصرون على واحدة فقط، لأنّ كل أداة تكشف أحد مؤشرات التفوق، ومن الشروط الواجب توفرها في هذه الأدوات - حسب (زكرياء الشربيني ويسرية صادق، 2002)- أنه ينبغي أن:

- تعكس جميع شروط تعريف مفهوم التفوق الذي يتم تبنيه كاملة.
- تكون متعددة المداخل والمصادر كلما أمكن.
- تكون متطورة نابعة من البيئة المحلية.
- تكون مقننة حديثا على عينات من مجتمع المتفوقين المزمع الكشف عنهم.

(الشربيني وصادق، 2002، ص: 261).

وهذا هو أحد أهداف الدراسة الحالية، وهو تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية، للكشف عن مؤشر التفوق لدى الأطفال؛ وقد قسمت (آمال عبد السميع مليجي باظة، 2014) أدوات الكشف عن المتفوقين عقليا إلى قسمين وهما: أدوات الفرز السريع والأدوات السيكومترية، كما هو مبين في الشكل الآتي:

الشكل (4): أدوات الكشف عن المتفوقين



(باظة، 2014، ص: 27).

1.5.3. أدوات الفرز السريع (Quick Sorting Tools):

تتكون أدوات الفرز السريع من مجموعة من الأدوات والتي من أهمها:

أ- الملاحظة: وهي الملاحظة العلمية لتحديد الأطفال المتفوقين، ومنها ما يُستخدم في رياض الأطفال ويُسمى بالملاحظة المباشرة لسلوكيات واهتمامات الأطفال والأنشطة واللعب في حجرة الدرس وخارجها، ومن أهم هذه الملاحظات:

- يتعلم بسرعة ولا داعي للتكرار.
- يميل إلى الفكاهة والزعامة والقيادة.
- يرسم بمهارة ويميل للتجريب والمضاهاة.
- يفكر بمنطقية ويقارن بسهولة بين المفاهيم المختلفة.
- كثير الأسئلة والاستفسارات ويهتم بتفاصيل ومحتويات الحجرات.
- يركز انتباهه لفترات طويلة حول موضوع ما ويتذكر أدق التفاصيل.
- يميل إلى حل الألغاز والتلاعب بالألفاظ.

فهذه الملاحظات المقننة تعطي شمولية لعملية الكشف، بالإضافة إلى الأدوات والوسائل الأخرى.

ب- دراسة الحالة: هي أسلوب دينامي شامل لتفسير سلوكيات واهتمامات الطفل وأنشطته في علاقاته مع أسرته، في صوَرٍ تطورية مستمرة، وتستخدم غالبا مع الأطفال في سن ما قبل المدرسة وكذا مع حالات غير العاديين، وتستخدم هذه الأداة لدراسة متغيرات كثيرة، منها الذكاء والتفوق العقلي.

ت- تقديرات الآباء والمعلمين والأقران: تُعتبر تقديرات الآباء والمعلمين والأقران أحد الأدوات أو الوسائل المعتمدة في اكتشاف مؤشر التفوق العقلي لدى الأطفال؛ فالآباء يستطيعون من خلال التفاعل الإيجابي مع أبنائهم منذ الميلاد اكتشاف امكانيات واستعدادات بل وحتى ميول واهتمامات أبنائهم، وخاصة إذا تمّ تقنين ملاحظاتهم ووضع بنود دقيقة من قِبل متخصصين للإجابة عليها، ويمكن الاستعانة بها في الكشف عن فئة المتفوقين عقليا، ويرجع ذلك لأمور كثيرة منها:

- الآباء أكثر ملاحظة وتفاعلا مع أبنائهم.
- الآباء أكثر خوفا على مصلحة أبنائهم هذا ما يجعلهم أكثر إدراكا لأهمية الدقة في وصف سلوكياتهم.
- الأطفال يُظهرون اهتماماتهم وميولهم أكثر خارج الحصة الدراسية بعيد عن نظام الفصول الدراسية، هذا ما يسمح للآباء من ملاحظتهم باستمرار.
- يعطي الآباء صورة تطورية (ماضي، حاضر، مستقبل) لأبنائهم أكثر من غيرهم، وكذا الاستعدادات الوراثية في الأسرة.
- تعتبر الأسرة أكبر مصدر للمعلومات عن الطفل، من خلال تكوين أسرته وترتيبه الميلادي والأفراد المتفوقون فيها، ومدى استقرار الأسرة أو تفككها، وهل هي مشجعة للتفوق أو معرقلة له.

وترى (كيتا نوكيربي Kita Nokirby، 1986)، أنّ تقديرات الآباء أقرب إلى الواقع وأكثر صدقا، وتُعتبر أحد أهم مؤشرات الكشف عن المتفوقين.

أما المعلمين يمكن الاعتماد على تقديراتهم في الكشف عن المتفوقين، وذلك بالرجوع إلى ملاحظاتهم حول سلوك الطفل أو التلميذ داخل الفصل، ومن خلال درجات تحصيلهم الدراسي؛ وقد قدّم (رنزولي Renzuli، 1997) مجموعة خصائص للمعلم كي يستطيع من خلالها اكتشاف المتفوقين، ومنها: الخصائص التعليمية، المعرفية، الابتكارية، القيادية، السلوكية، الجسدية، الاهتمامات والميول، بالإضافة إلى المهارات الفنية والأدائية؛ ويرى البعض أن طريقة تقديرات المعلمين ذات فعالية منخفضة في انتقاء التلاميذ مقارنة بتقديرات الآباء، وهذا راجع للأسباب التالية:

- بعض المعلمين ليست لديه خلفية واضحة عن خصائص التلميذ المتفوق عقليا تمكّنه من اكتشافهم وانتقائهم.
- كثافة الفصول الدراسية وكثرة المسؤوليات المطلوبة من المعلم داخل وخارج القسم.
- كثرة أسئلة واستفسارات التلاميذ المتفوقين، ربما لا يدركها المعلم كدلالة على التفوق، بل كثيرا ما يدركها على أنها استهتار وعدم الالتزام بالنظام السائد داخل القسم.
- يركز المعلمون على التفوق في التحصيل الدراسي كمؤشر للتفوق العقلي، ويهملون الكثير من الأطفال الموهوبين والمتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، أو لديهم خجل وانطواء.

بينما تقديرات الأقران يمكن الاعتماد عليها كأحد مؤشرات الكشف أو التعرف على المتفوقين عقليا، وهي لا تقل أهمية عن الأدوات الأخرى، فالعلاقات الاجتماعية أو الكشف عن القيادة يتم من خلال استخدام المقاييس السوسيومترية؛ ويحتاج تقدير القرين إلى الطلب منه ذِكر التميز الأكاديمي أو الخصائص القيادية والفكرية لأحد الزملاء.

ث- رأي الخبراء: يُعتبر رأي الخبراء من أنجح الطرق للكشف عن الموهوبين والمتفوقين عقليا، والمطلوب منهم هو معرفة قدرات التلميذ الأصلية والمميزة عن الأداء العادي مع ملاحظة معايير وخصائص النمو في المرحلة النمائية للفرد؛ ونظرا لما يتوافر لدى الخبراء من معارف ومعلومات من أدوات واختبارات مُعَدَّة لذلك وشاملة.

ج- التقارير الذاتية: ويتم فيها الكشف عن المتفوقين من خلال التقرير من جانب الطفل عن سلوكياته إما كتابية أو لفظية، وتصلح هذه الطريقة لدى الطفل بعد السادسة من العمر حتى يستطيع التعبير عن إمكانياته وسلوكياته، وهو أسلوب أقرب إلى الواقع، فالطفل من السادسة إلى الثانية عشر يعطي انطباعات وتقارير صريحة برضا وارتياح عن الطفل في مرحلة المراهقة والشباب.

(باظة، 2014).

2.5.3. الأدوات السيكومترية (Psychometric Tools):

تتكون الأدوات السيكومترية من الاختبارات والمقاييس التالية:

أ- اختبارات الذكاء: تُعتبر اختبارات الذكاء هي أول وأهم المؤشرات السيكومترية للكشف عن الموهوبين والمتفوقين عقليا، خاصة اختبارات الذكاء الفردية؛ وتُستخدم اختبارات الذكاء الجمعية ضمن أدوات الفرز الأولى، وتحتاج اختبارات الذكاء الفردية إلى التدريب والممارسة لصعوبة تطبيقها واستغراقها وقتا طويلا، والإجابات فيها تشمل مدى أوسع من اختبارات الذكاء الجمعية، ويمكن تقديم تصنيف لاختبارات الذكاء المعروفة والتي تصنف على أساس طريقة الإجراء (فردي - جماعي)، وعلى أساس الزمن (مفتوح - محدد)، وهذا النوع الأخير يقيس الدقة وسرعة الاستجابة في آن واحد، وعلى أساس المحتوى (لفظي - أدائي)، ومن أشهر اختبارات الذكاء الفردية: اختبار ستانفورد – بينيه، واختبار وكسلر – بلفيو.

ب- اختبارات الابتكار والابداع: يتميز الأطفال الموهوبين بالقدرة الابداعية (Creative Ability)، وتظهر في القدرة على إنتاج أفكار وآراء وحلول لمشكلات واختراعات وتخيلات في صورة إنتاج جديد بشرط المرونة والطلاقة والأصالة، وتُعتبر تلك الاختبارات الخاصة بالتفكير الابتكاري التي صممت لقياس الطلاقة اللفظية والفكرية وأصالة الفكرة وتدريبها، وحلول لمشكلات علمية واقتراح استخدامات غير مألوفة أو عكس الدور لبعض الاستخدامات، أو التطوير من المؤسسات وعملها أو تطوير وظيفة بعض الآلات والأدوات؛ وهذه الاختبارات هي إحدى المؤشرات للكشف عن الموهوبين والمتفوقين عقليا ولا يُكتفى بها فقط بل تُستخدم معها بقية الأدوات الأخرى.

ت- الاختبارات السلوكية أو التقديرات السلوكية (Behavioral Scales or Behavioral Assessment): تمثل تلك الاختبارات الجوانب الخاصة بخصائص شخصية الموهوب أو المتفوق عقليا، بطريقة سلوكية أي إجرائية، بمعرفة السلوك الصادر عنه في موقف محدّد وما يتميز به من خصائص في إجابات ذات مستويات متدرجة تتناسب مع درجة وجود الخاصية أو الصفة، وهذه الاختبارات تكون شاملة كل اهتمامات هذه الفئة وميولها، وتُظهر جوانب القصور والتفوق لديها أي الخصائص السلبية والإيجابية لها.

ث- المهارات النوعية: تظهر المهارات النوعية في مجالات عدة طبقا لانشغال الطفل وتركيزه واهتمامه إما بمكونات البيئة ومحاكاتها، أو بالمزج بين الخبرة السابقة والتخيل؛ وأحيانا تظهر في مجال العلاقات بالآخرين، أو في مجال المهارات الحركية والقدرة على التناسق الحركي والأداء بدقة وقد تصل مهاراته إلى حدّ الكفاءة في التشكيل والابداع الفني. (باظة، 2014).

6.3. البرامج التربوية للأطفال المتفوقين عقليا (The Educational Programs for The Mentally Talented Children):

يتمتع الأطفال المتفوقين عقليا بقدرات عقلية وتعليمية عالية، لذلك فإن تركهم ليتعلموا بطريقة عادية يُعتبر تضييع لقدراتهم وتبديد لمواهبهم، لأن الطفل المتفوق في المدرسة العادية يدرس أشياء تبدو له أقل من مستواه بكثير، ويضايقه المزيد من الشرح والتفسير، ويعتبره نوعا من السخرية بعقله مما يؤدي به إلى الانسحاب من الدرس أو عدم الاكتراث والاهتمام به، لذلك يحتاج المتفوقون عقليا إلى برامج تعليمية خاصة ترتقي بمستواهم المعرفي وتنمي ما لديهم من موهبة، ومن أهم هذه البرامج: برامج الإثراء، برامج التسريع وبرامج التجميع:

1.6.3. برامج الإثراء (Enrichment Programs):

يُقصد به تزويد الأطفال المتفوقين عقليا - أيًّا كانت المرحلة التعليمية التي ينتمون إليها- بنوع جديد من الخبرات التعليمية، عن طريق تدعيم البرنامج العادي، أي تقديم مناهج إضافية للمتفوقين إلى جانب المناهج العادية بحيث ينمي مواهبهم وقدراتهم، وخاصة من ناحية:

- القدرة على الربط بين المفاهيم والأفكار المختلفة.
- القدرة على تقويم الحقائق والحجج تقويما نقديا.
- القدرة على تكوين آراء جديدة وابتكار طرق جديدة في التفكير.
- القدرة على مواجهة المشاكل المعقدة بتفكير سليم، والقدرة على فهم المواقف الجديدة في نوعها وزمنها.

وتنقسم برامج الإثراء إلى نوعين:

أ- <u>إثراء أفقي:</u> وهو تزويد المتفوق بخبرات غنية في عدد من الموضوعات أو المقررات الدراسية، أي توسيع دائرة معارفه بمواد أخرى لها علاقة بالمقررات الدراسية الأصلية.

ب- إثراء عمودي: ويُقصد به تزويد المتفوق بخبرات غنية في موضوع أو مقرر دراسي واحد، أي تعميق وإثراء محتوى مقرر دراسي معين بوحدات دراسية فرعية أعمق.

ولبرامج الإثراء عدة أشكال، من أهمها:

أ- الدراسات الحرة والمشاريع البحثية: يُستخدم هذا الخيار بشكل موسع في المرحلة الجامعية، وفي بعض المراحل الثانوية، وهو خيار جيد ومرن وشائع في معظم خيارات الإثراء الأخرى، حيث يسمح للطالب بتقصي مشكلة ما أو قضية ذات اهتمام شخصي، وذات صلة بالموضوعات الدراسية للوصول إلى نتائج متعمقة تشبع حاجاته وتلبي ميوله.

ب- غرف مصادر التعلم: تُعدّ برامج غرف مصادر التعلم خيارا جيدا وسهل التطبيق، لتزويد المتفوقين بخبرات متعمقة في موضوعات ذات اهتمام شخصي، لا يمكن توفيرها داخل القسم العادي نظرا لضيق الوقت، أو انشغال المعلم بتعليم التلاميذ العاديين، وهنا يقوم التلميذ المتفوق بتقصي قضية ما أو تعلم مهارات معينة بمساعدة معلم غرفة المصادر، وعادة ما تكون غرفة المصادر عبارة عن قسم خاص داخل مدرسة عادية يتجه إليها المتفوق حال تلقّيه معلومة معينة من المعلم، ليبحث عنها ويتقصّاها، وتكون مجهزة بموسوعات وتجهيزات علمية وأجهزة حاسوبية وغيرها من الوسائل المساعدة على البحث، ويُشرف عليها معلم خاص.

ت- الرحلات والزيارات العلمية: قد يكون من المفيد جدا أن يرى التلاميذ بأمِّ أعينهم تجارب حقيقية تُقام أمامهم، أو أن يكونوا في أماكن طبيعية لمتابعة تطور نمو كائن حي (نبات أو حيوان)، لذا تكون تلك الزيارات خيارا جيدا لمثل هذا النوع من التعلم، فهو يحفزهم على استكشاف خفايا الطبيعة وعلى إشباع فضولهم.

ث- برامج عطل نهاية الأسبوع: وتقوم فكرة هذه البرامج على أن يخطط المعلم لاستغلال عطل نهاية الأسبوع، لإثراء تلاميذه المتفوقين بخبرات إضافية في

مهارات التفكير الناقد أو الحل الإبداعي للمشكلات أو تنمية القدرات الإبداعية، إضافة إلى ممارسة نشاطات علمية (تجارب مخبرية أو حقلية) أو فنية أو رياضية تنمي مواهبهم؛ وقد تُجرى خلال هذه العطل المسابقات الثقافية أو العلمية أو الفنية التي يُظهر المتفوقون من خلالها قدراتهم وإنتاجهم الإبداعي، وهي فرصة لتجميع المواهب المتماثلة واحتكاكهم ببعضهم البعض ومعاينة كل واحد منهم لقدرات أقرانه.

ج- البرامج الصيفية: هي عبارة عن ملتقى إثرائي ينتقل إليها المتفوقون ليقضوا فترة من أربعة إلى ستة أسابيع لدراسة موضوعات معينة، كبرامج اللغة الإنجليزية في الدول الناطقة بها، أو البرامج التفرغية لرعاية المتفوقين في العطل الصيفية، أو البرامج غير التفرغية التي يقضي فيها المتفوق عدة ساعات يوميا لممارسة نشاطات معينة، وتهدف هذه البرامج والملتقيات الصيفية إلى تعزيز الإبداع وكذا إلى ترسيخ روح التعاون والمثابرة والعمل الجماعي.

ح- المخيمات الصيفية: تسمح هذه المخيمات للمتفوقين بممارسة نشاطات فنية أو لغوية، أو علمية في الطبيعة الفسيحة، وتحت إشراف مباشر من مؤسسات متخصصة لاكتساب مهارات لا تتوافر عادة في المدارس العادية، فالتواجد في المحميات الطبيعية يتيح للمتفوقين فرصة متابعة الحياة البرية والتعرف على المخلوقات والكائنات التي يصعب مراقبتها داخل القسم العادي، كما أن برامج المخيمات الشاطئية لها متعة وفائدة كبيرة في ممارسة رياضة السباحة والغوص بالإضافة إلى استكشاف المخلوقات المائية.

خ- برامج حل المشكلات بطرق إبداعية: يعيش الأطفال في مجتمعات مليئة بالتحدي والقضايا التي تبحث عن حلول، والمتفوقون هم أقدر وأجدر بأن ينظروا في هذه التحديات والقضايا ليجدوا حلولا سريعة وجذرية تُخلّص مجتمعاتهم من تلك المشكلات؛ وأسلوب حل المشكلات يجعل المتفوقين أكثر وعيًا ببيئتهم وما يحيط بهم من أمور تعيق تقدمهم وتطورهم، كما أنها تساعدهم على العمل في هيئة فريق واحد، مطورين لديهم مهارات البحث العلمي، ومن

تلك البرامج التي تستخدم مع الموهوبين، برنامج (تريز Triz) لحل المشكلات الإبداعية.

د- المسابقات والأولمبياد: تشغل هذه البرامج حيزا كبيرا في نشاطات الإثراء للتلاميذ، حيث يُعمل بها دائما لزرع التنافس والتحدي بين الطلبة، فتنظم المدارس أو المناطق التعليمية أو الوزارة أحيانا مسابقات ثقافية، علمية وفنية، للكشف عن قدرات التلاميذ، وتفسح المجال أمامهم لاستعراض ملكاتهم وإنتاجهم؛ وقد تُقام مسابقات وطنية وأخرى عالمية بتنظيم من مؤسسات أو منظمات لإظهار قدرات التلاميذ إلى الوجود.

2.6.3. برامج التسريع (Acceleration Programs):

التسريع يُقصد به إمكانية تخطي التلميذ المتفوق لصفوف معينة والقفز إلى صفوف أعلى، مثلا من الصف الثالث إلى الصف السادس الابتدائي؛ وتنطلق برامج التسريع من مبدأ أساسي، قوامه أنّ التلميذ المتفوق المراد تسريعه لديه الجدارة والنضج العقلي المبكر في بعض المجالات، ومن سرعة الاستيعاب والفهم والتعلم ما يمكنه من إنهاء البرنامج الدراسي في زمن أقل، وفي سن مبكرة عما هو معتاد ومتعارف عليه.

ومن أساليب برامج التسريع ما يلي:

أ- الالتحاق المبكر بالمدرسة: وهي السماح للطفل المتفوق بالالتحاق بالمدرسة الابتدائية في سنّ مبكرة أي قبل بلوغه السن القانوني لذلك، كأن يلتحق بالمدرسة في سن الخامسة من عمره.

ب- اجتياز الصفوف: ويُقصد بذلك تخطّي أو تجاوز الطفل المتفوق لصفٍ أو مستوى دراسي ما إلى مستوى دراسي أعلى منه، كأن يُنقل من المستوى الدراسي الرابع إلى المستوى الدراسي الخامس مباشرة، إذا أظهر تفوقا واضحا في مستوى تحصيله الأكاديمي في ذلك الصف.

ت- اجتياز مرحلة دراسية في مدة زمنية أقل: ويُقصد بذلك اختصار المدة الزمنية التي يقضيها الطفل المتفوق في مرحلة دراسية معينة، مقارنة مع المدة التي

يقضيها الطفل العادي في تلك المرحلة؛ كأن يُنهي الطفل المتفوق المرحلة الابتدائية في ثلاث سنوات بدلاً من ست سنوات.

وبرامج التسريع هذه، تتميز ببعض المزايا والإيجابيات، كما أنها تكتنفها بعض المساوئ والعيوب:

* مزايا التسريع:

- تحقق للطفل المتفوق النمو العقلي المطلوب والتوازن العقلي المنشود.
- يجد المتفوق في المناهج ما يتماشى مع مستواه ويحرره من الملل.
- تتخلص هذه الطريقة من عيوب الطريقة العادية التي تسلمه للملل والاحتقار والشرود الذهني وغير ذلك من المشكلات المعروفة.

* مساوئ التسريع:

- يؤدي بالطفل المتفوق إلى نمو غير متناسق ومتزن بين النمو العقلي والاجتماعي، حيث أنّ الطفل المتفوق سيُضطر إلى الاختلاط بمن هم أكبر منه سنا، مما قد يؤدي به إلى عدم التكيف الاجتماعي معهم.
- عدم التأكد من اكتساب الطفل المتفوق لكافة المهارات الأساسية المطلوبة للمستوى الدراسي الذي رُفع منه، ومن ثمّ يؤثر ذلك سلبا على تحصيله المستقبلي أو عجزه عن مواكبة وتحمل ضغط المعلومات الجديدة في المستوى الدراسي الذي رُفع إليه.
- قد يفقد الطفل المتفوق المُتعة في التعلم لعدم تمكنه من أساسيات المستوى الدراسي الذي رُفع منه، وبذله لجهد مضاعف في المستوى الدراسي الذي رُفع إليه من أجل تعويض النقص، مع إمكانية مواجهته لضغوط عدم تفوقه فيه بسبب عدم تمكنه من مجاراة المستوى الجديد والصعب لهذا المستوى الدراسي الأعلى.

3.6.3. برامج التجميع (Grouping Programs):

يقوم هذا النوع من البرامج على أساليب وطرق متعددة منها:

أ- المدارس الخاصة: حيث يقوم هذا الأسلوب على أساس تجميع المتفوقين في مدرسة واحدة، من مميزاتها:

- قلة عدد المتفوقين في القسم الواحد.
- إتاحة الفرصة للتجاوب بين المتفوقين في مستوى عقلي متقارب.
- توافر الأخصائيين في هذه المدرسة الخاصة.

ب- الأقسام الخاصة بالمتفوقين: حيث تتسم هذه الأقسام بحرية التفكير والتصرف، ويسمح للمتفوقين بوضع الخطط وتفهم الحقائق والمناقشة المنطقية بدلا من حفظ الدروس؛ من مزاياها:

- أنها تسمح للمتفوقين بالسير بالدراسة بسرعتهم الخاصة التي تفوق الآخرين.
- تُجنّب المتفوقين الصعوبات التي تحدث نتيجة نقلهم من مستواهم الدراسي إلى مستوى أعلى.

ت- مجموعات التعلم التعاوني: فالتلاميذ المتفوقون يستفيدون من التعلم التعاوني، فهو يتيح لهم العمل في مجموعات بدلا من العمل الفردي، ويتعلمون بصفة خاصة مهارات التفاعل الاجتماعي اللازمة للحياة بصورة أساسية، وهي مهارات يفتقرون إليها، حيث يقوم المختصون بالتعاون مع مدرسي المدرسة باختيار التلاميذ المتفوقين ووضعهم معا في قسم واحد، وتكون نسبتهم حوالي (5%) على أن يضم باقي القسم مستويات متنوعة من التلاميذ، وهذا بديل لتكوين قسم مستقل بالتلاميذ المتفوقين في ظل عددهم القليل؛ فتواجد المتفوقين في مجموعات غير متجانسة، يساهم في زيادة التعلم التعاوني في المجموعة الواحدة، ويرفع من وتيرة المنافسة بين المجموعات الأخرى، ويقلل من غرورهم وتعاليهم واعتقادهم أنهم أكثر ذكاء من باقي زملائهم.

7.3. خصائص معلم الأطفال المتفوقين عقليا (Characteristics of Mentally Talented Children's Teacher):

بما أنّ الأطفال المتفوقين عقليا يتميزون ببعض الخصائص والصفات التي تميزهم عن غيرهم من الأطفال العاديين والتي من أهمها: القدرة العقلية الفائقة، القدرة على التفكير الابتكاري، الحساسية الانفعالية، وغيرها من الخصائص؛ فإنه ينبغي أن تتوفر لدى معلميهم أيضا مجموعة من الخصائص والصفات والتي من أهمها:

1.7.3. الخصائص الشخصية (Personal Characteristics):

من بين الخصائص الشخصية لمعلم الأطفال المتفوقين عقليا نذكر ما يلي:

- يتفهم ويتقبل ويحترم ويثق ويمتلك شخصية قوية.
- يتحسس مشكلات تلاميذه ويقدم الدعم المناسب لهم.
- منفتح على الأفكار الجديدة ويتصف بالمرونة وحب الاستطلاع والكفاية والثقة العالية بالنفس.
- لديه اهتمامات ثقافية، أدبية وفكرية، ولديه رغبة في الاستزادة في التعلم.
- يحرص على التميز والتفوق في نتاجات أعماله.
- حاضر البديهة ومدرك لما يدور حوله.
- يُرشد ولا يُجبر أو يضغط، ويكون ديموقراطيا بعيدا عن الاستبداد والتسلط.
- يتميز بروح المبادرة والتجريب بعيدا عن النمطية والجمود، ويشعر بالمسؤولية عن سلوكه ونتائجه.
- يستعمل أساليب حل المشكلات ولا يقفز إلى استنتاجات غير مبنية على أسس سليمة.
- يُشرك الآخرين في الاكتشاف ويحترم وُجهات النظر المختلفة وأقل انتقادا للآخرين. (الطائي، 2016، ص: 221).

2.7.3. الخصائص التعليمية والمعرفية (Educational and Cognitive Characteristics):

ومن أهم الخصائص التعليمية والمعرفية التي ينبغي أن يتميز بها ما يلي:

- يطوّر برنامجا مرنا فرديا، ويُهيّئ جوا آمنا متسامحا ومبهجا.
- يستعمل استراتيجيات متنوعة في التدريس.
- يُلمّ بمهارة تقنيات الأسئلة وتركيبها وطرحها، ويُعطي تغذية راجعة مستمرة.
- له القدرة على استثارة العمليات العقلية العليا، ويُقدّر الابداعية والتخيل.
- لديه المهارة في التأسيس للنشاطات المستقلة والأبحاث.
- يعامل الأطفال أفرادا لا جماعات، وممتاز في العمل معهم بصورة فردية.
- يحرص على ممارسة دور المعلم قدوة وأنموذجًا لتلاميذه.
- يقضي وقتا كافيا مع تلاميذه خارج القسم.
- يُؤكّد أنّ التميُّز أمر متوقع ويمكن بلوغه، ويحرص على مبدأ المساواة من دون تمييز.
- طريقة شرحه لدروسه حيوية وممتعة، ولا يتأخر عن مكافأة العمل أو السلوك المبدع حال وقوعه.

3.7.3. الخصائص العامة المشتركة (Common General Characteristics):

لخّص (بورلاند Borland، 1989)، الخصائص العامة المشتركة لمعلمي الأطفال المتفوقين عقليا في عشر (10) خصائص، وهي على النحو التالي:

1. قدرة عقلية فوق المتوسط: تُعتبر نسبة الذكاء فوق المتوسط شرطا ضروريا من شروط النجاح في مهنة التعليم، وقد حددها (نيولاند Newland، 1962)، بنسبة (120) نقطة لمعلمي المرحلة الابتدائية، و(130) نقطة لمعلمي المرحلة

الثانوية على الجزء اللفظي من مقياس وكسلر لذكاء الراشدين (WAIS)، لأنه من غير الممكن أن يُجاريَ المعلم ذكاء تلاميذه المتفوقين إذا كان أقلّ ذكاءً منهم.

2. معرفة متعمقة ومتطورة في مجال التخصص: إن الخبرة والتعمق في مجال التخصص الذي يُدرّسُه المعلم يُعتبرا شرطًا أساسيًا لنجاحه في تعليم المتفوقين، لأن معلما متمكنا في أساليب وطرائق التدريس، وليس لديه قاعدة صلبة من المعرفة بموضوع تخصصه لا يمكن أن يكون قادرا على مواجهة التحدي الذي يفرضه وجوده في قسم خاص بالتلاميذ المتفوقين، وعليه لابد أن يكون مهيّأً جيدًا في مجال تخصصه.
3. الشجاعة الأدبية في قول لا أعرف: إنّ المعلم الذي يكون غير مستعد للاعتراف بعدم معرفته الاجابة لسؤال في تخصصه، إنما ينمي اتجاها سلبيا لدى تلاميذه مفاده، أنّ الجهل بالشيء ضعف ومصدر للخجل؛ فيجب على المعلم أن يكون صادقا أمينا مع نفسه وتلاميذه، ولا يعيبه أبدا أن يقول لا أعرف الإجابة، وهيّا لنبحث معاً عن الإجابة، إيماناً منه بالمثل القائل: "ليس عيباً أن تجهل شيئاً، ولكن العيب أن تظلّ جاهلاً به"، فشجاعة المعلم وجرأته على قول لا أعرف، تمثّل أنموذجاً حياً يُحتذى به لإثارة الدافعية للتعلم وليس لمجرد التسليم بعدم المعرفة.
4. الإحساس القوي بالأمن الشخصي: إنّ المعلمين الذين يفتقدون إلى الشعور بالأمن النفسي أو يعانون من ضعف الشخصية، لا يستطيعون النجاح في القيام بمهمة تعليم المتفوقين، وكثيرا ما يلجؤون إلى تعزيز ثقتهم بأنفسهم من خلال فرض سيطرتهم أو شخصيتهم داخل القسم، هذا ما يؤدي بتلاميذهم إلى تحدّيهم والرغبة في إرباكهم وإحراجهم أمام زملائهم، ولذلك فإن التمتع بالشخصية القوية والمتزنة يُعد أحد الشروط الأساسية التي ينبغي توافرها لدى المعلم للنجاح في التعامل مع المتفوقين ومع أولياء أمورهم.
5. تقبل الغرابة والأصالة والتنوع: على المعلم أن يكون منفتحا ومستعدا لتقبل جميع الأفكار التي يعرضها التلاميذ بعيدا عن الجمود والتصلب، مستقبِلاً

ومعتادًا على الأسئلة الغريبة والغامضة والمحرجة، ويتمتع بطلاقة فكرية وتداعي سريع للاستجابة للمواقف المختلفة والموضوعات المتعددة؛ فعادة ما يُظهر المتفوقون تباعدا وتشعبا فكريا، إذ يميلون بطبيعتهم إلى رؤية الأشياء من زوايا مختلفة بعيدا عمّا هو مألوف لدى العاديين، ويُعدّ تشجيع التفكير المتشعب وتعزيزه لدى المتفوقين أحد الأهداف الرئيسية في كثير من برامج تعليم المتفوقين.

6. حُسن التنظيم والاعداد المسبق: من السمات التي تميز المعلمين الناجحين، كما أظهرتها دراسة (بيشوب Bishop، 1968)، هي السلوك الصفي المنظم الذي يسير على وفق خطة مُعَدّة مسبقا، وأنّ المعلم قادر على تنظيم قسمه وإعداد قدر من المعرفة والنشاطات الملائمة لمستوى تلاميذه ومدة الحصة وإمكانية توصيلها إليهم، فمن الضروري أن يكون التلاميذ على وعي تام بأنّ الأنشطة منظمة وأن المعلم مستعد لدرسه ومحضّرا له تحضيرا جيدا، وأنّ هناك هدفا واضحا ينبغي تحقيقه.
7. التأهيل التربوي والتدريب العملي: يتطلب إعداد معلم الأطفال الموهوبين والمتفوقين الوعي بطبيعة حاجات المجتمع، فضلاً عن ذلك درايته بالمسائل المتعلقة بالمناهج وطرائق التدريس الملائمة لاحتياجات الأطفال المتفوقين عقليا كونهم فئة خاصة؛ وقد أكّد العديد من الباحثين أمثال: (هيل وسيلفرمان Hill and Silverman، 1992)، على حقيقة أن الدراسة الأكاديمية والتدريب المكثف أثناء الخدمة حول تعليم المتفوقين، يساعد على زيادة كفاية المعلمين بمؤشرات التفوق العقلي وبالتالي تقديم الرعاية المناسبة لهم في القسم العادي.
8. معرفة في مجال الإرشاد الطلابي ومهارة في ممارسته: هناك عدد من المشكلات السلوكية والنفسية والتربوية التي قد يعاني منها بعض التلاميذ المتفوقين عقليا، مما يتطلب أن يؤدي المعلم دورا إيجابيا في مساعدتهم على معالجتها أو التكيف معها، وتقديم المساعدة في الحالات التي يكون فيها التلميذ المتفوق محتاجا لمن يستمع إليه ويتعاطف معه ويساعده في إبراز الخيارات

المتاحة، ومن الأمثلة على هذه المشكلات: تدني التحصيل الدراسي، النزعة للتعالي والغرور، تباين بين معدلات النمو العقلي، الانفعالي والجسمي، ضغوطات الرفاق وتوقعات الوالدين، وغيرها كمشكلة عدم التوافق مع الروتين والأنظمة العامة؛ إنّ معرفة المعلم بالمشكلات وبأساليب الإرشاد والتوجيه التربوي والنفسي، تُعدّ مطلباً أساسياً لزيادة فاعليته في التعامل مع التلاميذ المتفوقين التي لا تقل أهمية عن معرفته بموضوع تخصصه.

9. مهارات الاتصال والدبلوماسية: يجب أن تتوافر لدي معلمي المتفوقين مهارات في التعامل مع الأفراد والجماعات، ولا شك أنّ الدبلوماسية والعلاقات العامة ومخاطبة الجمهور، تُعدّ مهارات ضرورية في نقل صورة واضحة ومقنعة حول البرنامج، ناهيك عن أنّ معظم برامج تعليم المتفوقين تتطلب خروجا عن أنماط العمل الشائعة في المدارس العادية، نظرا لما تحتويه من تساؤلات تتطلب قدرا كبيرا من الشرح والتفسير تقع على عاتق المعلمين مسؤولية توضيحها ومناقشة أهدافها نتيجة للشكوك أو الاتجاهات المعادية لهذه البرنامج.
10. عدم الخوف من التدريس: يجب على معلم الأطفال المتفوقين عقليا تعليمهم شيئًا ذا قيمة، بعيدا عن ممارسة التعليم التقليدي كأسلوب المحاضرة مثلا، وينسجم مع هذا التوجه تشجيع التلاميذ على الاستقلالية من خلال توفير فرص التعلم الإيجابي، والسماح لهم بتبنّي مشاريع الدراسة الفردية لموضوعات يختارونها بأنفسهم على وفق متطلبات الموقف التعليمي، مما يرتبط بهذه السمة أن يكون المعلم أميناً وحازماً في نقده لأعمال تلاميذه التي لا تمثل أقصى أداء ممكن لهم، وصارماً في مواجهة محاولات قد تظهر من التلاميذ للتأثير على أحكامه.

8.3. أهم الدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع الكشف عن الأطفال المتفوقين عقليا (The Most Important Previous Studies That Touched on The Subject of The Detection of Mentally Talented Children):

بما أنّ الموضوع الرئيسي للدراسة الحالية هو: **"الكشف المبكر لمؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية عن طريق تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية"**، فإن الباحث سيستعرض أهم الدراسات السابقة - الأجنبية، العربية والمحلية- التي تطرقت إلى الكشف المبكر عن الأطفال المتفوقين عقليا في مرحلة الروضة أو التحضيري أي في مرحلة ما قبل المدرسة، والذين تتراوح أعمارهم بين (4 و5 سنوات ونصف) عن طريق مؤشر الذكاء فقط، دون المعايير أو المؤشرات الأخرى كالقدرة الابداعية والتفكير الابتكاري، التحصيل الدراسي المرتفع، القدرة اللغوية العالية، وغيرها من المؤشرات؛ مع التعليق على كل دراسة في نهايتها.

1.8.3. الدراسات الأجنبية (The Foreign Studies):

أ. مقياس بينيه – سيمون (Benet-Simon Scale):

يُعتبر ظهور اختبار ذكاء الأطفال الذي وضعه (بينيه Benet) سنة (1905)، أقدم محك اعتمده العلماء في فرز وتصنيف الأطفال حسب مؤشر الذكاء فقط، وبذلك استطاعوا اكتشاف الموهوبين والمتفوقين عقليا كما استطاعوا أيضا اكتشاف ضعاف العقول، وقد قاموا بقياس بعض القدرات العقلية لهؤلاء الأطفال التي تتضمن: القدرة على الفهم، القدرة على الحكم، القدرة على الاستدلال، القدرة على الحفظ والقدرة على التذكر والاستدلال؛ وقد عمل بعد ذلك الكثير من العلماء على تطوير أساليب القياس العقلي باستمرار أمثال: (سبيرمان Spearman، 1914)، (ثيرستون Thurston، 1931 و1938)، (فيرنون Vernon، 1947)، و(سيرل بيرت Sirl Birte، 1949).

* التعليق عليها: يعتبر هذا الاختبار يتناسب مع الدراسة الحالية، نظرا لأنه وُضع أساسا لتصنيف الأطفال حسب درجة ذكائهم إلى ضعاف العقول ومتفوقين عقليا، لكنه لا يتناسب مع البيئة المحلية وغير متاح لدى الباحث.

ب. مقياس ستانفورد - بينيه (Stanford-Benet Scale):

كان لـ (ترمان Terman) دور كبير في تبني محك الذكاء كدلالة على التفوق العقلي، عندما استخدم (اختبار ستانفورد - بينيه) للذكاء في الدراسة الطولية التي قام بها في التعرف على ذكاء أفراد العينة، وكان يريد من هذه الدراسة أن يتعرف على العبقرية لدى الأطفال، وهو أول من استخدم مصطلح الأطفال العباقرة، وقد حدّد درجة ذكاء المتفوقين بـ (135) نقطة فأكثر.

وهكذا بدأ معامل الذكاء يستخدم كمحك في تحديد المتفوق عقليا، وقد اعتمدت هذا المحك أيضا (هولينجوورث Hollingworth، 1926)، لأنها عندما حاولت أن تختار عينة البحث الذي قامت به، اعتبرت الأطفال الذين حصلوا على درجة ذكاء تقدر بـ (130) نقطة فأكثر ضمن الأطفال المتفوقين عقليا عند استخدام (اختبار ستانفورد – بينيه)، وذكرت أنها لم تجد محكا أفضل من معامل الذكاء للتعرف على المتفوق عقليا؛ ويرى (بالدوين Baldwin)، أنّ التعرف على المتفوق عقليا يقتضي استخدام اختباراً للذكاء، وحدّد التفوق بحصول الطفل على أكثر من (130) نقطة على اختبار (ستانفورد - بينيه)، أمّا (دونلاب Donlab)، فإنه كان يرى الاكتفاء بمعامل الذكاء قدره أكثر من (120) نقطة.

وقد استمرت تعديلات المقياس إلى أن صدرت الصورة الرابعة له سنة (1986) على يد (روبرت ثورندايك "Robert Thorndike"، إليزابيث هاجن "Elizabeth Hagen" وجيروم ساتلر "Jerome Sattler")، وأعدّها إلى العربية وقنّنها الدكتور (لويس كامل مليكة) أيضاً سنة (1993)، وتمثل هذه الصورة تطورا جوهريا في قياس القدرات المعرفية.

(الفاخري، 2018، ص: 70).

* التعليق عليها: يُعتبر هذا الاختبار يتناسب أيضا مع الدراسة الحالية، كونه يُعدّ من الاختبارات الأساسية التي اعتُمِد عليها كثيرا في تصنيف الأطفال المتفوقين والمتخلفين عقليا، لكنه لا يتناسب مع البيئة المحلية وغير متاح لدى الباحث.

ج. مقياس وكسلر- بلفيو (Wechsler-Bellevue Scale):

وضع (وكسلر "Wechsler") مقياسه سنة (1939) أساساً لقياس ذكاء الكبار الذين تتراوح أعمارهم بين (سن 10 إلى 60 سنة)، وللتمييز أيضا بين ضعاف العقول والمصابين بأمراض عصابية وذهانية، ثم وُضع بعد ذلك اختباراً آخر على نسقه ليقيس ذكاء الأطفال الذين يقل سنهم عن 10 سنوات.

ووُضع هذا المقياس أيضا لمحاولة تغطية جوانب القصور التي يعاني منها مقياس ستانفورد- بينيه وغيره من مقاييس الذكاء الفردية؛ وفي سنة (1963) ألّف (وكسلر) مقياسا جديدا سماّه: (مقياس وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة " Wechsler Intelligence Scale for Preschool's Children")، وهو يُطبّق على الفئة العمرية (4 سنة - 6، 6 سنة)، حيث يتألف من جزأين: (أدائي ولفظي)، ويُطبّق فردياً ويستغرق تطبيقه: (60 دقيقة)،

وفي سنة (1974)، قام (وكسلر) نفسه بمراجعة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، حيث سماه: (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised "WISC-R")، ويُعتبر هذا المقياس من أهم المقاييس المعتمدة في الكشف عن الموهوبين أو المتفوقين عقليا والتي تعتمد على مؤشر أو محك الذكاء.

* التعليق عليها: فهذا المقياس يتناسب كثيرا مع الدراسة الحالية لأنه يعتبر من أهم المقاييس المعتمدة في الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين عقليا وكذا ضعاف العقول، وخاصة (مقياس وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة)، لكنه لا يتناسب مع البيئة المحلية وغير متاح لدى الباحث.

د. **اختبار المصفوفات المتتابعة الملون "جون رافن" (Colored Progressive Matrices) "John Raven":**

وهو أحد الأنواع الثلاثة من اختبار المصفوفات الذي أعدّه (جون رافن) في إنجلترا سنة (1938)، وتمّ تنقيحه سنة (1977)، وقد طبع بعدة ألوان، وهو مصمم للأطفال ولكبار السن الذين يعانون من التأخر أو الضعف العقلي، ويتضمن مجموعتين وهناك مجموعات إضافية من الفقرات التي هي أكثر صعوبة؛ يُطبق الاختبار بشكل فردي ما عدا الأطفال الذين هم بسن (8) سنوات فأكثر، فيمكن تطبيقه معهم بصورة جماعية ولكن بمجموعات صغيرة، كما يطبق على الأطفال من (5- 11 سنة) والمراهقين من ذوي النقص العقلي، والوقت المخصص لتطبيقه هو: ما بين (15- 30 دقيقة).

* التعليق عليها: يتناسب هذا الاختبار مع الدراسة الحالية، لأنه يُعد من الاختبارات المعتمد عليها في الكشف عن الأطفال المتفوقين عقليا وكذا ضعاف العقول في مرحلة التحضيري (ما قبل التمدرس)، لكنه لا يتناسب مع البيئة المحلية رغم ادعاء مصممه أنه متحرر من أثر الثقافة.

ه. اختبار لوحة الأشكال "سيجان"("Seguin"The Shapes Panel Test):

هي عبارة عن لوحة خشبية تتضمن عشرة أشكال مفرغة فيها، والأشكال من النوع البسيط كالمثلث، المستطيل، المربع، المعين، ...وغيرها من الأشكال، حيث يُطلب من الطفل وضع القطع في أماكنها المناسبة بأقصى سرعة ممكنة، وله الحق في استعمال كلتا يديه، ويُسمح له بـ (3) محاولات، ثم يسجّل أقصر زمن في المحاولات الثلاث، وبعد ذلك نتجه نحو جدول المعايير حيث توجد مقابلات للزمن، وبهذه الطريقة نستخلص العمر العقلي؛ وهذه اللوحة تقيس القدرة العقلية العامة للأطفال ما بين (3 سنوات ونصف - 10 سنوات)، وقد قننه (بنتر وباترسون) سنة: (1907).

* التعليق عليها: يُعتبر هذا الاختبار مناسب للكشف عن الأطفال المتفوقين عقليا وكذا ضعاف العقول في مرحلة التحضيري، وبهذا فهو يتناسب مع الدراسة الحالية، لكنه لا

يتناسب مع البيئة المحلية رغم ادعاء مصممه أنه متحرر من أثر الثقافة وغير متاح لدى الباحث أيضا.

و. **اختبار الذكاء غير اللفظي (Nonverbal Intelligence Test):**

لقد صمّم كل من (براون "Brown"، شربناو "Sherbenou"، وجونسون "Johnsen") سنة: (1982)، اختبار الذكاء غير اللفظي، وهو اختبار خال من اللغة، يدخل ضمن الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة التي صممها أول مرة العالم الأمريكي (كاتل "Cattell")؛ ويهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العقلية العامة، ومصمم للاستخدام مع أفراد تمتد أعمارهم من (5 سنوات إلى 85 سنة)، ويتكون الاختبار من صورتين متكافئتين تتضمن كلا منهما (50) فقرة متدرجة من حيث الصعوبة، وتتضمن كل صورة (6) أصناف من الأسئلة، و(6) فقرات تدريبية تستخدم للتأكد من فهم المفحوص للتعليمات قبل البدء في الإجابة، ولا يتطلب الاختبار وقتا محدداً، وقد يستغرق تطبيقه من (15- 30 دقيقة)، وتخلو إجراءات التطبيق من اللغة إلاّ لغرض شرح التعليمات في البداية، ويمكن تطبيقه فردياً أو جماعياً.

* التعليق عليها: هذا الاختبار مناسب للكشف عن الأطفال المتفوقين عقليا وكذا عن ضعاف العقول في مرحلة ما قبل التمدرس، وبالتالي فهو يتناسب مع الدراسة الحالية، لكنه لا يتناسب مع البيئة المحلية رغم ادعاء مصممه أنه متحرر من أثر الثقافة وغير متاح لدى الباحث.

2.8.3. الدراسات العربية (The Arabic Studies):

أ. **اختبار ذكاء الأطفال "إجلال محمد سري" (Test Children's Intelligence) "Idjlal Muhammad Surri":**

قننت المقياس الدكتورة (إجلال محمد سري) على البيئة المصرية سنة: (1988) لقياس ذكاء أطفال مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة (الحضانة والصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الابتدائية)، حيث مرّ تقنينها للمقياس عبر (4) مراحل أساسية وهي:

- المرحلة الأولى: قامت بدراسة مسحية لعدد من اختبارات ومقاييس الذكاء المصورة واللفظية، العربية والأجنبية التي تناسب مرحلة الطفولة المبكرة والوسطى.
- المرحلة الثانية: إعداد الصورة المبدئية للاختبار الذي كان يشمل على (195) بنداً، وتطبيقه فردياً على عينة من (50) طفلاً من المدارس الابتدائية دون تحديدٍ لزمن الاستجابة.
- المرحلة الثالثة: إعداد الصورة المعدلة للاختبار الذي يحوي (120) بنداً، وتطبيقه على عينة من (100) طفل وطفلة في الصف الأول الابتدائي، الذين يكون عمرهم: 6 سنوات أي في منتصف عمر العينة المختارة (3- 9) سنوات.
- المرحلة الرابعة: إعداد الصورة النهائية للاختبار الذي أصبح يحوي (90) بنداً منها: (45) بطاقة في الجزء المصور يسبقها (3) أمثلة تدريبية (أ، ب، ج)، و(45) جملة في الجزء اللفظي يسبقها (3) جمل تدريبية (أ، ب، ج)، وفيما يلي بعضاً من خصائصه السيكومترية:

- تكونت عينة التقنين من (600) طفل وطفلة من حضانات الأطفال والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، من القاهرة الكبرى والوجهين البحري والقبلي، وتراوحت أعمار العينة بين (3- 9) سنوات، بمتوسط (6) سنوات وكان التطبيق فردياً.
- تمّ حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، وطُبّق على عينة من (50) طفلاً وطفلة من الصف الأول الابتدائي، وبعد أسبوعين أُعيد تطبيقه على العينة نفسها، وكان معامل الثبات: (0.71).
- تمّ حساب صدق الاختبار باستخدام صدق المحكّ مع مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، وقد طُبّق الاختباران على (50) طفلاً وطفلة من الصف الأول الابتدائي، وكان معامل الصدق: (0.65).
- يُعتبر الاختبار اختبار قوة وليس هناك زمن محدد للإجابة، على أنه يمكن تشجيع الطفل على الإجابة بأسرع وقت يمكنه.

- الهدف من الاختبار هو استخدامه كأداة لقياس ذكاء الأطفال في مرحلة الحضانة والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وفي العيادات النفسية، مراكز رعاية الطفولة، مراكز الارشاد النفسي، ويمكن استخدام الاختبار كأداة لقياس ذكاء الأطفال في البحوث العلمية.

* التعليق عليها: هذا الاختبار يتناسب كثيرا مع الدراسة الحالية، وأكثر من ذلك فهو الاختبار بحدّ ذاته الذي اختاره الباحث لتقنينه في البيئة المحلية لولاية غرداية، لغرض الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، وبالتالي إلى هذه المرحلة لا زال لا يتناسب مع البيئة المحلية.

ب. اختبار لوحة الأشكال "سيجان" المقنن في البيئة الكويتية (The Shapes Panel Test "Seguin" that was Standardized in the Kuwaiti environment):

قُنن هذا الاختبار على الأطفال الكويتيين ممن تتراوح أعمارهم بين (4- 8 سنوات)، من قبل (رجاء أبو علام ومحمد أحمد غالي) سنة: (1988)، وقد طبق على عينة تتكون من (1781) طفلا من أطفال رياض الأطفال والمدارس الابتدائية، وقد حصل على ثبات قدره: (0.90) بطريقة الإعادة، كما حصل على صدق قدره: (0.42) بطريقة صدق المحك مع اختبار رسم الرجل واختبار لوحة الأشكال لسيجان الأصلية. (مجيد، 2014، ص: 127).

* التعليق عليها: يتناسب هذا الاختبار مع الدراسة الحالية، كونه يقيس ذكاء الأطفال في الروضة والتحضيري والمدارس الابتدائية، وهي الفئة المستهدفة في البحث الحالي، لكنه لا يتناسب مع البيئة المحلية وغير متاح لدى الباحث.

ج. اختبار الذكاء غير اللفظي المقنن في المجتمع الإماراتي (Nonverbal Intelligence Test that was Standardized in the Emirati society):

قُنن هذا الاختبار على المجتمع الإماراتي من طرف الباحثين: (محمد عبد الله البيلي وماهر أبو هلال) سنة: (1993)، حيث اشتملت عينة التقنين على (1059) فردا تتراوح

أعمارهم بين (5 سنوات و24 سنة)، يمتد مستواهم الدراسي من مستوى الروضة وحتى المستوى الجامعي، وقد حصل هذا الاختبار المقنن على معامل ثبات مرتفع يقدر بـ (0.95)، وعلى معامل صدق يقدر بـ (0.41) وهو دال إحصائيا عند مستوى: (0.0001).

* التعليق عليها: يتناسب هذا الاختبار مع الدراسة الحالية كونه يستهدف قياس ذكاء الأطفال من مستوى التحضيري فصاعداً، لكنه لا يتناسب مع البيئة المحلية وغير متاح لدى الباحث.

د. **اختبار الذكاء المصور "أحمد زكي صالح" (Illustrated Intelligence "Ahmed Zaki Saleh" (Test:**

أعدّ هذا الاختبار الدكتور (أحمد زكي صالح) سنة: (1978)، وهو من الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي تهدف إلى قياس القدرة العقلية العامة، وهو يعتمد على نظرية (سبيرمان "Spearman") في الذكاء (نظرية العاملين)، التي مفادها أنّ: "الذكاء قدرة عامة يبدو أثرها في نواحي شتى"، فالناس يرون أنّ الذكي في الناحية السياسية لابد أن يكون ذكياً في ميدان التجارة أو الاقتصاد أو غيرها من المجالات؛ ويتكون هذا المقياس من (60) مجموعة من الصور أو الأشكال، وكل مجموعة تتكون من (5) صور أو أشكال، ويوجد في كل مجموعة (4) صور أو أشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة، وتسبقها (6) مجموعات من الصور أو الأشكال لغرض التدريب على كيفية الإجابة، والزمن المخصص للإجابة هو (15) دقيقة فقط، وهو يستهدف الفئة الذين تتراوح أعمارهم بين (8 و17 سنة)، وقد حصل هذا الاختبار على معامل ثبات مرتفع يتراوح بين (0.75 و0.85)، كما تأكد أيضا صدقه سواء عن طريق دراسة ارتباطه بغيره من الاختبارات أو عن طريق التحليل العاملي.

* التعليق عليها: هذا الاختبار لا يتناسب مع الدراسة الحالية لأنه يستهدف قياس ذكاء الأطفال من (8 إلى 17 سنة)، وبالتالي فهو غير مناسب للكشف عن الأطفال المتفوقين عقليا أو ضعاف العقول في المرحلة التحضيرية.

ه. اختبار المصفوفات المتتابعة "جون رافن" المقنن في البيئة الفلسطينية (Progressive Matrices Test "John Raven" that was Standardized in the Palestinian environment):

قام بتقنين هذا المقياس الباحث: (ابراهيم مصطفى علي حماد) على البيئة الفلسطينية سنة (2012)، حيث بلغ عدد عينة التقنين (1258) تلميذاً من الجنسين، للتطبيقين الجمعي والفردي والذين تتراوح أعمارهم ما بين (5.6 و11.6) سنة، وكان معامل ثباته مرتفعا يتراوح بين (0.785- 0.902)، أما معامل الصدق فكان يتراوح بين (0.321- 0.671) بطريقة الصدق التقاربي مع اختبار (رسم الرجل "لجود أنف")، وبين (0.294- 0.356) بطريقة الصدق التلازمي مع اختبار (التحصيل الدراسي للتلاميذ)، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.001).

* التعليق عليها: هذا الاختبار لا يتناسب مع الدراسة الحالية، لأنه يناسب فقط الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (5.6 و11.6 سنة)، أي الذين أتموا المرحلة التحضيرية إلى غاية نهاية المرحلة الابتدائية، والدراسة الحالية تستهدف قياس ذكاء أطفال المرحلة التحضيرية فما دون، وهو أيضا لا يتناسب مع البيئة المحلية.

3.8.3. الدراسات الجزائرية (The Algerian Studies):

أ. تقنين اختبار كاتل للذكاء ـ المقياس الثالث ـ على تلاميذ السنة الأولى ثانوي (Standardizing the Cattell intelligence test - the third measure - for first-year secondary school students):

قام بتقنين هذا المقياس الباحث: (حبال ياسين)، من خلال أطروحته للدكتوراه في جامعة وهران 2، والتي ناقشها خلال الموسم الجامعي: (2017/2016)، وكان يهدف بحثه إلى تقنين اختبار كاتل للذكاء (المستوى الثالث "الصورة أ") على تلاميذ السنة الأولى ثانوي، ببعض ولايات الجهة الغربية للقطر الجزائري (سيدي بلعباس، تيارت وسعيدة)، على عينة مقدرة بـ (1112) تلميذ وتلميذة، وذلك من خلال التعرف على الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للاختبار، بعد تطبيقه على عينة البحث وتبيان مدى اتفاقه مع شروط

الاختبار الجيد، ومن ثمّة استخراج المعايير الخاصة بالعينة، وتمّ الاعتماد على المنهج الوصفي، أما أداة البحث فتمثلت في اختبار كاتل للذكاء - المذكور آنفا-، وقد نقل هذا الاختبار إلى البيئة العربية: (فؤاد أبو حطب وآخرون سنة: 2004)، كما اعتمد الباحث على التحصيل الدراسي العام والتحصيل في مادة الرياضيات نظرا لاستعمال مستشاري التوجيه اختبار كاتل في عملية اختيار تخصصات التلاميذ؛ وقد خلصت نتائج البحث إلى أنّ اختبار كاتل (المستوى الثالث "الصورة أ") يتمتع بمستوى صدق وثبات مقبولين، مع انخفاض في القدرة التنبئية في التحصيل الدراسي، وهذا مفاده أن هذا الاختبار أصبح يلائم البيئة الجزائرية وخاصة التلاميذ في الطور الثانوي، وهو مفيد أيضا لمستشاري التوجيه وغيرهم من العاملين في ميدان توجيه التلاميذ إلى التخصصات الدراسية والمهنية المناسبة لهم. (حبال، 2017).

* التعليق عليها: يُعتبر هذا الاختبار مَكسَب في مجال اختبارات الذكاء المقننة في البيئة الجزائرية؛ إلا أنه بالنسبة للدراسة الحالية فهو غير ملائم، لأنه يستهدف قياس ذكاء التلاميذ في المرحلة الثانوية، بينما الموضوع الرئيسي للدراسة الحالية هو: تقنين اختبار ذكاء الأطفال في المرحلة التحضيرية للكشف المبكر عن مؤشر التفوق أو الإعاقة العقلية لديهم.

ب. **تقنين اختبار ذكاء الأطفال لـ "إجلال سري" (من 6 إلى 9 سنوات) على تلاميذ الطور الابتدائي الأول بمدينة تقرت (Standardizing intelligence test for children to "Idjlal Surri " (from 6 to 9 years) on the first primary phase pupils in Touggourt):**

قام بتقنين هذا الاختبار الباحثة: (يوسف زينب)، من خلال رسالتها للماجستير في جامعة قاصدي مرباح بورقلة، والتي نوقشت بتاريخ: 2016/12/15، وكانت تهدف دراستها إلى تقنين اختبار ذكاء الأطفال للدكتورة: (إجلال محمد سري) الذي يخص فئة الأطفال (3 – 9 سنوات)، وهذا نظرا لندرة اختبارات الذكاء المقننة في البيئة الجزائرية؛ وقد اعتمدت خلال تقنينها للاختبار على تقنين الجزء اللفظي دون الجزء المصور، وذلك من خلال تحويل لغة الجزء اللفظي من اللهجة المصرية إلى اللغة العربية الفصيحة مع مراعاة سهولة وبساطة

المفردات بالنسبة لتلاميذ الطور الابتدائي، بالاستعانة ببعض الأساتذة المختصين في اللغة العربية، وهذه بعض النماذج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (2): يوضّح نماذج من تعديل اللغة من اللهجة المصرية إلى اللغة العربية الفصيحة

الجمل الأصلية	الجمل المعدّلة
واحد وواحد كام	واحد زائد واحد كم يساوي .....
البسكلتة لها عجلتين، والعربية لها	الدراجة لها عجلتان، والسيارة لها .....
الشارع واسع، والحارة	الحي واسع، والشارع .....

ولأجل القيام بإجراءات تقنين الاختبار، اختارت الباحثة عينة تقدّر بـ: (240) تلميذا وتلميذة من بعض المدارس الابتدائية لمدينة تقرت (ورقلة) من الطور الابتدائي الأول أي: المستويات الأولى، الثانية والثالثة ابتدائي والذين تتراوح أعمارهم بين (6 و9 سنوات)؛ وبعد تطبيق الاختبار المقنن على العينة المقصودة، خلُصت نتائج الدراسة إلى أنّ هذا الاختبار يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، والتي تتمثل بمستوى صدق مقبول يقدّر بـ: (0.49)، ومعامل ثبات مرتفع يقدر بـ (0.80)، وهذا يدل على أن اختبار ذكاء الأطفال لـ (إجلال محمد سري) المقنن في مدينة تقرت (ورقلة)، صالح للاستعمال في البيئة الجزائرية. (يوسف، 2016).

* التعليق عليها: يُعدّ هذا الاختبار أيضا مكسبا في مجال اختبارات الذكاء المقننة في البيئة الجزائرية، إلا أنه يبقى غير ملائم بالنسبة للدراسة الحالية، نظرا لأنّ الباحثة اكتفت خلال تقنينها على الجزء اللفظي دون الجزء المصور رغم أنّ هذا الأخير يحتوي على بعض الصور التي لا تتناسب مع البيئة الجزائرية فتُركت دون تقنين، كما أنّ الباحثة استبعدت - خلال تقنينها للاختبار- الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (3 و5 سنوات) وهم يمثلون الموضوع الرئيسي للدراسة الحالية وهو: تقنين اختبار ذكاء الأطفال في المرحلة التحضيرية للكشف المبكر عن مؤشر التفوق أو الإعاقة العقلية لديهم.

