التقييم الدينامي لبعض العمليات المعرفية لدى أطفال الفئة العقلية البينية

إعداد

د. أحمد عبد الرحيم أحمد العمري[١]

ملخص:

هدفت البحث الحالى إلى التحقق من قياس فاعلية التقييم الدينامي لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الفئة العقلية البينية والأطفال العاديين، وذلك بالنسبة لبعض العمليات المعرفية المتمثلة في عمليات التخطيط و الانتباه و المعالجة المتزامنة والمتتابعة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً مقسمين الى مجموعتين (مجموعة أطفال القدرات العقلية البينية و تكونت من (٢٠) طفلاً من الأطفال الملتحقين بالمستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال بروضة مدرسة صلاح سالم بالجيزة)، و (مجموعة الأطفال العاديين وتكونت من (٣٠) طفلاً من الأطفال الملتحقين بالمستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال بروضة مدرسة صلاح سالم بالجيزة)، واستخدمت الدراسة مقياس المصفوفات المتتابعة الملون لقياس الذكاء (لرافن) ومقياس (ستانفورد بينيه) للذكاء و مقياس (منظومة التقييم المعرفي للذكاء)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات مجموعة أطفال الفئة العقلية البينية على منظومة التقييم المعرفى فى الأداء بالمنحى التقليدى مقارنه بالأداء بالمنحنى الدينامي فى الدرجة الكلية وفى درجات العمليات المعرفية الأربعة (Pass) التخطيط والانتباه وعملية المعالجة المتزامنة والمعالجة المتتابعة) وذلك في اتجاه التقييم الدينامي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج التقييم الدينامي للأطفال ذوى الفئة العقلية البينية ونتائج التقييم التقليدي للأطفال العاديين فى اتجاه أطفال الفئة العقلية البينية، فقد بلغت مستوى الدلالة للفروق عند مستوى ٠.٠١ فى الدرجة الكلية للأبعاد الأربعة (التخطيط- الانتباه- التآنى – التتابع).

[١] مدرس بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة

مقدمة:

تعد عملية التنمية عملية تفاعلية بين الفرد والبيئة المادية والاجتماعية ويعمل هذا التفاعل على الحفاظ على نمو الفرد فى مساره الطبيعي ونتيجة لهذا التفاعل تنتج الفروق الفردية بين الأفراد وهى حقيقة واقعية أرغمت التربويين على الاعتراف بضرورة تباين التعليم بناءاً على الفروق الفردية بين الأفراد. ويعد طفل الفئة العقلية البينية هو ذلك الطفل الذى انحرف عن المسار الطبيعي فى الناحية العقلية والاجتماعية لدرجة يحتاج معها إلى تدخل وتقديم بعض الخدمات التى تختلف عن تلك التى تقدم لأقرانهم العاديين.

وعلى الرغم من عدم اتفاق الباحثين حول استراتيجيات التعامل مع هذه الفئة البينية إلا أنه يوجد إجماع على أن هذه الحالات تواجه قدراً كبيراً من المشكلات يفوق ما يواجهه أقرانهم العاديين مما ينعكس سلباً على بنائهم النفسي وشخصيتهم وسلوكهم.

ويعد التقييم الدينامي احدى استراتيجيات التعلم النشط الذى يهدف إلى تقييم التفكير والإدراك والتعلم وحل المشكلات ويقوم بتحديد العقبات المعرفية التى تواجة عملية التعلم والعمل على تحسين الوظائف العقلية لدى الفرد الخاضع للتقييم وهو يختلف عن التقييم التقليدى من حيث السعى إلى فهم ودعم القدرات وتقييم مدى إمكانية تعلم الأطفال ولا يقف عند تحديد المستوى النمائي الحالى فقط. لذلك يسعى الباحث إلى إلقاء الضوء على قدرات أطفال الفئة العقلية البينية من خلال التقييم الدينامي .

مشكلة البحث:

ان ما دفع الباحث لتبني مشكلة البحث هو عمله كمشرف تربية عملية (بكلية التربية للطفولة المبكرة) ولاحظ الباحث صعوبة معاملة الطالبات المتدربات مع هذه الفئة من الأطفال ذوي القدرات العقلية البينية الغير مشخصين بشكل رسمى ، كما أنهم لا يستطيعون مواكبة اقرانهم فى العملية التعليمية فوجد أن هذه الفئة تستحق العناية والاهتمام واستخدام أساليب حديثة فى التقييم للوقوف على قدراتهم وإمكانياتهم الذهنية والفكرية.

لذلك حاولت بعض الدراسات التى تم تطبيقها على أطفال المدارس توضيح الصعوبات التعليمية المرتبطة بأطفال الفئة العقلية البينية فبالرغم من أنهم خارج نطاق الإعاقة الذهنية الا أنهم يعانون من صعوبات إدراكية أداءاً وتعليماً. ويعتقد أنهم قد يتأخرون لمدة عام كعمر عقلي عن

أقرانهم العاديين ويمكن أن يعزي ذلك إلى ضعف قدراتهم على تجهيز المعلومات التى تؤدى دوراً هاماً فى تنمية القدرة العقلية.
(Magalhaes, 2013: 20), (Hassiotis, 2015: 277)

ويضيف فاني ، خليق ، أنجانا (Vaney, Khaliq& Anjana,(2015: 559 أن أطفال الفئة العقلية البينية يعانون من ضعف أنظمة الدماغ التى تعتبر مهمة للتمييز واستخدام التمثيل المعرفي لتوجيه الإدراك والسلوك، بالإضافة إلى أضطراب اساسي فى الانتباه الانتقائي والذى يسهم فى عدم فعالية العملية المعرفية لديهم حيث وجد علاقة بين بطء المعالجة وضعف الأداء التنفيذى.
كما اشارت دراسة السيد (٢٠١٦) إلى معاناة تلك الفئة من انخفاض الدرجة العمرية المعيارية اللفظية تلاها المعلومات فالاستدلال التحليلي على مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة.

لذلك هدفت دراسة مالك (2009) Malik التأكيد على دور برامج تدريبية لتحسين القدرات العقلية لعينة من الأطفال الذين تتراوح نسبه ذكائهم من (٧٠-٨٥) وتم اختيار عينة مكونة من ٤٠ طفلاً بالولايات المتحدة الأمريكية تراوحت أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتم تعريض المجموعة التجريبية لبرنامج اعتمد على تنمية الجوانب اللفظية والإدراكية والذاكرة وقد أوضحت النتائج تحسناً ملحوظاً للمجموعة التجريبية مقارنةً بالضابطة فى القدرات العقلية المختلفة بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي.
وينظر للتقييم الدينامي بوصفه أحد أسإلب التقييم الواعدة لتطوير تقييمات أكثر كفاءة، كما يعد الأساس فى التعرف على المستوى التنموى الفعلى وقدرة الطفل على التعلم وتحديد الاحتياجات الخاصة بالطفل. (SPERO 2012: 28)

وتأتي أهمية التقييم الدينامي في طرحه لمبدأ قابلية المخ للتعديل والإثراء كما أنه قابل للتراجع والضمور، وما يقدمه من نتائج تعكس تحليل للعمليات العقلية المعرفية اللازمة للنجاح المدرسي، والقدرة على التمييز بين الأداء الراهن والأداء الممكن ، مما يجعله يتعدى القدرة التشخيصية إلى تحديد الاستراتجيات التي تتناسب مع إمكانيات الطفل بما يسهم في التخطيط الفارقي لبرامج التدخل و الإثراء. (الديب، ٢٠٠٦: ١-٣)

ومن هنا جاءت مشكلة البحث التى تتبلور فى السؤال التالى : ما فاعلية التقييم الدينامى لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الفئة العقلية البينية؟

هداف البحث:

يهدف البحث الحإلى إلى:

قياس فاعلية التقييم الدينامي لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الفئة العقلية البينية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحإلى في التأصيل النظري لمتغيراته ومفاهيمه والمتمثلة في الفئة العقلية البينية ومفهوم العمليات المعرفية وكذلك التقييم الدينامي بأبعاده الأربعة(التخطيط– الانتباه– التآنى– التتابع) في الثقافة المصرية والعربية والأجنبية، ومتابعة الإسهامات النظرية المختلفة والدراسات الحديثة في المجال، وكذلك أهمية المرحلة العمرية لعينة البحث (٤–٦) سنوات وما تمثله من مرحلة نمائية هامة على جوانب نمائية متعددة.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحإلى في معرفة مدي فاعلية التقييم الدينامي لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الفئة العقلية البينية، وانسحاب النتائج على العينات المشابهة لعينة البحث الحإلى، حيث يعد البحث الحإلى محوراً هاماً لمساعدة المختصين في المجالات التربوية والنفسية والعاملين مع أطفال الفئة العقلية البينية وكذلك مصممي برامج التدخل المبكر والمختصين في مجال الطفولة في تتبع أسإلبب التخطيط السليم للنمو وتوظيف نتائجه في تقديم الخدمات اللازمة للأطفال ذوى القدرات البينية وأسرهم. وكذلك الوعي بأهمية دور الأسرة كشريك أساسي وفعال في تخطيط وإعداد وتنفيذ الأسإلبب التعليمية المناسبة والمتوفرة بالخامات البيئية المحيطة لتحقيق أفضل الفرص النمائية للطفل .

مصطلحات البحث الإجرائية:

أطفال الفئة العقلية البينية Children with borderline intellectual fanction:

الأطفال الذين يعانون من انخفاض في القدرة العقلية المعرفية بما يساوي واحد انحراف معياري سلباً عن المتوسط (درجة الذكاء٧٠ – ٨٥) وفي المرحلة العمرية من ٥ – ٧ سنوات والخإلين من أي مشكلات صحية أو إعاقات ظاهرة.وكما تم تحديدهم واختيارهم بالبحث الحالى.

التقييم الدينامي المعرفي Cognitive Dynamic Assessmeny:

تقييم العمليات المعرفية للأطفال من سن (٥ – ١٧) بناء على نظرية PASS للذكاء وتعني (التخطيط Planning ، الانتباه Attention ، التآنى Simultaneity، التتابع Succession) وتتضمن تلك العمليات المعرفية إثنى عشر اختباراً كما يلي.

العمليات المعرفيةCognitive Process :

تعد مجموعة معقدة من القدرات الانسانية ، والتي يمكن اداءها منفردة أو مجتمعة بهدف معالجة المعلومات وحل المشكلات ، وتتمثل في:

التخطيط Planning : عملية عقلية معرفية يقوم فيها الطفل بتحديد واختيار الحلول المتاحة للمشكلة،ويشمل القدرة على حل المشكلات ،وتشكيل التفكير،وضبط الاندفاع،واسترجاع المعرفة،وهو من العمليات المعرفية التي تتضمن القدرة على تعميم واستخدام واستنباط الاستراتجيات،وتنفيذ الخطط ،وتوقع النتائج،والتوجيه والتحكم الذاتي.

الانتباه Attention : عملية عقلية معرفية ينتقي خلالها الفرد مثيرات ويتجاهل أخرى ،ويشمل– تركيز النشاط المعرفي – بقاء الانتباه – توجيه الاستجابة، ويتطلب الاختيار التركيز على مثير معين، والقدرة على التركيز المباشر على التفاصيل والمعلومات الهامة ومقاومة التشتت الفكرى.

التآني Simultaneous : عملية عقلية معرفية تتطلب وضع الفرد للمثيرات المنفصلة في مثير واحد أو المثيرات في مجموعة، ويتمثل في قدرة الفرد على ربط العناصر بالمثيرات في مفهوم كلى ،رؤية الأشياء المتعددة فى آن واحد ، فهم العلاقات بين الألفاظ والمفاهيم والأداء مع المعلومات الناقصة.

التتايع Successive: عملية عقلية معرفية تتطلب دمج الفرد للمثير الواحد داخل سلسلة مرتبة بشكل متوالى أو متعاقب، ويتمثل في القدرة على أداء التسلسل والتوليف والتناغم بين أجزاء منفصلة. وكما يقاس بمقياس منظومة التقييم المعرفى (الكأس)المستخدم في البحث الحإلى.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الفئة العقلية البينية borderline intellectual fanction :

تعريف الفئة العقلية البينية:

يعرف (الرويسان، ٢٠٠٨: ٥٠) الفئة البينية بأنها تلك الفئة التى يبدو فيها الفعل سوياً فى مظهره واستجاباته وقدراته الاجتماعية وطبيعياً فى سلوكه وشخصيته وذكائه ، وتنحصر معاناته فى الصعوبة البالغة فى القدرة على التعليم، واسيتعاب المواد الدراسية التى تطرح فى المناهج الدراسية من حساب وقراءة وكتابة وعلوم أساسية أخرى والتى تدرس لأقرانه فى العمر نفسه. مما يجعله يتأخر صفاً أو صفين دراسيين عن المستوى أو الصف المتوقع لمن فى عمره الزمنى وتتراوح نسبة ذكائه بين (٧٥-٩٠).

ويعرف (alloway, 2010: 448) الفئة البينية بأنهم الحاصلين على درجة ذكاء ما بين ٧٠-٨٥ وهم الذين يظهرون خللاً فى مهام الذاكرة العاملة وعجزاً فى الوظائف التنفيذية وخصوصاً الذاكرة العاملة المكانية ومهمة الفرز والتى تعتبر أفضل تنبؤ يمكن الوثوق به لتصنيف هذه الفئة مع انخفاض درجة الذكاء.

وتعرفها(أحمد، ٢٠١٣: ٣٢٥) بأنها الحالات التى تقع على الهامش أى بين السواء والنقص وهى من كانت نسبة ذكائهم من ٧٠ أو ٧٥ إلى ٨٥ أو أقل من ٩٠، وهذة المجموعة من النقص العقلي تكاد تعتبر من الأسوياء لولا وجود بعض مظاهر قليلة من مظاهر الضعف العقلي، وقد يجتازون مراحل التعليم العادى ولكن بشئ من الصعوبة كما قد يجدون بعض المتاعب الإقتصادية والإجتماعية فى كبرهم.

ويتفق (شريف، ٢٠١٤: ٥٦) مع الجمعيه الأمريكية للتخلف العقلى فى تعريفها بالفئة الهامشية وهو المصطلح الذى أطلقته الجمعية الأمريكية سابقاً على هذه الفئة الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بن ٧٠-٨٤ على مقياس وكسلر، وبين ٦٨-٨٣ على اختبار بينية الصوره الرابعه.

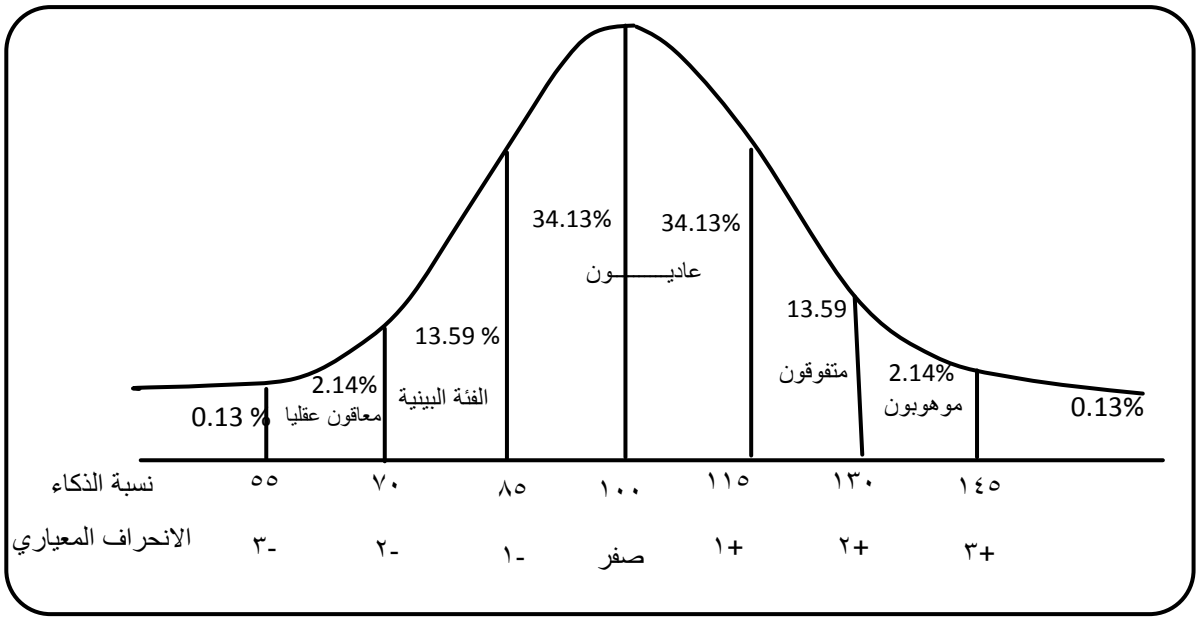
هذا وتعتبر الفئة العقلية البينية مفهوماً صعب التحديد. فقد اختلفت اسمائها وتنوعت خلال الإصدارات المختلفة للدليل الأمريكي للاضطرابات العقلية (DSM) ابتداءً بما نسمية الآن الإعاقة الفكرية فى DSM-I وتنتهي فى DSM-5 بالفئة العقلية البينية ويقع مستوى ذكائهم فى

مدى ٧١– ٨٤ مع اختلاف التشخيص بين وظيفة الفئة العقلية البينية والتخلف العقلي يكون معدل الذكاء ٧٠ أو أقل. (Wieland,2016:11)

تصنيف الفئة العقلية البينية:

جاءت فحوص الذكاء فى الأصل لتكشف عن الأطفال الذين ليس فى مقدورهم الاستفادة من التعليم فى المدارس النظامية، وأنه لا يوجد حد فاصل تماماً بين السوى وتحت السوى من حيث الذكاء وأن هناك العديد من الحالات التى تقع بين هذين الحدين. (عدس، توق، ٢٠٠٥: ٢٩٨)

وفيما يلي عرض لجدول التوزيع المعياري العادى والدرجات المعيارية لتحديد نسبة الفئة العقلية البينية فى المجتمع.