ج. **تقنين اختبار الذكاء في البيئة المحلية "اختبار رافن كنموذج" (Standardization of intelligence testing in the local environment "The Raven test as a model"):**

قامت بنشر هذا البحث الدكتورة: (عيواج صونيا) في مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد: (12)، جوان: (2016)، وقد هدف بحثها إلى تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون (Colored Progressive Matrices "CPM")، على البيئة الجزائرية، وكان دافعها وراء ذلك هو تجنب تطبيق الاختبارات الأجنبية في بيئتنا دون تقنين لتفادي الوقوع في أخطاء التشخيص، وما يترتب عن ذلك من أخطاء جسيمة في التوجيه والإرشاد أو في العلاج، - وهذا هو أيضا دافع الباحث في الدراسة الحالية-، وكذلك من بين أهداف بحثها: تقنين اختبار ذكاء بمعايير جزائرية لكي نعتمد عليه في التفريق بين المتفوقين (الموهوبين)، العاديين وكذا المتخلفين دراسيا، - وهذا أيضا من بين الأهداف الرئيسية للباحث في الدراسة الحالية - وقد قامت بتقنين هذا الاختبار على عينة قوامها (712) تلميذ وتلميذة من مختلف ولايات الجزائر، تتراوح أعمارهم بين (5.6 و11.6 سنة)، كما استخدمت عينة أخرى قوامها (100) تلميذ لدراسة الخصائص السيكومترية، وقد أسفرت نتائج البحث إلى أن اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون المقنن في البيئة الجزائرية، يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وهذا بناء على النتائج المحققة لمختلف الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة، من بينها: مستوى الثبات المرتفع الذي حققه الاختبار المقنن والذي يتراوح بين (0.77 و0.90) بطريقة إعادة التطبيق، وبين (0.55 و0.76) بطريقة التجزئة النصفية، وكذلك حقق معامل صدق مرتفع يُقدّر بـ (0.57) من خلال صدق المحك مع اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وبين (0.63 و0.90) من خلال صدق الاتساق الداخلي؛ وهذا يدل على أنّ هذا الاختبار صالح للاستعمال في البيئة الجزائرية. (عيواج، 2016).

* التعليق عليها: يُعتبر هذا الاختبار أيضا مكسبا في مجال اختبارات الذكاء المقننة في البيئة الجزائرية حسب ما ذكرته الباحثة في خلال عرضها، وكانت دوافعها وأهدافها تتطابق كثيرا مع دوافع وأهداف الباحث في الدراسة الحالية، إلاّ أنها لم تتطرق إلى ذكر الولايات الجزائرية التي قُنِّن فيها، وكذا لم تُرفق بحثها الذي نشرته بنسخة من الاختبار المقنن، لأجل

أن يكون متاحاً للأخصائيين والباحثين، وبالتالي فهو ما زال غير متاح، كما أنّ أفراد عينة التقنين تتراوح أعمارهم بين (5.6 و11.6 سنة)، وهذا لا يتناسب مع الدراسة الحالية التي تعمل على تقنين اختبار ذكاء الأطفال في المرحلة التحضيرية الذين تتراوح أعمــارهم بين (3 و5 سنوات).

د. **تكييف اختبار ذكاء الأطفال المصري للدكتورة إجلال سري على البيئة الجزائرية (Adapting the Egyptian children's intelligence test to Dr. Idjlal Surri for the Algerian environment):**

قامت بنشر هذه الدراسة أيضا الدكتورة: (عيواج صونيا) في مجلة مركز جيل البحث العلمي، العدد: (43)، جوان: (2018)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تكييف اختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال سري، والذي يخص فئة الأطفال من (3 - 9 سنوات)، وتقول الباحثة (عيواج): "اخترنا موضوعنا هذا لشعورنا بمشكلة خطورة تطبيق الاختبارات الأجنبية في الجزائر دون تكييف وتقنين واعتماد معاييرها للتشخيص، وأيضا لافتقار مكتباتنا للاختبارات المكيفة على البيئة الجزائرية أو المصممة في هذه البيئة"، ودافعها هذا يتطابق مع دافع الباحث في الدراسة الحالية، وقد طبقت الباحثة هذا الاختبار على عينة إجمالية قدرت بـ (830) تلميذ وتلميذة موزعين على الابتدائيات والمدارس الخاصة والحضانات لبعض ولايات الشرق الجزائري (ميلة، قسنطينة وسطيف)، وبعد التشاور مع بعض المحكمين قامت الباحثة ببعض التعديلات على النسخة الأصلية للاختبار بما يتناسب وثقافة البيئة الجزائرية، وقد شملت التعديلات في الجانب المصور ما يلي:

تم تعديل البطاقة رقم (25) من المجموعة الثانية حيث تم تغيير صورة الأهرام بصورة مقام الشهيد وصورة الآلهة الفرعونية بصور علماء جزائريين هم: (ابن باديس، البشير الابراهيمي والأمير عبد القادر)، كما تم تعديل البطاقة رقم (41) من المجموعة الثالثة والتي تضم العلم المصري في (5) وضعيات بالعلم الجزائري في نفس الوضعيات المعتمدة في الاختبار؛ بينما في الجانب اللفظي، فتمثّل التعديل في تحويل اللغة المعتمدة في الاختبار من

اللهجة المصرية إلى اللهجة الجزائرية، وهذه بعض النماذج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (3): يوضّح نماذج من تعديل اللغة من اللهجة المصرية إلى اللهجة الجزائرية

الجمل الأصلية	الجمل المعدّلة
واحد وواحد كام	واحد وواحد قداش يساوي .....
البسكلتة لها عجلتين، والعربية لها	الفيلو عندها زوج روض، والطموبيل عندها .....
الهدوم معمولة من القماش والكتب معمولة من.....	اللباس مخدوم من القماش والكتب مخدومة من.....

وقد أسفرت نتائج البحث بعد تطبيقها على العينة المذكورة التي قوامها: (830) تلميذ وتلميذة، إلى أن اختبار ذكاء الأطفال للدكتورة إجلال سري المقنن في البيئة الجزائرية، يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وهذا بناء على النتائج المحققة لمختلف الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة، من بينها: مستوى الثبات المرتفع الذي حققه الاختبار المقنن والذي يتراوح بين (0.88 و0.93) بطريقة إعادة التطبيق، وكذلك حقق معامل صدق مرتفع يتراوح بين (0.93 و0.96) من خلال الصدق الذاتي للاختبار؛ وهذا يدل على أنّ هذا الاختبار صالح للاستعمال في البيئة الجزائرية. (عيواج، 2018).

* التعليق عليها: يُعتبر هذا الاختبار من بين أهم المكاسب التي حققها الباحثون الجزائريون في مجال تقنين اختبارات الذكاء في البيئة الجزائرية، وكانت دوافع الباحثة وأهدافها تتطابق كثيرا مع دوافع الباحث وأهدافه في الدراسة الحالية، وخاصة في قضية تجنّب استخدام الاختبارات الأجنبية دون تقنين، لأن البيئة الثقافية الأصلية لهذه الأخيرة تختلف كثيرا عن البيئة الثقافية للمجتمع الجزائري، وهذا يؤثر سلبا في دقة التشخيص وبالتالي يؤدي إلى أخطاء جسيمة في العلاج، كما أنّ الباحثة تتلاءم دراستها كثيرا مع الدراسة الحالية فيما يخص تقنين اختبار ذكاء الأطفال لـ (إجلال محمد سري) علي البيئة المحلية الجزائرية، وكذلك الفئة المستهدفة في الدراسة وهم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (3 و9 سنوات)، وبالتالي الكشف المبكر لمؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، إلاّ أنها لم تُرفق بحثها الذي نشرته بنسخة من الاختبار المقنن، لأجل أن

يكون متاحاً للأخصائيين والباحثين، وبالتالي فهو ما زال غير متاح أيضا، كما أنّها قنّنت الاختبار على بعض الولايات الشرقية من القطر الجزائري، وهذا لا يمثّل نفس الثقافة السائدة في كل المجتمع الجزائري، لأن الجزائر تعتبر بلد قارة تختلف فيه الثقافات من شمالها إلى جنوبها ومن شرقها إلى غربها، هذا ما زاد دفعا للباحث في الدراسة الحالية لتقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية.

خلاصة:

بعد استعراض أهم التعريفات التي تطرقت إلى تعريف مفهوم التفوق العقلي، وكذا المفاهيم المتداخلة فيما بينها كالموهبة، العبقرية والابداع، فإنّه قد ظهر توجّه جديد، في تعريف مفهوم التفوق العقلي، وهو ما يُدعى: بـ (المنحى الشمولي)، الذي اعتمده (مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية سنة: 1978)، والذي ينص على أنّ: "الأطفال المتفوقين هم أولئك الذين يُعطون دليلا على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية، الإبداعية، الفنية، القيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون إلى خدمات ونشاطات لا تقدمها المدارس عادة لكي يتمكنوا من تطوير هذه الكفايات تطويرا تاما"؛ والمنحى الشمولي هذا يأخذ بالحسبان في تعريف التفوق العقلي، القدرات الآتية: القدرة العقلية العالية، القدرة الإبداعية العالية، القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع، القدرة على أداء مهارات متميزة كالمهارات اللغوية أو الفنية أو الرياضية، والقدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية والمرونة والاستقلالية في التفكير؛ وتُعتَمد هذه القدرات كمعايير يُحدَّد وِفقها التفوق العقلي مع عدم الاكتفاء بمعيار واحد من المعايير السابقة عند الحكم على الطفل بأنه متفوق، بل ينبغي أن يؤيد ذلك أكثر من معيار.

ومن معايير التفوق العقلي، معيار أو مؤشر الذكاء أو القدرة العقلية المرتفعة لدى الأطفال في سن مبكرة، هذا ما دفع بالكثير من الباحثين إلى تصميم أو تقنين اختبارات ذكاء الأطفال حسب البيئة الثقافية والاجتماعية وحتى الطبيعية التي نشأ فيها هؤلاء الأطفال مراعاة لمبدأ التدخل المبكر - الذي يندرج ضمن الاتجاهات الجديدة للتربية الخاصة- ومراعاة أيضا للدقة في التشخيص، ومنهم الباحث في دراسته الحالية التي تتعلق بتقنين

اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية، لغرض الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية.

الفصل الرابع:

الإعاقة العقلية

(Mental Handicap)

تمهيد

1. مفهوم الإعاقة العقلية
2. لمحة تاريخية عن الإعاقة العقلية
3. أسباب الإعاقة العقلية
4. تصنيفات الإعاقة العقلية
5. خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية
6. تشخيص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية
7. الخدمات التربوية والعلاجية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية
8. أهم الدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع الكشف عن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

خلاصة

تمهيد:

إنّ الحقيقة التي لا تخفى على أحد، أنّ كل مجتمع يضم بين أحضانه فئتين من الناس: فئة العاديين وفئة غير العاديين، ومن ناحية القدرات العقلية فإنّ نسبة العاديين تشكل حوالي: (68%) من مجموع أفراد المجتمع، بينما تشكل النسبة الباقية أي حوالي: (32%) من فئة غير العاديين، منها نسبة: (16%) من فئة الموهوبين والمتفوقين عقليا، ونسبة: (16%) الأخرى من فئة المعاقين عقليا؛ وانطلاقا من مبدأ: "حق المساواة وتكافؤ الفرص وحق التعليم للجميع" الذي أقرته منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (UNESCO) والذي صدر في تقريرها السنوي لسنة: (2008)، فإنه أصبح لزاما على كل دولة وعلى كل مجتمع أن يحرص على توفير فرص التربية والتعليم والعمل والحياة الاجتماعية الكريمة لجميع فئاته بما فيهم فئة المعاقين عقليا (Mental Handicap)، والذين أصبح تقدم الشعوب يُقاس بمدى الاهتمام بهم وبمستوى الخدمات المقدمة إليهم، نظرا لما يعانون منه من ضعف في القدرات العقلية وصعوبات في المهارات التكيفية، تجعلهم بحاجة إلى رعاية خاصة، حتى يتم تنمية مختلف قدراتهم فيصبحوا بذلك طاقة نافعة ومنتجة غير معطلة ومهمشة تعتمد على غيرها.

وأوّل الخدمات التي ينبغي أن تقدّم إليهم وأهمها هي الكشف المبكر عنهم، - وهذه هي أحد أهداف الدراسة الحالية التي يسعى الباحث إلى تحقيقها، وهي: "الكشف المبكر لمؤشر الإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية"- ومن ثَمَّ تصميم برامج تربوية خاصة لرعايتهم والتكفل بهم، يُراعى في تصميمها قدراتهم العقلية وحاجاتهم النفسية والاجتماعية وغيرها من حاجاتهم الضرورية؛ وسيتطرق الباحث في هذا الفصل إلى توضيح مفهوم الإعاقة العقلية، لمحة تاريخية عن الإعاقة العقلية، أسباب الإعاقة العقلية، تصنيفات الإعاقة العقلية، خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، تشخيصهم، الخدمات التربوية والعلاجية المقدمة لهم وأهم الدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع الكشف عن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

1.4. مفهوم الإعاقة العقلية (The Concept of Mental Handicap):

يتكوّن المعنى اللغوي لمفهوم الإعاقة العقلية من كلمتين: (الإعاقة)، (العقلية)؛ فكلمة إعاقة مشتقة من الفعل الثلاثي: عَاقَ، ويذكر منجد الطلاب لفؤاد إفرام البستاني أصل الكلمة: عَاقَ، [عاقَه، يعُوقُه، عَوْقًا، وعوَّقَه وأعاقَه إعاقَة واعْتاقَهُ اعْتِيَاقًا] عن كذا: صرفه وثبَّطَهُ وأخّرَهُ عنه، [تَعَوَّقَ] تثبّط وتأخّر. (البستاني، 1981، ص: 506).

أما المعنى اللغوي لكلمة: عقلي، حسب منجد الطلاب أيضا، مأخوذ من المصدر: "العقل"، وهو نور روحاني به تُدرِكُ النفس ما لا تُدركه بالحواس، ويُضيف: "العقلي"، نسبة إلى العقل، ما لا يكون للحس الباطن فيه مدخل؛ و"العاقل" هو المدرِك، الفاهم، الحكيم، جمع: عُقَلاء وعاقلون وعُقَّال. (البستاني، 1981، ص: 490، 491).

من هنا نستخلص المعنى اللغوي للإعاقة العقلية، أنها: كل فرد يتثبّط فهمه ويتأخر إدراكه للأشياء عن أقرانه.

أما من الناحية الاصطلاحية فقد ظهرت مصطلحات عديدة لمفهوم الإعاقة العقلية، منها: مصطلح (واهن العقل Feeble Minded)، (قليل العقل Digo-phrcuic)، (النقص العقلي Mental Deficiency)، (التخلف العقلي Mental Retardation)، (العجز العقلي Mental Impairment) و(الإعاقة العقلية Mental Handicap)، وأحدث هذه المصطلحات هو (ذوي الاحتياجات العقلية The Persons with Mental Needs)، كما أوردها (خيري المغازي عجاج: 1999) و(وليد السيد أحمد خليفة: 2001)، نظرا لأنّ مصطلح الإعاقة يسبب عبءً نفسيًا على آباء وأمهات هؤلاء الأطفال فينعكس سلبا على تربيتهم لأبنائهم المتخلفين عقليا، كذلك تماشيا مع النظرة الحديثة لمصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة (The Persons with Special needs)، ومع ذلك فإنّ المصطلحيْن الذيْن لا زالا يُستخدمان على نطاق واسع حتى الآن هما: (التخلف العقلي Mental Retardation) و(الإعاقة العقلية Mental Handicap).

لقد تعدّدت المحاولات الجادة من العلماء المهتمين بمجال الإعاقة العقلية - كلٌّ حسب تخصصه واتجاهه- في وضع تعريف شامل ومقبول لهذه الفئة، والتي سيقتصر الباحث على ذكر أحدثها فيما يلي:

1.1.4. التعريف الطبي (Medical definition):

الإعاقة العقلية هي عبارة عن نمو متوقف لبعض خلايا المخ، تظهر هذه الحالة قبل سن الثامنة عشر (18)، وتنشأ من أسباب وراثية أو مرضية أو إصابات عضوية. وهذا التعريف أكّده (القرار البريطاني للتخلف العقلي British Mental Deficiency Act).

.(In: Mangal, 2002: 436)

2.1.4. التعريف الاجتماعي (Social definition):

الإعاقة العقلية حسب (باج Page "1986")، هي حالة تطورية غير عادية تظهر منذ الميلاد أو في الطفولة المبكرة، وتتميز بانخفاض ملحوظ في نسبة الذكاء يصاحبه عدم التوافق الاجتماعي. (In: Mangal, 2002: 436).

3.1.4. التعريف التربوي (Educational definition):

الإعاقة العقلية هي وجود قصور معيّن لدى الفرد في الوظيفة العقلية وفي المهارات المعرفية (التواصل، الاهتمام بالذات) والمهارات الاجتماعية، هذا القصور سوف يؤدي بهذا الطفل إلى أن يتعلم بشكل أكثر بُطء من أقرانه وأقل بطء في تجهيز المعلومات.

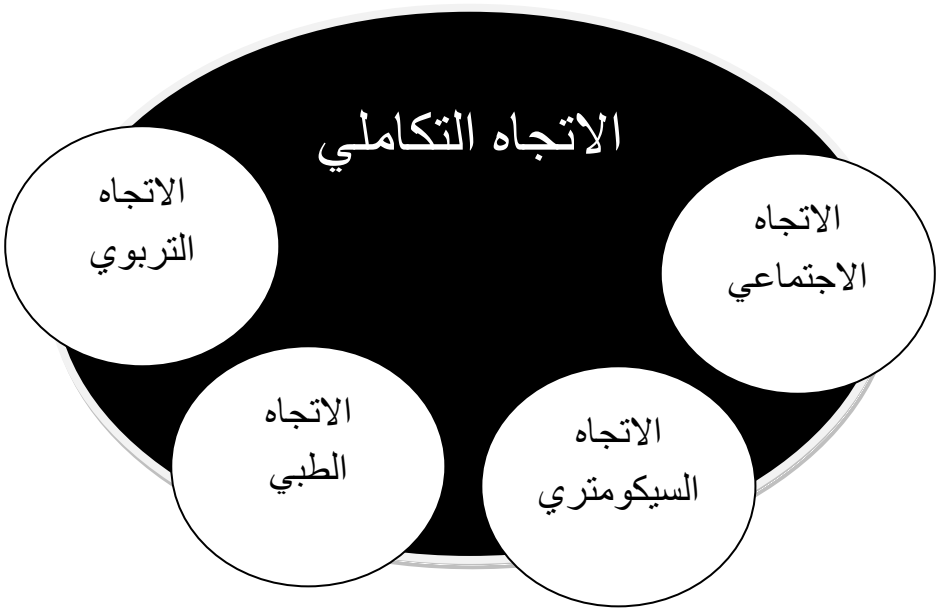
.(NDCC, 2004: 1)

4.1.4. التعريف النفسي والسيكومتري (Psychometric definition):

يركز أصحاب هذا الاتجاه الذي ظهر نتيجة تطور حركة القياس النفسي، على القدرة العقلية التي يتم قياسها باختبارات الذكاء، وقد اعتبر أصحاب هذا الاتجاه أنّ الفرد الذي يقل ذكاؤه عن (70) درجة فرد معاق عقليا. (الإمام، 2004).

وبعد استعراض هذه التعريفات التي تعبّر عن الاتجاهات والتخصصات المختلفة للمهتمين بموضوع الإعاقة العقلية، فإنه لا يوجد اتجاه واحد مقبول لتبنّي تعريف محدد للإعاقة العقلية بشكل عام، وبالرغم من أنّ علماء النفس والأطباء النفسيين والتربويين والعاملين في مجال الخدمات الاجتماعية يقدمون خدمات متنوعة للمعاقين عقليا، إلا أنهم كثيرا ما يختلفون في تعريفهم للإعاقة العقلية وما ينتج عنه من آثار سلبية على الفرد، الأسرة والمجتمع، فإنه قد ظهر اتجاه جديد يُدعى بـ (الاتجاه التكاملي)، وهو اتجاه التقييم الشامل أي التقييم متعدد الأبعاد، وعدم الاكتفاء بالاعتماد على اختبارات الذكاء وحدها، بل تبنّي التدقيق في الجوانب الوراثية والصحية، الاجتماعية والنفسية، التربوية والتعليمية، فهذه الجوانب مجتمعة تعطي تقريرا يمكن من خلاله اخاذ القرار المناسب للتعامل مع الإعاقة العقلية، والشكل التالي يوضح هذا الاتجاه:

شكل(5): يوضح الاتجاه التكاملي في تعريف الإعاقة العقلية



(الإمام والجوالدة، 2010، ص: 78).

وقد ظهر تعريف التخلف العقلي أو الإعاقة العقلية في المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض (ICD/10) "تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية" الصادر عن (منظمة الصحة العالمية World Health Organization "WHO")، وهذا التعريف يتبنى الاتجاه التكاملي الذي مفاده أن: "الإعاقة العقلية هي حالة من توقف النماء العقلي أو

عدم اكتماله، تتميز بشكل خاص باختلال في المهارات يظهر أثناء دور النماء، ويؤثر في المستوى العام للذكاء، أي القدرات المعرفية واللغوية والحركية والاجتماعية". (منظمة الصحة العالمية World Health Organization "WHO"، 1999، ص: 238).

والاتجاه التكاملي هذا قد تبنته أيضا (الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي American Association of Mental Retardation "AAMR") في آخر تعريف لها سنة: (2003)، حيث عرفت الإعاقة العقلية بأنها: "عجز عقلي يتميز بنواحي قصور واضحة في كل من الوظائف العقلية، وفي السلوك التكيفي المعبّر عنه في مهارات التكيف العملية والادراكية، وهذا العجز منشؤه قبل عمر ثمانية عشر (18) سنة"، وتعرف الجمعية السلوك التكيفي بأنه: "يشير إلى ما يفعله الناس ليكونوا فاعلين في الحياة اليومية، وهو يتضمن مهارات في مجالات متعددة كالاتصال، التفاعلات الاجتماعية، اعتناء الفرد بنفسه، إدارة المال، استخدام وسائل المواصلات". (خليفة وعيسى، 2009، ص: 192).

أما أحدث تعريف للإعاقة العقلية والذي يتبنى أيضا الاتجاه التكاملي، هو ما قدمته (الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities "AAIDD", 2010)، والتي كانت تُعرف سابقا باسم: (الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي American Association of Mental Retardation "AAMR")، والذي هو على الشكل الآتي: "لقد استُخدِم مفهوم الإعاقات العقلية Intellectual Disabilities ليُشير إلى أنّ الشخص ذوي الإعاقة العقلية يتصف بمحدودية ملحوظة في كل من القدرات العقلية الوظيفية Intellectual Functioning والسلوك التكيفي Adaptive Behavior كما يُعبر عنه في المهارات المفاهيمية العقلية Conceptual، والاجتماعية Social والمهارات التكيفية الأدائية أو العملية Practical Adaptive Skills الممارسة، وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن الثمانية عشر (18) سنة؛ أما مصطلح الإعاقات النمائية Developmental Disabilities فيشمل الأشخاص ذوي الإعاقة المزمنة Chronic أو الشديدة Severe والذين تقع أعمارهم دون (18) سنة، مع الإشارة هنا إلى أنّ متغير العمر قد يصل إلى عمر (22) سنة، وذلك وِفقاً

للقانون المستخدم في الدولة أو المؤسسة المقدمة لخدمات الرعاية، واستنادًا إلى ذلك فإنّ الأشخاص المشمولين بهذا التعريف يتلقّوْن خدمات التربية الخاصة وِفقًا لحاجاتهم الخاصة".

وعلى نحو عام فإنّ وصف الإعاقة النمائية Developmental Disabilities يشتمل المعايير الآتية:

1. تظهر قبل سن (22) عاما.
2. مزمنة وشديدة.
3. تساهم بالإعاقة العقلية أو الإعاقة الجسمية أو كلاهما.
4. تنتج وظائف أساسية محدودة في الأنشطة الحياتية الرئيسية.
5. تتطلّب خدمات فردية خاصة منظمة ومخططة جيدا ومستمرة وطويلة الأمد.

وتتطلّب الإعاقات النمائية خدمات متنوعة تشمل:

- تعليم مهارات العيش المستقل.
- دعم مجتمعي.
- الإرشاد.
- التخطيط الأسري.
- خدمات الرعاية الصحية.
- خدمات الصحة النفسية.
- خدمات انتقالية والتخطيط المهني.
- التدريب المهني.

ويشتمل التعريف الذي قدمته (الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities "AAIDD", 2010) والخاص بالإعاقات العقلية على الافتراضات الآتية:

1. محدودية في قدرات الطفل الوظيفية الحاضرة مقارنة مع أقرانه من نفس العمر والثقافة.

2. الأخذ بعين الاعتبار التنوع الثقافي واللغوي عند التقييم - وهذا أحد أهم أهداف الدراسة الحالية، وهو تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية للكشف المبكر عن مؤشر الإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية- وكذلك الأخذ بعين الاعتبار الفروق في العوامل التواصلية، الحسية، الحركية والسلوكية.
3. القدرات المحدودة للفرد المعاق عقليا.
4. وصف القدرات المحدودة بهدف إشباع احتياجات الفرد الخاصة.
5. تتحسن القدرات الوظيفية للمعاق عقليا في الحياة مع وجود الدعم الخاص.

ويشتمل تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية (AAIDD, 2010)، على ثلاثة (03) عناصر أساسية هي كالآتي:

أ. الأداء الوظيفي العقلي (Mental Functioning):

يمتاز الأطفال المعاقون عقليا بأنّ لديهم قدرات وظيفية عقلية أدنى من المتوسط، وقد حددت الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية (AAIDD, 2010) علامة الفصل (70) على اختبار الذكاء.

ب. السلوك التكيفي (Adaptive behavior):

يعرّف السلوك التكيفي بأنه مجموعة من المهارات الحياتية اليومية الممارسة والتي تعلَّم للأفراد ليتمكنوا من العيش في الحياة، ويواجه الأطفال المعاقون عقليا صعوبات في هذه المجالات بسبب عدم امتلاكهم المهارات اللازمة في المواقف المحددة، أو لعدم معرفتهم المهارات المطلوبة في مواقف محددة.

ج. أنظمة الدعم (Support systems):

يحتاج كل طفل إلى أنظمة الدعم الخاصة في الحياة، وقد حدد تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية (AAIDD, 2010) هذه الأنظمة من الدعم كعنصر من عناصر الإعاقة العقلية، ويُحدّد الدعم وفقاً لدرجة شدة الإعاقة، وتشتمل أنظمة الدعم على

أربعة (04) مستويات وهي: المتقطّع (Intermittent)، المحدود (Limited)، المكثّف (Extensive) والدائم (Pervasive).

والباحث في الدراسة الحالية يتبنّى أيضا التعريف الحديث للجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities "AAIDD", 2010، والذي يمكن اختصاره بالشكل الآتي:

"الطفل ذي الإعاقة العقلية هو كل طفل في طور النمو أي أقل من (18) سنة تكون قدرته العقلية أدنى من المتوسط، بحيث يحصل على درجة ذكاء (70) فأقل على أحد مقاييس الذكاء، مع قصور في السلوك التكيفي وصعوبات في مهارات الحياة اليومية، واحتياجه لأنظمة دعم ورعاية خاصة مقارنة بأقرانه".

5.1.5. الفرق بين الإعاقة العقلية والمرض العقلي (The difference between Mental Handicap and Mental Illness):

ولتوضيح مفهوم الإعاقة العقلية جيدا، ينبغي أيضا بيان الفرق بينها وبين المرض العقلي (Mental Illness)، لتفادي الخلط بينهما وذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (4): يوضح الفرق بين الإعاقة العقلية والمرض العقلي

الإعاقة العقلية	المرض العقلي
ترجع في معظمها إلى أسباب وراثية أو عوامل جينية.	يحدث نتيجة تأثيرات بيئية ولا دخل للوراثة أو العوامل الجينية في حدوثه.
هي حالة تحدث عند الولادة أو قبلها، يولد بها الطفل وتظهر في مراحل العمر النمائية.	يحدث في مرحلة العمر المتوسطة ولا يحدث في مرحلة الطفولة.
هي حالة يصعب علاجها (حتى الآن)، إذ يصاحبها تلف في خلايا المخ، والخلية المخية التي تتلف لا تُعوّض ولا تُعالج.	هو مرض وليس حالة، ويمكن علاجه بالعقاقير الطبية أو بالعلاج النفسي أو بالصدمات الكهربائية.
يُصاحبها بعض التشوهات الجسمية أو	ليس له تأثيرات جسمية ولكن بعض حالاته

الاضطرابات النفسية.	يصاحبها تغيّر في بنية الشخصية مثل: مرض انفصام الشخصية.

2.4. لمحة تاريخية عن الإعاقة العقلية (Historical Overview of Mental Handicap):

إنّ الإعاقة العقلية كان وُجودها مقترناً بوجود الإنسان في هذه الأرض مثلها مثل باقي الإعاقات، فهي قديمة قِدم البشرية ولم يكن تواجدها مقتصرًا على عصرٍ أو بيئة أو منطقة دون أخرى، وكانت النظرة السائدة في المجتمعات - قديما وحديثا- تجاه المعاقين عموما والمعاقين عقليا خصوصا نظرة استهجان واحتقار، بدعوى أنه مخلوق بشري ناقص يعيش في المجتمع ليأخذ، ليستهلك، ولكن دون عطاء أو إنتاج، مما انعكس سلبا على تعاملهم معه تعاملا وحشيًّا غيرَ إنسانيٍّ، هذا ما أدّى بهم إلى عزل هؤلاء المعاقين ومحاولة قتلهم والتخلص منهم بشتى الطرق والوسائل، من أجل مدينة فاضلة لا يُشوّهُها وجودهم كما في الحضارة الإغريقية قديمًا، أو من أجل سلالة بشرية نقية ومجتمعٍ صافٍ وشعبٍ راقٍ أفضل من جميع شعوب العالم كما في ألمانيا النازية في عهد (هتلر) حديثاً.

وقد تنوعّت أنواع وأشكال المعاملة السيئة لهذه الفئة في الحضارة الغربية إلى عهد قريب، بينما الحضارة الإسلامية التي شاع فيها نور الإسلام والذي جاء داعيا إلى التسامح والعدل والمساواة في الحقوق والواجبات بين بني البشر جميعا سواء كانوا عاديين أو معاقين؛ وأكثر من ذلك فقد عاملهم بالحُسنى ورفع عنهم الحرج في كثير من الأمور، منها: الخروج إلى الجهاد الذي كان مقدّسا في عهد الرسول ﷺ - نُصرة للإسلام ونشرًا له- في قوله تعالى: **﴿لَّيْسَ عَلَى الْأَعْمَىٰ حَرَجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرَجٌ وَلَا عَلَى الْمَرِيضِ حَرَجٌ ۗ وَمَن يُطِعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ يُدْخِلْهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ ۖ وَمَن يَتَوَلَّ يُعَذِّبْهُ عَذَابًا أَلِيمًا﴾** . (سورة الفتح، الآية: 17)؛ كما أنّ الرسول ﷺ كان يوجّه الصحابة الكرام للاهتمام بالمعاقين عقليا، حيث يقول (أبو الدرداء): سمعت رسول الله ﷺ يقول: "أُبغوني الضعفاء فإنما تُنصَرون وتُرزَقون بضُعفائكم". (صحيح البخاري)، ومن هؤلاء الضعفاء: "المعاقون عقليا"؛ وكذلك كان للعلماء

المسلمين اتجاه إيجابي نحو ذوي الإعاقة العقلية، منهم قول (أبي حامد الغزالي): "لابد من مراعاة استعدادات المتعلم وقدرته العقلية"، وذلك اقتداءً بقول الرسول ﷺ: "نحن معاشر الأنبياء ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم". (صحيح البخاري)، وكأنه تصدر إشارة نبوية بالاهتمام بالمعاقين عقليا، كذلك أكّد (ابن خلدون) على ضرورة مراعاة الفروق الفردية في عملية التعلم.

أمّا البدايات الأولى والجادّة للاهتمام بالأطفال المعاقين عقليا، كانت سنة: (1798) على يد العالم الفرنسي (إيتارد Itard) الذي اهتمّ بالطفل (فكتور Victor) الذي وُجد في غابة (أفيرون) بجنوب فرنسا، حيث قدّم له برنامجا تدريبيا وعلاجيا، أحرز معه هذا الطفل بعض التقدم؛ وفي عام (1849) أنشأ (سيجان Seguin) - وهو أول رئيس للرابطة الأمريكية للتخلف العقلي- فصولاً خاصة لتعليم المعاقين عقليا على أساس طبي في أمريكا؛ ثمّ ظهرت العالمة: (ماريا منتسوري Maria Mintessori) سنة (1897)، التي كانت تنظر إلى مشكلة الإعاقة العقلية على أنها تربوية تعليمية أكثر منها طبية، فأنشأت مدرسة لتعليم وتدريب المعاقين عقليا وتدريب المعلمين اللازمين لهذا الميدان؛ وفي سنة (1905) أنشأ كلّ من (ألفريد بينيه Alfred Benet) وزميله (تيودور سيمون Theodor Simon) أول مقياس للذكاء يُسمى: (مقياس بينيه - سيمون) للذكاء، لغرض تصنيف الأطفال المعاقين عقليا من أجل إلحاقهم بمراكز رعاية خاصة، وذلك بتكليف من الحكومة الفرنسية.

أما على الصعيد العربي، فأول ظهور للاهتمام بالأطفال المعاقين عقليا كان في الجمهورية المصرية سنة: (1955)، يليها الكويت سنة: (1960)، فسوريا ولبنان سنة: (1965)، ثم الأردن في سنة: (1975).

وبالنسبة للجزائر، فإنها لم تعرف الاهتمام بهذه الفئة من الأطفال إلا بعد الاستقلال بسنوات، كونها حديثة العهد به، ولم تجعل التكفل بهم ضمن أولوياتها في بناء الدولة الجزائرية الحديثة؛ أما البداية الفعلية في التكفل بهم كانت منذ صدور المرسوم التنفيذي رقم: (68- 334) المؤرخ في: 1968/05/30 الذي يتضمن القانون الأساسي للمربين المختصين بالطفولة المعوقة، تأسس بفضله أول مركز نهاري صغير متعدد الخدمات لذوي الإعاقات

المختلفة سنة: (1970)، وفي سنة: (1972) تكونت الرابطة المحلية لحماية وترقية المعوقين في الجزائر العاصمة، وبذلك حصلت قناعة لدى السلطات العليا في الجزائر بتعميمها على مستوى جميع أنحاء التراب الوطني، فصدر من خلال هذه القناعة المرسوم التنفيذي رقم: (80- 59) المؤرخ في: 1980/03/08 المتضمن إنشاء المراكز الطبية التربوية للأطفال المعاقين عقليا حيث بلغ عددها حوالي (**45 مركزا**) في التسعينات من القرن 20م.

(فقيه، بدون سنة: 05).

وهكذا توالت الجهود المبذولة من أجل العناية بهذه الفئة من الأطفال حتى جاء القانون رقم: (02-09) المؤرخ في: 25 صفر 1423، الموافق لـ 08 ماي 2002، والمتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم، حيث يعتبر نُقلة نوعية في مجال الاهتمام بهذه الشريحة من الأطفال، خاصة وأنه جاء بمواد تكشف تقدما ملحوظا في نظرة السلطات العمومية إلى مشكلة الإعاقة بكل تداعياتها، حيث غطى مختلف نواحيها، ابتداء: بتعريفها، والأهداف المرجوة من وضع هذا القانون (في فصله الأول)؛ ثم التطرق إلى الوقاية من الإعاقة (في فصله الثاني)؛ ثم جاء (الفصل الثالث) ليتطرق إلى مواضيع التربية والتكوين المهني، إعادة التدريب الوظيفي وإعادة التكييف؛ ثم يأتي (الفصل الرابع) ليتطرق إلى الإدماج والاندماج الاجتماعيين؛ و(الفصل الخامس) الذي تحدث عن الحياة الاجتماعية للأشخاص المعاقين ورفاهيتهم؛ بينما تطرق (الفصل السادس والأخير) إلى دور الهيئات المشرفة على تطبيقه.

(بركايل وبن مصطفى، 2017، ص: 28).

ونتيجة لتلك الجهود، وصل عدد المراكز الطبية البيداغوجية للأطفال المعاقين عقليا حوالي (71 مركزا) سنة: (2000م). (دويلي، 04:2009).

ثم (93 مركزا) سنة: (2010م). (بوصنوبرة، 2010: 281).

ثم (154 مركزا) سنة: (2020م). (الموقع الرسمي لوزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، 2020).

وهذه الاحصائيات تتعلّق فقط بالمراكز البيداغوجية المكيفة الرسمية، دون إحصاء المراكز البيداغوجية المكيفة الخاصة التابعة للجمعيات الخيرية الناشطة في هذا المجال، لأنه

لا تتوفر إحصائيات دقيقة عن عددها؛ وفي ما يلي عرض لتطور عدد المراكز البيداغوجية المكيفة الرسمية منذ الاستقلال من خلال الجدول الآتي:

جدول (05): يبين تطور عدد المراكز البيداغوجية المكيفة في الجزائر منذ الاستقلال

عدد المراكز	السنة
مركز واحد	1970
45 مركزا	1994
71 مركزا	2000
93 مركزا	2010
154 مركزا	2020

وما تجدر الإشارة إليه أنّ الدولة خصصت منحة شهرية تقدّر بـ: (4,000.00 دج) لكل فرد معاق مهما كانت نوعية إعاقته، تحت إطار القانون رقم: (02 - 09) السابق الذكر، وقد قرّرت رفع هذه المنحة بداية من: (2019/10/01)، وأصبحت تُقدّر بـ: (10,000.00 دج).

(الموقع الرسمي لوكالة الأنباء الجزائرية، يوم الخميس 2019/09/12).

وفيما يخص نسبة انتشار الإعاقة العقلية، فأنّ هذه الظاهرة منتشرة في كل دول العالم ولم يَسْلَم منها أيّ مجتمع مهما كان تقدمه وتطوره، إلا أنّ نِسَبَها تختلف من مجتمع لآخر، ففي المجتمعات المتقدمة تقلّ فيها نسبة انتشار الإعاقة العقلية، حيث تقدّر بـ: (2,5%) نظرا لما تمتلكه من إمكانات وتقنيات وأدوات قياس وأجهزة تُسهم في عمليات التعلم وظروف اجتماعية لا تفرض زواج الأقارب، بينما تزداد نسبة انتشارها في المجتمعات النامية، حيث تقدّر بـ: (5%) نظرا لما تفتقر إليه من هذه الامكانات وما ينتشر فيها من جهل وانخفاض في المستوى الثقافي والتعليمي والصحي، وما ينتشر فيها من عادات زواج الأقارب؛ وفي دراسة أجرتها هيئة (اليونسكو UNESCO) سنة: (1981م)، تبيّن أنّ نسبة انتشار الإعاقة العقلية في الدول العربية تتراوح ما بين (2,27% إلى 3,8%).

والجزائر كغيرها من الدول العربية، تفتقر إلى إحصائيات دقيقة عن عدد المعاقين عقليا وعن نسبة انتشارهم، وإلى حدّ الآن لم تنشر السلطات الرسمية الجزائرية عدد المعاقين عقليا بالضبط ولا نسبة انتشارهم في الجزائر، بل ذكرت في الموقع الرسمي لوزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة أنّ العدد الإجمالي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يقدر بـ (66800 طفل) للموسم الدراسي: (2019/2018)؛ فإذا كانت النسبة العالمية لانتشار ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم ذوي الإعاقة العقلية تتراوح بين (10% و12%) - كما سبقت الإشارة إلى ذلك في فصل التربية الخاصة-، وكانت نسبة انتشار ذوي الإعاقة العقلية في الدول العربية بما فيها الجزائر تتراوح ما بين (2,27% إلى 3,8%)، ولو أخذنا النسب القصوى أي: (12%) نسبة انتشار ذوي الاحتياجات الخاصة، و(3,8%) نسبة انتشار ذوي الإعاقة العقلية؛ فبعملية حسابية بسيطة يمكن أن نستنتج عدد الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في الجزائر لموسم: (2019/2018) على النحو التالي:

(66800) طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة يُقابله نسبة: (12%).

(؟) طفل من ذوي الإعاقة العقلية يقابله نسبة: (3,8%).

وبالعملية الحسابية التالية نجد: 66800 × 3,8% ÷ 12% = 21153,33.

وبهذا نستنتج أن عدد الأطفال المعاقين عقليا في الجزائر لموسم: (2019/2018) يُقدر بحوالي: (21154) طفل؛ وإذا كان عدد المراكز البيداغوجية المكيفة الرسمية في الجزائر يقدّر بـ: (154) مركزا، دون احتساب المراكز البيداغوجية المكيفة الخاصة التي نفتقر إلى عددها بالضبط، فإنّ كل مركز يتحمّل حوالي: (138) طفلا، وهذا عدد كبير بالنسبة لطاقة استيعاب كل مركز ومدى تأثيره في نوعية الخدمات المقدّمة، فإننا نأمل أنّ المراكز الخاصة قد خففت عِبْءً كبيراً على المراكز الرسمية.

3.4. أسباب الإعاقة العقلية (The Causes of Mental Handicap):

تشير الدراسات والأبحاث المتعلقة بالتوصل إلى الأسباب الكامنة وراء حدوث الإعاقة العقلية أنّ نسبة (75%) من الحالات مجهولة الأسباب، وما أمكن التعرف على أسبابها هي فقط (25%) من الحالات. (الشريف، 2011، ص: 358).

وقد صنّف (إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، 2012) في كتابه: (متلازمة داون "الخصائص والاعتبارات التأهيلية") نقلا عن: (Ainsworth & Baker, 2004)، الأسباب المحتملة للإصابة بالإعاقة العقلية حسب الجدول الآتي:

جدول (06): يوضح الأسباب المحتملة للإصابة بالإعاقة العقلية

الأسباب المحتملة	العوامل المحتملة للتصنيف
إصابات الدماغ.	صدمات الرأس قبل الولادة وبعدها.
الإصابات الفيروسية.	الإصابات الفيروسية قبل وبعد الولادة، الحصبة، إلتهاب السحايا، التسممات الخلقية وغيرها.
التطور الكروموزومي غير الطبيعي.	أخطاء في عدد الكروموزومات أو مكان الجينات في الكروموزومات، عيوب أخرى في الكروموزومات.
التطور غير الطبيعي في الجين والاضطرابات الأيضية الموروثة.	الخلل الأيضي الوراثي، متلازمة ريت وغيرها.
التسممات.	مثل تناول الكحول خلال الحمل، الكوكايين، وغيرها من الأدوية ممنوعة الاستخدام، أو تلك التي لا يسمح بتناولها الطبيب خلال مرحلة الحمل.
عوامل التغذية.	سوء التغذية.
عوامل بيئية.	الفقر، الأوضاع الاقتصادية المتدنية.

(الزريقات، 2012، ص: 63) نقلاً عن: (Ainsworth & Baker, 2004).

أما (الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities "AAIDD", 2010)، فقد صنفت العوامل المسببة للإعاقة العقلية ضمن ثلاث (3) مجموعات هي على النحو التالي:

1. عوامل ما قبل الولادة (Prenatal) وهي عوامل تظهر قبل الولادة.
2. عوامل أثناء الولادة (Perinatal) وهي عوامل تظهر خلال الولادة أو بعد الولادة بوقت قصير.
3. عوامل ما بعد الولادة (Postnatal) وهي عوامل تظهر بعد الولادة.

وهذه العوامل تُصنف أيضا إلى عوامل بيولوجية أو بيئية (اجتماعية، سلوكية وتربوية)، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (07): يوضح العوامل المسببة للإعاقة العقلية

المرحلة	عوامل بيولوجية طبية	عوامل اجتماعية	عوامل سلوكية	عوامل تربوية
ما قبل الولادة	اضطرابات كروموزومية، اضطرابات جينية فردية، المتلازمات، اضطرابات أيضية، خلل جيني، أمراض الأم، عمر الآباء.	الفقر، سوء تغذية الأم، العدوان المنزلي، صعوبة الوصول إلى مراكز رعاية الأم والجنين خلال مرحلة الحمل.	تناول الأدوية من قبل الآباء، تناول الآباء للكحول، تدخين الآباء، عدم نضج الآباء.	الإعاقة المعرفية للآباء والافتقار إلى الدعم، الافتقار إلى إعداد الآباء وتدريبهم على رعاية الأطفال وتنشئتهم.
أثناء الولادة	الخداج، إصابات خلال الولادة، اضطرابات في المولود الجديد.	صعوبة الوصول إلى عيادات النساء والتوليد.	رفض الآباء للرعاية أو الوصول إليها، هجر الآباء للطفل.	الافتقار إلى إجراءات الإحالة الطبية للحصول على الخدمات العلاجية المدعومة.

بعد الولادة	إصابات الدماغ، سوء التغذية، إلتهاب السحايا والدماغ، نوبات الصرع، الاضطرابات التنفسية.	الرعاية المبتورة للطفل، الافتقار إلى الإثارة المناسبة، فقر الأسرة، الأمراض المزمنة في الأسرة.	إساءة معاملة الطفل ورفضه، العدوان المنزلي، إجراءات السلامة غير المناسبة، الحرمان الاجتماعي، المشكلات السلوكية للطفل.	الرعاية الأبوية المبتورة، التشخيص المتأخر، خدمات علاجية مبكرة غير مناسبة، خدمات تربوية خاصة غير مناسبة، دعم أسري غير مناسب.

وعلى الرغم من هذه الأسباب، فإنه يمكن الوقاية من الإصابة بالإعاقة العقلية من خلال العلاج المباشر للأسباب، كما يُعتبر التعليم والوصول إلى الخدمات العلاجية من أهم إجراءات الوقاية من هذه الإعاقة وغيرها من الإعاقات؛ ويُظهر الجدول الآتي، إجراءات الوقاية من الإعاقة العقلية مصنفة وِفقا للأم الحامل والطفل والمجتمع:

جدول (08): يوضح إجراءات الوقاية من الإعاقة العقلية

بالنسبة للأم الحامل	بالنسبة للطفل	بالنسبة للمجتمع
- الرعاية الطبية المبكرة خلال مرحلة الحمل. - الحصول على الإرشاد والتاريخ الوراثي. - المحافظة على صحة جيدة لها. - تجنب تناول الكحول والأدوية والتدخين. - الحصول على تغذية جيدة. - الوقاية من الولادة المبكرة أو الخداج. - الحذر من الحوادث والإصابات.	- ضمان الكشف المبكر للطفل. - ضمان تغذية مناسبة. - وضع المواد الكيميائية المنزلية بعيداً عن تناول الطفل. - استعمال الكراسي الآمنة وحزام الأمان أثناء جلوس الطفل في المركبة. - الوقاية أو العلاج المباشر للإصابة بالفيروسات. - ضمان الوصول السهل والسريع لمراكز الرعاية الصحية. - الوقاية من التسمم. - ضمان الرعاية الطبية المناسبة لكافة الأطفال.	- التخلص من مخاطر وعوامل فقر الأطفال. - تصميم برامج التدخل المبكر وتزويد الطفل بها. - تزويد الآباء بالتعليم والدعم. - حماية الأطفال من إساءة المعاملة والرفض. - إزالة التسممات البيئية. - تزويد الأسرة بالخدمات المخططة والهادفة. - توعية المجتمع بإجراءات الوقاية. - ضمان الوصول إلى

- الوقاية أو العلاج المباشر للإصابة بالفيروسات. - تجنب الأمراض الجنسية المعدية.	- توفير برامج التدخل المبكر وتزويد الطفل بها. - التخلص من إساءة معاملة الطفل ورفضه.	مراكز الرعاية. - تزويد الأطفال بالمطاعم الصحية.

4.4. تصنيفات الإعاقة العقلية (Classifications of Mental Handicap):

لقد تعددت تصنيفات الإعاقة العقلية وهذا حسب ميدان اختصاص العلماء والباحثين الذين تطرقوا إلى دراسة الإعاقة العقلية، وأشهر هذه التصنيفات ما يلي:

1.4.4. التصنيف حسب الفئة (Classification by Category):

يعتمد هذا التصنيف على التسمية التي تصف حالة المعاق عقليا، وهم يصنفون إلى ثلاثة (03) أصناف:

أ. **المأفون (Moron):** هو الذي تتراوح نسبة ذكائه ما بين (70 - 50) درجة وعمره العقلي من (7 - 9) سنوات، فهو قابل للتعلم ببطء وعلى درجة مقبولة نسبيا من التوافق الاجتماعي، ويمثل هذا الصنف نسبة (75%) من المعاقين عقليًا.

ب. **الأبله (Imbecile):** وهو الذي تتراوح نسبة ذكائه ما بين (50 - 25) درجة، ويمثل هذا الصنف نسبة (20%) من الحالات، وهو غير قابل للتعلم ولكنه قابل للتدريب ولا يستطيع التوافق اجتماعيا ويتراوح عمره العقلي بين (3 - 7) سنوات.

ج. **المعتوه (Idiot):** تمثل نسبة انتشار هذا الصنف (05%) من حالات الإعاقة العقلية، ويقل ذكاؤه عن (25) درجة، وهو غير قابل للتعلّم أو التدريب ويحتاج إلى رعاية خاصة لأنه اعتمادي ويقل عمره العقلي عن (3) سنوات؛ وعلى العموم فإنّ هذا التصنيف أصبح غير معتمد، نظرا لأنه يصف المعاقين عقليا بصفات مُشينة لهم.

2.4.4. التصنيف الطبي أو الاكلينيكي (Medical or Clinical Classification):

يعتمد هذا التصنيف على المظاهر الجسمية أو المرضية أو الفيزيولوجية المصاحبة للإعاقة العقلية ومن أنواعها ما يلي:

أ. **حالات المنغولية (Mongolian Cases):** وتسمى هذه الحالات أيضا بـ (عرض داون Down's Syndrome)، وهناك من يُطلق عليها مصطلح: (البله الولادي)، وهي حالة من الإعاقة العقلية الولادية، يتميز صاحبها بخصائص جسمية تشبه الشكل المنغولي الذي يتميز باستدارة وتسطح الوجه، الأنف الأفطس، العيون الصغيرة المستطيلة، الأذنان تكونان صغيرتان أو كبيرتان، اللسان طويل ويبرز من الشفتين، الأطراف قصيرة والجهاز العضلي ضعيف؛ معظم أفراد هذا التصنيف من فئة (البلهاء) الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (39 - 25) درجة، ونسبة قليلة منهم يتدنى مستوى ذكائها عن (25) درجة.

ترجع حالة المنغولية إلى اضطرابات في ترتيب الكروموزومات أثناء التفاعلات الجينية وهي على شكلين:

الأول: الحالات التي يحدث فيها وجود ثلاث (3) نسخ من (كروموزوم 21) بدلاً من اثنين (2) عند الطفل، وهذا ما يسمى بمفهوم: (تثلّث كروموزوم 21 "Trisomy 21")، فيُصبح العدد الكلي للكروموزومات لدى الطفل (47) بدلاً من (46)، وتمثل هذه الحالة نسبة (75%) من حالات المنغولية، وترجع أسبابها غالباً إلى تأخر زواج الأم عن السن الطبيعية (فوق 35 سنة مثلا).

الثاني: وتشكل نسبة (25%) المتبقية من الحالات وليس لها علاقة بعمر الأم عند الزواج، بل تحدث في حالات الزواج العادي أو المبكر، وعدد الكروموزومات لدى الطفل المنغولي يكون طبيعي أي (46)، لكن يحدث تغيّر في موقع وتركيب بعض الكروموزومات مما يسبب في هذا الاضطراب.

وقد أوضحت بعض الدراسات الحديثة أنّ أهم أسباب الإصابة بـ: (عرض داون Down's Syndrome) ترجع إلى إصابة الأم بالتهاب الكبد الوبائي أو تعرضها للإشعاعات الذرية أو أشعة (أكس X) مما يسبب المنغولية للجنين.

ب. حالات القزامة (Cretinism): ويُقصد بها قصر القامة الشديد، إذ لا يزيد طول المعاق عن (90) سم مهما بلغ عمره الزمني، ويتراوح ذكاء هذا الصنف بين الإعاقة الشديدة والشديدة جدا، وترجع الأسباب إلى انعدام أو نقص في إفرازات الغدة الدرقية.

ج. حالات صغر حجم الجمجمة (Microcephaly): من المعروف أنّ محيط رأس الطفل عند الولادة يبلغ (33) سم تقريبا، وهذا الطول قابل للزياد أو النقصان بمقدار (05) سم حسب سرعة النمو ونوعية التغذية التي يتناولها الطفل في مرحلة الحمل، ولكن قد تحدث عوامل ومؤثرات في نمو الدماغ فيبدو حجم الجمجمة صغيرا عن وضعه الطبيعي، فيقلّ طول محيطه إلى (24) سم تقريبا، وتكون الجبهة منحدرة ومؤخرة الرأس مسطحة وترجع الأسباب إلى:

1. إصابة الجنين بمرض شديد خلال الشهور الأولى للحمل.
2. الالتحام المبكر لعظام الجمجمة فتبدو صغيرة.

ونتيجة لصغر حجم الدماغ يتباطأ نضج الدماغ، فتحدث الإعاقة العقلية التي يتراوح مستوى ذكاء أفرادها ما بين (39 - 25) درجة وربما يصاب الطفل بالشلل.

د. حالات تضخم الدماغ (Macrocephaly): تنشأ هذه الحالات بسبب تضخم المخ وما يترتب عليه من كبر حجم الجمجمة، وغالبا ما تكون مصحوبة بتخلف عقلي شديد ونوبات صرعية وصداع وضعف في الإبصار، كما يكون عمر هذه الحالات قصيرًا فيما عدا الحالات غير المصحوبة بتشنجات عصبية.

ه. حالات استسقاء الدماغ (Hydrocephaly): وتنشأ عن تجمع السائل المخي الشوكي وتزايده حول تجاويف المخ، مما يؤدي إلى زيادة الضغط المستمر على جدران الجمجمة ومن ثمّة تضخمها، وكذلك إلى الضغط على المخ وأنسجته فيعوق نموها، ويسبب ضمور هذه الأنسجة؛ وتحدث حالات الاستسقاء عند انسداد القنوات التي توصل السائل

المخي الشوكي بالدورة الدموية، أو بسبب خلل في تكوينه؛ ويمكن تصريف هذا السائل جراحيًا عن طريق تحويل المجرى المتراكم فيه هذا السائل في المخ إلى أحد الأوردة لوصله بالدورة الدموية.

و. حالات الشلل الدماغي (Cerebral Palsy): يُعدّ الشلل الدماغي من أكثر الحالات المصاحبة للإعاقة العقلية لا سيما من الدرجات الشديدة والمتوسطة، فقد تبيّن من بعض الدراسات أنّ حوالي من (50%) إلى (75%) من حالات الشلل الدماغي تكون مصابة بالإعاقة العقلية، كما أنّ أسبابها تكاد تكون واحدة ومن أهمها: اختناق الجنين أو النزيف الدماغي أو التسمم والقصور في تكوين المخ؛ وقد يكون الشلل الدماغي أحاديا يصيب طرفا واحدا من الأطراف الأربعة، أو ثنائيا أو ثلاثيا أو رباعيا، وهذا الأخير هو أكثر الأنواع ظهورًا.

ز. حالات عامل الريزوس في الدم(Rhesus Factor): هذا النوع من الحالات يرجع إلى عدم تطابق العامل الريزوسي بين دم الأم ودم الجنين خلال فترة الحمل؛ وجدير بالذكر أنّ الغالبية العظمى من الناس أي حوالي (75%) تحمل (+Rh) بينما تحمل الأقلية الباقية (-Rh)، فإذا كان العامل الريزوسي لدى الوالدين مختلف وخاصة إذا كانت الأم تحمل (-Rh)، فإنّ الجنين في رحمها سيرث (+Rh) من أبيه وهو الريزوس السائد، هذا ما يؤدّي بدم الأم إلى تكوين أجسام مضادة لدم الجنين قد يتسرب بعضها عن طريق الحبل السري إلى دم الجنين، فتهاجم كرات الدم الحمراء عنده وتدمرها أو تنهكها مما يؤثر على نمو الجنين أو ربما يؤدّي قد يتسرب بعضها عن طريق الحبل السري إلى دم الجنين، فتهاجم كرات الدم الحمراء عنده وتدمرها أو تنهكها مما يؤثر على نمو الجنين أو ربما يؤدّي إلى وفاته، وقد تصل بعض الأجسام المضادة للأم إلى مخ الجنين فتؤدّي إلى إصابته بمرض (كيرنكتريس Kernicterus) الذي يسبب الإعاقة العقلية والشلل الدماغي والعمى؛ هذا ما أدّى في السنوات الأخيرة إلى إلزامية فحص دم الراغبين في الزواج للتأكد من عدم وجود تعارض العامل الريزوسي في الدم بينهما، أو اتخاذ الإجراءات الوقائية والعلاجية المبكرة بينهما إذا كان الأمر كذلك.

ح. حالات الفينيل كيتون يوريا(Phenylketonuria "PKU"): أو ما يسمى أيضا بـ (ترسيب حمض البيروفيك)، وهي حالات وراثية تشير إلى اضطراب بيو كيميائي في جسم الطفل ناتج عن جين طفري منتج يحول دون عملية التمثيل الغذائي للحمض العضوي (فينيل ألانين Phenylalanine) يدخل في تكوين اللحوم والبروتينات، وتحويله إلى (حمض التيروسين Tyrosine) نظرًا لقصور في العصارة الكبدية، فتزداد نسبة تركيز حمض (الفينيل ألانين) ومن ثمّ ترسيب (حمض الفينيل البيروفيك) السام في دم الطفل وبوله، مما يؤدي إلى حدوث تشوهات في تكوين المخ ويعوق النمو الطبيعي لوظائفه، وبالتالي يؤدي إلى الصرع والإعاقة العقلية.

ويُمكن للأطباء تحديد إصابة الطفل الرضيع بـالـ (PKU) من عدمها عن طريق قياس مستوى (الفينيل ألانين) في الدم أو البول، فإذا ما تبيّن أنّ مستوى هذه المادة عاليا فإنّ الطفل يجب أن يخضع لنظام غذائي علاجي طويل جدا قد يستمر إلى عشرة (10) سنوات تقريبا، أمّا الأم الحامل والمصابة بالـ (PKU) فيجب عليها أن تخضع إلى علاج غذائي طوال فترة الحمل والرضاعة حتى لو كان وليدها طفلا عاديا؛ ويتميّز أصحاب هذه الحالات بالجلد الرقيق والجمود وربما فرط النشاط الحركي، ويكون حجمهم أصغر من أقرانهم في العمر الزمني، كما تكون البنات أكثر عرضة له من البنين، ويمكن اكتشاف الحمض المسبب لهذه الحالة في وقت مبكر من عمر الطفل (الأسبوع الثالث) وعلاجه قبل أن يمتد تأثيره لتدمير خلايا المخ.

ط. حالات الصرع(Epilepsy cases): يُعدّ الصرع من أهم الحالات المصاحبة لنسبة كبيرة من المعاقين عقليا، وتشترك كلا من الإعاقة العقلية والصرع في كثير من الأسباب كالعوامل الوراثية والأمراض المعدية والإصابات المباشرة، والتسمم وأورام المخ، والاختناق سواء قبل عملية الولادة أو خلالها؛ وتختلف النوبات الصرعية من حيث المدة الزمنية التي تستغرقها والمظاهر الحركية التي تصاحبها، فقد تستغرق النوبة حوالي خمسة (05) دقائق كما هو الحال في النوبة الكبرى أو النوبة النفسية الحركية، قد تستغرق ثواني معدودة بين (02 و03) ثواني كما في النوبة الاختلاجية السريعة، أو ثلاثون (30) ثانية كما

في النوبة الصغرى؛ وتصاحب بعض النوبات الشعور بضيق التنفس، الإغماء، الهلاوس البصرية أو السمعية، الرعشة الشديدة والتصلّب أو التشنج، والغيبوبة التي يعقبها تنفس شديد ووعي تدريجي مثلما هو الحال في النوبات الكبرى، ويقتصر بعضها على مجرّد الفقدان المؤقّت للشعور، والدوخة والسرحان دون حركة أو كلام كما في النوبة الصغرى، أو على مجرّد ظهور خلجات لا إرادية لانقباضات عضلية دون حدوث غيبوبة أو فقدان للشعور كما في النوبات الاختلاجية السريعة.

3.4.4. تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية (AAIDD, 2010):

يُعتبر تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية (AAIDD, 2010)، أحدث تصنيف لفئات الإعاقة العقلية، حيث جمع بين التصنيفات السيكومترية، التربوية والاجتماعية وحتى الطبية على النحو التالي:

أ. الإعاقة العقلية البسيطة (Mild Intellectual Disability "MID"):

يقع معامل الذكاء لهذه الفئة دون المتوسط (100) بانحرافين أو ثلاثة انحرافات معيارية، أي ما بين (55 - 69) درجة على مقياس (وكسلر) للذكاء، ويتصف الطفل من هذه الفئة بمشكلات في السلوك التكيفي وبتطور غير مناسب في التعلم المدرسي، إظهار صعوبات تعلم وقدرة على العمل محدودة، وتحديات في المحافظة على العلاقات الاجتماعية وعجز في الانتباه وسلوك تخريبي في الصف؛ وعلى الرغم من هذه الخصائص فأنّ أطفال هذه الفئة يتصفون أيضا بالخصائص التالية:

- مهارات ضعيفة في القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات وغيرها.
- قدرة على التكيف الاجتماعي اعتمادا على مدى استقلاليته في المجتمع.
- مهارات مهنية محدودة تمكنه لاحقا من دعم ذاته من خلال التدريب المنظم.

وبسبب هذه الخصائص فأنّ الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، يتطلبون صفا خاصا أو مدارس خاصة لتلبية حاجاتهم، ومن هنا فإنهم يوصفون بأنهم قابلون للتعلم.

ب. الإعاقة العقلية المتوسطة (Moderate Intellectual Disability "MdID"): تقع معاملات ذكاء هذه الفئة دون المتوسط (100) بثلاث إلى أربع انحرافات

معيارية، أي ما بين (39 - 54) درجة على اختبار (وكسلر) للذكاء، وتعود أسباب هذا الصنف من الإعاقات العقلية إلى عوامل بيئية وعوامل بيولوجية والتفاعل بينهما، ويُظهر الأطفال في هذه الفئة تحديات سلوكية، تربوية، مهنية واجتماعية أكثر شدة من مستوى الإعاقة العقلية البسيطة؛ فالغالبية العظمى منهم لا يُطوّرون مهارات أكاديمية وظيفية، لذلك فإنهم مع التدريب المنظم يستطيعون تحقيق مستوى الصف الثاني في القراءة والحساب؛ إضافة إلى ذلك يتميّزون بتأخر نمائي ملحوظ خلال الطفولة وفي عدد من المجالات النمائية المشتملة على الجلوس، المشي، التواصل، استخدام المرحاض، التكيف الاجتماعي ورعاية الذات؛ ويحتاجون إلى درجات متنوعة من الدعم لتحقيق تلك المتطلبات النمائية وللعيش والعمل في المجتمع، وبذلك فهم يُوصفون بأنهم قابلون للتدريب.

ج. الإعاقة العقلية الشديدة (Severe Intellectual Disability "SID"):

يتراوح معامل ذكاء الأطفال من هذه الفئة دون المتوسط (100) بأربع إلى خمس انحرافات معيارية، إذ يقع معامل ذكائهم ما بين (25 - 39) درجة على مقياس (وكسلر) للذكاء، قد يُحقق الطفل المعاق عقليا في هذه الفئة مهارات قليلة جدا ومحدودة، ولذلك فهو يتطلب الدعم المستمر، وغالبا ما ينتج هذا المستوى من الإعاقة عن تطور كروموزومي غير طبيعي، ومشكلات خلال مرحلة الحمل، لذلك غالبا ما يُظهر الطفل في هذه الفئة إعاقات جسمية وحسية أخرى اعتمادا على شدة الأذى اللاحق بالدماغ والجهاز العصبي؛ وهم يوصفون بأنهم غير قابلين للتدريب.

د. الإعاقة العقلية العميقة (Profound Intellectual Disability "PID"): يتصف المعاقون عقليا في هذه الفئة بمعاملات ذكاء أدنى من (24) درجة على مقياس (وكسلر)، حيث يعانون من محدودية شديدة في الرعاية الذاتية والتواصل والحركة، ولهذا فهم يحتاجون إلى دعم وإشراف خاص مستمر، وغالبا ما ينتج هذا المستوى من الإعاقة عن تطور كروموزومي غير طبيعي ومشكلات خلال مرحلة الحمل؛ لذلك غالبا ما يُظهر الطفل في هذه الفئة إعاقات جسمية وحسية أخرى بناءً على شدة الأذى اللاحق بالدماغ والجهاز العصبي، ومن هنا فإنّ نتائج التدخلات العلاجية لا تبعث على الأمل مع هذا المستوى من الإعاقة العقلية، فهم يوصفون بأنهم اعتماديون.

والجدول التالي يوضح النتائج المتوقعة لمستويات شدة الإعاقة:

جدول (09): يُوضح النتائج المتوقعة لمستويات شدة الإعاقة

مستوى شدة الإعاقة العقلية	التوقع في المجال الأكاديمي	التوقع في مجال الحياة اليومية	التوقع في مجال العمل
البسيطة (MID)	تحقيق متطلبات الصف الثاني إلى الخامس وذلك اعتمادًا على التدريب.	درجة عالية من الاستقلالية.	دعم ذاتي من كلي إلى جزئي.
المتوسطة (MdID)	إدراك كلمات وظيفية ومهارات الرياضيات.	القدرة على رعاية معظم جوانب الذات والتنقل في المجتمع تحت الإشراف.	تشغيل مجتمعي مع بعض الدعم.
الشديدة (SID)	تحقيق مهارات ما قبل المدرسية أو رياض الأطفال (الحساب والتعرف على الألوان)	الحاجة إلى إشراف عالي.	الحاجة إلى الإشراف المجتمعي.
العميقة (PID)	يتطلب الرعاية لكافة متطلبات الحياة الأساسية.		

5.4. خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية (Characteristics of Children with Mental Handicap):

لقد تمّ التطرق إلى وصف بعض خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عند استعراض أهم تصنيفات الإعاقة العقلية في المحور السابق، إلاّ أنّ وضع وصف عام ودقيق لخصائص هؤلاء الأطفال بكل أصنافهم ودرجاتهم، أمر بالغ الصعوبة وغير مقبول علميا، وهذا راجع لأسباب كثيرة منها:

1. اختلاف درجات الإعاقة من معاق لآخر، فبعضهم يقترب من العاديين والبعض الآخر يبتعد عنهم كثيرا.

2. اختلاف في الأسباب التي أدت إلى حدوث الإعاقة، فمنها ناتجة عن الوراثة، ومنها بسبب خلل في التفاعلات الجينية، وأخرى ناتجة عن عوامل بيئية.
3. قد تكون الإعاقة واحدة، ولكن المظاهر المصاحبة مختلفة، فقد يُصاب بعضهم باضطراب في الادراك، وقد يصاب البعض الآخر بالشلل أو الصرع، وقد يصاحب بعض الحالات مظاهر جسمية مختلفة كالمنغولية أو القزامة أو كبر حجم الدماغ أو صغره.

وللتغلب على هذه المشكلة، حاول علماء النفس والتربية الوصول إلى أفضل طريقة لتعيين الخصائص المميزة للمعاقين عقليا، بتناول جانب واحد من الإعاقة العقلية يجمع بين صفات عامة مشتركة، كأن يتم الوصف حسب درجة الإعاقة أو طبقا لأسباب حدوثها، مع الأخذ في الاعتبار أنّ أي وصف لخصائص المعاقين عقليا هو وصف عام، قد يختلف عنه بعض أفراد الفئة التي يجري وصفها؛ وفيما يلي سنتناول وصف الخصائص العامة للمعاقين عقليا، مع توخى الحذر في التعميم:

1.5.4. الخصائص العقلية (Mental Characteristics):

تتصف الخصائص العقلية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية عموما بالمظاهر التالية:

1. تدني في مستوى الذكاء بمقدار انحرافين معياريين فأكثر عن المتوسط العام للذكاء، أي (70) درجة فأقل على اختبار (وكسلر) لذكاء الأطفال.
2. بُطء في معدل النمو العقلي، حيث يتوقف عند عمر عقلي ما بين (7 - 11) سنة على أكثر تقدير.
3. قصور في التفكير المجرد، لذلك يميلون إلى استخدام المفاهيم الحسية أكثر من المجردة، ويميل تفكيرهم إلى استعمال الإدراك الشكلي للأشياء.
4. صعوبة تركيز الانتباه لفترة طويلة.
5. ضعف في الذاكرة، والذاكرة البعيدة أفضل من الذاكرة القريبة.

6. عدم القدرة على تعميم الخبرات - أو ما يُسمّى بانتقال أثر التعلّم- من موقف تعليمي إلى موقف تعليمي آخر مشابه، فإذا تعلّم مثلا مسح جملة في السبورة بالممسحة، فإنه يعجز عن مسح جملة مماثلة في الكراس بالممحاة.

2.5.4. الخصائص السلوكية والاجتماعية (Behavioral and Social Characteristics):

تختلف الخصائص السلوكية والاجتماعية للمعاقين عقليا في الفئة الواحدة، من حيث سبب الإعاقة والظروف البيئية المحيطة بكل منهم، ومن الخصائص المشتركة بينهم ما يلي:

1. العادات الشخصية غير المقبولة كالاقتراب من وجوه الآخرين والنفخ فيها، أو معانقتهم والتعلق بهم.
2. النشاط الزائد غير الموجه.
3. التكرار المستمر للسلوك الواحد لفترات طويلة وفي مواقف متباينة.
4. الانسحاب والانطواء.
5. الميل إلى السلوك العدواني.
6. سلوك إيذاء الذات.
7. عدم القدرة على التكيف مع الآخرين.
8. التمرد والعصيان.

3.5.4. الخصائص الجسمية الحركية (Motor Physical Characteristics):

تتصف أهم الخصائص الجسمية الحركية العامة بما يلي:

1. بُطء في معدل النمو الجسمي برغم تشابه تسلسل نموهم البدني مع أقرانهم العاديين.
2. اضطراب في النشاط الحركي خاصة ما يتعلق بالجري والوثب.
3. بعض الحالات يصاحبها تشوهات جسمية.

4.5.4. الخصائص الأكاديمية (Academic Characteristics):

من مظاهر الإعاقة العقلية انخفاض مستوى الذكاء، لذلك يجد ذووا الإعاقة البسيطة صعوبة في مواكبة البرامج التعليمية ويحتاجون إلى فترة أطول لاكتساب المعرفة، ويُلاحظ على فئة القابلين للتعلم الخصائص الأكاديمية أو الدراسية التالية:

1. تأخر في تعلم الكلام.
2. صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة، الكتابة، التهجئة والحساب.
3. تدنّي المحصول اللغوي أو قلة عدد المفردات اللغوية.
4. صعوبة في استخدام القواعد اللغوية وبناء الجمل.
5. اضطراب في اللغة وصعوبات في الكلام، وربما تتطور الحالة فتصل إلى البُكم.

وقد لخّص كلّ من (محمد صالح الإمام وفؤاد عيد الجوالده، 2010) في كتابهما: "الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل"، أهم خصائص ذوي الإعاقة العقلية حسب درجة الإعاقة العقلية والمرحلة العمرية المناسبة لعمرهم الزمني في الجدول الآتي:

جدول (10): يوضح خصائص ذوي الإعاقة العقلية حسب درجة الإعاقة والمرحلة العمرية

درجة الإعاقة العقلية	مرحلة ما قبل المدرسة من الولادة حتى سن 5 سنوات (النضج والنمو)	مرحلة المدرسة من سن 6 سنوات إلى 20 سنة (التدريب والتعليم)	من بداية سن الشباب 21 سنة فما فوق (الكفاءة الاجتماعية والمهنية)
الإعاقة العقلية البسيطة (Mild)	- يستطيع تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال. - تكون الإعاقة العقلية بسيطة في المهارات الحسية الحركية وغالبًا لا يُميَّز عن	- يستطيع الاستمرار في التحصيل الأكاديمي في أواخر العقد الثاني. - يمكن توجيهه نحو التوافق الاجتماعي. - قابل للتعلم.	- يستطيع اكتساب أدنى حد من المهارات الاجتماعية والمهنية التي يستطيع بها تدبير أمور نفسه. - قد يحتاج إلى التوجيه والمساعدة عندما

	الأسوياء حتى سن متأخرة.		يواجه ضغوطا اجتماعية واقتصادية قوية.
الإعاقة العقلية المتوسطة (Moderate)	- يستطيع الكلام. - يستطيع تعلم مهارة الاتصال. - ضُعف الوعي الاجتماعي. - اعتدال النمو الحركي. - يستفيد من التدريب في مساعدة نفسه. - يستطيع تدبير أمور نفسه بإشراف متوسط.	- يستطيع الاستفادة من التدريب في المهارات الاجتماعية والمهنية. - لا يُحتَمل أن يصل إلى أكثر من مستوى الصف الثاني الابتدائي. - يستطيع التنقل وحده في الأماكن المألوفة.	- يمكن أن يعيل نفسه عن طريق بعض الأعمال التي تتطلب مهارة جزئية، أو لا تتطلب مهارة في وُرَش محمية. - يحتاج إلى الإشراف والتوجيه عندما يكون تحت ضغوط اجتماعية واقتصادية بسيطة.
الإعاقة العقلية الشديدة (Severe)	- ضعف في النمو الحركي. - أدنى حدّ من القدرة على الكلام بشكل عام. - لا يستطيع الاستفادة من التدريب ليعتمد على نفسه. - مهارات الاتصال ضعيفة ومعدومة.	- يستطيع تعلم الكلام أو تعلم مهارة الاتصال. - يُمكن تدريبه على العادات الصحية البسيطة. - يستفيد من التدريب المنظم على العادات.	- قد يشارك جزئيا بالاعتماد على نفسه تحت الاشراف الكامل. - يستطيع تطوير مهارات لحماية نفسه بأدنى مستوى في بيئة مقيدة.
الإعاقة العقلية العميقة (Profound)	- أدنى حد من القدرة في مجال القدرة الحركية. - يحتاج إلى رعاية صحية مستمرة. (Nursing Care)	- قد يُنمّي بعض المهارات الحركية. - يمكن أن يستجيب إلى حد أدنى من التدريب على مساعدة نفسه.	- قد يُنمّي بعض المهارات الحركية والقدرة على الكلام. - قد يستطيع رعاية نفسه بشكل محدود جدا. - يحتاج إلى رعاية صحية مباشرة.

6.4. تشخيص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية (Diagnosis of Children with Mental Handicap):

تُعتبر عملية تشخيص الطفل على أنه من ذوي الإعاقة العقلية عملية بالغة الأهمية والحساسية، نظرًا لما يترتب عن نتائجها من آثار نفسية واجتماعية وتربوية على كل من

الطفل وأسرته، كما أنها تقدّم صورة للطفل تشمل جوانب متعددة تتعلق بماضيه، حاضره ومستقبله إلى حدّ كبير، فإطلاق حُكم "معاق عقليا" على طفل ما، إنّما ينطوي على مجموعة من المفاهيم والمعاني التي تحدد مستقبله إلى حدّ كبير، وتحدد تعامله مع البيئة التي يعيش فيها، كما تحدد نمط ردود أفعال الآخرين نحوه وتوقعاتهم منه وخاصة والديه وأُسرته؛ فنتيجة تشخيص الطفل على أنه من ذوي الإعاقة العقلية، تُقدّم مجموعة من المعلومات الهامة وخاصة ما يتعلق منها بأسباب إعاقته ومظاهر سلوكه ومستوى قدراته، ودوره في الحياة ومكانته في البيئة الاجتماعية، والمستوى التربوي والمهني الذي يستطيع الوصول إليه، كما قد تحدد المكان المناسب لرعايته وتربيته، وقد تحدد أيضا نوع الخدمات العلاجية والتأهيلية التي تناسب حالته.

ومن أجل ضمان التوصل إلى نتائج دقيقة وصادقة بشأن حالة طفل ما أنه يعاني من إعاقة عقلية، ينبغي الاعتماد على ثلاث (03) معايير أساسية في عملية التشخيص وهي:

1. انخفاض في الأداء الوظيفي العقلي والذي يُقدّر بـ (70) درجة فأقل من خلال القياس بأحد اختبارات الذكاء المقننة - وهذا هو أحد أهداف الدراسة الحالية، وهو تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية للكشف المبكر عن مؤشر الإعاقة العقلية وكذا التفوق العقلي-.
2. انخفاض في الأداء التكيفي للطفل، مع عدم القدرة على تلبية متطلبات البيئة المحيطة.
3. ظهور الحالة في مرحلة النمو، أي قبل سن الثامنة عشر (18) سنة.

ولتحقيق ذلك، فإنّ الأخصائيين لا يعتمدون معيارًا واحدا دون آخر في التشخيص، بل يتبنّون اتجاها حديثا وهو الاتجاه العام أو ما يُسمّى بـ (التشخيص التكاملي أو متعدد الأبعاد) في تشخيص الإعاقة العقلية، حيث يشترك فيه فريق متكامل من الأخصائيين يتكون من: (الطبيب، الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي، الأخصائي التربوي، أخصائي التأهيل المهني والوالدين)، حيث سيتضح دور كل منهم فيما يلي:

1.6.4. الطبيب (The Doctor):

يقوم طبيب الأطفال عادة أو فريق من الأطباء الأخصائيين بالتشخيص الطبي، حيث يتم الكشف عن نواحي النمو الجسمي بشكل عام والتاريخ الصحي للطفل والأمراض والحوادث التي تعرض لها خلال فترة قبل الولادة، أثناءها وبعدها، كما يشمل التشخيص دراسة الوضع الصحي للأم أثناء الحمل وظروف الولادة والتاريخ الأسري والنمو الحركي، وفحص الحواس والجهاز العصبي والغدد وغير ذلك من الفحوص الطبية التي قد تتطلب فحوصا مخبرية للبول والدم والسائل النخاعي بشكل خاص.

2.6.4. الأخصائي النفسي (The Psychologist):

يقوم الأخصائي النفسي بتحديد نسبة ذكاء الطفل، عن طريق استخدام اختبارات الذكاء المقننة، بالإضافة إلى الكشف عن سمات الشخصية وجوانب النمو العاطفي (الانفعالي) والقدرة اللغوية، محاولا التعرف على سمات الشخصية وأشكال السلوك الانفعالي والعاطفي التي تميّز المعاقين عقليا عن غيرهم من الأسوياء، مستعينا في ذلك ببعض اختبارات الشخصية مع الحرص على بناء علاقة ألفة بينه وبين الطفل أثناء تطبيق تلك المقاييس والاختبارات.

3.6.4. الأخصائي الاجتماعي (The Sociologist):

يقوم الأخصائي الاجتماعي بتحديد مؤشر الإعاقة العقلية انطلاقا من معيار الكفاءة الاجتماعية، والتي تعني قدرة الفرد على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع غيره ومشاركة الآخرين في علاقاتهم الاجتماعية؛ ويشمل هذا التشخيص، تاريخ نمو الطفل مع أسرته وبيئته المحلية والمجتمع بشكل عام، بالإضافة إلى دراسة مستوى علاقاته الاجتماعية وسلوكه الاجتماعي وقدرته على تحمل المسؤولية، وقد يستعين الأخصائي الاجتماعي هنا ببعض الاختبارات التي تقيس النضج الاجتماعي أو التوافق الاجتماعي، ومن أمثلة هذه الاختبارات: (مقياس فاينلاند Vineland scale) للنضج الاجتماعي.

4.6.4. الأخصائي التربوي (The Educational Specialist):

يتولّى هذا الجانب من التشخيص أخصائي التربية الخاصة، معتمدا في ذلك على أنّ الإعاقة العقلية تنعكس على قدرة الطفل على التعلم والتحصيل بشكل تقلّ معه قدرته في ذلك عن مستوى الأطفال الأسوياء، ولذلك فإنّ التشخيص التربوي ينطوي على وصف التاريخ التربوي للطفل، وقدرته على التعلم ومستوى تحصيله المدرسي وما يعاني منه من نقص في المعلومات، يُضاف إلى ذلك أنّ أخصائي التربية الخاصة يُحدّد نوع الخدمات التربوية التي يحتاج إليها المعاق، والتي تتناسب مع درجة الإعاقة العقلية في حدود المعلومات التي يحصل عليها من الطبيب والأخصائي النفسي والاجتماعي وغيرهم.

5.6.4. أخصائي التأهيل المهني (Vocational rehabilitation specialist):

يقوم أخصائي التأهيل المهني باختيار بعض المهن أو الحرف التي تتناسب مع القدرات العقلية والجسمية للمعاق عقليا، والتي تتناسب أيضا مع ميوله واتجاهاته، والقيام بإعداده وتدريبه عليها.

6.6.4. الوالديْن (The Parents):

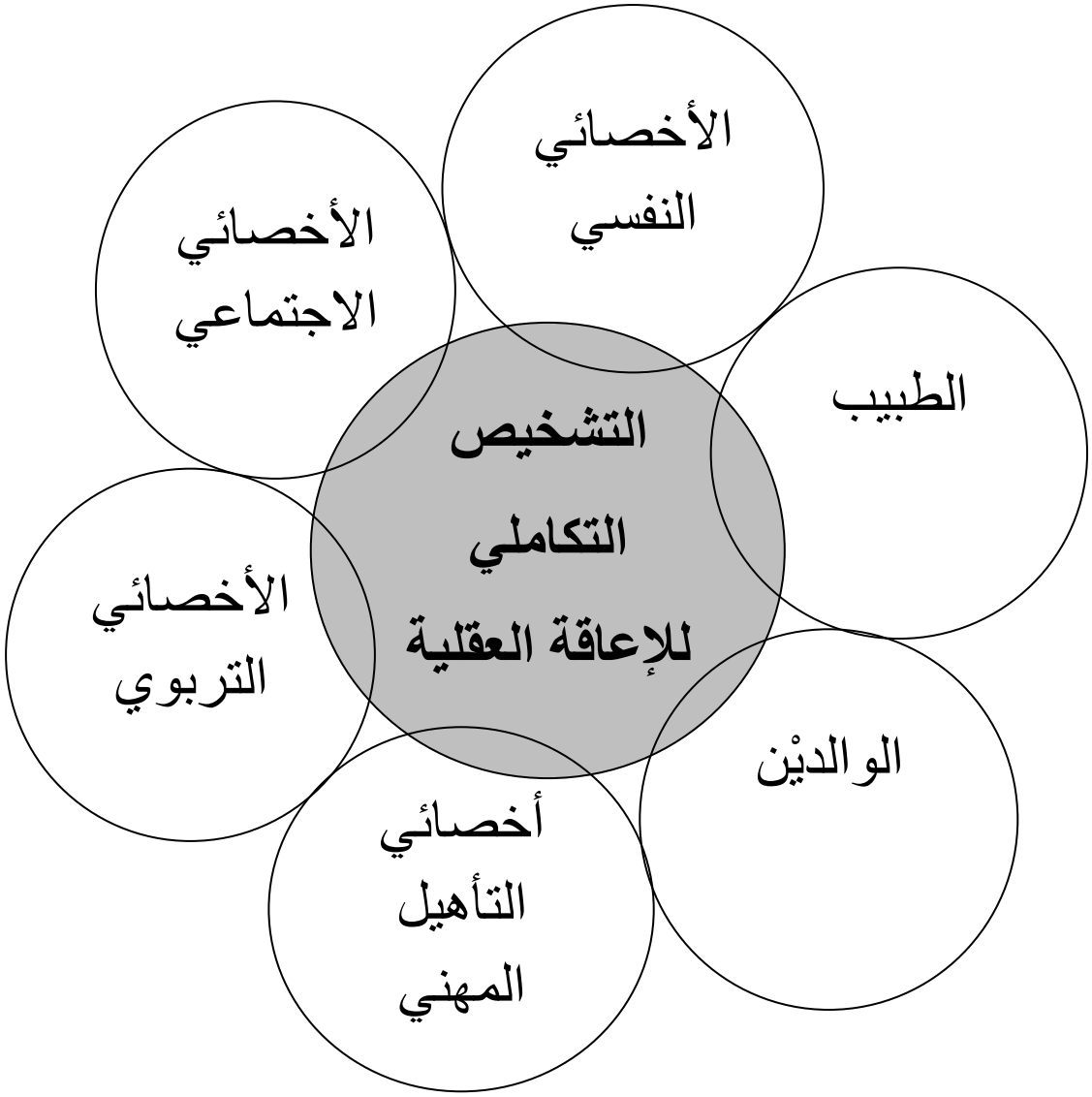
هم أكثر الناس قُربًا إلى الطفل ذي الإعاقة العقلية وتفاعلاً معه، ومن المعروف أنّ ردود أفعال الوالديْن عندما يعلمون بالإعاقة العقلية لطفلهما، تختلف من أسرة إلى أخرى حسب مستوياتهما الثقافية، ومستوى العلاقة الزوجية والترابط الأسري، وتختلف في الأسرة الواحدة بين الأب والأم على حسب تفهُّمهما لحجم الإعاقة العقلية وطبيعتها، وفي مستوى اهتمامهما وقُربهما أو نفورهما من طفلهما، ومما لا شك فيه أنّ دور الآباء حيوي للغاية، فهم المنفذون لتعليمات الأخصائيين الذين سبق ذكرهم والذين يقومون بعمليات الملاحظة، المتابعة، التدريب والتأهيل الذي ينتظم فيه الطفل خلال فترة تعلُّمه وتدريبه حتى لا تُحبطه قدرات أقرانه العاديين، بل تصبح بمثابة دافع لاستثمار الطاقة الكامنة بداخله وتهيئته للاندماج في المجتمع، وتعلّم السلوك الاجتماعي السليم.

وما دام الوالديْن هم أكثر الناس قُربًا من أبنائهم، فإنّهم يستطيعون التعرّف على بعض المؤشرات المبكرة لإصابة طفلهم بالإعاقة العقلية، والتي ينبغي عليهم الاتصال السريع بأحد الأخصائيين للقيام بإجراءات التحقق بإصابته من عدمها؛ ومن بين هذه المؤشرات:

- تأخر في نطق الكلام وتعلم اللغة.
- اختلاف السلوك العام للطفل عن سلوك الأطفال العاديين من السّن نفسه.
- نشاط حركي زائد عشوائي وغير هادف قد يُضرّ بالطفل أحيانًا.
- قصور في المهارات الشخصية المتعلقة بتناول الطعام وارتداء الملابس، وعدم القدرة على ضبط عمليات الإخراج.
- اللامبالاة وعدم التعاون مع الآخرين.
- الانطواء وعدم تكوين صداقات.
- البكاء لأتفه الأسباب.
- تباطؤ في النمو الجسمي أو ظهور تشوهات جسمية غير طبيعية، مثل كبر أو صغر حجم الرأس أو ملامح الوجه تختلف عن ملامح العاديين.
- صعوبة في إدراك المثيرات المعنوية كالأحجام، الأشكال والألوان.
- عدم تذكّر الأحداث القريبة.

ويمكن اختصار الاتجاه الحديث المُعتمد حاليا في تشخيص الإعاقة العقلية، وهو: الاتجاه العام أو ما يُسمّى بـ (التشخيص التكاملي أو متعدد الأبعاد) الذي يشترك فيه فريق متكامل من الأخصائيين، من خلال الشكل الآتي:

شكل (6): يوضح التشخيص التكاملي أو متعدد الأبعاد للإعاقة العقلية



(الإمام والجوالدة، 2010، ص: 156 "بتصرف").

7.4. الخدمات التربوية والعلاجية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية (Educational and Therapeutic Services for Children with Mental Handicap):

لقد صدق من قال: "الوقاية خير من العلاج"، أو: "درهم وقاية خير من قنطار علاج"، وبناء على هاتيْن المقولتين، فإنه قبل استعراض أهم الخدمات التربوية والعلاجية المقدمة

للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ينبغي التطرق فيما يلي إلى أهم الأساليب الوقائية التي تفيد في التقليل من نسب الإعاقة العقلية قبل حدوثها:

1.7.4. الوقاية من الإعاقة العقلية (Prevention of Mental Handicap):

تتمثل أهم أساليب الوقاية من الإعاقة العقلية في النقاط التالية:

- ضرورة أو إجبارية الكشف على الرجل والمرأة قبل الزواج للتأكد من عدم اختلاف العامل الريزوسي (Rh) بينهما.
- تجنب زواج الأقارب خاصة مَن ظهرت لديهم حالات إعاقة عقلية سابقة، لأن العامل الوراثي يلعب دورا كبيرًا في نقل الإعاقة من الآباء إلى الأبناء.
- أهمية المتابعة الطبية للأم الحامل باستخدام الموجات فوق الصوتية للتأكد من خلو الجنين من أعراض الإعاقة.
- إبعاد الأدوية الضارة عن الأم الحامل وعدم تناولها إلاّ بعد استشارة الطبيب.
- الكشف المبكر عن حالات الإعاقة العقلية، للقيام المبكر بالإجراءات العلاجية والتربوية المناسبة للحد من تداعياتها على الطفل.
- العمل على رفع المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة لتتمكن من تحسين مستوى تغذية الأم الحامل والطفل عند الولادة وبعدها، وكذا توفير الألعاب والأنشطة الذهنية المحفزة للنمو العقلي للطفل وخاصة في السنوات الأولى من عمره.
- تحصين الأم الحامل ضد الأمراض المعدية التي قد تصيبها أثناء الحمل، والعناية بصحتها وتغذيتها، وعدم تعريضها للإشعاعات، أو لأخطار السموم والكيماويات، أو للإجهاد البدني والنفسي، لتوفير أفضل الظروف خلال فترة الحمل.
- الحرص على الرعاية الصحية والاجتماعية للأطفال الرضع، والفحوص الطبية الدورية، وتحصينهم باللقاحات في المواعيد المحددة ضد الأمراض كالحصبة وشلل الأطفال.

- وقاية الأطفال بعد الولادة من الإصابة بالحمّى التي تصيب المخ والجهاز العصبي المركزي، مثل: الالتهاب السحائي.
- توعية الوالدين وخاصة الأمهات بالإجراءات الوقائية ضد إصابات الأطفال بحالات التسمم، وخاصة بمُرَكّبات الرصاص التي تستخدم أحيانا في دهان لعب الأطفال.
- الحرص على وقاية الأطفال من حوادث السقوط على الرأس من الأسِرَّة والدرج والمناضد والكراسي، وغيرها من الأماكن المرتفعة الأخرى.

2.7.4. الخدمات التربوية والعلاجية الأساسية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية (Basic Educational and Therapeutic Services for Children with Mental Handicap):

وبعد استعراض أهم أساليب الوقاية من الإعاقة العقلية، فإنّ فاعلية الخدمات التربوية والعلاجية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية ونجاحها، تعتمد على دقة التقييم ودقة التشخيص، ويلعب الكشف المبكر للإعاقة العقلية - وهذا هو أحد أهداف الدراسة الحالية- دورًا هاما في زيادة فاعلية هذه الخدمات، وعلى العموم فإنّ هذه الأخيرة تهدف إلى ما يلي:

1. تحقيق الاستقلالية الشخصية.
2. تحقيق التفاعل الاجتماعي.
3. تحقيق الإنتاجية المهنية.

وفي واقع الأمر فإنّ الخدمات التربوية والتأهيلية والعلاجية، تأخذ أشكالا مختلفة والتي منها ما يلي:

أ. التدريب على مهارات الحياة (Life Skills Training):

حتّى يتم تدريب الطفل ذي الإعاقة العقلية على مهارات الحياة، فإنّ هذا يتطلب تقييما لمستوى أداء المهارات الحالية لديه من جهة، والتأكد من دافعيته من جهة أخرى؛ ولضمان الدافعية في التعلم، ينبغي البحث عن المهارات التي تقع ضمن اهتمامات الطفل، والتي من

أهمها: مهارات اللبس، الأكل، استخدام المرحاض والحمّام، التنقل، إعداد الطعام، استعمال الهاتف واستعمال النقود لأغراض التسوق، تناول الدواء، رعاية المنزل، ...؛ ولضمان فعالية التدريب على مهارات الحياة اليومية، فإنه من الأفضل أن تُعلّم في بيئاتها الطبيعية ليكون تعميمها أسهل بالنسبة للطفل ذي الإعاقة العقلية.

ب. التدريب على المهارات الاجتماعية (Social Skills Training):

إذا كان الهدف من تعليم الطفل ذي الإعاقة العقلية هو إعداده للعيش في المجتمع، فإنّ هذا الهدف يتطلب إدخال وتعليم المهارات الاجتماعية ضمن المنهج واعتبارها جزءًا لا يتجزأ منه، ذلك أن نقص المهارات الاجتماعية يؤدي إلى نتائج غير مرغوبة؛ فالأطفال ذوي الإعاقة العقلية يُظهرون أحيانا سلوكات غير ناضجة أو ليست مناسبة لطبيعة الموقف، ولذلك فإن التدريب على المهارات الاجتماعية يُصبح في غاية الأهمية بالنسبة لهم.

يهدف تعليم المهارات الاجتماعية إلى تعليم المعايير المجتمعية، وهذا قد يتحقق من خلال التمرين الهادف ولعب الدور؛ أما الجزء الآخر فهو يركّز على السلوك الشخصي، وهنا يُعلَّم المعاقون عقليا كيفية فهم مشاعر الآخرين واهتماماتهم، كما يُعلّمون كيفية تحديد المشكلة في حياتهم وكيف تتطور المشكلة وما الذي يقود إلى المشكلة، وعلى من يعتمدون عندما تُثار مشكلة ما.

ج. تدريب الرفاق أو الأقران (Peer Training):

لا يوجد تدخّل يساعد الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في الدمج مع المجتمع إذا لم يتقبلهم المجتمع نفسه، وهذا يتحقق في الأوضاع التربوية من خلال تعريضهم كافة إلى بيئات الدمج الاجتماعي؛ ويهدف تدريب الأقران أو الرفاق إلى تسهيل الدمج الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، فهؤلاء الرفاق يستطيعون تسهيل الصداقة كجسر بين ذوي الإعاقة العقلية وبقية المجتمع المدرسي؛ يُعتبر تدريب الأقران من الأساليب الحديثة في تعليم وتدريب الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة على نحو عام والأفراد ذوي الإعاقة العقلية على نحو خاص، ويتطلب تدريبهم تدريبًا وإعدادًا وتخطيطًا خاصا وإشرافًا من قبل المعلم الذي يراقب

الأداء ويُقدّم التغذية الراجعة، ويُستخدم تدريب الرفاق الذين أتقنوا المهمة التي علمها لهم المعلم ليعلّموها بدورهم إلى أقرانهم من ذوي الإعاقة العقلية الذين لم يتقنوا المهمة التعليمية، لذلك يتطلب تدريبهم واستخدامهم تخطيطا وتحديداً دقيقًا للمهمة التعليمية التي ينبغي عليهم تعليمها لأقرانهم من ذوي الإعاقة العقلية.

د. العلاج الكلامي واللغوي (Speech and Language Therapy):

يُقدَّم العلاج الكلامي واللغوي من قبل أخصائي اضطرابات الكلام واللغة، حيث يدرب الأطفال الذين يُظهرون صعوبات أو اضطرابات في التواصل على اكتساب مهارات تواصلية محددة، ويعتمد العلاج الكلامي واللغوي بالدرجة الأولى على التقييم؛ وعلى نحو عام تشتمل واجبات أخصائي أمراض الكلام واللغة على ما يلي:

- استخدام أدوات الكشف والاختبارات التحصيلية.
- وضع خطط علاجية وتطبيقها.
- تدريب الأسر وتوعيتهم بأثر الإعاقة العقلية على تطور الكلام واللغة للطفل المصاب.
- تقديم الاستشارة للأخصائيين والمعلمين والأسر.

ه. التعليم المهني (Vocational or Career Education):

وسّع العاملون في مجال الإعاقة العقلية تعريف التعليم المهني ليشمل إعداد الأفراد ذوي الإعاقة العقلية لعالم العمل أو عالم الشغل، وفي هذا السياق فإن التعليم المهني يتضمن مساعدتهم ليُصبحوا على وعي بضرورة العمل وأهميته، هذا بالإضافة إلى تعليمهم عادات عمل جيدة وتنمية الوعي المهني واستكشاف المهن ومعلومات العمل والاعداد المهني الخاص؛ وفي معرض الحديث عن التعليم المهني للأفراد ذوي الإعاقة العقلية، فإنّ معلميهم وفي كافة المستويات العمرية يجب أن يشاركوا في التعليم المهني من أجل إعدادهم لمختلف مستويات العمل ومتطلباته: من العمل الذي يخضع للإشراف المباشر إلى العمل المحمي، خصوصا أنّ مفهوم المهنة امتدّ ليتجاوز العمل التقليدي إلى ممارسة مهنة يندر ممارستها من قبل الأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

و. التدخلات التربوية الخاصة (Special Educational Interventions):

هناك العديد من التدخلات النفسية والاجتماعية التي يمكن أن تقدم في الأوضاع التربوية، فالتعليم الصفي غالبا ما يستند إلى منهاج المهارات الوظيفية المصممة للتعليم الفردي والعيش في المجتمع الدمجي، وتُصمَّم التدخلات التربوية الخاصة اعتمادا على نتائج التقييم التربوي والنفسي للطفل ذي الإعاقة العقلية، وحسب نتائج هذا التقييم تحدد جوانب القوة والضعف والمجالات التي تحتاج إلى تدريب وتعليم؛ وعلى نحوٍ عام فإنّ الخدمات التربوية المقدمة تعتمد على مستوى الإعاقة وعلى طبيعة الخصائص المميزة للمعاق عقليا وعمره، ويتطلب تنفيذ الخدمات التربوية الخاصة توفّر معلمين للتربية الخاصة ذوي كفاءة ومهارة عالية، وكذلك تعاون فريق العمل المتخصص.

ز. البرنامج التربوي الفردي ("IEP" Individual Educational Program):

البرنامج التربوي الفردي هو عبارة عن وثيقة تكتب لكل طفل معاق، تشتمل على تصميم تعليمي خاص لتلبية الحاجات الفريدة للطفل والناتجة عن إعاقته، ويُطوّر هذا البرنامج مجموعة من الأخصائيين المعنيين برعاية الطفل وإشباع حاجاته الخاصة؛ ويتضمّن البرنامج العناصر الآتية:

- وصف لمستوى الأداء التربوي الراهن للطفل.
- وصف للأهداف السنوية والأهداف التعليمية قصيرة المدى.
- وصف للخدمات التربوية والخدمات المساندة التي يحتاجها الطفل ومدى قدرته في المشاركة بالبرامج التربوية المنظمة.
- تاريخ بدء البرنامج والفترة المتوقعة لتقديم الخدمات.
- وصف معايير أهداف وإجراءات تقييم مناسبة لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

ويوضح الجدول الآتي بعض الأمثلة على الأهداف السنوية والأهداف التعليمية قصيرة المدى التي قد يشتمل عليها البرنامج التربوي الفردي:

جدول (11): يوضح بعض الأمثلة على الأهداف السنوية والأهداف التعليمية قصيرة المدى لطفلة من ذوي الإعاقة العقلية

المجال	الأهداف السنوية	الأهداف قصيرة المدى
الجسمي	سوف تلعب سلمى بالكرة	سوف تضرب سلمى الكرة سبعة محاولات ناجحة من عشرة.
رعاية الذات	سوف تشرب سلمى من الكأس باستقلالية	عندما يوضع الكأس في يد سلمى أثناء جلوسها الصحيح على الكرسي، فإنها سوف ترفع كأس الماء إلى فمها على نحو صحيح في خمس محاولات ناجحة من أصل خمس محاولات (أي بنسبة 100%).
اللغوي	سوف تستجيب سلمى للرسائل اللفظية البسيطة	عند سماع سلمى لاسمها وهي جالسة، فإنها سوف تستدير برأسها باتجاه صوت المتكلم في تسع محاولات ناجحة من عشرة.
النفسي الاجتماعي	سوف تقلّد سلمى نموذج لشخص راشد	بعد ملاحظة سلمى لشخص راشد يلمس لعبة موسيقية، فإنها سوف تلمس اللعبة خلال خمس ثوان ولأربع محاولات ناجحة من خمسة.
الأكاديمي	سوف تحلل سلمى الكلمات الجديدة	عند عرض كلمة منظورة ذات مقطع لفظي واحد مألوف إلى سلمى، فإنها سوف تنطقه على نحو صحيح ولأربع محاولات ناجحة من خمسة.

3.7.4. نماذج من الخدمات التربوية والعلاجية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية (Models of Educational and Therapeutic Services for Children with Mental Handicap):

بما أنّ الخدمات التربوية والعلاجية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية تهدف أساسًا إلى تحقيق التوافق الشخصي، الاجتماعي والمهني لهم، فإننا سنذكر بعض النماذج من هذه الخدمات وِفقًا لهذه المجالات الثلاثة:

أ. نماذج من الخدمات التي تحقق التوافق الشخصي (Models of Services that achieve Personal Compatibility):

- تعليمه المهارات الاستقلالية الأساسية واللازمة للعناية الذاتية، والاعتماد على النفس في الملبس، المأكل، قضاء الحاجة، النظافة الشخصية، اتقاء الأخطار وتجنب الحوادث.
- إكسابه المهارات الحركية ومساعدته على التحكم والتآزر الحسي الحركي، وتحسين مقدرته على الانتباه والتركيز والتمييز الحسي.
- تنمية مهاراته اللغوية ومساعدته على إدراك المعاني والمفاهيم اللغوية، لزيادة مقدرته على النطق والكلام الصحيحين، وتشجيعه على الاتصال اللفظي والتفاهم مع الآخرين.
- إكسابه المهارات الأساسية اللازمة لممارسة مهام الحياة اليومية، كإدراك الوقت والزمن، مهارات التنقل واستخدام المواصلات، التعامل بالنقود والأرقام، الاتصال بالآخرين، استخدام مسميات الأشياء والتمييز بينها.
- تدعيم صحته النفسية ومساعدته على الضبط الانفعالي، وتقبل ذاته والثقة بنفسه، وإظهار الانفعالات المناسبة.
- تنمية مقدرته البصرية والسمعية والحركية والعضلية وإكسابه بعضا من المهارات اللازمة لشغل وقت الفراغ.

ب. نماذج من الخدمات التي تحقق التوافق الاجتماعي (Models of Services that achieve Social Compatibility):

- تنمية مهاراته الاجتماعية ومقومات السلوك الاجتماعي، كاحترام العادات والتقاليد وآداب الحديث والسلوك، التعاون، مراعاة مشاعر الآخرين والحفاظ على ملكية الآخرين والملكية العامة، وتحمل المسؤولية إزاء تصرفاته وأفعاله.
- توسيع نطاق خبراته الاجتماعية وتشجيعه على تكوين علاقات اجتماعية طيبة ومثمرة مع الآخرين، ومشاركتهم الأنشطة المختلفة والتفاعل الإيجابي معهم.
- علاج الاضطرابات السلوكية ومظاهر السلوك المضاد للمجتمع لديه، كالعدوانية والميل إلى إيذاء الآخرين، الانسحاب والعادات غير المقبولة أو الشاذة.
- تنمية مهارات السلوك الاجتماعي لديه كتقبّل الآخرين والتعاون والمساندة، وتبادل الأخذ والعطاء، والمشاركة الاجتماعية، والتكيف مع مختلف المواقف والظروف التي يواجهها وحسن التصرف فيها.

ج. نماذج من الخدمات التي تحقق التوافق المهني (Models of Services that achieve Professional Compatibility):

يُعتبر تأهيل ذوي الإعاقة العقلية للحياة العملية، ومساعدتهم على تحقيق استقلاليتهم واكتفائهم الذاتي من الناحية الاقتصادية بشكل جزئي أو كلي، من أهم الغايات التي تسعى برامج وخدمات التربية الخاصة إلى تحقيقها؛ وهذا من خلال:

- الكشف عن استعداداتهم المهنية، وتعريفهم بأسماء المهن والوظائف والأدوات المستخدمة في كل منها.
- تدريبهم على عمل أو مهنة مناسبة تتوافق مع ميولهم وقدراتهم، وتنمية مهارات الأداء اللازم لها.
- إكسابهم السلوك المهني المقبول، ومهارات الحفاظ على المهنة؛ والسعي لدى الجهات المختصة لتوفير فُرص العمل لهم.

ومن بين أهم المهن والحرف التي يمكن أن يشتغل فيها ذوي الإعاقة العقلية بعد تدريبهم وإعدادهم لها نجد:

- أعمال النظافة (استخدام المكنسة والمسّاحة).
- تجميع أجزاء الدراجات وطرق إصلاحها.
- تغليف علب الحلوى وعلب الهدايا.
- ترتيب السلع والبضائع على الرفوف.
- أعمال الطبخ.
- أعمال البستنة.
- خدمات المكاتب ونقل المراسلات.
- حياكة الملابس وإصلاحها.
- صنع الأواني الفخارية وصبغها.

4.7.4. أنواع الخدمات التربوية والعلاجية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية (Types of Educational and Therapeutic Services for Children with Mental Handicap):

تنقسم الخدمات التربوية والعلاجية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية إلى عدة أنواع والتي منها:

أ. المدارس أو المراكز الداخلية (Interior Centers):

يُعدّ هذا النوع أكثر ملاءمة للحالات الحادة أو المطبقة من الإعاقة العقلية، أو تلك التي تستلزم العزل والرعاية اليومية المستديمة، ولا تسمح ظروفهم الأسرية والوالدية لسبب أو لآخر بتأمين هذه الرعاية؛ وكذلك بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الذين يعانون من صعوبات تكيفية ومشكلات سلوكية شديدة تستدعي عزلهم لفترة ربما تطول أو تقصر، حتى يتسنى ضبط سلوكهم وتصرفاتهم وعلاجهم؛ كما يلائم هذا النوع من الخدمات الأطفال الذين يفدون من مناطق نائية أو بعيدة لتلقّي الخدمات التربوية والعلاجية، مما يصعب عليهم العودة إلى ذويهم يوميا، ما يؤدي إلى عدم انتظامهم في تلقي الخدمات فيفشلون في تحقيق الفائدة

المرجوة، ويستلزم هذا النوع من الخدمات ضمان تيسير التفاعل بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال العاديين، والمجتمع الخارجي من خلال الرحلات والزيارات وغيرها.

ب. المدارس أو المراكز الخاصة (Private Centers):

يُلحق الأطفال ذوي الإعاقة العقلية طبقًا لهذا النوع من الخدمات، إما بمدارس أو مراكز للتربية الخاصة تقدّم خدماتها لأكثر من فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، أو بمراكز مستقلة للتربية الفكرية خاصة بالأطفال ذوي الإعاقة العقلية فقط، على أن يعودوا إلى أسرهم في نهاية كل يوم دراسي لمزاولة حياتهم الاعتيادية معها؛ وقد يحتاج هذا النوع من البرنامج إلى متابعة نمو الطفل ونشاطاته في نطاق أسرته من قبل أخصائيين زائرين كالأطباء والأخصائيين التربويين، وإلى تدريب الوالدين للمشاركة في الخدمات التربوية والعلاجية أثناء تواجد الأطفال في المنزل.

ج. فصول خاصة بالمدارس العادية (Special Classes in Ordinary Schools):

وهي أوسع أنواع الخدمات انتشارا بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية درجة بسيطة، كما أنها أكثرها تحبيذًا من قِبَل المتخصصين نظرا لعدم ارتفاع تكلفتها الاقتصادية من جانب، ولما توفره من فرص للتفاعل بين الطفل ذي الإعاقة العقلية ودمجه مع أقرانه العاديين، على الأقل من خلال الأنشطة المدرسية والتواجد في بيئة حياتية طبيعية، ونظرا لتحسّن المستوى التحصيلي والتكيفي للطفل ذي الإعاقة العقلية؛ ولعلّ مما يحقق الإفادة القصوى من هذا البرنامج أو من هذا النوع من الخدمات، ضرورة بذل الجهود اللازمة للعمل على تغيير الاتجاهات السلبية لدى التلاميذ العاديين نحو أقرانهم من ذوي الإعاقة العقلية.

5.7.4. محتوى الخدمات التربوية والعلاجية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية (The Content of Educational and Therapeutic Services for Children with Mental Handicap):

أهم ما يتضمّنه محتوى الخدمات التربوية والعلاجية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، هو تعلم المهارات الأساسية التي تفيد نموهم العقلي، النفسي، الاجتماعي، الجسمي وحتى الفني والمهني والتي من بينها:

أ. تعلّم القراءة، الكتابة والحساب (Reading, Writing and Counting):

يتصف الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بتأخر النمو اللغوي وبُطئه وعيوب في النطق والكلام، مما يترتب عنه فقر في الحصيلة اللغوية وقصور في التعبير اللفظي، لهذا يهدف المنهج الدراسي في هذا المجال إلى تهيئتهم لعمليات القراءة والكتابة، من خلال تدريبهم على صحة النطق والكلام السليم وتنمية مقدرتهم على التعبير اللغوي الصحيح، وذلك عن طريق تنمية محصولهم اللغوي بإكسابهم مفردات لفظية جديدة، بأسلوب المحادثة الشفهية وحفظ النصوص والأناشيد والأغاني البسيطة والقراءة الجهرية، وكذا تدريبهم وتشجيعهم على استخدام حصيلتهم اللغوية في التعبير عن مشاعرهم وخبراتهم في الحياة اليومية التي تتمثل في مشاركتهم في الرحلات والحفلات ومختلف الأنشطة؛ وبإكسابهم مبادئ قراءة الحروف الهجائية وكتابتها، وتدريبهم على قراءة الكلمات والجمل البسيطة والفقرات القصيرة وكتابتها وفهم معانيها.

كما يهدف منهج الحساب على تعليمهم العدّ، وقراءة الأعداد وكتابتها، والعمليات الحسابية البسيطة كالجمع، الطرح والضرب، وتعريفهم بعضًا من المفاهيم الكمية الأساسية والضرورية لحياتهم، كالنقود، الأوزان، الأطوال، الأوقات والأزمنة.

ب. النشاطات الحركية والرياضية (Movement and Sports Activities):

تسهم النشاطات الحركية والرياضية في تحسين اللياقة البدنية والصحة العامة لذوي الإعاقة العقلية، وفي تنمية التوافق العضلي العصبي والحسي الحركي، ومن ثمّ تحسين الكفاءة الحركية لديهم؛ كما تسهم في رفع مستوى تركيزهم وانتباههم وقدراتهم على الإحساس والتصور والتذكر والتمييز الحركي والبصري، وفي استثارة وتحفيز قدراتهم البصرية، السمعية واللمسية، مما يطوّر من استعداداتهم الإدراكية وينمّيها؛ كما أنّ اللعب يعتبر من النشاطات الحركية والرياضية التي لها جاذبيتها الخاصة لدى ذوي الإعاقة العقلية، لما يمنحه لهم من شعور بالمشاركة والفاعلية والمنافسة والتشجيع والرضا والسعادة، ومن هنا فإنه يمكن أن يكون وسيطًا ممتازا لتعليم الكثير من المفاهيم والمعلومات والعادات والأنماط السلوكية المرغوبة اجتماعيا في جو ممتع ومحبب إلى النفس؛ وللأنشطة الحركية قيمتها الإيجابية من حيث التفريغ أو التنفيس الانفعالي، والتخلص من العزلة والانسحاب والطاقة العدوانية، وإكساب ذوي الإعاقة العقلية بعض المهارات التي تمكنهم من شغل وقت فراغهم والاندماج مع الآخرين، وتنمية اعتبارهم لذواتهم وثقتهم بأنفسهم مما يؤدي إلى تحسين صحتهم النفسية؛ فهذا له انعكاسه الإيجابي في تحسن مستوى التآزر والمرونة العضلية، فتتحسن بالتالي مهاراتهم الأكاديمية وخاصة الكتابة، لما تحتاجه من حركات يدوية دقيقة وتوافق حسي حركي بين العين واليد.

ولنجاح الأنشطة الحركية والرياضية، ينبغي أن يُراعى فيها ما يلي:

- تبسيط قواعد اللعب وتجزئة المهارات الحركية المركبة إلى مراحل متدرجة، مع تبسيط التوجيهات وتكرارها أكثر من مرة ببطء ووضوح، وتجنب العقاب والإكثار من المدح والثناء؛ لأنّ الهدف من هذه الأنشطة هو شعور الطفل ذي الإعاقة العقلية بخبرة النجاح والسعادة أكثر من جودة الأداء الحركي في حدّ ذاته.

- استخدام أجهزة وأدوات متنوعة الشكل والحجم واللون للّعب وللنشاط الحركي، مع مراعاة شروط الأمن والسلامة في تصميمها، كاستعمال الخشب، اللدائن المرنة، البلاستيك المطاط والقماش المحشو بالقطن أو الصوف.
- التركيز في تعليم الأنشطة الحركية والرياضية على المهارات الحركية الأساسية التي يحتاجها في تكيفه البيئي، كالوقوف، المشي، الجري، الوثب والقفز، التعلّق، التوازن، ...إلخ.

ج. النشاطات الفنية (Artistic Activities):

تسهم النشاطات الفنية في تنمية الاستعدادات والمهارات الجسمية اليدوية والوظائف الحركية، وفي تطوير قوى التوافق والتآزر الحسي الحركي، كما تسهم في تنمية مقدرة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية على الانتباه والملاحظة والتمييز بين المثيرات الحسية اللمسية والبصرية، من حيث الشكل، الحجم، اللون وقيم السطوح وغيرها، مما يؤدي إلى التأثير الإيجابي في بقية جوانب شخصيتهم؛ كما تكفل الأنشطة الفنية فرصًا كثيرة لديهم، لتحقيق ذواتهم والتقليل من شعورهم بالدونية وتنمية ثقتهم بأنفسهم وشعورهم بالإنجاز، وتساعدهم في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ومخاوفهم دون الإفصاح عنها بالكلمات، مما تساهم في التنفيس عما يعانونه من ضغوط وتوترات، فتحقق لهم الاتزان الانفعالي من جهة، وتُعدّ مفاتيح تشخيصية للصعوبات الانفعالية التي يعانون منها من جهة أخرى.

ومن أهم النشاطات الفنية الملائمة لذوي الإعاقة العقلية ما يلي:

1. التصوير والرسم الإصبعي، والذي هو من النشاطات الفنية ذات الطبيعة الحرة التي تعتمد على الصدفة والتلقائية، حيث يستمتع فيها الطفل ذي الإعاقة العقلية بالحركة واكتشاف التداخلات اللونية وتأثيراتها؛ ومن أمثلتها: الرسم الحر بالألوان المائية.
2. التشكيل المجسم، والذي هو من النشاطات الفنية الأساسية للطفل ذي الإعاقة العقلية، حيث يستثير قدرته على التعبير، ويكفل له فرص التعلم عن مفاهيم الشكل، الحجم، العمق والفراغ، من خلال استخدام الصلصال أو العجينة في تشكيل بعض

المجسمات والأشكال الهندسية؛ كما ينمى مهاراته الحركية اليدوية من خلال عمليات: التقطيع، التكوير، الطي والدمج، ... إلخ.

3. نشاطات النسخ المباشر والنسخ بالورق الشفاف والتلوين، إذ يقومون بنسخ بعض الخطوط والأشكال الكبيرة ومن ثَمّ القيام بتلوينها؛ فهذا النوع من النشاطات الفنية يغلب عليها الطابع الآلي إلاّ أنها مفيدة لذوي الإعاقة العقلية المتوسطة، حيث تُشعرهم بالأمن والطمأنينة، والإنجاز والتقدم.

4. نشاطات فنية أخرى ومن أهمها: النشاطات التي تساعد الطفل ذي الإعاقة العقلية على اكتشاف ذاته والتعرف عليها (Self-Concept)، أو التعرف على صورة جسمه (Body Image)؛ ومن أمثلتها: وضع مرآة أمام الطفل فينظر إلى نفسه فيها، ومن ثم يتعرف على ذاته ويتعرف على أعضاء جسمه؛ أو يستلقي الطفل على قطعة ورق كبيرة، فيقوم زميله أو مُدرّسه برسم خط محيطي حول جسمه، ثم يطلب منه قص الشكل المرسوم، وبعد ذلك يضيف التفاصيل الأخرى كالعينين، الفم، الأنف، الأذنين، الشعر والملابس، ثم يقوم بتلوينها؛ ويمكن تكييف هذا النشاط لتطوير فكرة الطفل عن جسمه في الأوضاع والحركات المختلفة.

د. الموسيقى (Music):

تُعدّ الموسيقى إحدى الوسائل التربوية التي تسهم في تحقيق النمو الانفعالي والاجتماعي والعقلي وكذلك الجسمي والحركي للطفل ذي الإعاقة العقلية؛ حيث تُسهم الأنشطة الموسيقية كالغناء، العزف، الاستماع والألعاب الموسيقية في التخفيف من حدّة الشعور بالعزلة والخوف والنزعة الانطوائية، لما تَكْفُلُه له من فرص المشاركة والاندماج مع الآخرين في الأنشطة الجماعية؛ كما تُسهم ممارسة العزف والغناء في تنمية قوى التآزر الحركي والعضلي، وفي تحسين الإحساس والانتباه والإدراك والتمييز السمعي، وفي تقوية الذاكرة السمعية.

وتُعدّ الأنشطة الموسيقية وسيلة نافعة لاستثمار أوقات الفراغ وتحقيق النمو والاستقرار الانفعالي للطفل ذي الإعاقة العقلية، حيث تمنحه شعورا بالبهجة والسرور والاسترخاء، وإحساسا متزايدا بالرضا والنجاح؛ كما يمكن أن يتعلم بعضًا من المهارات الأكاديمية

كالحساب، ويكتسب بعض المفاهيم والقيم عن بيئته والعالم من حوله كأسماء الطيور والحيوانات، وقيم الأمانة والنظافة والتسامح والأخوة والاحترام.

8.4. أهم الدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع الكشف عن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية (The Most Important Previous Studies That Touched on The Subject of The Detection of Children with Mental Handicap):

بما أنّ الموضوع الرئيسي للدراسة الحالية هو: **"الكشف المبكر لمؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية عن طريق تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية"**؛ وبما أنّ الباحث قد استعرض أهم الدراسات السابقة - الأجنبية، العربية والمحلية- التي تطرقت إلى موضوع: الكشف المبكر عن الأطفال المتفوقين عقليا والأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مرحلة الروضة أو التحضيري أي في مرحلة ما قبل المدرسة، والذين تتراوح أعمارهم بين (4 و5 سنوات ونصف) عن طريق الاعتماد على مؤشر الذكاء فقط، دون الاعتماد على المعايير أو المؤشرات الأخرى كالقدرة الابداعية والتفكير الابتكاري، التحصيل الدراسي المرتفع، القدرة اللغوية العالية، وغيرها من المؤشرات بالنسبة للتفوق العقلي، وكذا دون الاعتماد على مؤشرات القصور في السلوك التكيفي أو في مهارات الحياة اليومية مقارنة بالأقران بالنسبة للإعاقة العقلية؛ فإنّ الباحث يرى أنه لا داعي للتكرار في ذكر هذه الدراسات والتعليق عليها، ما دامت تمسّ موضوعًا واحدًا، بل يقتصر على الرجوع إليها والتي هي مذكورة في نهاية الفصل الرابع المتعلّق بالتفوق العقلي*.

---

* أنظر الفصل الرابع: التفوق العقلي، المبحث الثامن: الدراسات السابقة.