شكل رقم (1)
المنحنى الطبيعي لتوزيع الذكاء في عموم المجتمع

وبناءاً على ذلك صنفت الجمعية الأمريكية التخلف العقلي إلى أربعة مستويات كل مستوى يبعد عن الآخر تجاه إلسار عن متوسط الذكاء فى التوزيع الإعتدالى للذكاء فى المجتمع بإنحراف معياري واحد، وهؤلاء الأفراد تقل نسب ذكائهم بمقدار انحرافيين معيارين عن متوسط نسب ذكاء

المجتمع وتسمي هذه الفئة بفئة التخلف العقلي المعتدل، أما الأفراد الذين تقل نسب ذكائهم بثلاثه انحرافات معياريه هي فئه التخلف العقلي الحاد، أما الفئة التى تقل بأكثر من خمسة انحرافات معياريه فتسمي فئة التخلف التام.(عبد العزيز، ٢٠٠٨: ٩٧)

بالإضافه إلى تلك الفئات الخاصة يتضمن التصنيف فئة خاصة أخري وهى فئة (البينية للتخلف العقلي) وهذه الفئة تتراوح نسب ذكاء أفرادها ما بين ٧٠ :٨٠ والهدف من تحديد هذه الفئه هو ما تتطلبه المجتمعات الحديثه والمعقدة من وجود حد أدني من المهارات الاجتماعية لشغل الوظائف الدنيا فى المجتمع، وينتج عن ذلك التصنيف عدداً من الأفراد تقل نسبه ذكائهم عن ٨٥ ومن يحتاجون إلى المساعدة والتوجيه فى تنظيم شئونهم. (عامر، محمد، ٢٠٠٨: ٧٦)

ويتم تشخيص الفئة العقلية البينية على أساس إختبارات الذكاء أى وقوع درجة الذكاء تحت المدى المتوسط، حيث يتم تصنيف الفئة العقلية البينة على اختبار وكلسر من خلال حصول الفرد على درجة ذكاء ما بين (٧٠-٨٤) وفى اختبار ستانفورد بينيه بين (٦٩-٨٣) وذلك بناءاً عن DSM-IV-TR. (jankowska & bogdnwicz, 2012: 272)

وذلك حتى الصورة الرابعة لمقياس ستانفورد بينيه(١٩٨٦)، إلا أنه في الصورة الخامسة(٢٠٠٢) تحولت الدرجة المعيارية الى الصيغة المستخدمة في وكسلر مما وفر صيغة مشتركة في أغلب مقايس الذكاءالتي تستخدم ١٥ انحرافاً معيارياً مما يساعد على حسن ترجمة معانى المقايس المختلفة.(فرج،٢٠١٢:٢٥)

ومن هنا جاءت من أبرز التغيرات التى طرأت على الدليل التشخيصي والإحصائي النسخة الخامسة تعديل تصنيف الفئة العقلية البينية والتى تم تعريفهم بأنهم مجموعة من الأفراد يكونون ما بين الآداء العقلي العادى والإعاقة العقلية ، وانحرافاتهم المعيارية بين ١-٢ اى أقل من المتوسط على المنحى الطبيعي لتوزيع الذكاء، ما يقرب من الذكاء بين ٨٥-٧٠ وفقاً للمنحنى الطبيعي ويندرج ١٣.٦% من السكان تحت هذه الفئة. (Wieland 2016: 205)

خصائص الفئة العقلية البينية:

هناك بعض الخصائص التى تميز الفئة العقلية البينية والتى تجعل من التعلم وحفظ المعلومات الأكاديمية أكثر صعوبة وتتمثل فى ضعف سرعة معالجة المعلومات لديهم، والأداء

البطئ فى المهام الفكرية وارتكاب عدداً كبيراً من الأخطاء مقارنه مع أقرانهم الذين يعانون من عسر القراءة. (bonifacci & sowling, 2008: 1014)

ويضيف جونستون (Johnston (2012: 10 أن الصعوبات العقلية التى يواجهها أطفال الفئة العقلية البينية تؤدى إلى اختلال فى أدائهم فى عدد متنوع من الجوانب الأكاديمية فيكون لديهم الإنجاز الأكاديمي منخفضاً.وفى ظل غياب تسمية تشخصية أو دليل لوجود قدرات معرفية محدودة فإن أطفال الفئة العقلية البينية قد يتم النظر إليهم بواسطة المدرسين والآباء على أنهم قادرين على تحقيق نفس مستوى رفاقهم الذين لديهم معدل ذكاء طبيعي ولكنهم غير راغبين فى القيام بذلك. فإن آبائهم عادة ما يكونون غير واعيين بالقيود العقلية الموجودة لديهم وكنتيجة لذلك فإن المدرسين والآباء قد لا يشعرون بأن هناك حاجة لتعديل توقعاتهم للأطفال ذوى الفئة العقلية البينية كما أنهم قد يقوموا بشكل خاطئ مما يساهم فى إحداث الصعوبات الأكاديمية فيما يتعلق بعوامل الدافع والاستجابة الذاتية التى تنطوي على سلوكيات آباء أكثر سلبية وأقل إيجابية، فأطفال الفئة العقلية البينية لا يميلون إلى أن يحملوا تشخيصاً معرفياً رسمياً ينبه المدرسين والآباء بوجود قدرات معرفية محدودة لديهم.

ويتمثل العجز فى الأداء المدرسي لدى أطفال الفئة العقلية البينية فى:

- صعوبة التعميم ونقل المعرفة للحالات الجديدة.
- صعوبة تنظيم المعلومات والمواد الجديدة واستيعابها.
- ضعف القدرة على تحديد أهداف طويلة الأجل أو إدارة الوقت.
- الحاجة إلى مزيد من الدعم والوقت لتنفيذ مهام رئيسية.
- قلة الدافعية فى الفصول الدراسية.

كما أن بعض الدراسات التى تم تطبيقها على أطفال المدارس حاولت توضيح الصعوبات التعليمية المرتبطة بأطفال الفئة العقلية البينية فبالرغم من أنهم لا يملكون الإعاقة الذهنية إلا أنهم يعانون من صعوبات إدراكية اداءاً وتعليمياً. ويعتقد أنهم قد تأخروا لمدة سنة عن أقرانهم العاديين ويمكن أن يعزي ذلك إلى ضعف تجهيز المعلومات التى تؤدى دوراً هاماً فى تنمية القدرة العقلية. (Magalhaes, 2013: 20), (Hassiotis, 2015: 277)

ويضيف فاني ، خليق ، أنجانا (Vaney, Khaliq& Anjana,(2015: 559 أن أطفال الفئة العقلية البينية يعانون من ضعف أنظمة الدماغ الى تعتبر مهمة للتميز واستخدام التمثيل المعرفي لتوجيه الإدراك والسلوك، بالإضافة إلى اضطراب أساسي فى الانتباه الإنتقائي والذى يسهم فى عدم فعالية العملية المعرفية لديهم حيث وجد علاقة بين بطء المعالجة وضعف الأداء التنفيذى.

وعلي هذا النحو قدم دويسشير(2008) Doescher دراسته التى هدفت إلى معرفة الاختلافات بين الآباء ذوى الفئة العقلية البينية والآباء ذوى القدرة العقلية العادية فى توقعاتهم وتطلعاتهم التعليمية للأطفال والتحصيل العلمي لأطفالهم، استخدمت هذه البحث بيانات من دراسة طولية من ولاية ويسكونسن والتى تم جمعها من فترة من ٥٠ عاماً (١٩٥٧- ٢٠٠٧). أظهرت نتائج هذه البحث أن الآباء ذوى الفئة العقلية البينية كان لديهم طموحات وتوقعات تعليمية أقل ويتعرض أطفالهم لتحصيل علمي أقل من الآباء ذوى القدرة العقلية العادية ، وأوضحت البحث أن الأمهات ذوى الفئة العقلية البينية يكون لديهم توقعات تعليمية أقل لأطفالهم وغالباً ما تتطابق توقعات وتطلعات الآباء التعليمية المنخفضة فى المقابل مع التوقعات والتطلعات التعليمية التى لدى الأطفال أنفسهم يتوقع انخفاض التحصيل العلمي لديهم

كما هدفت دراسة مالك (2009) Malik التأكيد على دور برامج تدريبية لتحسين القدرات العقلية لعينة من الأطفال الذين تتراوح نسبه ذكائهم من (٧٠-٨٥) وذلك على عينة مكونة من ٤٠ طفلاً بالولايات المتحدة الأمريكية تراوحت أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتم تعريض المجموعة التجريبية لبرنامج اعتمد على تنمية الجوانب اللفظية والإدراكية والذاكرة وقد أوضحت النتائج تحسناً ملحوظاً للمجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة فى القدرات العقلية المختلفة بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي.

وهدفت دراسة برويت (2010) Pruett إلى التحقق من وجود عوامل مختلفة قد تؤثر على قدرة الطفل على التحصيل الاكاديمي ولتطوير مفهوم ذات أكاديمي قوى، على عينة من أطفال الفئة العقلية البينية (تراوحت نسبة ذكائهم بين ٧٠: ٨٥) وأطفال القدرة العقلية المتوسطة (تراوحت نسبة ذكائهم بين ٩٠: ١١٠)، وقام الباحث بتطبيق مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد واستقصاء مهارات التحصيل الأساسية (BAIS) بترتيب عشوائي. أشارت نتائج البحث إلى عدد من العوامل التى تؤثر على قدرة الطفل على التحصيل الأكاديمي وبالتإلى تطور مفهوم ذاتي أكاديمي قوى ومن بين هذه العوامل القدرة المعرفية، فغالباً يكون لدى طلاب الفئة العقلية البينية خبرات تعليمية مختلفة

بخلاف الطلاب ذوى القدرة العقلية المتوسطة، كما أظهر البحث أن طلاب الفئة العقلية البينية يعانون فى الأماكن التعليمية مما يؤدي بهم إلى عواقب سلبية تشمل التطور الأكاديمي المحدود والمفهوم الذاتي المتدني.

و أشارت دراسة تيموثاوس (2013) Timothy إلى فحص المفاهيم الذاتية الأكاديمية والوظائف العاطفية الأجتماعية لدى أطفال الفئة العقلية البينية وأيضاً كيف يمكن للآباء تفسير والاستجابة للصعوبات الأكاديمية التى يواجهها الأطفال، وتم تناول فروض البحث من خلال التعامل مع أداء مفهوم الذات/ والأدء الاجتماعي العاطفي وقياس وتفسير سلوك الأطفال، وتكونت العينة من ٩٦ طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين ٦: ١٣ سنة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين معدل الذكاء الطفل والمفهوم الذاتي الذى لا يتأثر بالوجود فى فصل منتظم لوقت كامل، بالإضافة إلى أن هناك علاقة عكسية بين تلقي خدمات تعليمية خاصة والمفهوم الذاتى الأكاديمي وهو ما يشير إلى أن هناك حاجة لوجود حساسية فى توجيه التدخلات الأكاديمية للأطفال ذوى الفئة العقلية البينية فى الفصول الدراسية العادية، كما أشارت نتائج البحث إلى أن الأداء المنخفض للوالدين الذين لديهم أطفال الفئة العقلية البينية يدل بدرجة ما على نمط غير مشارك من الوالدين عندما يتفاعلون مع أطفالهم فى مهمة أكاديمية صعبة وهذا يلقي الضوء على الحاجة لتدخلات تستهدف جعل مشاركات الآباء مثإلة ومتوافقة مع التطور الاكاديمي/ النفسي لأطفال الفئة العقلية البينية.

وقد هدفت دراسة إلىزى ورابو وبيبي (Alesi, m& Rappo, g& Pepi, a 2015) إلى فحص الملف الشخصي والأداء العقلي (تقدير الذات- الاكتئاب- القلق- الثقة بالنفس) مقارنه بين أطفال الفئة العقلية البينية وذوى الأداء العقلي المتوسط والأطفال الموهوبين، تكونت عينه البحث من (٢٥) طفلاً وتتراوح أعمارهم بين (٤-٩) سنوات، واشتملت أدوات البحث على اختبار المصفوفات الملونة (رافن ٢٠٠٨) واختبار SAFAD لقياس القلق المدرسى والإكتئاب، وإختبار Bracken, 1992 لقياس تقدير الذات. وقد أوضحت النتائج ان أطفال الفئة العقلية البينية أظهروا مستوى متدنٍ من احترام الذات ومستوى عالٍ من القلق المدرسي والمزاج المكتئب عن بقية المجموعات.

وهدفت دراسة (مروة عطية، ٢٠١٧) إلى تنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الفئة العقلية البينية من خلال إعداد برنامج قائم على نظرية العقل، وتكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية تتكون (١٠) ذكور وإناث من أطفال الفئة العقلية البينية تتراوح أعمارهم من (٤ إلى ٦)سنوات. وقد اشتملت أدوات البحث على مقياس منظومة التقييم المعرفي، ومقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة، وبرنامج قائم على نظرية العقل لتنمية العمليات المعرفية لأطفال الفئة العقلية البينية. وتوصلت النتائج إلى: فاعلية البرنامج فى إثراء وتحسين بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الفئة العقلية البينية.

كما هدف بحث (دعاء صديق، ٢٠١٧) إلى تنمية الدافعية للإنجاز لدى أطفال الفئة العقلية البينية من خلال إعداد برنامج قائم على فنيات التعلم النشط، وتكونت عينة البحث من (١٣) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (٤-٦) سنوات، وتكونت أدوات البحث من اختبار رسم الرجل، مقياس الدافعية للانجاز، مقياس ستانفورد بينيه. توصلت نتائج البحث إلى فاعلية فاعلية التعلم النشط لتنمية الدافعية للإنجاز لدى عينة البحث.

ويشير هاسيوتيس (Hassiotis (2015: 280 إلى أنه بالإضافة إلى قصور الأداء العقلي لدى أطفال الفئة العقلية البينية يكون لديهم المزيد من الفوضى التى يحتمل أن يكون لها تاثيراً واسع النطاق على صحة السكان.

ومن الصعب فى كثير من الأحيان التمييز بين الأفراد الذين ينتمون إلى الفئة العقلية البينية ولذلك يجب إجراء فحص جسدى شامل ومعرفة تاريخ الأسرة النمائي ومستوى أداءها. والمزيد من اختبارات IQ لمعرفة مدى الصحة العقلية والبدنية مثل اضطراب التوحد أو اضطرابات نقص الانتباه.

وهذه المعلومات يمكن ان تمد الفنيين بالمعلومات اللازمة من أجل النظر فى العلاج الدوائي النفسي والمناهج التعليمية التى يمكن أن تحسن تطور أطفال الفئة العقلية البينية.

ثانيا: العمليات المعرفية:

تعرف العمليات المعرفية بأنها العمليات المرتبطة بطريقة اكتساب المعلومات للحصول على المعرفة والاحتفاظ بها فى الذاكرة وإعادة استخدامها ويطلق على هذه العمليات بصفة إجمالية: العمليات المعرفية مثل الانتباه والإدراك والإحساس والتعلم حيث أن جهازنا العصبي يعمل باستمرار فى حالة من النشاط، لإدراك المنبهات الواردة من داخل الجسم وخارجه وضبط الاستجابات الداخلية والخارجية، وتلك كلها عمليات تكون فيها المعرفة متضمنة فى كل ما يقوم به الإنسان من نشاط ومن عمل، ولهذا فإن" كل ظاهرة نفسية هى ظاهرة معرفية" ويشير مصطلح معرفة إلى كل العمليات المعرفية التى يتم بها نقل المدخلات الحسية واختزالها وإحكامها وتخزينها واستعادتها واستخدامها، وهذه العمليات المعرفية تنشط وتعمل فى حالة غياب الاستثارة المتعلقة بها كما فى حالة الصور العقلية ، وتعتبر ضرورية بصورة كبيرة للمهارات الخاصة بالقراءة والكتابة كما أنها تبدأ فى السنوات الأولى من عمر الطفل وتشتمل على المحتوى العقلي والإدراك– الانتباه– الغة.
(محمد، ٢٠٠٩: ٣٢)

- **العمليات المعرفية فى ضوء نظرية المعالجة المعرفية لباس:**

تعد نظرية PASS طريقة مختلفة لفهم الذكاء وذلك ليس للتوسع فى فكرة القدرات التى ينبغى قياسها فحسب ولكن التشديد على أهمية أو دلالة العمليات المعرفية السيكولوجية الأساسية بالإضافة إلى وظائف الدماغ التى تحدد عملية باس PASS والتى تعتبر الحجر الأساسي لبناء القدرات العقلية فى إطار العمليات المعرفية.(عبد الفتاح، ٢٠١٤: ٢٤)

وقد انطلقت نظرية "pass " لعمليات المعالجة المعرفية من تصور لوريا Luria للعمليات الفسيولوجية والعصبية كتنظيم أساسي للأداء الوظيفي المعرفي ويعتبر لوريا من العلماء الذين أثروا على علم النفس العصبي وعلم النفس بصفة عامة، والنشاط العصبي العقلي المعرفي الوظيفي بصفة عامة.

وقد اهتم بالتنظيم الوظيفي لمخ الإنسان وعلاقته بالأنشطة العقلية المعرفية (وهذه التنظيمات الفسيولجية التى تشكل أساس الأنشطة العقلية المعرفية تقوم على أساس علم وظائف الأعضاء العصبي وعلم النفس العصبي من ناحية ونظرية فايجوتسكى من ناحية أخرى). (الزيات، ٢٠٠٦: ٦٢٠)

تبدأ نظرية "باس" فى الإفتراض بإن المعلومات التى ترد إلى المخ إما أن تأتي من أعضاء الحس الداخلية أو الخارجية لكى تصل إلى مناطق معينة فى المخ لتحليل الوارد الحسي، وتختص هذه المناطق بمجموعة من العلميات يحددها باس وزملائه فى عمليات التخطيط، الانتباه، عملية المعالجة المتزامنة، عملية المعالجة المتتابعة.

(عويس، ٢٠١٧: ١٣٢)

وبناءً على ذلك قسم " لوريا" المخ إلى أربعة مناطق رئيسة تختص كل منطقة منها بواحدة من العمليات المعرفية التى افترضتها نظرية "باس" كمكونات للذكاء:

وتتمثل المنطقة الأولى من المخ: فى التكوين الشبكي وجذع المخ، وتختص هذه المنطقة بنشاط عمليات الانتباه بمختلف أنواعها.

بينما تتمثل المنطقة الثانية من المخ: فى الفص الفقوى الجدارى، وهى المسئولة عن استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها بطريقة آنية.

وتختص المنطقة الثالثة من المخ: التى تقع فى الفص الجبهى الصدغى باستقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها بطريقة متعاقبة.

تتمثل المنطقة الرابعة: فى أجزاء من الفص الجبهي وتختص هذه المنطقة بعمليات التخطيط.

ويذكر لوريا أن كل شكل من أشكال النشاط الواعي هو نظام معقد يعمل عن طريق الفريق المشترك لجميع مناطق أو وحدات المخ، فالتخطيط يعتمد على الانتباه وبالتإلى حالة الإبقاء على الإثارة وبالمثل فإن الوحدة الوظيفية الرابعة(التخطيط) يتطلب وحدة وظيفية لمعالجة عناصر المنبهات، فكل وحدة وظيفية تعتمد على وحدات أخرى من أجل العمل على نحو فعال. (Abougoush, 2014:3) (Walker, 2010: 21)

وتدعم نظرية المعالجة المعرفية لباس عمليات التشخيص المختلفة حيث وجد الباحثون أنه يمكن من خلال اختبارات الانتباه والتخطيط تحديد الأفراد الذين لديهم صعوبات تعلم، كما أثبتوا تحسن أداء الذين لديهم تأخر عقلي باستخدام عمليات التجهيز المتأني والمتتابع. (السعيد، ٢٠١٤: ٢٦)

وتجمع نظرية باس (Pass) بين منحي معالجة المعلومات الذى يسعي إلى تحديد مجموعة من العمليات المعرفية الأولية التى يتكون منها الذكاء وبين المنحي البيولوجي الذى يسعى إلى ربط هذه العمليات بالأسس البيولوجية- العصبية الخاصة بالسلوك، وتعتبر أبحاث لوريا Luria فى مجال علم النفس العصبي هى الأساس الذى أقام عليه كلا من داس-نجليرى نظريتهما وأعمالهما.(الشيخ، ٢٠٠٤: ٦٨)

وفى هذا الاتجاة قدمت دراسة(رانده أحمد، ٢٠١١): محاولة للتحقق من صدق المنحى الارتقائى والمنحى الفارقى فى تفسير التأخر العقلى وذلك من خلال تبنى نظرية "باس" فى الذكاء. ويتبلور التساؤل الرئيسى فى هذه البحث فى محاولة الكشف عما إذا كانت منحنيات النمو والارتقاء لدى الأسوياء والمتأخرين عقلياً تتبع اتجاهاً خطياً (المنحى الارتقائى) أم أنها تتبع أشكالاً أخرى غير الاتجاه الخطى (المنحى الفارقى)، وللإجابة على هذا التساؤل، تم اختيار عينة من الأطفال الأسوياء (٦٠ طفلاً وطفلة) وعينة من المتأخرين عقلياً تأخراً بسيطاً، (٥٨ طفلاً وطفلة) ممن يتراوح عمرهم الزمنى من ٦ إلى ١٢ سنة. وكشفت النتائج عن أن منحنيات النمو والارتقاء تشابهت لدى المتأخرين عقلياً والأسوياء حيث اتبعت الاتجاة الخطى، وذلك فى الأداء على اختبارات العمليات المعرفية المستخدمة فى البحث بما يؤيد افتراض المنحى الارتقائي فى تفسير هذا النوع من التأخر العقلي، فيما عدا اختبار الانتباه الإنتقائي التعبيري، واختبار المعالجة الآنية البصرية حيث اختلفت شكل منحنيات النمو والارتقاء الخاص بأداء المتأخرين عقليا عنها لدى الأسوياء بما يؤيد افتراض المنحي الفارقى.

مراحل تطور العمليات المعرفية فى ضوء نظرية باس:

اعتماداً على نموذج لوريا حاول داس وزملائة تقديم نموذج حديث يحدد من خلاله العمليات المعرفية التى تحدث داخل المخ قبل صدور الاستجابة، فضلاً عن أنه حاول أيضا من خلاله تحديد التفاعل الوظيفي بين العمليات الأربعة. (حسانين، ٢٠١٢: ٤٢)

حيث جاءت نظرية باس فى بداية ظهورها لتثبت أن العمليات المعرفية تنقسم إلى عمليات المعالجة آنية وعمليات معالجة متعاقبة، ولإثبات صدق افتراض هذه النظرية أجري داس وزملاؤة عدداً من الدراسات العاملية وكان أول هذه الدراسات هى البحث التى أجراها داس عام ١٩٧٢ على مجموعتين من الأفراد إحداهما تضم المتأخرين عقلياً والأخرى تضم الأسوياء، والتى أثبتت نتائجها أن المهام المعرفية المقدمة لكلتا المجموعتين تم تصنيفهما عاملياً فى عاملين أساسيين

فسرهما "داس" بأنهما عاملا المعالجة الآنية والمعالجة المتعاقبة للمعلومات وذلك بالنسبة إلى المجموعتين.(جاب الله، ٢٠١٧: ٤٢)

وعلى الرغم من اقتصار النظرية فى بداية تأسسيها على عمليات المعالجة الآنية والمعالجة المتعاقبة للمعلومات على أنهما تمثلان طريقتين أساسيتان فى التفكير، فإنه فى مرحلة تإلية من مراحل تطورها أضاف داس وزملاؤه عاملي الانتباه والتخطيط كمكونات أساسية للذكاء يجب أن يشملهما أى اختبار يقيس العمليات المعرفية، فقد أدرك" داس " وزملاؤة أن اقتصار اختبارات الذكاء على قياس عمليات المعالجة الآنية والمتعاقبة للمعلومات دون قياس الانتباه والتخطيط يؤدى إلى أخطاء فى توزيع الأفراد تبعاً لمستويات ذكائهم.

ولم تقف التعديلات التى أجراها "داس" وزملاؤه عند هذا الحد إنما أضاف فيما بعد وحدة إضافية لم يشملها نموذج "لوريا " فى التشريح الوظيفى للمخ، وهى وحدة قاعدة المعرفة، حيث يرى "داس" وزملاؤة أن قاعدة المعرفة تمثل السياق أو الخلفية المعلوماتية التى تحدث فى إطارها العمليات المعرفية المختلفة فهى تمثل المادة الخام التى تجري عليها هذه العمليات، فهى تتضمن كل المعلومات والخبرات المستوعبة داخل العقل مثل المعرفة التى يكتسبها الشخص من خلال ما يلقي عليه من تعلميات محددة أو التى يكتسبها من القراءة بالإضافة إلى ما يكتسبة الفرد من معلومات وخبرات خلال حياته إلدومية.(نجليرى، ٢٠٠٦)

وتختزن محتويات قاعدة المعرفة فى الذاكرة طويلة المدى، ولا تحتوى قاعدة المعرفة على معلومات مجردة فقط، وإنما تحتوى على معرفتنا المسبقة بالإجراءات والخطوات التى نقوم بها لمعالجة المعلومات معرفياً والتى تعرف بالتخطيط أو الاستراتيجيات المعرفية، كما تتضمن الأدوات المعرفية المهمة والتى من أهمها اللغة ولذلك تعتمد كفاءة عمليات "داس" على ما يمتلكة الفرد من قاعدة معرفة.

وبذلك أصبحت نظرية باس تمثل نظرية معرفية متكاملة فى الذكاء ومنذ ذلك الوقت أطلق على هذه النظرية "نموذج تكامل المعلومات"(وذلك قبل أن تأخذ مسماها الحالى منى) حيث يتكون هذا النموذج من مدخلات وعمليات وخرجات.(أحمد، ٢٠١١: ٤٦-٤٩)

العمليات المعرفية لنظرية الباس PASS:

[١] التخطيط Planning:

التخطيط عملية عقلية يحدد فيها الفرد ويختار، ويطبق، ويقيم حلولاً للمشكلات متنوعة التعقيد وتتطلب اختبارات التخطيط من الطفل القدرة على التعميم واستخدام الاستراتيجيات واستنباطها، والقدرة على تنفيذ الخطط، توقع النتائج، ودافع التحكم، والتوجيه والتحكم. (عويس، ٢٠١٧: ١٣٣)

[٢] الانتباه Attention:

يمكن تعريف الانتباه بأنه ذلك النشاط الانتقائي الذى يميز الحياة العقلية بحيث يتم حصر الذهن فى عنصر واحد من عناصر الخبرة، فيزداد هذا العنصر وضوحاً فيما عداه، وهو تكيف فى الجهاز العصبي لدى الكائن الحي فيصبح من السهل عليه أن يستجيب لمنبه خاص أو وضعية معينة بمعنى الحيلولة دون استجابته لمنبهات أو وضعيات أخرى. وهناك نوعين من الانتباه هما:

انتباه مستمر: يقصد به التركيز الملائم والمستمر لفترة طويلة من الوقت عند أداء المهمة ويقصد به أيضا عدم استجابة الطفل لمشتتات أخرى تمنعه من التركيز فى أداء المهمة.

انتباه انتقائي: هو قدرة الطفل على اختيار وانتقاء المثيرات الملائمة لأداء المهمة دون التشويش على مستوي الأداء من خلال المثيرات غير الملائمة.

(حسانين، ٢٠١٢أ: ٤٧)

[٣] التآني والتتابع Simultaneous& Successive Processing:

أن التعرض إلى العالم الخارجي يتطلب من الأفراد استقبال ومعالجة المعلومات والاحتفاظ بها، وهذه العمليات الإدراكية مسئولية كل من عمليتي التأني والتتابع.

فالتأني هو عملية تنظيم أو دمج مجموعة مثيرات منفصلة فى فئة أو مجموعة واحدة مشتركة فى بعض السمات أو الخصائص.

تعرف المعالجة المتتابعة بأنها طريقة تنظيم العناصر والمعلومات فى ترتيب تسلسلي بحيث لا يمكن النظر إليها ككل فى آن واحد. ان سمة عملية التتابع هو تنظيم العناصر فى متسلسل

معين يكون على شكل سلسلة متتإلية بحيث يكون كل عنصر من العناصر مرتبط فقط بتلك العناصر التى تسبقه وهذه العناصر ليست مترابطة مثل تسلسل رقم الهاتف. (Abougoush, 2014: 5)

وقد استخدمت دراسة(إسراء حسانين: ٢٠١٢) العمليات المعرفية لباس للتحقق من فاعلية التقييم الدينامي فى تقييم أداء الأطفال لبعض الموهوبين والعاديين بالنسبة كماوإلقت الضوء على نظرية (PASS) للكشف عن إمكانية استفادة الأطفال الموهوبين والعاديين من التدخل الدينامي، وتكونت العينة من (٦٠) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٧)سنوات مقسمين بالتساوى إلى أطفال موهوبين- أطفال غير موهوبين، واستخدمت الباحثة مقياس منظومة التقييم المعرفي م.ت.م (الكاس) للذكاء، وقائمة تشخيص أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين، اختبار التفكير التباعدى عند الأطفال باستخدام الحركات والأفعال، مقياس ستانفورد بينية الصورة الرابعة. وقد دلت البحث على وجود فروق بين التقييم الدينامي والتقييم التقليدى بالنسبة للعمليات المعرفية (التخطيط- الانتباه- وعملية المعالجة المتزامنة- عملية المعالجة المتتابعة) وكذلك توجد اختلافات بين الطفل الموهوب والطفل العادى فى نتائج التقييم الدينامي.

وهدف دراسة (ناهد حطيبة: ٢٠١٢) إلى التعرف على فاعلية حقيبة تعليمية لأنشطة تربوية في تنمية المهارات المعرفية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية PASS والتي تمثلت في التخطيط، الانتباه، التأني، والتتابع. وقد تكونت عينة البحث من (٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة في مدى عمري (٥- ٦) سنوات تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وتم إعداد حقيبة تعليمية في ضوء المهارات المعرفية الأربعة وبكل مهارة عشرة انشطة وبالتإلى يصبح العدد الكلي للأنشطة أربعون نشاطا. وقد أسفرت نتائج البحث عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية على أبعاد منظومة التقييم المعرفي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي لصالح القياس البعدي على أبعاد منظومة التقييم المعرفي. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد منظومة التقييم المعرفي.

ودراسة (نهى الزيات: ٢٠١٣) التى هدفت إلى التحقق من فاعلية التقييم الدينامي المعرفى فى تقييم مؤشرات أداء الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية والعاديين بالنسبة لبعض العمليات المعرفية (التخطيط- الانتباه- التآنى- التتابع)، وتكونت عينة البحث من (٥٠) طفلاً مقسمين على مجموعتين (٢٥) طفلاً من ذوى الصعوبات التعلم النمائية ،(٢٥) طفلاً عاديين فى مرحلة رياض الأطفال، واشتملت أدوات البحث على مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لذكاء الأطفال، قائمة صعوبات التعلم النمائية لاطفال الروضة ، مقياس منظومة التقييم المعرفى. أشارات النتائج إلى فاعلية التقييم الدينامي فى تحسين بعض العمليات المعرفية مقارنة بالتقييم التقليدي لدى عينة من صعوبات التعلم النمائية، كما أشارت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات التقييم الدينامي للاطفال ذوى صعوبات التعلم ومتوسط درجات التقييم التقليدي للأطفال العاديين لصالح التقييم الدينامي لأطفال صعوبات التعلم النمائية.

كما كشفت دراسة(سماح السعيد، ٢٠١٤): عن أثر برنامج يتناول بعض عمليات تجهيز المعلومات في ضوء نظرية المعالجة المعرفية الباس**PASS** ، وتشمل أربع عمليات معرفية هي: التخطيط، والانتباه، والتجهيز المتأني والمتتابع، في كل من: مهارات التفكير، لدى المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات القراءة. شارك في البحث (٦٠) تلميذاً من المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات القراءة، تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، حيث قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث تطبيقا قبلياً ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين لصالح التجريبية في مهارات التفكير ، كما كانت الفروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي.

و هدفت دراسة(رشا نصر: ٢٠١٥) إلى قياس فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية المعرفية في التعلم لتنمية مهارات الاستيعاب القرائى، تكونت العينة من (٩٠) تلميذة، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية بلغ عددها (٤٥) تلميذة وضابطة بلغ عددها(٤٥) تلميذة، ولتحقيق الهدف تم إعداد قائمة بمهارات الاستيعاب القرائى المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، واختبار لقياس تمكن التلاميذ من مهارات الاستيعاب القرائى، وأسفرت النتائج عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائى.

ثالثا: التقييم الدينامي:

- تعريف التقييم الدينامي:

يشير مصطلح التقييم الدينامي إلى تقييم التفكير ، والإدراك ، والتعلم ، وحل المشكلة من خلال عمليه التدريس النشطة التي تهدف إلى تعديل الأداء المعرفي. يختلف التقييم الدينامى من الاختبارات الثابتة التقليدية فيما يتعلق بأهدافها ، والعمليات ، وحالة الاختبار ، وتفسير النتائج. (Tzuriel, 2000:386)

يعرف سبيرو(SPERO (2012: 28 التقييم الديناميكي بأنه أحد أسإلب التقييم الذي تم تحديده علي أنها واعدة في تطوير تقييمات أكثر كفاءة، وأصبح التقييم الدينامى هو الأساس فى التعرف على المستوى التنموى الفعلى وقدرة الطفل على التعلم وتحديد الاحتياجات الخاصة بالطفل.

ويرى جراج (Gragg (2017: 4 التقييم الديناميكي بأنه عملية اختبار تفحص إمكانات تعلم الطفل بحيث يمكننا من تحديد مهارات الطفل. عادة ما يتم إدارة التقييم الديناميكي باستخدام ثلاث مراحل حيث يتم إعطاء الطفل الاختبار القبلي ، مرحلة التعلم ، والاختبار البعدى وحساب الدرجات ويشير حسين(Hussain (2017: 30 إلى التقييم الدينامي بأنه دراسة العملية بدلاً من المنتج من التعلم عن طريق تحديد نقاط القوة والضعف في الوظائف المعرفية للطفل.مع الأخذ بعين الاعتبار ما يمكن للطفل القيام به مع دعم نقاط القوه.

ويعرف سوندرز (Saunders (2018: 17 التقييم الديناميكي بأنه اجراء القياس الذي يسعى إلى تقييم قابليه الفرد وتحديد مستوى الأداء الذى يمكن للفرد الوصول إلىه بشكل مستقل، وما يمكن القيام به عندما قدمت له المساعدة/الدعم من قبل فرد أكثر دراية. ويعد التقييم في سياق تفاعلي ضروري من أجل قياس الكفاءة أو التنمية القريبة.

أهمية التقييم الدينامى:

١-تشخيص قدرات الفرد وليست تقييمها باختبارات الاستخبارات المعيارية والموحدة.

٢- تحرى استراتيجيات التعلم وأى من طرقه يعطى فرصاً أفضل للتعلم.

٣-يوفر التعلم فى إطار الاختبار وهو طريقة مفيدة لتقييم الامكانيات.

٤-إظهار ما لدى المتعلمين من قدرات كامنة.