خلاصة:

بعد استعراض أهم المصطلحات التي كانت تُطلق على مصطلح الإعاقة العقلية، والتي من بينها مصطلح: (الضعف العقلي، النقص العقلي، العجز العقلي والتخلف العقلي)، وكذا أهم التعريفات التي تطرقت إلى تعريف مفهوم الإعاقة العقلية، فإنّ الباحث اعتمد أحدث تعريف للإعاقة العقلية قدمته (الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities "AAIDD", 2010)، والتي كانت تُعرف سابقا باسم: (الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي American Association of Mental Retardation "AAMR")، والذي يتبنى الاتجاه التكاملي في تعريف مفهوم الإعاقة العقلية، حيث ينص على أنّ: "الطفل ذي الإعاقة العقلية هو كل طفل في طور النمو أي أقل من (18) سنة تكون قدرته العقلية أدنى من المتوسط، بحيث يحصل على درجة ذكاء (70) فأقل على أحد مقاييس الذكاء، مع قصور في السلوك التكيفي وصعوبات في مهارات الحياة اليومية، واحتياجه لأنظمة دعم ورعاية خاصة مقارنة بأقرانه"؛ والاتجاه التكاملي هذا يعتمد أيضا ما يُسمى بـ: (التشخيص التكاملي أو متعدد الأبعاد) في تشخيص الإعاقة العقلية، إذ يشترك فيه فريق متكامل من الأخصائيين يتكون من: (الطبيب، الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي، الأخصائي التربوي، أخصائي التأهيل المهني والوالدين)، حيث يعتمدون في عملية التشخيص على ثلاث (03) معايير أساسية وهي:

1. انخفاض في الأداء الوظيفي العقلي والذي يُقدّر بـ (70) درجة فأقل من خلال القياس بأحد اختبارات الذكاء المقننة في البيئة المحلية للطفل.
2. انخفاض في الأداء التكيفي للطفل، مع عدم القدرة على تلبية متطلبات البيئة المحيطة.
3. ظهور الحالة في مرحلة النمو، أي قبل سن الثامنة عشر (18) سنة.

وما دام مؤشر القدرة العقلية المنخفضة أو الذكاء المنخفض المقدر بـ: (70) درجة فأقل لدى الأطفال في طور النمو، يُعتبر من المعايير أو المؤشرات الهامة التي تدل على الإصابة بالإعاقة العقلية، فإنّه قد دفع بالكثير من الباحثين إلى تصميم أو تقنين اختبارات ذكاء الأطفال

تتناسب مع البيئة الثقافية، الاجتماعية والطبيعية التي نشأ فيها هؤلاء الأطفال وهم في مرحلة الطفولة المبكرة أي ما بين (3 و5 سنوات)، مراعاة لمبدأ التدخل المبكر - الذي يندرج ضمن الاتجاهات الحديثة للتربية الخاصة- ومراعاة أيضا للدقة في التشخيص والدقة في تصنيف فئات الإعاقة العقلية، ومنهم الباحث في دراسته الحالية التي تتعلق بتقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية، لغرض الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية.

الفصل الخامس:
التربية التحضيرية

(The Preparatory Education)

تمهيد

1. مفهوم التربية التحضيرية
2. لمحة تاريخية عن التربية التحضيرية
3. أهداف التربية التحضيرية
4. خصائص أطفال التربية التحضيرية
5. خصائص المربين في التربية التحضيرية
6. البرامج التربوية في التربية التحضيرية

خلاصة

تمهيد:

إن الإنسان منذ ولادته إلى غاية وفاته يمرّ بمراحل نمو مستمرّة ومتداخلة، وخلال نمّوه عبر مراحل حياته يتفاعل مع بيئته ومحيطه الاجتماعي، فيتعلّم منه معارفه وخبراته ويكتسب منه المهارات اللازمة التي يحتاجها في حياته، وأول مؤسّسة اجتماعيّة يكتسب منها مهاراته هي الأسرة أو المنزل، ثمّ ينتقل بعد ذلك إلى مؤسّسة اجتماعيّة أخرى وهي المدرسة، حيث يواصل فيها اكتساب معارفه ويصقلها لكي تكون أكثر إتقانا، ويكون هو أكثر توافقا مع نفسه وأكثر تكيفا مع مجتمعه؛ لكن الطفل كثيرا ما يعاني من صعوبة التكيّف في محيطه الاجتماعي الجديد (المدرسة) في بداية الأمر، ممّا يسبّب ضياع الكثير من الوقت على حساب البرنامج المسطّر من أجل تحقيق الأهداف التي أنشأت من أجلها المدرسة الابتدائية، أو يؤدّي به إلى النّفور الكلّي منها، هذا ما جعل المهتمّين بالتربية حول العالم يفكّرون في إيجاد وإنشاء مؤسسات تربويّة جديدة تكون حلقة وصل بين المنزل والمدرسة، وتساهم في إعداد وتحضير الطفل لولوج عالم المدرسة من بابه الواسع دون معاناته من صعوبات التكيّف فيها؛ "كما أنها تتزامن مع مرحلة الطفولة المبكرة التي تُعتبر مرحلة مهمة في حياة الطفل، لأنها تُبنى فيها جميع معالم شخصيته، فإذا كان الاهتمام بهذه المرحلة كبيرا، فإننا سنضمن نشوء فردٍ سويٍّ قادرٍ على تحمل المسؤولية وعلى خدمة الوطن".

وتتمثّل هذه المؤسّسات التّربوية الجديدة في مؤسّسات التّعليم قبل المدرسي التي تنقسم بدورها إلى ثلاث مستويات أو مراحل وهي: مرحلة الحضانة، مرحلة رياض الأطفال ومرحلة التربية التحضيرية؛ وبما أنّ الموضوع الرئيسي للدراسة الحالية يتعلق بـ: "الكشف المبكر لمؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، عن طريق تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية"، فإنّ الباحث سيتطرق في هذا الفصل إلى توضيح مفهوم التربية التحضيرية، لمحة تاريخية عنها، أهدافها، خصائص الأطفال في هذه المرحلة، خصائص المربيات في هذه المرحلة وأهم برامجها التربوية.

1.5. مفهوم التربية التحضيرية (The Concept of Preparatory Education):

يتكوّن المعنى اللغوي لمفهوم التربية التحضيرية من كلمتين: (التربية)، (التحضيرية)؛ فكلمة تربية مشتقة من الفعل الثلاثي: رَبَا، ويذكر فؤاد إفرام البستاني في قاموسه: "منجد الطلاب" أصل الكلمة: رَبَا، [رَبَا، يَرْبُو، رِبَاءً ورُبُوًّا] المالُ: زاد ونما؛ ومنه: [رَبَّى، تَرْبِيَةً وتَرَبَّى] الولد: غذّاه وجعله يَربو، هذّبه. (البستاني، 1981، ص: 229).

أما المعنى اللغوي لكلمة: التحضيرية، حسب منجد الطلاب دائما، مأخوذ من الفعل: [حَضَّرَ]، أيْ: جعله حاضرًا، ومن مرادفاته: [أَعَدَّ وهَيَّأَ]: إعدادًا وتهيئةً. (البستاني، 1981، ص: 127 و462).

من هنا نستخلص المعنى اللغوي للتربية التحضيرية للطفل، على أنها: "مرحلة إعداد الطفل وتهيئته لصقل نموه وتهذيبه".

أما من الناحية الاصطلاحية فقد ارتبطت بمفهوم التربية التحضيرية عدة مصطلحات، هذا ما أشار إليه (محمود بوسنة وسعيد بوشينة) في مقالهما المُعنون بـ: "التربية التحضيرية في البلدان العربية - الواقع والتحديات-"، والذي نشراه في مجلة: (أفكار وآفاق، مجلد: 3، العدد: 4، لسنة: 2013)، بقولهما: "نلفت الانتباه إلى وجود عدد من المصطلحات المتصلة بالتربية التحضيرية، تُستخدم بصورة تبادلية في كثير من الأحيان رغم بعض الاختلافات في معانيها وأصولها، حيث نجد بعض المصطلحات تشير في تسميتها إلى طبيعة النشاط: - إيقاظ وتربية الصغار، الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، التعليم ما قبل الابتدائي أو ما قبل الأساسي، التعليم التحضيري، التربية التحضيرية-، والبعض الآخر يشير إلى طبيعة الهياكل: - روضة الأطفال، حديقة الأطفال، الحضانة، القسم التحضيري، السنة التحضيرية-، ولكن يبقى مفهوم التربية التحضيرية أكثر دقة وأكثر شمولاً من المصطلحات الأخرى؛ وذلك لأنه يعبّر بصورة أنسب عن طبيعة العمل التربوي الذي يمكن تقديمه من خلال هذا النوع من التربية لأطفال لم يبلغوا بعد سِنّ السادسة، وهذا من أجل تحضيرهم للمدرسة وللحياة عموما".

ويُضيفان قولهما أيضا: " يُعتبر مفهوم التربية التحضيرية أشمل من مفهوم التعليم التحضيري ويتضمنه، فالتربية التحضيرية تتناول بالرعاية والإيقاظ جميع جوانب شخصية الطفل بهدف مساعدته على النمو السوي والسريع والقدرة على التكيف فيما بعد مع متطلبات العمل المدرسي والحياة" . (بوسنة وبوشينة، 2013، ص: 3).

بينما (جميلة جحيش)، عرّفت التربية التحضيرية في العدد: (39) من مجلة: (سلسلة من قضايا التربية) الصادرة عن المركز الوطني للوثائق التربوية لسنة: (2005)، بقولها: "هو التّعليم الموجّه إلى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (3 و 6) سنوات، بغية تنشئتهم ورعايتهم وتوجيههم وإكسابهم معارف أو معلومات ومهارات ذهنيّة ولغويّة وانفعاليّة وحسّ حركيّة وعادات سلوكيّة تتّفق مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع الذي ينتمون إليه، وكذا تنمية ميولهم واكتشاف قدراتهم والعمل على تنميتها بما يتّفق وحاجات المجتمع، لإتمام إشباع حاجات الطّفولة المبكّرة، ومطالب نموّها التي يقتضيها التّكوين السّوي لشخصية الطّفل المستقبليّة". (جحيش، 2005، ص: 2).

فالتربية التحضيرية، هي: "مرحلة تربية وتعليم تضمّ أطفالا تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (4 و5 سنوات)، ويتم فيها تنمية المفاهيم والمهارات المختلفة لتحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات اللغوية والمستويات النمائية والسلوكية"؛ وهي: "مرحلة ما قبل المدرسة تخص جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (5 و6 سنوات)، ولم يبلغوا السن الإلزامي للتمدرس، وهي صفوف خاصة في منهاجها وطرائقها وتأطيرها تُهيّء الطفل اجتماعيا ونفسيا ومعرفيا للتمدرس الإيجابي، وقد أُلحقت مؤخرا بسنوات المرحلة الابتدائية وخصصت لها فضاءات داخل المدارس"؛ أمّا تعريف التربية التحضيرية حسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية المؤرخ في: 23 جانفي 2008، هي: "المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية والتي تحضّر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (5 و6 سنوات) حتى يتسنّى لهم الالتحاق بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي، والعملية مخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول

الإلزامي في المدرسة الابتدائية وتسمح لهم بتنمية كل إمكاناتهم وتوفر لهم كل فرص النجاح في المدرسة والحياة". (خماد، 2018، ص: 9).

من خلال هذه التعريفات فإنّه يمكن استخلاص التعريف الاصطلاحي للتربية التحضيرية يعتمده الباحث في الدراسة الحالية، وهو كالآتي:

"التربية التحضرية هي مرحلة تربية وتعليم، تضمّ أطفالاً تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (5 و6 سنوات)، ويتم فيها تنمية المفاهيم والمهارات المختلفة لتحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات اللغوية والمستويات النمائية والسلوكية، بغية تنشئتهم ورعايتهم وتوجيههم وإكسابهم معارف ومعلومات ومهارات ذهنيّة ولغويّة وانفعاليّة وحسّ حركيّة وعادات سلوكيّة تتّفق مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع الذي ينتمون إليه، وكذا اكتشاف ميولهم وقدراتهم والعمل على تنميتها بما يتّفق وحاجات المجتمع، لإتمام إشباع حاجات الطّفولة المبكّرة، ومطالب نموّها التي يقتضيها التّكوين السّوي لشخصية الطّفل المستقبليّة، ويبقى مفهوم التربية التحضيرية أكثر دقة وأكثر شمولاً؛ ذلك لأنه يعبّر بصورة أنسب عن طبيعة العمل التربوي الذي يمكن تقديمه من خلال هذا النوع من التربية لأطفال لم يبلغوا بعد سِنّ السادسة، وهذا من أجل تحضيرهم للمدرسة وللحياة عموما".

2.5. لمحة تاريخية عن التربية التحضيرية (Historical Overview of Preparatory Education):

1.2.5. في العالم:

تشكّل التربية انعكاسا لفلسفة كل أمة وتجسيدا لمبادئها الروحية والمادية، وهي تعكس أيضا بصورة مباشرة تاريخ وحضارة الأمة التي تنتمي إليها، وكذا تعبّر عن آمالها وطموحاتها الثقافية؛ ويُعتبر تناول تطور موضوع التربية التحضيرية يندرج في سياق التراث الحضاري الانساني بما يحتويه من مرجعية فكرية ومؤسساتية، حيث يُظهر تاريخ الفكر التربوي أنّ:

أفلاطون (427 - 348 ق.م) - الذي يمثل العصر القديم - كان من السباقين إلى التفطن لأهمية التربية التحضيرية، حيث يقول: "طالما كان الجيل الصغير حسن التربية ويستمر كذلك، فإنّ لسفينة دولته الحظ في سفرة طيبة".

أما في العصر الوسيط الذي كانت الحضارة الإسلامية في أوجّ ازدهارها، فإنّ التعلّم والتربية احتلاّ مكانة عالية واقترنت رسالة الاسلام بالقراءة وطلب العلم، حيث كانت أوّل كلمة في أوّل آية نزلت في القرآن الكريم هي: "إِقْرَأْ"، كما أنّ الرسول ﷺ الذي لا ينطق عن الهوى، يدعو في أحد الأحاديث إلى طلب العلم منذ الصغر في قوله ﷺ: "أطلبوا العلم من المهد إلى اللحد"؛ فهذا دليل على أنّ رسولنا الكريم ﷺ قد أعطى أهمية كبيرة للتربية والتعليم للأطفال منذ صغرهم، فهي أساس بناء وتكوين شخصيتهم السوية والمعتدلة، وأساس ترسيخ معارفهم في أذهانهم، كما يقول المثل: "العلم في الصغر كالنقش على الحجر"؛ وقد انعكس هذا التوجه أيضا على كثير من المفكرين والفلاسفة المسلمين أمثال: ابن سينا، الفارابي، الغزالي، ابن خلدون، وغيرهم.

وفي العصر الحديث الذي ازدهرت فيه الحضارة الغربية، فإنّ إسهامات العديد من العلماء أمثال: كومنيوس، بستا لوزي، روسو، كلاباريد، أدّت إلى الاهتمام بتربية الطفل منذ الطفولة المبكرة مع احترام النزعة الاستقلالية لديه.

وفي العصر المعاصر، أدّت عدة عوامل إلى ظهور التعليم قبل المدرسي عموما والتربية التحضيرية خصوصا، ومن أهم هذه العوامل: اقتناع المهتمّين بالمجال التربوي أنّ السّنوات الخمس أو الست الأولى من حياة الإنسان تكتسي أهميّة كبيرة بالنّسبة لبقيّة مراحل حياته، كون الإنسان تتشكّل شخصيّته وتتبلور ملامحها في هذه المرحلة وعلى أساسها تبنى بقيّة المراحل، إضافة إلى عوامل أخرى تتمثّل في: «خروج المرأة إلى ميدان العمل خارج البيت، وظهور الأسرة قليلة الحجم أو الأسرة النّواة».

ولقد مرّ ظهور التعليم التحضيري بعدة مراحل، وأوّل ظهور لرياض الأطفال كان في أوروبا وبالضبط في ألمانيا، وتعتبر هذه الأخيرة مهدًا للتّربية التّحضيرية على يد: المربّي الألماني الكبير(فروبل:Fröbel: 1782-1852) وكان ذلك سنة:1837م حيث أطلق على

روضته اسم: "المدرسة القائمة على غرائز الأطفال الفعّالة"، ثمّ سمّاها: "مدرسة التربية النّفسية". وبعد ذلك أطلق عليها اسم: "روضة الأطفال"، حيث انتشر هذا الاسم في أنحاء العالم، وبقي شائعا إلى يومنا هذا.

ومن العوامل المساعدة أيضا على زيادة انتشار التربية التّحضيرية في كافّة أرجاء العالم هو إصدار منظمة الأمم المتّحدة سنة: 1958 إعلان حقوق الطّفل، واعتبار سنة: 1979 سنة دوليّة للطّفل، ممّا أثّر كثيرا في توجيه الأذهان في العالم وخاصّة الغربي منه إلى أهميّة إعطاء الأطفال فرصا أكثر مناسبة تعوّضهم ما ينقصهم في بيئاتهم.

كما أنّ المجتمع الدولي أعطى لميدان الطفولة المبكرة الأولوية، وهذا منذ مؤتمر (جومنتيين) بتايلاندا سنة: (1990)، حيث أكّد المؤتمر على التربية للجميع، وأوصى بجعل التربية التحضيرية جزءًا لا يتجزّأ من التعليم الأساسي؛ وفي نهاية المنتدى الدولي حول التربية بدكار (السنغال) سنة: (2000)، تمّ تبنّي "إطار دكار للعمل" والذي ينص على عدة أهداف، أهمها: كان التأكيد على توسيع وتحسين الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة؛ ولقد تواصلت بعد ذلك اللقاءات العالمية والاقليمية بصفة دورية حول موضوع التربية التحضيرية، من أجل تقييم ومتابعة التطور فيما يخص تحقيق الأهداف المختلفة لمبدأ التربية للجميع بالنسبة لمختلف الدول التي شاركت وأكدت على التزامها بتوصيات ملتقييْ: (جومنتيين ودكار)، مع العلم أنّ أغلب البلدان العربية شاركت في هذين الملتقيين ووقعت على الاتفاقيات المبرمة في هذا المجال، إلاّ أنها ما زالت تتبوّأ ذيل الترتيب العالمي فيما يخص الاهتمام بالتربية التحضيرية، وهذا راجع غالبا إلى أنّ سياستها التربوية المعتمدة لم تعتبر هذه الأخيرة من الأولويات.

2.2.5. في الجزائر:

أ. قبل الاستقلال:

لم تكن التربية التحضيرية أو التعليم ما قبل المدرسي حديث العهد في الجزائر، حيث ظهر قبل الحقبة الاستعمارية فيما يُعرف بـ: (المدارس القرآنية أو الكتاتيب والزوايا)، والتي مازالت تنتشر هنا وهناك إلى يومنا هذا. (أودير، 2008، ص: 23).

"فقد عملت الزوايا والمساجد على نحو من التّلقين والتعليم، فكانت تستقبل الأطفال وتحفّظهم ما تيسّر لعقولهم من سور قرآنية، إلى جانب تعليمهم الحروف الهجائيّة وبعض الكلمات والجمل، وقد اعتادت تراجم الشّخصيات الأدبية والعلميّة في العالم العربي والإسلامي الإشارة إلى مرحلة الكتّاب المحطّة الأولى في مسارها الدّراسي، ويستمرّ هذا الدأب في عديد من الأسر إلى يومنا هذا، فما أن يبلغ الطفل الثالثة من عمره حتى يُرسل إلى المسجد، ولا يدخل المدرسة إلاّ وقد حفظ ما تيسّر له من القرآن الكريم".

من إيجابياتها:

- تنمية الثروة اللغوية للطّفل.
- تعويده على الحفظ والاستظهار لتقوية هذه الملكة.
- تعتبر قاعدة ارتكاز لتحضير الطّفل للدخول إلى المدرسة.

أمّا سلبياتها:

- خضوع التعليم فيها لرغبة وطريقة المعلّم في التحفيظ.
- الافتقاد إلى الأهداف والمنهجية في التعليم.
- يُعتبر تعليم غير إجباري لا يُلزم الآباء على تسجيل أبنائهم.

(آيت مهدي،2008، ص: 20).

وبالتوازي مع هذا، أنشأ المستعمر الفرنسي منذ سنة: (1905) مدارس خاصة بالتربية التحضيرية لأبناء المعمرين وقِلّة من أبناء الجزائريين المحظوظين، إضافة إلى مراكز إيواء الطفولة المبكرة التي كان يشرف عليها (الآباء والأخوات البيض) بدعم من السلطة الاستعمارية؛ ولعبت جمعية العلماء المسلمين دورا فعّالا في طرح البديل ومواجهة المخطط الاستعماري. (خماد، 2018، ص: 10، 11).

ب. بعد الاستقلال:

وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال في مرحلة إعادة بناء شامل للمنظومة التربوية، لاستيعاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ وتوحيد التعليم العام، حيث أمّمت المدارس وأدمجت التعليم القرآني في النظام العام، وما بقي من المؤسسات التربوية التحضيرية تكفلت بها قطاعات مهنية واجتماعية أخرى، إلى أن صدرت أمرية: (16 أفريل 1976)، التي حددت

الإطار القانوني ومهام وأهداف التعليم التحضيري؛ أما الجانب البيداغوجي، فقد عرف صدور وثيقة توجيهية تربوية سنة: (1984) تؤكّد على أهمية التربية التحضيرية، ثم أُتبعت بوثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري سنة: (1990)، تحدد أهداف النشاطات وملمح الطفل والبرنامج المقترح وكيفية تنظيم الفضاء المادي للقسم التحضيري؛ وبعد ذلك جاءت وثيقة منهجية سنة: (1996)، المتمثلة في: "دليل منهجي للتعليم المدرسي"، وقد تطوّر مفهوم هذه المرحلة من مفهوم التعليم إلى مفهوم التربية، حيث نصّت الوثائق الرسمية التنظيمية والبيداغوجية على أنّ الأطفال ما بين (4 و5 سنوات) يستفيدون من تعليم تحضيري يؤهلهم إلى الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الأساسي (سابقا)، وإلى استدراك جوانب النقص ومعالجتها، بينما نصّ منهاج التربية التحضيرية الأخير على الاهتمام بالجانب التربوي لإنماء شخصية الطفل قبل الجانب المعرفي.

وفي السنة الدراسية : (2004/2003)، تم الشروع في تطبيق الإصلاح التربوي المعلن عنه في اجتماع مجلس الوزراء آنذاك؛ حيث قرّرت هذه الإصلاحات الانتقال فيما يخص تنظيم التعليم الإلزامي (06 سنوات - 16 سنة)، من نظام التعليم الأساسي الذي يتكون من (03) أطوار، وكل طور به (03) سنوات، إلى تطبيق النظام العالمي أي (05) سنوات في التعليم الابتدائي و(04) سنوات في التعليم المتوسط.

إنّ هذا التغير أدّى إلى رِبح قسم في كل المدارس التي كانت مخصصة للطورين الأول والثاني (06 سنوات)، والتي أصبحت مخصصة للتعليم الابتدائي (05 سنوات)، وبناء على هذا المُعطى اتخذت وزارة التربية قرارًا بتحويل هذه الأقسام إلى أقسام خاصة بالتربية التحضيرية لذوي سِن الخامسة، مع العلم أنّ التطبيق الفعلي لهذا القرار كان في سنة: (2008)، وذلك لأن عملية الانتقال من نظام التعليم الأساسي فيما يخص الطورين الأولين إلى التعليم الابتدائي استغرقت خمس سنوات، لأنّ عملية التغيير كانت سنة بسنة وليس دفعة واحدة وهذا لتفادي أيّ خلل فيما يخص سير دفعات النظام القديم.

ولهذا مباشرة بعد الانتهاء من بقايا النظام التعليمي السابق، أي التعليم الأساسي في السنة الدراسية: (2009/2008)، تمّ استقبال عدد كبير من الأطفال ذوي سن الخامسة في

هذه الأقسام لمتابعة التربية التحضيرية، وتُعتبر هذه الخطوة بداية فعلية لعملية تعميم التربية التحضيرية. (خماد، 2018، ص: 11).

وقد أدّت هذه الإصلاحات إلى قفزة نوعية في زيادة نسبة الأطفال في التربية التحضيرية، من: (8.49%) خلال الموسم الدراسي: (2003/2002) إلى: (84.70%) خلال الموسم الدراسي: (2010/2009)؛ هذا ما يؤيده الجدول الآتي الذي يبيّن عدد الأطفال المسجلين في أقسام التربية التحضيرية التابعة لوزارة التربية الوطنية، دون الأخذ بالحسبان القطاع الخاص والمساجد التي تضم عددا لا بأس به من هؤلاء الأطفال، إلاّ أنها تفتقر إلى إحصائيات دقيقة:

جدول (12): يبين الزيادة النوعية في عدد الأطفال المسجلين في التربية التحضيرية

عدد الأطفال المسجلين	الموسم الدراسي
31897 طفلا	1996/1995
46670 طفلا	2001/2000
409094 طفلا	2009/2008
420426 طفلا	2010/2009

3.5. أهداف التربية التحضيرية (The Objectives of the Preparatory Education):

تؤدّي التربية التحضيرية وظيفة ثقافية - اجتماعية، فهي عبارة عن وِحدة اجتماعية متنوعة في بناء شخصية الطفل، بواسطتها يتعلّم كيف يعيش ويتعامل مع الآخرين في بيئة أخرى غير بيئته الأسرية، وفيها يتعلم كيف يقوم بأعمال معينة، وكيف يتنافس مع الآخرين أو يتعاون معهم، وكيف يُكوّن اتجاهات معهم، وكيف ينجح وكيف يفشل، وهذه الوظيفة ما هي إلاّ وسائل تُعدّ له العدة ليتعلّم كيف يتعامل مع العالم الخارجي.

وللتربية التحضيرية أهداف عديدة أهمها:

- العمل على تفتح شخصية الأطفال بفضل أنشطة اللعب التربوي.
- توعيتهم بكيانهم الجسمي لا سيما باكتسابهم عن طريق اللعب مهارات حسية وحركية.
- غرس العادات الحسنة لديهم بتدريبهم على الحياة الجماعية.
- تطوير ممارساتهم اللغوية من خلال وضعيات التواصل المنبثقة عن النشاطات المقترحة ومن اللعب.
- إكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب من خلال نشاطات مشوقة وألعاب مناسبة.
- العمل على تكملة التربية العائلية واستدراك جوانب النقص فيها ومعالجتها.
- السماح لهم باستكشاف إمكانياتهم وتنميتها وتوظيفها في بناء فهمهم للعالم.
- توفير فُرص النجاح لهم في المدرسة والحياة.
- إعدادهم للتمدرس.

ومن الأهداف الأساسية للتربية التحضيرية أيضا نجد:

- استكمال التنشئة الاجتماعية التي هي ليست حِكرًا على الأسرة فقط.
- استثمار دوافع حب الاستطلاع والاستكشاف واللعب لدى الأطفال في تنمية الدافعية لحب التعلم فيهم، بتعليمهم خبرات جديدة وممارسة مهارات حركية مفيدة وكذا تفريغ ما لديهم من طاقة جسمية ونفسية.
- إتاحة الفرصة لهم للاحتكاك بالأقران، لممارسة أنشطة تلقائية وشبه منظمة واستكشاف البيئة والتعبير عن الذات والقدرة على التكيف والتفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض.
- مساعدتهم على الانفكاك التدريجي عن التمركز حول الذات، وإكسابهم الثقة بالنفس من خلال الإشباع المعتدل لحاجاتهم البيولوجية والنفسية، وكذلك من خلال إكسابهم مهارات الاستقلالية (تعليمهم الاعتماد التدريجي على النفس)، فيستطيعون بذلك الاعتماد على أنفسهم في كيفية لبس الملابس، تناول الطعام وشرب الماء، قضاء الحاجة، تناول الأدوات المدرسية وكيفية استعمالها، ...إلخ.

- تنمية الحاسة الجمالية لديهم من خلال الرسم، الإنشاد والإبداع؛ وإكسابهم السلوك الأخلاقي المرغوب وكذا الانضباط والامتثال للنظام المدرسي.

بفضل هذه الأهداف الأساسية للتربية التحضيرية وغيرها، يصبح الأطفال مهيّؤون ومستعدون للدخول إلى التعليم الإلزامي في المدرسة الابتدائية، حينما يبلغون السّن القانونية للتمدرس وهي سنّ (06) سنوات.

4.5. خصائص أطفال التربية التحضيرية (Characteristics of Children of Preparatory Education):

يتزامن نمو أطفال المرحلة التحضيرية مع مرحلة الطفولة المبكرة، وهي تُعدّ مرحلة حاسمة في تشكيل شخصية الأطفال من مختلف النواحي: الجسمية، العقلية، الاجتماعية والانفعالية؛ وتتضمّن خصائص الأطفال في هذه المرحلة، مجموعة من الصفات التي يتميّزون بها، وكذا مجموعة من الحاجات التي ينبغي إشباعها من طرف المربين، ومن أهمها ما يلي:

1.4.5. أهم صفات الأطفال في المرحلة التحضيرية (The Most Important Characteristics of Children in the Preparatory Stage):

يتميّز أطفال مرحلة التربية التحضيرية بمجموعة من الخصائص والتي من أهمها:

أ. في المجال الحسي- الحركي (الجسمي):

- ينفّذون أنشطة من حركات شاملة ودقيقة (كلية وجزئية) بتناسق ودقة ومرونة.
- يتموْقعون في الزمان والمكان حسب معالم خاصة بهم.
- يتعرّفون على إمكاناتهم الجسمية وحدودها (الحسية والحركية).

ب. في المجال الاجتماعي والوجداني:

- يكتشفون ذواتهم وفردانيتهم.
- يتبادلون مشاعرهم وأحاسيسهم مع الآخرين.
- يُظهرون استقلاليتهم من خلال الألعاب وأنشطة الحياة اليومية داخل القسم وخارجه.

- يستعملون الوسائل الملائمة للاستجابة لحاجياتهم وميولهم ورغباتهم واهتماماتهم.

ج. في المجال اللغوي- الإتصالي:

- يتحدّثون ويعبّرون بصفة سليمة.
- يبحثون ويتساءلون عن معاني ومدلولات الكلمات.
- يستعملون الجمل الإسمية والفعلية المفيدة متجاوزين استعمال الكلمة التي يقصدون بها جملة، مثل استعمال كلمة: (ماء) والمقصود بها: (أريد أن أشرب الماء).

د. في المجال العقلي- المعرفي:

- يُظهرون اهتمامهم وفضولهم لمكونات المحيط الاجتماعي والفيزيائي والعلوم والتكنولوجيا.
- يُوظفون تفكيرهم في مختلف المجالات: (يستكشفون، يمارسون، يستعملون المعلومة، يوظفون الحكم النقدي ويحلون المشكلات).
- يوظفون الفكر الإبداعي.
- يُظهرون اللبنات الأولى في بناء المفاهيم: (الزمن، المكان، المقدار، الكمية، القياس، الحجم، الوزن، الشكل، المساحة، اللون، المادة، الجمال، التوازن، الصوت، ...).

ومن الصفات والخصائص النمائية التي يتميز بها طفل المرحلة التحضيرية أيضا نجد:

أ. من الناحية الفيزيولوجية:

- يكون دماغه حساسا للكثير من الكيمياويات التي تؤذيه ولا تؤذي الراشدين.
- يستهلك الدماغ رُبع (¼) ما يستهلكه الجسم من الأوكسيجين.
- إذا انقطع الأوكسيجين عن الدماغ لمدة (15) ثانية يختل عمله، ويموت الطفل بعد (4) دقائق.

ب. من الناحية الوجدانية- الاجتماعية:

- يُعالج الطفل خوفه من غيره بنفسه، إذ يبدأ بإدراك محيطه الحقيقي فيزول خوفه تدريجيا.
- يزداد ميله إلى الغير وحبه للتعاون، فيرغب في مساعدة أهله على الأعمال المنزلية.
- تشتدّ محاولات الطفل للاستقلال عن الوالدين، وتبدأ مرحلة الاهتمام بجنس الوالدين.

- يُحبّ الاشتراك في الألعاب لكنه يرفض في البداية التقيّد بقواعدها فيتمرّد إلى أن يتعلّم تدريجيا احترام هذه القواعد.

ج. من الناحية العقلية- المعرفية:

- تظهر بوادر التفكير المنطقي والاستدلال المجرّد، ويقلّ ارتباط التفكير بالحسّ تدريجيا.
- يغلُب منطق التفكير العملي (المحاولة والخطأ) على منطق الفكر.

انطلاقا من هذه الخصائص والصفات، على المربي (المربية) أن:

- يحرص على خلو الأماكن التي يتواجد فيها الأطفال من الروائح الكيمياوية الضارة.
- يضمن التهوية الجيدة في الفضاءات التي يتواجد بها الأطفال.
- يجعل الأطفال يستكشفون ويُدركون المحيط الحقيقي، ويتيح لهم الفرص للعمل الجماعي بغرض تسهيل التطبيع الاجتماعي.

وتتلخص الكفاءات والقدرات في مجال الأنشطة المختلفة ذات الصلة بجوانب الشخصية (الحسية- الحركية، الاجتماعية- الوجدانية، العقلية- المعرفية)، والتي منها مجال نشاط الرسم والكتابة كالآتي:

أ. الكفاءات:

- يرسم مربعا بالمحاكاة.
- يرسم نجمة تقليدا.
- يكتب اسمه بالمحاكاة.
- يكتب الأعداد من (1 إلى 5).
- يرسم رجلا ويبين فيه الرأس، الرقبة، الجذع واليدين والرجلين.
- يرسم قطعتين على شكل (+) مع تقريب إحدى المطّتين إلى جهة.

ب. القدرات:

- القدرة على نقل مربع ومثلث ورسم رجل.
- القدرة على التحكم في مهارة اليدين والتناسق الحركي.

- نقص القدرة على التحكم في الحركات الدقيقة (حركات الأصابع).
- نقص القدرة على ضبط الحروف على السطر.

2.4.5. أهم حاجات الأطفال في المرحلة التحضيرية (The Most Important Needs of Children in the Preparatory Stage):

الحاجات هي العوامل أو الأشياء أو الجوانب التي ينبغي أن يتولّى المربون والمناهج المصممة إشباعها لدى الطفل، حتى ينمو نموًا سليما متزنا، وتنصبُّ على الناحية الجسمية، النفسية، العقلية والاجتماعية، ومن هذه الحاجات نذكر:

أ. **الحاجة إلى النمو الجسمي والعقلي:** فالنمو الجسمي يتطلب الغذاء الصحي، الدفء، الهواء، الشمس، الحركة، الراحة واللعب، وهذا يختلف من سنّ لآخر ومن حالة لأخرى (المرض، الصحة)، وتظهر في البحث عن الطعام وفي الميل إلى الاستكشاف والتعلم وحب الاطلاع.

ب. **الحاجة إلى الحرية في التعبير:** فالطفل يشعر بالحاجة إلى الانطلاق وحرية الحركة والتعبير عن ميوله وقواه، بصوّر وأشكال التعبير المختلفة كالكلام واللعب والحركة والرسم والتمثيل، وهذه الحرية ينبغي أن تكون منظمة حتى تجعله يحبّ ما يعمل.

ج. **الحاجة إلى التوجيه والإرشاد:** يشعر الطفل بأنه لا يملك القدرة على التعلم ومعالجة الكثير من المشاكل، فيرغب في النصح والإرشاد من الكبار ليتجنّب الفشل والألم كما أنّ الحرية وحدها عامل مدمّر؛ فالطفل لا يمكن أن يترك وشأنه يعبّر بحرية في مجتمع له مقاييسه الخلقية ونظمه وتقاليده، وليس له القدرة على الاختيار السليم لاتجاهه، وقد نبهت السيدة: "منتسوري" لهذا، فجعلت للطفل الحق في أن يختار من اللعب ما شاء شرط أن لا يغتصب لعبة غيره أو يتدخّل في أعماله وأن لا يزعجه.

د. **الحاجة إلى الطمأنينة والأمن من الناحيتين الجسمية والعقلية:** فالطفل محبّ للمخاطرة والاطلاع وكشف البيئة التي تحيط به، وهذا لا يتوفّر له إلاّ إذا مُنح الحرية الكافية وكان يثق بنفسه ثقة جسمية وعقلية، وشعر بالأمن من المخاطر كالعقاب والسقوط

وبهذا يتحرر من الخوف والقلق، لذا ينبغي على المربي عدم المبالغة في نقد أخطاء الأطفال وتوفير العدالة حتى ينصرفوا إلى الاستفسار والفهم والعمل في جوٍّ من الطمأنينة.

ه. **الحاجة إلى الحب والعطف:** الحب ضروري لنمو الطفل النفسي والخلقي، ويكون بتحسس المشكلات النفسية وحتى الاجتماعية التي يعاني منها؛ والمراد بالحب والعطف ما يصدر عن الوالدين والمربين من رعاية وتربية سليمة وتعزيز مستمر، والطفل يحتاج إلى عطف المربي حتى يأنس إليه ويثق فيه.

و. **الحاجة إلى النجاح:** ويتطلّب عدم وضع الطفل في مواقف يتكرّر فيها شعوره بالفشل، وأن تُتاح له الفرصة أن يتمتّع بقدر من نشوة النجاح من حين لآخر.

ز. **الحاجة على التقدير:** الأطفال شغوفون بأن يُعترف لهم بالأدوار التي يقومون بها، وبأن يُعاملوا كأفراد لهم قيمتهم.

فهذه هي أهم حاجات الطفل التي ينبغي على المربي أن يعرفها، حتى يعمل على إشباعها وتحقيقها تحقيقا صالحا، وتوجيهها توجيها سليما.

5.5. خصائص المربين في التربية التحضيرية (Characteristics of Breeders in The Preparatory Education):

لقد سبقت الإشارة إلى أنّ الطفل في المرحلة التحضيرية يتزامن نموه مع مرحلة الطفولة المبكرة، التي هي حجر الأساس في البناء السوي والمتزن لشخصيته من كل النواحي، لهذا ينبغي أن يتصف المربي الذي يباشر مهمة تربية هذه الفئة من الأطفال ببعض المميزات والخصائص الضرورية، والتي ذكر بعضًا منها (سعيد بوشينة) - في أطروحته للدكتوراه، المعنونة بـ: "التربية التحضيرية في الجزائر، واقعها وتحديات تعميمها"- كما يلي:

- الميل والاستعداد للعمل مع الأطفال في هذه المرحلة الحرجة.
- القدرة على تحمّل نشاطات الأطفال الصغار وحركاتهم وتساؤلاتهم.
- القدرة على التحكم في تقنيات التنشيط مع أطفال هذه المرحلة.

- المشاركة في العمليات التكوينيّة الخاصّة بأقسام التربية التحضيرية. (بوشينة، 2008، ص: 9).

بينما آيت مهدي (2008) - في مقال له بمجلة: "المربي"، والمعنون بـ: "مرحلة ما قبل التمدرس محطّة لا بدّ منها"-، فقد لخّص الصفات الأساسية للمربي كالآتي:

- حبّ المهنة.
- التفوّق المعرفي واستيعاب مادّة التخصّص.
- القدرة على استخدام الوسائل التكنولوجية التعليمية الحديثة المُيسِّرة للعملية التربوية.
- اللياقة البدنيّة والمظهر المقبول.
- الإيمان بحقيقة التغيير الذي تشهده جميع المجتمعات وتوجيهه لصالح التنمية الفعّالة للمتعلّمين.
- الوعي بالمتغيّرات والمشكلات المحلّية والعالمية والمساهمة في إيجاد الحلول المناسبة لها.

وقد أضاف بعض الصفات الخاصّة الأخرى وهي:

- اشتراط المستوى الجامعي والنجاح في اختبارات القبول.
- الأفضل إسناد هذه المهمّة إلى المعلّمات كونهنّ أقرب عاطفيّا إلى الأطفال، مع قدرتهنّ على تعويض الحنان والدّفء العائلي.
- الاستعداد لتعليم الأطفال كيفية العناية بالنظافة الشخصيّة، كون عملهنّ لا يقتصر على التعليم فقط بل يتعدّاه إلى التربية.
- الاتصاف ببعض الخصائص الشخصيّة منها: سلامة الحواس والحيويّة والنشاط، الذكاء والقدرة على الابتكار والإبداع والتجديد المستمرّ.
- الاتّصاف بحسن الخلق لتكون قدوة حسنة للأطفال.

(آيت مهدي، 2008، ص: 21، 22).

وبما أنّ أفضلية إسناد مهمة تربية الأطفال في المرحلة التحضيرية تكون للمربيات أكثر من المربين، نظرا لقربهن العاطفي إلى الأطفال، وقدرتهن على تعويض الحنان والدفء العائلي، فإنّ (جميلة جحيش)، ذكرت العديد من الخصائص الهامة لمربية التربية

التحضيرية، وبشيء من التفصيل - في مقال لها بمجلة: "من قضايا التربية"، والمعنون بـ: "التعليم في مرحلة ما قبل التمدرس"-، حيث صنفتها إلى خصائص شخصية وخصائص مهنية، وهي كما يلي:

1.5.5. خصائص شخصية (Personal Characteristics):

لو رجعنا إلى الأدوار التي تقوم بها المربية والمهام التي تؤدّيها بالنسبة للأطفال، لأدركنا أنّ وظيفتها غير مقصورة على التعليم فحسب، بل هي مربية بالدرجة الأولى، ولا يتوقف تأثير المعلمة على الأطفال فقط على مهاراتها وإتقانها للمواد العلمية وإنما أيضا على خصائصها الشخصية ومن ذلك:

- التمتع بخصائص جسمية كسلامة الحواس والتمتع باللياقة البدنية وبالحيوية والنشاط، والظهور بمظهر وهندام لائق.
- التمتع بخصائص عقلية كالاتصاف بالذكاء ودقة الملاحظة والقدرة على الابتكار والابداع والتجديد.
- التمتع بخصائص نفسية واجتماعية كالتمتع بالثقة في النفس ومحبة الأطفال والاتزان الانفعالي والقدرة على إقامة علاقات إنسانية مع الأطفال والزميلات والأولياء.
- التمتع بخصائص خلقية كاحترام أخلاقيات المهنة والقدرة على تقوية الروح الدينية لدى الأطفال والظهور أمام الأطفال مظهر القدوة لهم. (جحيش، 2005، ص: 50،51).

2.5.5. خصائص مهنية (Professional Characteristics):

تتمثّل أهم الخصائص المهنية التي ينبغي أن تتوفر في المربية في الآتي:

- توفير جو يساعد على التعلم ويتسم بالألفة.
- إشراك الأطفال في التخطيط للأنشطة وتنويعها بحيث تتيح لكل طفل التدرج في اكتساب المهارات حسب قدراته.
- تهيئة الظروف المثيرة لدافعية التعلم لدى الأطفال.
- حسن تنظيم الوقت وتنويع الأنشطة مع توفير فترات من الراحة والهدوء.

- حسن تنظيم واستغلال الوسط الفيزيائي بشكل يحقق الاستفادة القصوى من الإمكانات المتوفرة.
- الحرص على تشجيع الأطفال على التعبير عن افكارهم ومشاعرهم ورغباتهم بلغة سليمة.
- متابعة نمو مهارات وقدرات كل طفل.
- السعي إلى تحسين مهارات الملاحظة والتشخيص لديها لتوظيفها في تقويمها الموضوعي للأطفال. (جحيش، 2005، ص: 49).

6.5. البرامج التربوية في التربية التحضيرية (Educational Programs in Preparatory Education):

يقصد بالبرامج التربوية في التربية التحضيرية، أهم مكونات المنهج التربوي لهذه المرحلة، التي تشمل المجالات التي تخدم حاجات ومتطلبات النمو السليم للطفل، والتي منها ما يلي:

- في مجال التربية الحركية: إشباع حاجات الطفل إلى التعبير الحركي غير المقيد، بإتاحة الفرصة للجري والقفز والتسلق والمشي والزحف وغيرها من الحركات التي تنمي جهازه الحس حركي وتكوين ارتباطات عقلية عصبية سليمة، وتمكينه من تحديد الاتجاهات وتدريبه على معرفة الزمن.
- في مجال التربية الرياضية: تمكين الطفل من دراسة العلاقات والعمليات والكميات، والتمكن من الحكم المنطقي على الأشياء، تحديد مواقع الأشياء وأوضاعها واتجاهاتها، تمييز الأشكال الهندسية عن بعضها البعض.
- في مجال التربية اللغوية: تنمية مهارة الطفل في الاستماع ومساعدته على فهم معاني الأصوات واللغة المنطوقة، مساعدته على التعبير عن ذاته، تهيئته لتعلم مهارات القراءة والكتابة.
- في مجال التربية العلمية: إثارة حب الاستطلاع والاستكشاف لدى الطفل للبيئة التي يعيش فيها عن طريق تنمية حواسه، إكسابه مفاهيم حول بيولوجيا الإنسان والحيوان والطيور والنباتات والمناخ ومختلف الظواهر الطبيعية.

- في مجال التربية الاجتماعية: مساعدة الطفل على الانتقال التدريجي من البيت إلى الروضة ومن ثمّ إلى المدرسة، مساعدته على تكوين علاقات اجتماعية مع البالغين والأقران، مساعدته على تقبل فكرة المشاركة والاحترام وانتظار الأدوار، إكسابه بعض القيم والاتجاهات الخلقية والآداب العامة كإلقاء التحية والشكر والاعتذار.
- في مجال التربية الموسيقية: إثارة الحس السمعي للأطفال والتمييز بين الأصوات وفهم معانيها، مساعدة الطفل على التعبير عن مشاعره، إكسابه بعض المهارات الموسيقية والاستمتاع بالغناء وتنمية الحس الفني.
- في مجال التربية الفنية: إكساب يد الطفل المرونة والتناسق المطلوبين لمسك الأشياء، تنمية قدرته على استخدام الألوان والفرشاة، تهيئته للتعبير الخطي والتعبير بالرسم ، تهيئته للتصميم الابتكاري وتنمية التذوق الجمالي لديه. (جحيش، 2005، ص: 3- 7).

خلاصة:

وبعد استعراض أهم التعريفات التي تطرقت إلى تعريف مفهوم الطفولة، وكذا المراحل التاريخية التي مرّ من خلالها تطوّر مرحلة التربية التحضيرية، وأهم أهدافها وخصائص الأطفال في هذه المرحلة وكذا خصائص المربيات وأهم البرامج التربوية في التربية التحضيرية التي تهدف إلى بناء وتكوين شخصية الطفل من كل النواحي الجسمية، الحركية، النفسية، الاجتماعية، الخلقية، الفنية وغيرها، فإنّ الطفل يعتبر مشروع رجل الغد الذي سيعتمد عليه المجتمع ويحمل مشعله، لذلك فإنّ الكشف المبكر للأطفال المتفوقين عقليا أو ذوي الإعاقة العقلية ينبغي أن يتمّ مع الأطفال في مرحلة التربية التحضيرية، وهذا هو هدف الدراسة الحالية، ليكون التكفل بهاتين الفئتين مبكرا عن طريق تصميم البرامج التربوية المناسبة لكل منهما، وبالتالي يعود هذا على المجتمع بالفائدة المرجوة مستقبلا من خلال استثمار واستغلال كل طاقاتها بعد تقديم لها ما يناسبها من خدمات تربوية.

II. الباب الثاني:

الإجراءات الميدانية للدراسة

الفصل السادس:

الدراسة

الاستطلاعية

تمهيد.

1. منهج الدراسة الاستطلاعية.
2. مواصفات اختبار ذكاء الأطفال المقنن.
3. مجتمع الدراسة الاستطلاعية.
4. عينة الدراسة الاستطلاعية.
5. الحدود المكانية للدراسة الاستطلاعية.
6. الحدود الزمنية للدراسة الاستطلاعية.
7. الخصائص السيكومترية للاختبار المقنن.

خلاصة.

تمهيد:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية، البوابة التي يلج من خلالها الباحث إلى الدراسة الأساسية لبحثه، فالدراسة الحالية تتمثل دراستها الاستطلاعية في استعراض جميع إجراءات وخطوات تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية، بينما تتمثل الدراسة الأساسية في الكشف المبكر عن مؤشر التفوق العقلي والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية عن طريق تطبيق اختبار ذكاء الأطفال المقنن السالف الذكر؛ وسيتطرق الباحث في هذا الفصل إلى توضيح منهج الدراسة الاستطلاعية، مواصفات اختبار ذكاء الأطفال المقنن، مواصفات مجتمع الدراسة الاستطلاعية وكيفية اختيار عينته (عينة التقنين)، الحدود المكانية والزمنية للدراسة، وأخيرا دراسة الخصائص السيكومترية للاختبار المقنن من حيث الصدق والثبات، مع ذكر الأساليب الإحصائية المناسبة.

1.6. منهج الدراسة الاستطلاعية:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، كونه الأنسب في وصف استجابات الأطفال عند الدراسة السيكومترية أثناء تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية، من خلال عينة التقنين في الدراسة الاستطلاعية، أو من خلال عينة الدراسة الأساسية للكشف المبكر عن مؤشر التفوق أو الإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية؛ والمنهج الوصفي حسب عبيدات وآخرون (1999)، هو "عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها". (عبيدات، وآخ، 1999، ص: 46).

2.6. مواصفات اختبار ذكاء الأطفال المقنن:

بما أنّ هدف الباحث هو تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية، فإنّه اعتمد في تقنينه على: **"اختبار ذكاء الأطفال لإجلال محمد سري"** المقنن في البيئة المصرية، نظرًا لأنه يقيس القدرة العقلية العامة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (3 و9)

سنوات، كما يقيس القدرة على التفكير، الاستدلال اللفظي والعددي وإدراك العلاقات، وهو يحتوي على جانبين: مصور ولفظي؛ وفيما يلي لمحة مختصرة عن هذا الأخير.

1.2.6. لمحة مختصرة عن اختبار ذكاء الأطفال لإجلال محمد سري:

قننت المقياس الدكتورة (إجلال محمد سري) على البيئة المصرية سنة: (1988) لقياس ذكاء الأطفال، حيث مرّ تقنينها للمقياس عبر (4) مراحل أساسية وهي:

- المرحلة الأولى: قامت بدراسة مسحية لعدد من اختبارات ومقاييس الذكاء المصورة واللفظية، العربية والأجنبية التي تناسب مرحلة الطفولة المبكرة والوسطى (الحضانة والصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الابتدائية).
- المرحلة الثانية: إعداد الصورة المبدئية للاختبار الذي كان يشمل على (195) بنداً منها: (120) بطاقة في الجزء المصور، و(75) جملة في الجزء اللفظي، وقد طبّق فردياً دون تحديد لزمن الاستجابة على عينة من (50) طفلاً من المدارس الابتدائية.
- المرحلة الثالثة: إعداد الصورة المعدلة للاختبار الذي يحوي (120) بنداً منها: (60) بطاقة في الجزء المصور، و(60) جملة في الجزء اللفظي، وقد طُبق على (100) طفل وطفلة في الصف الأول الابتدائي، بحيث يكون عمرهم في منتصف عمر العينة المختارة (3- 9) سنوات أي يكون عمرهم: 6 سنوات.
- المرحلة الرابعة: إعداد الصورة النهائية للاختبار الذي أصبح يحوي (90) بنداً منها: (45) بطاقة في الجزء المصور يسبقها (3) أمثلة تدريبية (أ، ب، ج)، و(45) جملة في الجزء اللفظي يسبقها (3) جمل تدريبية (أ، ب، ج)، وفيما يلي بعضاً من خصائصه السيكومترية:

- عينة التقنين: تكونت عينة التقنين من (600) طفل وطفلة من حضانات الأطفال والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، من القاهرة الكبرى والوجهين البحري والقبلي، وتراوحت أعمار العينة بين (3- 9) سنوات، بمتوسط (6) سنوات وكان التطبيق فردياً.

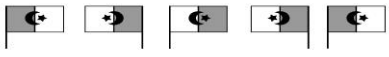
- ثبات الاختبار: تمّ حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، وطُبّق على عينة من (50) طفلاً وطفلة من الصف الأول الابتدائي، وبعد أسبوعين أُعيد تطبيقه على العينة نفسها، وكان معامل الثبات: (0.71).
- صدق الاختبار: تمّ حساب صدق الاختبار باستخدام صدق المحكّ مع مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، وقد طُبّق الاختباران على (50) طفلاً وطفلة من الصف الأول الابتدائي، وكان معامل الصدق: (0.65).
- زمن الإجابة: الاختبار اختبار قوة وليس هناك زمن محدد للإجابة، على أنه يمكن تشجيع الطفل على الإجابة بأسرع وقت يمكنه. (سري، 1988).

2.2.6. مواصفات اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية:

بما أنّ الباحث اعتمد في تقنينه على اختبار ذكاء الأطفال لإجلال محمد سري، فإنّه حافظ على كل مواصفات هذا الأخير من حيث احتوائه على جانبين: مصور ولفظي، ومن حيث عدد الفقرات: 45 فقرة في كل جانب بمجموع: 90 فقرة، ومن حيث تعليمات إجراء الاختبار وسلّم التصحيح واستخراج العمر العقلي ودرجة الذكاء للطفل، ومن حيث الفئة المعنية وهم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين: 3 و9 سنوات أي أطفال التعليم ما قبل المدرسي وأطفال الطور الأول من التعليم الابتدائي، وحتى اختيار عينة التقنين التي تتمثل في الأطفال الذين تقدّر أعمارهم بـ: 6 سنوات حيث يمثلون مركز الفئة العمرية، أي الأطفال المتمدرسين في المستوى الدراسي: الأولى ابتدائي.

أمّا الإجراء الرئيسي الذي قام به الباحث لغرض تقنين الاختبار في البيئة المحلية، هو القيام بتصميم صور تناسب البيئة المحلية في أغلب فقرات الجزء المصوّر بالاستعانة بالأستاذ: تامجرت نور الدين، الذي له شهادة الليسانس في علم النفس العيادي، كما أنّ له موهبة فنية في الرسم والتصميم؛ حيث تمّ تعديل الجزء المصور في الفقرات التالية: 2، 7، 15، 20، 22، 23، 25، 26، 30، 33، 34، 37، 40، 41، 44، 45؛ أي تمّ تعديل 16 فقرة من 45 فقرة في الجزء المصور، وفيما يلي سيستعرض الباحث بعض النماذج من الفقرات التي تمّ تعديلها مقارنة بالفقرات الأصلية في الجدول الآتي:

جدول (13): يوضح المقارنة بين بعض الفقرات الأصلية والمعدلة في الجزء المصوّر

رقم الفقرة	الفقرة الأصلية	الفقرة المعدلة
2		
25		
41		

وكذلك قام الباحث بتعديل جميع فقرات الجزء اللفظي والجدول الخاص بمفتاح تصحيح الإجابات، وكل العبارات الواردة باللهجة المصرية في تعليمات إجراء الاختبار إلى اللغة المزابية البسيطة المتداولة، مراعيا في ذلك الاختلافات البسيطة في اللهجة المزابية بين قصور واد مزاب - قدر الإمكان- وهذا بالحرف العربي وليس بالتيفناغ ولا بالحرف اللاتيني مستعينا في ذلك بالأستاذ: الشيخ أحمد بيوض، الذي له شهادة الليسانس في اللغة الأمازيغية، مع الحفاظ على العبارات الواردة باللغة العربية الفصحى؛ وسيستعرض الباحث أيضا بعض النماذج من الفقرات التي تمّ تعديلها مقارنة بالفقرات الأصلية في الجدول الآتي:

جدول (14): يوضح المقارنة بين بعض العبارات الأصلية والمعدلة في الجزء اللفظي

رقم العبارة	العبارة الأصلية	العبارة المعدلة
ج	ألبس الساعة في إيدي، وألبس الجزمة في	أَدَقْنَغْ السَّاعَتْ فُوسِيكْ، أَدَقْنَغْ تَارْشَاسْتْ .....
15	البسكلتة لها عجلتين، والعربية لها	بَاسَكْلِيتْ (أَمَّغْ لَفِيلُو) غَرْسْ سَنَّتْ نَرُّوضَاتْ، أَمَّا الطَّاكْسِي (أَمَّغْ طُومُوبِيلْ) غَرْسْ .....
22	في الشتاء نلبس هدوم ثقيلة، وفي الصيف نلبس هدوم	تَاجْرَسْتْ نْتَقّنْ أَيْرِضْ (أَمَّغْ إِسَمُّورَا) دِيزِيوَرَنْ، أَمَّا الصِّيفْ نْتَقَّنْ أَيْرِضْ (أَمَّغْ إِسَمُّورَا) .....
34	نعمل السكر من القصب، ونعمل العيش من	نْخَدَّمْ تَاقْضُورْتْ (أَمَّغْ زِيرِيزَا) سْ تِينِي، أَمَّا أَغْرُمْ نْخَدَّمْتْ .....

*

وما تجدر إليه الإشارة أنّ الباحث قام أيضا بإعادة صياغة جميع العبارات الواردة باللهجة المصرية إلى اللغة العربية الفصحى في الاختبار الأصلي المقنن على البيئة المصرية، مع المحافظة على شكله ومضمونه كما هو، ليكون صالحا للاعتماد عليه في دراسة الصدق المعياري (التلازمي) في مرحلة الدراسة السيكومترية لاختبار الذكاء المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية والتي سنتطرق إليها لاحقا، والجدول التالي يوضح المقارنة بين بعض العبارات الأصلية، والعبارات التي تم إعادة صياغتها إلى اللغة العربية الفصحى:

*أنظر ملحق: اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية.

جدول (15): يوضح المقارنة بين بعض العبارات الأصلية والمعاد صياغتها إلى اللغة العربية الفصحى

رقم العبارة	العبارة الأصلية	العبارة المعدلة
ج	ألبس الساعة في إيدي، وألبس الجزمة في	ألبس الساعة في يدي، وألبس الحذاء في .....
15	البسكلتة لها عجلتان، والعربية لها	الدراجة لها عجلتان، والسيارة لها ....
22	في الشتاء نلبس هدوم ثقيلة، وفي الصيف نلبس هدوم	في الشتاء نلبس لباس ثقيل، وفي الصيف نلبس لباس .....
34	نعمل السكر من القصب، ونعمل العيش من	نصنع السكر من القصب، ونصنع الخبز من .....

*

3.6. مجتمع الدراسة الاستطلاعية:

يقصد بمجتمع البحث أو مجتمع الدراسة حسب جلال (2008): "هي المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة". (جلال، 2008، ص: 37)، وبما أنّ اختبار ذكاء الأطفال الغرض منه هو قياس ذكاء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و9 سنوات، وهذه الفئة تمثل المجتمع الأوسع للدراسة، ولتقنين هذا الاختبار في البيئة المحلية لولاية غرداية، فإن الباحث اختار مركز هذه الفئة وهم الأطفال الذين تقدر أعمارهم الزمنية 6 سنوات، - على غرار طريقة تقنين الاختبار الأصلي في البيئة المصرية-، أي الأطفال الذين يدرسون في مستوى الأولى ابتدائي ممن يتوفر فيهم شرط النشأة في بيئة ولاية غرداية، ويتحدثون اللغة المزابية، وقد بلغ عددهم الإجمالي: 953 تلميذا وتلميذة، منهم: 525 تلميذا و428 تلميذة، فتصبح هذه الفئة هي مجتمع الدراسة الاستطلاعية.

*أنظر ملحق اختبار ذكاء الأطفال باللغة العربية الفصحى.