٥-يقدم التقييم الدينامي تمثيلاً لا لقدرات الطفل بالمقارنة مع نظرائهم ، ولكن من قدراته مقارنة عبر الزمن ، ومع تاثير التعليم. (SPERO, 2012: 29)

وفى هذا السياق هدف بحث(أماني أحمد، ٢٠١٧) للتحقق من فاعلية التقييم الدينامي في تنمية العمليات المعرفية (عمليات التخطيط – الانتباه – التآني – التتابع) للأطفال ذوي تأخر النمو اللغوي من خلال اختبار (بى ايه إس إس). كونت عينة البحث من (٢٨) طفل وطفله ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٥-٧) سنوات ، مقسمين بالتساوي لمجموعتين (أطفال ذوي تأخر نمو لغوي، أطفال عاديين)،و توصلت البحث للنتائج التإلية: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠، ٠٥) بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي تأخر النمو اللغوي في الأداء بالتقييم التقليدي مقارنة بالأداء بالتقييم الدينامي في الدرجة الكلية وفي عمليات التخطيط وعملياً الإنتباه لصالح الأداء بالتقييم الدينامي. توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين رتب درجات الأطفال المتأخرين لغوياً والأطفال العاديين في الأداء بالمنحي التقليدي مقارنة بالأداء بالمنحي الدينامي في الدرجات الكلية وفي درجات العمليات المعرفية الأربعة (بى ايه إس إس) التخطيط، والانتباه، وعملية المعالجة المتزامنة (التآني)، عملية المعالجة المتتابعة (التتابع) فى اتجاه الأطفال العاديين في الأداء بالتقييم الدينامى.

وهدف بحث (عمرو نعيم، ٢٠١٧) إلى المقارنة بين التقييم الدينامي والتقييم التقليدي اعتمادًا على نظرية العمليات المعرفية (بى ايه اس اس) (التخطيط – الانتباه – التآني – التتابع) من خلال منظومة التقييم المعرفي CAS بين الأطفال ذوي متلازمة أسبرجر، عينة البحث: تكونت من (٢٠) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (٥-٧) سنوات مقسمين إلى (١٠) أطفال من ذوي متلازمة أسبرجر، و (١٠) أطفال عاديين، نتائج البحث: توصلت البحث للنتائج التإلية: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي متلازمة أسبرجر في الأداء بالمنحى التقليدي مقارنة بالأداء بالمنحى الدينامى في درجات العمليات المعرفية الأربع التخطيط – التأني – الانتباه – التتابع) والدرجة الكلية لصالح الأداء بالمنحى الدينامى، توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي متلازمة أسبرجر و الأطفال العاديين في الأداء بالمنحى التقليدي مقارنة بالأداء بالمنحى الدينامي في

الدرجة الكلية وفي درجات العمليات المعرفية الأربع (التخطيط – التأني – الانتباه – التتابع) لصالح الأطفال العاديين.

وهدفت دراسة (فاطمة عطية، ٢٠١٦) إلى الكشف عن فاعلية استخدام أسلوب التقييم الدينامي في تنمية المعالجة المعرفية المتزامنة و المتتابعة وتحسين التحصيل لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات. شارك في الدراسة (٤٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات، بالصف الثاني الإبتدائي، مقسمين علي ثلاث مجموعات (١٣طفلاً) بالمجموعة التجريبية ذوي العرض المتزامن، (١٢طفلاً) بالمجموعة التجريبية ذوي العرض المتتابع،(١٥ طفلاً) بالمجوعة الضابطة، واستخدمت الباحثة الأدوات التإلية: مقياس اوتيس لينون للذكاء(٦-١٠ سنوات)، مقياس منظومة التقييم المعرفي م.ت.م (الكاس) للذكاء، برنامج قائم علي استخدام أسلوب التقييم الدينامي، وأسفر التحليل الإحصائي عن: وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين و المجموعة الضابطة لصالح المجموعتين التجريبيتين في كل من :المعالجة المعرفية المتزامنة، والمعالجة المعرفية المتتابعة، والتحصيل الدراسي، كما كانت الفروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي و البعدي للمجموعتين التجريبيتين، لصالح القياس البعدي في كل من : المعالجة المعرفية المتزامنة، والمعالجة المعرفية المتتابعة، والتحصيل الدراسي، ووجود فروق دالة ذات دلالة إحصائياً في التحصيل في الرياضيات بين مجموعات البحث التجريبية و الضابطة في القياس البعدي

وهدفت دراسة كانتور (kantor, et al, 2011) إلى التحقق من فاعلية التقييم الدينامي مقارنة بالتقييم التقليدى لتنمية مهارات الوعى الصوتى فى مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت عينة البحث من (١٢١) من أطفال ما قبل المدرسة وتراوحت أعمارهم بين (٤-٥) سنوات،وأوضحت النتائج فاعلية التقييم الدينامي فى تنمية مهارات الوعي الصوتى مقارنة بالتقييم التقليدى.

وأشارت دراسة تسورئيل (2000) Tzuriel أن الدافع وراء التقييم الديناميكي / التفاعلي هو عدم كفاية الاختبارات الثابتة التقليدية لتوفير معلومات دقيقه عن قدره الفرد علي التعلم ، والوظائف الناقصة المحددة ، وعمليات التغيير ، واستراتيجيات المستخدمة التي هي المسؤولة عن القابلية المعرفية.

وفى هذا السياق وضح (عويس،٢٠١٧: ١٢٩) الفرق بين التقييم التقليدي والتقييم الدينامي

جدول رقم(١)

الفرق بين التقييم التقليدي والتقييم الدينامي المعرفي

التقييم التقليدي	التقييم الدينامي
١-الإهتمام بدرجة وارتقاء النمو العقلي والتركيز على نتائج النمو السابقة.	١-الإهتمام بأسلوب وعمليات النمو العقلي والتركيز على مقدمات النمو في المستقبل.
٢- تحديد المراحل التي يمر المتعلمون بها إلى حد ما من التعلم بشكل مسبق.	٢-مرور المتعلمون بمراحل منفتحة ذات إمكانيات لانهائية من التعلم.
٣-التفاضل بين مجموعة معيارية من الأقران.	٣-مقارنة أداء الطفل بنفسه في أوقات مختلفة ومهام متنوعة.
٤- يقيس الوضع الحالى للشخص ورواسب الماضي.	٤- يقيس مدي الميل التعليمي - أفضل ما يمكن تحقيقه.
٥-يصنف الأداء الراهن "ماذا يعرف الطفل" على أساس التدرج أو الفئات.	٥-يقيس إمكانية التعلم.

٦- يقيس لأي درجة يستطيع الطفل التعلم بشكل فردي.	٦-يحدد نوع التعليم الذي يحتاجه الطفل ليحقق مستوىً مقبولاً من الأداء و أوجه القصور في العمليات العقلية المعرفية المترتبه علي فشله في الماضي وكيف يمكن علاجها.
٧-التنبؤ بالأداء المستقبلي على أساس ثبات الخصائص والوظائف العقلية.	٧-البحث عن مؤشرات التطور وأقصى أداء ممكن لهذا الطفل.
٨-يقوم الفاحص بدور الملاحظ /الراصد/ المراقب منطلقاً من فلسفة القياس الجماعي – المحكي المرجعي.	٨-يقوم الفاحص بدور الوسيط فيسعى إلى تقليل أثر العوائق الدخيلة على الأداء ،والعوامل التي تعيق الامكانات الحقيقية التي يسعى القياس الدينامي إلى تقديرها.
٩-يهدف الى: القياس والترتيب والتقييم.	٩- يهدف إلى: التشخيص تمهيداً لعمليات التخطيط والإثراء.
١٠-يتبنى الفاحص المحايدة كوسيلة للتقليل من قياس الخطأ.	١٠-يتدخل الفاحص في عملية التقييم.
١١-يمنح الفاحصون القليل من التغذية الراجعة عن درجة أدائهم حتى يكتمل التقييم، وإذا فعل عكس ذلك يهدد نتائج الاختبار الحقيقية.	١١- قائم على شكل معين من التغذية الراجعة (مساعدة الوسيط)، وهذا هو جوهر عملية التقييم.

- **ويشمل التقييم الدينامى خمسة أهداف:**

أولا: يقاس مدي إمكانيه تغيير أداء الفرد من خلال عرض مواد التقييم التي تخلق تغييرات هيكليه

ثانيا: قياس القيود والظروف المحيطة بالبيئة التي يمكن أن يحدث التعديل.

والهدف الثالث من التقييم: هو تحديد مقدار المساعدة اللازمة للحصول علي تغيير في الفرد في حين أن الهدف الرابع: هو تقييم أهمية أو مغزى التعديل في أداء الشخص.
والهدف الخامس من التقييم: هو أن نلاحظ ونسجل الأسإلبب المفضلة لدي الفرد لتجهيز نقاط القوه والضعف علي حد سواء. (Saunders, 2018: 21)

و يتضمن التقييم الدينامي نوعين :الأولي التي تسعي إلى قياس التغيير والأخرى التي تسعي إلى تعزيز التغيير والهدف منه هو قياس درجه التغير ومقدار الاستثمار الذي يقوم به الأخصائي النفسى بشكل موثوق ، مما يخلق مؤشراً للتنبؤ بالتعلم في المستقبل. ويتضمن هذا النموذج اختباراً مسبقاً ثابتاً، يتبع عادةً سلسلة من المطالبات المتدرجة ، ويختتم باختبار لاحق موحد. ودرجه التغير في أداء الطلاب استجابه للوساطة هي تفعيل درجه القابلية.(, Bylund 2012: 14)

- **مراحل التقييم الدينامى:**

أوضح سيفيرسون و كراتوويل Kratochwill & severson (2013: 293) عدة مراحل يجب أن يمر بها التقييم الدينامى:

- تحديد الأهداف: حيث يساعد تحديد أهداف التقييم الدينامى فى رسم الخطط وتحديد الوسائل المستخدمة فى تنفيذ هذه الخطط من أجل توفير الوقت والجهد.
- الإعداد والتخطيط: حيث يتم تجهيز أدوات القياس اللازمة وإعداد خطة لتوقيت التطبيق وتحديد العينات.
- جمع المعلومات: فيتم تطبيق الاختبارات والمقاييس والملاحظات وبعدها تسجيل البيانات بوضوح لمقارنتها مع المعلومات الأخرى.
- تحليل البيانات: يتم فى هذه المرحلة تحليل البيانات واكتشاف العلاقات بين الوسائل المتنوعة المستخدمة فى التقييم.
- تفسير البيانات واستخلاص النتائج: حيث يتم تفسير البيانات مع تحديد جوانب القوة والضعف استخلاص أهم النتائج.

ويعد التقييم الدينامي مفهومها شاملاً يسمح بملاحظة الأفراد على المستويات المعرفية والسلوكية والتأثيرية والربط بين هذ المستويات، فهو يعتبر ذلك التقييم القائم على التفاعلية بين المقيم والشخص الخاضع للتقييم. ويتم استخدام التقييم الدينامي فى تقييم التفكير والإدراك والتعلم وحل المشكلات خلال عملية تعلم نشط تهدف إلى قياس الوطيفة المعرفية. كما يستهدف التقييم الدينامي إلى تحديد العقبات المعرفية التاثيرية التى تواجه علية التعلم وتحديد الظروف التى يمكن عندها تحسين الوظيفة الفكرية. (Patterson, Rodrguez& Dale, 2013: 103)

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات مجموعة الأطفال الفئة العقلية البينية في كل من التقييم الدينامي والتقييم التقليدي بالنسبة لبعض العمليات المعرفية (عمليات التخطيط والانتباه وعملية المعالجة المتزامنة والمعالجة المتتابعة) وذلك في اتجاه التقييم الدينامي.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات التقييم الدينامي المعرفي للأطفال الفئة العقلية البينية ومتوسط درجات التقييم التقليدي للأطفال العاديين وذلك على مقياس التقييم الدينامي للعمليات المعرفية (عمليات التخطيط والانتباه وعملية المعالجة المتزامنة والمعالجة المتتابعة) في اتجاه درجات التقييم الدينامي للأطفال الفئة العقلية البينية.

اجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث :

ويقصد بمنهج البحث الطريقة التي يسير عليها الباحث في بحثه، ويختلف هذا باختلاف موضوع وهدف البحث، ولتحقيق أهداف البحث الحالية قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المقارن للتعرف علي الفروق بين مجموعتي البحث وهم أطفال الفئة العقلية البينية والأطفال العاديين.

ثانيا :عينة البحث :

تكونت عينة البحث الأساسية من مجموعتين من الأطفال علي النحو التإلى:

مجموعة اطفال الفئة العقلية البينية: وتكونت من (٢٠) طفلاً من ذوي القدرات العقلية البينية من الملتحقين بالمرحلة الثانية من رياض الأطفال (KG2) فى روضة مدرسة صلاح سالم بالجيزة بالفصل الدراسي الثاني بالعام الدراسي ٢٠١٧ – ٢٠١٨م.

مجموعة الأطفال العاديين: وتكونت من (٣٠) طفلاً من الأطفال العاديين الملتحقين بالمرحلة الثانية من رياض الأطفال (KG2) فى روضة مدرسة صلاح سالم بالجيزة بالفصل الدراسي الثاني بالعام الدراسي ٢٠١٧ – ٢٠١٨م.

شروط ومواصفات العينة:

أولاً : عينة الأطفال ذوى القدرات العقلية البينية

– أن يكون أفراد العينة من الأ؟طفال الملتحقين بالمرحلة الثانية من رياض الأطفال KG2.

– ان تقع نسبة ذكائهم في المدى من ٧٠ – ٨٤ على اختبارات الذكاء المستخدمة في البحث الحالى.

– الخلو من اي إعاقات جسمية أو حسية ظاهرة أو أمراض جسمية أو مشكلات صحية.

– الانتظام في الحضور للروضة.

– عدم التعرض لأي برامج تنمية أو بحث آخر يمكن أن يكون متغيراً مؤثراً في نتائج البحث.

ثانياً: شروط عينة الأطفال العاديين

ينطبق على عينة الأطفال العاديين نفس الشروط السابقة فيما عدا شرط نسبة الذكاء و الذى يشترط لديهم حصولهم على درجة ذكاء عادية (متوسطة) اكثر من ٨٥ وأقل من ١١٥على اختبار رافن للذكاء.

وقد تم اختيار الأطفال ذوي القدرات العقلية البينية وفقاً الخطوات التالية:

- ترشيح المعلمات للطفل ذو القدرة العقلية البينية بناء على تفاعله خلال الانشطة واداءه بشكل عام مقارنة بأقرانه .وقد قام الباحث بالاعتماد علي ترشيحات المعلمين كأحد محكات التعرف .
- حصول الطفل علي درجة ذكاء تتراوح بين ٧٠ إلى ٨٤ حسب مقياس مصفوفات رافن كاختبار مبدئي كفرز سريع.
- التأكد من سلامة التشخيص باستخدام مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة

وقام الباحث بالتكافؤ بين المجموعتين (الفئة البينية والعاديين) وذلك فى متغيرات العمر الزمني ويوضح جدول (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) ودلالتها للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى العمر الزمني.

جدول (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) ودلالتها للتكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى العمر الزمني

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
العمر	الفئة البينية	٧٠.٧٠	٣.٨٨	٠.٢٨٩	غير دالة
	العاديين	٧١.٠٥	٣.٧٩		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين في العمر غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين،وبالنظر فى الجدول السابق يتضح تقارب متوسطات المجموعتين فى العمر الزمني.

كما قام بحساب التجانس فى الذكاء داخل كل مجموعة علي حدة وذلك علي النحو التإلى:

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها لتجانس أطفال عينة الفئة البينية في الذكاء علي مقياس استانفورد بينيه ومصفوفات رافن

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	كا٢	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة ٠,٠١	حدود الدلالة ٠,٠٥
الذكاء استانفورد بينيه	٧٨.٨٠	٣.٣٣	٥.٢٠٠	غير دالة	٦	١٦.٨١٢	١٢.٥٩٥
الذكاء مصفوفات رافن	٧٩.٢٠	٤.٢٠	٥.٦٠٠	غير دالة	٦	١٦.٨١٢	١٢.٥٩٥

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الأطفال في الفئة البينية من حيث الذكاء مما يشير الى تجانس هؤلاء الأطفال.

كما قام الباحث بحساب تجانس الأطفال فى مجموعة الأطفال العاديين.

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها لتجانس الأطفال العاديين في الذكاء علي مقياس استانفورد بينيه ومصفوفات رافن

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	كا٢	مستوى الدلالة	درجة حرية	حدود الدلالة ٠,٠١	حدود الدلالة ٠,٠٥
الذكاء استانفورد بينيه	١٠٦.٢٠	٧.٥٢	٥.٢٠٠	غير دالة	٨	٢٠.٠٩٠	١٥.٠٨٦
الذكاء مصفوفات رافن	١٠٧.٥٠	٦.١٤	٥.٦٠٠	غير دالة	٧	١٨.٤٧٥	١٤.٠٦٧

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الأطفال العاديين في الذكاء مما يشير الى تجانس هؤلاء الأطفال.

- أدوات البحث:

إستخدم الباحث الأدوات التالية:

١- أولاً: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن ، تاليف J.C.Raven ،إعداد وتقنين عماد أحمد حسن ٢٠١٦م.

يُعد اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة من أشهر مقاييس الذكاء غير اللفظى، واعتبرها معظم علماء النفس البريطانيين من أفضل المقاييس المتوفرة لقياس العامل العقلى العام(Anstasi, 1982) ، ويعد الاختبار المعيار الأساس الذي انطلق منه رافن لتصميم مصفوفاته الأخرى (الملونة، والمتقدمة)؛ حيث يعتبر أداة سريعة لتقدير المستوى العام للقدرة العقلية ، ، وأشار الشريف وعبد الحليم (٢٠٠١) إلى نتائج دراسة مسحية كشفت عن أن الإختبار أجريت عليه (١٥٠٠) دراسة سيكومترية حتى عام ١٩٨٩، كما أنه يصنف في الثلث الأعلى من بين الاختبارات التربوية –النفسية التي تستخدم في المدارس وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية ، وقد تم تقدير معاملات الإرتباط بين مصفوفات رافن وكل من اختبار وكسلر للأطفال وكذلك اختبار ستانفورد بينيه وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٣٢) إلى (٠.٦٨) وجميعها دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠١)

وصف المقياس :

يتكون هذا الاختبار من (٣) مجموعات وهي:

مجموعة (A) والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

مجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

مجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (١٢) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي على (٦) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى، والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة؛ وهذا الترتيب ينمي خطأ منسقا من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل، مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتي يصلوا الى المرحلة التي يستخدمون فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج؛ وهي مرحلة النضج العقلي، والتي تبدأ في

الانحدار في مرحلة الشيخوخة، وهذا ما يجعل متوسط الأداء لطفل (٨) سنوات قريباً من أداء شخص في ال (٨٠) من عمره، كما يلاحظ أن البطاقات صممت بالوان مختلفة حتي تستطيع تلك البطاقات جذب انتباه الطفل المفحوص بأكبر قدر ممكن بدلاً من تشتت انتباهه بأشياء أخرى.

طريقة تصحيح الاختبار:

- بعد انتهاء المفحوص من الإجابة على الأسئلة يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.
- يحسب لكل سؤال صحيح إجابة المفحوص (١) درجة، والسؤال الغير مجاب عنه يضع له (٠) صفر.
- لمعرفة الإجابة الصحيحة يكون هناك مفتاح تصحيح داخل الكراسة.
- تجمع الدراجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص في الاختبار لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

الخصائص السيكومترية للمقياس فى البحث الحالى:

أولاً: الصدق: قام الباحث بإستخدام **صدق المحك الخارجي** وذلك بحساب معامل الارتباط بين أداء عينة من (٣٠) طفلاً بواقع (١٥) من أطفال الفئة العقلية البينية و(١٥) من الأطفال العاديين علي المقياس وأداؤهم علي إختبار رسم الرجل (محمد فرغلى، صفية مجدى، محمود عبد الحليم،٢٠٠٤) حيث بلغ معامل الصدق (٠.٨٢) وهو دال إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١) مما يؤكد علي صدق الاختبار وصلاحيته للاستخدام فى البحث الحالية.

ثانياً: الثبات: كما قام الباحث بحساب معامل الثبات باستخدام ثبات إعادة التطبيق علي (٣٠) طفلاً من اطفال الفئة العقلية البينية والعاديين بفاصل زمني قدره شهر وبلغ معامل ثبات إعادة التطبيق (٠.٧٦) وهو معامل ثبات مرتفع يعزز الثقة فى المقياس.

[٢] اختبار ستانفورد بينيه (الصورة الخامسة)، (جال.هـ.روايد)، ترجمة وتقنين صفوت فرج ٢٠١٢م.

يعد مقياس ستانفورد– بينيه من مقاييس الذكاء التي أحدثت تغييراً وتطويراً جوهرياً في قياس الذكاء والقدرات العقلية، كما أن له مكانة بارزة وأساسية في حركة القياس السيكولوجي من الناحية النظرية والتطبيقية، ونظراً لأهمية المقياس فقد طرأ عليه مجموعة من التعديلات حتى ظهرت الصورة الخامسة لتقدم مجموعة من الإضافات من حيث تنوع المهام والمضمون وأسلوب عرض الفقرات وكذلك من حيث المعايير التي يعتمد عليها وصولاً إلى نمط مميز من الصفحة المعرفية.

والقدرات المعرفية خاصية إنسانية تمكن الفرد من استخدام عقله عند القيام بنشاط ما، ومن ثم تظهر آثارها في كثير من المواقف الحياتية إلىومية، ويمكن تمييز القدرات المعرفية كخصائص

إنسانية عامة مثل القدرة على اكتساب اللغة أو كخصائص يختلف فيها الأفراد أو الجماعات مثل القدرة اللفظية أو الاستدلال. وعموماً تعالج دراسات القدرات المعرفية موضوعاً رئيسياً وهو الفروق الفردية التي تظهر بين الأفراد والجماعات أو حتى في تلك القدرات التي تبدو كخصائص إنسانية عامة. (Carroll, 1994, 242)

ولقد حظيت دراسة الذكاء الإنساني والقدرات المعرفية بقدر كبير من اهتمام علماء النفس، ومن ثم فقد تعددت الدراسات والبحوث والنظريات التي حاولت فهم طبيعة الذكاء الإنساني ومكوناته وخصائصه وأساليب قياسه خلال مراحل النمو المختلفة، وتباينت من حيث المناهج والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

ويحتل مقياس ستانفورد – بينيه موقعاً بارزاً في حركة القياس السيكولوجي نظرية وتطبيقاً وذلك إلى الحد الذي أصبح معه المقياس محك صدق للمقاييس الأخرى للقدرة المعرفية العامة، وأداة رئيسية في الممارسة الإكلينيكية، وهو يعد أداة رئيسية للأخصائي النفسي الممارس والباحث في قياس وتقييم القدرات المعرفية لدى الأطفال والراشدين في مختلف الميادين التطبيقية.

وقد مر المقياس بالعديد من التغييرات خلال السنوات الماضية منذ أن قام كل من بينيه Binetوسيمون Simon بوضع أول مقياس لذكاء الأطفال بغرض التمييز بين الأطفال المتأخرين دراسياً في فرنسا عام ١٩٠٥م، إلى أن صدرت أحدث صورة منه وهي الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد– بينيه للذكاء عام ٢٠٠٣م والتي قام بإعدادها رويد (Roid, 2003) بعدما يقرب من سبع عشرة عاماً من ظهور الصورة الرابعة من نفس المقياس، وذلك في إطار تطوير المقياس لكي يواكب التطور في دراسات القدرات المعرفية والأساليب السيكومترية، وهي تمثل تطويرا جوهريا في قياس القدرات المعرفية وفي أساليب السيكوتكنولوجيا.

وتستخدم الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد– بينيه للذكاء للتقييم المعرفي والنيوروسيكولجي وتطبق على الأفراد من سن (٢) حتى (٨٥) عاما فأكثر وتغطي خمسة عوامل للقدرة المعرفية وهي الاستدلال السائل Fluid Reasonilg، والمعرفةKnowledge ، والاستدلال الكمي Quantitive Reasoning، والمعالجة البصرية المكانية Processiong Visual-Spatial، والذاكرة العاملة Working memory، ويقسم كل عامل من هذه العوامل إلى لفظي وغير لفظي.

وقد تم تقنين هذه الصورة على (٤٨٠٠) فرداً تتراوح أعمارهم ما بين (٢) إلى (٨٥) عاماً في الولايات المتحدة الأمريكية وقد كانت معاملات الثبات مرتفعة وتراوحت ما بين (٠,٩٥) إلى (٠,٩٨) للدرجة المركبة و(٠,٩٠) إلى (٠,٩٢) للعوامل، وما بين (٠,٨٤) إلى (٠,٨٩) للاختبارات الفرعية، كما تم حساب معاملات الصدق مع الصورة (ل- م) والصورة الرابعة من نفس المقياس ومقاييس وكسلر Wppsl- R. Walslll. Wlat ll. Wisclll.

واعتمدت الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء على التراث العلمي السابق فيما يتعلق بنظريات الذكاء حيث قام كارول ١٩٩٣ (Carroll) بتلخيص (٤٦١) دراسة عاملية عن الذكاء واستنتج نظرية تكاملية عن القدرة العقلية والتي اعتبرت بمثابة البحث القائد كنموذج في دراسات الذكاء، وقد ركز (كارول) على البحث التاريخي الرائد لـ(كاتل) ١٩٤٣ و(هورن) وقد اعتمدت هذه الطبعة على ما توصل إليه (كارول) وقد تم مقابل الاعتداد بالتكامل الناشئ بين كل من كاتل وهورن وكارول حيث تأسست نظرية جديدة عن القدرات العقلية عرفت باسم (C- H- C)، (Cattell- Horn- Carroll) والتي رأى بعض الباحثين أنها تغطي جميع المجالات العقلية.
(مصري حنورة، ٢٠٠٦: ١٢)

وأجريت دراسات عاملية متعددة لفحص كفاءة النظرية وما أضيف إليها من إضافات أخرى من خلال بطارية اختبارات الذكاء لكوفمان Kaufman للراشدين والمراهقين، وقد قام (جال هـ. رويد) باختبار خمسة عوامل تستند إلى نظرية (كاتل- هورن- كارول (C- H- C) (واضعاً في الاعتبار ما انتهت إليه الطبعات السابقة لاختبار ستانفورد- بينيه وكذلك التقييم الكفء السريع سواء في المجالات الإكلينيكية أو التربوية، والعوامل الخمسة الأساسية التي انتهى إليها (جال رويد) كأساس لبناء الصورة الخامسة هي العوامل التالية: (الاستدلال السائل- المعرفة- الاستدلال الكمي- المعالجة البصرية- المكانية- الذاكرة العاملة)، وقد تم اشتقاق مجموعة المقاييس في اتجاهين هما (الاتجاه اللفظي- الاتجاه غير اللفظي) بحيث يكون كل عامل له فئات اختبارية مستقلة (لفظية وغير لفظية). (مصري حنورة، ٢٠٠٦: ١٢- ١٤)

وقد اقتبست الصورة الخامسة إلى العديد من لغات العالم، وقام صفوت فرج (٢٠١١) ومجموعة من الباحثين المتميزين بتعريب وتقنين الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء على عينة ممثلة للمجتمع المصري بلغت قوامها ما يقرب من (٣٦٠٠) فرد من كافة الأعمار من سن سنتين وحتى أكثر من ثمانين عاماً.

وتتميز الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء عن غيرها من الصور السابقة بما يلي:

١- قياس (٥) عوامل أساسية في نظرية كاتل- هورن- كارول، بدلا من أربعة في الصورة الرابعة من المقياس، وتطوير عامل الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة العاملة.
٢- تعزيز المحتوى غير اللفظي حيث تستخدم نصف الاختبارات الفرعية في الصورة الخامسة طريقة غير لفظية للاختبار والتي تتطلب استجابات لفظية محدودة.
٣- تغطي نسبة الذكاء غير اللفظية كل العوامل المعرفية الخمسة الرئيسية، وهذا الميزة تنفرد بها الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد- بينيه عن باقي بطاريات الذكاء الأخرى.
٤- الاعتماد في تقنين المقياس على التطورات الحديثة في نظرية القياس وخاصة نظرية الاستجابة للمفردة.
٥- تطوير الدرجات الحساسة للتغير (CSS) كدرجات مرجعة إلى المحك تساعد على إدراك القيمة المطلقة للتغيير سلباً أو إيجاباً في أداء الفرد بصرف النظر عن موقع هذا الفرد بالنسبة لجماعة التقنين.
٦- استخدام مواد أكثر جاذبية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة مما يسهل تطبيق المقياس ورفع درجة الدافعية لدى المفحوصين.
٧- تعزيز الاستفادة من الاختبار، حيث توجد الفقرات وإجاباتها، ونماذج تصحيح الفقرات وكذلك عوامل المقياس جنباً إلى جنب في كتب التطبيق وكراسة تسجيل الإجابة.

كما صمم مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة للاستخدام في العديد من المجالات التطبيقية ومنها:

١- تشخيص حالات العجز الارتقائي لدى الأطفال والمراهقين، والبالغين.
٢- التقييم الإكلينيكي والنيوروسيكولوجى، وتقييم الطفولة المبكرة.
٣- التقديرات النفسية التربوية المتعلقة بالالتحاق ببرامج التربية الخاصة.
٤- تقديم معلومات عن التدخلات مثل الخطط العائلية الفردية للصغار، الخطط التربوية الفردية للأطفال في سن المدرسة.
٥- التقييم المهني (التخطيط للانتقال من المدرسة إلى العمل) بالنسبة للمراهقين.
٦- التغيير المهني للراشدين وتصنيف وانتقاء الموظفين.
٧- تشخيص حالات الإعاقة العقلية (في كل الأعمار)، وصعوبات التعلم.

٨-التأخر المعرفي الارتقائي في الأطفال الصغار، وإلحاق الطلاب ببرامج الموهوبين في المدارس.

٩-تقييم إصابات العمل وحجم الإعاقة الناتجة عنها، والتقديرات الخاصة بتعويضات العمال.

٣) منظومة التقييم المعرفي (الكاس)، (نجليرى داس) ترجمة وأعداد أيمن الديب٢٠٠٦.

يقدم هذا المقياس أداة تشخيصية توفرت لها الأسس النظرية والدقة السيكومترية والمصداقية فأساسه نظرية لوريا في البناء العقلي، والتي تستمد قيمتها العلمية من ارتكازها على البناء التشريحي للمخ، أما الدقة السيكومترية فترجع إلى خطوات التقييم والتقنين التي توفرت للمقياس سواء في بناء وحداته واختيار صلاحيته السيكومترية، أما مصداقيته التطبيقية فترجع للنتائج التي حققها كأداة تشخيصية تصلح للمرحلة العمرية من ٥-١٧ سنة لتقييم أداء الأفراد الموهوبين والأفراد الذين يعانون من مشكلات في التخطيط والذين يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة، وهؤلاء الذين يعانون من إصابات أو تلف بالمخ، وذوي صعوبات التعلم، وذوي اضطرابات الانتباه واضطرابات النشاط الزائد، وذوي الإعاقة السمعية وكذلك الذهنية.

وقد تم استخدامه في البيئة المصرية في عدد من الدراسات التي أثبت قدرة فائقة على التشخيص والتنبؤ تفوق غيره من مقاييس القدرة العقلية، كما أثبت قدرة على تحليل العمليات المعرفية اللازمة للنجاح في المواد الدراسية المختلفة، وقد تطورت تلك الأداة من خلال التكامل النظري والتطبيق العملي في مجال علم النفس المعرفي.

وقام بتإلف مقياس منظومة التقييم المعرفي *Naglieri (1990- 1997)* ويستهدف المقياس تقييم العمليات المعرفية للأطفال من سن (٥- ١٧) تلك المنظومة التي تقوم على أساس نظرية *PASS* للذكاء وتعني (التخطيط*Planning* ، الانتباه *Attention*، التآني *Simutaneity*، التتابع *Succession)*وتتضمن العمليات المعرفية بالمقياس اثني عشر اختباراً، وتعطي الاختبارات الفرعية درجة مقاسه (١٠)، وانحراف معياري (٣)، وكل المقياس يعطي درجات متوسطها (١٠٠) وانحراف معياري (١٥).

الصدق: قام معدو المقياس بحساب صدق المقياس باستخدام صدق المحتوي وصدق التكوين الفرضي باستخدام الاتساق الداخلي للأبعاد والصدق المرتبط بمحك من حيث قدرته علي التمييز بين فئات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين وقدرته علي التنبؤ بدرجات الأفراد علي اختبارات الذكاء والتحصيل المختلفة. وقد اتضح من تحليل نتائج الطرق المختلفة لحساب الصدق تمتع المقياس بمعاملات صدق مرتفعة تعزز الثقة فى المقياس لاستخدامه فى البحث الحالى.

الثبات

تم حساب ثبات الاختبار الفرعي من خلال طريقة التقييم النصفي لكل اختبارات التآني والتتابع، باستثناء اختبار معدل سرعة الكلام من خلال استخدام معادلات سبيرمان وبرون، وطريقة إعادة الاختبار من طرق الثبات التي استخدمت مع اختبارات التخطيط والانتباه واختبار تكرار معدل الكلام وهو أحد اختبارات التتابع وذلك لأن هذه الاختبارات تتضمن في مهامها تقدير زمني، ومعامل الثبات للبطارية الأساسية والدرجات الكلية تم حسابها من خلال طريقة الثبات الخطي أو التوفيق الخطي *Reliability of Linear Combinations*ومتوسط معامل الثبات للمجموعة العمرية لعينة التقنيين تم حسابها من خلال طريقة *Fisher`z Transformation* وقاعدة الثبات تم تقديمها من خلال العمر والعينة الكلية للاختبارات الفرعية، وقد أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للبطارية القياسية ومقاييس *(PASS)* مرتفعة في الثبات الداخلي فمتوسط معدل الثبات الكلي يكون لأقل من ٠,٩٥ وأعلي من ٠,٩٧. ومتوسط الثبات لعمليات *(PASS)* في البطارية القياسية (٠,٨٨) للتخطيط و(٠,٨٨) للانتباه و(٠,٩٣) للتآني و(٠,٩٣).

للتتابع، كما أن معاملات الثبات للبطارية الأساسية أيضاً كانت مرتفعة (٠.٨٥) للتخطيط و(٠,٨٤) للانتباه، و(٠,٩٠) للتآني، و(٠,٩٠) للتتابع ويري براكن *"Bracken"* أن الثبات المرتفع للاختبارات الفرعية يتراوح من (٠,٧٥ – ٠,٩٠) بمتوسط ثبات (٠,٨٢).