4.6. عينة الدراسة الاستطلاعية:

عند تحديد مجتمع الدراسة، فإنه من الناحية العملية يصعب إجراء الدراسة على هذا الأخير ككل، لذلك ينبغي اختيار مجموعة جزئية منه تسمى بالعينة، ويقصد بها: "مجموعة القيم أو المشاهدات التي سيقوم الباحث بتجميع البيانات منها فعلا، وهي تمثل جزءا من المجموعة الكاملة للقيم التي تمثل المجتمع، لذا لابد من اختيار العينة بالطرق السليمة وبالشكل الذي يسمح للباحث بتعميم النتائج التي توصل إليها على مجتمع الدراسة". (جلال، 2008، 38)، وقد اعتمد الباحث في اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية والتي تعتبر عينة التقنين، أسلوب المعاينة المتمثل في: العينة العشوائية المتعددة المراحل أو ما تسمّى بالعينة العنقودية (Cluster Random Sample)، والمقصود منها حسب جلال (2008) بأنها: "تتكون من مجموعة من العناصر، يتم اختيارها من مجتمع الدراسة، فإذا أراد الباحث اختيار عينة من مجتمع التلاميذ في منطقة تعليمية معينة فإنه من الصعب اختيار هذه العينة، إلاّ إذا تمّ تقسيم عناصر المجتمع إلى مدارس ثم مراحل دراسية ثم صفوف على هيئة عنقود، ويكون مجموع التلاميذ في الصفوف المختارة هو حجم العينة، وهذه الطريقة تتسم بتوفير الجهد والتكاليف، خاصة عندما يكون المجتمع كبيرا ومنتشرا على منطقة جغرافية واسعة". (جلال، 2008، ص: 48).

وهذا بالضبط ما قام به الباحث في الدراسة الحالية، حيث أنّه اختار العدد الأكبر للعينة من بعض المدارس الابتدائية لمدينة القرارة التي هي مقرّ سكناه، واختار أيضا عينات من بعض المدارس الابتدائية المنتشرة في تراب ولاية غرداية، ليحقق تمثيل أغلب المدن والمناطق الجغرافية التي يعيش فيها الأطفال المعنيين بالدراسة، والذين يتوفر فيهم شرط النشأة في البيئة المحلية لولاية غرداية ويتحدثون اللغة المزابية، وقد اختار الباحث من كل قسم أو فصل دراسي 3 أنواع من التلاميذ بالتنسيق مع معلميهم: تلميذ يمثل فئة المتفوقين، وتلميذ يمثل فئة المتوسطين، وتلميذ يمثل فئة الضعفاء، وكان هذا الاختيار بنفس الطريقة مع الجنسين، ليضمن تكافؤ تمثيل الجنسين في عينة التقنين، فبلغ عدد عينة التقنين 114 تلميذا وتلميذة بنسبة: 11.96% من المجتمع الأصلي، منهم 60 تلميذا و54 تلميذة، إلاّ أنّ بعض

المدارس تمّ استبعاد استجابات تلاميذهم، نظرا لعدم اتباع تعليمات تطبيق اختبار ذكاء الأطفال بشكل دقيق على العينة المختارة فوقع خلط في الاستجابات بين الجزئين المصور واللفظي، أو نظرا لتأخر تقديم نتائج استجابات تلاميذهم على الاختبار، وكان عدد التلاميذ المستبعدين 18 تلميذا وتلميذة، منهم: 15 تلميذا و3 تلميذات، فأصبح العدد الإجمالي لعينة التقنين هو 96 تلميذا وتلميذة بنسبة: 10.07%، منهم 45 تلميذا و51 تلميذة، وسيتم توضيح تفاصيل مجتمع الدراسة الاستطلاعية وكيفية اختيار عينة التقنين في المطلب التالي الذي يتعلق بالحدود المكانية للدراسة الاستطلاعية.

5.6. الحدود المكانية للدراسة الاستطلاعية:

ما دام الغرض من الدراسة الاستطلاعية هو تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية، فإنّ مجتمع الدراسة الاستطلاعية وعينتها تم اختيارها من بعض المدارس الابتدائية التابعة لبعض المدن المنتشرة في تراب ولاية غرداية، والتي تتميز بالطابع المحلي لقصور واد مزاب، حيث تتأثر تنشئة الطفل بالطابع اللغوي والعمراني الذي تتميز به هذه المنطقة، وأهم المدن التي أخذ منها الباحث عينة التقنين لتمثل المجتمع الأصلي للدراسة هي كما يلي:

- مدينة القرارة (إقرارن) التي تقع شمال شرق الولاية وتبعد عنها مسافة حوالي 120 كلم.
- مدينة بريان (آت برقان) التي تقع شمال الولاية وتبعد عنها مسافة حوالي 43 كلم.
- مدينة غرداية (تغردايت) التي تمثل مقر الولاية.
- مدينة بني يزجن (آت يسجن) التي تقع جنوب غرب الولاية وتبعد عنها حوالي 2 كلم.
- مدينة العطف (تاجنينت) التي تقع جنوب شرق الولاية وتبعد عنها حوالي 6 كلم.

وفيما يلي جدول يوضح فيه الباحث الحدود المكانية للدراسة الاستطلاعية، والتي تتمثل في المدن والمدارس التي تمثل مجتمع الدراسة وعدد العينة المختارة من كل مدرسة مع نسبتها المئوية:

الجدول (16): يوضح الحدود المكانية للدراسة الاستطلاعية ونسبة تمثيل العينة

المدرسة	المدينة	العدد الإجمالي (ذكور وإناث)	العينة الأولية	العينة النهائية	النسبة المئوية
مدرسة الحياة	القرارة	ذكور: 307 إناث: 270 مجموع: 577	ذ: 42 إ: 39 م: 81	ذ: 33 إ: 39 م: 72	ذ: 10.75% إ: 14.44% م: 12.48%
مدرسة الحاج عمر بن الحاج مسعود	القرارة	ذكور:27 إناث: 26 مجموع: 53	ذ: 3 إ: 3 م: 6	ذ: 3 إ: 3 م: 6	ذ: 11.11% إ: 11.54% م: 11.32%
مدرسة الرواد	القرارة	ذكور: 25 إناث: 00 مجموع: 25	ذ: 3 إ: 0 م: 3	ذ: 0 إ: 0 م: 0	ذ: 00% إ: 00% م: 00%
مدرسة الفتح	بريان	ذكور: 43 إناث: 41 مجموع: 84	ذ: 3 إ: 3 م: 6	ذ: 0 إ: 0 م: 0	ذ: 00% إ: 00% م: 00%
مدرسة تاونزة	بني يزجن	ذكور: 32 إناث: 18 مجموع: 50	ذ: 3 إ: 3 م: 6	ذ: 3 إ: 3 م: 6	ذ: 9.38% إ: 16.67% م: 12%
مدرسة الريادة	غرداية	ذكور: 52 إناث: 25 مجموع: 77	ذ: 3 إ: 3 م: 6	ذ: 3 إ: 3 م: 6	ذ: 5.77% إ: 12% م: 7.79%

مدرسة أبي سالم	العطف	ذكور: 39 إناث: 48 مجموع: 87	ذ: 3 إ: 3 م: 6	ذ: 3 إ: 3 م: 6	ذ: 7.69% إ: 6.25% م: 6.90%
المجاميع		**ذكور: 525** **إناث: 428** **مجموع: 953**	**ذ: 60** **إ: 54** **م: 114**	**ذ: 45** **إ: 51** **م: 96**	**ذ: 8.57%** **إ: 11.92%** **م: 10.07%**

6.6. الحدود الزمنية للدراسة الاستطلاعية:

تتمثل الحدود الزمنية للدراسة الاستطلاعية في الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة من بدايتها إلى نهايتها، حيث استغرقت مدة تقدر بـ: 3 أشهر، من بداية شهر مارس إلى نهاية شهر ماي من سنة 2023، حيث تمثلت أهم الإجراءات التي استغرقت هذه المدة، في الاتصال بالمؤسسات التربوية المعنية بالدراسة الاستطلاعية، وتزامن ذلك مع امتحانات الفصل الثاني والعطلة الربيعية، وتأخر الرد بالموافقة من بعض المؤسسات، والتنقل إلى المدن المذكورة آنفا وبُعد المسافات بينها، وتقديم نسخ اختبارات التقنين وشرح تعليمات إجرائها، وتأخر بعض المؤسسات التربوية في إرجاع نسخ الاختبار بعد تطبيقها.

وتجدر الإشارة أنّ الباحث استعان في تطبيق اختبار التقنين بالأخصائيين النفسيين والتربويين للمؤسسات التربوية المذكورة، كما أنّه قام بتطبيقها بنفسه في بعض المؤسسات، ليتمكّن من الإحاطة بجميع مجريات تطبيق الاختبار المقنن، وخاصة من ناحية كيفية كسب ثقة التلاميذ للتعامل مع الاختبار، وطريقة استجابتهم لفقراته والزمن الكلي لتطبيق الاختبار، حيث تراوح الزمن الكلي للتطبيق بين 25 و45 دقيقة حسب القدرات العقلية للطفل.*

* أنظر ملحق صور لبعض التلاميذ أثناء تطبيق الاختبار المقنن عليهم.

كما أنّ تصحيح الاختبار المقنن واستخراج درجات استجابات التلاميذ استغرق أيضا وقتا أطول، نظرا لطول فقرات الاختبار (90 فقرة)، ونظرا لعدد العينة الكبير نوعا ما (96تلميذا)، وكل تلميذ يستجيب 3 مرات على الاختبار: التطبيق الأولي للاختبار، الاختبار المعياري، إعادة تطبيق الاختبار، وبالتالي يتضاعف عدد العينة إلى 3 مرات، وتتضاعف عدد فقرات الاختبار إلى 3 مرات أيضا، فيصبح الباحث وكأنه يتعامل مع عينة قوامها: 288 تلميذا، وعدد فقرات قوامها: 270 فقرة، وقد استعان الباحث في تصحيحها ببعض الأخصائيين النفسيين والتربويين وبعض المشرفين التربويين لبعض المؤسسات التربوية الذين شاركوا في تطبيق اختبار ذكاء الأطفال المقنن.

7.6. الخصائص السيكومترية للاختبار المقنن:

أهم الخصائص السيكومترية التي ينبغي أن تتوفر في الاختبار الجيد نجد: الصدق والثبات، واللذان يعرفان حسب عَوَض (2006) كما يلي:

أ. **الصدق:** "هو مدى نجاح الاختبار في القياس وفي التشخيص والتنبؤ عن ميدان السلوك الذي وضع الاختبار من أجله، أي أنّ الاختبار صادق لأنه يقيس ما وضع لقياسه". (عوض، 2006، ص: 59).

ب. **الثبات:** "يعني مدى إعطاء الاختبار نفس الدرجات أو القيم لنفس الفرد أو الأفراد إذا ما تكررت عملية القياس". (عوض، 2006، ص: 53).

لدراسة الخصائص السيكومترية لاختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، اعتمد الباحث الإجراءات التالية:

- تطبيق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية على عينة التقنين التي تتكون من 96 تلميذا وتلميذة.
- تطبيق اختبار ذكاء الأطفال لإجلال محمد سري باللغة العربية الفصحى باعتباره اختبار معياري، على العينة نفسها لقياس الصدق التلازمي؛ وهذا الأخير يُستخدم حسب الريماوي (2017): "عندما يتلازم تطبيق الاختبار وتطبيق المحك معا ويصبح الهدف هو معرفة عما إذا كان كل من الاختبارين يقيسان

خصائص قائمة بالفعل في وقت واحد، وذلك بهدف تقدير الحالة الراهنة". (الريماوي، 2017، ص: 106).

- إعادة تطبيق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية على عينة التقنين نفسها بعد مدة 15 يوما من التطبيق الأول لقياس الثبات، بطريقة إعادة الاختبار؛ والتي هي حسب الريماوي (2017): "أنها تتطلّب إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على أفراد المجموعة نفسها بعد فترة زمنية ملائمة، ثم يُحسب بعد ذلك معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في المرة الأولى والثانية، ويسمى معامل الارتباط المستخرج بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار، أي استقرار نتائج الاختبار خلال الفترة بين التطبيقين للاختبار" (الريماوي، 2017، ص: 127).

كما اعتمد الباحث جملة من الأساليب الإحصائية المناسبة المتمثلة في:

- النسبة المئوية لمقارنة نسبة تمثيل عينة التقنين بمجتمع الدراسة الاستطلاعية.
- مجموع درجات الاختبار المقنن والاختبار المعياري.
- معامل الارتباط بيرسون لقياس الصدق والثبات.
- قياس الصدق التلازمي الذي هو أحد أنواع الصدق المعياري أو المحكي.
- قياس الثبات بطريقة إعادة الاختبار.
- الاستعانة ببرنامج SPSS الإصدار (19)، لحساب الصدق والثبات بطريقة آلية.
- الاستعانة ببرنامج Excel (2010)، لحساب الصدق والثبات بطريقة يدوية، وبالاستعانة بالمعادلة التالية:

$$ر = \frac{\text{مج ح1×ع - (مج ح1×مج ع ÷ ن)}}{\sqrt{[\text{(مج ح1)}^2 - \text{مج (ح1)}^2 \div \text{ن}] \times [\text{(مج ع)}^2 - \text{مج (ع)}^2 \div \text{ن}]}}$$

حيث أنّ:

ر: معامل الارتباط بيرسون بين درجات الاختبار المقنن والاختبار المعياري.

مج: مجموع الدرجات.

ح1: درجات اختبار الذكاء المقنن.

ع: درجات اختبار الذكاء المعياري.(المحكي).

ن: عدد العينة. (الطبيب، 1999، ص: 115).

وبعد الاعتماد على الإجراءات السابقة وعلى الأساليب الإحصائية المذكورة، فإنّ اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، قد حقق معاملات مرتفعة في الصدق والثبات، حيث يقدر معامل الصدق التلازمي بـ: 0.81، ويقدر الثبات بطريقة إعادة الاختبار بـ: 0.83، هذا ما يدل على تحقيقه للخصائص السيكومترية، وبهذا يصبح صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.*

خلاصة:

من خلال كل المراحل والإجراءات التي مرّ بها تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية، والتي تتمثل أساسا في تحديد واختيار مجتمع وعينة التقنين، إجراءات تطبيق الاختبار المقنن وإعادة تطبيقه، وكذا تطبيق الاختبار المعياري، ودراسة الخصائص السيكومترية للاختبار من ناحية الصدق والثبات، بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة، وصولا إلى تحقيقه معاملات مرتفعة في الصدق والثبات، فإنّ اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية أصبح صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية، المتمثلة في الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية.

---

* أنظر الفصل التاسع: عرض نتائج الدراسة ومناقشة الفرضيات.

الفصل السابع:

الدراسة الأساسية

تمهيد.

1. منهج الدراسة الأساسية.
2. مجتمع الدراسة الأساسية.
3. عينة الدراسة الأساسية.
4. الحدود المكانية للدراسة الأساسية.
5. الحدود الزمنية للدراسة الأساسية.
6. إجراءات الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية.

خلاصة.

تمهيد:

إذا كانت الدراسة الاستطلاعية تعتبر البوابة التي يلج من خلالها الباحث إلى الدراسة الأساسية، فإنّ هذه الأخيرة تعتبر صميم أو لب أو جوهر الدراسة بالنسبة للباحث، لأنه بها سيسعى للوصول إلى تحقيق أهدافه من بحثه وبالتالي سيصل إلى حقائق علمية جديدة، كانت الدافع له في اختيار موضوع بحثه، والباحث في الدراسة الحالية كان هدفه تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية، ليتمكن من خلاله من الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، وبعد أن حقق الاختبار المقنن الخصائص السيكومترية، فإنه أصبح صالحا لتطبيقه في الدراسة الأساسية، والباحث في هذا الفصل سيتطرق إلى توضيح منهج الدراسة الأساسية، مواصفات مجتمع الدراسة الأساسية وطريقة اختيار العينة الممثلة له، الحدود المكانية والزمنية للدراسة، وأخيرا معرفة مدى تمكّن الباحث من الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية بواسطة اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية.

1.7. منهج الدراسة الأساسية:

المنهج المتبع في الدراسة الأساسية هو المنهج الوصفي، شأنه في ذلك شأن الدراسة الاستطلاعية، كونه الأنسب في وصف استجابات أطفال المرحلة التحضيرية عند تطبيق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية عليهم، باعتبارهم عينة الدراسة الأساسية، للكشف المبكر عن مؤشر التفوق أو الإعاقة العقلية لديهم؛ والمنهج الوصفي قد جرى تعريفه في فصل الدراسة الاستطلاعية.

2.7. مجتمع الدراسة الأساسية:

ما دام الهدف من الدراسة الأساسية، هو الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، فإنّ مجتمع هذه الدراسة هم أطفال ما قبل المدرسة أو أطفال المرحلة التحضيرية، الذين تقدر أعمارهم بـ 5 سنوات كاملة، والذين سيطبق عليهم اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، حيث ذُكِرت مجريات تقنينه

وكذا مواصفاته كاملة في فصل الدراسة الاستطلاعية، وهو موجود أيضا في قائمة الملاحق، ومجتمع الدراسة الأساسية هم الأطفال الذين تتوفر فيهم الشروط الآتية:

- أعمارهم تقدّر بـ: 5 سنوات كاملة.
- يدرسون في فصول أو أقسام مرحلة التربية التحضيرية.
- نشأتهم كانت في بيئة ولاية غرداية، ولغتهم الأم هي اللغة المزابية.

ونظرا لضيق الوقت، والمسافات المتباعدة بين مدن ولاية غرداية، اقتصر الباحث في تحديد مجتمع الدراسة الأساسية من مراكز التربية التحضيرية التابعة لجمعية الحياة بمدينة القرارة (ولاية غرداية)، حيث أنّ هذه المدينة هي مقر سكن الباحث، ويقدر عدد الأطفال المعنيين بالدراسة والذين ينضوون تحت هذه الجمعية بـ: 542 طفلا، فهم يمثلون مجتمع الدراسة الأساسية، وتؤطّرهم 42 مربية بمعدل حوالي: 13 طفل لكل مربية، دون احتساب الإطار الإداري؛ حيث أنّ فروع أو مراكز التربية التحضيرية التابعة لجمعية الحياة، تنتشر وتغطي أغلب أحياء مدينة القرارة: في وسط المدينة ومن شمالها إلى جنوبها، ومن شرقها إلى غربها.

3.7. عينة الدراسة الأساسية:

بعد تحديد مجتمع الدراسة الأساسية، ولتسهيل إجراء الدراسة عليه والتي تتمثل في الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية عن طريق تطبيق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، فإنه ينبغي اختيار مجموعة جزئية ممثلة لمجتمع الدراسة والتي تسمى بعينة الدراسة الأساسية، وقد اعتمد الباحث في اختيار هذه الأخيرة، أسلوب المعاينة المتمثل في: العينة العشوائية الطبقية (Stratified Random Sample)، وهي تعني حسب الطبيب (1999) بأنها: "الطريقة التي يتم فيها اختيار العينة على أساس صفات المجتمع بعد تحليله، حيث يبدأ الباحث بدراسة هذا المجتمع ليتعرف على خصائصه، كذلك للتعرف على نسبة وجود كل خاصية فيه أي بمعنى أنه يقسمه إلى طبقات حسب خاصية معينة، ويختار من كل طبقة عددا من الوحدات بصورة عشوائية، فمثلا إذا أراد باحث أن يتعرف على خاصية معينة في مجتمع ما فإنه يقسم

هذا المجتمع على حسب ما تتطلبه هذه الخاصية، ربما على أساس السن أو الدخل أو المستوى التعليمي أو الدين". (الطبيب، 1999، ص: 230).

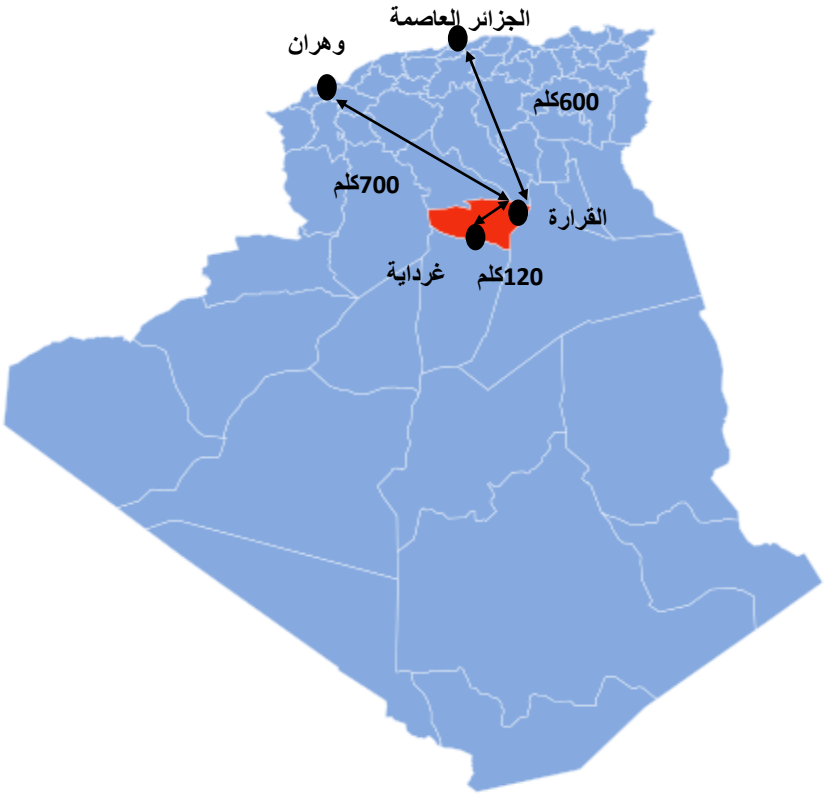
وهذا ما قام به الباحث في الدراسة الحالية، إذ أنّه اتصل بالإطار الإداري لأقسام التربية التحضيرية التابعة لجمعية الحياة، فطلب منهم اختيار الأطفال الذين يتوفر فيهم شرط: العمر 5 سنوات كاملة والنشأة في البيئة المحلية ولغة الأم عندهم هي اللغة المزابية، حيث أنهم يُختارون بالتنسيق مع المربيات من كل قسم من أقسام التربية التحضيرية المنتشرة في أغلب أحياء المدينة: 4 أطفال من الجنسين، بحيث يختارون (1 طفل و1 طفلة) يمثلان فئة المتفوقين، و(1طفل و1طفلة) يمثلان فئة ضعاف العقل ويكون المجموع 4 أطفال من الجنسين ومن الفئتيْن لكل قسم، وهذا بالاعتماد على تقديرات المربيات، وبهذه الطريقة يضمن الباحث تكافؤ نسبة تمثيل الجنسين والفئتين في أغلب أحياء المدينة في عينة الدراسة الأساسية، فبلغ عدد عينة هذه الأخيرة: 168 طفلا (ذكورا وإناثا) بنسبة: 30.99% من المجتمع الأصلي، لكن بعد تطبيق اختبار ذكاء الأطفال المقنن على العينة المختارة، ونظرا لضيق الوقت لتصحيح جميع استجابات الأطفال الذين يمثلون عينة الدراسة الأساسية، ونظرا للخلط في بعض الاستجابات، تمّ استبعاد استجابات 91 طفلا من أفراد العينة، فأصبح عدد عينة الدراسة الأساسية هو 77 طفلا (ذكورا وإناثا) ومن الفئتين أيضا (المتفوقون والضعاف) بنسبة: 14.21%، منهم 43 طفلا و34 طفلة، مع المحافظة على تكافؤ نسبة انتشار أفراد العينة في أغلب أحياء المدينة، وسيتم توضيح تفاصيل عينة الدراسة الأساسية في المطلب التالي الذي يتعلق بالحدود المكانية لهذه الأخيرة.

4.7. الحدود المكانية للدراسة الأساسية:

تتمثل الحدود المكانية للدراسة الأساسية في المنطقة أو البقعة الجغرافية التي تمت فيها هذه الأخيرة، وهي تتمثل في أقسام أو فصول التربية التحضيرية التابعة لجمعية الحياة بمدينة القرارة، حيث تُعدّ هذه الأخيرة إحدى مدن ولاية غرداية وأحد قصور واد مزاب السبعة، وتتميّز بطابعها العمراني المحلي ومناخها الصحراوي وتنتشر فيها اللغة المحلية وهي اللغة المزابية التي تعتبر اللغة الأم بالنسبة لأغلب سكانها المقدّر عددهم حوالي: 65 ألف نسمة،

وهي تقع في الشمال الشرقي لولاية غرداية وتبعد عن مقر الولاية حوالي: 120 كلم، كما تبعد عن الجزائر العاصمة حوالي: 600 كلم، وتبعد عن ولاية وهران مقر جامعة وهران 2 التي ينتمي إليها الباحث حوالي: 700 كلم، وفيما يلي شكل يمثل الموقع الجغرافي لمدينة القرارة وولاية غرداية:

الشكل (7): يمثل الموقع الجغرافي لمدينة القرارة وولاية غرداية في خريطة الجزائر



(Google Image "بتصرف").

أما بالنسبة لعينة الدراسة الأساسية التي تقدر بـ: 77 طفلا (ذكورا وإناثا)، ومن الفئتين (متفوقين وضعاف)، فإنّ الباحث حاول على أن تكون نسبة تمثيل هذه الفئات في المجتمع الأصلي متكافئة، كما سعى لأن تكون أغلب أحياء المدينة ممثلة في العينة، وفيما يلي سيوضح الباحث هذه التفاصيل في الجدول الآتي:

الجدول (17): يوضح الحدود المكانية للدراسة الأساسية ونسبة تمثيل العينة

المؤسسة	الحي وموقعه في المدينة	عدد العينة (ذكور وإناث)	النسبة المئوية
مدرسة الحمد	حي محمود (الناحية الغربية)	ذكور: 2 إناث: 2 مجموع: 4	ذ: 50% إ: 50% م: 100%
مدرسة الفردوس (القسم 1)	حي تازيري والأحياء المجاورة (الناحية الشمالية)	ذكور:2 إناث: 2 مجموع: 4	ذ: 50% إ: 50% م: 100%
مدرسة الفردوس (القسم 2)	حي بوقرطاس (الناحية الشمالية)	ذكور: 3 إناث: 1 مجموع: 4	ذ: 75% إ: 25% م: 100%
مركب الإخلاص (القسم 1)	حي الشيخ الدبوز (الناحية الشمالية)	ذكور: 2 إناث: 2 مجموع: 4	ذ: 50% إ: 50% م: 100%
مركب الإخلاص (القسم 2)	حي الشيخ الدبوز (الناحية الشمالية)	ذكور: 2 إناث: 2 مجموع: 4	ذ: 50% إ: 50% م: 100%
مدرسة الفرقان	حي المؤذن (الناحية الشمالية)	ذكور: 1 إناث: 3 مجموع: 4	ذ: 25% إ: 75% م: 100%
مركز حي جهلان	حي جهلان (الناحية الشرقية)	ذكور: 2 إناث: 2 مجموع: 4	ذ: 50% إ: 50% م: 100%
مركز حي الخرفي	حي مسجد السلام (الناحية الشرقية)	ذكور: 2 إناث: 2 مجموع: 4	ذ: 50% إ: 50% م: 100%
مركز حي الشرفة	حي أولاد نايل+سي الحواس (الناحية الشرقية)	ذكور: 2 إناث: 2 مجموع: 4	ذ: 50% إ: 50% م: 100%
مدرسة الحياة (القسم 1)	حي مدرسة الحياة (الناحية الشرقية)	ذكور: 2 إناث: 2 مجموع: 4	ذ: 50% إ: 50% م: 100%
مدرسة الحياة (القسم 2)	حي مدرسة الحياة (الناحية الشرقية)	ذكور: 2 إناث: 2 مجموع: 4	ذ: 50% إ: 50% م: 100%

مركز حي المسجد الكبير	حي المسجد الكبير (وسط المدينة)	ذكور: 4 إناث: 0 مجموع: 4	ذ: 100% إ: 00% م: 100%
مركز حي إينورار	حي إينورار (وسط المدينة)	ذكور: 3 إناث: 1 مجموع: 4	ذ: 75% إ: 25% م: 100%
مدرسة الشيخ أبي اليقظان	حي مفدي زكرياء (وسط المدينة)	ذكور: 3 إناث: 1 مجموع: 4	ذ: 75% إ: 25% م: 100%
مركز حي أبو العلا	حي أبو العلا (وسط المدينة)	ذكور: 0 إناث: 4 مجموع: 4	ذ: 00% إ: 100% م: 100%
مدرسة الرحمة	حي العقيد لطفي (وسط المدينة)	ذكور: 2 إناث: 2 مجموع: 4	ذ: 50% إ: 50% م: 100%
مركز حي السمار	حي السمار (وسط المدينة)	ذكور: 3 إناث: 1 مجموع: 4	ذ: 75% إ: 25% م: 100%
مركز حي باردو	حي باردو (الناحية الجنوبية)	ذكور: 3 إناث: 1 مجموع: 4	ذ: 75% إ: 25% م: 100%
مدرسة الشيخ بالحاج	حي الشيخ بالحاج (الناحية الجنوبية)	ذكور: 3 إناث: 2 مجموع: 5	ذ: 60% إ: 40% م: 100%
المجاميع		**ذكور: 43** **إناث: 34** **مجموع: 77**	**ذ: 55.84%** **إ: 44.16%** **م: 100%**

5.7. الحدود الزمنية للدراسة الأساسية:

تتمثل الحدود الزمنية للدراسة الأساسية في الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة من بدايتها إلى نهايتها، حيث استغرقت مدة تقدر بـ: شهر واحد، من بداية شهر ماي 2023 إلى نهايته، حيث تمثلت أهم الإجراءات التي استغرقت هذه المدة، في اتصال الباحث بالإطار الإداري المشرف على التعليم التحضيري في جمعية الحياة بالقرارة، وشرح لهم الهدف من الدراسة وكيفية إجرائها، بداية من كيفية اختيار العينة المعنية بالدراسة وهم الأطفال الذين

نشؤوا في البيئة المحلية، ولغة الأم لديهم هي اللغة المزابية، وتقدر أعمارهم بـ: 5 سنوات كاملة، من الجنسيْن (ذكور وإناث)، ومن الفئتين: (متفوقين وضعاف)، وهذا بالتنسيق مع المربيات، لأنهنّ هنّ اللائي أدرى بهذه الفئات من الأطفال، وهنّ من يقمن باختيارهم حسب الشروط المذكورة.

وبعد حصر عينة الدراسة الأساسية والمقدّرة بـ: 168 طفلا (ذكورا وإناثا)، ومن الفئتين: (متفوقين وضعاف)، حضّر الباحث نُسخًا من اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية يكافئ حجم العينة وهو 168 نسخة؛ وبما أنّ حجم العينة كبير نوع ما والوقت المتاح للتطبيق محدود جدا، استعان الباحث بالمربيات نفسهن للقيام بتطبيق الاختبار على الأطفال (أفراد العينة المختارة)، حيث عقد معهنّ لقاء عاما بإشراف الإطار الإداري، وشرح لهنّ كيفية تطبيق الاختبار المقنن على الأطفال (أفراد العينة)، والهدف العام من هذه الدراسة وهو الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، ثمّ قام بتوزيع نسخ الاختبار عليهنّ ليقمْن بتطبيقه خلال النصف الثاني من شهر ماي 2023.

وفي خلال الأسبوع الأول من شهر جوان 2023، استرجع الباحث نسخ الاختبار المقنن بعد تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية، ثمّ شرع في تصحيح استجابات الأطفال على الاختبار المقنن لاستخراج درجاتهم، وهذا بالاستعانة ببعض الأخصائيين النفسيين والمشرفين التربويين الذين يعملون في تأطير مؤسسات التربية التحضيرية التابعة لجمعية الحياة، لكن نظرا لعدد عينة الدراسة الأساسية الكبير نوعا ما والمقدر بـ: 168 والذي يتطلب وقتا أكبر في تصحيح استجاباتهم والذي يقابله وقت محدود، ونظرا لعدم التطبيق الجيد لبعض المربيات للاختبار المقنن على عينة الدراسة الأساسية، والذي انجرّ عنه خلط في الاستجابات بين الجزئين المصوّر واللفظي، وهذا راجع حسب اعتقاد الباحث إلى عدم فهم تعليمات تطبيق الاختبار من طرف بعض هذه المربيات، مما نتج عنه استبعاد 91 استجابة، فأصبح العدد النهائي لعينة الدراسة الأساسية هو 77 استجابة تمثل 77 طفلا منهم 43 ذكورا و34 إناثا من الفئتين (متفوقين وضعاف)، وقد سبقت الإشارة إلى هذا الإجراء آنفا.

6.7. إجراءات الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية:

بعد أن أصبحت استجابات الأطفال الذين يمثلون عينة الدراسة الأساسية جاهزة للتصحيح، وبالتالي استخراج درجاتهم التي حصلوا عليها في اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، فإنّ هذه المرحلة من الدراسة تعتبر حجر الزاوية لكل مراحل الدراسة الحالية، وللكشف عن مؤشر التفوق أو الإعاقة العقلية لدى هؤلاء الأطفال، فإنّ الباحث اعتمد جملة من الإجراءات الأساسية وهي كالآتي:

- القيام بتصحيح استجابات كل الأطفال (أفراد عينة الدراسة الأساسية)، بالاعتماد على مفتاح تصحيح الجزئين المصوّر واللفظي الموجود في قسم تعليمات الاختبار.
- استخراج الدرجة الكلية للاختبار لكل طفل، بجمع مجموع درجات الجزء المصور مع مجموع درجات الجزء اللفظي.
- استخراج العمر العقلي المقابل للدرجات لكل طفل من جدول معايير الأعمار العقلية، ثم تحويله من السنوات إلى الأشهر.
- اعتماد متوسط الأعمار الزمنية للأطفال، لتوحيد استخراج مؤشر التفوق والإعاقة العقلية، حيث أنّ الباحث اعتمد افتراض أنّ أكبر طفل من أفراد العينة وُلد بتاريخ: 2017/01/01، وأصغر طفل وُلد بتاريخ: 2017/12/31، وافتراض تاريخ موحد لإجراء الاختبار وهو: 2023/05/31، وبالتالي فإنّ أكبر طفل إلى غاية التاريخ الموحد لإجراء الاختبار هو: 6 سنوات و5 أشهر، وأصغر طفل إلى غاية التاريخ الموحد لإجراء الاختبار هو: 5 سنوات و5 أشهر، وبالجمع بينهما ثم القسمة على 2، نحصل على متوسط الأعمار الزمنية للأطفال وهو: 6 سنوات، وعند تحويله إلى الأشهر يصبح متوسط العمر الزمني لكل الأطفال هو: 72 شهرا.
- استخراج نسبة الذكاء لكل طفل بالاعتماد على المعادلة الآتية:

نسبة الذكاء= العمر العقلي بالأشهر÷ العمر الزمني بالأشهر× 100

مثال: حصل أحد أطفال عينة الدراسة الأساسية في اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، على درجة كلية تساوي: 82، ويقابله عمر عقلي في جدول معايير الأعمار العقلية يساوي: 122 شهرا، أما متوسط العمر الزمني هو: 72 شهرا، ولاستخراج نسبة ذكاء هذا الطفل، نطبق المعادلة السابقة:

نسبة الذكاء= العمر العقلي بالأشهر÷ العمر الزمني بالأشهر× 100

بتعويض القيم نجد: نسبة الذكاء= 122÷ 72× 100، ويساوي: 169، وبالتالي فإنّ هذا الطفل تقدر نسبة ذكائه بـ: 169 درجة؛ وبالرجوع إلى التعريفات الإجرائية، للدراسة الحالية، فإنّ مؤشر التفوق العقلي يتحقق بحصول الطفل على درجة أو نسبة ذكاء تقدر بـ: 130 درجة فأكثر، أما مؤشر الإعاقة العقلية يتحقق بحصول الطفل على درجة أو نسبة ذكاء تقدّر بـ: 70 درجة فأقل، وبالتالي ففي هذه الحالة فإنّ الطفل قد حقق مؤشر التفوق العقلي بحصوله على درجة ذكاء تقدّر بـ: 169.

وبالاستعانة ببرنامج Excel (2010)، حيث أدخل فيه الباحث كل المعطيات السابقة، فإنه توصّل إلى النتائج التالية:

- 26 طفلا من 77 طفل تحقق فيهم مؤشر التفوق العقلي، بنسبة: 33.77%
- 10 أطفال من 77 طفل تحقق فيهم مؤشر الإعاقة العقلية، بنسبة: 12.99%
- أما باقي الأطفال وهم 41 طفلا من 77 طفل يُعدّون من فئة المتوسطين بنسبة: 53.24%.

وهذه النتائج سيتعرض لها الباحث بشيء من التفصيل في الفصل التاسع الخاص بعرض نتائج الدراسة ومناقشة الفرضيات.*

* أنظر الفصل التاسع: عرض نتائج الدراسة ومناقشة الفرضيات.

خلاصة:

بعد تحديد مجتمع الدراسة الأساسية المتمثل في أطفال المرحلة التحضيرية، وبعد اختيار العينة الممثلة لهم وهي عينة الدراسة الأساسية، وبعد تطبيق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية على هذه العينة، توصل الباحث إلى تحقيق الكشف المبكر لمؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال عينة الدراسة الأساسية، بواسطة هذا الاختبار الذي أصبح جاهزا للتطبيق مستقبلا - إن شاء الله- مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و9 سنوات، وخاصة الأطفال الذين هم من أبناء المنطقة، وهذا لغرض الكشف المبكر عن ذكائهم وقدراتهم العقلية، ليتمكن المشرفون على تربيتهم من تخصيص برامج تربوية تناسب ذكاءهم وتساهم في تنميته حسب درجة ذكائهم التي تعتبر من أهم مؤشرات التفوق العقلي أو الإعاقة العقلية.

الفصل الثامن:

عرض نتائج الدراسة ومناقشة الفرضيات

تمهيد.

1. عرض نتائج الفرضية الأولى.
2. عرض نتائج الفرضية الثانية.
3. مناقشة الفرضيتين الأولى والثانية.
4. عرض نتائج الفرضية الثالثة.
5. عرض نتائج الفرضية الرابعة.
6. مناقشة الفرضيتين الثالثة والرابعة.

الاستنتاج العام للدراسة.

الخاتمة.

مقترحات.

تمهيد:

في هذا الفصل سيقوم الباحث بعرض نتائج الدراسة ومناقشة فرضياتها الأربعة، على ضوء النتائج التي توصل إليها وكذلك على ضوء الدراسات السابقة، للتأكد من تحقق فرضيات الدراسة من عدمها وبالتالي مدى تحقيق أهداف الدراسة المتمثلة أساسا في التمكن من تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية، الذي بواسطته سيتمكن من الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، ثم يختتم هذا الفصل باستنتاج عام وبخاتمة وبعض المقترحات.

1.8. عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:

- **يحقق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد بتحقيق معاملات مرتفعة في خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق، بعد تطبيقه على عينة التقنين.**

للتأكد من مدى تحقق الفرضية الأولى من عدمها، اعتمد الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- مجموع درجات الاختبار المقنن والاختبار المعياري.
- معامل الارتباط بيرسون لقياس الصدق التلازمي.
- قياس الصدق التلازمي الذي هو أحد أنواع الصدق المعياري أو المحكي.
- الاستعانة ببرنامج SPSS الإصدار (19)، لحساب الصدق بطريقة آلية.
- الاستعانة ببرنامج Excel (2010)، وبالمعادلة التالية:

$$ر = \frac{\text{مج ح1×ع} - (\text{مج ح1×مج ع} \div \text{ن})}{\sqrt{[(\text{مج ح1})^2 - \text{مج (ح1)}^2 \div \text{ن}] \times [(\text{مج ع})^2 - \text{مج (ع)}^2 \div \text{ن}]}}$$

لحساب الصدق بطريقة يدوية، وللمقارنة بين الطريقة الآلية واليدوية، حيث أنّ:

ر: معامل الارتباط بيرسون بين درجات الاختبار المقنن والاختبار المعياري.

مج: مجموع الدرجات.

ح1: درجات اختبار الذكاء المقنن.

ع: درجات اختبار الذكاء المعياري.(المحكي).

ن: عدد العينة.

وتتمثل نتيجة الفرضية الأولى بالطريقة الآلية، ببرنامج SPSS (19) في الجدول الآتي:

الجدول (18): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات الاختبار المقنن والمعياري

Corrélations

		Pre	Cry
pre	Corrélation de Pearson	1	,811**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	96	96
cry	Corrélation de Pearson	,811**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	96	96

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

من خلال الجدول (19): يتبيّن لنا أنّ معامل الارتباط بيرسون بين درجات اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، وبين درجات الاختبار المعياري (المحكي)، يقدّر بـ: 0.811، عند مستوى الدلالة: 0.01، وهذا يدل على الارتباط القوي بين الاختبار المقنن والاختبار المعياري، وبالتالي فإن الاختبار في هذه الحالة هو صادق.

وبحساب معامل الارتباط بيرسون لقياس الصدق التلازمي بالطريقة اليدوية، وبتطبيق المعادلة المذكورة سابقا، نجد معامل الارتباط بين الاختبار المقنن والاختبار المعياري (المحكي) يساوي أيضا: 0.811، فهو كذلك صادق في هذه الحالة، وبالتالي فإنه في كلتا

الحالتين كان معامل الصدق مرتفعا، فهذا دليل قوي على تحقق الفرضية الأولى التي مفادها بأنّ اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية يحقق مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد بارتفاع خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق؛ والاختبار الصادق يدل على أنه يحقق الغرض الذي وضع من أجله.

2.8. عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي:

- **يحقق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد بتحقيق معاملات مرتفعة في خصائصه السيكومترية المتمثلة في الثبات، بعد تطبيقه على عينة التقنين.**

للتأكد من مدى تحقق الفرضية الثانية من عدمها، اعتمد الباحث الأساليب الإحصائية نفسها التي اعتمدها في حساب معامل الصدق، ما عدا بعض التغييرات الطفيفة المتمثلة في عوض القول: قياس الصدق نقول: قياس الثبات، وكذلك في الطريقة اليدوية، فإنّ حرف (ع) الذي يرمز إلى درجات الاختبار المعياري (المحكي) في المعادلة عند حساب الصدق، يغيّر إلى الحرف (ح2) الذي يرمز إلى درجات إعادة تطبيق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية، عند حساب الثبات، وهي كالآتي:

- مجموع درجات التطبيق الأول للاختبار المقنن ومجموع درجات إعادة تطبيقه.
- معامل الارتباط بيرسون لقياس الثبات بطريقة إعادة الاختبار.
- قياس الثبات بطريقة إعادة الاختبار.
- الاستعانة ببرنامج SPSS الإصدار (19)، لحساب الثبات بطريقة آلية.
- الاستعانة ببرنامج Excel (2010)، وبالمعادلة التالية:

$$ر = \frac{\text{مج ح1×ح2} - (\text{مج ح1×مج ح2} \div \text{ن})}{\sqrt{[(\text{مج ح1})^2 - \text{مج (ح1)}^2 \div \text{ن}] \times [(\text{مج ح2})^2 - \text{مج (ح2)}^2 \div \text{ن}]}}$$

لحساب الثبات بطريقة يدوية، وللمقارنة بين الطريقة الآلية واليدوية، حيث أنّ:

ر: معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول للاختبار المقنن والتطبيق الثاني له (إعادة التطبيق).

مج: مجموع الدرجات.

ح1: درجات اختبار الذكاء المقنن (التطبيق الأول).

ح2: درجات إعادة تطبيق اختبار الذكاء المقنن (التطبيق الثاني).

ن: عدد العينة.

وتتمثل نتيجة الفرضية الثانية بالطريقة الآلية، ببرنامج SPSS (19) في الجدول الآتي:

الجدول (19): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات الاختبار المقنن (التطبيق الأول) ودرجات إعادة التطبيق (التطبيق الثاني)

Corrélations

	pre	Apre
Corrélation de Pearson	1	,839**
Sig. (bilatérale)		,000
N	96	96
Corrélation de Pearson	,839**	1
Sig. (bilatérale)	,000	
N	96	96

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

من خلال الجدول (19): يتبيّن لنا أنّ معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول لاختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، وبين درجات إعادة تطبيقه، يقدّر بـ: 0.839، عند مستوى الدلالة: 0.01، وهذا يدل على الارتباط القوي بين

التطبيق الأول وإعادة التطبيق للاختبار المقنن، وبالتالي فإن الاختبار في هذه الحالة هو ثابت.

وبحساب معامل الارتباط بيرسون لقياس الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار، وهذا بالطريقة اليدوية، وبالاعتماد على المعادلة المذكورة سابقا، نجد معامل الارتباط بين التطبيق الأول للاختبار المقنن وإعادة تطبيقه يساوي: 0.835، فهو كذلك ثابت في هذه الحالة، وبالتالي فإنه في كلتا الحالتين كان معامل الثبات مرتفعا، فهذا دليل قوي على تحقق الفرضية الثانية التي مفادها بأنّ اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية يحقق مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد بارتفاع خصائصه السيكومترية المتمثلة في الثبات؛ والاختبار الثابت يدل على ثبات درجة المفحوص في كل مرة يُختبر فيها.

ومعلوم أنّ الصدق له علاقة بالثبات، حيث أنّ: الصدق = √الثبات، وبالتالي فإنّ: الصدق = √0.835، فالصدق إذن يساوي: 0.913، وهذا يدلّ أيضا على ارتفاع معامل صدق الاختبار، كل هذا دليل على تحقيق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد، بارتفاع خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات.

3.8. مناقشة الفرضيتين الأولى والثانية:

بما أنّ الفرضيتين الأولى والثانية قد تحققتا، واللّتان مفادهما: أنّ اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية يحقق مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد بارتفاع خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات، فإنهما تتفقان مع دراسة إجلال محمد سري (1988) التي قننت اختبار ذكاء الأطفال على البيئة المصرية، من حيث أنه يحوي جانبين: مصور ولفظي ويطبق على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (3 و9 سنوات)، وهو الاختبار الذي اعتمده الباحث في الدراسة الحالية لتقنينه على البيئة المحلية لولاية غرداية؛ وتتفقان مع دراسة عيواج صونيا (2018)، التي قننت اختبار ذكاء الأطفال المصري على البيئة الجزائرية والمتمثلة في بعض ولايات الشرق الجزائري (ميلة، قسنطينة وسطيف)، وعلى الفئة نفسها من الأطفال وهم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (3 و9

سنوات)، حيث أنها عدلت فقرات الجزء اللفظي من البيئة المصرية إلى بيئة الشرق الجزائري، كما عدلت بعض فقرات الجزء المصور من البيئة المصرية إلى بعض المعالم والشخصيات الجزائرية لكنها كانت عبارة عن صور وليست رسومات؛ كما تتفقان مع دراسة يوسف زينب (2016) حيث قننت اختبار ذكاء الأطفال المصري لإجلال محمد سري على البيئة الجزائرية المتمثلة في مدينة تقرت وعلى الفئة نفسها وهم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (3 و9 سنوات)، لكنها اكتفت بتعديل الجزء اللفظي من اللهجة المصرية إلى اللغة العربية الفصحى، وتركت الجزء المصور كما هو بدون تعديل؛ و تتفقان أيضا مع دراسة رجاء أبو علام ومحمد أحمد غالي (1988) اللذيْن قنّنا اختبار لوحة الأشكال لسيجان على البيئة الكويتية وهي تقيس القدرة العقلية العامة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين: 3 سنوات ونصف و10 سنوات، ولا تتفقان معه من حيث هو اختبار أدائي فقط.

بينما لا تتفقان مع دراسة محمد عبد الله البيلي وماهر أبو هلال (1993) الذين قننا اختبار الذكاء غير اللفظي على المجتمع الإماراتي الذي عينته تتراوح أعمارها بين (5 سنوات و24 سنة)؛ وكذلك دراسة إبراهيم مصطفى علي حماد (2012) الذي قنن اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن على البيئة الفلسطينية، والتي تتراوح أعمار عينته بين (5 سنوات ونصف و11 سنة ونصف)، نظرا لأنها اختبارات أدائية بحتة ينعدم فيها الجانب اللفظي؛ كما أنهما لا تتفقان مع دراسة حبال ياسين (2017)، الذي قنن اختبار كاتل للذكاء على البيئة الجزائرية والذي يتعلق الأمر ببعض ولايات الغرب الجزائري المتمثلة في ولايات: (سيدي بلعباس، تيارت وسعيدة)، لكن فئة التقنين هم تلاميذ السنة الأولى ثانوي وليس أطفال المرحلة التحضيرية والأطوار الأولى من التعليم الابتدائي كما هو الحال بالنسبة للدراسة الحالية؛ وهما لا يتفقان أيضا مع دراسة عيواج صونيا (2016)، التي قامت بتقنين اختبار الذكاء (رافن) على البيئة الجزائرية وكانت عينة التقنين تتمثل في الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (5.6 و11.6 سنة)، حيث لم تكن فئة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (3 و5.6 سنوات) ضمن عينة التقنين على عكس الدراسة الحالية، وكان اختبار رافن المقنن اختبارا أدائيا محضا.

ويُرجع الباحث سبب تحقيق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية للخصائص السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات بشكل مرتفع، إلى أنّ التقنين المحلي يساهم في الكشف الدقيق لخصائص المفحوصين نظرا لتأثّرهم بالبيئة المحلية التي يعيشون فيها، والمتمثلة في المعالم الجغرافية والعمرانية وغيرها من المعالم التي يحتكون بها باستمرار في حياتهم اليومية، وكذا اللغة المزابية المحلية التي يتحدثون بها في منازلهم مع أفراد أسرهم وعائلاتهم، ومع أصدقائهم وأقرانهم في الشارع، ومع مربياتهم في الروضة.

4.8. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

- **يوجد لاختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، دور في الكشف المبكر لمؤشر التفوق العقلي لدى أطفال المرحلة التحضيرية.**

للتأكد من مدى تحقق الفرضية الثالثة من عدمها، اعتمد الباحث الإجراءات التالية:

- اعتماد الدرجة الكلية للاختبار لكل طفل.
- اعتماد العمر العقلي المقابل للدرجات لكل طفل (وتحويله إلى الأشهر).
- اعتماد متوسط العمر الزمني لكل أفراد العينة الأساسية وهو 6 سنوات ويساوي بالأشهر 72 شهرا.
- اعتماد نسبة الذكاء لكل طفل وذلك بتقسيم العمر العقلي على العمر الزمني وضربه في 100.
- الاستعانة ببرنامج Excel (10) لحساب مجموع الدرجات ولاستخراج نسبة الذكاء لكل طفل.
- اعتماد معيار نسبة الذكاء: 130 درجة فأكثر هي الحد في اكتشاف مؤشر التفوق العقلي لدى أطفال المرحلة التحضيرية.
- اعتماد النسبة المئوية للأطفال الذين حققوا مؤشر التفوق العقلي بالنسبة للعدد الإجمالي للعينة.

وبناء على هذه الاعتبارات خلُص الباحث إلى النتائج الممثلة في الجدول الاتي:

الجدول (20): يوضح عدد الأطفال الذين حققوا مؤشر التفوق العقلي مع النسبة المئوية

عدد العينة	عدد الأطفال الذين حققوا مؤشر التفوق العقلي	النسبة المئوية
77	26	%33.77

من خلال هذا الجدول نلاحظ أنّ عدد الأطفال الذين حققوا مؤشر التفوق العقلي هو: 26 طفلا من مجموع 77 طفلا والذي يمثل مجموع عينة الدراسة الأساسية، أي بنسبة: 33.77%، وهذا يدل على أنّ اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، له دور في الكشف المبكر لمؤشر التفوق العقلي لدى أطفال المرحلة التحضيرية، وبالتالي فإنّ الفرضية الثالثة قد تحققت.

5.8. عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي:

- **يوجد لاختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، دور في الكشف المبكر لمؤشر الإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية.**

للتأكد من مدى تحقق الفرضية الرابعة من عدمها، اعتمد الباحث الإجراءات ذاتها التي اعتمدها في التأكد من مدى تحقق الفرضية الثالثة والمتمثلة فيما يلي:

- اعتماد الدرجة الكلية للاختبار لكل طفل.
- اعتماد العمر العقلي المقابل للدرجات لكل طفل (وتحويله إلى الأشهر).
- اعتماد متوسط العمر الزمني لكل أفراد العينة الأساسية وهو 6 سنوات ويساوي بالأشهر 72 شهرا.

- اعتماد نسبة الذكاء لكل طفل وذلك بتقسيم العمر العقلي على العمر الزمني وضربه في 100.
- الاستعانة ببرنامج Excel (10) لحساب مجموع الدرجات ولاستخراج نسبة الذكاء لكل طفل.
- اعتماد معيار نسبة الذكاء: 70 درجة فأقل هي الحد في اكتشاف مؤشر الإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية.
- اعتماد النسبة المئوية للأطفال الذين حققوا مؤشر الإعاقة العقلية بالنسبة للعدد الإجمالي للعينة.

وبناء على هذه الاعتبارات خلُص الباحث إلى النتائج الممثلة في الجدول الاتي:

الجدول (21): يوضح عدد الأطفال الذين حققوا مؤشر الإعاقة العقلية مع النسبة المئوية

عدد العينة	عدد الأطفال الذين حققوا مؤشر الإعاقة العقلية	النسبة المئوية
77	10	%12.99

من خلال الجدول (22)، نلاحظ أنّ عدد الأطفال الذين حققوا مؤشر الإعاقة العقلية هو: 10 أطفال من مجموع 77 طفلا والذي يمثل مجموع عينة الدراسة الأساسية، أي بنسبة: 12.99%، وهذا يدل على أنّ اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، له دور في الكشف المبكر لمؤشر الإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، وبالتالي فإنّ الفرضية الرابعة قد تحققت.

6.8. مناقشة الفرضيتين الثالثة والرابعة:

بما أنّ الفرضيتين الثالثة والرابعة قد تحققتا واللّتان تتعلقان بدور اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية في الكشف المبكر لمؤشر التفوق العقلي والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، أي اعتماد معيار الذكاء فقط في الكشف المبكر عن

المؤشريْن المذكورين سابقا، وهما مؤشر التفوق العقلي ومؤشر الإعاقة العقلية، فإنّ مناقشة هاتين الفرضيتين سيكون معا على هذا الأساس.

فالفرضيتان الثالثة والرابعة تتفقان في اعتماد معيار الذكاء للكشف عن مؤشر التفوق العقلي والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية مع مقياس بينيه - سيمون (1905)، الذي يعتبر أقدم دراسة اعتمدت معيار الذكاء للكشف عن المتفوقين والمعاقين عقليا؛ وتتفقان أيضا مع مقياس ستانفورد - بينيه الذي يُعتبر تعديلا للمقياس السالف الذكر من طرف (ترمان Terman)، والذي اعتمد أيضا معيار الذكاء للكشف عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية؛ كما أنهما تتفقان مع (مقياس وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة " Wechsler Intelligence Scale for Preschool's Children")، الذي صممه (وكسلر) سنة 1963، ثم قام بمراجعته وتحسينه سنة 1974، حيث سماه: (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised "WISC-R"، ويعتبر من أهم المقاييس التي تعتمد معيار الذكاء للكشف عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية؛ وتتفق الفرضيتان أيضا مع اختبار ذكاء الأطفال لـ"إجلال محمد سري" الذي قنّنته على البيئة المصرية سنة: 1988، حيث أنّ هذا الاختبار يعتمد معيار الذكاء للكشف عن مؤشر التفوق العقلي والإعاقة العقلية لدى الأطفال، وهو المقياس المعتمد للتقنين في الدراسة الحالية كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

بينما لا تتفق الفرضيتان الثالثة والرابعة مع اختبار لوحة الأشكال لـ "سيجان" التي بالرغم من أنها تعتمد معيار الذكاء للكشف عن مؤشر التفوق العقلي والإعاقة العقلية لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (3 سنوات ونصف - 10 سنوات)، إلاّ أنها تعتبر من الاختبارات الأدائية التي تفتقر إلى الجانب اللفظي، على عكس الدراسة الحالية؛ كما أنّ هاتيْن الفرضيتيْن لا تتفقان مع اختبار الذكاء غير اللفظي لـ "كاتل" والذي هو خال من اللغة ويدخل ضمن الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة، بالرغم من اعتماده على معيار الذكاء للكشف عن مؤشر التفوق العقلي والإعاقة العقلية لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 5 سنوات فأكثر؛ ولا تتفقان أيضا مع اختبار الذكاء المصور لـ "أحمد زكي صالح"، الذي يعتبر من الاختبارات الأدائية غير اللفظية التي تهدف إلى قياس القدرة العقلية العامة، بمعنى الاعتماد على معيار الذكاء للكشف عن مؤشر التفوق العقلي والإعاقة العقلية بدون قياس الجانب

اللفظي؛ كما أنهما لا تتفقان مع اختبار المصفوفات المتتابعة لـ "جون رافن" بأنواعه الثلاثة (العادي، الملون والمتقدم)، الذي يعتبر من الاختبارات الأدائية غير اللفظية التي تقيس القدرة العقلية العامة أي اعتماد معيار الذكاء للكشف عن مؤشر التفوق العقلي والإعاقة العقلية عن طريق الإجابة على مجموعة من التصاميم والأشكال المجردة.

وما تجدر إليه الإشارة، أنّ الدراسات السابقة التي تم استعراضها خاصة العربية منها، وبالأخص الجزائرية التي تتعلق بتقنين اختبارات ذكاء الأطفال في بيئاتها المحلية، رغم اتفاقها مع فرضيات الدراسة الحالية في موضوع تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لكل منها، إلاّ أننا نجدها تقف عند حد التقنين والتكييف ولا تتعداها إلى مرحلة الكشف عن مؤشر التفوق العقلي أو الإعاقة العقلية لدى الأطفال، وهذا لا يتفق مع الدراسة الحالية التي هدفها الأساسي هو الكشف عن المؤشريْن المذكوريْن آنفا وهما مؤشريْ التفوق العقلي والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية عن طريق تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية، وبالتالي فإنه على حدّ معرفة الباحث المتواضعة، تُعدُّ الدراسة الحالية السبّاقة في الكشف المبكر عن مؤشر التفوق العقلي والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، ولم تتوقف عند حدّ التقنين فقط في البيئة المحلية، وهذا يدل على تحقق أهم أهداف الدراسة الحالية.

الاستنتاج العام للدراسة:

لقد هدف الباحث في الدراسة الحالية إلى الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، عن طريق تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية، وقد انطلق من جملة من الدوافع الميدانية التي دفعته للخوض في هذه الدراسة والتي من أهمها:

- عدم الكشف الدقيق والمبكر لمؤشر التفوق لدى أطفال المرحلة التحضيرية، وبالتالي عدم المساهمة في تنمية الموهبة والتفوق لديهم.
- إجحاف الأطفال المعاقين عقليا في طريقة تحديد درجة ذكائهم، وبالتالي عدم تصنيفهم التصنيف الدقيق حسب درجة الذكاء لديهم.
- عدم وجود اختبار ذكاء يناسب البيئة المحلية لولاية غرداية، يساعد في الكشف الدقيق لمؤشر التفوق أو الإعاقة العقلية لدى الأطفال عموما، وأطفال المرحلة التحضيرية خصوصا.

واعتمادا على مبدأ التدخل المبكر، وبعد إجراءات الدراسة الاستطلاعية التي قام من خلالها بتقنين اختبار ذكاء الأطفال على البيئة المحلية لولاية غرداية، وكذا الدراسة الأساسية التي من خلالها قام بالكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، وبالاعتماد على جملة من الأساليب الاحصائية المعتمدة في هذه الدراسة، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

أ. **اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، قد حقق مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد بتحقيق معاملات مرتفعة في خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق، بعد تطبيقه على عينة التقنين.**

ب. **اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، قد حقق مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد بتحقيق معاملات مرتفعة في خصائصه السيكومترية المتمثلة في الثبات، بعد تطبيقه على عينة التقنين.**

فهاتان النتيجتان تؤكدان على تتحقق الفرضيتان الأولى والثانية اللتان تشيران إلى أنّ اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، قد حققّ مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد حيث حقق معاملات مرتفعة في الصدق والثبات، إذ كان معامل الصدق يقدّر بـ: 0.81، ومعامل الثبات يقدر بـ: 0.83، وهما يعتبران معاملان مرتفعان، فهذا يدلّ على أن اختبار الذكاء المقنن في البيئة المحلية مواصفاته السيكولوجية مرتفعة.

أمّا النتيجتان الثالثة والرابع تتمثلان فيما يلي:

ج. يوجد لاختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، دور في الكشف المبكر لمؤشر التفوق العقلي لدى أطفال المرحلة التحضيرية.