الخصائص السيكومترية للمقياس فى البحث الحالية: قام الباحث الحإلى بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس فى البحث الحالية بالطرق التإلية:

١- **الصدق:** قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس الفرعية وذلك باستخدام معامل الارتباط كما يبين الجدول التإلى:

جدول(٣) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد منظومة التقييم الدينامي

المتغيرات الفرعية	مضاهاة الأرقام	التخطيط لحل الرموز	التخطيط التوصيل	الدرجة الكلية للتخطيط
مضاهاة الأرقام	٠.٥٣٠**	٠,٧١٠**	٠,٥٨٨**	٠,٧٣٨**
التخطيط لحل الرموز	٠.٤٧٦**	٠,٨٨٨**	٠,٦١٧**	٠,٨٠٧**
التخطيط التوصيل	٠.٥٢١**	٠,٨١٣**	٠,٤٦٥**	٠,٨٤٢**
الدرجة الكلية للتخطيط	٠.٦٣٢**	٠,٧٧٨**	٠,٦٦٣**	٠,٧٦١**
	أساس ثبات المدرك	البحث عن الأعداد	أساس تغير المدرك	الدرجة الكلية للانتباه
أساس ثبات المدرك	٠,٤٨٢**	٠,٤٢٧**	٠,٧٩٥**	٠,٧٧٩**
البحث عن الأعداد	٠,٥٥٨**	٠,٤٠٣**	٠,٧٠٨**	٠,٧٢٧**
أساس تغير المدرك	٠,٥٧٨**	٠,٥٥٤**	٠,٧٥٧**	٠,٥٠٩**
الدرجة الكلية للانتباه	٠.٦٣٣**	٠,٤٧٤**	٠,٧٦٢**	٠,٦٠٦**
	المصفوفات	العلاقات اللفظية	ذاكرة الأشكال	التأني
المصفوفات	٠,٥١٠**	٠,٧٧٩**	٠,٧٢١**	٠,٧٥٤**
العلاقات اللفظية المكانية	٠,٤٣٠**	٠,٧٢٧**	٠,٨٤٤**	٠,٥٥٤**
ذاكرة الأشكال	٠,٤٧٧**	٠,٥٠٩**	٠,٧٦٧**	٠,٨٢١**
التأني	٠.٦٥٥**	٠,٦٠٦**	٠,٦٥٦**	٠,٦٣٤**
	سلاسل الكلمات	اختبار إعادة الجمل	معدل تكرار الكلام	التتابع
سلاسل الكلمات	٠,٥٣٦**	٠,٧٧٩**	٠,٧٦١**	٠,٦٠٢**
اختبار إعادة الجمل	٠,٥٧٦**	٠,٧٢٧**	٠,٨٣٣**	٠,٥٦٨**
معدل تكرار الكلام	٠,٦١٨**	٠,٥٠٩**	٠,٧٤٨**	٠,٦٤٨**
التتابع	٠,٥١٦**	٠,٦٠٦**	٠,٨٤٢**	٠,٤٢٩**

٢- **الثبات:** تم حساب معامل ثبات الاختبار في البحث الحالى عن طريق إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني مدته ثلاثون يوماً ، على عينة البحث الاستطلاعية وقوامها (٢٠) طفلاً وطفلة من الأطفال المقيدين بالمستوى الثاني برياض الأطفال من الأطفال بطيء التعلم، وبعد إيجاد معامل الارتباط بين التطبيقين وكانت قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يتضح من نتائج الجدول التإلى:

جدول (٤) معاملات ثبات مقياس منظومة التقييم الدينامي بطريقة اعادة التطبيق

المتغيرات الأساسية	المتغيرات الفرعية	معامل الثبات	الدلالة
التخطيط	مضاهاة الأرقام	٠.٧٥٥	٠.٠١
	التخطيط لحل الرموز	٠.٧٦١	٠.٠١
	التخطيط التوصيل	٠.٧٤٣	٠.٠١
	المجموع	٠.٧٨٠	٠.٠١
الانتباه	أساس ثبات المدرك	٠.٦٨٠	٠.٠١
	البحث عن الأعداد	٠.٦٦٤	٠.٠١
	أساس تغير المدرك	٠.٦٧٧	٠.٠١
	المجموع	٠.٦٩٥	٠.٠١
التأني	المصفوفات	٠.٧٥٣	٠.٠١
	العلاقات اللفظية المكانية	٠.٧٨٨	٠.٠١
	ذاكرة الأشكال	٠.٧٦٨	٠.٠١
	المجموع	٠.٧٩٩	٠.٠١
التتابع	سلاسل الكلمات	٠.٧٤٤	٠.٠١
	اختبار إعادة الجمل	٠.٧٦٣	٠.٠١
	معدل تكرار الكلام	٠.٧٥٢	٠.٠١
	المجموع	٠.٧٩٦	٠.٠١
الدرجة الكلية للمقياس		٠.٨٠٥	٠.٠١

يتضح من جدول(٤) ارتفاع معامل الارتباط بين التطبيقين وهو ما يعزز الثقة فى ثبات المقياس فى البحث الحالية.

إجراءات البحث :

قام الباحث بإجراءات البحث وفقا للخطوات التالية

– مقابلة إدارة الروضة والمعلمات لأخذ الموافقة على إجراء البحث وإطلاعهم على فكرته وأهميته والهدف منه .

– استقبال ترشيحات المعلمات للطفل ذو القدرة العقلية البينية بناء على تفاعله خلال الانشطة واداءه بشكل عام مقارنتا بأقرانه.

– تطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون بشكل فردي ــ جمعي (تم التطبيق على شكل مجموعات من ٦ اطفال بمكتبة الروضة وبمشاركة طالبات التدريب الميداني) على جميع اطفال المرحلة الثانية من رياض الأطفال بالروضة.

– تصحيح الاختبار والتحديد المبدئي لعينة الأطفال ذوي القدرات العقلية البينية من خلال المطابقه بين درجات ذكاء الأطفال في المدي البيني وترشيحات المعلمات.

– تحديد عينة الغير عاديين من الأطفال الحاصلين على درجات ذكاء متوسطة (٨٥ – ١١٥).

– تطبيق مقياس ستنفورد بينيه على العينة المبدئية للاطفال ذوي القدرات العقلية البينية للتاكد من سلامة التشخيص.

اختيار عينة الأطفال العاديين بشكل مقصود من اطفال نفس القاعات التي توافر بها اطفال عينة الفئة البينية.

– تطبيق مقياس منظومة التقيم الدينامي بالمنحي التقليدي على عينة البحث من ذوي القدرات الغقلية البينية و العاديين.

– تطبيق مقياس منظومة التقيم الدينامي بالمنحي الدينامي على عينة البحث من ذوي القدرات الغقلية البينية و العاديين.

– استغرقت اجراءات البحث الميدانية الفترة من منتصف فبراير حتى اخر شهر ابريل ٢٠١٨.

– معالجة البيانات بالأسإليب الاحصائية واستخلاص النتائج.

– مناقشة وتفسير النتائج.

الأسإليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث البرنامج الاحصائي SPSS الإصدار الثاني والعشرون للعام ٢٠١٣ بهدف احتساب الاختبارات الإحصائية التإلية:

- معامل ألفا كرونباخ α- chronbach coefficient.
- معاملات الارتباط
- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- اختبار ت

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

وينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة اطفال الفئة العقلية البينية في كل من التقييم الدينامي والتقييم التقليدي بالنسبة لبعض العمليات المعرفية (عمليات التخطيط والانتباه وعملية المعالجة المتزامنة والمعالجة المتتابعة) وذلك في اتجاه التقييم الدينامي" وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال كما قام الباحث باستخدام اختبار ت للتعرف علي دلالة الفروق بين المجموعتين. وكانت النتائج علي النحو التإلى:

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها للفروق فى **العمليات المعرفية** وفقاً **لعملية التقييم (التقييم الدينامي/ التقييم التقليدي)**

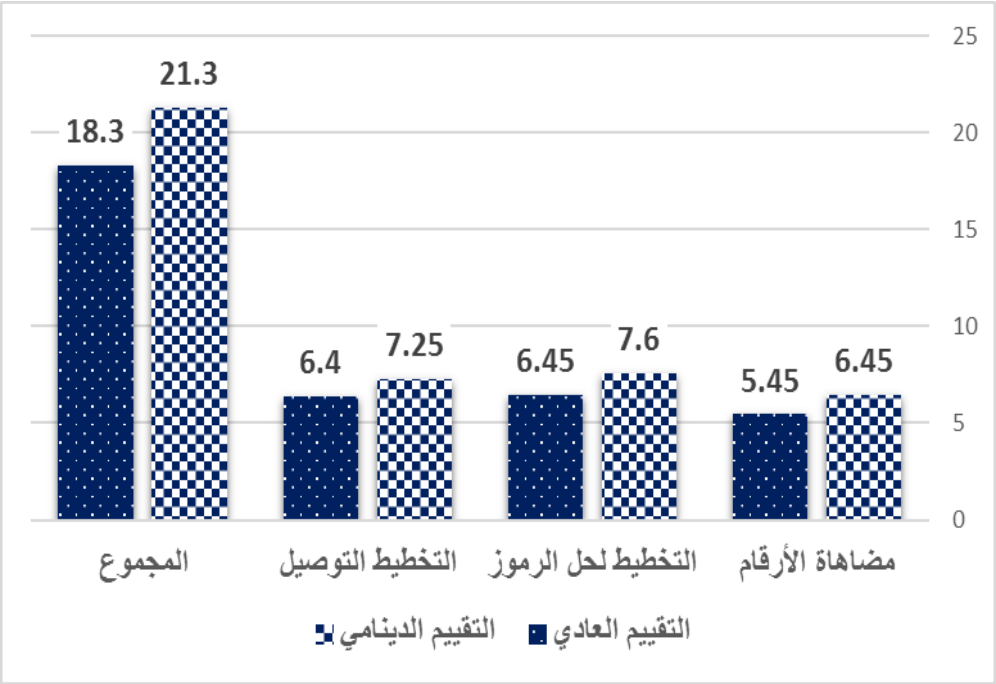
المتغيرات		التقييم الدينامي		التقييم التقليدي		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
التخطيط	مضاهاة الأرقام	٦.٤٥	١.٤٦	٥.٤٥	١.٠٥	٢.٤٧٨	٠.٠١
	التخطيط لحل الرموز	٧.٦٠	١.٣٥	٦.٤٥	٠.٩٤	٣.١١٦	٠.٠١
	التخطيط التوصيل	٧.٢٥	١.٤٤	٦.٤٠	٠.٦٨	٢.٣٧٨	٠.٠١
	المجموع	٢١.٣٠	٢.٩٥	١٨.٣٠	١.٨٠	٣.٨٧٠	٠.٠١
الانتباه	أساس ثبات المدرك	٦.٨٥	٠.٧٤	٦.٢٥	٠.٩٦	٢.١٩٩	٠.٠١
	البحث عن الأعداد	٥.٢٠	٢.٣٥	٢.٨٠	١.٧٠	٣.٦٩٤	٠.٠١
	أساس تغير المدرك	٥.٢٥	٢.٣٨	٢.٢٠	١.٤٧	٤.٨٧٢	٠.٠١
	المجموع	١٧.٣٠	٤.٦	١١.٢٥	٢.٧٥	٤.٩٨٤	٠.٠١
التأني	المصفوفات	٧.٢٠	١.٦٠	٦.١٠	١.٢٥	٢.٤١٣	٠.٠١
	العلاقات اللفظية المكانية	٥.٢٠	١.٨٥	٣.٨	٠.٨٩	٣.٠٤٤	٠.٠١
	ذاكرة الأشكال	٧.٢٥	١.٣٧	٥.٨٥	١.٣٨	٣.٢١٠	٠.٠١
	المجموع	١٩.٦٥	٣.٤٨	١٥.٧٥	٢.٤٤	٤.٠٩٧	٠.٠١
التتابع	سلاسل الكلمات	٥.٥٠	١.٦٧	٣.٧٠	١.٣٨	٣.٧١٥	٠.٠١
	اختبار إعادة الجمل	٦.٠٠	١.٦٧	٣.٧٠	١.٣٨	٢.٧٤٨	٠.٠١
	معدل تكرار الكلام	١٩.٠٠	٠.٠٠	١٧.٢٠	٢.٧٨	٢.٨٩٢	٠.٠١
	المجموع	٣٠.٥٠	٢.١	٢٥.٣٠	٣.٤	٥.٧٦٤	٠.٠١
الدرجة الكلية للمقياس		٨٨.٧٥	٨.٨٣	٧٠.٦٠	٦.٢٧	٧.٤٨٨	٠.٠١

قيمة ت دالة عند مستوي ٠.٠١ عند د.ح =٣٨ =٢.٦٦،وعند ٠.٠٥=٠.٠٥=٢.٠٠

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.١) بين متوسط درجات مجموعة أطفال الفئة العقلية البينية على منظومة التقييم المعرفى فى الأداء بالمنحى الدينامي مقارنه بالأداء بالمنحنى لتقليدى فى الدرجة الكلية وفى درجات العمليات المعرفية الأربعة (Pass) التخطيط والانتباه وعملية المعالجة المتزامنة والمعالجة المتتابعة) وذلك في اتجاه التقييم الدينامي،

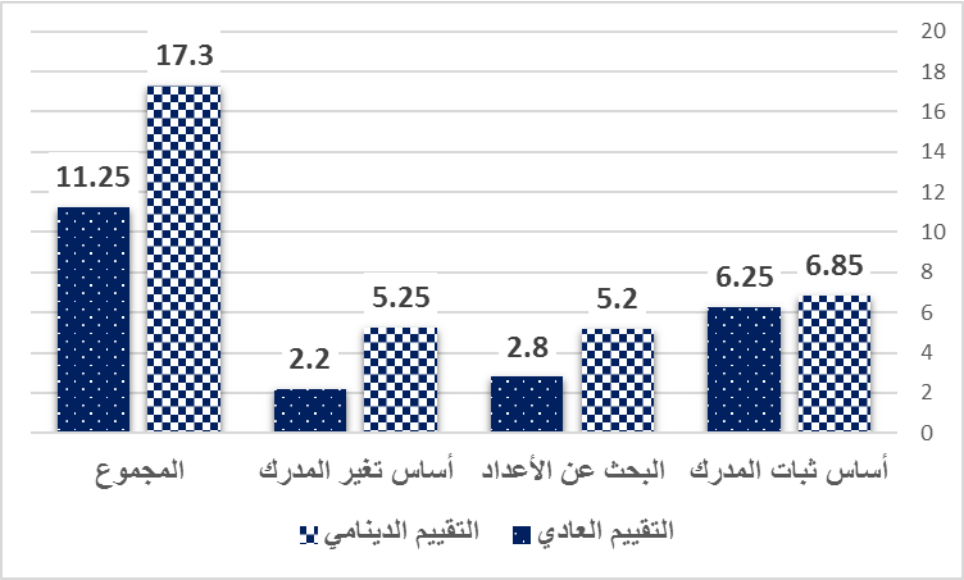
مما يشير إلى أن التقييم الدينامي قد أحدث تغييراً كبيراً فى العمليات المعرفية لدى اطفال الفئة العقلية البينية، مما يشير إلى التحقق من صحة الفرض الأول.

ويوضح شكل (٢)متوسط الدرجات لبعد التخطيط فى أداء أطفال الفئة العقلية البينية فى المنحى الدينامى مقارنه بالمنحي التقليدي



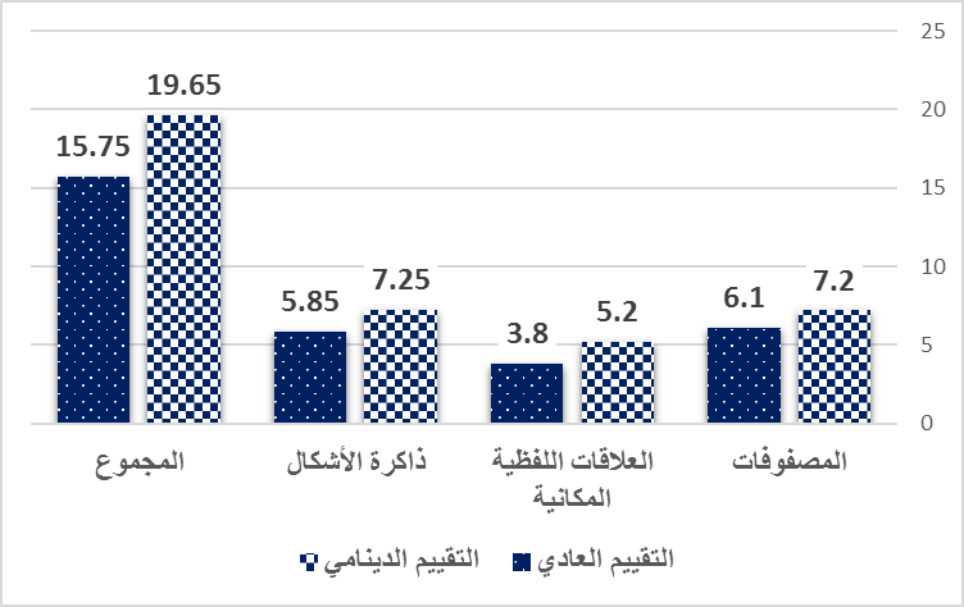
تشير نتائج الشكل (٢) إلى مجموع متوسط الدرجات فى الأداء بالتقييم الدينامي عن التقييم التقليدى ٢١.٣فى الدرجة الكلية لعملية التخطيط

ويوضح شكل (٣) متوسط الدرجات لبعد الأنتباه فى أداء أطفال الفئة العقلية البينية فى المنحى الدينامى مقارنه بالمنحي التقليدي



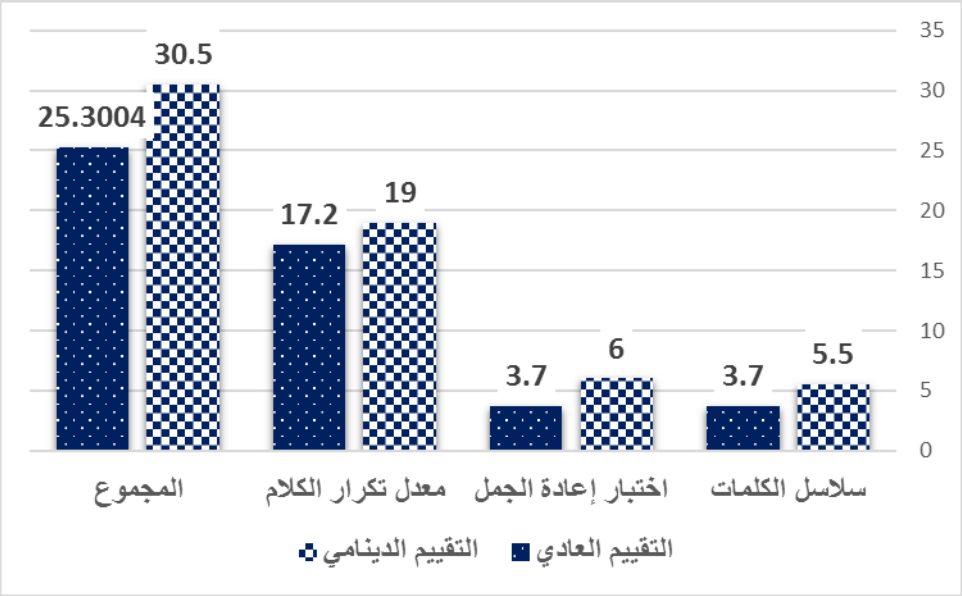
تشير نتائج الشكل (٣) إلى ان مجموع متوسط الدرجات فى الأداء بالتقييم الدينامي عن التقييم التقليدى ١٧.٣فى الدرجة الكلية لعملية الانتباه

ويوضح شكل (٤) متوسط الدرجات لبعد التآنى فى أداء أطفال الفئة العقلية البينية فى المنحى الدينامى مقارنه بالمنحي التقليدي



تشير نتائج الشكل (٤) إلى أن متوسط الدرجات فى الأداء بالتقييم الدينامي عن التقييم التقليدى ١٩.٦٥ فى الدرجة الكلية لعملية التآنى

ويوضح شكل (٥) متوسط الدرجات لبعد التتابع فى أداء أطفال الفئة العقلية البينية فى المنحى الدينامى مقارنه بالمنحني التقليدي



تشير نتائج الشكل (٥) مجموع متوسط الدرجات فى الأداء بالتقييم الدينامي عن التقييم التقليدى ٣٠.٥ فى الدرجة الكلية لعملية التتابع.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

يتضح من جدول (٢-٣-٤-٥) أن الفرض الأول قد تحقق حيث أثبت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات مجموعة أطفال الفئة العقلية البينية على منظومة التقييم المعرفى فى الأداء بالمنحى التقليدى مقارنه بالأداء بالمنحى الدينامي فى الدرجة الكلية وفى درجات العمليات المعرفية الأربعة (Pass) التخطيط والانتباه وعملية المعالجة المتزامنة والمعالجة المتتابعة) وذلك في اتجاه التقييم الدينامي،

وفى ضوء ما توصل إلـه البحث من نتائج إيجابية كشفت عن مدى فاعلية التقييم الدينامي فى تحسين بعض العمليات المعرفية لأطفال الفئة العقلية البينية ويرجع ذلك إلى طبيعية استراتيجيات التقييم الدينامي وما يتضمنه من أنشطة متنوعة ومتعددة فقد تم تجهيز البيئة بالأدوات اللازمة للأنشطة التدريبية وما يثريها ، كما أن تنوع الأنشطة وتنوع الأدوات المستخدمة فى كل نشاط كان

يعمل بمثابه دافع للأطفال ذوى الفئة العقلية البينية من اجل تحسين استجابتهم وتتطور أدائهم على منظومة التقييم الدينامي.