د. يوجد لاختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية، دور في الكشف المبكر لمؤشر الإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية.

فهاتان النتيجتان تؤكدان أيضا على تحقق الفرضيتان الثالثة والرابعة اللتان تشيران إلى أنّ اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية له دور كبير في الكشف المبكر لمؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، إذ كان عدد الأطفال الذين حققوا مؤشر التفوق العقلي هو 26 طفلا من مجموع 77 طفلا بنسبة 33.77%، بينما كان عدد الأطفال الذين حقق مؤشر الإعاقة العقلية هو 10 أطفال من مجموع 77 طفلا بنسبة 12.99%.

وبهذا نقول بأنّ الدراسة الحالية قد حققت أهم أهدافها العملية المتمثلة في:

- التمكن من تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية.
- التمكن من الكشف المبكر لمؤشر التفوق العقلي لدى أطفال المرحلة التحضيرية.
- التمكن من الكشف المبكر لمؤشر الإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية.

خاتمة:

لقد أخذت الدراسة الحالية على عاتقها البحث في طرفيْ ميدان التربية الخاصة، وهما: الموهوبون أو المتفوقون عقليا في الطرف الإيجابي، وفي المقابل ذوي الإعاقة العقلية في الطرف السلبي، ويُعتبر موضوع الكشف المبكر عنهما وتشخيصهما موضوعا مهما، كونه يساهم في مبدأ التدخل المبكر الذي يعتمد عليه ميدان التربية الخاصة في الوقت الحاضر، لأجل التكفل بهذه الفئتين التكفل الأنسب وبالتالي إعداد البرامج التربوية الخاصة التي تناسب قدرات كلا منهما، فتكون النتيجة والمردود التربوي والاقتصادي مستقبلا هي استفادة المجتمع من جميع طاقاته البشرية، وبالتالي المساهمة في تنميته وتطويره، ويُشكل موضوع الاختبارات وأدوات القياس المناسبة للكشف عنهم أهمية أيضا لا تقل أهمية عن موضوع الكشف عنهم بحد ذاته، وخاصة موضوع الاختبارات والمقاييس المقننة محليا، هذا ما دفع الباحث إلى السعي من خلال هذه الدراسة التي تحوي 8 فصول في جانبيْن: 5 فصول في الجانب الباب النظري، و3 فصول في الجانب الميداني، إلى تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية للكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية.

وبعد الاطلاع على الخلفيات النظرية والدراسات السابقة، وكذا بعد تقنين اختبار ذكاء الأطفال في البيئة المحلية لولاية غرداية وتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية، توصل الباحث في دراسته الحالية إلى النتيجة التالية:

حقق اختبار ذكاء الأطفال المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية مواصفات الاختبار السيكولوجي الجيد، وله دور في الكشف المبكر عن مؤشر التفوق والإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية.

وهذه النتيجة مفادها أن اختبار ذكاء الأطفال الذي جرى تقنينه من خلال هذه الدراسة في البيئة المحلية لولاية غرداية، قد ساهم في الكشف والتشخيص الدقيق والمبكر عن مؤشر التفوق العقلي وكذا مؤشر الإعاقة العقلية لدى أطفال المرحلة التحضيرية، وهذا يثبت الدور

الكبير للاختبارات والمقاييس النفسية المقننة محليا في عمليات الكشف والتشخيص، هذا ما يقود الباحث إلى اقتراح جملة من المقترحات.

مقترحات:

بناء على ما سبق في الجانب النظري، وعلى النتائج المتوصل إليها في الجانب الميداني من الدراسة، فإنّ الباحث يقترح ما يلي:

- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية والعمل على تعميمها، وذلك بإعطائها الأولوية في التطبيق من طرف الأخصائيين في الميدان عندما يتعلّق الأمر بالكشف المبكر عن المتفوقين عقليا أو ذوي الإعاقة العقلية، وحتى الكشف عن ذوي صعوبات التعلم أو غيرها من أصناف ذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصة على المستوى المحلي لولاية غرداية.
- القيام بدراسات أخرى من طرف الباحثين، تتضمّن تقنين اختبار الذكاء للفئات العمرية الأخرى على البيئة المحلية لولاية غرداية.
- القيام بدراسات أخرى من طرف الباحثين، تتضمن تقنين اختبار ذكاء الأطفال أو غيرها من الفئات العمرية على البيئات المحلية لباقي ولايات ومناطق الوطن، باعتبار الجزائر دولة قارة ما شاء الله، تختلف فيها اللهجات والعادات والتقاليد من منطقة لأخرى.
- القيام بدراسات أخرى من طرف الباحثين، تتضمن تقنين المقاييس الأخرى للكشف عن الموهوبين والمتفوقين عقليا كاختبارات الابتكار والتفكير الإبداعي، واختبارات المهارات الحركية أو الفنية أو الاجتماعية وغيرها.
- القيام بدراسات أخرى من طرف الباحثين، تتضمّن تقنين المقاييس الأخرى للكشف عن ذوي الإعاقة العقلية كاختبار السلوك التكيفي، اختبار مهارات الحياة اليومية، اختبار السلامة الذاتية وغيرها.
- القيام بدراسات أخرى من طرف الباحثين، تتضمّن تقنين المقاييس التي تساهم في التشخيص والكشف المبكر عن الأصناف الأخرى لذوي الاحتياجات

الخاصة، كذوي صعوبات التعلم، التوحد، ذوي الإضرابات السلوكية والانفعالية، وغيرها.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية:

- **المصادر:**

1. القرآن الكريم

- **الكتب:**

1. الإمام محمد صالح، الجوالده فؤاد عيد. (2010). الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل (الطبعة 1). عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
2. أبو أسعد أحمد عبد اللطيف، الغرير أحمد نايل. (2009). التشخيص والتقييم في الإرشاد (الطبعة 1). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
3. إبراهيم سليمان عبد الواحد يوسف. (2012). الموهوبون والمتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم: خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، ومشكلاتهم (الطبعة 1). القاهرة: دار الكتاب الحديث.
4. إبراهيم فيوليت فؤاد وآخرون. (2001). بحوث ودراسات في سيكولوجية الإعاقة (الطبعة 1). مكتبة زهراء الشرق.
5. إبراهيم مروان عبد المجيد. (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية (الطبعة 1). عمّان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
6. أبو حطب فؤاد. (1973). القدرات العقلية (الطبعة 1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
7. أبو حطب فؤاد، عثمان سيد، صادق آمال. (2008). التقويم النفسي (الطبعة 4). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
8. أبو حلاوة محمد السعيد. (بلا تاريخ). احتمالات معاناة الأطفال ذوي المستويات العالية من الموهبة من الاضطرابات النفسية والسلوكية.
9. أبو جادو صالح محمد. (1998). علم النفس التربوي. عمّان: دار المسيرة.
10. أبو دنيا نادية عبده عواض، إبراهيم أحمد عبد اللطيف. (2000). سيكولوجية الإبداع. كلية التربية، جامعة حلوان.
11. أبو الديار مسعد، طاهر نعيمة. (2016). الذكاء وقياس القدرات (الطبعة 1). الكويت: دار الكتاب الحديث.
12. أبو فخر غسان عبد الحي. (2004). التربية الخاصة بالطفل. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
13. أبو فخر غسان عبد الحي. (1992). التربية الخاصة للأطفال المعوقين. دمشق: مطبعة الاتحاد.
14. أبو النيل محمود السيد. (1987). الإحصاء النفسي والإجتماعي والتربوي. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
15. أسعد يوسف ميخائيل. (1998). قاموس علم النفس. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

16. إسماعيل بشرى. (2004). المرجع في القياس النفسي (الطبعة1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
17. امطانيوس نايف مخائيل. (2006). القياس النفسي(الجزء الثاني) (الطبعة2). دمشق: منشورات جامعة دمشق.
18. امطانيوس نايف مخائيل. (2015). القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة (الطبعة 1). عمّان: دار الأعصار العلمي للنشر والتوزيع.
19. امطانيوس نايف مخائيل. (2016). بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنيتها (الطبعة1). عمّان: دار الأعصار للنشر والتوزيع.
20. إيكو أومبرتو. (2002). كيف تعد رسالة دكتوراه. (علي منوفي، المترجمون) القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
21. بابطين عادل بن أحمد بن حسن. (1422هـ). مشكلات الدلالة الإحصائية في البحث التربوي وحلول بديلة. جامعة أم القرى.
22. بختي إبراهيم. (2015). الدليل المنهجي لإعداد البحوث العلمية. ورقلة: جامعة قاصدي مرباح.
23. برينتون كرين. (1984). تشكيل العقل الحديث. (شوقي جلال، المترجمون) عالم المعرفة.
24. البستاني فؤاد إفرام. (1981). منجد الطلاب (الطبعة 25). بيروت: دار المشرق.
25. البلداوي عبد الحميد عبد المجيد. (2007). أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
26. البلداوي عبد الحميد عبد المجيد. (2014). الأساليب التطبيقية لتحليل وإعداد البحوث العلمية مع حالات دراسية باستخدام برنامج spss. عمّان: دار الشروق.
27. بلعربي عائشة. (1998). التعليم قبل المدرسي في الوطن العربي: واقع وآفاق، رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الإليسكو.
28. بنجر آمنة بنت أرشد، شومان طه طه مصطفى. (بلا تاريخ). تصور مقترح لتفعيل دور معلمة رياض الأطفال في رعاية الأطفال الموهوبين. جدة: مركز دراسات وبحوث المعوقين.
29. بهاء الدين ياسر. (2017). الذكاءات المتعددة واكتشاف العباقرة (الطبعة1). القاهرة: دار عالم الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.
30. بوحفص عبد الكريم. (2017). الأساليب الإحصائية وتطبيقاتها يدويا وباستخدام برنامج SPSS (الطبعة 2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
31. بورقيبة داود بن عيسى. (2009). مدخل إلى علوم التربية. غرداية، الجزائر: المطبعة العربية.
32. بونيه آلان. (1993). الذكاء الاصطناعي(واقعه ومستقبله). (علي صبري فرغلي، المترجمون) عالم المعرفة.
33. بياجيه جان. (د.ت). سيكولوجيا الذكاء (الطبعة 2). (إمانويل يولاند، المترجمون) بيروت: عويدات للنشر والطباعة.

34. بياجيه جون. (1994). علم التربية وسيكولوجية الطفل (الطبعة1). (ع. العلي الجسماني، المترجمون) بيروت، لبنان: الدار العربية للعلوم.
35. بيل جوديث. (2015). كيف تعد مشروع بحثك (الطبعة1). (سامي محمد نصار، محمد فتحي الزيات، محمد السيد النجار، المترجمون) القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
36. بينيش هلموت. (2003). أطلس علم النفس (الطبعة1). (أنطوان إ. الهاشم، المترجمون) بيروت، لبنان: المكتبة الشرقية.
37. تايلر ليونا أ. (1988). الاختبارات والمقاييس (الطبعة2). القاهرة: دار الشروق.
38. تايلور جون ج. (1985). عقول المستقبل. (لطفي فطيم، المترجمون) عالم المعرفة.
39. جحيش جميلة. (2005). التعليم في مرحلة ما قبل التمدرس. حسين داي، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
40. الجسماني عبد العلي. (1994). سايكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقهما الأساسية (الطبعة1). بيروت: الدار العربية للعلوم.
41. جلال أحمد سعد. (2008). مبادئ الإحصاء النفسي(تطبيقات وتدريبات عملية على برنامج spss) (الطبعة 1). القاهرة : الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
42. الحاج فائز بن محمد علي. (بلا تاريخ). اختبار رسم الرجل by Flirence Goode nough.
43. الحارثي إبراهيم بن أحمد مسلم. (بلا تاريخ). قياس الموهبة والإبداع. مركز دراسات وبحوث المعوقين.
44. حبيب صفاء طارق، عزيز صادق عبد النور. (2017). بناء المقاييس النفسية وفقًا لنظرية الاستجابة للفقرة باستعمال الأنموذج الكشفي المعمم (الطبعة1). عمّان: دار المنهجية للنشر والتوزيع.
45. حجاب محمد منير. (2000). الأسس العلمية لكتابة الرسائل الجامعية (الطبعة 3). القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
46. الحروب أنيس. (1999). نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين (الطبعة1). عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
47. حسن أحمد عبد المنعم. (1996). أصول البحث العلمي: المنهج العلمي وأساليب كتابة البحوث والرسائل الجامعية (الطبعة1). القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
48. حسن سعيد أحمد. (1995). ثقافة الأطفال واقع وطموح. بيروت: مؤسسة المعارف.
49. الحسيني عليه حماد. (د.ت). دمج المعاق ذهنيًا بين النظرية والتطبيق. منشورات الجمعية النسائية بجامعة أسيوط للتنمية.
50. حمدان محمد زياد. (1986). الدماغ والادراك الانساني-نحو نظرية فيسيو نفسية حديثة للذكاء والتعلم-. عمّان: دار التربية الحديثة.
51. الخفاف إيمان عباس. (2011). الذكاءات المتعددة(برنامج تطبيقي) (الطبعة1). عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
52. خليفة وليد السيد أحمد. (2006). الكمبيوتر والتخلف العقلي في ضوء نظرية تجهيز المعلومات (الطبعة 1). مكتبة الأنجلو المصرية.

53. خليفة وليد السيد أحمد، عيسى مراد علي. (2009). المنظور الحديث للتربية الخاصة(الجزء الأول الإضطرابات النمائية) (الطبعة1). القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
54. خليل منير حسن جمال، دوه أمل محمود السيد. (2010). مقدمة في التعلم العلاجي من المنظور المعرفي لذوي الحاجات الخاصة (الطبعة 1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
55. خيري السيد محمد. (1997). الإحصاء النفسي. القاهرة: دار الفكر العربي.
56. الدردير عبد المنعم أحمد. (2004). علم النفس المعرفي (الطبعة1). القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
57. الدردير عبد المنعم أحمد. (2006). الإحصاء البارامتري واللاّبارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (الطبعة1). القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
58. الدغيمي محمد راكان. (1997). أساليب البحث العلمي ومصادر الدراسات الاسلامية (الطبعة 2). عمّان: مكتبة الرسالة.
59. الدوني السيد محمود، حسين محمد عمر، المصري إبراهيم جابر، اللقاني يوسف علي. (2018). علم نفس الذكاء (الطبعة 1). دسوق، مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
60. ديتيين مارسيل، فرنان جان بيير. (2000). حيل الذكاء: دهاء الإغريق الميتيسي (الطبعة1). القاهرة: عين للدراسات والبحوث الانسانية والإجتماعية.
61. ديكنسون جون ب. (1987). العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث. (شعبة الترجمة باليونسكو، المترجمون) الكويت: عالم المعرفة.
62. روبينشتين س.ي. (1989). علم نفس الطفل المتخلف عقليًا (الطبعة1). منشورات وزارة الثقافة سوريا.
63. الروسان فاروق. (2006). قاموس مصطلحات في التربية الخاصة(الإعاقة العقلية) (الطبعة1). دار الفكر.
64. الروسان فاروق. (بلا تاريخ). أساليب الكشف على الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. مركز دراسات وبحوث المعوقين.
65. روفي سور. (2007). ذوو الاحتياجات الخاصة في المراحل الدراسية المبكرة (الطبعة2). (خالد العامري، المترجمون) القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
66. رياض سعد. (2004). علم النفس في الحديث الشريف. القاهرة، مصر: دار إقرأ للنشر والتوزيع.
67. الريماوي عمر طالب. (2016). بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية (الطبعة 1). عمّان: دار أمجد للنشر والتوزيع.
68. زحلوق مها. (1994). التربية الخاصة للمتفوقين. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
69. زريق معروف. (1969). كيف تلقي درسًا (الطبعة4). بيروت، لبنان: دار اليقظة العربية.
70. الزريقات إبراهيم عبد الله. (2012). متلازمة داون-الخصائص والاعتبارات التأهيلية- (الطبعة 1). دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان.

71. زين الكاف عبد الله عمر. (2014). تطبيق العمليات الاحصائية في البحوث العلمية مع استخدام برنامج spss (الطبعة 1). الرياض: مكتبة القانون والاقتصاد.
72. السجان مرفت. (بلا تاريخ). الكشف عن الموهبة والنبوغ والعبقرية من خلال تحليل الخط اليدوي-علم الجرافولوجي. مركز دراسات وبحوث المعوقين.
73. السر أحمد محمد سليمان. (بلا تاريخ). البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي: اتجاهاته والصعوبات التي تواجهه.
74. سري اجلال محمد. (1988). إختبار ذكاء الأطفال (الطبعة2). القاهرة: عالم الكتب.
75. سعيد سعاد جبر. (2015). الذكاء الإنفعالي وعلم النفس التربوي (الطبعة1). إربد، الأردن: عالم الكتاب الحديث.
76. سلام هدى عبد الواحد. (2015). صعوبات التعلم الشائعة برياض الأطفال (الطبعة1). عمّان: دار أمجد للنشر والتوزيع.
77. سلامة أحمد عبد العزيز، عبد الغفار عبد السلام. (1970). اختبار كاتل للذكاء(كراسة الأسئلة). القاهرة: دار النهضة العربية.
78. سليمان أمين علي محمد، أبو علام رجاء محمود. (2010). القياس والتقويم في العلوم الإنسانية: أسسه وأدواته وتطبيقاته (الطبعة1). القاهرة: دار الكتاب الحديث.
79. سليمان سناء محمد. (2009). أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية. القاهرة: عالم الكتب.
80. سليمان عبد الرحمن سيد. (1999). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة(الأساليب التربوية والبرامج التعليمية). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
81. سليمان عبد الرحمن سيد، عبد الحميد أشرف، البيلاوي إيهاب. (بلا تاريخ). الكشف والتعرف على التفوق والموهبة. تأليف التقييم والتشخيص في التربية الخاصة. دار الزهراء.
82. سليمان عبد الرحمن سيد، منيب تهاني محمد عثمان. (بلا تاريخ). المتفوقون والموهوبون والمبتكرون(ج1). مكتبة الأنجلو المصرية.
83. سليمان عبد الرحمن سيد، أحمد صفاء غازي. (2001). المتفوقون عقليًا: خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
84. سليمان نبيل علي. (1993). التخلف وعلم نفس المعوقين. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
85. سلينتر كريستين ل.، كروج سوزان ل. (2005). تنمية الطفولة المبكرة وتنويعاتها (الطبعة1). (رضا مسعد الجمال، المترجمون) عمّان، الأردن: دار الفكر.
86. السويد عبد الرحمن فائز. (2004). طفلك ومتلازمة داون. د.ن.
87. السيد فؤاد البهى. (1979). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري (الطبعة3). دار الفكر العربي.
88. شحاتة حسن. (2001). البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق (الطبعة1). القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
89. الشربيني زكريا، صادق يسرية. (2002). أطفال عند القمة: الموهبة والتفوق العقلي والإبداع (الطبعة 1). القاهرة: دار الفكر العربي.

90. الشرقاوي محمد علي. (1996). الذكاء الإصطناعي والشبكات العصبية. القاهرة: مطابع المكتب المصري الحديث.
91. شقير زينب محمود. (2004). المعاقون عقليًا(وتربويًا) (المجلد 6). القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
92. شلبي أحمد. (1992). كيف تكتب بحثًا أو رسالة: دراسة منهجية (الطبعة 21). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
93. شواهين خير سليمان. (2018). علم أصول التربية لمرحلة ما قبل المدرسة (الطبعة1). إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
94. الشيخ سليمان الخضيري. (1990). الفروق الفردية في الذكاء. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.
95. صابر فاطمة عوض، خفاجة ميرفت علي. (2002). أسس ومبادئ البحث العلمي (الطبعة1). الاسكندرية: مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.
96. صبحي تيسير، قطامي يوسف. (1992). مقدمة في الموهبة والإبداع (الطبعة1). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
97. الصيرفي محمد عبد الفتاح حافظ. (2001). البحث العلمي: الدليل التطبيقي للباحثين (الطبعة1). عمّان: دار وائل للنشر.
98. الضامن منذر. (2007). أساسيات البحث العلمي (الطبعة1). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
99. الطائي مريم مهذول محمد. (2016). التفوّق العقلي (الطبعة1). عمّان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
100. الطبيب أحمد محمد. (1999). الإحصاء في التربية وعلم النفس (الطبعة1). الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
101. الطريري عبد الرحمن بن سليمان. (1997). القياس النفسي والتربوي: نظريته، أسسه، تطبيقاته (الطبعة1). الرياض: مكتبة الرشد.
102. الطريري عبد الرحمن بن سليمان. (1999). اختبار القدرات العقلية (الطبعة1). بيروت: دار النفائس.
103. العابد فاطمة أحمد. (2015). إستراتيجيات في تنمية الذكاء لدى الأطفال الموهوبين. عمّان: دار أمجد للنشر والتوزيع.
104. عباس. فيصل. (1996). الاختبارات النفسية: تقنياتها وإجراءاتها (الطبعة1). بيروت: دار الفكر العربي.
105. عبد الرحمن سعد. (2008). القياس النفسي: النظرية والتطبيق (الطبعة5). الجيزة، مصر: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.
106. عبد السلام محمد صبحي. (2009). مهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (الطبعة1). المحمدية، الجزائر: دار المواهب للنشر والتوزيع.
107. عبد الكافي إسماعيل عبد الفتاح. (2001). إختبارات الذكاء والشخصية. مركز الاسكندرية للكتاب.
108. عبد المحمود فاطمة، جابو إحسان إبراهيم الله. (د.ت). خطة متكاملة للتأهيل النفسي والاجتماعي والصحي للمعاق ذهنيًا ودمجه مع المجتمع. د. ن.

109. عبد المولى شيماء عزيز. (2018). القياس والتقويم في التربية الخاصة (الطبعة1). عمّان: دار أمجد للنشر والتوزيع.
110. العبيدي محمد جاسم. (2011). القياس النفسي والاختبارات (الطبعة 1). عمّان: دار الثاقفة للنشر والتوزيع.
111. العتوم عدنان يوسف، الجراح عبد الناصر ذياب، بشارة موفق. (2009). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية (الطبعة2). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
112. عدس محمد عبد الرحيم. (1997). الذكاء من منظور جديد (الطبعة1). عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
113. عزيز مجدي. (2005). تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها (الطبعة1). القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
114. العساف صالح بن حمد. (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (الطبعة4). الرياض: مكتبة العبيكان.
115. العسيري عصام بن عبد الله علي. (بلا تاريخ). إستراتيجية الكشف عن الموهوبين في الفنون البصرية(التشكيلية).
116. عطيفة حمدي أبو الفتوح. (2009). دليل الباحث إلى الاقتباس والتوثيق من الإنترنت. القاهرة: دار النشر للجامعات.
117. علاّم صلاح الدين محمود. (1993). تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
118. علاّم صلاح الدين محمود. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة (الطبعة1). القاهرة: دار الفكر العربي.
119. عليان يحيى مصطفى، غنيم عثمان محمد. (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق (الطبعة1). عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
120. العواملة حابس، مزاهرة أيمن. (2003). سيكولوجية الطفل علم لنفس النمو. عمّان: دار الأهلية للنشر والتوزيع.
121. عوض عباس محمود. (1999). علم النفس الإحصائي. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
122. عوض عباس محمود. (2006). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق (الطبعة1). الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
123. العيسوي عبد الرحمن محمد. (1997). أصول البحث السيكولوجي علميا ومهنيا. بيروت: دار الراتب الجامعية.
124. العيسوي عبد الرحمن محمد. (2000). الإحصاء السيكولوجي التطبيقي. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
125. العيسوي عبد الرحمن محمد. (2009). الدراسة العلمية للإعاقة والمعاقين. دار طيبة للنشر والتوزيع والتجهيزات العلمية.
126. العيسوي عبد الرحمن محمد. (1999). القياس والتجريب في علم النفس والتربية (الطبعة1). الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

127. العيسوي عبد الفتاح محمد، العيسوي عبد الرحمن محمد. (1997). مناهج البحث العلمي في الفكر الاسلامي والفكر الحديث. القاهرة: دار الراتب الجامعية.
128. الغرير أحمد نايل، عودة بلال أحمد. (2009). تطبيقات عملية في التربية الخاصة (الطبعة1). عمّان ، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
129. الفاخري سالم عبد الله سعيد. (2018). سيكولوجية الذكاء (الطبعة1). عمّان: مركز الكتاب الأكاديمي.
130. الفاعوري أيهم. (2010). مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الرابعة(ويسك4). ملتقى طلاب جامعة دمشق. دمشق.
131. فاهيد بيتي، هاروود سالي، براون سالي. (2007). 500 توجيه تربوي للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (الطبعة 2). القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
132. فرج صفوت. (1992). الذكاء ورسوم الأطفال (الطبعة1). القاهرة: دار الثقافة.
133. فرج صفوت. (1996). الإحصاء في علم النفس (الطبعة3). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
134. فريمان جوان. (2014). سيكولوجية الموهبة: مفهومها، مصادرها (الطبعة1). (سعيد حسني العزة، المترجمون) عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
135. الفضلي عبد الهادي. (1992). أصول البحث (الطبعة1). بيروت: دار المؤرخ العربي.
136. الفوزان محمد بن أحمد، الرقاص خالد ناهس. (2009). أسس التربية الخاصة(الفئات-التشخيص-البرامج التربوية) (الطبعة1). الرياض: مكتبة العبيكان.
137. فيرنون فيليب أ. (1988). الذكاء في ضوء الوراثة والبيئة (الطبعة1). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
138. القحطاني خالد سعيد. (بلا تاريخ). مقياس ستانفورد بينية النسخة الخامسة(Gale H. Roid). المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.
139. القريطي عبد المطلب أمين. (2011). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم (الطبعة5). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
140. القريوتي يوسف، السرطاوي عبد العزيز، الصمادي جميل. (1995). المدخل إلى التربية الخاصة (الطبعة 1). دبي، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.
141. قنديلجي عامر، السامرائي إيمان. (2009). البحث العلمي الكمي والنوعي. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
142. كارتر فيليب. (2006). كتاب اختبارات الذكاء والقياس النفسي(كتاب التمارين) (الطبعة 2). الرياض: مكتبة جرير.
143. كارتر فيليب، راسل كين. (2008). اختبارات القياس النفسي (الطبعة3). الرياض: مكتبة جرير.
144. كريم عادل شكري محمد. (2015). الإحصاء الوصفي في علم النفس. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.
145. كمال طارق. (2007). سيكولوجية الموهبة والإبداع. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

146. كمال طارق. (2016). التفكير الإبداعي والإبتكار. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
147. كوافحة تيسير مفلح. (2010). القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة (الطبعة 3). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
148. مايلز كريستين. (1994). التربية المختصة-دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقليًا- (الطبعة 1). (عفيف الرزّاز،، المترجمون) ورشة الموارد العربية للرعاية الصحية وتنمية المجتمع.
149. مبارك محمد الصاوي محمد. (1992). البحث العلمي: أسسه وطريقة كتابته (الطبعة 1). القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
150. المبرز إبراهيم بن حمد. (2010). التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية (الطبعة2). مكتبة الملك فهد الوطنية.
151. مجموعة مؤلفين. (1996). قضايا العلوم الإنسانية: إشكالية المنهج. القاهرة: الأمل للطباعة والنشر.
152. مجموعة مؤلفين. (1999). منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات (الطبعة2). عمّان: دار وائل للطباعة والنشر.
153. مجموعة مؤلفين. (2010). القياس النفسي والتربوي (الطبعة1). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
154. مجيد سوسن شاكر. (2014). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية (الطبعة3). عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
155. مجيد سوسن شاكر. (2014). الإختبارات النفسية(نماذج) (الطبعة2). عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
156. المحلاوي نزار. (بلا تاريخ). تطوير الإبداع عند الأطفال. إبداع.
157. محمد الشريف عبد الله. (1996). مناهج البحث العلمي: دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية (الطبعة1). الاسكندرية: مكتبة الشعاع للطباعة والنشر والتوزيع.
158. محمد عادل عبد الله. (2009). اختبار النمو العقلي للأطفال (الطبعة1). القاهرة: دار الرشاد.
159. محمود إبراهيم وجيه. (1985). القدرات العقلية. القاهرة: دار المعارف.
160. محيرق مبروكة عمر. (1996). دراسات في المعلومات والبحث العلمي والتأهيل والتكوين. القاهرة: عصمى للنشر والتوزيع.
161. مديني منال إبراهيم عبد الله. (بلا تاريخ). أهم المعوقات التي تحول بين معلمة رياض الأطفال وبين دورها تجاه الأطفال الموهوبين. مركز دراسات وبحوث المعوقين.
162. مراد صلاح أحمد، سليمان أمين علي. (2005). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية (الطبعة2). القاهرة: دار الكتاب الحديث.
163. مراد مصطفى. (2005). خلق المؤمن. القاهرة، مصر: دار الفجر للتراث.
164. مرسي محمد سعيد. (2004). فن تربية الأولاد في الإسلام (الطبعة2). القاهرة، مصر: دار التوزيع والنشر الاسلامية.
165. مركز اليوبيل للتميز التربوي. (بلا تاريخ). دليل البرامج التدريبية. عمّان: مؤسسة الملك الحسين.

166. مقدم عبد الحفيظ. (2011). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والإختبارات (الطبعة3). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
167. مليكه لويس كامل. (1996). مقياس وكسلر-بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين(دليل المقياس). القاهرة: د.د.ن.
168. مليكه لويس كامل. (1998). مقياس ستانفورد-بينيه الصورة الرابعة(المراجعة الولى) قياس وتقييم القدرات المعرفية في حالات الصحة والمرض (الطبعة2). جامعة عين شمس.
169. مليكه لويس كامل. (1998). مقياس ستانفورد-بينيه الصورة الرابعة: كراسة لأسئلة المراجعة الأولى (الطبعة2). د.م: مطبعة فكتور كيرلس.
170. منسي محمود عبد الحليم. (1982). الدافعية والإبتكار لدى الأطفال-دراسة تجريبية على تلاميذ رياض الأطفال بالمدينة المنورة) (الطبعة 1). جدة: مركز النشر العلمي.
171. موسى نجيب موسى. (2003). أساليب المعالملة الوالدية للأطفال الموهوبين. حلوان: كلية الخدمة الإجتماعية.
172. ميرتنس دونا م.، ماكلوغلين جون أ. (بلا تاريخ). طرق البحث في التربية الخاصة. تأليف Research Methodes in Special Education (نوف الفهد، المترجمون).
173. الميلادي عبد المنعم عبد القادر. (2008). إختبارات الذكاء. الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
174. الميلادي عبد المنعم عبد القادر. (2014). الطفل الموهوب وتنمية الذكاء والإبداع. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
175. الميلادي عبد المنعم عبد القادر. (2006). من ذوي الإحتياجات الخاصة المعاقون ذهنيا. الاسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
176. الناصر يزيد بن عبد العزيز. (2010). تدريس القراءة لذوي افعاقة الفكرية البسيطة. مكتبة الملك فهد الوطنية.
177. نعمان منصور، النمري غسان ذيب. (1998). البحث العلمي حرفة وفن (الطبعة1). إربد، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
178. هولي وتيريزا. (2005). مراحل وخطوات تعلم الأطفال من الولادة حتى السنوات الدراسية الأولى (الطبعة1). غزة: دار الكتاب الجامعي.
179. هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكويم مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2005). الإحصاء التربوي: سند تكويني موجه لجميع الأسلاك. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
180. الوافي عبد الرحمن، زيّان سعيد. (2004). النمو من الطفولة إلى المراهقة. الجزائر: الخنساء للنشر والتوزيع.
181. وزارة التربية. (2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية، التربية التحضيرية،المواد 38 و39. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
182. الوقفي راضي. (1998). مقدمة في علم النفس (الطبعة3). عمّان: دار الشروق.
183. وكسلر. (1996). مقياس وكسلر-بلقيو. د.ن.
184. وودريش ديفيد ل. (2005). القياس النفسي للأطفال (الطبعة1). (كريمان بدير، المترجمون) القاهرة: عالم الكتب.

185. يابسن روجر.ب. الإبن. (1999). كيف تقوي قدراتك الدماغية وتصل إلى ذروتك في الذكاء والذاكرة والإبداع. (جميل الضحاك، المترجمون) دمشق: منشورات وزارة الثقافة.
186. ياسر عبد الرحمن. (2007). موسوعة الأخلاق والزهد والرقائق (الطبعة1). القاهرة، مصر: مؤسسة إقرأ.
187. يسرى ماهر. (2005). اختبارات الذكاء-كيف تقيس درجة ونسبة الذكاء) (الطبعة1). الجيزة: مكتبة النافذة.

- **المجلات العلمية:**

188. أبي مولود عبد الفتاح، غالم فاطمة. (بلا تاريخ). تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة(فئة المعوقين ذهنيا، الخفيفة والمتوسطة). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الصفحات 131-106.
189. ألبرشت كارل. (ماي، 2006). الذكاء الاجتماعي(علم النجاح الجديد). مجلة خلاصات، الصفحات 8-1.
190. أولاد الفقيهي عبد الواحد. (2012). الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي (الطبعة1). منشورات مجلة علوم التربية.
191. أويدر عبد الرزاق. (نوفمبر، ديسمبر، 2008). مرحلة ما قبل التمدرس بين النشأة والأهداف. مجلة المربي(11).
192. آيت مهدي عثمان. (نوفمبر، ديسمبر، 2008). مرحلة ما قبل التمدرس محطة انطلاق لابد منها. مجلة المربي.
193. بوشنينة سعيد. (نوفمبر، ديسمبر، 2008). نحو تعميم التربية التحضيرية. مجلة المربي.
194. بوصنبورة عبد الله. (سبتمبر، 2010). دور الجمعيات في رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة-ولاية قالمة نموذجا-. الباحث الاجتماعي، الصفحات 296-269.
195. البيلي محمد عبد الله، أبو هلال ماهر. (بلا تاريخ). الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء غير اللفظي في مجتمع الامارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية، الصفحات 42-11.
196. جدي نجده محمد عبد الرحيم. (2015). مفهوم الذكاء في التراث الإسلامي. مجلة العلوم والبحوث الإسلامية، 16، الصفحات 22-01.
197. الجلامدة فوزية عبد الله، علي نجوى حسن. (جانفي، 2011). الحاجات الشخصية والاجتماعية والنفسية لدى الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية-دراسة ميدانية-. مجلة العلوم التربوية، الصفحات 140-90.
198. الجندي خالد محمد. (بلا تاريخ). فاعلية برنامج تدريبي في تغيير اتجاهات الأطفال العاديين نحو ذوي الحاجات الخاصة في غرف المصادر. مجلة؟، الصفحات 1201-1165.
199. حاج يحيى جهاد. (د.ت). مواقف الأهل تجاه أبنائهم المعوقين عقليًا. الرسالة، الصفحات 79-68.

200. حطراف نور الدين. (أكتوبر، 2018). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 11، الصفحات 96-83.
201. حطراف نور الدين، مكي أحمد. (30 جوان، 2019). الأخطاء الشائعة في الكتابة لذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية. مجلة سلوك، 5، الصفحات 25-10.
202. السرطاوي عبد العزيز مصطفى. (جوان، 1994). بناء مقياس في الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة. مجلة كلية التربية جامعة الامارات، الصفحات 106-79.
203. الشايب عبد الحفيظ. (14 جانفي، 2010). الخصائص السيكومترية للصورة المعرّبة لاستبيان"ويكمان" للذكاء الانفعالي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الصفحات 71-53.
204. الروسان فاروق، البطش محمد وليد، قطامي يوسف. (13 فيفري، 1990). تطوير صورة أردنية معدلة عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة دراسات، الصفحات 38-7.
205. الروسان فاروق. (جوان، 1994). معايير الصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي للمعاقين عقليًا. مجلة كلية التربية، الصفحات 139-107.
206. القمش مصطفى نوري. (جويلية، 2006). المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال المعوقين عقليًا داخل المنزل من وجهة نظر الوالدين وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، الصفحات 216-184.
207. عطا الله صلاح الدين فرح. (2008). إجراءات الكشف عن الأطفال الموهوبين في وزارة التربية بولاية الخرطوم(2007-2004م). مجلة دراسات نفسية، الصفحات 33-01.
208. علي مانج عثمان. (ديسمبر، 2017). العولمة الثقافية والاعلامية وتداعياتها على حقوق الانسان-حق الهوية والانتماء أنموذجا-. مجلة جيل حقوق الانسان، الصفحات 26-11.
209. العيد وليد. (ديسمبر، 2014). نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر تقنين المقياس. مجلة العلوم الانسانية والإجتماعية، 17، الصفحات 220-205.
210. عيواج صونيا. (جوان، 2016). تقنين اختبارات الذكاء في البيئة المحلية(الآليات، المعايير، اختبار رافن كنموذج). مجلة تنمية الموارد البشرية، 12، الصفحات 304-249.
211. عيواج صونيا. (جوان 2018). تكييف اختبار ذكاء الأطفال المصري للدكتورة إجلال يسري على البيئة الجزائرية. مركز جيل البحث العلمي. الصفحات 93- 116.
212. الغريري وفاء تركي. (2010). الذكاء وعلاقته بالقدرات الحركية لدى رياض الأطفال بعمر 6-4 سنوات. مجلة علوم التربية الرياضية، 3، الصفحات 20-01.
213. مزوز عبد الحليم. (مارس، 2017). مرحلة التربية التحضيرية في المدرسة الجزائرية(لمحة تاريخية، تعريفها، وظائفها، مهامها، طفل مرحلة التربية التحضيرية وخصائصه النمائية). مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 1، الصفحات 161-151.

214. النجار حسني زكريا السيد. (2010). بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات العلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي. مجلة كلية التربية، الصفحات 284-160.

- **الرسائل الجامعية:**

215. أبو حلاوة محمد السعيد عبد الجواد أحمد. (د.ت). التربية الجنسية لذوي الإعاقة العقلية. جامعة الاسكندرية.
216. أولاد الحاج مسعود احسن. (2015). تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الانتباه لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية-دراسة تجريبية على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، بمدرسة الحياة الابتدائية بمدينة القرارة، ولاية غرداية- . جامعة وهران2.
217. بن سطاعلي محمد أمين. (2021). فاعلية الدمج الأكاديمي على المهارات الاجتماعية والمهارات اللغوية والتقبل الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة(المعاقون عقليا). جامعة وهران2.
218. بوشينة سعيد. (2008). التربية التحضيرية في الجزائر: واقعها وتحديات تعميمها. جامعة الجزائر.
219. حاج امحمد غنية. (1993). دور الروضة في التنشئة الاجتماعية للطفل. جامعة الجزائر.
220. حبال ياسين. (2017). تقنين اختبار كاتل للذكاء-المقياس الثالث-على تلاميذ السنة أولى ثانوي. وهران: جامعة وهران2.
221. حطراف نور الدين. (2019). برنامج مقترح لعلاج بعض الأخطاء الشائعة في القراءة والكتابة والحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مستوى السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر. وهران: جامعة وهران2.
222. حماد إبراهيم مصطفى علي. (2008). مساق الاختبارات النفسية(عملي) اختبار الذكاء المصور لـ"أحمد زكي صالح". غزة: الجامعة الاسلامية.
223. حماد إبراهيم مصطفى علي. (2012). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون في البيئة الفلسطينية. غزة: الجامعة الاسلامية.
224. الحميضي أحمد بن علي بن عبد الله. (2004). فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الطفال المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض.
225. خضر أحمد إبراهيم. (2013). إعداد البحوث والرسائل العلمية من الفكرة حتى الخاتمة. القاهرة: جامعة الأزهر.
226. دبراسو فاطمة. (2005). الذاكرة الشخصية وذاكرة المعاني لدى الطفل المصاب بالتخلف العقلي البسيط(دراسة حالة). جامعة الحاج لخضر (باتنة).
227. دويلي منصورية. (د.ت). دراسة ميدانية للنشاط الحركي المكيف في بعض مؤسسات التربية الخاصة: الجزائر-الأردن . جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.

228. سعدي فتيحة. (2005). فعالية برامج مراكز التربية الخاصة في تعديل سلوك الطفال المعاقين عقليا(درجة بسيطة)-دراسة ميدانية بمركز التكيف المدرسي "علي رملي" ببن عكنون (الجزائر-. جامعة الجزائر.
229. شارف جميلة. (1991). الإبداع وعلاقته بالنجاح المدرسي في المرحلة الإبتدائية(دراسة نفسية مقارنة بمدينة وهران-الجزائر). جامعة عين شمس.
230. شارف جميلة. (2007). العلاقة بين التفكير الابتكاري وبعض سمات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. جامعة وهران.
231. عبد الرحيم آيات يحيى عبد الحميد. (2003). تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية على الكفاءة الحركية والنفسية والإجتماعية للمعاقين ذهنيا. كلية التربية القاهرة.
232. العتيبي بندر ناصر. (2003). الإجراءات التعليمية المستخدمة في تدريس ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة-دراسة نظرية-. كلية التربية(جامعة الملك سعود).
233. عزب نهى يحيى إبراهيم. (2002). أثر الدمج بين الأطفال المعاقين ذهنيا والأطفال الأسوياء على تعلم المهارات الأساسية في السباحة. كلية التربية جامعة حلوان.
234. عطا الله صلاح الدين فرح. (2008). تطوير دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي. المؤتمر السادس: تربية الموهوبين خيار المنافسة الأمثل. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.
235. العمري أحمد عبد الرحيم أحمد. (2001). الصفحة النفسية للأطفال ذوي الحالات البينية في القدرات العقلية. جامعة عين شمس.
236. العيد فقيه. (د.ت). واقع الصحة النفسية للأطفال المعاقين ذهنيا في الجزائر. جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان.
237. العيد قويدر بن ابراهيم. (2009). أثر برامج الوحدات التعليمية على النشاط الزائد وبعض الصفات البدنية للأطفال المتخلفين ذهنيًا(12-9)سنة. جامعة الجزائر -يوسف بن خدة-.
238. غالم فاطمة. (2008). تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة(فئة المعوقين ذهنيا، الخفيفة والمتوسطة) دراسة ميدانية ببعض ولايات الجنوب الجزائري. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
239. قاضي حنان. (2017). محاولة تكييف رائز ذكاء الأطفال من 3 إلى 9سنوات لإجلال محمد يسري على البيئة المحلية(دراسة ميدانية بمدينة المسيلة). المسيلة: جامعة محمد بوضياف.
240. كامل وحيد مصطفى. (د.ت). فعالية برنامج إرشادي في تحسين التوافق النفسي لدى الأمهات المسيئة لأطفالهن المعاقين عقليا. جامعة الزقازيق.
241. كرار ليلى عبد الرحمن عبد العظيم. (2004). بعض سمات المتفوقين عقليًا ومعايير كشفها في المدارس النموذجية. جامعة الخرطوم.
242. المالكي حسين بن علي. (2008). مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض(دراسة مقارنة). جامعة الملك سعود.
243. محمد إيهاب محمد خليل. (2001). المكونات العاملية لمقياس ستانفورد-بينيه للذكاء"الصورة الرابعة": دراسة ارتقائية من سن2إلى23عاما. جامعة عين شمس.

244. محمد عادل عبد الله. (د.ت). الاعاقات العقلية(الأنماط..التشخيص..التدخل المبكر). كلية التربية جامعة الزقازيق.
245. مخلوفي عمار. (2021). أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية-دراسة ميدانية بمدينة الأغواط-. جامعة وهران2.
246. مصيري أميرة بنت عبد الله. (2007). درجة ممارسة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين للمهام اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام. جامعة أم القرى.
247. المفرحي سالم محمد عبد الله. (1999). أهم السمات الإبتكارية لمعلمي ومعلمات التعليم العام وطبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري بمدينة مكة المكرمة. جامعة أم القرى.
248. منصور محمد السيد إبراهيم. (2001). التفاعل بين المكونات العاملية للوعي وعلاقتها بالذكاء وبعض العمليات المعرفية. جامعة طنطا.
249. هارون صالح عبد الله. (بلا تاريخ). نموذج استراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقليًا. ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية-مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية-. كلية التربية جامعة الملك سعود.
250. الوابلي عبد الله بن محمد. (1993). السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا-طبيعته وأساليب معالجته-. كلية التربية جامعة الملك سعود.
251. وشاحي سماح نور محمد. (2003). التدخل المبكر وعلاقته بتحسين مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون-دراسة إرتقائية-. جامعة القاهرة.
252. يوسف زينب. (2017). تقنين اختبار ذكاء الأطفال لـ إجلال يسري (من 6 إلى 9 سنوات). دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنوات الأولى والثانية والثالثة ابتدائي بمدينة تقرت. جامعة قاصدي مرباح (ورقلة).

ثانيا: المراجع الأجنبية:

253. Binhelder, P. J. (1978). Le développement des quantités physiques chez l'enfant. Paris IV, France: De la chaux ET niestle.
254. Carter, P. (2005). The Complete Book of Intelligence Tests. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
255. Claire Fiola, J. P. (2011). L'évaluation intellectuelle au service de la pédagogie. Saint-Georges, Québec: commission scolaire de la Beaue-Etchemin.
256. Durkheim, É. (2002). Éducation et sociologie. Macintosh, Québec (Canada): édition électronique.
257. Elmer L. Towns, R. L. (n.d.). Successful Ministry to the Retarded. Online library.
258. Godefroy, C. H. (s.d.). La dynamique Mentale .

259. Gregory, R. J. (2015). Psychological Testing (History, Principles, and Applications) (seven Ed.). Edinburgh: Pearson Education Limited.
260. Groth-Marnat, G. (n.d.). Psychological Assessment (four Ed.). Wiley John and Sons, Inc.
261. Jaques, D. (1999). L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le 21ème siècle.
262. Jean, P. (1976). La formation du symbole chez l'enfant. Paris VI, France: Delachaux et niestle.
263. Poitevineau, J. (2004). L'usage des tests statistiques par les chercheurs en psychologie: Aspects normatif, descriptif et prescriptif. Mathematics and social sciences, pp. 5-25.

قائمة الملاحق

نسخة من الاختبار المقنن في البيئة المحلية لولاية غرداية

جامعة وهران 2
محمد بن احمد

كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

اختبار ذكاء الأطفال المعدّل والمقنّن على البيئة المحلية لولاية غرداية

إعداد الباحث:
أولاد الحاج مسعود أحسن

السنـة الجامعيـة: 2023/2022

تعليمات إجراء الاختبار

تعريف بالاختبار :

(أ) *كراسة الاختبار* : يتكون الاختبار من ٩٠ وحدة فى جزئين : الجزء الأول «مصور» ويتكون من ٤٥ بطاقة كل واحدة منها منفصلة ، ويضم ثلاث مجموعات كل منها ١٥ بطاقة . والجزء الثانى «لفظي» ، ويتكون من ٤٥ جملة ويضم ثلاث مجموعات ، كل منها ١٥ جملة ، وكراسة الاختبار خاصة بالفاحص ولا تكتب فيها اجابات .

(ب) *ورقة الاجابة* : وهى ورقة منفصلة . ويدون بها الاسم وباقى البيانات الخاصة بالطفل . وتسجل على هذه الورقة اجابات الطفل عن الجزء المصور فى المكان المخصص لذلك حسب أرقام البطاقات وذلك بكتابة رقم الصورة (من اليمين إلى اليسار) . وتسجل أيضا اجابات الطفل عن الجزء اللفظى فى المكان المخصص لذلك حسب أرقام الجمل وذلك بكتابة الكلمات الناقصة . ويسجل بورقة الاجابة أيضا «الدرجة» وهى مجموع درجتى الجزء المصور والجزء اللفظى معا . ويدون بها أيضا العمر العقلى حسب المعايير ، ثم تحسب نسبة الذكاء . ويدون بورقة الاجابة أية ملاحظات أخرى يراها الفاحص ، ويوقع بالاسم .

فنيات اجراء الاختبار :

= يمكن أن يقوم باجراء الاختبار الاخصائيون النفسيون أو الاخصائيون الاجتماعيون المدربون أو المدرسون المدربون على استخدامه .

= تراعى الفنيات الخاصة باجراء الاختبارات النفسية بصفة عامة واختبارات الذكاء بصفة خاصة .

= يجرى الاختبار فى وقت مناسب من النهار والطفل مستريح وغير متعجل .

= يعطى الاختبار فى حجرة كافية الاضاءة جيدة التهوية هادئة .

= يراعى الالتزام بتعليمات اجراء الاختبار دون ارتجال . ويجب أن يستعد الفاحص بقراءة التعليمات بدقة قبل اجراء الاختبار حتى تكون مألوفة .

= يهيىء الفاحص مناخا نفسيا مناسبا لاجراء الاختبار قوامه الألفة مع الطفل

حتى يؤدي أفضل أداء.
= يجلس كل من الفاحص والطفل إلى المنضدة وأمام الطفل الاختبار وأمام الفاحص ورقة الإجابة، ولا يكون على المنضدة شيء آخر.
= يجب أن يتأكد الفاحص من فهم الطفل للتعليمات والأمثلة التدريبية.
= يلاحظ أنّ الاختبار بصفة عامة اختبار قوة، وليس هناك زمن محدد للإجابة على كل وحدة على حدة أو على الاختبار ككل، يمكن للطفل أن يستغرق أيّ وقت يشاء، ويمكن أن يأخذ استراحة قصيرة (حوالي 5 دقائق) بين الجزء المصور والجزء اللفظي، ويجب تشجيع الطفل على الإجابة بأسرع ما يمكنه.

أولا: الجزء المصوّر:

يتكوّن الجزء المصوّر من (45) وحدة يسبقها ثلاثة أمثلة تدريبية (أ،ب،جـ). والوحدة عبارة عن بطاقة بها عدة صور منها واحدة مختلفة، ويُطلب من الطفل أن يشير إليها.

يُقدّم الفاحص هذا الجزء إلى الطفل قائلا: **"أَنَّرْفَبْ مْعَ بَعْضْ الْمَجْمُوعَتْ نَتْصَاوِيرْ (أَمَّغْ نَتْصْوِيرِيَّاتْ) أَيَنْ لَكْتَابُو"**.

يفتح الفاحص كراسة الاختبار بادئا بالبطاقة (أ) قائلا: **"مَثَلاً أَيَنْ لْوَرْقَتُّو دِيسْ تْلَاتَ نَتْصَاوِيرْ (أَمَّغْ نَتْصْوِيرِيَّاتْ)، تُونِي دَتَّصْوِرَتْ (أَمَّغْ دَتَّصْوِيرِيَّتْ)، تُونِي دَتَّصْوِرَتْ (أَمَّغْ دَتَّصْوِيرِيَّتْ)، تُونِي دَتَّصْوِرَتْ (أَمَّغْ دَتَّصْوِيرِيَّتْ)"**؛ ويشير الفاحص إلى الصور واحدة واحدة بإصبعه، ويُكمل قائلا: **"دِيسْ إِيكَّتْ تْصْوِيرَتْ (أَمَّغْ تْصْوِيرِيَّتْ) بَرْكْ سِي تْصَاوِيرُو (أَمَّغْ سِي تْصْوِيرِيَّاتُو) أُولْتَّرْوِيزْ دِيسَنْتْ، خَطِي أَنَّتْنِيتِي (أَمَّغْ أُوهُو أَنَّتْنِيتِي)، أَرْفَبْ تْصَاوِيرْ (أَمَّغْ تْصْوِيرِيَّاتْ) فَاعْ أُومْبَعْدْ سَنْشْي (أَمَّغْ شَشْنِيّ) سُوضَادَتْشْ (أَمَّغْ سُوضَادَنَّمْ) أَتّصْوِيرَتْ (أَمَّغْ تْصْوِيرِيَّتْ) إِلَّانْ أُولْتَّرْوِيزْ دِسَنْتْ"**؛ ويجب أن يتأكد الفاحص أنّ الطفل ينظر فعلا إلى كل الصور، وعادة ينجح الطفل في البطاقة (أ)، وهنا يشجعه الفاحص بقوله: **"دَاوَحْدِي هَايَلْ، (أَمَّغْ دَازْعِيمْ هَايَلْ)، (أَمَّغْ صَحَّايْتْ قَافَزْ)"**؛ ثم ينتقل إلى البطاقة (ب ثم جـ) وإذا أخطأ الطفل في البطاقة (أ)، يصححه الفاحص ويشرح له كيف تختلف الصورة عن الصورتين الأُخريَيْن قائلا: **"سَنَّتْ نَتْصَاوِيرُو (أَمَّغْ نَتَّصْوِيرِيَّاتُو) كِيفْ كِيفْ تَمْرَاوَزَنْتْ [مربعين (سَنْ نَلْمُرَبَّعَاتْ)] سْوَامَّنِّي كِيفْ كِيفْ تَمْرَاوَزَنْتْ، أَمَّا تُونِي [دائرة (دَدَّائِرَتْ)] أُولْتَّرْوِيزْ دِيسْنْ نَلْمُرَبَّعَاتَنِّ خَاطِي أَنَّتْنِينْ (أَمَّغْ أُوهُو أَنَّتْنِينْ) سْوَامَّنِّي أَتْنَسَّنْشْ أَنَّتَّاهَا (أَمَّغْ أَتْنَشَّنْشْ أَنَّتَّاهَا)"**؛ وبنفس الطريقة إذا نجح الطفل في البطاقتين (ب، جـ) يشجعه الفاحص بقوله: **"دَاوَحْدِي هَايَلْ (أَمَّغْ صَحَّايْتْ قَافَزْ)"**؛ أمّا إذا فشل الطفل في أيّ منهما فيشرح الفاحص بنفس الطريقة السابقة لأن البطاقات الثلاث الأولى أمثلة تدريبية ولا تحسب درجاتها.

وبعد التأكد من فهم الطفل لطريقة الإجابة، ينتقل الفاحص إلى بطاقات المجموعة الأولى (بكل منها 3 صور).

ويتابع الفاحص تقديم البطاقات حتى البطاقة العاشرة بالترتيب، فإذا لم ينجح الطفل في أيّ منها يوقف الاختبار لأنه يكون غير مناسب لمثل هذا الطفل.

وبالنسبة للطفل الذي يكون عمره (6) سنوات فأكثر، يبدأ الفاحص بالمجموعة الثانية (بكل منها 4 صور) من البطاقة رقم (16)، فإذا نجح الطفل في البطاقات العشر (16 - 25)، يُفتَرض أنه قد نجح في بطاقات المجموعة الأولى ويحصل على درجاتها، ثم ينتقل الفاحص الى البطاقات التالية بالترتيب، وإذا فشل الطفل في البطاقات (16 - 25)، يرجع الفاحص إلى البطاقات (11 - 15)، فإذا نجح الطفل فيها يُفتَرض أنه قد نجح في البطاقات العشر السابقة ويحصل على درجاتها؛ أما إذا فشل الطفل في البطاقات (11 - 15)، يبدأ الفاحص معه من البطاقة رقم (1).

وإذا استغرق الطفل أكثر من نصف دقيقة ولم يجب في أيّ بطاقة، يسأل الفاحص الطفل سؤالا أخيرا مثل: "**بَايْتَلاَّ (أَمَّغْ مَايْتَلاَّ) التَّصْوِيرَتْ (أَمَّغْ التَّصْوِيرِيَّتْ) إِلاَّنْ أُولْتَّرْوِيزْ دِيسَنْتْ؟**" للحصول على الإجابة أو التأكد من فشل الطفل أو عدم قدرته على الإجابة، وعلى العموم تكون إجابة الطفل سريعة على البطاقات الأقل مستوى من عمره العقلي.

ويستكمل الفاحص باقي البطاقات بالترتيب إلى أن يفشل الطفل في عشر بطاقات متتالية فيُوَقَّف الاختبار.

وعلى الفاحص أن يستخدم حِسَّهُ الإكلينيكي في متابعة إجابة الطفل، بحيث تكون إجابته عقلية فعلا وليست مجرد تخمين أو صدفة، وفي حالة شك الفاحص في أن الطفل يجيب بالتخمين أو بالصدفة يسأل: "**هَامِي (أَمَّغْ هَامِيمِي)؟**"؛ وإذا لاحظ الفاحص أن الطفل أجاب في عدد من البطاقات المتتالية مشيرا إلى الصورة الأولى أو الوسطى أو الأخيرة مثلا كل مرة، يكرر قوله: "**أَرْفَبْ تْصَاوِيرْ (أَمَّغْ تْصْوِيرِيَّاتْ) فَاعْ، أُومْبَعْدْ سَنْشِيّي (أَمَّغْ شَشْنِيّي) سُوضَادَتْشْ (أَمَّغْ سُوضَادَنَّمْ) التَّصْوِيرَتْ (أَمَّغْ التَّصْوِيرِيَّتْ) إِلَّانْ أُولْتَّرْوِيزْ دِيسَنْ**"؛ وإذا أشار الطفل إلى نفس المكان أيْ إلى الصورة الأولى مثلا، (10) مرات متتالية - حتى لو كان بينها إجابات صحيحة- تُعتَبر صدفة ويُوقَّف الاختبار.

وعند الانتقال من المجموعة الأولى إلى المجموعة الثانية يلفت الفاحص نظر الطفل إلى وجود (4) صور قائلا: "**أَرْفَبْ دَاوَحْدِي (أَمَّغْ دَازْعِيمْ) بَلِّي دِيسْ تْصَاوِيرْ (أَمَّغْ تْصْوِيرِيَّاتْ)هَذَا (أَمَّغْ يَغْلُوبَاتْ) أَيَنْ لَوْرَاقِيُّو، تُونِي دَتَّصْوِيرَتْ (أَمَّغْ دَتَّصْوِيرِيَّتْ)، تُونِي دَتَّصْوِيرَتْ (أَمَّغْ دَتَّصْوِيرِيَّتْ)، تُونِي دَتَّصْوِيرَتْ (أَمَّغْ دَتَّصْوِيرِيَّتْ)، تُونِي دَتَّصْوِيرَتْ (أَمَّغْ دَتَّصْوِيرِيَّتْ)**"؛ ويشير الفاحص إلى الصور الأربع واحدة واحدة، ويكمل قائلا: "**أَرْفَبْ تْصَاوِيرْ (أَمَّغْ تْصْوِيرِيَّاتْ) فَاعْ أُومْبَعْدْ سَنْشْيِ (أَمَّغْ شَشْنِيِ) سُوضَادَتْشْ (أَمَّغْ سُوضَادَنَّمْ) أَتّصْوِيرَتْ (أَمَّغْ تْصْوِيرِيَّتْ) إِلَّانْ أُولْتَّرْوِيزْ دِسَنْتْ**".

وعند الانتقال من المجموعة الثانية إلى المجموعة الثالثة، يُلفت الفاحص نظر الطفل إلى وجود (5) صور قائلا: "**أَرْفَبْ دَاوَحْدِي (أَمَّغْ دَازْعِيمْ) بَلّي دِيسْ تْصَاوِيرْ (أَمَّغْ تْصْوِيرِيَّاتْ) هَدَّا (أَمَّغْ يَغْلُوبَاتْ) أَيَنْ لَوْرَاقِيُّو، تُونِي دَتَّصْوِرَتْ (أَمَّغْ دَتَّصْوِيرِيَّتْ)، تُونِي دَتَّصْوِرَتْ (أَمَّغْ دَتَّصْوِيرِيَّتْ)، تُونِي دَتَّصْوِرَتْ (أَمَّغْ دَتَّصْوِيرِيَّتْ)، تُونِي دَتَّصْوِرَتْ (أَمَّغْ دَتَّصْوِيرِيَّتْ)، تُونِي دَتَّصْوِرَتْ (أَمَّغْ دَتَّصْوِيرِيَّتْ)**"؛ ويشير الفاحص إلى الصور الخمس واحدة واحدة، ويكمل قائلا: "**أَرْفَبْ تْصَاوِيرْ (أَمَّغْ تْصْوِيرِيَّاتْ) فَاعْ أُومْبَعْدْ سَنْشْي (أَمَّغْ شَشْنِي) سُوضَادَتْشْ (أَمَّغْ سُوضَادَنَّمْ) أَتّصْوِيرَتْ (أَمَّغْ تْصْوِيرِيَّتْ) إِلَّانْ أُولْتَّرْوِيزْ دِسَنْتْ**".