كما حدثت تغييرات إيجابية ملحوظة فى العمليات المعرفية لدى الأطفال ذوى القدرات العقلية البينية حيث ساهم البرنامج فى تحسين أدراكهم وقدرتهم على التخطيط الجيد والتفكير والتركيز أثناء أداء المهام المطلوبة. وقد ترجع هذه التغيرات الايجابية إلى استخدام بعض استراتيجيات التقييم الدينامي فى تحسين العمليات المعرفية للأطفال ذوى القدرات العقلية البينية مما جعلهم أكثر ثقة بانفسهم وأكثر تفاعلا مع البيئة المحيطة بهم.

و تعزى تلك الفروق بين التقييم التقليدى والدينامي إلى الفنيات التى تعرض لها طفل الفئة العقلية البينية أثناء التقييم الدينامي والتى تقوم على التفاعل النشط بين الطفل والمثير والتفاعل مع الأشياء والاحداث فى البيئة مع التركيز على التحفيز المستمر للطفل وعلى فهمة وإدراكة للعمل الذى يقوم به . حيث أن التقييم الدينامي ساهم فى إضفاء مناخ نفسي امن للاطفال بوجود فكرة التفاعل المستمر مع المثيرات وإعطائة فرصة أكثر من مرة للتدريب على الاستجابه الصحيحة مع التغذية المرتدة والتقييم المستمر لاستجاباته مع التعزيز الفورى والمباشر للاستجابه الصحيحة وذلك أثر إيجابيا على ثقة الطفل بنفسه وساهم فى ارتفاع أدائة على اختبار التقييم الدينامي
بالإضافة إلى الأخذ بمبدأ الفروق الفردية فى الاعتبار مع مراعاه تفرد شخصية كل طفل ببعض السمات والقدرات حيث يؤكد كلا من حسين(Hussain (2017: 30 و سوندرز (Saunders 2018: 17) ان التقييم الدينامي هو دراسة العملية بدلا من المنتج من التعلم عن طريق تحديد نقاط القوه والضعف في الوظائف المعرفية للطفل.مع الأخذ بعين الاعتبار ما يمكن للطفل القيام به مع دعم نقاط القوه، هو يسعى إلى تقييم قابلية الفرد وتحديد مستوى الأداء الذى يمكن للفرد الوصول إلى بشكل مستقل، وما يمكن القيام به عندما قدمت له المساعدة/الدعم من قبل فرد أكثر دراية.

وتتفق نتائج البحث الحإلى مع نتائج دراسة كلاً من Malik (2009) ، (Molen et al, 2010) ،(Molen,et al,2014) التى استهدفت الفئة العقلية البينية لإحداث التحسن فى بعض قدراتهم العقلية وقد أوضحت النتائج تحسناً ملحوظاً لدى أطفال الفئة لعقلية البينية فى القدرات العقلية المختلفة.

كما أشار بياك & كيم (Beak& Kim (2011 إلى ان التقييم الدينامي يساعد الطفل على تعلم التفكير واكتشاف قدراته من خلال العملية التفاعلية(الدينامية) وأنه يعطى المتعلم المزيد من الفرص فى التعلم وسنجد أن نتائج البحث جاءت لتتفق مع هذا القول لأن ما استطاع أن يحققة الطفل بالطريقة الدينامية كانت أفضل واعلى من الطريقة التقليدية .

وهذا إيضا اتفق مع نتائج دراسات كلا من(ناهد حطيبة: ٢٠١٢) (إسراء حسانين: ٢٠١٢) (سماح السعيد، ٢٠١٤) (رشا نصر: ٢٠١٥) (عمرو نعيم، ٢٠١٧) (فاطمة عطية، ٢٠١٦) (kantor, et al, 2011)

ويتضح مما سبق تحقيق الفرض الأول فاعلية التقييم الدينامي فى تحسين بعض العمليات المعرفية لدى عينه البحث الحالى، وهو ما أكدته دلالة الفروق بين التقييم الدينامي والتقييم التقليدي ومن حيث ارتفاع متوسطات درجات الأطفال على مقياس منظومة التقييم المعرفي مقارنه بالتقييم التقليدي.

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات التقييم الدينامي المعرفي لأطفال الفئة العقلية البينية ومتوسط درجات التقييم التقليدي للأطفال العاديين وذلك على مقياس التقييم الدينامي للعمليات المعرفية (عمليات التخطيط والانتباه وعملية المعالجة المتزامنة والمعالجة المتتابعة) في اتجاه درجات التقييم الدينامي لأطفال الفئة العقلية البينية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" وجاءت النتائج كما يلي:

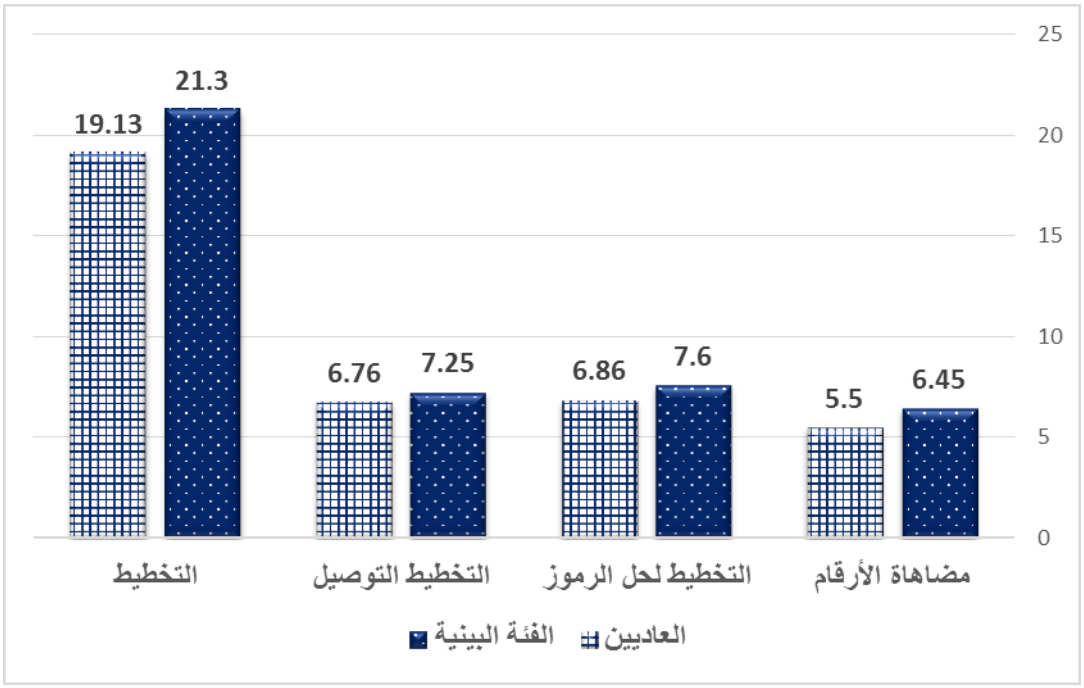
جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها للفروق فى **العمليات المعرفية** وفقاً **لعملية التقييم (التقييم الدينامي/ التقييم التقليدي)**

المتغيرات		التقييم الدينامي الفئة العقلية البينية		التقييم العادي للعاديين		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
التخطيط	مضاهاة الأرقام	٦.٤٥	١.٤٦	٥.٥٠	١.١٣	٢.٥٧٤	٠.٠٥
	التخطيط لحل الرموز	٧.٦٠	١.٣٥	٦.٨٦	١.٣٨	١.٨٥٢	غ.د
	التخطيط التوصيل	٧.٢٥	١.٤٤	٦.٧٦	١.٤٠	١.٧٧	غ.د
	المجموع	٢١.٣٠	٢.٩٥	١٩.١٣	٣.١٩	٢.٤٥٨	٠.٠١
الانتباه	أساس ثبات المدرك	٦.٨٥	٠.٧٤	٦.٥٠	٠.٩٣	١.٣٣٩	غ.د
	البحث عن الأعداد	٥.٢٠	٢.٣٥	٣.٣٠	٥.٢٠	٢.٩٩٧	٠.٠١
	أساس تغير المدرك	٥.٢٥	٢.٣٨	٢.٥٠	١.٦٩	٤.٧٧٢	٠.٠١
	المجموع	١٧.٣٠	٤.٦	١٢.٣٠	٣.٦٤	٤.٠٣٣	٠.٠١
التأني	المصفوفات	٧.٢٠	١.٦٠	٦.٦٣	١.٦٠	١.٢٢٠	غ.د
	العلاقات اللفظية المكانية	٥.٢٠	١.٨٥	٤.١٠	١.٢٤	٢.٥١٨	٠.٠٥
	ذاكرة الأشكال	٧.٢٥	١.٣٧	٦.٢٦	١.٥٥	٢.٢٩٦	٠.٠٥
	المجموع	١٩.٦٥	٣.٤٨	١٧.٠٠	٣.٤٠	٢.٦٧٢	٠.٠١
التتابع	سلاسل الكلمات	٥.٥٠	١.٦٧	٣.٩٠	١.٥١	٣.٥١٠	٠.٠١
	اختبار إعادة الجمل	٦.٠٠	١.٦٧	٤.٨٦	١.٩٧	٢.٠٥٣	٠.٠١
	معدل تكرار الكلام	١٩.٠٠	٠.٠٠	١٧.٧٠	٢.٣٩	٢.٤١٩	٠.٠١
	المجموع	٣٠.٥٠	٢.١	٢٦.٤٦	٣.٥٠	٥.٠١٠	٠.٠١
الدرجة الكلية للمقياس		٨٨.٧٥	٨.٨٣	٧٤.٩٠	١١.٢٧	٤.٦٢٣	٠.٠١

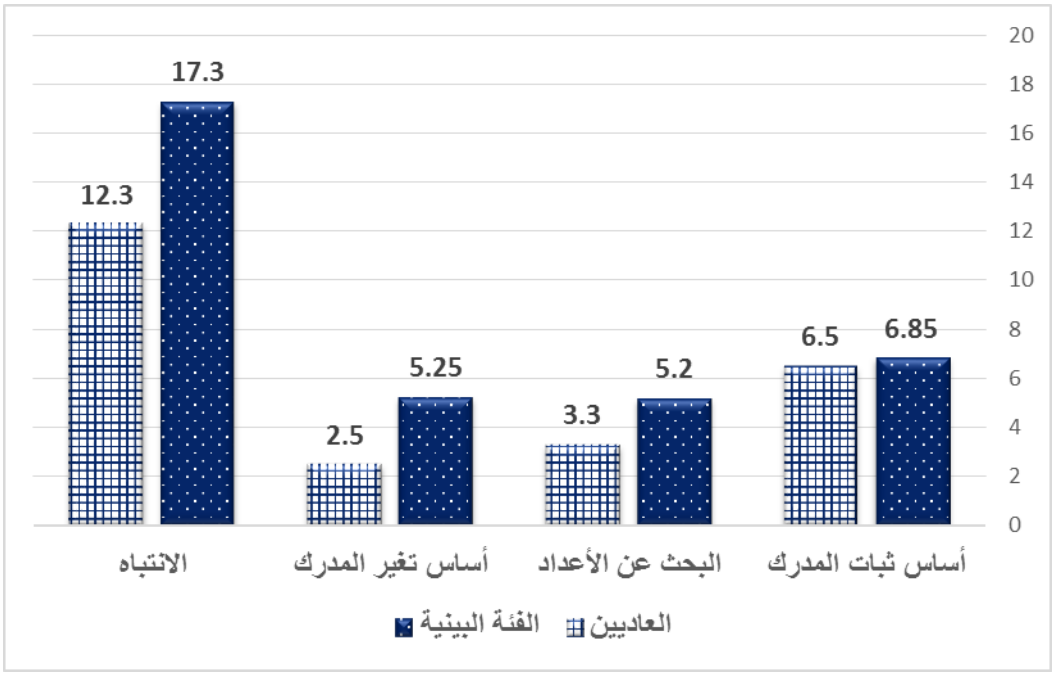
قيمة ت دالة عند مستوي ٠.٠١ عند د.ح =٥٨ =٢.٦٦،وعند ٠.٠٥=٢.٠٠

تشير نتائج جدول (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج التقييم الدينامي للأطفال ذوى الفئة العقلية البينية ونتائج التقييم التقليدي للأطفال العاديين فى اتجاه أطفال الفئة العقلية البينية، فقد بلغت مستوى الدلالة للفروق عند مستوى ٠.٠١ فى الدرجة الكلية للأبعاد الأربعة (التخطيط– الانتباه– التآنى – التتابع).

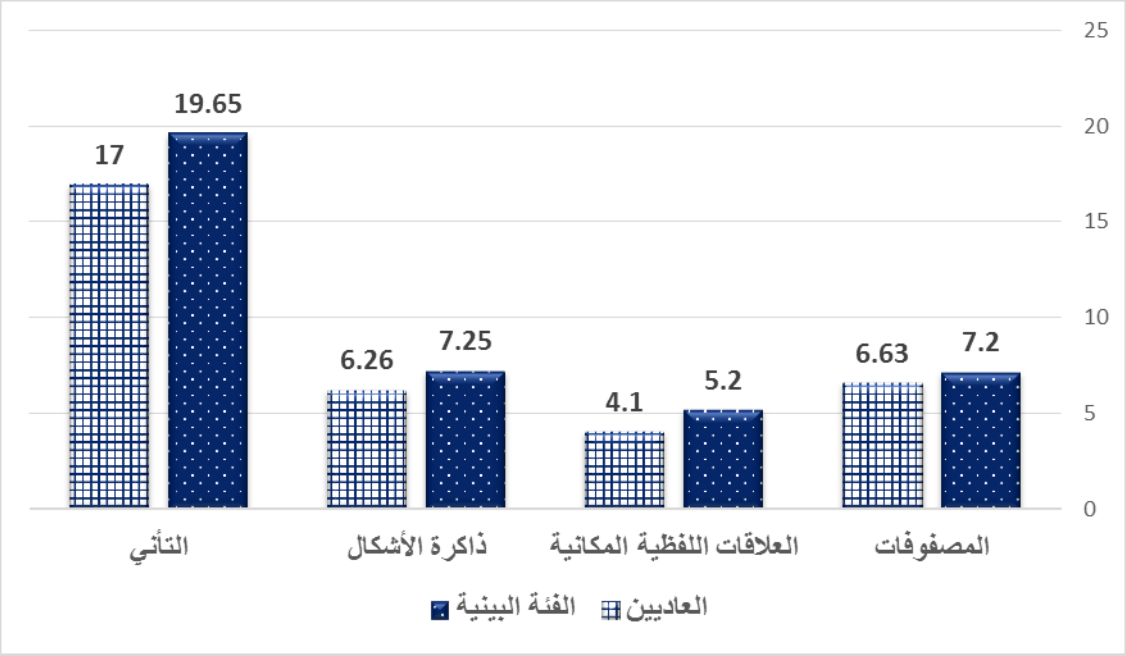
ويوضح شكل (٦) متوسط الدرجات لبعد التخطيط فى أداء أطفال الفئة العقلية البينية فى المنحنى الدينامى مقارنه بأداء الأطفال العاديين فى المنحني التقليدي



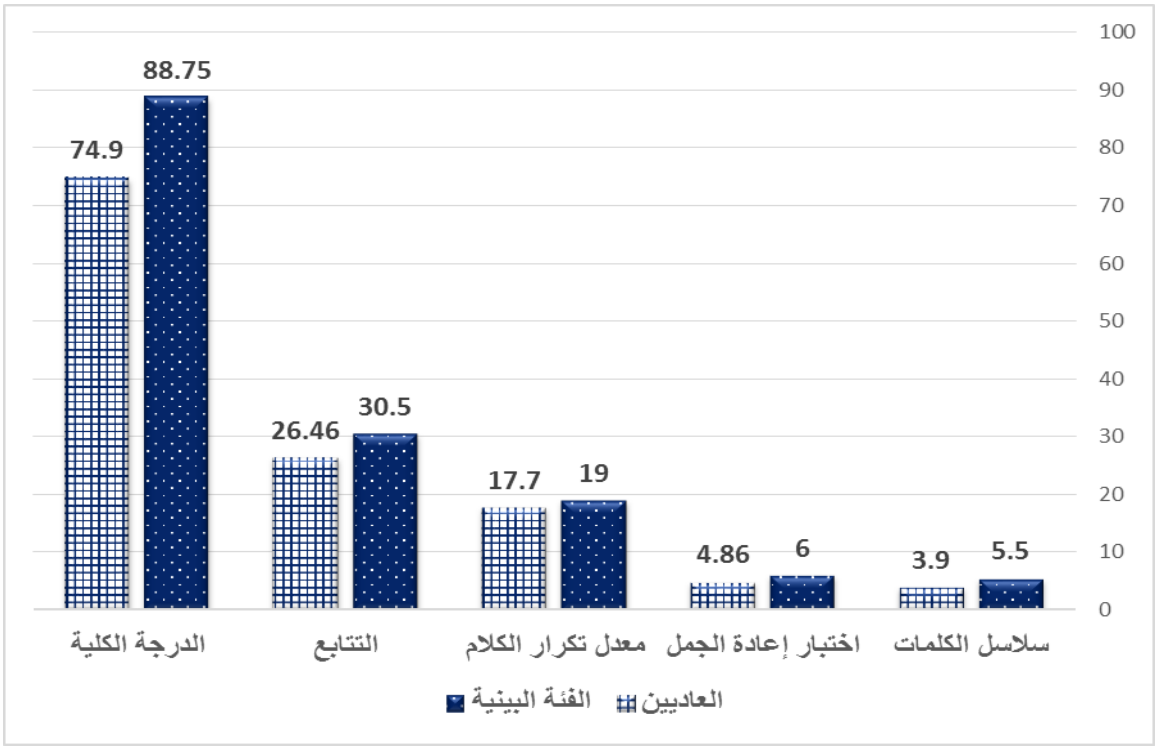
ويوضح شكل (٧) متوسط الدرجات لبعد الانتباه فى أداء أطفال الفئة العقلية البينية فى المنحنى الدينامى مقارنه بأداء الأطفال العاديين فى المنحني التقليدي



ويوضح شكل (٨) متوسط الدرجات لبعد التآنى فى أداء أطفال الفئة العقلية البينية فى المنحنى الدينامى مقارنه بأداء الأطفال العاديين فى المنحني التقليدي



ويوضح شكل (٩) متوسط الدرجات لبعد التتابع فى أداء أطفال الفئة العقلية البينية فى المنحنى الدينامى مقارنه بأداء الأطفال العاديين فى المنحني التقليدي



مناقشة نتائج الفرض الثانى:

يتضح من جدول (٦) وجود فروق داله إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات التقييم الدينامي المعرفي لأطفال الفئة العقلية البينية ومتوسط درجات التقييم التقليدي للأطفال العاديين وذلك فى الدرجة الكلية وفى درجات العمليات المعرفية الأربعة (pass) التخطيط– الانتباه– التآنى – التتابع فى اتجاه أطفال الفئة العقلية البينية فى الأداء الدينامي.

وبالنظر لنتائج الفرض نجد أنها تتفق مع أهداف التقييم الدينامي **كما ذكرها** (Saunders, 2018) والتى حددت هدف التقييم الدينامى فى مدي إمكانية تغيير أداء الفرد من خلال عرض مواد التقييم التي تخلق تغييرات هيكلية وقياس القيود والظروف المحيطة بالبيئة التي يمكن أن يحدث التعديل بالإضافة إلى تحديد مقدار المساعدة اللازمة للحصول علي تغيير في أداء الفرد، وإذا نظرنا إلى نتائج البحث بالطريقة الدينامية نجد أن أطفال الفئة العقلية البينية الذين طبق عليهم التقييم الدينامي كانت نتائجهم أفضل من ذويهم من الأطفال العاديين الذين طبق عليهم التقييم التقليدى.

وأتفقت نتائج البحث الحالى مع دراسة (نهى الزيات: ٢٠١٣) حيث انه توجد فروق بين بين متوسطات درجات التقييم الدينامي للأطفال ذوى صعوبات التعلم ومتوسط درجات التقييم التقليدي للاطفال العاديين لصالح التقييم الدينامي لأطفال صعوبات التعلم النمائية.

وأيضا تتفق نتائج البحث مع دراسة (أماني أحمد، ٢٠١٧) حيث توصلت البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين رتب درجات الأطفال المتأخرين لغوياً والأطفال العاديين في الأداء بالمنحي التقليدي مقارنة بالأداء بالمنحي الدينامي في الدرجات الكلية وفي درجات العمليات المعرفية الأربعة (بى ايه إس إس) التخطيط، والانتباه، وعملية المعالجة المتزامنة (التآني)، عملية المعالجة المتتابعة (التتابع) فى اتجاه الأطفال العاديين في الأداء بالتقييم الدينامى.

كما أنه إذا نظرنا لما أشار إليه بحث تسورئيل (Tzuriel (2000 من أن الدافع وراء التقييم الديناميكي/التفاعلي هو عدم كفاية الاختبارات الثابتة التقليدية لتوفير معلومات دقيقه عن قدره الفرد علي التعلم ، والوظائف الناقصة المحددة ، وعمليات التغيير ، واستراتيجيات المستخدمة التي هي المسؤولة عن القابلية المعرفية، سنجد أن نتائج البحث جاءت لتتفق مع ذلك القول لأنه ما استطاع أطفال الفئة العقلية البينه أن يحققوه بالأداء الدينامي كان أعلى وأفضل مما استطاع تحقيقه

الأطفال العاديين على التقييم التقليدي، وذلك يثبت مدى قدرة التقييم الدينامي فى مساعدة الأطفال على اكتشاف المزيد من القدرات والأداء لديهم.

ويتفق ذلك مع (Patterson, Rodrguez& Dale, 2013: 103) حيث أشار إلى أن التقييم الدينامي بمفهومه الشامل يسمح بملاحظة الأفراد على المستويات المعرفية والسلوكية والتأثيرية والربط بين هذ المستويات، فهو يعتبر ذلك التقييم القائم على التفاعلية بين المقيم والشخص الخاضع للتقييم. ويتم استخدام التقييم الدينامي فى تقييم التفكير والإدراك والتعلم وحل المشكلات خلال عملية تعلم نشط تهدف إلى قياس الوطيفة المعرفية. كما يستهدف التقييم الدينامي إلى تحديد العقبات المعرفية التأثيرية التى تواجه عملية التعلم وتحديد الظروف التى يمكن عندها تحسين الوظيفة الفكرية.

المراجع:

١- أحمد (راندة). (٢٠١١). الفروق فى الأداء بين الأطفال المتأخرين عقلياً والأطفال الأسوياء فى بعض العلميات المعرفية. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

٢- أحمد(أماني). (٢٠١٧). فاعلية التقييم الدينامي لبعض العمليات المعرفية للأطفال ذوي تأخر النمو اللغوي. رسالة ماجستير، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

٣- أحمد(سهير). (٢٠١٣). مهارات التواصل لذوى الاحتياجات الخاصة. الرياض: خبراء التربية للنشر.

٤- حسانين (إسراء). (٢٠١٢). التقييم الدينامي لبعض العمليات المعرفية للطفل الموهوب. رسالة دكتوراه، رياض أطفال، جامعة القاهرة.

٥- حسن (عماد). (٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "Raven" للأطفال والكبار. مصر:الأنجلو المصرية.

٦- حطيبة (ناهد). (٢٠١٢). فاعلية حقيبة تعليمية لأنشطة تربوية فى تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية وفقا لنظرية pass. مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، مجلد ٣، ع٢٧، ص ٢٤٨- ٢٩٣، السعودية.

٧- الزيات (فتحي). (٢٠٠٦). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. مصر: دار النشر للجامعات.

٨- الزيات(نهى). (٢٠١٣). التقييم الدينامي المعرفى لمؤشرات صعوبات التعلم النمائية لاطفال الروضة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مجلد١، عدد١، ١٥٣-١٩١.

٩- السعيد (سماح). (٢٠١٤). أثر برنامج قائم على نظرية المعالجة المعرفية فى تنمية بعض مهارات التفكير وتقدير الذات والعزو لدى المتفقوقين عقليا وذوى صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٠- السعيد (سماح). (٢٠١٤). أثر برنامج قائم على نظرية المعالجة المعرفية فى تنمية بعض مهارات التفكير وتقدير الذات والعزو لدى المتفقوقين عقليا وذوى صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١١- السيد (اسماء).(٢٠١٦). الصفحة النفسية لدى الأطفال بطيء التعلم باستخدام مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة في المرحلة العمرية من ٦-٩ سنوات.رسالة ماجيستير،معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٢- الشيخ(حنان). (٢٠٠٤). المقارنة بين التقييم الدينامي والتقييم التقليدي باستخدام نظرية pass للذكاء. القاهرة: دار إيتراك.

١٣- الشيخ، (حنان) .(٢٠٠٤). دراسة في المقارنة بين التقييم الدينامي والتقليدي باستخدام نظرية باس للذكاء لتقدير أداء عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة ذوي السلوك الاندفاعي. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

١٤- صديق (دعاء). (٢٠١٧). برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الدافعية للانجاز لدى اطفال الفئة العقلية البينية. رسالة ماجستير. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

١٥- عامر(طارق) محمد(ربيع). (٢٠٠٨). التخلف العقلي مفهومة-أسبابه- خصائصة. القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر.

١٦- عبد العزيز(رشاد). (٢٠٠٨). علم النفس الإعاقة. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

١٧- عبد الفتاح (أمل). (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي للمعلمات قائم على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية الذاكرة لدى أطفال ذوى صعوبات التعلم. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

١٨- عدس (عبد الرحمن) توق (محى الدين). (٢٠٠٥). المدخل إلى علم النفس. عمان: دار الفكر.

١٩- عطية(فاطمة). (٢٠١٦). فاعلية استخدام أسلوب التقييم الدينامى في تنمية المعالجة المعرفية المتزامنة و المتتابعة و تحسين التحصيل لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

٢٠- عويس(أحمد). (٢٠١٧). القياس النفسي والتقويم فى الطفولة. القاهرة: الانجلو المصرية للنشر والتوزيع.

٢١- فرج (صفوت). (٢٠١٢). مقياس ستانفورد بينيه للذكاء.الدليل الفني للطبعة العربية. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٢٢- محمد (رشا). (٢٠١٠). برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد لطفل الروضة. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٢٣- محمد (عزة). (٢٠٠٩). برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم. رسالة دكتوراة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٢٤- محمد(مروة). (٢٠١٧). برنامج قائم على نظرية العقل لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الفئة العقلية البينية. رسالة ماجستير. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

٢٥- نجليرى(داس). (٢٠٠٦). دليل مقياس منظومة التقييم المعرفى م.ت.م.(الكاس) CAS للذكاء (ترجمة: أيمن الديب). القاهرة: مكتبة الأنجلو.

٢٦- نعيم(عمرو). (٢٠١٧). التقييم الدينامي لبعض العمليات المعرفية لدى الأطفال ذوي متلازمة الأسبرجر. رسالة دكتوراه، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

27- Abougoush, M. (2014). PASS Theory of Intelligence and Giftedness.PhM, University of Alberta, Edmonton.

28- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2015). Emotional profile and intellectual functioning: A comparison among children with borderline intellectual functioning, average intellectual functioning, and gifted intellectual functioning. SAGE Open, 5(3), 2158244015589995.

29- Baek, S. G., & Kim, K. J. (2011). The effect of dynamic assessment based instruction on children's learning. International journal of language studies, 5(1), 125-140.

30- Bonifacci, P., & Snowling, M. J. (2008). Speed of processing and reading disability: A cross-linguistic investigation of dyslexia and borderline intellectual functioning. Cognition, 107(3), 999-1017.

31- Bylund, J. (2012). Dynamic Assessment: An Introductory Resource Guide for School Psychologists. Alliant International University.

32- Doescher, H. L. (2008). Parenting with mild intellectual deficits: educational aspirations, expectations, and educational attainment of their children. ProQuest.

33- Gragg, S. L. (2017). Comparing the Predictive Validity of Kindergarten Static and Dynamic Reading Assessments for Second Through Fifth Grade Reading Outcomes. University of Wyoming.

34- Hassiotis, A. (2015). Borderline intellectual functioning and neurodevelopmental disorders: prevalence, comorbidities and treatment approaches. Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities, 9(5), 275-283. M. J. Van der Molen,1 L. A. Henry2 & J. E. H. Van Luit3. (2014). Working memory development in children with mild to borderline intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disability Research. 58(7), 637–650.

35- Hassiotis, A. (2015). Borderline intellectual functioning and neurodevelopmental disorders: prevalence, comorbidities and treatment approaches. Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities, 9(5), 275-283.

36- Hassiotis, A. (2015). Borderline intellectual functioning and neurodevelopmental disorders: prevalence, comorbidities and treatment approaches. Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities, 9(5), 275-283.

37- Hussain, S. (2017). Exploring Educational Psychologists' Use of Using Dynamic Assessment in the Early Years Foundation Stage (Doctoral dissertation, The University of Manchester (United Kingdom)).

38- Jankowska, A., Bogdanowicz, M., & Shaw, S. (2012). Borderline Intellectual Functioning. Acta Neuropsychol, 10, 271-290.

39- Johnston, T. C. (2013). Self-concepts and socioemotional functioning of children with Mild Intellectual Disability (MID) and parents' attributions for their children's academic struggles.

40- Johnston, T. C. (2013). Self-concepts and socioemotional functioning of children with Mild Intellectual Disability (MID) and parents' attributions for their children's academic struggles.

41- Johnston, T. C. (2013). Self-concepts and socioemotional functioning of children with Mild Intellectual Disability (MID) and parents' attributions for their children's academic struggles.

42- Kratochwill, T. R., & Severson, R. A. (2013). Process assessment: An examination of reinforcer effectiveness and predictive validity. Journal of School Psychology, 15(5), 293-300.

43- Magalhaes, A. M. (2013). Exploring effective strategies for developing executive functioning skills within an early childhood classroom (Doctoral dissertation, Northeastern University).

44- Malik, S. (2009). Effect of intervention training on mental abilities of slow learners. International Journal of Educational Sciences, 1(1), 61-64.

45- Patterson, J. L., Rodríguez, B. L., & Dale, P. S. (2013). Response to dynamic language tasks among typically developing Latino preschool children with bilingual experience. American Journal of Speech-Language Pathology.

46- Pruett, K. E. (2010). Differences in academic achievement and academic self-concept based on intellectual ability, grade retention, and special education status. Western Carolina University. Alloway, T. P. (2010). Working memory and executive function profiles of individuals with borderline intellectual functioning. Journal of Intellectual Disability Research, 54(5), 448-456.

47- Pruett, K. E. (2010). Differences in academic achievement and academic self-concept based on intellectual ability, grade retention, and special education status. Western Carolina University.

48- Saunders, J. J. (2018). Age Related Differences in the Dynamic Assessment of Working Memory When Predicting Reading and Math Outcomes (Doctoral dissertation, UC Riverside).

49- Spero, J. M. (2012). Comparison between a dynamic assessment procedure and the WMLS-R in distinguishing language abilities among Hispanic children in first grade (Doctoral dissertation, Rutgers University-Graduate School of Applied and Professional Psychology).

50- Thatcher Kantor, P., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2011). Comparing two forms of dynamic assessment and traditional assessment of preschool phonological awareness. Journal of learning disabilities, 44(4), 313-321.

51- Tzuriel, D. (2000). Dynamic assessment of young children: Educational and intervention perspectives. Educational Psychology Review, 12(4), 385-435.

52- Vaney, N., Khaliq, F., & Anjana, Y. (2015). Event-related potentials study in children with borderline intellectual functioning. Indian journal of psychological medicine, 37(1), 53.

53- Walker, J.M.(2010). A validation study of the planning, attention, simultaneous, and successive (pass) theory and its relationship to reading achievement in adults.PhD, The University of Northern Colorado, Greeley.

54- Wieland, J. (2016). Psychopathology in borderline intellectual functioning: explorations in secondary mental health care. Department of Psychiatry, Faculty of Medicine, Leiden University Medical Center (LUMC), Leiden University.

55- Wieland, J. (2016). Psychopathology in borderline intellectual functioning: explorations in secondary mental health care. Department of Psychiatry, Faculty of Medicine, Leiden University Medical Center (LUMC), Leiden University.

Dynamic assessment of some cognitive processes among Children with borderline intellectual function

Ahmed A. Elemary
Dept. Psychology- Cairo University

Abstract:

The present study aimed at verifying the measurement of the effectiveness of the dynamic evaluation for the development of some cognitive processes among the children of the borderline intellectual function and the ordinary children. For some cognitive processes of planning, attention and concurrent and sequential treatment, the sample consisted of (50) children divided into two groups The group of children of borderline intellectual function consisted of (20) children enrolled in the second level in Kindergarten at Salah Salem School in Giza (and the group of ordinary children) and consisted of (30) children enrolled in the second level. The results of the study showed statistically significant differences at the level of $P \leq 0.01$ among the average scores of children in the borderline intellectual function group in favour of dynamic group. The method of cognitive evaluation in performance in the traditional approach compared to performance in the dynamic assessment in the total score and in the four levels of cognitive processes (planning, attention, Simultaneous& Successive Process) were statistically significant in the direction of dynamic assessment.

The results indicated statistically significant differences between the results of the dynamic evaluation of children of the borderline intellectual function and the results of the traditional evaluation of ordinary children in the direction of children of the borderline intellectual function. The level of significance of the differences was at $P \leq 0.01$ in the total score of the four dimensions (planning - attention - Simultaneous& Successive Processing)

Key words:
Children with borderline intellectual function - Intelligence - Dynamic Assessment.