وإذا وجد الفاحص أنّ الطفل يحتاج إلى تذكرة بين الحين والحين، فيمكن أن يُذكّره بالمطلوب قائلا: "**أَرْفَبْ تْصَاوِيرْ (أَمَّغْ تْصْوِيرِيَّاتْ) فَاعْ أُومْبَعْدْ سَنْشْي (أَمَّغْ شَشْنِي) سُوضَادَتْشْ (أَمَّغْ سُوضَادَنَّمْ) أَتَصْوِيرَتْ (أَمَّغْ تْصْوِيرِيَّتْ) إِلَّانْ أُولْتَّرْوِيزْ دِسَنْتْ**".

والإجابة المطلوبة هي الإشارة إلى الصورة المختلفة؛ وإذا أجاب الطفل بتسمية الصورة المختلفة، يطلب الفاحص منه عدم تسميتها والاكتفاء بالإشارة إليها فقط قائلا: "**خَاطِي لاَزَمْ (أَمَّغْ أُهُو لاَزَمْ) أَتِّينِيدْ إِسْمَسْ دْبَاتَّا، سَنْشْي (أَمَّغْ شَشْنِي) أَتَّصْوِيرَتْ (أَمَّغْ تْصْوِيرِيَّتْ) إِلَّانْ أُولْتَّرْوِيزْ بَرْكْ**"؛ ويمكن أن يسمح للطفل فقط بقوله مثلا: "**تُونِي أَمَّغْ تُونِي (تُونِيُّو أَمَّغْ تُونِيُّو)**"؛ والسبب في الاكتفاء بالإشارة إلى الصور المختلفة أنّ الطفل قد يفشل في تسمية الصورة المختلفة رغم استدلاله عليها، ولكنه لعدم تمكّنه من تسميتها قد يختار صورة يعرف اسمها ويسميها لمجرّد أنه يعرف اسمها، ومثل هذا الفشل يوضح نقص معرفة الأسماء أكثر منه نقص في قدرته على التمييز العقلي، وهو هدف الاختبار.

وإذا طلب الطفل التأكد من صحة إجابته على بطاقة أثناء إجراء الاختبار، كأن يسأل: "**أَوسَّنْ تِونِي (أَمَّغْ تُونِيُّو) صَحِيحْ؟**"، يُعطي الفاحص إجابة مشجعة فقط، مثل: "**شَتْشِي (أَمَّغْ شَمِّي) تْلاَكِيدْ دْجَاوَبَدْ هَايَلْ (أَمَّغْ دَاوَحْدِي) (أَمَّغْ دَازْعِيمْ)**"، ولكن يجب ألاّ يُحدّد ما إذا كانت الإجابة صحيحة أو خاطئة.

وفي حالة الأطفال المعوقين حركيا، حين يصعب على الطفل تحريك ذراعه، يعدل الإجراء بأن يضع الفاحص البطاقة أمام الطفل ويلقي عليه تعليمات الإجابة مغيّرا عبارة: "**سَنْشْي (أَمَّغْ شَشْنِي) سُوضَادَتْشْ (أَمَّغْ سُوضَادَنَّمْ)**"، إلى: "**أُومْبَعْدْ إِنِيّي**"؛ ويشير الفاحص إلى كل صورة بادئا من اليمين إلى اليسار سائلا في كل مرة: " **تُونِي (أَمَّغْ تُونِيُّو) إِلاّنْ أُولْتَّرْوِيزْ دِيسَنْ أَمَّغْ تُونِي (أَمَّغْ تُونِيُّو)**" ...إلخ. وفي مثل هذه الحالة تكون إجابة الطفل بالإشارة برأسه، أو بقوله: "**إِيهْ**".

ثانيا: الجزء اللفظي

يتكون الجزء اللفظي من (45) وحدة يسبقها ثلاثة أمثلة تدريبية (أ، ب، جـ)؛ والوحدة عبارة عن جملة ناقصة تُقرأ للطفل ويُطلب منه أن يكملها.

يقدم الفاحص هذا الجزء إلى الطفل قائلا: **"أَدِينِيغْ بَسِّ (أَمَّغْ مَنَّاوْ) نَلْجُمَلْ دِيسَنْتْ لْكَلْمَاتْ نَاقْصَاتْ، دْشَتْشِي (أَمَّغْ دْشَمِّي) أَسَنْتْسَلَّدْ دَاوَحْدِي (أَمَّغْ دَازْعِيمْ)، أُومْبَعْدْ أَتْكَمْلَدْ أَوَالْ إِلَّانْ إِخَصْ (أَمَّغْ لْكَلْمَاتْ إِلَّانَتْ نَاقْصَاتْ)"**.

يفتح الفاحص كراسة الاختبار، ويقرأ كل وِحْدة كما هي واردة في كراسة الاختبار مع وضوح مخارج الألفاظ، وفي سرعة معتدلة.

يبدأ الفاحص بالأمثلة التدريبية بالجملة (أ)، فيقول: **"بَابُوكْ دَارْجَازْ هَا مَامُّوكْ دْبَاتَّا؟ ... تَسْنَدْ أَتْكَمْلَدْ أَيَنْ لْجُمْلَتُّو؟ تَسْنَدْ لْكَلْمَتْ إِلَّانْ نَاقْصَه دْبَاتَّا؟"** .. وهكذا، وعادة ينجح الطفل في الجملة (أ)، وهنا يشجعه الفاحص بقوله: **"هَايَلْ دَاوَحْدِي (أَمَّغْ دَازْعِيمْ)/ صَحَّايْتْ قَافَزْ (أَمَّغْ قَافْزَه)"**، ثم ينتقل إلى الجملة (ب ثم جـ)، وإذا أخطأ الطفل في الجملة (أ) يصححه الفاحص ويشرح له كيف يكمل الجملة، فيعيدها قائلا: **"خَسْغَشْ (أَمَّغْ خَسْغَمْ) أَتْكَمْلَدْ أَوَالْ إِلَّانْ نَاقَصْ (أَمَّغْ إِخَصْ)، نَشِّي نِّيغْ بَابُوكْ دَارْجَازْ هَا مَامُّوكْ دْبَاتَّا؟، إِمَّارُو دْشَتْشِي (أَمَّغْ دْشَمِّي) أَتِّينِيدْ أَطَّامَطُّوطْ"**؛ وبنفس الطريقة إذا نجح الطفل في الجملتين (ب، جـ)، يشجعه الفاحص بقوله: **"هَايَلْ دَاوَحْدِي (أَمَّغْ دَازْعِيمْ)/ صَحَّايْتْ قَافَزْ (أَمَّغْ قَافْزَه)"**، أمّا إذا فشل الطفل في أي منها، فيشرح له الفاحص بنفس الطريقة السابقة، لأنّ الجمل الثلاث الأولى أمثلة تدريبية ولا تُحسب درجاتها.

وبعد التأكد من فهم الطفل لطريقة الإجابة، ينتقل الفاحص إلى جمل المجموعة الأولى.

ويمكن إعادة الجملة مرة ثانية أو ثالثة على الأكثر.

يتابع الفاحص تقديم الجمل حتى الجملة العاشرة بالترتيب، فإذا لم ينجح الطفل في أي منها يُوقف الاختبار لأنه يكون غير مناسب لمثل هذا الطفل.

وبالنسبة للطفل الذي يكون عمره (6) سنوات فأكثر، يبدأ الفاحص بالمجموعة الثانية من الجملة رقم: (16)، وإذا نجح الطفل في الجمل العشر (16 - 25)، يُفترض أنه قد نجح في جمل المجموعة الأولى ويحصل على درجاتها، ثم ينتقل الفاحص إلى الجمل التالية بالترتيب؛ وإذا فشل الطفل في الجمل (16 - 25) يرجع الفاحص إلى الجُمل (11 - 15)، وإذا نجح الطفل فيها يُفترض أنه قد نجح في الجمل العشر السابقة، ويحصل على درجاتها. أما إذا فشل الطفل في الجمل (11 - 15) يبدأ الفاحص معه من الجملة رقم (1).

وإذا استغرق الطفل أكثر من دقيقة ولم يجب في أي جملة، يعيد الفاحص قراءتها مرة أو مرتين على الأكثر للحصول على الإجابة أو التأكد من فشل الطفل أو عدم قدرته على الإجابة؛ وعلى العموم تكون إجابة الطفل سريعة في الجمل الأقل من عمره العقلي.

ويستكمل الفاحص باقي الجمل بالترتيب إلى أن يفشل الطفل في عشر جمل متتالية فيوقف الاختبار.

وعلى الفاحص أن يستخدم حِسَّه الاكلينيكي في متابعة إجابة الطفل بحيث تكون إجابته عقلية فعلا وليست مجرّد أيّ تكملة؛ وفي حالة شك الفاحص في أنّ الطفل يجيب بأيّ تكملة، وإذا لاحظ أنه يجيب باستخدام كلمة متكررة في عشر جمل متتالية يوقف الاختبار.

وإذا كانت الإجابة غامضة يقول الفاحص: **"دْبَاتَّا دَلْمَعْنَاسْ؟"**، ولكن لا يوجه للطفل أي سؤال يستدل منه على الإجابة.

وإذا وجد الفاحص أنّ الطفل يحتاج إلى تذكرة بين الحين والحين، فيمكن أن يذكره بالمطلوب قائلا: **"بَعْدْمَّا نَشِّي أَدِينِيغْ إِقَّنْ نْوِيوَالْ، شَتْشِي (أَمَّغْ شَمِّي) أَتْكَمْلَدْ أَيَنِّي لاَّنْ إِخَصْ (أَمَّغْ نَاقَصْ)"**.

والإجابة المطلوبة هي تكملة الجملة بالكلمة أو الكلمات الناقصة فقط دون شرح؛ وإذا طلب الطفل التأكد من صحة إجابته في جملة أثناء إجراء الاختبار، كأن يسأل: **"أَوِسَّنْ تُونِي (أَمَّغْ تُونِيُّو) صَحِيحْ؟"**، يعطي الفاحص إجابة مشجعة مثل: **"شَتْشِي (أَمَّغْ شَمِّي) تْلاَكِيدْ دْجَاوَبَدْ دَاوَحْدِي (أَمَّغْ دَازْعِيمْ) (أَمَّغْ هَايَلْ)"**، لكن يجب ألاّ يحدد ما إذا كانت الإجابة صحيحة أم خاطئة.

تصحيح الاختبار

يستخدم مفتاح تصحيح الاختبار بدقة .

مفتاح تصحيح الاختبار :

له نموذجان :

النموذج الأول : وهو مفتاح تصحيح اجمالى (جدول أ) ، ويتكون من صفحة واحدة بها قسمان : القسم الأول خاص بالجزء المصور وبه ثلاثة أعمدة بكل عمود الاجابات الصحيحة حسب أرقام البطاقات . والقسم الثانى خاص بالجزء اللفظى وبه ثلاثة أعمدة بكل عمود الاجابات الصحيحة حسب أرقام الجمل .

النموذج الثانى : وهو مفتاح يعمل من الورق المقوى ويشتمل على الاجابات الصحيحة فى جزئى الاختبار (المصور واللفظي) عليه مستطيلات ، ومكتوب ناحية اليمين بجوار الفراغ الاجابة الصحيحة . ويوضع المفتاح على ورقة الاجابة بحيث تظهر الدوائر السوداء الأربع الموجودة على ورقة الاجابة من خلال الثقوب الأربعة الموجودة على مفتاح التصحيح .

التصحيح :

توضع علامة / على الاجابة الصحيحة على ورقة الاجابة ، وتحسب لكل اجابة صحيحة درجة واحدة . ولا توضع علامات على الاجابات الخاطئة أو المتروكة .

تعد علامات / الدالة على الاجابات الصحيحة فى جزئى الاختبار ، وتجمع درجات كل عمود ويكتب أسفله المجموع الكلى فى المكان المخصص لذلك «الدرجة» .

تقدير نسبة الذكاء :

لتقدير نسبة الذكاء يتبع الآتى :

= تقدر الدرجة الخام (مجموع الدرجات الصحيحة) التى حصل عليها الطفل فى الاختبار (بجزئية المصور واللفظي) .

= يستخرج العمر العقلى المقابل للدرجة الخام من جدول معايير الأعمار العقلية (جدول ٢).

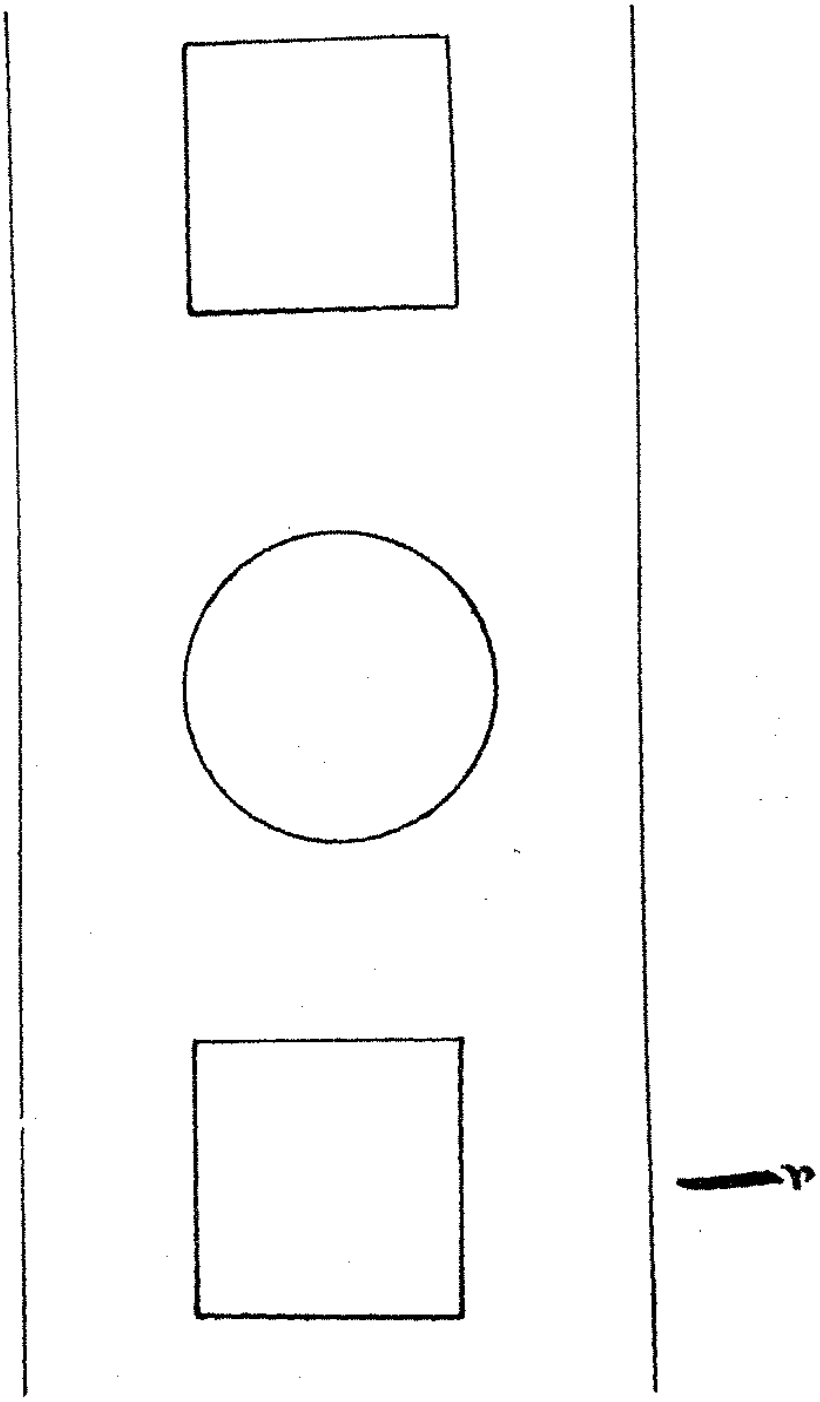
= يحسب العمر الزمنى للطفل (بالشهور) .

= تحسب نسبة الذكاء بالمعادلة الآتية :

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠$$

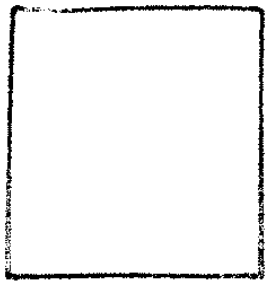
الجزء المصور

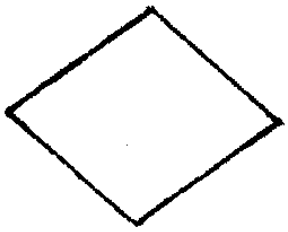
المجموعة الأولى

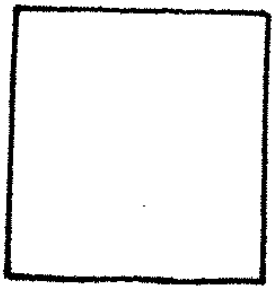


C.

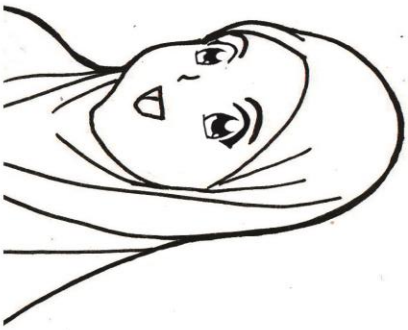
٧.

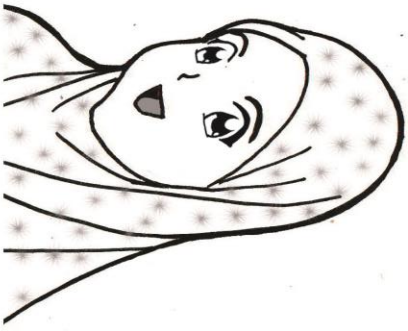


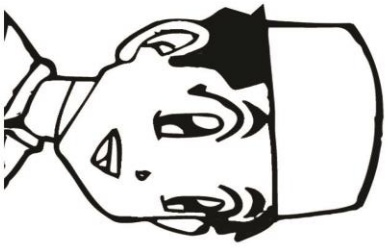




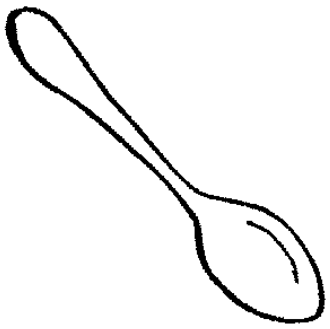
1

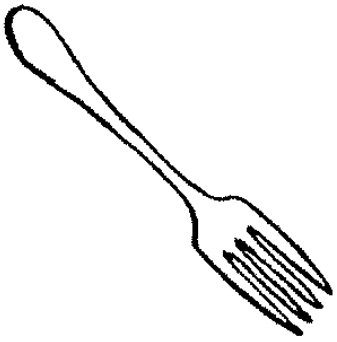


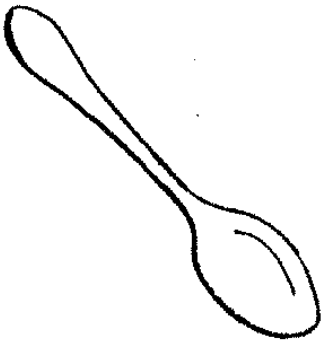




2

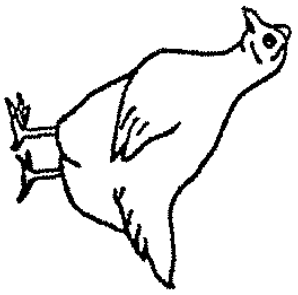


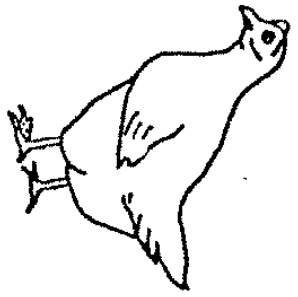




3

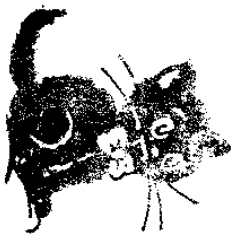
4







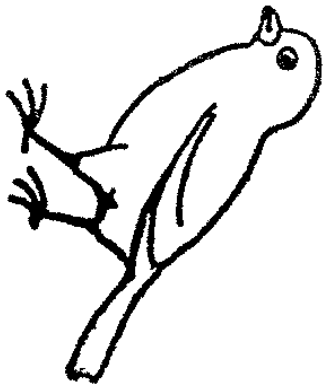
5

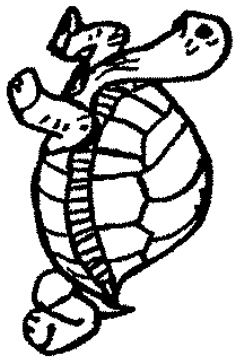


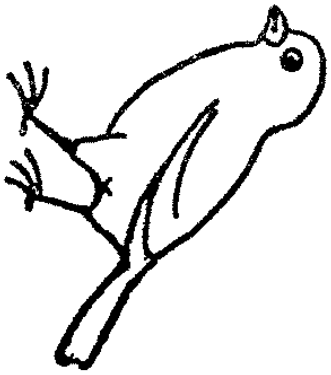




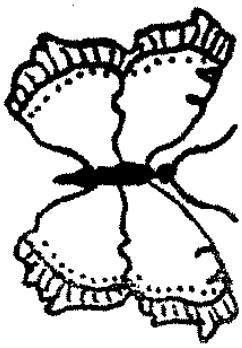
7

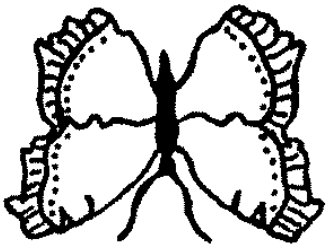


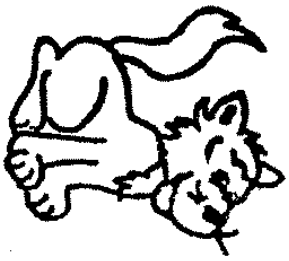




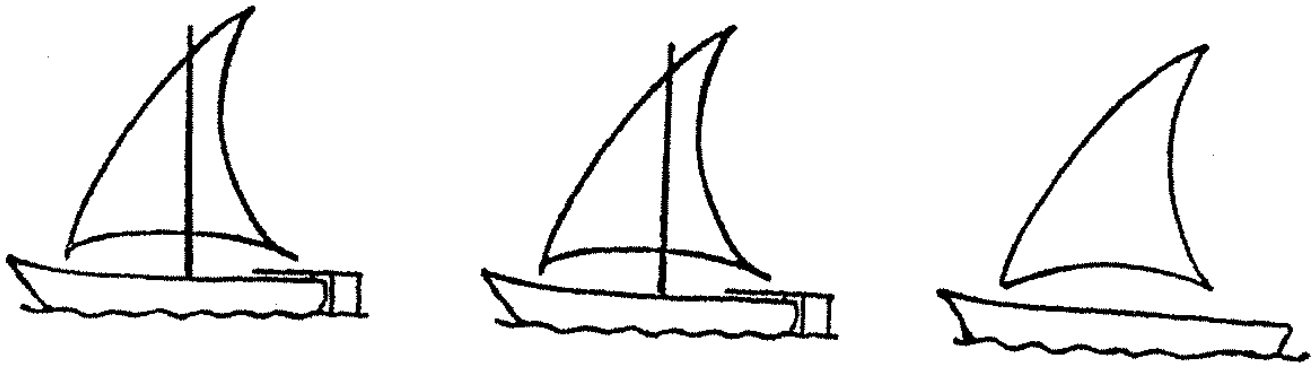
∞

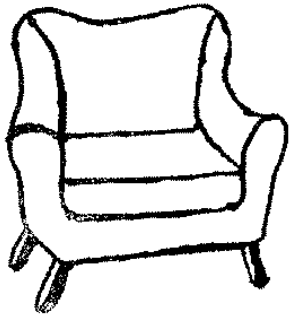


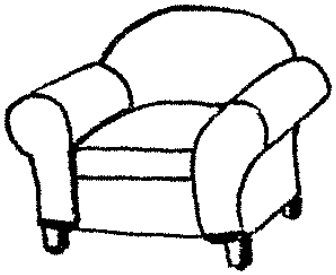


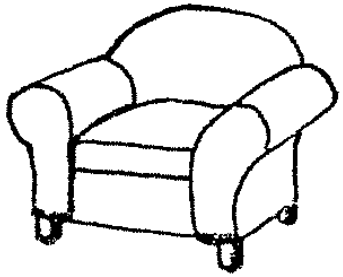


10



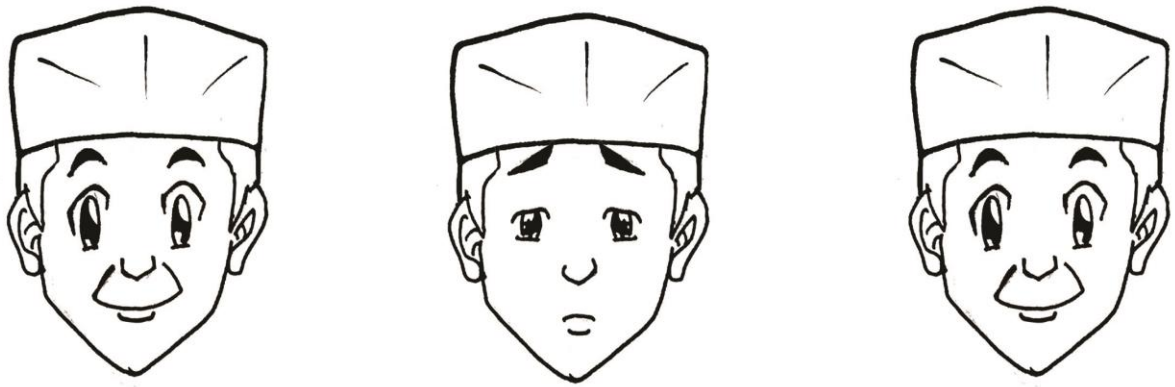






13

14

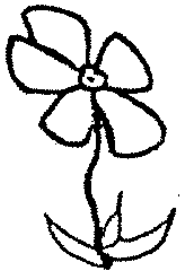



المجموعة الثانية

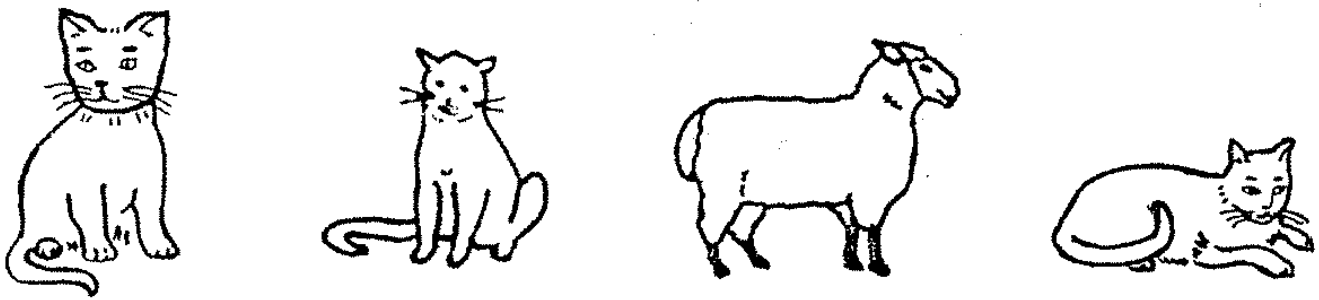
16

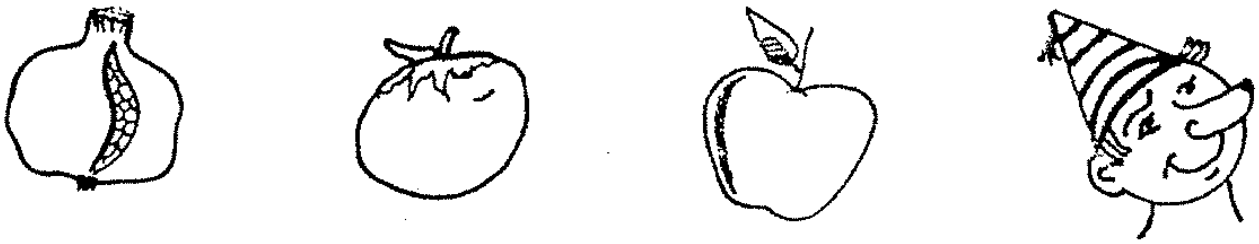


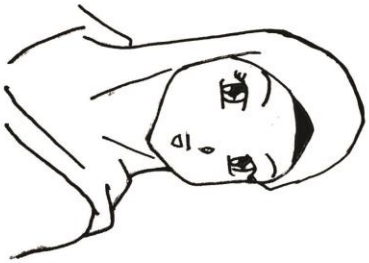






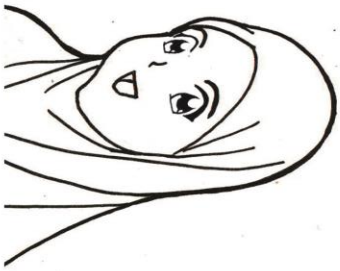




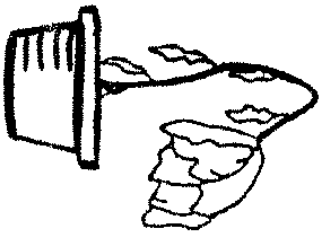


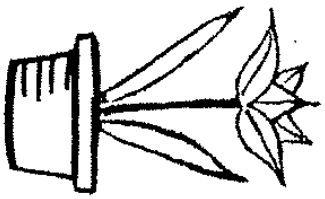


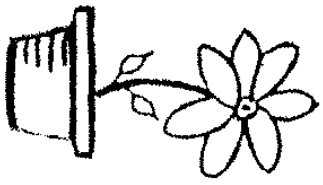




20

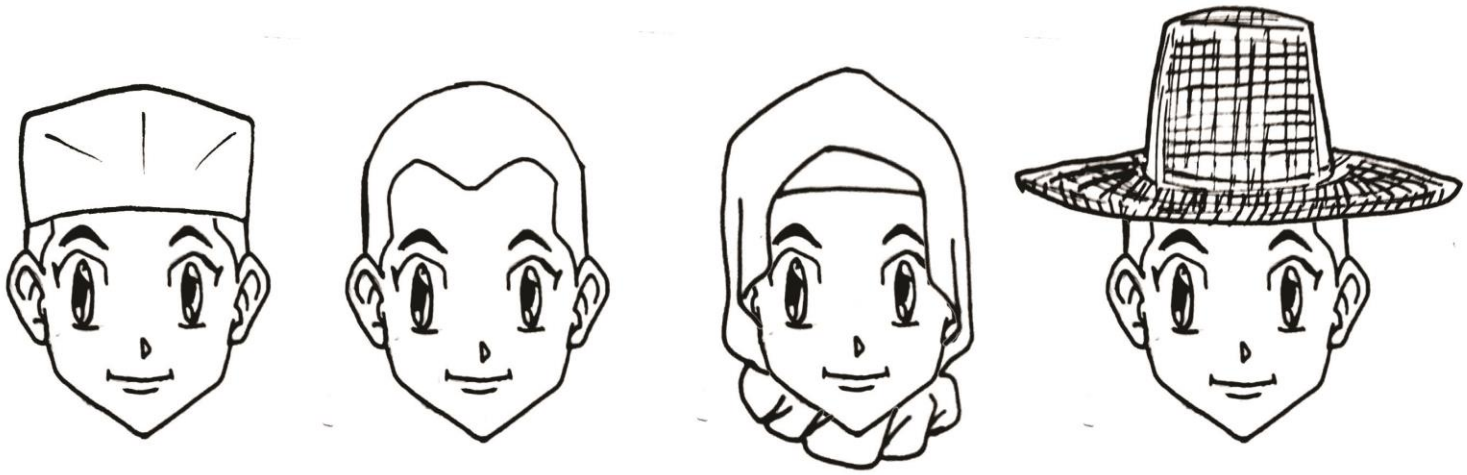




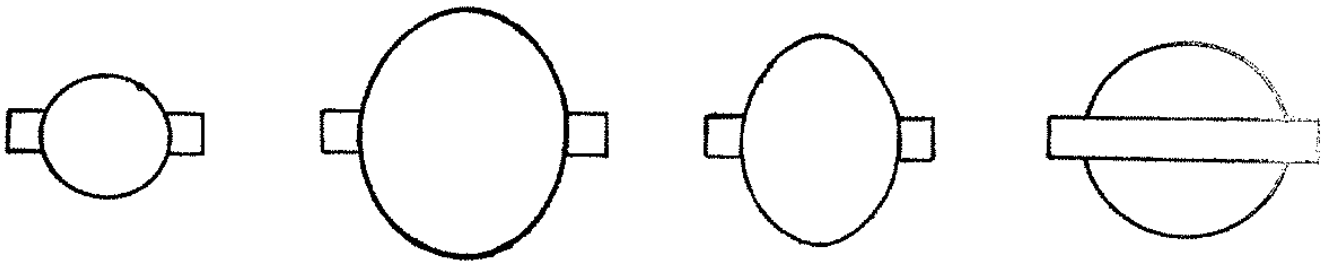




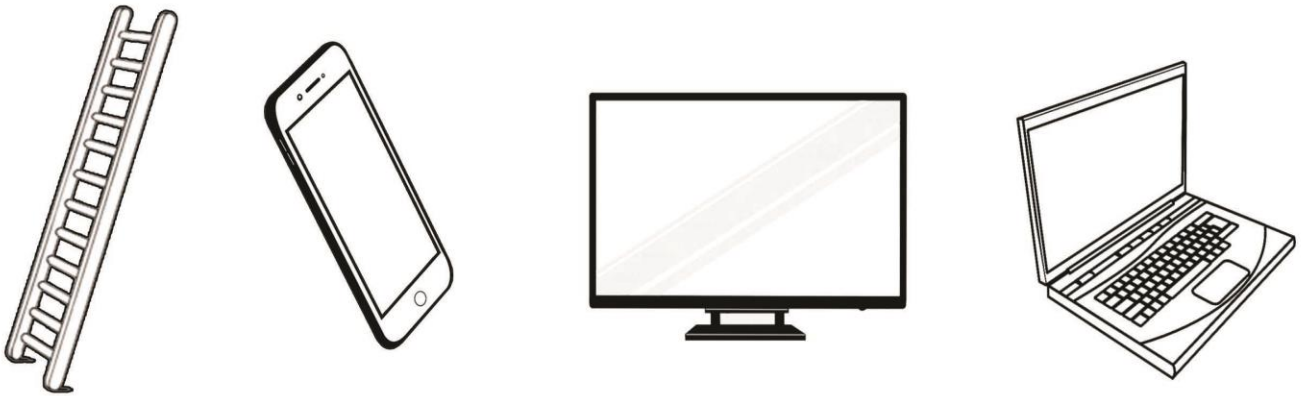
21











300

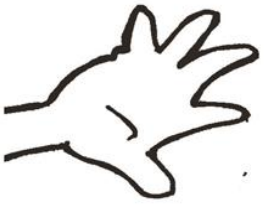
27

28









30


المجموعة الثالثة





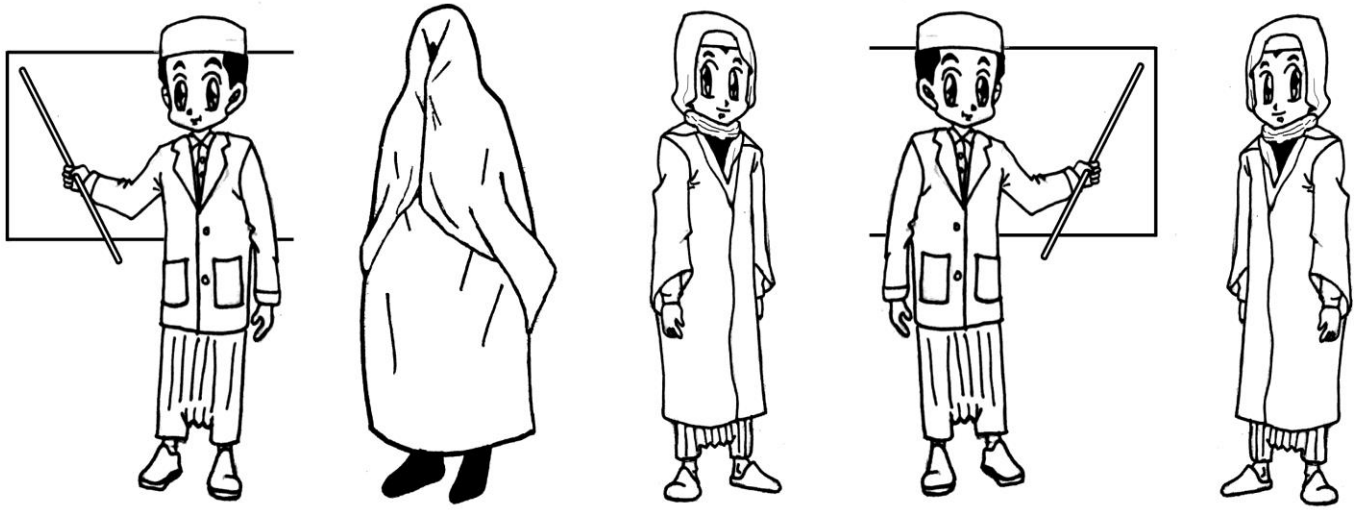


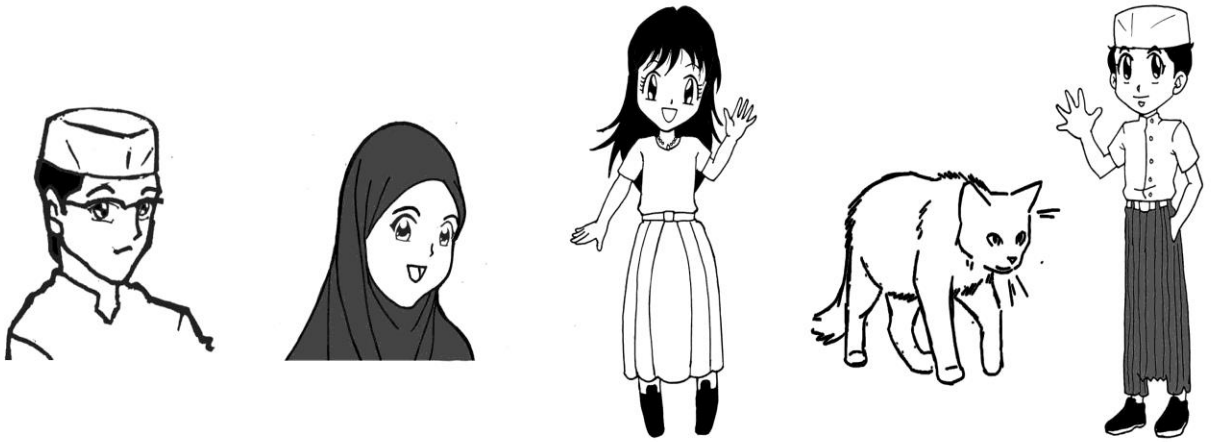


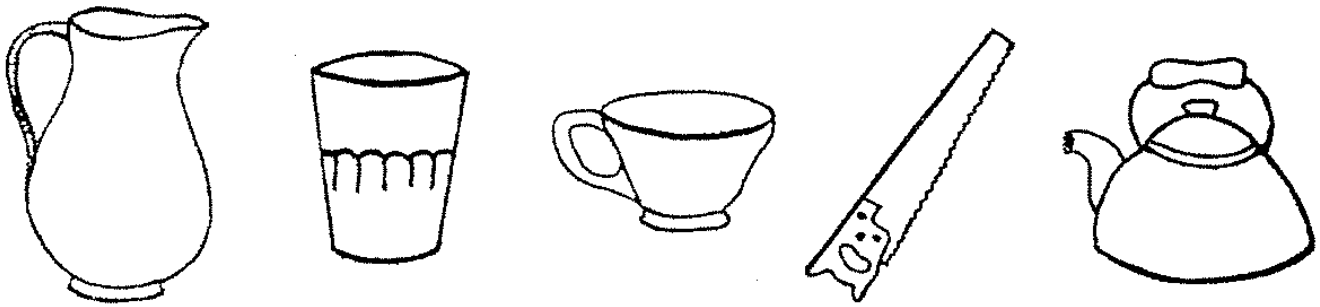


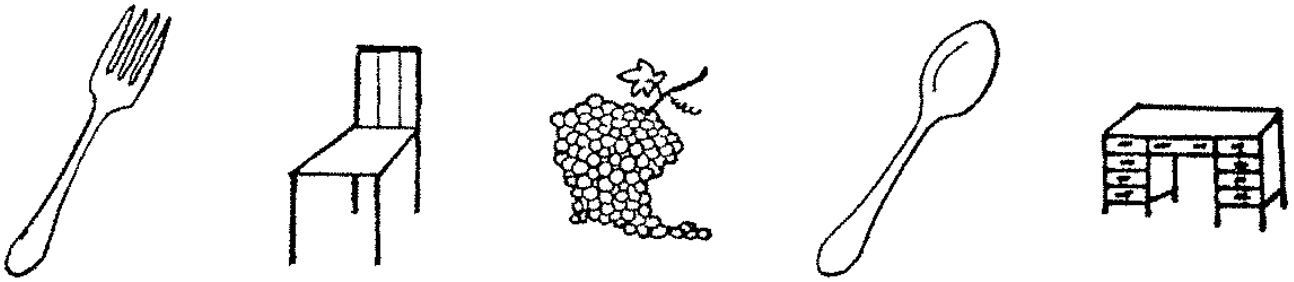


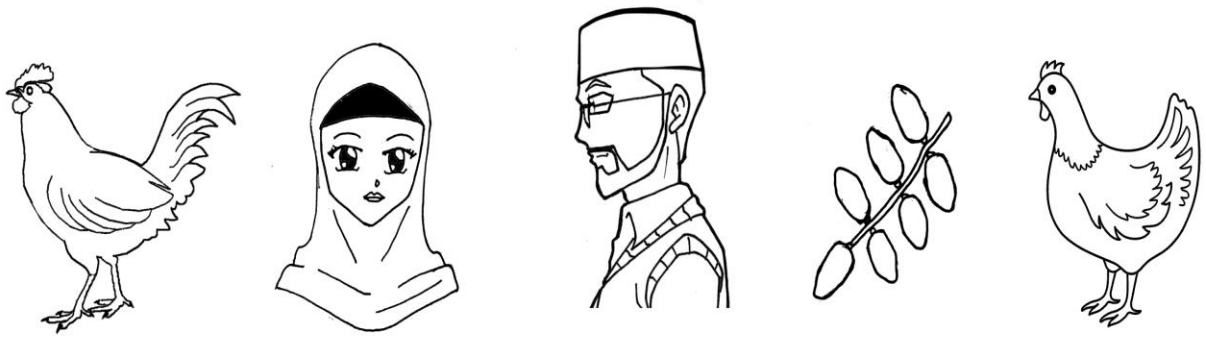
307

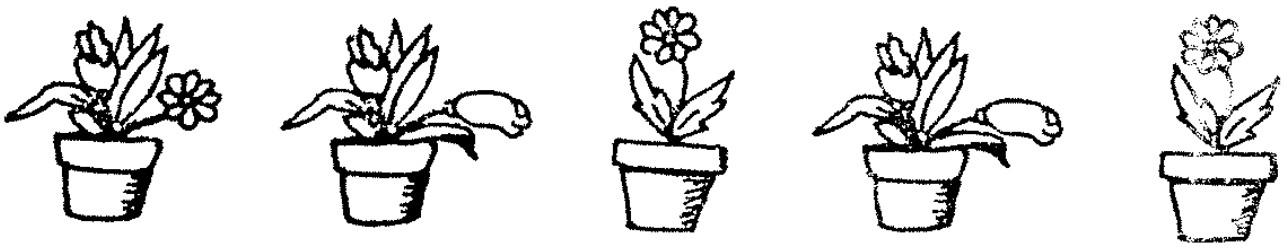


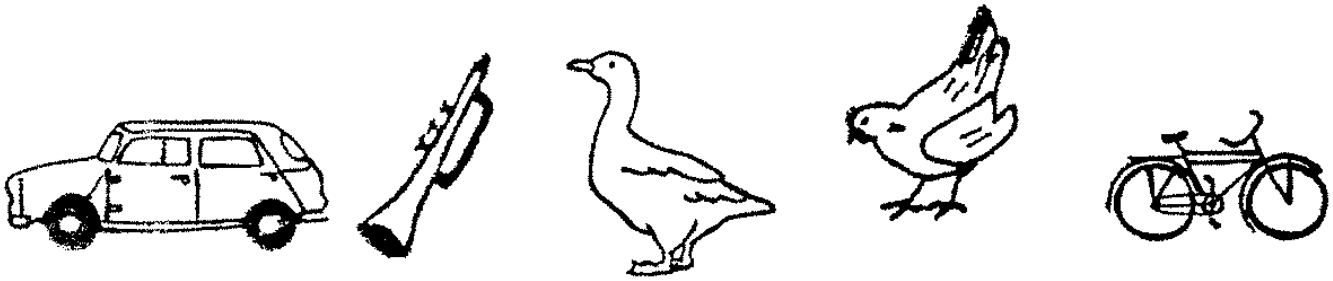


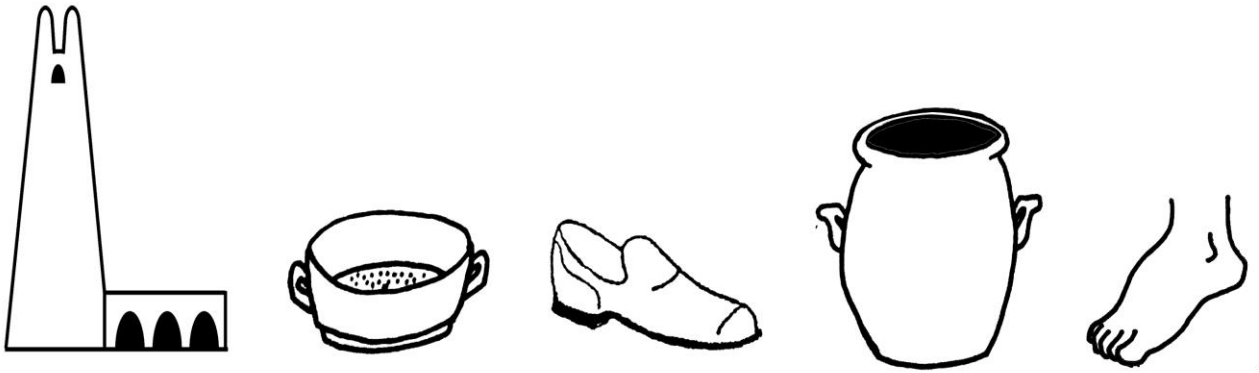


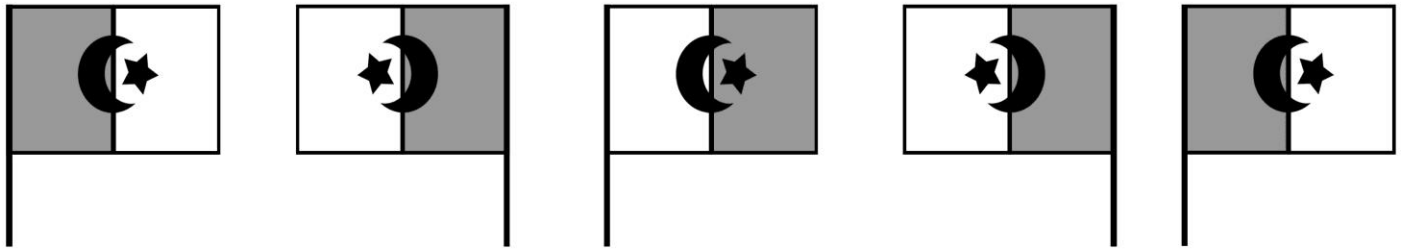


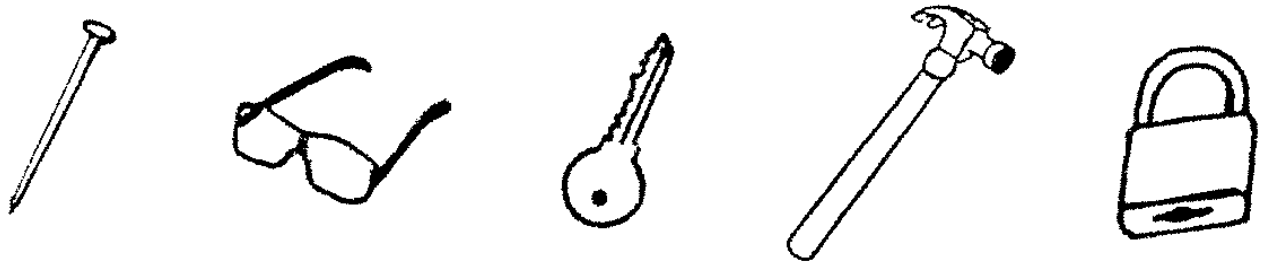


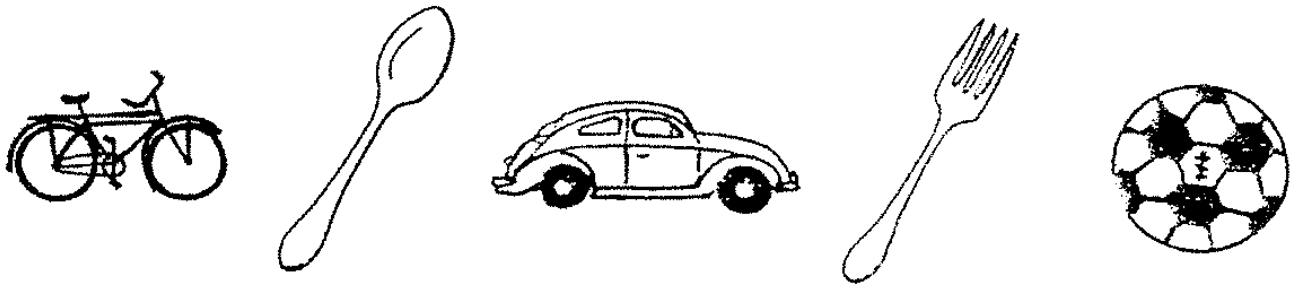


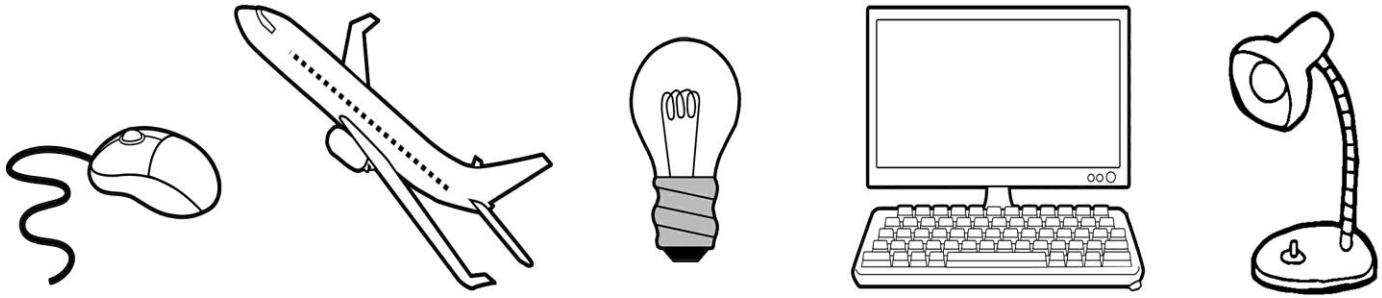


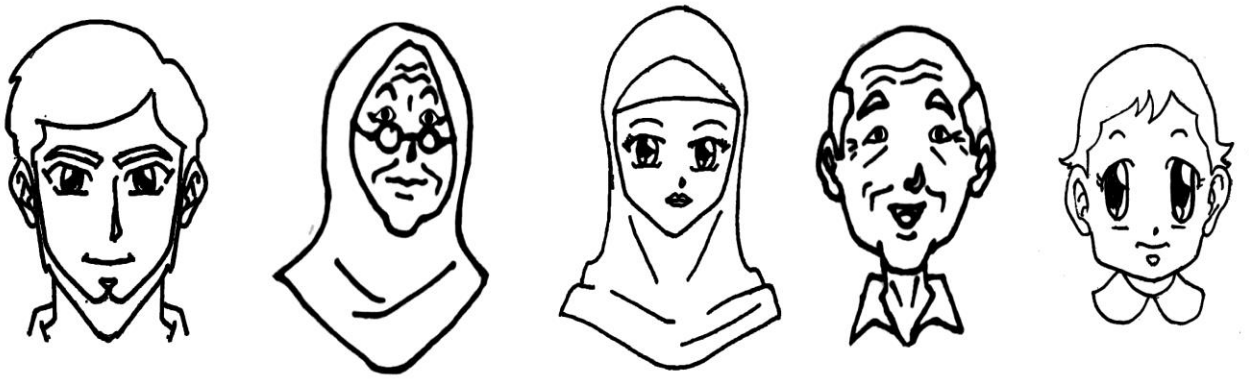












320

الجزء اللفظي

أمثلة: (أ) بَابُوكْ دَارْجَازْ، هَا مَامُّوكْ .....
(ب) إِقَّنْ دْيَقَّنْ مَنَّاشْتْ (أَمَّغْ إِقَّنْ زَايَدْ إِقَّنْ قَدَّاشْ) .....
(جـ) أَدَقْنَغْ السَّاعَتْ فُوسِيكْ، أَدَقْنَغْ تَارْشَاسْتْ .....

المجموعة الأولى

1- أَيْسُومْ أَتْنَشْ، هَا لَاتَايْ .....
2- الْبَالُونْ نَتْرَارْ أَسِّيسْ، هَا تْشِينَا .....
3- نْكَرَّدْ الْكَتَّانْ سْ طْمَدْيَازْ، نَدْزُونَا (أَمَّغْ نْتَّكَّضْ) أَيْسُومْ .....
4- الْفِيلْ دَازَعْلُوكْ، هَا أَغَرْدَا .....
5- نَدْجُورْ سِي ضَارْنَنَّغْ، أَنْتَطَّفْ لَحْوَايَجْ (أَمَّغْ إِبَسِّوَنْ) .....
6- الْكَرْيُونْ نَتَّارِي السِّيسْ، هَا تَاغَنْجَايْتْ .....
7- نْرَقَّبْ (أَمَّغْ نَتْفُرُّجْ) تِلِفِزْيُونْ سْ تِيطَّاوِينَّغْ، نَتْفُوحَا النُّوَّارْ .....
8- السْحَابَاتْ نُوجَنَّا دِيزِيزَاوَنْ، هَا أَغِي (أَمَّغْ لَحْلِيبْ) .....
9- سَغَا أَدَفَّادَغْ أَدَسْوَغْ، سَغَا أَدَلَّازَغْ .....
10- دْزِيكِّوْتْ (أَمَّغْ الزَّاوَشْ) يَتْفَرْفِيرْ، أَمَّا الْحُوتَتْ .....
11- تِيدَّارْ (أَمَّغْ تِيدَّارِينْ) بَشَاكْ أَنَّعْمَرْ دِيسَنْتْ، أَمَّا لَكْتُوبَا بَشَاكْ .....
12- طِيتْ نْرَقَّبْ السِّيسْ، أَمَّا تِيمَزْغَتْ .....
13- فَطِيمَة أَتَّايْزُوتْ، أَمَّا مُحَمَّدْ .....
14- تَسَّاغَدْ الْخُضْرَتْ سُو خَضَّارْ (أَمَّغْ سْ تَحْنُوتْ)، تَسَّاغَدْ الدْوَا .....
15- بَاسَكْلِيتْ (أَمَّغْ لْفِيلُو) غَرْسْ سَنَّتْ نَرُّوضَاتْ، أَمَّا الطَّاكْسِي (أَمَّغْ طُومُوبِيلْ) غَرْسْ ....

المجموعة الثانية

16- أَرْجَازْ دَاجَدْرَارْ، هَا أَطَفْلِي .....
17- أَغْلَادْ دَاوَسَّاغْ (أَمَّغْ دَارَغْلُوكْ)، هَا تَاحَمَّالْتْ (أَمَّغْ زْنِيقِيتْ) .....
18- الْقَارَصْ دَاحَمَّاضْ، هَا السُّكَّرْ .....
19- خَالِيكْ دِيوَّاسْ نْ مَامُّوكْ، هَا عَمِّيكْ دِيوَّاسْ .....
20- أَخَدَّامْ إِخَدَّمْ لُوزِينْ (أَمَّغْ أَخْدَامْ)، هَا أَطَفْلِي إِعَزَّمْ .....
21- تْفُويْتْ التَّالِيدْ غْبَشَّا، هَا تَازِيرِي التَّالِيدْ .....
22- تَاجْرَسْتْ نْتَقَّنْ أَيْرِضْ (أَمَّغْ إِسَمُّورَا) دِيزِيوَرَنْ، أَمَّا الصِّيفْ نْتَقَّنْ أَيْرِضْ (أَمَّغْ إِسَمُّورَا) .....
23- الْبُوشِي إِنَكَّضْ أَيْسُومْ سَلْمُوسِي، أَمَّا أَنَجَّارْ إِنَكَّضْ اللُّوحْ (أَمَّغْ اللُّوحَاتْ) .....
24- إِطَفْلَايَنْ (أَمَّغْ بُورَخْسْ) سَغَا أَدَزَّعَلْكَنْ أَدَّدُولَنْ دِيرْجَازَنْ، أَمَّا تِيزِيوِينْ (أَمَّغْ تِيبُورَخْسَتِينْ) سَغَا أَدَزَّعَلْكَنْتْ أَدَّدُوْلَنْتْ .....
25- أَيْدِي غَرْسْ رَبْعَ نِيضَارَنْ، أَمَّا تْيَازِيطْ غَرْسْ .....
26- أَخَمَّاسْ (أَمَّغْ أَفَلاَّحْ) إِنَكَّلْ تَامُورْتْ، أَمَّا أَطْبِيبْ إِدَّاوَّا .....
27- تْمُوشِّيتْ أَطَّارُو، أَمَّا تْيَازِيطْ .....
28- سَبَّاتْ دَفْرَسْ (أَمَّغْ بَعْدَاسْ) لْحَدْ، أَمَّا لَخْمِيسْ دَفْرَسْ (أَمَّغْ بَعْدَاسْ) .....
29- تِينِي تَاجْدِيدْتْ اللُّونَسْ دَاوْرَاغْ، أَمَّا أُورَغْ اللُّونَسْ .....
30- لَحْمَامَتْ غَرْسْ أَغَمْبُو، أَمَّا الْفِيلْ غَرْسْ .....

المجموعة الثالثة

31- الْكَارْ (أَمَّغْ تْرُولِي) يَتْبَدَّ لاَرِي، أَمَّا الطِّيَّارَتْ تْبَدَّ .....
32- نَسْتَعْمَالْ (أَمَّغْ نَسْخَدَّامْ) لْفُورْنُو إِيوْسَحْمِي، أَمَّا الْمَرُوْحَتْ (أَمَّغْ الرِّيَّاشَتْ) نَسْتَعْمَالِيتْ (أَمَّغْ نَسْخَدَّامِيتْ) .....
33- بَابَاسْ نْ بَابُوكْ دْجَدِّيكْ (أَمَّغْ دْبَابُوكْ حَنِّي)، أَمَّا مَامَّاسْ نْ مَامُّوكْ .....
34- نْخَدَّمْ تَاقْضُورْتْ (أَمَّغْ زِيرِيزَا) سْ تِينِي، أَمَّا أَغْرُمْ نْخَدَّمْتْ .....
35- أُتْمَاسْ نْ بَابُوكْ دْعَمْتِيكْ (أَمَّغْ دْبَتِّيكْ)، أَمَّا أُتْمَاسْ نْ مَامُّوكْ .....
36- زَالِيمْ دْ بَطَاطَا دِيغَمَّايَنْ، أَمَّا أَضِيلْ (أَمَّغْ لَعْنَبْ) دَلْبَنَانْ .....
37- أَيْرِيضْ (أَمَّغْ إِسَمُّورَا) تْوَاخَدْمَنْ سَلْكَتَّانْ، أَمَّا لَكْتُوبَا تْوَاخَدْمَنْ .....
38- تَافُونَاسْتْ (أَمَّغْ لْبَقْرَتْ) نْتَبِّدْ السِّيسْ لَحْلِيبْ (أَمَّغْ أَغِي)، أَمَّا النَّحْلَتْ نْتَبِّيدْ السِّيسْ .....
39- تَاجْرَسْتْ صَمَّضْ، أَمَّا الصِّيفْ .....
40- الطَّابْلاَ تْوَاخْدَمْ سَلُّوحْ (أَمَّغْ سَلُّوحَاتْ)، أَمَّا أَمَسْمِيرْ يَتْوَاخْدَمْ .....
41- دَدْجِيضْ دَامْسُولَّسْ، أَمَّا غْبَشَّا .....
42- عَشْرِينْ دُورُو دْ وَالْفْرَاكْ دَرْبَالْ، أَمَّا أُورَغْ دَ لْفَضَّتْ .....
43- أُوشَّنْ أُولِيغِيسْ (أَمَّغْ أُولِيحْمِيلْ) أَيْدِي، أَمَّا أَغَرْدَا أُولِيغِيسْ (أَمَّغْ أُولِيحْمِيلْ) .....
44- جَانْفِي (أَمَّغْ يَنَّارْ) سِي إِيَّارَنْ (أَمَّغْ سَشْهُورَا) نْ تَجْرَسْتْ، أَمَّا أُوتْ (أَمَّغْ غُوشَتْ) سِي إِيَّارَنْ (أَمَّغْ سَشْهُورَا) .....
45- مُوشْ دْ وِيْدِي دَلْحَيَوَنَاتْ، أَمَّا لَحْمَامَتْ دَ زَّاوَشْ (أَمَّغْ دْزُوكِّي) (أَمَّغْ دْبُوعُودْ) .....

انتهى الاختبار ..... شكرا

جدول (1): مفتاح تصحيح الإجابات للجزء المصور:

المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة
أجوبة الأمثلة:	16- 3	31- 5
أ- 2	17- 3	32- 3
ب- 3	18- 2	33- 4
جـ- 1	19- 1	34- 2
أجوبة الاختبار:	20- 3	35- 2
1- 2	21- 4	36- 3
2- 1	22- 3	37- 2
3- 2	23- 4	38- 5
4- 1	24- 1	39- 4
5- 1	25- 3	40- 5
6- 2	26- 4	41- 3
7- 3	27- 1	42- 4
8- 2	28- 4	43- 1
9- 1	29- 2	44- 4
10- 3	30- 2	45- 1
11- 1		
12- 3		
13- 1		
14- 2		
15- 2		

جدول (2): مفتاح تصحيح الإجابات للجزء اللفظي:

المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة
أجوبة الأمثلة:	16- دَاقَزُّولْ / دَامَزَّانْ / دَابَزَّانْ	31- الْمَطَارْ
أ-الطَّامَطُوطْ	17- تَامْكُرَّازْتْ / تَابَزَّانْتْ / تَامَزَّانْتْ	32- إِيلَهْوَا / إِيوْسَبْرَدْ / إِيوْسَسْمَضْ
ب- سَنْ	18- يَحْلُو	33- دْجَدَّاتِيكْ / دْمَامُّوكْ حَنَّه / دْمَامُّوكْ تَاعْزِيزْتْ
جـ- ضَارِيكْ	19- نْ بَابُوكْ	34- سَسْمِيدْ / سْ أَرَنْ / سْ فَرِينَه
أجوبة الاختبار:	20- لِيكُولْ / لْمْدَرْسَتْ / أَعْزَامْ	35- دْخَالْتِيكْ
1-أَتَنْسُو/ أَتَنْسَغْ	21- ضَادْجِيدْ	36- دَلْخُضْرَتْ / دَدِّيسِيرْ
2- أَتْنَشْ	22- دِيزْدَادَنْ / خْفِيفَنْ	37- سْلَوْرَاقِي
3- سَلْمُوسِي/ سَلْفَصَّالِي	23- سَلْمَنْشَارْ / سَلْمَاشِينَتْ	38- لَعْسَلْ / تَامَمْتْ
4- دَابَزَّانْ / دَامَزَّانْ	24- طِيمَطُّوطِينْ / طِيمَطَّاطْ/ تِيزَدْنَانْ	39- يَحْمَا / دَلْحُمَّانْ
5- سِيفَاسْنَنَّغْ	25- سَنْ نِيضَارَنْ	40- سْوَزَّالْ
6- نْتَتْ السِّيسْ	26- مِدَّنْ / إِنِّي مَرْضَنْ	41- يِيفَاوْ / دَامَلاَّلْ
7- سْتَنْزَارْنَنَّغْ / سْتَنْزَرْتَنَّغْ	27- الطَّارُو تِيزْدَالْ	42- دَلْمَعْدَنْ / دْوَزَّالْ / ثْوَقَّنَنْ / بْهَانْ
8- دَامَلاَّلْ	28- الْجِمُعَه	43- مُوشْ
9- أَدَشَّغْ	29- دَاوْرَاغْ / ذَهْبِي	44- نَصِّيفْ
10- ثْعُومَا	30- الْخُرْطُومْ / تِينْزَرْتْ طَاجَدْرَارْتْ/إِشَّاوَنْ دِيزَعْلاَكْ	45- دَالطُّيُورْ / الطَّارَانْ
11- أَنَّعْزَمْ السِّيسَنْ		
12- ثْسَلِّيدْ السِّيسْ		
13- دَاطَفْلِي		
14- سْ فَرْمَسْيَانْ		
15- رَبْعَ نَ الرُّوضَاتْ		

جدول (3): معايير الأعمار العقلية

(الدرجات والأعمار العقلية المقابلة لها)

الدرجة	العمر العقلي		
	شهر	سنة	(بالشهور)
٤٠	–	٤	(٤٨)
٤١	١	٤	(٤٩)
٤٢	١	٤	(٤٩)
٤٣	٢	٤	(٥٠)
٤٤	٢	٤	(٥٠)
٤٥	٣	٤	(٥١)
٤٦	٣	٤	(٥١)
٤٧	٤	٤	(٥٢)
٤٨	٥	٤	(٥٣)
٤٩	٥	٤	(٥٣)
٥٠	٦	٤	(٥٤)
٥١	٦	٤	(٥٤)
٥٢	٧	٤	(٥٥)
٥٣	٧	٤	(٥٥)
٥٤	٨	٤	(٥٦)
٥٥	٩	٤	(٥٧)
٥٦	١٠	٤	(٥٨)
٥٧	١١	٤	(٥٩)
٥٨	–	٥	(٦٠)
٥٩	١	٥	(٦١)
٦٠	٣	٥	(٦٣)
٦١	٤	٥	(٦٤)
٦٢	٦	٥	(٦٦)
٦٣	٨	٥	(٦٨)
٦٤	١٠	٥	(٧٠)

الدرجة	العمر العقلي		
	شهر	سنة	(بالشهور)
٦٥	–	٦	(٧٢)
٦٦	٢	٦	(٧٤)
٦٧	٣	٦	(٧٥)
٦٨	٥	٦	(٧٧)
٦٩	٧	٦	(٧٩)
٧٠	٩	٦	(٨١)
٧١	–	٧	(٨٤)
٧٢	٣	٧	(٨٧)
٧٣	٧	٧	(٩١)
٧٤	١١	٧	(٩٥)
٧٥	٣	٨	(٩٩)
٧٦	٦	٨	(١٠٢)
٧٧	١٠	٨	(١٠٦)
٧٨	–	٩	(١٠٨)
٧٩	٦	٩	(١١٤)
٨٠	٩	٩	(١١٧)
٨١	١١	٩	(١١٩)
٨٢	٢	١٠	(١٢٢)
٨٣	٤	١٠	(١٢٤)
٨٤	٦	١٠	(١٢٦)
٨٥	٨	١٠	(١٢٨)
٨٦	١٠	١٠	(١٣٠)
٨٧	١١	١٠	(١٣١)
٨٨	–	١١	(١٣٢)

ورقة الإجابة

الإسم الكامل:.....	تاريخ الميلاد:...../...../.....
الجنس:.....	مكان الميلاد: .....
المؤسسة :.....	تاريخ إجراء الإختبار:..../...../.....
المستوى الدراسي:	العمر الزمني:...../..... (.....شهرا)
الفاحص:	

الجزء المصور						الجزء اللفظي					
المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		المجموعة الثالثة		المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		المجموعة الثالثة	
1		16		31		1		16		31	
2		17		32		2		17		32	
3		18		33		3		18		33	
4		19		34		4		19		34	
5		20		35		5		20		35	
6		21		36		6		21		36	
7		22		37		7		22		37	
8		23		38		8		23		38	
9		24		39		9		24		39	
10		25		40		10		25		40	
11		26		41		11		26		41	
12		27		42		12		27		42	
13		28		43		13		28		43	
14		29		44		14		29		44	
15		30		45		15		30		45	

الدرجة (....)/ العمر العقلي (....شهر)/ نسبة الذكاء = $\frac{\text{العمر العقلي (....)}}{\text{العمر الزمني (....)}} \times 100 = ...$

ملاحظات إن وُجدت: .....
.....

نسخة من الاختبار الأصلي باللغة العربية الفصحى

كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر

اختبار ذكاء الأطفال الأصلي باللغة العربية الفصحى

إعداد الدكتورة:
إجلال محمد سُرّي

طبع ثانية
1988

تعليمات إجراء الاختبار

تعريف بالاختبار :

(أ) *كراسة الاختبار* : يتكون الاختبار من ٩٠ وحدة فى جزئين : الجزء الأول «مصور» ويتكون من ٤٥ بطاقة كل واحدة منها منفصلة ، ويضم ثلاث مجموعات كل منها ١٥ بطاقة . والجزء الثانى «لفظي» ، ويتكون من ٤٥ جملة ويضم ثلاث مجموعات ، كل منها ١٥ جملة ، وكراسة الاختبار خاصة بالفاحص ولا تكتب فيها اجابات .

(ب) *ورقة الاجابة* : وهى ورقة منفصلة . ويدون بها الاسم وباقى البيانات الخاصة بالطفل . وتسجل على هذه الورقة اجابات الطفل عن الجزء المصور فى المكان المخصص لذلك حسب أرقام البطاقات وذلك بكتابة رقم الصورة (من اليمين إلى اليسار) . وتسجل أيضا اجابات الطفل عن الجزء اللفظى فى المكان المخصص لذلك حسب أرقام الجمل وذلك بكتابة الكلمات الناقصة . ويسجل بورقة الاجابة أيضا «الدرجة» وهى مجموع درجتى الجزء المصور والجزء اللفظى معا . ويدون بها أيضا العمر العقلى حسب المعايير ، ثم تحسب نسبة الذكاء . ويدون بورقة الاجابة أية ملاحظات أخرى يراها الفاحص ، ويوقع بالاسم .

فنيات اجراء الاختبار :

= يمكن أن يقوم باجراء الاختبار الاخصائيون النفسيون أو الاخصائيون الاجتماعيون المدربون أو المدرسون المدربون على استخدامه .

= تراعى الفنيات الخاصة باجراء الاختبارات النفسية بصفة عامة واختبارات الذكاء بصفة خاصة .

= يجرى الاختبار فى وقت مناسب من النهار والطفل مستريح وغير متعجل .

= يعطى الاختبار فى حجرة كافية الاضاءة جيدة التهوية هادئة .

= يراعى الالتزام بتعليمات اجراء الاختبار دون ارتجال . ويجب أن يستعد الفاحص بقراءة التعليمات بدقة قبل اجراء الاختبار حتى تكون مألوفة .

= يهيىء الفاحص مناخا نفسيا مناسبا لاجراء الاختبار قوامه الألفة مع الطفل

حتى يؤدي أفضل أداء.
= يجلس كل من الفاحص والطفل إلى المنضدة وأمام الطفل الاختبار وأمام الفاحص ورقة الإجابة، ولا يكون على المنضدة شيء آخر.
= يجب أن يتأكد الفاحص من فهم الطفل للتعليمات والأمثلة التدريبية.
= يلاحظ أنّ الاختبار بصفة عامة اختبار قوة، وليس هناك زمن محدد للإجابة على كل وحدة على حدة أو على الاختبار ككل، يمكن للطفل أن يستغرق أيّ وقت يشاء، ويمكن أن يأخذ استراحة قصيرة (حوالي 5 دقائق) بين الجزء المصور والجزء اللفظي، ويجب تشجيع الطفل على الإجابة بأسرع ما يمكنه.

أولا: الجزء المصوّر:

يتكوّن الجزء المصوّر من (45) وحدة يسبقها ثلاثة أمثلة تدريبية (أ،ب،جـ). والوحدة عبارة عن بطاقة بها عدة صور منها واحدة مختلفة، ويُطلب من الطفل أن يشير إليها.

يُقدّم الفاحص هذا الجزء إلى الطفل قائلا: **"سوف نرى مع بعضنا البعض مجموعات من الصور في هذه الكراس".**

يفتح الفاحص كراسة الاختبار بادئا بالبطاقة (أ) قائلا: **"مثلا في هذه البطاقة توجد فيها ثلاث صور، هذه صورة، وهذه صورة، وهذه صورة"**؛ ويشير الفاحص إلى الصور واحدة واحدة بإصبعه، ويُكمل قائلا: **"فيها واحدة فقط من هذه الصور تختلف عن الصور الأخرى التي معها أو لا تشبهها، أنظر إلى الصور كلها وأشر بإصبعك على الصورة المختلفة، أو الصورة التي لا تشبه الصور الأخرى التي معها"**؛ ويجب أن يتأكد الفاحص أنّ الطفل ينظر فعلا إلى كل الصور، وعادة ينجح الطفل في البطاقة (أ)، وهنا يشجعه الفاحص بقوله: **"أحسنت ممتاز"**؛ ثم ينتقل إلى البطاقة (ب ثم جـ) وإذا أخطأ الطفل في البطاقة (أ)، يصححه الفاحص ويشرح له كيف تختلف الصورة عن الصورتين الأُخريَيْن قائلا: **"هاتين الصورتيْن تُمثّلان (مربّعين)، ولهذا فهما متشابهان، أمّا هذه (دائرة) ومختلفة عن المُربّعيْن ولا تشبههما، ولهذا نُشير إليها"**؛ وبنفس الطريقة إذا نجح الطفل في البطاقتين (ب، جـ) يشجعه الفاحص بقوله: **"أحسنت ممتاز"**؛ أمّا إذا فشل الطفل في أيّ منهما فيشرح الفاحص بنفس الطريقة السابقة لأن البطاقات الثلاث الأولى أمثلة تدريبية ولا تحسب درجاتها.

وبعد التأكد من فهم الطفل لطريقة الإجابة، ينتقل الفاحص إلى بطاقات المجموعة الأولى (بكل منها 3 صور).

ويتابع الفاحص تقديم البطاقات حتى البطاقة العاشرة بالترتيب، فإذا لم ينجح الطفل في أيّ منها يوقف الاختبار لأنه يكون غير مناسب لمثل هذا الطفل.

وبالنسبة للطفل الذي يكون عمره (6) سنوات فأكثر، يبدأ الفاحص بالمجموعة الثانية (بكل منها 4 صور) من البطاقة رقم (16)، فإذا نجح الطفل في البطاقات العشر (16 - 25)، يُفتَرض أنه قد نجح في بطاقات المجموعة الأولى ويحصل على درجاتها، ثم ينتقل الفاحص الى البطاقات التالية بالترتيب، وإذا فشل الطفل في البطاقات (16 - 25)، يرجع الفاحص إلى البطاقات (11 - 15)، فإذا نجح الطفل فيها يُفتَرض أنه قد نجح في البطاقات العشر السابقة ويحصل على درجاتها؛ أما إذا فشل الطفل في البطاقات (11 - 15)، يبدأ الفاحص معه من البطاقة رقم (1).

وإذا استغرق الطفل أكثر من نصف دقيقة ولم يجب في أيّ بطاقة، يسأل الفاحص الطفل سؤالا أخيرا مثل: **"أين هي الصورة التي لا تشبه الصور الأخرى؟"** للحصول على الإجابة أو التأكد من فشل الطفل أو عدم قدرته على الإجابة، وعلى العموم تكون إجابة الطفل سريعة على البطاقات الأقل مستوى من عمره العقلي.

ويستكمل الفاحص باقي البطاقات بالترتيب إلى أن يفشل الطفل في عشر بطاقات متتالية فيُوَقَّف الاختبار.

وعلى الفاحص أن يستخدم حِسَّهُ الإكلينيكي في متابعة إجابة الطفل، بحيث تكون إجابته عقلية فعلا وليست مجرد تخمين أو صدفة، وفي حالة شك الفاحص في أن الطفل يجيب بالتخمين أو بالصدفة يسأل: **"لماذا؟"**؛ وإذا لاحظ الفاحص أن الطفل أجاب في عدد من البطاقات المتتالية مشيرا إلى الصورة الأولى أو الوسطى أو الأخيرة مثلا كل مرة، يكرر قوله: **"أنظر إلى الصور كلها، ثمّ أرني بإصبعك الصورة التي لا تشبه الصور الأخرى"**؛ وإذا أشار الطفل إلى نفس المكان أيْ إلى الصورة الأولى مثلا، (10) مرات متتالية - حتى لو كان بينها إجابات صحيحة- تُعتَبر صدفة ويُوقَّف الاختبار.

وعند الانتقال من المجموعة الأولى إلى المجموعة الثانية يلفت الفاحص نظر الطفل إلى وجود (4) صور قائلا: **"لاحظ أنّ فيه صور أكثر في هذه البطاقات، هذه صورة، وهذه صورة، وهذه صورة، وهذه صورة"**؛ ويشير الفاحص إلى الصور الأربع واحدة واحدة، ويكمل قائلا: **"أنظر إلى الصور كلها، ثمّ أرني بإصبعك الصورة التي لا تشبه الصور الأخرى"**.

وعند الانتقال من المجموعة الثانية إلى المجموعة الثالثة، يُلفت الفاحص نظر الطفل إلى وجود (5) صور قائلا: **"لاحظ أنّ فيه صور أكثر في هذه البطاقات، هذه صورة، وهذه صورة، وهذه صورة، وهذه صورة، وهذه صورة"**؛ ويشير الفاحص إلى الصور الخمس واحدة واحدة، ويكمل قائلا: **"أنظر إلى الصور كلها، ثمّ أرني بإصبعك الصورة التي لا تشبه الصور الأخرى"**.

وإذا وجد الفاحص أنّ الطفل يحتاج إلى تذكرة بين الحين والحين، فيمكن أن يُذكّره بالمطلوب قائلا: **"أنظر إلى الصور كلها، ثمّ أرني بإصبعك الصورة التي لا تشبه الصور الأخرى"**.

والإجابة المطلوبة هي الإشارة إلى الصورة المختلفة؛ وإذا أجاب الطفل بتسمية الصورة المختلفة، يطلب الفاحص منه عدم تسميتها والاكتفاء بالإشارة إليها فقط قائلا: **"ليس ضروري أن تقول إسم الصورة، أرني بإصبعك الصورة التي لا تشبه الصور الأخرى فقط"**؛ ويمكن أن يسمح للطفل فقط بقوله مثلا: **"هذه أم هذه"**؛ والسبب في الاكتفاء بالإشارة إلى الصور المختلفة أنّ الطفل قد يفشل في تسمية الصورة المختلفة رغم استدلاله عليها، ولكنه لعدم تمكّنه من تسميتها قد يختار صورة يعرف اسمها ويسميها لمجرّد أنه يعرف اسمها، ومثل هذا الفشل يوضح نقص معرفة الأسماء أكثر منه نقص في قدرته على التمييز العقلي، وهو هدف الاختبار.

وإذا طلب الطفل التأكد من صحة إجابته على بطاقة أثناء إجراء الاختبار، كأن يسأل: **"هل هذه صحيحة؟"**، يُعطي الفاحص إجابة مشجعة فقط، مثل: **"أنت تُجيب جيّدا أو أنتِ تجيبين جيدا"**، ولكن يجب ألاّ يُحدّد ما إذا كانت الإجابة صحيحة أو خاطئة.

وفي حالة الأطفال المعوقين حركيا، حين يصعب على الطفل تحريك ذراعه، يُعدَّل الإجراء بأن يضع الفاحص البطاقة أمام الطفل ويلقي عليه تعليمات الإجابة مغيّرا عبارة: **"أرني بإصبعك"**، إلى: **"وقُل لي"**؛ ويشير الفاحص إلى كل صورة بادئا من اليمين إلى اليسار سائلا في كل مرة: **"هل هذه هي الصورة المختلفة التي لا تشبه الصور الأخرى أو هذه"** ...إلخ. وفي مثل هذه الحالة تكون إجابة الطفل بالإشارة برأسه، أو بقوله: **"نعم"**.

ثانيا: الجزء اللفظي

يتكون الجزء اللفظي من (45) وحدة يسبقها ثلاثة أمثلة تدريبية (أ، ب، جـ)؛ والوحدة عبارة عن جملة ناقصة تُقرأ للطفل ويُطلب منه أن يكملها.

يقدم الفاحص هذا الجزء إلى الطفل قائلا: **"سأقول لك بعض الجمل فيها كلمات ناقصة، وأنت تسمعها جيدا، ثم تكمل الكلمات الناقصة"**.

يفتح الفاحص كراسة الاختبار، ويقرأ كل وِحْدة كما هي واردة في كراسة الاختبار مع وضوح مخارج الألفاظ، وفي سرعة معتدلة.

يبدأ الفاحص بالأمثلة التدريبية بالجملة (أ)، فيقول: **"أبي رجل وأمي (ماذا)؟ ... هل تعرف أن تكمل هذه الجملة؟ هل تعرف الكلمة الناقصة ما هي؟"** .. وهكذا، وعادة ينجح الطفل في الجملة (أ)، وهنا يشجعه الفاحص بقوله: **"أحسنت ممتاز"**، ثم ينتقل إلى الجملة (ب ثم جـ)، وإذا أخطأ الطفل في الجملة (أ) يصححه الفاحص ويشرح له كيف يكمل الجملة، فيعيدها قائلا: **"أريدك أن تكمل الجملة، أريدك أن تكمل الكلام الناقص، أنا قلت: أبي رجل، وأمي (ماذا)؟، فأنت تقول (إمرأة)"**؛ وبنفس الطريقة إذا نجح الطفل في الجملتين (ب، جـ)، يشجعه الفاحص بقوله: **"أحسنت ممتاز"**، أمّا إذا فشل الطفل في أي منها، فيشرح له الفاحص بنفس الطريقة السابقة، لأنّ الجمل الثلاث الأولى أمثلة تدريبية ولا تُحسب درجاتها.

وبعد التأكد من فهم الطفل لطريقة الإجابة، ينتقل الفاحص إلى جمل المجموعة الأولى.

ويمكن إعادة الجملة مرة ثانية أو ثالثة على الأكثر.

يتابع الفاحص تقديم الجمل حتى الجملة العاشرة بالترتيب، فإذا لم ينجح الطفل في أي منها يُوقف الاختبار لأنه يكون غير مناسب لمثل هذا الطفل.

وبالنسبة للطفل الذي يكون عمره (6) سنوات فأكثر، يبدأ الفاحص بالمجموعة الثانية من الجملة رقم: (16)، وإذا نجح الطفل في الجمل العشر (16 - 25)، يُفترض أنه قد نجح في جمل المجموعة الأولى ويحصل على درجاتها، ثم ينتقل الفاحص إلى الجمل التالية بالترتيب؛ وإذا فشل الطفل في الجمل (16 - 25) يرجع الفاحص إلى الجُمل (11 - 15)، وإذا نجح الطفل فيها يُفترض أنه قد نجح في الجمل العشر السابقة، ويحصل على درجاتها. أما إذا فشل الطفل في الجمل (11 - 15) يبدأ الفاحص معه من الجملة رقم (1).

وإذا استغرق الطفل أكثر من دقيقة ولم يجب في أي جملة، يعيد الفاحص قراءتها مرة أو مرتين على الأكثر للحصول على الإجابة أو التأكد من فشل الطفل أو عدم قدرته على الإجابة؛ وعلى العموم تكون إجابة الطفل سريعة في الجمل الأقل من عمره العقلي.

ويستكمل الفاحص باقي الجمل بالترتيب إلى أن يفشل الطفل في عشر جمل متتالية فيوقف الاختبار.

وعلى الفاحص أن يستخدم حِسَّه الاكلينيكي في متابعة إجابة الطفل بحيث تكون إجابته عقلية فعلا وليست مجرّد أيّ تكملة؛ وفي حالة شك الفاحص في أنّ الطفل يجيب بأيّ تكملة، وإذا لاحظ أنه يجيب باستخدام كلمة متكررة في عشر جمل متتالية يوقف الاختبار.

وإذا كانت الإجابة غامضة يقول الفاحص: **"يعني ماذا؟"**، ولكن لا يوجه للطفل أي سؤال يستدل منه على الإجابة.

وإذا وجد الفاحص أنّ الطفل يحتاج إلى تذكرة بين الحين والحين، فيمكن أن يذكره بالمطلوب قائلا: **"بعدما أنا أقول الجملة أنت تكمل الكلام الناقص"**.

والإجابة المطلوبة هي تكملة الجملة بالكلمة أو الكلمات الناقصة فقط دون شرح؛ وإذا طلب الطفل التأكد من صحة إجابته في جملة أثناء إجراء الاختبار، كأن يسأل: **"هل هذه صحيحة؟"**، يعطي الفاحص إجابة مشجعة مثل: **"أنت تجيب جيّدا"**، لكن يجب ألاّ يحدد ما إذا كانت الإجابة صحيحة أم خاطئة.

تصحيح الاختبار

يستخدم مفتاح تصحيح الاختبار بدقة .

مفتاح تصحيح الاختبار :

له نموذجان :

النموذج الأول : وهو مفتاح تصحيح اجمالى (جدول أ) ، ويتكون من صفحة واحدة بها قسمان : القسم الأول خاص بالجزء المصور وبه ثلاثة أعمدة بكل عمود الاجابات الصحيحة حسب أرقام البطاقات . والقسم الثانى خاص بالجزء اللفظى وبه ثلاثة أعمدة بكل عمود الاجابات الصحيحة حسب أرقام الجمل .

النموذج الثانى : وهو مفتاح يعمل من الورق المقوى ويشتمل على الاجابات الصحيحة فى جزئى الاختبار (المصور واللفظي) عليه مستطيلات ، ومكتوب ناحية اليمين بجوار الفراغ الاجابة الصحيحة . ويوضع المفتاح على ورقة الاجابة بحيث تظهر الدوائر السوداء الأربع الموجودة على ورقة الاجابة من خلال الثقوب الأربعة الموجودة على مفتاح التصحيح .

..

صحيحة درجة واحدة . ولا توضع علامات على الاجابات الخاطئة أو المتروكة .

تعد علامات / الدالة على الاجابات الصحيحة فى جزئى الاختبار ، وتجمع درجات كل عمود ويكتب أسفله المجموع الكلى فى المكان المخصص لذلك «الدرجة» .

تقدير نسبة الذكاء :

لتقدير نسبة الذكاء يتبع الآتى :

= تقدر الدرجة الخام (مجموع الدرجات الصحيحة) التى حصل عليها الطفل فى الاختبار (بجزئية المصور واللفظي) .

= يستخرج العمر العقلى المقابل للدرجة الخام من جدول معايير الأعمار العقلية (جدول ٢).

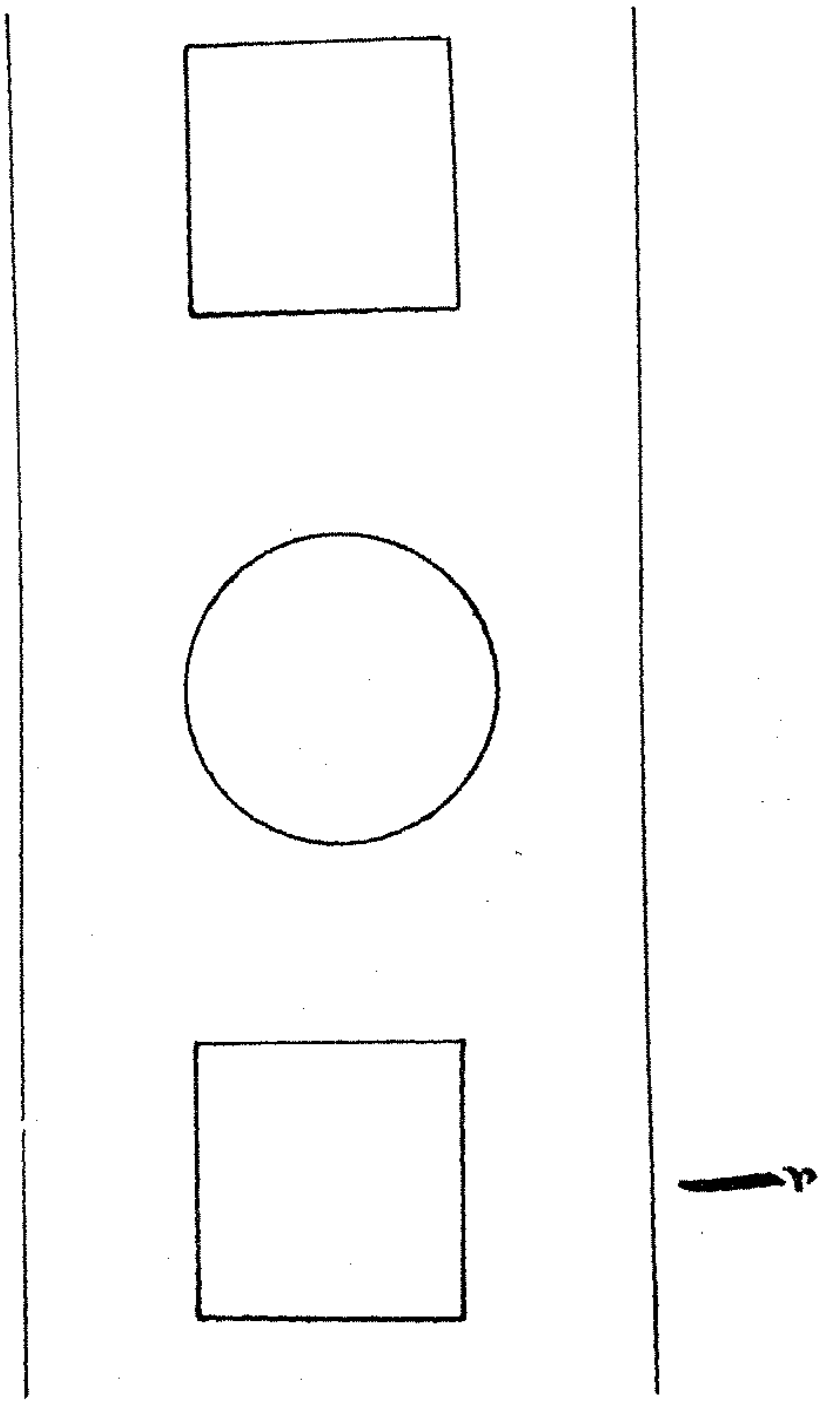
= يحسب العمر الزمنى للطفل (بالشهور) .

= تحسب نسبة الذكاء بالمعادلة الآتية :

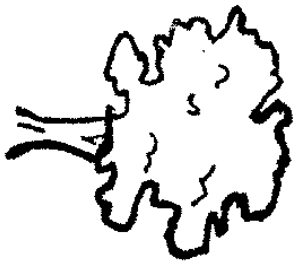
$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠$$

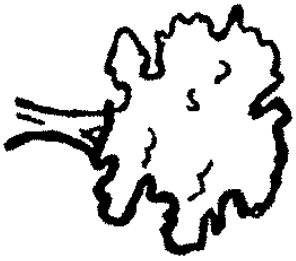
الجزء المصور

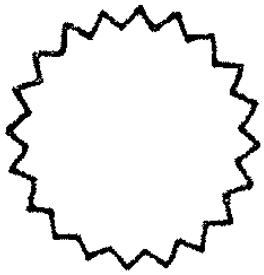
المجموعة الأولى



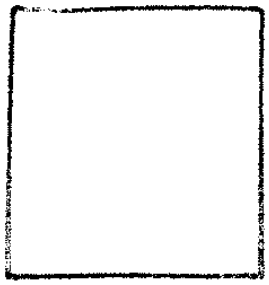
ج.

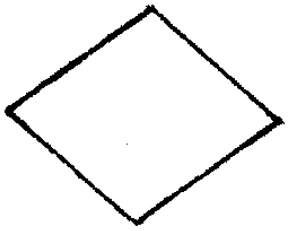


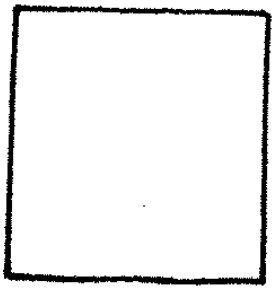




٧.

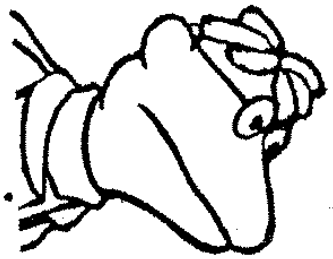


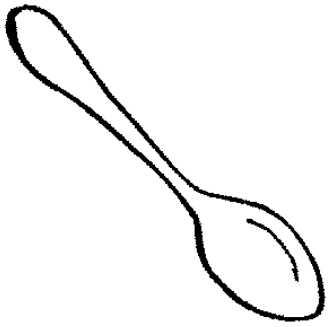


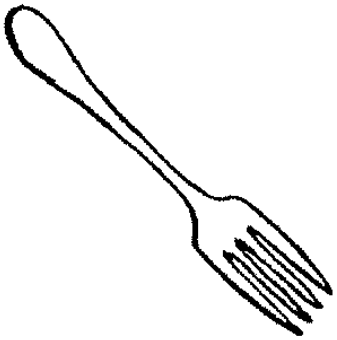


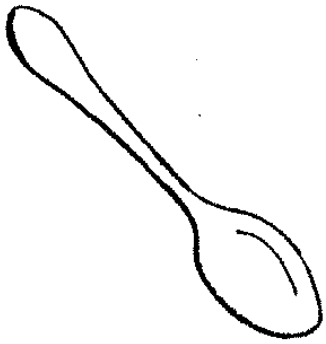




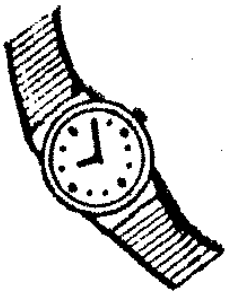


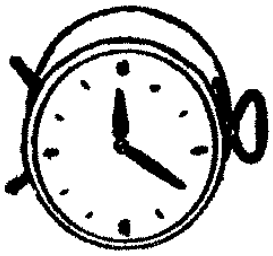


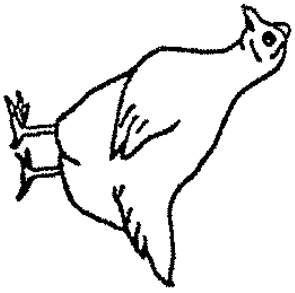


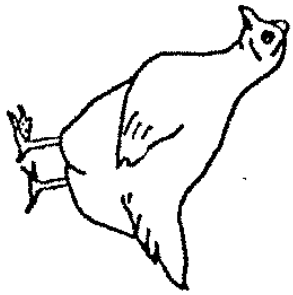
















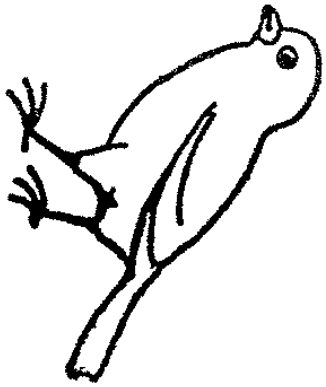


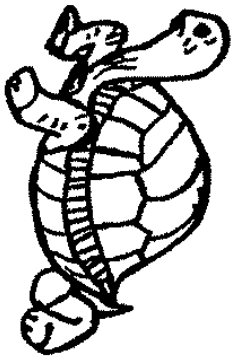


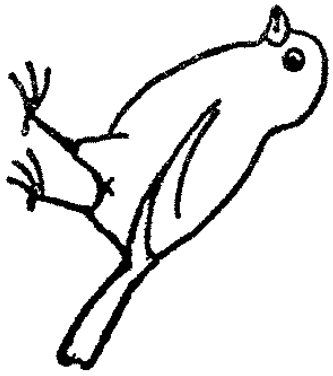


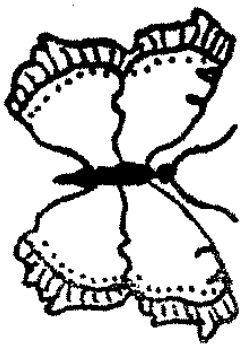


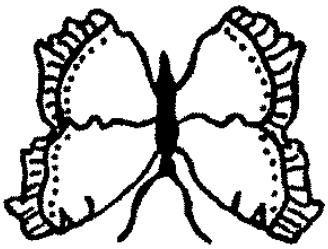


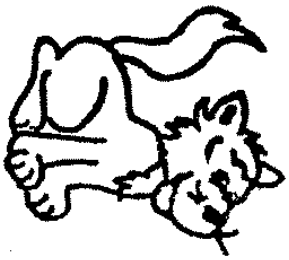






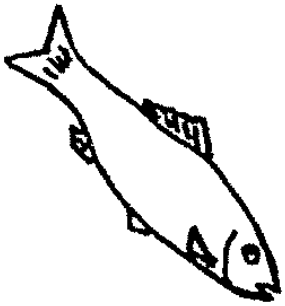


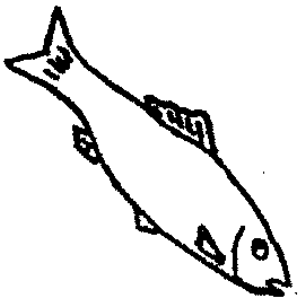


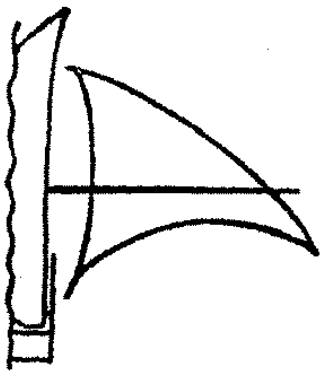


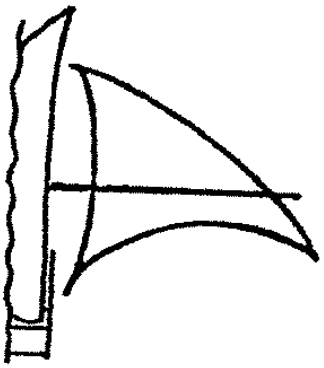
م

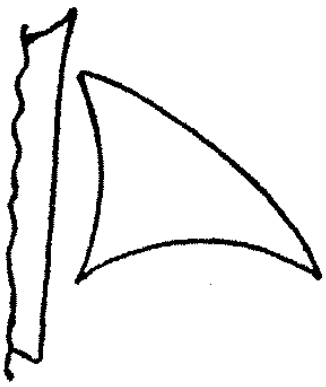




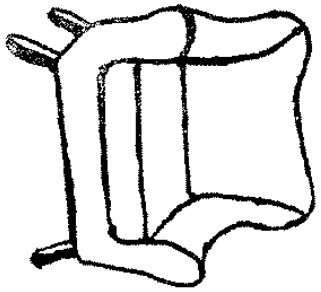


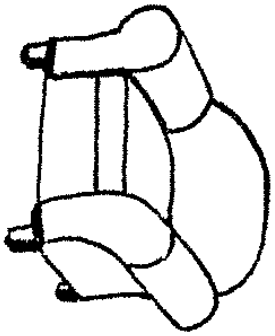


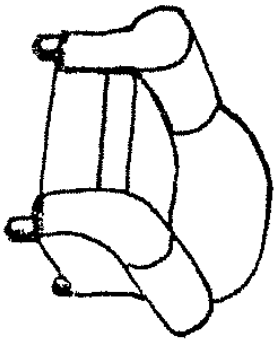




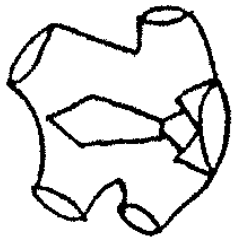
=

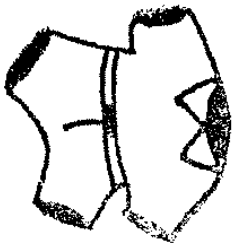














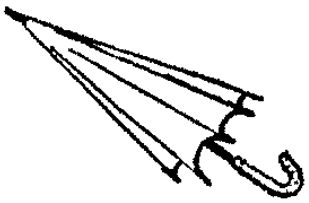


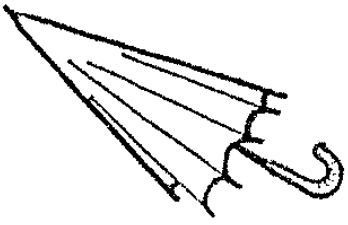


المجموعة الثانية



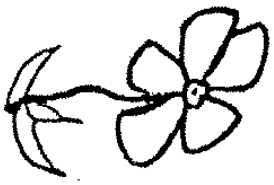


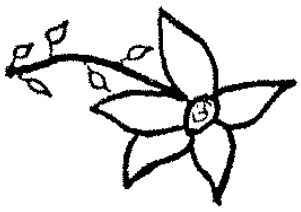












١٧

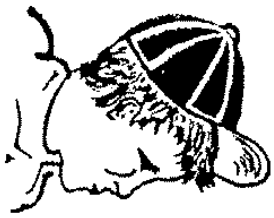






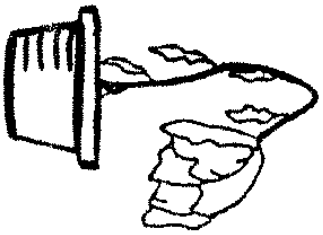


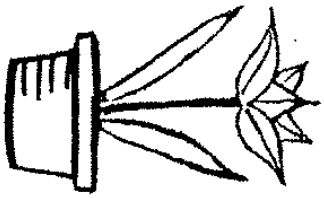


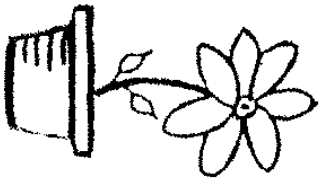


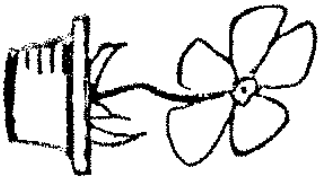


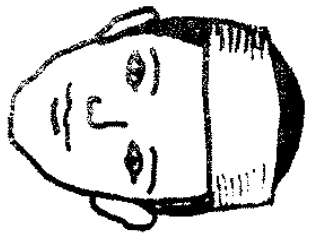




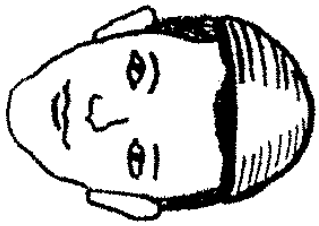


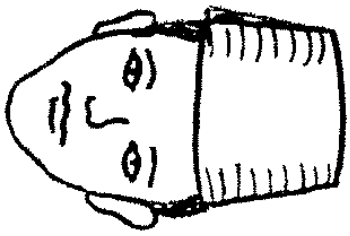




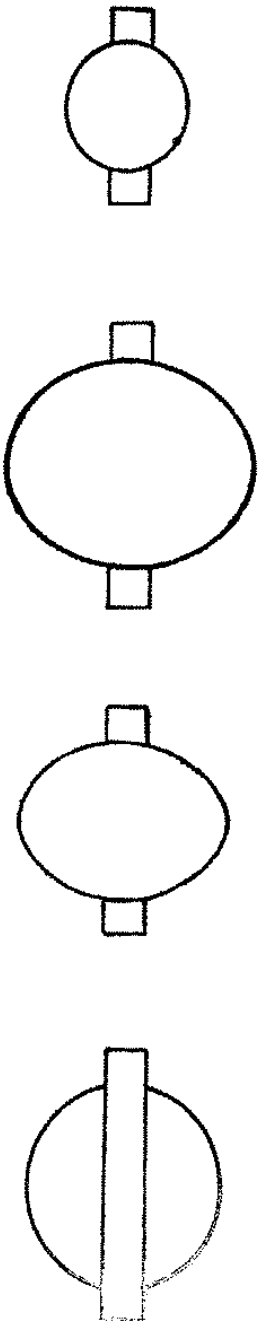








11



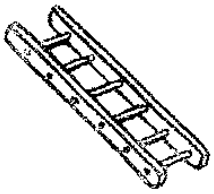


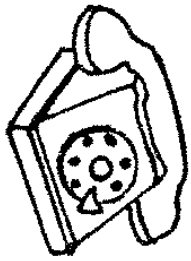


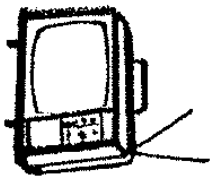


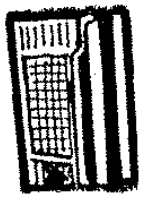


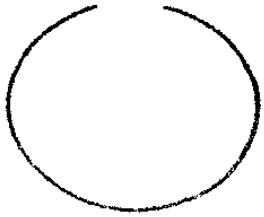
10

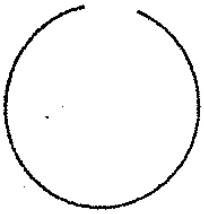


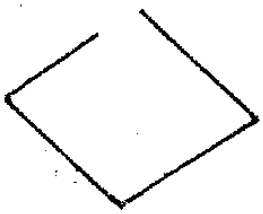


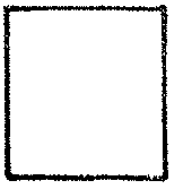




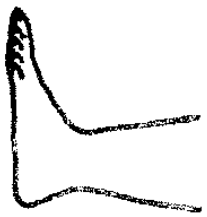








٧٨










المجموعة الثالثة















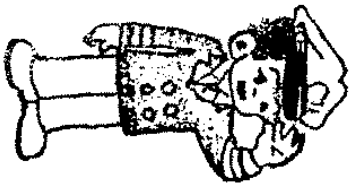


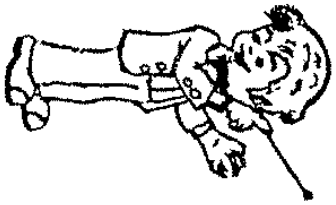


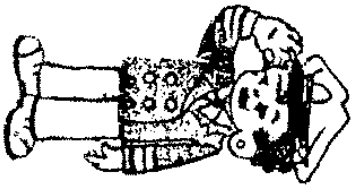








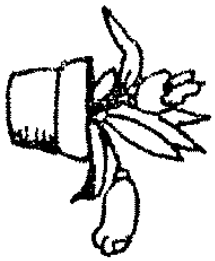




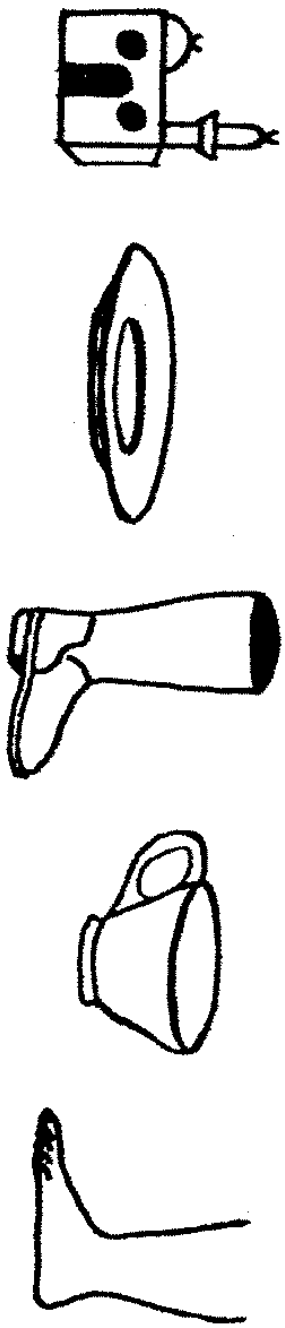










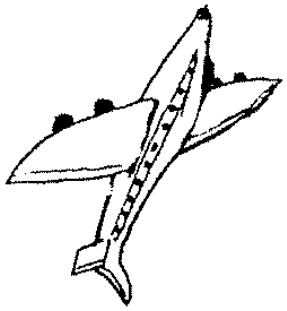


13

13

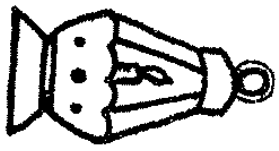
13



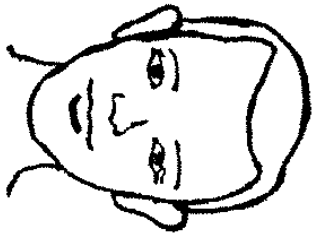








33











الجزء اللفظي

أمثلة: (أ) أبي رجل، وأمّي .....
(ب) واحد زائد واحد كم يساوي .....
(جـ) ألبس الساعة في يدي، وألبس الحذاء في .....

المجموعة الأولى

16- اللحم نأكله، والشاي .....
17- الكرة نلعب بها، والبرتقالة .....
18- نَقُص القماش بالمقص، ونقطع اللحم .....
19- الفيل كبير، والفأر .....
20- نمشي بأرجلنا، ونمسك الأشياء (أو الحاجات) .....
21- القلم نكتب به، والملعقة .....
22- نشاهد التلفزيون بأعيننا، ونشم الورد .....
23- السماء زرقاء، واللبن .....
24- لمّا أعطش أشرب، ولمّا أجوع .....
25- العصفور يطير، والسمكة .....
26- البيوت لنسكن فيها، والكتب لـ .....
27- العين نرى بها، والأذن .....
28- فاطمة بنت، ومحمد .....
29- نشتري الخضر من الخَضّار (أو السوق)، ونشتري الدواء من .....
30- الدراجة لها عجلتان، والسيارة لها .....

المجموعة الثانية

61- الرجل طويل، والطفل .....
62- الشارع واسع، والرِّواق .....
63- الليمون حامض، والسكر .....
64- خالي أخو أمي، وعمي أخو .....
65- العامل يعمل في المصنع، والتلميذ يتعلم في .....
66- الشمس تطلع بالنهار، والقمر يطلع .....
67- في الشتاء نلبس لباس ثقيل، وفي الصيف نلبس لباس .....
68- الجزّار يقطع اللحم بالسكين، والنجار يقطع الخشب .....
69- الأطفال عندما يكبرون يصبحون رجالا، والبنات يُصبحْن .....
70- الكلب له أربعة أرجل، والبطة لها .....
71- الفلّاح يزرع الأرض، والطبيب يعالج .....
72- القطة تلد، والدجاجة .....
73- السبت بعده الأحد، والخميس بعده .....
74- التمر لونه بُني (أو أصفر)، والذهب لونه .....
75- الحمامة لها منقار، والفيل له .....

المجموعة الثالثة

46- القطار يقف في المحطة، والطائرة تقف في .....
47- نستعمل المدفأة في التدفئة، ونستعمل المروحة في .....
48- أبو أبي جدّي، وأُمّ أمّي .....
49- نصنع السكر من القصب، ونصنع الخبز من .....
50- أخت أبي عمتي، وأخت أمي .....
51- البطاطا والجزر من الخضر، والعنب والموز من .....
52- اللباس مصنوع من القماش، والكتب مصنوعة من .....
53- البقرة نأخذ منها اللبن، والنحلة نأخذ منها .....
54- الشتاء فيه بَرْد، والصيف فيه .....
55- الكرسي مصنوع من الخشب، والمسمار مصنوع من .....
56- الليل ظُلمة، والنهار .....
57- السنتيم والدينار دراهم، والذهب والفضة .....
58- الذئب يكره الكلب، والفأر يكره .....
59- جانفي من شهور الشتاء، وأوت من شهور .....
60- القط والكلب حيوانات، والدجاجة والبطة .....

انتهى الاختبار ..... شكرا

جدول (1): مفتاح تصحيح الإجابات للجزء المصور:

المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة
أجوبة الأمثلة:	16- 3	31- 5
ت- 2	17- 3	32- 3
ث- 3	18- 2	33- 4
جـ- 1	19- 1	34- 2
أجوبة الاختبار:	20- 3	35- 2
3- 2	21- 4	36- 3
4- 1	22- 3	37- 2
3- 2	23- 4	38- 5
4- 1	24- 1	39- 4
5- 1	25- 3	40- 5
6- 2	26- 4	41- 3
7- 3	27- 1	42- 4
8- 2	28- 4	43- 1
9- 1	29- 2	44- 4
10- 3	30- 2	45- 1
11- 1		
12- 3		
13- 1		
14- 2		
15- 2		

جدول (2): مفتاح تصحيح الإجابات للجزء اللفظي:

المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة
أجوبة الأمثلة: أ- إمرأة ب- إثنان جـ- رِجلي **أجوبة الاختبار:** 1- نشربه 2- نأكلها 3- بالسكين 4- صغير 5- بأيدينا 6- نأكل بها 7- بأنفنا / بالأنف 8- أبيض 9- آكل 10- تسبح / تعوم 11- نقرأ فيها / نقرأ بها 12- نسمع بها 13- ولد / طفل 14- من الصيدلية / من الطبيب 15- أربعة	16- قصير / صغير 17- ضيّق 18- حلو 19- أبي 20- في المدرسة 21- بالليل 22- خفيف / صيفي 23- بالمنشار 24- نساء 25- رِجْلان 26- الناس / المرضى 27- تبيض 28- الجمعة 29- ذهبي / أصفر 30- خرطوم / أنف طويل	31- المطار 32- التهوية / التبريد 33- جدّتي 34- القمح / السميد / الفرينة 35- خالتي 36- فاكهة / فواكه 37- الورق 38- العسل 39- حَرّ 40- الحديد 41- نور / بياض 42- معادن 43- القط 44- الصيف 45- طيور / تطير

جدول (3): معايير الأعمار العقلية

(الدرجات والأعمار العقلية المقابلة لها)

الدرجة	العمر العقلى		
	شهر	سنة	(بالشهور)
٤٠	–	٤	(٤٨)
٤١	١	٤	(٤٩)
٤٢	١	٤	(٤٩)
٤٣	٢	٤	(٥٠)
٤٤	٢	٤	(٥٠)
٤٥	٣	٤	(٥١)
٤٦	٣	٤	(٥١)
٤٧	٤	٤	(٥٢)
٤٨	٥	٤	(٥٣)
٤٩	٥	٤	(٥٣)
٥٠	٦	٤	(٥٤)
٥١	٦	٤	(٥٤)
٥٢	٧	٤	(٥٥)
٥٣	٧	٤	(٥٥)
٥٤	٨	٤	(٥٦)
٥٥	٩	٤	(٥٧)
٥٦	١٠	٤	(٥٨)
٥٧	١١	٤	(٥٩)
٥٨	–	٥	(٦٠)
٥٩	١	٥	(٦١)
٦٠	٣	٥	(٦٣)
٦١	٤	٥	(٦٤)
٦٢	٦	٥	(٦٦)
٦٣	٨	٥	(٦٨)
٦٤	١٠	٥	(٧٠)

الدرجة	العمر العقلى		
	شهر	سنة	(بالشهور)
٦٥	–	٦	(٧٢)
٦٦	٢	٦	(٧٤)
٦٧	٣	٦	(٧٥)
٦٨	٥	٦	(٧٧)
٦٩	٧	٦	(٧٩)
٧٠	٩	٦	(٨١)
٧١	–	٧	(٨٤)
٧٢	٣	٧	(٨٧)
٧٣	٧	٧	(٩١)
٧٤	١١	٧	(٩٥)
٧٥	٣	٨	(٩٩)
٧٦	٦	٨	(١٠٢)
٧٧	١٠	٨	(١٠٦)
٧٨	–	٩	(١٠٨)
٧٩	٦	٩	(١١٤)
٨٠	٩	٩	(١١٧)
٨١	١١	٩	(١١٩)
٨٢	٢	١٠	(١٢٢)
٨٣	٤	١٠	(١٢٤)
٨٤	٦	١٠	(١٢٦)
٨٥	٨	١٠	(١٢٨)
٨٦	١٠	١٠	(١٣٠)
٨٧	١١	١٠	(١٣١)
٨٨	–	١١	(١٣٢)

الإسم الكامل:.....	تاريخ الميلاد:...../...../.....
الجنس:.....	مكان الميلاد: .....
المؤسسة :.....	تاريخ إجراء الإختبار:..../...../.....
المستوى الدراسي:	العمر الزمني:...../..... (.....شهرا)
الفاحص:	

الجزء المصور						الجزء اللفظي					
المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		المجموعة الثالثة		المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		المجموعة الثالثة	
1		16		31		1		16		31	
2		17		32		2		17		32	
3		18		33		3		18		33	
4		19		34		4		19		34	
5		20		35		5		20		35	
6		21		36		6		21		36	
7		22		37		7		22		37	
8		23		38		8		23		38	
9		24		39		9		24		39	
10		25		40		10		25		40	
11		26		41		11		26		41	
12		27		42		12		27		42	
13		28		43		13		28		43	
14		29		44		14		29		44	
15		30		45		15		30		45	

الدرجة (....)/ العمر العقلي (....شهر)/ نسبة الذكاء = $\frac{\text{العمر العقلي (....)}}{\text{العمر الزمني (....)}} \times 100 =$ .....

ملاحظات إن وُجدت: .....

.....

نموذج طلب إجراء الدراسة الميدانية

بسم الله الرحمن الرحيم

القرارة في: 2023/04/25

من الباحث:

أولاد الحاج مسعود أحسن بن حمو

رقم الهاتف: 0676043960

إلى السيد: مدير ابتدائية الرواد

القرارة ـ غرداية

الموضوع: طلب إجراء بحث ميداني

في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه علوم في علوم التربية، تخصص: التربية الخاصة، في جامعة وهران -2-

لي الشرف العظيم أن أتقدم إلى سيادتكم المحترمة بطلبي هذا والمتمثل في طلب إجراء بحث ميداني في مؤسستكم العامرة، والذي يتمثل في تطبيق اختبار ذكاء الأطفال على تلاميذ مستوى الأولى ابتدائي، وذلك من أجل تكييف هذا الاختبار وتقنينه على البيئة المحلية لولاية غرداية، وذلك خلال شهريْ أفريل وماي 2023.

فأرجو أن ينال طلبي شرف قبولكم، وأن يكون بحثي إضافة هامة في مجال البحث العلمي.

وفي الأخير تقبلوا مني أسمى عبارات التقدير والاحترام

إمضاء المعني



نموذج الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية



مؤسسة الرواد للتربية والتعليم
القرارة - غرداية
ابتدائيــة الــرواد

الــرواد
EL ROUWAD

إلى الباحث الفاضل/
أولاد الحاج مسعود أحسن بن حمو

السلام عليكم ورحمة الله تعالى بركاته

الموضوع: الرد على طلب إجراء بحث ميداني
المؤرخ بتاريخ 2023/04/25

بناء على طلبكم الوارد إلينا بتاريخ: 2023/04/25 والمتمثل في إجراء بحث ميداني لتطبيق اختبار ذكاء الأطفال على تلاميذ مستوى الأولى ابتدائي، من أجل تكييف هذا الاختبار وتقنينه على البيئة المحلية لولاية غرداية.

فإننا نبدي موافقتنا على طلبكم الكريم تحضيرا لشهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي تخصص: التربية الخاصة بجامعة وهران 2

متمنين لكم كل التوفيق والسداد والنجاح وأن يكون بحثكم إضافة هامة في مجال البحث العلمي.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

القرارة في: 2023/04/27

المدير:

إمضاء: الكيدص المراقيم

ابتدائية الرواد - المدير - القرارة ولاية غرداية

مؤسسة الرواد للتربية والتعليم | rowad.edu.pri@gmail.com | 00(213)672.45.48.13

صور لبعض التلاميذ أثناء تطبيق الاختبار المقنن عليهم







